Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования

«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебно-методическое пособие

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Минск 2005

Ур. 3094

УДК 316.6(075.8)

ББК 88.5я73

П863

Печатается по решению редакционно-издательского совета БГПУ,
рекомендовано секцией психологических наук БГПУ (протокол № 13 от 06.06.05)

Составители:

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии БГУ

Е. С. Слепович;

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БГУ

А. М. Поляков;

преподаватели кафедры прикладной психологии БГПУ *А. А. Давидович,*

Д. Г. Дьяков

Рецензент

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой
психологии института «Энвила» *В. Е. Морозов*

Специальная психология : учеб.-метод. пособие / сост.
П863 **Е. С. Слепович [и др.]**. — Мн. : БГПУ, 2005. — 95 с.
ISBN 985-501-082-5.

В пособие включена программа по названному курсу, разработаны планы и тематика семинарских и лабораторных занятий. Предложена основная и дополнительная литература. Помещен примерный перечень вопросов к экзамену.

Адресуется студентам психологических факультетов БГПУ дневной и заочной форм обучения, преподавателям, психологам базовых учреждений.

УДК 316.6(075.8)

ББК 88.5я73

ISBN 985-501-082-5

© Слепович, Е. С. [и др.],

составили, 2005

© БГПУ, 2005

ИОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА К ПРОГРАММЕ КУРСА «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Учебный курс «Специальная психология» является одним из ведущих в подготовке практического психолога. Надстраиваясь над курсами общей психологии, клинической психологии, психологии развития, педагогической психологии, он не просто сводит их в единую систему знания о психике ребенка, но и дает возможность применить ее к конкретному ребенку, нуждающемуся в помощи психолога.

Цель курса – формирование у студентов системы представлений о динамике, общих и специфических закономерностях, видах, подходах к диагностике и психокоррекции отклоняющегося психофизического развития ребенка.

Говоря о содержании курса «Специальная психология», следует задать несколько методических установок, помогающих относиться к нему не как к совокупности сведений об аномальном ребенке, а как к более сложной реальности знания, позволяющего решить задачу самостоятельного построения специалистом практики оказания ребенку психологической помощи.

Процесс подготовки психолога к работе в сфере психологической практики обязательно включает освоение трех составляющих: психологических знаний, социотехнических схем практической деятельности, ценностно-смыслового поля (*смысловых позиций психолога-практика*) практики. Определим специфику каждой из этих трех составляющих в структуре специальной психологии.

Психологическое знание в специальной психологии существует в виде:

- теоретического знания, которое в вербальной форме представлено в виде понятийного аппарата, ядром которого является культурно-историческая теория Л. С. Выготского, теория деятельности А. Н. Леонтьева;
- контекста фиксации и трансляции теоретического знания посредством метафорических, символических, знаковых и образных систем.

Мы полагаем, что профессиональное знание психолога-практика не исчерпывается понятийным аппаратом психологии, а включает в себя еще и особое видение действительности, особое к ней отношение. Как пишет В. М. Розин¹: «Он (психолог) помогает (влияет, понимает) не только как знающий, но и как лицо, вовлекающее нас в новые формы

¹ Розин В. М. Психология: теория и практика: учеб. пособие для высш. школы. М., 1997.

жизни (при условии, что мы сами активны и куда-то идем); решает свои профессиональные задачи, создавая как знания, так и символические описания. С одной стороны, психолог познает, с другой – заражает нас определенным бытием, определенной жизнью...». Теоретический контекст включает в себя апелляцию к теоретическим знаниям, приобретенным студентом до освоения специальной психологии (из общей психологии, психологии развития и др.), прагматику психологической практики (диагностика и коррекция аномального развития ребенка), социальный контекст работы психолога и многое другое. Можно утверждать, что теоретическое знание выполняет функцию деконтекстуализации профессиональной деятельности и субъективного опыта психолога, а трансляция его контекста призвана совместить реальность научных понятий с реальностью психологической практики.

Второй составляющей предметного содержания психологической практики работы с ребенком, имеющим отклонения в психофизическом развитии, являются *социотехнические схемы практической деятельности*¹⁻². В работах психологов отмечается, что такие схемы выступают в качестве средства организации мышления и практической деятельности специалиста. Применительно к сфере специальной психологии данная составляющая проявляет себя в проектировании и создании диагностических и коррекционных программ, подборе и составлении диагностических методик, построении психологического диагноза, отражающего состояние, перспективы и логику развития ребенка в целом, а также механизмы компенсации и коррекции его дефекта.

«Преподавание любого вузовского курса... состоит не только из трансляции предметного содержания, но и из передачи трудно контролируемых, иногда не осознаваемых и нигде не фиксированных субъективных особенностей опыта преподавателей»³. По мнению А. А. Леонтьева⁴, взаимодействие преподавателя и студентов в качестве одной из основных целей имеет направленное изменение смыслового поля. Именно в таком взаимодействии преподавателя и студентов происходит становление совместной семантики взаимодействующих. Если такое взаимодействие эффективно, то объекты учебного курса становятся

¹ Анисимов О. С. Методологическая версия категориального аппарата психологии. М., 1990.

² Полонников А. А. Очерки методики преподавания психологии. Мн., 2001.

³ Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики. М., 1999.

⁴ Леонтьев А. А. Психология общения. М., 1974.

лично значимыми для обучающегося. Е. Ю. Артемьева предлагала понимать обучение профессии как направленную перестройку субъективного опыта, включающего не только трансляцию смыслов и особенностей профессиональной категоризации объектов, связанную с профессиональными действиями, но и формирование мировосприятия в целом «в некотором смысле мир профессии – эталонное отражение мира людьми полностью принявшими профессию как способ жизни». В связи с этим можно говорить о том, что соответствие индивидуального отражения мира человеком, занятым в некоторой профессии, этому эталону может быть показателем глубины принятия профессии.

Относительно *ценностно-смыслового поля* специалиста, работающего в практике специальной психологии, мы хотим отметить необходимость формирования особой системы отношений специалиста как к своей профессиональной деятельности, так и ребенку, которому он оказывает помощь. Содержание транслируемых ценностей отражено в ценностно-смысловом блоке задач данного учебного курса (см. ниже).

Следует отметить, что все три описанных выше составляющих профессионализма психолога-практика нельзя рассматривать изолированно друг от друга. Каждая из них создает своего рода контекст для понимания и построения двух других. Так, например, ценностно-смысловое поле практики определяет психологическое знание специалиста, что проявляется в выборе психологических теорий (культурно-исторической психологии, теории деятельности А. Н. Леонтьева) в видении и отношении к аномальному ребенку, при работе с ним и подборе инструментария для диагностики и коррекции. Таким образом, ценностно-смысловое поле выполняет ориентирующую функцию и создает своего рода социальный контекст профессионального мышления и психологической практики.

С другой стороны, пласт психологических знаний и понятийный аппарат специальной психологии как его составляющая позволяют специалисту выйти за пределы своего субъективного опыта, а также за пределы ситуаций, связанных с практикой работы с ребенком, и отнести к ним как к универсальным и объективно фиксируемым психологическим феноменам. Наконец, социотехнические схемы практической деятельности создают предметно-содержательный контекст, в котором реализуются ценностно-смысловые позиции психолога и который создает предпосылки для осмысления и преломления через индивидуальный опыт психологического знания. Таким образом, профессионализм в практике специальной психологии включает в себя все три описанных выше составляющих ее элемента, работающих как единая система.

В соответствии с указанными составляющими профессионализма психолога-практика в сфере специальной психологии данный курс направлен на решение трех блоков задач.

Информационно-содержательный блок дает возможность решить следующие задачи:

- определить место специальной психологии в системе психологического знания об аномальном ребенке;
- осветить историю создания теории и практики оказания помощи аномальному ребенку как историю развития общественного сознания в рамках «культуры полезности» и «культуры достоинства»;
- обсудить подходы к пониманию дихотомии «норма-патология» в разных философских и психологических направлениях;
- рассмотреть основные варианты клинико-психологических классификаций аномального развития;
- дать анализ механизмов компенсации и коррекции;
- описать основные закономерности развития детской психики в рамках культурно-исторического подхода как теоретической основы для изучения аномального ребенка;
- сформулировать и проанализировать общие и специфические закономерности аномального развития ребенка;
- представить психологическую характеристику детей с различными видами отклонений в психофизическом развитии (умственная отсталость, задержка психического развития, системная речевая патология, детский церебральный паралич и т.д.).

2. Психотехнический блок задач:

- определить основные принципы изучения ребенка с легкими отклонениями в развитии;
- охарактеризовать основные методы психологической дифференциальной диагностики;
- ввести понятие о психологической экспресс-диагностике;
- охарактеризовать методы качественной и количественной психологической диагностики (стандартизированные психометрические методики и патопсихологические качественные методики);
- рассмотреть основные требования к составлению комплекта экспресс-диагностических методик развития ребенка;
- рассмотреть роль обучающего эксперимента в психодиагностике аномального развития и психологические механизмы разных видов помощи в процессе экспресс-диагностики;

- ознакомить с набором методик для дифференциальной экспресс-диагностики аномального развития;
- проанализировать подходы к интерпретации результатов экспресс-диагностического обследования;
- рассмотреть критерии дифференциальной диагностики различных типов дизонтогенеза;
- определить место психологии и психиатрии в изучении аномального развития (соотношение психиатрических и психологических методов и методик диагностики аномального развития);
- составить психологическую характеристику ребенка с легкими отклонениями в развитии, определить ее структуру и требования к написанию;
- ознакомить со схемой психологической диагностики ребенка с легкими отклонениями в психофизическом развитии;
- актуализировать основные положения экзистенциально-гуманистической психологии как мировоззренческую основу коррекционной работы с аномальным ребенком;
- представить основные направления формирования способов взаимодействия личности с социальной средой, общих структур деятельности и коррекции психических процессов у ребенка с легкими отклонениями в психофизическом развитии;
- рассмотреть способы адаптации психокоррекционных методик для работы с детьми с различными аномалиями в развитии;
- охарактеризовать виды отношения семьи, имеющей ребенка с отклонениями в развитии, к нему и его дефекту как одного из оснований семейного консультирования;
- проанализировать условия самостоятельного построения специалистом индивидуальных коррекционных программ, ориентированных на конкретного ребенка.

3. *Ценностно-смысловой блок* задач направлен на раскрытие смысловых позиций психолога-практика, работающего с аномальным ребенком:

- задать ракурс видения ребенка как целостности в системе его отношений с миром;
- рассмотреть психологический дефект как вторичный по отношению к общей картине и логике психического развития ребенка;
- представить отношение к аномальному ребенку как к социально и психологически равноправному себе. Это метафорически можно обозначить словами Р. Киплинга: «Мы с тобой одной крови: Ты и Я»;

- акцентировать личностную направленность специалиста на отношение к процессу психокоррекции как длительной (марафонской) психологической работе, помогающей ребенку пройти путь от патологии к норме;
- сфокусироваться на ценности исследовательской ориентации и потребности относиться ко всей своей деятельности как к деятельности обучения, что предполагает ориентированность на осознание своего профессионального несовершенства;
- раскрыть смысл психологической работы с ребенком и всего психологического знания в целом (примером этого может служить разъяснение родителям ребенка и самому ребенку содержания тех психологических процедур, которые с ним осуществляет психолог).

Безусловно, перечисленные задачи последнего блока не представляют во всей полноте ценностно-смысловое поле практики специальной психологии. Мы лишь фиксируем ее как структурный элемент предметного содержания психологической практики.

Учебный курс «Специальная психология» включает в себя лекции, семинарские, лабораторно-практические занятия и управляемую самостоятельную работу студентов. В соответствии с этим данное методическое пособие включает в себя:

- основные темы курса и их краткое содержание;
- планы семинарских и лабораторно-практических занятий;
- задания для управляемой самостоятельной работы студентов;
- вопросы к экзамену;
- список основной и дополнительной литературы по курсу;
- схему экспериментально-психологического обследования ребенка;
- схему нейропсихологического обследования ребенка;
- схему качественного анализа психической деятельности;
- модель построения психокоррекционной работы с ребенком, имеющим легкие отклонения в развитии.

ПРОГРАММА КУРСА «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Тема 1. Аномальный ребенок и общество

Общество «культуры полезности» и общество «культуры достоинства»: психологические особенности отношения к инвалидам. Из истории проблемы в западном обществе. Из истории проблемы в России и СССР. Аномальный ребенок и общество в Республике Белоруссия. Психолог в структуре помощи аномальному ребенку. Дефектология, как область знания об аномальных детях. Специальная психология в структуре дефектологии. Специальная психология как психологическая практика советской психологии (академическая психология → прикладная психология → психологическая практика). Связь специальной психологии с различными разделами психологии (общая психология, психология развития, педагогическая психология, психолингвистика, патопсихология, медицинская психология и т.д.). Разделы специальной психологии.

Тема 2. Психологические закономерности аномального развития ребенка

Определение аномального развития. Дихотомия «норма-патология». Виды аномального развития. Система специальных учреждений для детей с нарушениями в психофизическом развитии в СНГ и Беларуси.

Процесс компенсации. Процесс коррекции. Теория высших психических функций Л. С. Выготского и ее значение для понимания структуры психологического дефекта при разных аномалиях развития и построения системы коррекционного воздействия. Понятие о сензитивных периодах развития и его значение для психодиагностики и психокоррекции аномального развития. Понятие об общих структурах деятельности и использование теории деятельности в целях психодиагностики и психокоррекции аномального развития. Теория поэтапного формирования умственных действий и ее значение для психодиагностики и психокоррекции аномального развития. Общие и специфические закономерности аномального развития. Понятие о психологической структуре дефекта.

Тема 3. Классификация нарушений психофизического развития по типу дизонтогенеза

Факторы психического развития ребенка. Генетические факторы, соматические факторы, социальные факторы (ранние средовые возде-

йствия, текущие средовые воздействия). Возрастная обусловленность дизонтогенеза. Этиология нарушения, интенсивность и распространенность патологического процесса. Степень нарушения межфункциональных связей и иерархических координаций. Понятие о первичном и вторичном дефекте. Обратимость нарушений развития. Основные формы дизонтогенеза: недоразвитие, задержанное развитие, поврежденное развитие, дефицитарное развитие, искаженное психическое развитие, дисгармоническое психическое развитие.

Тема 4. Задержка психического развития

Современное школьное обучение и проблема школьной неуспеваемости. История изучения детей с задержкой психического развития. Клинико-психологическая классификация задержки психического развития (по К. С. Лебединской). Задержка психического развития по типу гармонического инфантилизма. Стратегия психологической помощи этим детям. Задержка психического развития соматогенного происхождения. Основные направления в работе психолога с детьми данной категории. Задержка психического развития психогенного происхождения. Психологические особенности детей-воспитанников закрытых учреждений (психологические механизмы формирования синдрома «детского госпитализма»; психологический «портрет» ребенка-сироты, воспитывающегося в закрытом учреждении). Стратегия работы психолога с детьми с задержкой психического развития психогенного происхождения. Основные направления работы психолога закрытого детского учреждения.

Задержка психического развития церебрально-органического генеза. Психологическая структура задержки психического развития церебрально-органического дефекта.

Особенности личности, деятельности и познавательных функций с задержкой психического развития.

Тема 5. Умственная отсталость

Определение умственной отсталости. Олигофрения. Причины возникновения врожденного слабоумия (эндогенные, экзогенные). Клинико-психологическая классификация олигофрений (по М. С. Певзнер). Степень выраженности слабоумия: идиотия, имбецильность, дебильность. Структура психологического дефекта при умственной отсталости. «Ядерный признак умственной отсталости» (по Л. С. Выготскому). Особенности личности умственно отсталого ребенка (общая характе-

ристика, Я-концепция, самооценка, уровень притязаний, взаимоотношение интеллекта и аффекта). Межличностные отношения. Особенности общения. Общие структуры деятельности умственно отсталых. Игровая деятельность, изобразительная деятельность, учебная деятельность, речевая деятельность. Познавательная деятельность: ощущение, восприятие, память, мышление. Проблемы социализации умственно отсталого ребенка. Вспомогательная школа. Деменция. Причины возникновения. Психологическая характеристика приобретенного слабоумия: психодиагностический и психокоррекционный аспекты.

Тема 6. Дети с нарушениями речи

Виды речевых нарушений. Нарушения звукопроизношения. Дислалии (механическая, функциональная, физиологическая). Ринолалии. Психологическая помощь детям с ринолалией. Дизартрия. Психологическая помощь детям с дизартрией. Системная речевая патология (алалии, афазии). Психологические особенности детей с общим недоразвитием речи: особенности познавательной деятельности. Ограничение системного недоразвития речи от сходных состояний. Психологические механизмы и виды нарушений письменной речи. Совместная работа школьного психолога, логопеда и учителя по коррекции нарушений письменной речи. Заикание. Функции психолога в работе с заикающимся ребенком. Система специальной помощи детям с нарушениями речи в Республике Беларусь.

Тема 7. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Типы аномального развития двигательной сферы. «Моторная дебилность». Двигательный инфантилизм. Экстрапирамидная недостаточность. Фронтальная недостаточность. Детский церебральный паралич. Этиология, клиническая структура. Классификация К. А. Семеновой форм детского церебрального паралича. Психологические особенности детей с ДЦП и сохранным интеллектом: особенности познавательной сферы, эмоциональной сферы личности. Психокоррекционная работа (основные направления) с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Психотерапевтическая работа с семьей, имеющей ребенка с нарушениями двигательной сферы.

Тема 8. Дети с нарушением зрения и слуха

Аномалии развития в связи с недостаточностью зрения: слепые, тотально слепые, частично видящие, слабовидящие. Время поражения зре-

ния. Аномалии развития в связи с недостаточностью слуха: глухие (ранооглохшие, позднооглохшие), слабослышащие (с относительно сохранный речью, с глубоким недоразвитием речи). Вторичные нарушения психического развития. Влияние уровня культурального развития на первичный биологический дефект. Патология сенсорной сферы и общие закономерности аномального развития.

Тема 9. Дети с синдромом раннего детского аутизма (РДА)

Синдром раннего детского аутизма как искаженное психическое развитие. Этиология синдрома раннего детского аутизма. Клинико-психологическая структура синдрома раннего детского аутизма. Феноменологическая картина синдрома раннего детского аутизма. Понимание сущности основного расстройства при синдроме раннего детского аутизма в различных психологических и клинических направлениях (психоанализ, клиническое направление, психофизиологическое направление, когнитивное направление, нейропсихологическое, этологическое). Психологическая структура раннего детского аутизма по Лебединскому: недостаточность регуляторных систем, дефицитарность анализаторных систем. Психологическая картина раннего детского аутизма в рамках данного подхода. Проявление синдрома раннего детского аутизма на различных возрастных этапах. Подходы к психокоррекционной работе с ребенком с ранним детским аутизмом.

Тема 10. Дисгармоническое развитие личности ребенка

Детские психопатии. Органические, конституциональные, приобретенные психопатии. Патохарактерологическое развитие личности. Невропатии. Нарушения темпа полового созревания: акселерация, ретардация. Детские неврозы. Психокоррекционная работа с детьми с дисгармоническим развитием личности.

Тема 11. Психодиагностика и изучение ребенка с отклонениями в развитии

Основные принципы изучения ребенка с отклонениями в развитии. Возрастно-психологическая диагностика. Уровень актуального развития ребенка. Зона ближайшего развития. Метод наблюдения. Метод клинической беседы. Продукты деятельности ребенка и их психологический анализ. Метод эксперимента. Обучающий эксперимент в психодиагностике аномального развития. Психологические механизмы разных видов по-

мощи в процессе экспресс-диагностики. Качественная и количественная психологическая диагностика. Патофизиологический метод в дифференциальной диагностике. Нейропсихологический метод в дифференциальной диагностике. Стандартизированные психометрические методики диагностики интеллектуального развития ребенка. Понятие о психологической экспресс-диагностике. Основные требования к созданию блока психодиагностических методик для экспресс-диагностики аномального развития. Интерпретация результатов экспресс-диагностического обследования. Изучение ребенка с легкими отклонениями в развитии как первый этап психокоррекционной работы. Изучение личности аномального ребенка. Изучение общих структур деятельности. Изучение игровой деятельности. Изучение учебной деятельности. Изучение познавательных процессов (восприятие, память, мышление). Психологическая характеристика ребенка с легкими отклонениями в развитии. Сравнительный анализ взглядов психолога и психиатра на аномальное развитие.

Психолого-медико-педагогические комиссии. Психолог в структуре комиссии. Протокол медико-психолого-педагогической комиссии. Педагогическая характеристика, ее содержание и основные требования к написанию. Психологическая характеристика, ее содержание и основные требования к написанию. Показания и противопоказания к приему в разные типы специальных учреждений.

Тема 12. Основы психокоррекционной работы с детьми с отклонениями в развитии

Основные принципы психокоррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии. Теоретико-методологические основания построения системы коррекционной работы. Модель коррекционной работы. Психолог как субъект психокоррекционной работы. Формирование способов взаимодействия личности с социальной средой. Формирование общих структур деятельности. Формирование игровой деятельности. Формирование учебной деятельности. Формирование познавательных процессов. Модификация и адаптация психологических методик с учетом особенностей детей с легкими отклонениями в развитии. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Ребенок с отклонениями в развитии в структуре семьи. Виды семей и их отношение к ребенку с отклонениями в развитии. Психотерапевтическая и психокоррекционная работа с семьей, имеющей ребенка с отклонениями в развитии.

ПЛАНЫ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО КУРСУ «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Тема 1. Специальная психология как психологическая практика отечественной психологии

Вопросы для обсуждения на семинарском занятии:

1. Предмет специальной психологии как психологической практики и ее связь с академической и прикладной психологией.
2. Разделы специальной психологии и их предметное содержание.
3. Связь специальной психологии и коррекционной педагогики с клинико-биологическими дисциплинами.
4. Ребенок с отклонениями в развитии в обществе «культуры полезности» и «культуры достоинства».

Литература

1. Асмолов А. Г. Непройдённый путь: от культуры полезности к культуре достоинства // Вопросы психологии. 1990. № 6.
2. Братусь Б. С. Аномалии личности. М., 1988.
3. Слепович Е. С., Масюкова Н. А. Работа психолога в системе оказания помощи детям с задержкой психического развития от 0 до 7 лет. Мн., 1994.

Тема 2. Подходы к определению дихотомии «патология-норма»

Вопросы для обсуждения на семинарском занятии:

1. Философские и культуральные основания дихотомии «норма-патология» в различных направлениях психологической науки.
2. Философские и культуральные основания дихотомии «норма-патология» в практической психологии советского и постсоветского пространства.

Литература

1. Братусь Б. С. Аномалии личности. М., 1988.
2. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М., 1995.

Тема 3. Психическое здоровье. Уровни психического здоровья

Вопросы для обсуждения на семинарском занятии:

1. Понятие «психическое здоровье».
2. Уровни психического здоровья.

3. Сочетание нарушений психофизиологического, исполнительского и личностно-смыслового уровней при задержанном, поврежденном, дефицитарном, искаженном, дисгармоническом психическом развитии.

Литература

1. Братусь Б. С. Психологические проблемы изучения и коррекции личности. М., 1988.
2. Зейгарник Б. В., Братусь Б. С. Очерки по психологии аномального развития личности. М., 1980.
3. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. М., 1985.
4. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М., 1989.

Тема 4. Общие и специфические закономерности нормального и аномального развития

Вопросы для обсуждения на семинарском занятии:

1. Снижение психической активности в познании окружающего мира как одна из ведущих закономерностей аномального развития и ее проявления при различных видах аномального развития.
2. Специфика приема, сохранения и воспроизведения информации при различных видах аномального развития.
3. Понятие о структуре (модели) дефекта, первичном и вторичном дефекте развития.

Литература

1. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. М., 1985.
2. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М., 1989.
3. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева [и др.]; под ред. Л. В. Кузнецовой. М., 2002.

Тема 5. Виды отклоняющегося развития (дизонтогении)

Вопросы для обсуждения на семинарском занятии:

1. Сравнительный анализ понятий «дизонтогения» и «болезнь». Виды дизонтогений.
2. Соотношение понятий коррекция, реабилитация, абилитация и адаптация.

3. Роль социальных факторов в возникновении отклонений в психическом развитии.
4. Соотношение спонтанного и направленного развития в условиях дизонтогенеза.

Литература

1. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. М., 1985.
2. Мамайчук И. И. Психология дизонтогенеза. СПб., 2000.
3. Пожар Л. Психология аномальных детей и подростков – патопсихология. М., 1996.
4. Сорокин В. М. Специальная психология : учебное пособие. СПб., 2003.
5. Специальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева [и др.]; под ред. В. И. Лубовского. М., 2003.

Тема 6. Психологическая характеристика детей с задержкой психического развития

Вопросы для обсуждения на семинарском занятии:

1. Клинико-психологическая классификация задержки психического развития по К. С. Лебединской.
2. Психологическая структура задержки психического развития церебрально-органического генеза.
3. Особенности личности детей с задержкой психического развития.
4. Общая характеристика деятельности детей с задержкой психического развития.
5. Особенности речевой, игровой деятельности детей с задержкой психического развития.
6. Особенности познавательных процессов детей с задержкой психического развития: восприятие, память, внимание, мышление.

Литература

1. Егорова Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. М., 1972.
2. Марковская И. Ф. Задержка психического развития: Клиническая и нейропсихологическая диагностика. М., 1999.
3. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Дети без семьи. М., 1990.
4. Психология детей с задержкой психического развития : хрестоматия. СПб., 2003.
5. Слепович Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. М., 1990.

Тема 7. Проблема умственной отсталости

Вопросы для обсуждения на семинарском занятии:

1. Понятие умственной отсталости. Теоретическое и практическое значение определения умственной отсталости.
2. Причины умственной отсталости.
3. Степени выраженности умственной отсталости.
4. Особенности высшей нервной деятельности умственно отсталого ребенка.

Литература

1. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. М., 1985.
2. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева [и др.]; под ред. Л. В. Кузнецовой. М., 2002.
3. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников. М., 2002.
4. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. М., 1978.

Тема 8. Психологическая характеристика детей с умственной отсталостью

Вопросы для обсуждения на семинарском занятии:

1. Особенности познавательных процессов умственно отсталых детей.
2. Особенности речевой деятельности умственно отсталых детей.
3. Общая характеристика деятельности умственно отсталых детей.
4. Особенности личности умственно отсталых детей.

Литература

1. Гаврилушкина О. П., Соколова Н. Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. М., 1985.
2. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. М., 1985.
3. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева [и др.]; под ред. Л. В. Кузнецовой. М., 2002.
4. Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М., 1965.
5. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников. М., 2002.

Уч 3094

Тема 9. Психологическая характеристика детей с нарушениями слуха

Вопросы для обсуждения на семинарском занятии:

1. Особенности личности детей с нарушениями слуха.
2. Особенности речевой, игровой и учебной деятельности с нарушениями слуха.
3. Особенности познавательных процессов детей с нарушениями слуха: восприятие, память, внимание, мышление.
4. Особенности психического развития детей в зависимости от времени и степени нарушения слуха.

Литература

1. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети. М., 1963.
2. Прилепская Т. Н. Особенности самооценки и уровня притязаний у глухих и слышащих школьников // Дефектология. 1989. № 5.
3. Розанова Т. В. Развитие памяти и мышления у глухих детей. М., 1978.
4. Специальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева [и др.]; под ред. В. И. Лубовского. М., 2003.

Тема 10. Психологическая характеристика детей с нарушениями зрения

Вопросы для обсуждения на семинарском занятии:

1. Особенности личности детей с нарушениями зрения.
2. Особенности игровой, речевой и учебной деятельности с нарушениями зрения.
3. Особенности познавательных процессов детей с нарушениями зрения: восприятие, память, внимание, мышление.
4. Различия в психическом развитии детей с разными видами нарушения зрения.

Литература

1. Бюрклен К. Психология слепых. М., 1934.
2. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих. СПб., 1998.
3. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. М., 2000.
4. Солнцева Л. И., Хорош С. М. Советы родителям по воспитанию слепых детей раннего возраста. М., 1988.
5. Хорош С. М. Игрушка и ее роль в воспитании слепого дошкольника. М., 1983.

Тема 11. Психологическая характеристика детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Вопросы для обсуждения на семинарском занятии:

1. Аномалии развития двигательной сферы. Этиология и основные формы детского церебрального паралича.
2. Особенности познавательной сферы детей с детским церебральным параличом без нарушений интеллектуального развития.
3. Особенности мотивационно-потребностной сферы детей с церебральным параличом (с нормальным интеллектом).
4. Особенности личности детей с детским церебральным параличом (с нормальным интеллектом).

Литература

1. Детский церебральный паралич : хрестоматия / сост. Шипицына Л. М., Мамайчук И. И. СПб., 2003.
2. Ипполитова М. В., Бабенкова Р. Д., Мастюкова Е. М. Воспитание детей с церебральными параличами в семье. М., 1993.
3. Калезнюк Э. С. Психические нарушения при детских церебральных параличах. М., 2000.
4. Шипицына Л. М., Мамайчук И. И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. М., 2004.

Тема 12. Психологическая характеристика детей с синдромом раннего детского аутизма (РДА)

Вопросы для обсуждения на семинарском занятии:

1. Причины и механизмы возникновения синдрома раннего детского аутизма.
2. Особенности развития познавательной сферы при синдроме РДА.
3. Особенности игровой и речевой деятельности детей с синдромом РДА.
4. Особенности личности и эмоционально-волевой сферы детей с синдромом РДА.
5. Психологическая диагностика и коррекция синдрома раннего детского аутизма.

Литература

1. Лебединская К. С., Никольская О. Н. Диагностика раннего детского аутизма. М., 1991.
2. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: Пути помощи. М., 1997.
3. Ранний детский аутизм : сб. науч. тр. / под ред. Т. А. Власовой, В. В. Лебединского, К. С. Лебединской. М., 1981.

Тема 13. Дисгармоническое развитие личности

Вопросы для обсуждения на семинарском занятии:

1. Детские психопатии и их классификации.
2. Динамика становления детских психопатий, их диагностика.
3. Патологическое формирование личности. Систематика патохарактерологического формирования личности.
4. Невропатия как особый вид аномалий эмоционально-волевой сферы.
5. Отклонения темпа полового созревания.

Литература

1. Лебединская К. С., Райская М. М., Грибанова Г. В. Подростки с нарушениями в аффективной сфере. М., 1988.
2. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. М., 1983.
3. Мамайчук И. И. Психология дизонтогенеза. СПб., 2000.
4. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева [и др.]; под ред. Л. В. Кузнецовой. М., 2002.

Тема 14. Теоретико-методологические основы диагностики аномального развития ребенка

Вопросы для обсуждения на семинарском занятии:

1. Основные принципы изучения ребенка с отклонениями в развитии.
2. Метод наблюдения (метод включенного наблюдения) в диагностике аномального развития.
3. Метод клинической беседы в диагностике аномального развития.
4. Экспериментальный метод в диагностике аномального развития.
5. Трудности осуществления дифференциальной диагностики различных аномалий психического развития. Пути преодоления такого рода затруднений.

Литература

1. Венгер А. А., Выготская Г. Л., Леонгард Э. И. Отбор детей в специальные школьные учреждения. М., 1972.
2. Методы психолого-педагогического изучения аномальных детей. М., 1981.
3. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М., 2000.

4. Слепович Е. С., Масюкова Н. А. Работа психолога в системе оказания помощи детям с задержкой психического развития от 0 до 7 лет. Мн., 1994.

Тема 15. Психологическая диагностика отклонений в развитии ребенка как первый этап психокоррекционной работы

Вопросы для обсуждения на семинарском занятии:

1. Методы диагностики ощущений и восприятия у детей и подростков с отклонениями в развитии.
2. Методы диагностики мышления и воображения у детей и подростков с отклонениями в развитии.
3. Методы диагностики памяти у детей и подростков с отклонениями в развитии.
4. Методы диагностики речевой деятельности детей и подростков с отклонениями в развитии. Психолингвистический метод изучения речевой деятельности.
5. Методы диагностики эмоционально-волевой сферы и личности детей и подростков с отклонениями в развитии.
6. Основные принципы написания психолого-педагогической характеристики.

Литература

1. Диагностика умственного развития дошкольника / под ред. Л. А. Венгера, В. В. Холмовской. М., 1978.
2. Методы психолого-педагогического изучения аномальных детей. М., 1981.
3. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике: практ. рук. М., 1970.
4. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Руководство по психологической диагностике. М., 2000.

Тема 16. Нейропсихологическая диагностика отклонений в развитии ребенка

Вопросы для обсуждения на семинарском занятии:

1. Основные принципы нейропсихологического подхода к квалификации отклоняющегося развития.
2. Технология проведения нейропсихологического обследования ребенка с отклонениями в развитии.

3. Общая схема анализа результатов нейропсихологического обследования ребенка с отклонениями в развитии.
4. Технология составления заключения по результатам нейропсихологического обследования ребенка.

Литература

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста : учеб. пособие / под ред. Л. С. Цветковой. М., 2001.
2. Корсакова Н. К., Микадзе Ю. В. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. М., 2001.
3. Семенович А. В. [и др.]. Схема нейропсихологического обследования детей. М., 1998.
4. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002.

Тема 17. Психологическая коррекция в системе психологической помощи детям с легкими отклонениями в развитии

Вопросы для обсуждения на семинарском занятии:

1. Методологические и общетеоретические основания психологической коррекции отклонений в психофизическом развитии.
2. Основные направления формирования способов взаимодействия личности с социальной средой.
3. Подходы к формированию общих структур деятельности.
4. Основные направления формирования игровой деятельности.

Литература

1. Венгер Л. А., Венгер А. А. Домашняя школа мышления. М., 1986.
2. Дьяченко О. М. Воображение дошкольника. М., 1990.
3. Маркова А. К., Лидерс А. Г., Яковлева Е. Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. Петрозаводск, 1992.
4. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР. Мн., 1989.
5. Чистякова М. И. Психогимнастика. М., 1990.

Тема 18. Психологическая коррекция отклонений в развитии познавательных функций у детей

Вопросы для обсуждения на семинарском занятии:

1. Модификация и адаптация психологических методик с учетом особенностей детей с легкими отклонениями в развитии.

2. Методики формирования внимания как высшей психической функции.
3. Методики формирования памяти как высшей психической функции.
4. Методики формирования мыслительной деятельности.
5. Формирование речи.

Литература

1. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М. Если ваш ребенок отстает в развитии. М., 1996.
2. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. М., 1993.
3. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб., 2003.
4. Осипова А. А. Общая психокоррекция. М., 2000.
5. Самоукина Н. В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционные программы. М., 1993.

Тема 19. Нейропсихологическая коррекция отклонений в развитии ребенка

Вопросы для обсуждения на семинарском занятии:

1. Основные принципы профилактической и коррекционной работы нейропсихолога с детьми: комплексная нейропсихологическая коррекция.
2. Методическая организация формирующего обучения:
 - 2.1 Программа комплексной нейропсихологической коррекции и абилитации (по А. В. Семенович).
 - 2.2 Методика формирования программирования, произвольной саморегуляции и контроля за протеканием психической деятельности (авторская программа Н. М. Пылаевой и Т. В. Ахутиной).

Литература

1. Комплексная методика психомоторной коррекции / под ред. А. В. Семенович М., 1998.
2. Пылаева Н. М., Ахутина Т. В. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5–7 лет : метод. пособие. М., 1997.
3. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы. М., 2001.
4. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002.

Тема 20. Психологическая помощь семье, имеющей ребенка с отклонениями в психофизическом развитии

Вопросы для обсуждения на семинарском занятии:

1. Виды семей и их отношение к ребенку и его дефекту.
2. Формы консультативной работы с различными видами семей.
3. Содержание коррекционной работы проводимой семьей, имеющей ребенка с отклонениями в развитии.
4. Обеспечение психологического сопровождения психологом семьи, имеющей ребенка с отклонениями в развитии.

Литература

1. Варга А. Я. Особый ребенок и его окружение. М., 1994.
2. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М. Если ваш ребенок отстает в развитии. М., 1996.
3. Смирнова Е. Р. Семья нетипичного ребенка. Социокультурные аспекты. Саратов, 1996.
4. Солнцева Л. И., Хорош С. М. Советы родителям по воспитанию детей раннего возраста. М., 1988.

ЛАБОРАТОРНЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО КУРСУ «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Тема 1. Психологическое обследование детей с различными вариантами нормального развития на этапе дошкольного и младшего школьного возраста

Цель – формировать представления о психологических фактах нормального психического развития ребенка на этапе дошкольного и младшего школьного возраста.

Оборудование: психологические методики, направленные на выявление особенностей личности, деятельности, различных психических процессов ребенка. При обследовании к использованию могут быть рекомендованы различные комплекты методик (прил. 1).

Структура обследования

- **Задания, направленные на выявление особенностей личности ребенка.** Проведение психологического обследования личности ребенка целесообразно начинать с метода беседы. Во время беседы психолог заинтересовывает ребенка, пытается снять напряжение, вызванное фактом обследования. Содержание беседы должно быть направлено на выявление особенностей представлений ребенка об окружающем, а также особенностей его личности и деятельности. При обследовании личности ребенка помимо метода беседы могут использоваться также некоторые другие методики, такие как «Метаморфозы», «Эмоциональные лица», тест «Рука», проективные методики (КАТ, «Рисунок семьи») и т.д. (прил. 2).
- **Задания, направленные на выявление особенностей восприятия формы, величины, цвета, слухового гнозиса.** Данный этап обследования нацелен на выявление особенностей пространственных и квазипространственных представлений, сформированности сенсорных эталонов формы, величины и цвета, сенсомоторных координаций, зрительного и слухового гнозиса и т.д. (прил. 3).
- **Задания, предлагаемые с целью выявления особенностей внимания и общих структур деятельности.** Характеристики внимания и сформированность произвольной регуляции деятельности выявляются фактически на протяжении всего обследования, в основном – путем анализа возможностей удержания инструкций и программы выполнения того или иного задания. В дополнение к этому могут быть использованы методы, направленные на определение собственных характеристик внимания, таких как переключаемость, объем, распределяемость, устойчивость и т.д. (прил. 4).

- **Задания, используемые с целью выявления особенностей памяти.** Задания этого блока обследования позволяют определить психологические структуры процессов памяти (запоминания, сохранения и воспроизведения) и роль отдельных звеньев этой структуры в осуществлении целостного процесса памяти (прил. 5).
- **Задания, направленные на выявление особенностей мышления.** Исследование мышления целесообразно проводить с использованием методик, направленных на комплексное выявление особенностей динамики мыслительной деятельности, ее целенаправленности и знаковой опосредованности, сформированности мыслительных операций – обобщения, сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования (прил. 6).
- **Задания, направленные на выявление особенностей речи.** Задания данного блока направлены на выявление особенностей речевой деятельности, состояния фонематического слуха, особенностей речевой артикуляции и кинетики, понимания логико-грамматических конструкций, уровня продуктивности спонтанной речи. На протяжении всего обследования анализируется активность, развернутость высказываний ребенка, грамотность и словарный запас. Анализируются особенности монологической и диалогической речи, а также способность к овладению письменной речью (прил. 7).

Фиксируемые результаты: написание психологической характеристики по предлагаемой схеме (прил. 8).

Тема 2. Психологическое обследование умственно отсталых детей

Цель — формировать представления о психологических фактах психического развития ребенка при умственной отсталости.

Оборудование, структура обследования, фиксация результатов в данном случае совпадают с оборудованием, структурой обследования, фиксацией результатов в лабораторном занятии № 1.

Тема 3. Психологическое обследование детей с различными вариантами задержки психического развития

Цель — формировать представления о психологических фактах психического развития ребенка при задержке психического развития.

Оборудование, структура обследования, фиксация результатов совпадают с оборудованием, структурой обследования, фиксацией результатов в лабораторном занятии № 1.

Тема 4. Психологическое обследование детей с системной речевой патологией

Цель – формировать представления о психологических фактах психического развития ребенка с системной речевой патологией.

Оборудование, структура обследования, фиксация результатов совпадают с оборудованием, структурой обследования, фиксацией результатов в лабораторном занятии № 1.

Тема 5. Нейропсихологическое обследование ребенка

Цель – освоить метод синдромного психологического анализа дефицита психической деятельности у детей, связанного с той или иной мозговой недостаточностью (органической или функциональной).

Оборудование: методики, направленные на исследование латеральных предпочтений; нейропсихологические пробы, направленные на выявление состояния функций кинестетического праксиса, пространственного праксиса, динамического праксиса, слухомоторных координаций, зрительного гнозиса, стереогноза, речевых функций, слухоречевой и зрительной памяти.

Структура обследования (прил. 9).

Фиксируемые результаты: написание заключения по результатам нейропсихологического обследования ребенка.

УПРАВЛЯЕМАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО КУРСУ «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

План управляемой самостоятельной работы студентов (УСРС)

Тема	Форма УСРС	Контроль
Дихотомия «норма—патология»	Написание научного эссе по заданной теме	Проверка и обсуждение предоставленных материалов
Дети с текущими психическими заболеваниями	Анализ литературных источников по проблеме психологических особенностей детей с синдромом раннего детского аутизма, с различными формами психопатий	Проверка рефератов на предложенные темы
Методики возрастнопсихологической диагностики	Самостоятельное изучение комплекса методик, направленных на диагностику одной из сфер психического развития (восприятия, мышления, памяти, движений, личности и пр.) ребенка, имеющего особенности в психофизическом развитии	Проверка контрольных работ
Дифференциальная психологическая диагностика различных вариантов дизонтогенеза	Анализ и описание специфических закономерностей психического развития и диагностических критериев, позволяющих дифференцировать схожие по клинической картине варианты отклонений или нарушений в психофизическом развитии	Проверка контрольных работ
Подбор методического обеспечения психокоррекционной работы	Описание программы и подбор методик психокоррекционной работы, направленной на формирование одной из сфер психического развития ребенка с определенным типом дефекта	Проверка разработанных коррекционных программ

ЗАДАНИЯ ДЛЯ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Задание 1. Научное эссе на тему «Дихотомия «норма – патология»

Цель – проанализировать философские, психологические, житейские представления о нормальном и патологическом развитии ребенка.

Форма самостоятельной работы: изложение в письменном виде в свободной форме результатов анализа литературных источников по следующим вопросам:

1. Философские основания представлений о норме и патологии в одном из направлений психологической мысли (на выбор).
2. Житейские представления о норме и патологии в современном белорусском обществе.
3. Что лежит в основе Ваших собственных профессиональных представлений о норме и патологии?

Литература

1. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.
2. Братусь Б. С. Аномалии личности. М., 1988.
3. Братусь Б. С. Возможна ли нравственная психология // Человек. 1998. № 1.
4. Основы христианской психологии. М., 1997.
5. Психология с человеческим лицом. М., 1997.
6. Слободчиков В. И. Психология человека. М., 1997.

Формы контроля: проверка и обсуждение предоставленных материалов.

Задание 2. Реферат на тему «Дети с текущими психическими заболеваниями»

Цель – формировать понятия о психологических особенностях детей с синдромом раннего детского аутизма, с различными вариантами дизонтогенеза по типу дисгармонического развития.

Форма самостоятельной работы: анализ литературных источников по проблеме психологических особенностей детей с синдромом раннего детского аутизма, с дисгармоническим развитием, написание реферата на предложенные темы:

1. Дисгармоническое психическое развитие.
2. Клинико-психологическая структура отдельных вариантов психопатий.
3. Сравнительный анализ различных видов конституциональных психопатий.
4. Основные проявления органических психопатий в детском возрасте.

5. Характерные проявления вариантов отклонения темпа полового созревания: задержки полового развития и ускоренного полового развития.
6. Невропатия как вариант патологического формирования личности: различные варианты патогенеза.
7. Синдром раннего детского аутизма.
8. Сравнительный анализ различных подходов к проблеме этиологии синдрома раннего детского аутизма (подходы Л. Каннера, Г. Аспергера, Г. Е. Сухаревой, С. С. Мнухина, К. С. Лебединской и т.д.).
9. Клинико-психологическая структура различных форм раннего детского аутизма.
10. Этапы становления аутистического синдрома (по В. В. Лебединскому).
11. Возрастная динамика психического развития при аутизме.
12. Особенности игровой деятельности детей с синдромом РДА.
13. Особенности понятийного мышления детей с синдромом РДА.
14. Подбор и составление библиографического списка по любой из предложенных выше тем.

Литература

1. Башина В. Н. Ранняя детская шизофрения. М., 1980.
 2. Выготский Л. С. К проблеме психологии шизофрении : хрестоматия по патопсихологии; под ред. Б. Ф. Зейгарник [и др.]. М., 1981.
 3. Кононова М. П. Эпилепсия // Детская патопсихология : хрестоматия / сост. Н. Л. Белопольская. М., 2000.
 4. Каган В. Е. Аутизм у детей. Л., 1981.
 5. Кашенко В. П. Недостатки характера у детей и подростков / Детская патопсихология : хрестоматия / сост. Н. Л. Белопольская. М., 2000.
 6. Кононова М. П. Шизофрения // Детская патопсихология : хрестоматия / сост. Н. Л. Белопольская. М., 2000.
 7. Лебединская К. С. Психические нарушения у детей с патологией темпа полового созревания. М., 1969.
 8. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте. М., 2003.
 9. Леонгард К. Акцентуированные личности. Ростов н/Д., 1997.
 10. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., 1977.
 11. Певзнер М. С. Дети – психопаты. М., 1962.
 12. Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития / под ред. В. М. Астапова, Ю. В. Микадзе. СПб., 2000.
- Формы контроля:* проверка и обсуждение предоставленных материалов.

Задание 3. Контрольная работа по теме «Методики возрастно-психологической диагностики»

Цель – освоить диагностические возможности существующих комплектов методик, направленных на диагностику психического развития ребенка в период дошкольной диспансеризации.

Форма самостоятельной работы: самостоятельное изучение комплекта методик (на выбор), направленных на диагностику психического развития ребенка, а также описание их целей, возможных задач, возрастного диапазона, в котором они применяются, процедуры использования (включая особенности адаптации к особенностям детей с определенными типами нарушений в развитии), способы выполнения методик детьми с нормальным психическим развитием и с легкими отклонениями интеллектуального развития (умственно отсталые дети, дети с задержкой психического развития).

Литература

1. Венгер А. А., Выготская Г. Л., Леонгард Э. И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. М., 1972.
2. Диагностика умственного развития дошкольника / под ред. Л. А. Венгера. М., 1978.
3. Забрамная С. Д. Наглядный материал для психолого-педагогического обследования в медико - педагогических комиссиях. М., 1981.
4. Коробейников И. А. Патопсихологическая дифференциация некоторых форм психического недоразвития у детей дошкольного возраста. М., 1980.
5. Методы изучения и диагностики психического развития ребенка : сб. науч. тр. / под общ. ред. Н. И. Непомнящей. М., 1975.
6. Методы психолого-педагогического изучения аномальных детей / ред. коллегия: В. И. Лубовский, Т. В. Розанова [и др.]. М., 1981.
7. Отбор детей во вспомогательную школу : пособие для учителя / сост. Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. Ф. Мачихина. М., 1983.
8. Практикум по патопсихологии / под ред. Б. В. Зейгарник, В. В. Николаевой, В. В. Лебединского. М., 1987.
9. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. М., 1970.
10. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М., 2000.

Форма контроля: обсуждение результатов самостоятельной работы, заключающейся в проведении сравнительного анализа способов выполнения диагностических заданий различными категориями обследуемых детей.

Задание 4. Контрольная работа на тему «Дифференциальная психологическая диагностика различных вариантов дизонтогенеза»

Цель – освоить диагностические критерии разграничения схожих по феноменологии, но различных по психологическим механизмам нарушений и отклонений в психофизическом развитии.

Форма самостоятельной работы: задание предполагает комплексный анализ и описание специфических закономерностей психического развития и диагностических критериев, позволяющих дифференцировать схожие по клинической картине варианты отклонений или нарушений в психофизическом развитии. К таким вариантам относятся следующие состояния:

1. задержка психического развития церебрально-органического генеза / олигофрения в степени выраженности дефекта дебильность;
2. задержка психического развития церебрально-органического генеза / задержка психического развития психогенного происхождения;
3. сенсорная алалия / олигофрения в степени выраженности дефекта имбецильность;
4. сенсорная алалия / тугоухость;
5. сенсорная алалия / синдром раннего детского аутизма;
6. задержка психического развития церебрально-органического генеза (II группа по И. Ф. Марковской) / общее недоразвитие речи по типу моторной алалии (II, III уровень речевого развития);
7. синдром раннего детского аутизма / олигофрения с лобными включениями (V группа по Певзнер);
8. синдром раннего детского аутизма / детская шизофрения.

Литература

1. Диагностический комплект. Исследование особенностей развития познавательной сферы у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Библиотека психолога-практика / авт.-сост. Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. М., 1999.
2. Забрамная С. Д. Наглядный материал для психолого-педагогического обследования в медико-педагогических комиссиях. М., 1981.
3. Лебединская К. С. Клинические варианты задержки психического развития // Журн. Невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 1980. № 3.
4. Марковская И. Ф. Задержка психического развития (Клинико-нейропсихологическая диагностика). М., 1993.
5. Мастюкова Е. М. Основы клинической типологии и медицинской коррекции общего недоразвития речи у дошкольников: Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями. М., 1991.

6. Психолого-медико-педагогическая консультация : метод. рек. / под ред. Л. М. Шипицыной. СПб., 1999.
7. Семенович А. В. [и др.]. Схема нейропсихологического обследования детей. М., 1998.
8. Усанова О. Н. Специальная психология: Система психологического изучения аномальных детей. М., 1990.

Форма контроля: проверка и обсуждение результатов сравнительного анализа выбранных нозологических единиц.

Задание 5. Подбор методического обеспечения индивидуальных психокоррекционных программ

Цель – освоить стратегию и тактику создания индивидуальных психокоррекционных программ для работы с ребенком, имеющим легкие отклонения в развитии.

Форма самостоятельной работы – описание программы и подбор методик индивидуальной психокоррекционной работы:

- Разработка (адаптация) коррекционной программы на основе психологического заключения, составленного по результатам обследования ребенка 7–9 лет с клиническим диагнозом задержка психического развития церебрально-органического генеза.
- Разработка (адаптация) коррекционной программы на основе психологического заключения, составленного по результатам обследования ребенка 7–9 лет с клиническим диагнозом умственная отсталость.

Оборудование: психологическая характеристика ребенка, имеющего легкие отклонения в развитии.

План самостоятельной работы

Целесообразно выделить два основных этапа составления психокоррекционной программы, которые взаимосвязаны и взаимодополняемы. Это диагностический и собственно коррекционный блок.

1. *Диагностический блок* предполагает:

- всестороннее клинико-психологическое изучение личности ребенка;
- анализ мотивационно-потребностной сферы;
- анализ развития сенсорно-перцептивных и интеллектуальных процессов и функций;
- определение общего прогноза дальнейшего развития ребенка и комплекса необходимых коррекционных мероприятий;
- определение стратегии психокоррекционного воздействия, предполагающее выделение ее цели, задач, последовательность их реализации.

2. Собственно *коррекционный этап* предполагает решение следующих задач:

- Подбор методического инструментария, направленного на формирование способов взаимодействия личности с социальной средой: а) формирование образа «Я» (физического «Я», психического «Я», общей и частной самооценки, адекватного уровня притязаний, адекватного уровня ожиданий); б) формирование субъектности; в) формирование способности понимать эмоциональные состояния человека; г) формирование представлений о социальных и нравственных нормах и способности использовать их в качестве регуляторов поведения; д) формирование альтруистического отношения к миру; е) обучение способам взаимодействия со сверстниками и взрослыми; ж) снятие страхов и тревожности в отношении взрослых, связанных со своей неуспешностью; з) овладение умением видеть возможные последствия опасных ситуаций (обучение осторожности).
- Подбор методического инструментария, направленного на формирование общих структур деятельности: а) формирование умения создавать замысел деятельности; б) формирование умения находить средства и способы деятельности в соответствии с ее замыслом и условиями; в) формирование умения выстраивать иерархию действий и деятельностей; г) развитие навыков оценки и контроля деятельности.
- Подбор методического инструментария, направленного на формирование познавательных процессов: а) формирование и коррекция пространственных, временных и пространственно-временных представлений; б) развитие наглядных форм мышления: речевого, наглядно-образного и схематизированного; в) формирование обобщений в рамках наглядных форм мышления; г) развитие продуктивного мышления; д) формирование внутренней познавательной мотивации; е) формирование умения видеть проблему; ж) формирование ориентировочной деятельности; з) формирование речи как средства общения, познания, регуляции; и) работа над развитием памяти как высшей психической функции.
- Модификация и адаптация психологических методик с учетом особенностей детей с легкими отклонениями в развитии, осуществляемые в следующих направлениях: а) все методики преподносятся на зрительно-предметном уровне; б) каждой методике предшествует пропедевтический период, который подводит детей к ее выполнению; в) обучение содержит большее число уроков, чем это предусмотрено для нормально развивающихся детей; г) каждый этап требует опреде-

ления условий и способов применения методического инструментария; д) при обучении чаще используются задания, которые имеют одни и те же цели, но различны по форме.

- Определение эффективности психокоррекционной работы и динамика изменений в развитии ребенка.

Литература

1. Венгер Л. А., Венгер А. А. Домашняя школа мышления. М., 1986.
2. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / под ред. Л. А. Венгера. М., 1978.
3. Дьяченко О. М. Воображение дошкольника. М., 1990.
4. Дьяченко О. М., Веракса Н. Е. Чего на свете не бывает? М., 1994.
5. Егорова Т. В., Лонина В. А., Розанова Т. В. Развитие наглядно-образного мышления у аномальных детей // Дефектология. 1975. № 4.
6. Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка : учеб. пособие. М., 1997.
7. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. М., 1993.
8. Кузнецова И. В., Ахутина Т. В., Битянова М. Р. [и др.]. Психолого-педагогическое обеспечение коррекционно-развивающей работы в школе : пособие для адм. шк., шк. психологов. М., 1997.
9. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб., 2003.
10. Маркова А. К., Лидерс А. Г., Яковлева Е. Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. Петрозаводск, 1992.
11. Осипова А. А. Общая психокоррекция. М., 2000.
12. Самоукина Н. В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционные программы. М., 1993.
13. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М., 2000.
14. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002.
15. Слепович Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. М., 1990.
16. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР. Мн., 1989.
17. Слепович Е. С., Харин С. С. Формирование у дошкольников с задержкой психического развития представлений о себе и других людях : метод. рек. Мн., 1985.
18. Чистякова М. И. Психогимнастика. М., 1990.

19. Шишова Т. Л. Застенчивый невидимка. Как преодолеть детскую застенчивость. М., 1997.
20. Шишова Т. Л. Страхи – это серьезно. Как помочь ребенку избавиться от страхов. М., 1997.
21. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг М., 1990.

Форма контроля: проверка разработанных коррекционных программ (на основе конкретного диагностического случая).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ПРИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ ВОПРОСОВ К ЭКЗАМЕНУ ПО КУРСУ «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

1. Специальная психология в системе психологического и дефектологического знания.
2. Ребенок с отклонениями в развитии в обществе «культуры полезности» и «культуры достоинства».
3. Основные подходы к рассмотрению дихотомии «норма — патология».
4. Ребенок с отклонениями в развитии. Виды аномального развития. Типы специальных учреждений в Беларуси.
5. Теория высших психических функций Л. С. Выготского и ее значение для специальной психологии.
6. Теория поэтапного формирования умственных действий и ее значение для специальной психологии.
7. Понятие о сензитивных периодах развития, психологических возрастах. Значение этих понятий для специальной психологии.
8. Основные и специфические закономерности аномального развития.
9. Компенсация и коррекция.
10. Понятие о психологической структуре дефекта.
11. Клинико-психологическая классификация задержки психического развития (по К. С. Лебединской).
12. Задержка психического развития по типу гармонического инфантилизма. Краткая психологическая характеристика. Стратегия психологической помощи.
13. Задержка психического развития соматогенного происхождения. Психологическая характеристика. Стратегия психологической помощи.
14. Задержка психического развития психогенного происхождения. Психологическая характеристика. Стратегия психологической помощи.
15. Задержка психического развития церебрально-органического генеза. Психологическая структура дефекта по Е. С. Слепович.
16. Особенности общих структур деятельности детей с ЗПР.
17. Особенности личности детей с ЗПР.
18. Особенности игровой деятельности детей с ЗПР.
19. Особенности мыслительной деятельности детей с ЗПР.
20. Особенности речевой деятельности детей с ЗПР.
21. Особенности восприятия, памяти и внимания детей с ЗПР.
22. Понятие об умственной отсталости. Виды умственной отсталости. Степени выраженности.
23. Олигофрения. Причины возникновения.

24. Клинико-психологическая классификация олигофрений по М. С. Певзнер.
25. Особенности общих структур деятельности умственно отсталых детей.
26. Особенности личности умственно отсталых детей.
27. Особенности познавательной деятельности умственно отсталых детей.
28. Особенности речевой деятельности умственно отсталых детей.
29. Деменция: причины возникновения, психологическая характеристика ребенка.
30. Виды речевых нарушений. Место психолога в структуре оказания помощи детям с речевыми нарушениями.
31. Психологическая характеристика детей с системной речевой патологией.
32. Виды двигательных нарушений и их характеристика.
33. Дети с детским церебральным параличом. Этиология, клиническая структура.
34. Дети с детским церебральным параличом. Психологическая характеристика. Стратегия психологической помощи.
35. Теория компенсации слепоты Л. С. Выготского.
36. Особенности формирования высших психических функций у детей с нарушениями зрения.
37. Особенности формирования высших психических функций у детей с нарушениями слуха.
38. Особенности эмоционально-волевой сферы и личности детей с нарушениями зрения и слуха.
39. Синдром раннего детского аутизма. Причины возникновения.
40. Клиническая структура синдрома раннего детского аутизма. Подходы к пониманию сущности основного расстройства при синдроме РДА.
41. Психологическая модель раннего детского аутизма по В. В. Лебединскому.
42. Дети с синдромом раннего детского аутизма. Психологическая характеристика.
43. Дисгармоническое психическое развитие.
44. Клинико-психологическая структура различных вариантов психопатий.
45. Конституциональные психопатии.
46. Основные проявления органических психопатий в детском возрасте.
47. Характерные проявления вариантов отклонения темпа полового созревания: задержка полового развития, ускоренное половое созревание.

48. Невропатия как вариант патологического формирования личности.
49. Основные принципы психологической работы с аномальным ребенком.
50. Виды отношения семьи к ребенку и его дефекту. Стратегия работы психолога с семьей, имеющего аномального ребенка.
51. Работа психолога с воспитанниками детских закрытых учреждений.
52. Основные принципы изучения ребенка с отклонениями в развитии.
53. Основные требования к созданию экспресс-диагностического набора методик.
54. Метод эксперимента в структуре экспресс-диагностического обследования.
55. Метод клинической беседы в структуре изучения ребенка с отклонениями в развитии.
56. Метод наблюдения в структуре изучения ребенка с отклонениями в развитии.
57. Основные принципы нейропсихологического подхода к квалификации отклоняющегося развития.
58. Методы нейропсихологического обследования ребенка.
59. Наиболее сложные для психологической дифференциальной диагностики случаи.
60. Основные требования к написанию психологической и педагогической характеристик.
61. Основные принципы и направления психологической коррекции вторичных отклонений психического развития детей.
62. Формирование познавательной деятельности у детей с легкими отклонениями в развитии.
63. Формирование общих структур деятельности у детей с легкими отклонениями в развитии.
64. Психокоррекционная работа по формированию способов взаимодействия личности с социальной средой.
65. Формирование игровой деятельности у детей с легкими отклонениями в дошкольном возрасте.
66. Основные принципы нейропсихологической коррекции отклоняющегося развития.
67. Психолог как субъект психокоррекционной работы с аномальным ребенком.

СПИСОК ОСНОВНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО КУРСУ «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

1. Братусь Б. С. Аномалии личности. М., 1988.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. М., 1982–1984.
3. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. М., 1984.
4. Дети с нарушениями в развитии : хрестоматия / сост. Б. М. Астапов. М., 1995.
5. Зейгарник Б. В. Патопсихология : учеб. пособие для студ. вузов. М., 1999.
6. Корсакова Н. К., Микадзе Ю. В. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. М., 2001.
7. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте. М., 2003.
8. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих. СПб., 1998.
9. Мещеряков А. И. Слепोगлухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М., 1974.
10. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева [и др.]; под ред. Л. В. Кузнецовой. М., 2002.
11. Психология глухих детей / под ред. И. Т. Соловьева, Ж. И. Шиф, Т. В. Розановой. М., 1971.
12. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. М., 1978.
13. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. М., 2000.
14. Специальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева [и др.]; под ред. В. И. Лубовского. М., 2003.
15. Шипицына Л. М., Мамайчук И. И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. М., 2004.

СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО КУРСУ «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / под ред. К. С. Лебединской. М., 1982.
2. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста : учеб. пособие / под ред. Л. С. Цветковой. М., 2001.
3. Бгажнокова И. М. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка. М., 1989.
4. Белопольская Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. М., 1999.
5. Братусь Б. С. Психологические проблемы изучения и коррекции личности. М., 1988.
6. Бурменская Г. В. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. М., 2002.
7. Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи. М., 1988.
8. Венгер А. А., Выготская Г. Л., Леонгард Э. И. Отбор детей в специальные школьные учреждения. М., 1972.
9. Венгер Л. А., Венгер А. А. Домашняя школа мышления. М., 1986.
10. Винникова Е. А., Слепович Е. С. О психологических механизмах становления морального поведения у детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1999. № 1.
11. Гаврилко Т. И. Динамика понимания эмоциональных состояний слабовидящими младшими школьниками / автореф. дис.... канд. психол. наук. Мн., 2003.
12. Гаврилушкина О. П., Соколова Н. Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. М., 1985.
13. Гаурилос А. И. Возрастная динамика представлений учащихся вспомогательной школы о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений / автореф. дис. ... канд. психол. наук. Мн., 1998.
14. Генезис сенсорных способностей / под ред. Л. А. Венгера. М., 1976.
15. Детский аутизм : хрестоматия / сост. Л. М. Шипицына. СПб., 2001.
16. Детский церебральный паралич : хрестоматия / сост. Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. СПб., 2003.
17. Диагностика умственного развития дошкольника / под ред. Л. А. Венгера, В. В. Холмовской. М., 1978.
18. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников // под ред. Л. А. Венгера. М., 1978.
19. Дьяченко О. М. Воображение дошкольника. М., 1990.

20. Егорова Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. М., 1972.
21. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М. Если ваш ребенок отстает в развитии. М., 1996.
22. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филочева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М., 1990.
23. Калезнюк Э. С. Психические нарушения при детских церебральных параличах. М., 2000.
24. Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка : учебное пособие. М., 1997.
25. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. М., 1993.
26. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация. М., 2002.
27. Коробейников И. А. Патопсихологическая дифференциация некоторых форм психического недоразвития у детей дошкольного возраста. М., 1980.
28. Лебединская К. С. Клинические варианты задержки психического развития // Журн. Невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 1980. № 3.
29. Лебединская К. С., Никольская О. Н. Диагностика раннего детского аутизма. М., 1991.
30. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб., 2003.
31. Мамайчук И. И. Психология дизонтогенеза. СПб., 2000.
32. Мариева Р. А. Воспитание и обучение слепоглухонемых детей в семье. М., 1979.
33. Маркова А. К., Лидерс А. Г., Яковлева Е. Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. Петрозаводск, 1992.
34. Марковская И. Ф. Задержка психического развития: Клиническая и нейропсихологическая диагностика. М., 1999.
35. Методы психолого-педагогического изучения аномальных детей. М., 1981.
36. Патопсихология : хрестоматия / сост. Н. Л. Белопольская. М., 1999.
37. Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М., 1965.
38. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников. М., 2002.

39. Поляков А. М. Развитие продуктивных действий у подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью / автореф. дис. ... канд. психол. наук. Мн., 2002.
40. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Дети без семьи. М., 1990.
41. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития : хрестоматия / под ред. В. М. Астапова, Ю. В. Микадзе. СПб., 2001.
42. Психология аномального развития ребенка : хрестоматия. В 2 т. М., 2002. Т.1–2.
43. Психология детей с задержкой психического развития : хрестоматия. СПб., 2003.
44. Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития / под ред. В. М. Астапова, Ю. В. Микадзе. СПб., 2000.
45. Розанова Т. В. Развитие памяти и мышления глухих детей. М., 1978.
46. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. М., 1970.
47. Самоукина Н. В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения и коррекционные программы. М., 1993.
48. Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М., 2000.
49. Семенич А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002.
50. Слепович Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. М., 1990.
51. Слепович Е. С., Масюкова Н. А. Работа психолога в системе оказания помощи детям с задержкой психического развития от 0 до 7 лет. Мн., 1994.
52. Слепович Е. С., Харин С. С. Формирование у дошкольников с задержкой психического развития представлений о себе и других людях : метод. рек. Мн., 1985.
53. Солнцева Л. И., Хорош С. М. Советы родителям по воспитанию детей раннего возраста. М., 1988.
54. Сорокин В. М. Специальная психология : учеб. пособие. СПб., 2003.
55. Спиваковская А. С. Нарушения игровой деятельности. М., 1980.
56. Усанова О. Н. Специальная психология: Система психологического изучения аномальных детей. М., 1990.
57. Хорош С. М. Игрушка и ее роль в воспитании слепого дошкольника. М., 1983.
58. Чистякова М. И. Психогимнастика. М., 1990.

**І. КОМПЛЕКС МЕТОДИК
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
ОБСЛЕДОВАНИЯ**

**(И. А. Коробейников, Л. Н. Поперечная,
С. Я. Рубинштейн, В. П. Зухарь)**

1. Картинка с нелепыми ситуациями.
2. Заучивание десяти слов (слуховой вариант).
3. Опосредствованное запоминание (по Леонтьеву).
4. Обучающий эксперимент (классификация геометрических фигур).
5. Доска Сегена.
6. Установление последовательности событий.
7. Классификация (детский вариант).
8. Методика Пьерона-Рузера.

1. Нелепицы

Картинка с изображением нелепых ситуаций заимствована из методического пособия С. Д. Забрамной «Отбор детей во вспомогательные школы».

Инструкция и техника проведения. Картинка предъявляется ребенку нейтрально: «Сейчас я закончу готовиться к нашей работе, а ты пока, чтобы не скучать, посмотри вот эту картинку». Ребенок получает картинку в руки, а экспериментатор, делая вид, что занят делом, в течение 30 сек. незаметно для ребенка наблюдает за ним, фиксируя возможные проявления ориентировочной деятельности. Через 30 сек. картинка отбирается у ребенка, экспериментатор фиксирует спонтанные проявления испытуемого. Если ребенок молчит, ему задаются вопросы в такой последовательности:

Понравилась тебе картинка?	Если просто утвердительный ответ, то задается следующий вопрос.
Что тебе понравилось?	Если ребенок не начинает перечисления фрагментов ситуации, то следующий вопрос.
Что там было нарисовано?	Если фрагментов воспроизводится мало или воспроизведение вялое, требуется стимуляция в виде вопросов.

А еще что? Может быть вспомнишь?

Фиксируются ответы, а если их нет, задается вопрос.

А может ли такое быть в жизни? Может быть тут что-то перепутано?

Здесь возможна опора на отдельные фрагменты, ранее названные ребенком.

В тех случаях, когда ребенок сразу оценивает ситуацию как нелепую («тут все перепутано») и активно называет запомнившиеся ему фрагменты, все перечисленные вопросы соответственно снимаются.

2. Заучивание 10 слов¹

Методика используется для исследования непосредственного запоминания, однако сам процесс заучивания предъявляемых слов дает представление о таких качествах внимания, как устойчивость и концентрация, о способности ребенка к относительно длительной целенаправленной деятельности, не подкрепленной каким-либо значимым для ребенка наглядным материалом или игровой ситуацией, и заключающейся в однообразном повторении слов за экспериментатором.

Инструкция и техника проведения. Экспериментатору требуется набор из десяти односложных или двусложных слов, не связанных между собой по смыслу.

Перед началом эксперимента необходимо пояснить смысл предстоящей работы: «Сейчас я хочу проверить, как ты умеешь запоминать слова». Далее следует традиционная инструкция: «Я буду говорить тебе слова, а ты слушай их внимательно и постарайся запомнить. Когда я кончу говорить, ты повторишь столько слов, сколько запомнил, в любом порядке». Инструкция при втором предъявлении: «Сейчас я повторю те же слова еще раз. Ты снова будешь повторять их вслед за мной, причем будешь говорить и те слова, которые уже назвал в прошлый раз и новые, какие запомнишь». При пятом предъявлении слов нужно сказать ребенку: «Сейчас я прочитаю слова в ПОСЛЕДНИЙ раз, а ты постарайся повторить побольше»

При отсроченном воспроизведении в конце исследования, в тех случаях, когда ребенок не мог вспомнить ни одного слова, возможно напоминание ему первого слова из предъявленного набора.

¹ Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. М., 1970.

3. Опосредствованное запоминание (по Леонтьеву)¹

Способность к опосредствованному запоминанию, отражая определенный уровень развития высших форм памяти, является в то же время существенной характеристикой интеллектуальной деятельности в целом. За основу взята IV серия методики Леонтьева, которая была видоизменена. Вместо традиционно предъявляемых в ней 15 слов для запоминания и 30 карточек для выбора опосредствующих звеньев, было оставлено лишь 5 слов и соответственно 16 карточек.

Слова: пожар, дождь, труд, ошибка, горе.

Карточки: столовый прибор, школьная доска, булочная, расческа, солнце, глобус, кувшин, петух, забор, детские штанишки, лошадь, уличный фонарь, ботинки, часы, заводские трубы, карандаш.

Инструкция и техника проведения. С участием ребенка раскладываем на столе карточки, уточняем, знакомы ли ему наиболее трудные из них. Инструкция: «Сейчас ты опять будешь запоминать слова, но уже немного по-другому. Я буду говорить тебе слово, а ты, чтобы легче было его запомнить, будешь выбирать какую-нибудь одну из карточек, но такую, которая поможет тебе вспомнить это слово. Слова, которые я буду тебе говорить, нигде здесь не нарисованы, но всегда можно найти такую карточку, которая сможет напомнить тебе это слово».

Первым предъявляется слово «пожар». Если ребенок в течение 15 сек. не начинает работу, возможно, не понимая инструкции, она предъявляется повторно, в уточненном варианте: «Тебе надо запомнить слово «пожар». Посмотри внимательно, какая карточка сможет напомнить тебе про пожар».

Если в течение 30 сек. ребенок не может сделать выбор, то ему дается урок на примере слова «пожар». Экспериментатор берет карточку с изображением заводских труб и поясняет: «Видишь, здесь нарисованы заводские трубы, из них идет дым. Этот дым тебе и напомнит потом про слово «пожар», потому что при пожаре всегда бывает дым».

Затем последовательно предъявляются слова «дождь», «труд», «ошибка», «горе». На выбор карточки отводится время до одной минуты. Если за это время выбор не произведен, предъявляется следующее слово. Никакой обучающей помощи больше не оказывается, возможна лишь организующая помощь: «Подумай, какая карточка сможет напомнить тебе слово...?»

После выбора каждой карточки необходимо спрашивать у ребенка объяснение связи: «Как тебе эта карточка напомнит про слово...?»

¹ Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. М., 1970.

Обязательно фиксируется время каждого выбора.

При оценке результатов учитывались такие факторы, как понимание ребенком инструкции, способность к нахождению опосредующих символов, содержательность объяснения того или иного выбора, продуктивность опосредования в целях запоминания, необходимость и количество оказанной помощи.

4. Обучающий эксперимент¹

Материалом для методики служат два набора карточек (по 24 в каждом) с изображением геометрических фигур, различающихся цветом, формой и величиной. Один набор используется в основном задании, второй – в контрольном. Кроме того, карточки основного набора дублируются на отдельной таблице, используемой для изучения ориентировочной деятельности. Эксперимент делится на три этапа: ориентировочный, основное задание и аналогичное задание.

Ориентировочный этап. Ребенку издали показывают карточки основного набора со словами: «Эти карточки тебе надо разложить на группы (на кучки) – подходящие с подходящими. Но сначала посмотри на эту доску – тут они все нарисованы – подумай, как будешь делать». Предъявляется таблица в течение 30 сек. для свободной ориентировки, во время которой экспериментатор не дает никаких пояснений, а лишь фиксирует в протоколе слова и действия испытуемого. Затем таблица убирается и в работе больше не используется.

Основное задание. Ребенку дают карточки основного набора в перетасованном виде.

1 задача.

«Разложи эти карточки: подходящие с подходящими, можешь сделать 3 или 4 группы». После этой инструкции в течение 30 сек. фиксируются действия или высказывания ребенка.

Если ребенок не приступает к работе или, наоборот, действует поспешно и хаотично, можно оказать ему организующую помощь: «Выложи несколько карточек на стол» или «Не спеши, выкладывай аккуратно, по одной» (это отмечается в протоколе).

Ребенок может начать правильную группировку по цвету или по форме, если же он не смог выделить признак, экспериментатор начинает обучение с выделения цвета.

¹ Иванова А. Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. М., 1976.

I урок. Выбираются 2 карточки, различающиеся только одним признаком (например, большой зеленый и большой красный треугольник) и спрашивают у ребенка: «Чем отличаются эти картинки, чем они похожи? Они отличаются цветом: одна зеленая, другая красная» (если ребенок сам не называет различия). Затем в течение 30 сек. фиксируются действия испытуемого. Если правильная раскладка не начата, то дается второй урок.

II урок. К двум лежащим на столе карточкам добавляется третья, сходная с одной из них по цвету (например, большой красный ромб), и задается вопрос: «Куда мы положим эту карточку – сюда или сюда?» Если ребенок не дает верного ответа, экспериментатор продолжает: «Мы положим ее сюда, потому что она тоже красная». После этого в течение 30 сек. снова фиксируются действия и высказывания ребенка. Если правильная группировка не начата, дается третий урок.

III урок. Рядом с предыдущими выкладывается еще одна карточка – желтого цвета – со словами: «Сюда будем класть все красные, сюда – все зеленые, сюда – все желтые». Затем опять протоколируются действия и высказывания ребенка. Если этой помощи недостаточно, экспериментатор продолжает обучение с интервалами в 30 сек.

IV, V, VI уроками обозначается укладка каждой последующей карточки, выполненная с соответствующими словесными пояснениями самим экспериментатором. В протоколе отмечается номер урока и дальнейшие действия ребенка.

По окончании раскладки фиксируется общее время и затем экспериментатор говорит: «Ты разложил карточки на группы, но скажи мне, как ты их раскладывал, почему ты положил вместе именно эти карточки, а не другие?» Если ребенок не может ответить на этот вопрос, экспериментатор сам формулирует принцип раскладки: «Мы разложили карточки по цвету: зеленые, красные, желтые». Но в протокол заносятся слова ребенка.

II задача.

Экспериментатор перемешивает все карточки и предъявляет их ребенку со словами: «Теперь разложи их по-другому, тоже подходящие с подходящими, но уже иначе – на 4 группы» (или на три, если ребенок в первой задаче раскладывал карточки по форме). После этого в течение 30 сек. в протоколе фиксируются действия ребенка. Здесь также возможна организующая помощь, которая заносится в протокол. Если ребенок начинает группировать карточки по признаку, использовавшемуся в первой задаче, то фиксируется в протоколе как «проявление инертности».

Если правильная раскладка не начата в течение 30 сек., экспериментатор вновь начинает обучение по схеме, ориентируя ребенка на признак формы.

III задача.

Экспериментатор вновь перемешивает карточки и дает их ребенку со словами: «В последний раз разложи их на группы, подходящие с подходящими, но иначе, так, чтобы получилось всего две группы». В течение 30 сек. протоколируются самостоятельные действия испытуемого. Возможно оказание организующей помощи. Если по истечении 30 сек. ребенок не начал раскладку, ему оказывается помощь по прежней схеме, но уже с ориентацией на ВЕЛИЧИНУ ФИГУР.

Аналогичное задание. Ребенку предъявляется второй набор карточек (в целях сокращения времени раскладки количество карточек в аналогичном задании сокращено до 12 штук (2 формы, 2 величины, 3 цвета) со словами: «Ты уже научился складывать карточки. Это другие, но их тоже можно разложить на группы по разным признакам. Сделай это или расскажи, как будешь делать». Не следует называть признаков или оговаривать количество групп. Свободное перечисление всех трех признаков оценивается как логический перенос.

5. Доска Сегена¹

Используется вариант доски Сегена № 6, пазы которой могут быть заполнены только комбинацией нескольких вкладок. Кроме обязательной регистрации общего времени, затраченного на выполнение задания, обращается внимание на способы действий ребенка, характер ошибок, особенности моторики, активности.

Предъявление: экспериментатор молча высыпает на стол детали и делает вид, что занят своим делом, при этом осторожно наблюдает за ребенком в течение 30 сек., стараясь не отвечать на его вопросы. Если в течение ориентировочного этапа ребенок не начал работу, следует инструкция: «Сложи эти фигурки, как было раньше. Положи их на место».

В довольно частых затруднениях, встречающихся лишь при укладке 6-угольника, ребенку оказывается дозированная помощь (по истечении 45 секунд) в такой последовательности:

1. «Попробуй сложить на столе!» (если получалось: «Положи на место!»)
2. Экспериментатор сам складывает фигуру и предлагает вложить ее в паз;
3. Экспериментатор вкладывает одну половину фигуры в паз;

¹ Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. М., 1970.

4. Экспериментатор собирает всю фигуру в паз и предлагает ребенку повторить его действия.

6. Последовательность событий¹

Используется серия из пяти картинок «Волки», которая предъявляется ребенку в неполном виде (без последней картинке) со следующей *инструкцией*: «Все эти картинки связаны между собой, все они про одного и того же мальчика. Разложи их, пожалуйста, на столе по порядку так, чтобы было видно, где начало и где конец, и придумай по ним рассказ».

Если ребенок разложил картинки в неверной последовательности, ему не указывают на это сразу (лишь фиксируют в протоколе), во-первых, потому что даже при неверной раскладке возможен вполне логичный рассказ; во-вторых, потому что в процессе рассказа он сам сможет изменить порядок карточек.

Если же рассказ не получается, надо указать ребенку на ошибку и предложить ему изменить порядок раскладки. Если ребенок не может сам разложить картинки последовательно, то правильную раскладку осуществляет экспериментатор.

После составления рассказа по четырем картинкам ребенку предлагается завершить его: «Ты придумал неплохой рассказ, и очень интересно узнать, чем же все это кончилось. Попробуй придумать конец к своему рассказу». Все высказывания ребенка фиксируются в протоколе.

После выполнения (либо невыполнения) этой части задания предъявляется пятая картинка: «Вот еще одна картинка. Скажи, подходит она к твоему рассказу или нет?» Если ребенок отвечает утвердительно, то экспериментатор спрашивает: «Куда положить эту картинку? Найди для нее место».

После того, как картинка уложена, ребенку предлагается описать ее содержание в связи с предыдущим рассказом. Если ребенок никак не связывает ее с рассказом, его просят описать содержание этой картинке.

В том случае, если ребенок составил рассказ, придумал к нему окончание, а затем связал последнюю картинку с рассказом, увидев в ней окончание, его спрашивают: «Какой конец лучше: тот, который ты придумал, или тот, который здесь нарисован?»

¹ Отбор детей во вспомогательную школу : пособие для учителя / сост. Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. Ф. Мачихина. М., 1983.

7. Классификация¹

Для работы используются следующие карточки из стандартного набора предметной классификации: 1 – моряк, 2 – свинья, 3 – платье, 4 – ландыш, 5 – лиса, 6 – куртка, 7 – мак, 8 – уборщица, 9 – голубь, 10 – яблоко, 11 – книги, 12 – бабочка, 13 – ребенок, 14 – дерево, 15 – кастрюля.

I этап

Перед ребенком на столе раскладываются первые четыре карточки. Затем следует инструкция: «Вот перед тобой лежат четыре картинки (называется каждая). Сейчас я буду давать тебе другие картинки, а ты должен будешь мне говорить, куда их класть, к какой из этих картинок, которые лежат на столе, они подходят. Вот лиса. Куда ее нужно положить? К этой? К этой? Или этой?»

Если ребенок объединяет предметы по конкретно-ситуативному или случайному признаку, то ему дается ОБУЧАЮЩИЙ УРОК. Экспериментатор сам укладывает карточку, объясняет, почему он туда ее положил и дает название собранной группе («животные»), в последующем требуя обобщенные названия других групп.

Если ребенок собирает группу правильно, но в объяснении опирается на несущественные признаки или не может дать название группе, то экспериментатор дает верное объяснение или название (либо то и другое).

Возможны случаи, когда экспериментатор находит место карточке, а ребенок быстро улавливает верную связь и дает правильное название.

Если при предъявлении следующей карточки (куртки) ребенок опять кладет ее не туда куда следует, целесообразна следующая помощь – уточняющий вопрос: «Может быть, лучше положить ее в другое место? Подумай, куда лучше ее положить?»

Если этот прием не помогает, то: «Посмотри, мы положили вместе свинью и лису. Почему мы так сделали? Потому, что они животные! А это что? (показывая на куртку и платье)».

В последующем можно обращаться к любой правильно собранной группе. Если помощь такого рода оказывается неэффективной, дается полный обучающий урок (группа, название, объяснение).

II этап

Предъявляется карточка «яблоко». Ребенка предупреждают, что названия уже собранных групп могут меняться из-за новых картинок. Поскольку методика построена по типу обучающего эксперимента, помимо дозированной помощи, в ее структуру специально введена слож-

¹ Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. М., 1970.

ная группа, состоящая из разнородных предметов и в большинстве случаев собираемая экспериментатором. Цель -- проверить усвоение ребенком общего понятия и применение его на практике.

Ребенку предъявляется картинка с книгами, которая должна быть сгруппирована вместе с прежде собранной группой «одежда» и названа «вещи». Экспериментатор вмешивается в работу испытуемого в указанном выше порядке.

III этап

Начинается с последних четырех картинок (с 12 по 15). На этом этапе допустима лишь «уточняющая помощь» (то есть уточнение словесных формулировок), так как именно здесь выявляются окончательные показатели обучаемости ребенка на материале данной методики.

8. Методика Пьерона-Рузера¹

Методика дает представление о скорости и качестве формирования простого навыка, усвоения нового способа действий, позволяет получить информацию об объеме и устойчивости произвольного внимания, о развитии моторики рук.

Экспериментатор кладет перед ребенком чистый бланк и, заполняя пустые фигурки образца, говорит: «Смотри, вот в этом квадратике я поставлю точку, в треугольнике – вот такую черточку (вертикальную), круг оставлю чистым, ничего в нем не рисую, а в четырехугольнике – вот такую черточку (горизонтальную). Все остальные фигурки ты заполнишь сам, точно так же, как я тебе показала».

После того, как ребенок приступил к работе, экспериментатор включает секундомер и фиксирует количество знаков, заполненных ребенком за одну минуту (всего дается 3 минуты), отмечает точкой или чертой прямо на бланке.

Желательно фиксировать (хотя бы приблизительно), с какого момента ребенок начнет работать по памяти, то есть без опоры на образец. В протоколе необходимо отмечать, как ребенок заполняет фигуры: старательно, аккуратно или небрежно.

При обработке учитывается общее количество заполненных фигур, их число за каждую минуту, количество ошибок.

¹ Коробейников И. А. Психологическая дифференциация нарушений развития у старших дошкольников. М., 1982.

II. КОМПЛЕКС МЕТОДИК ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ (Е.С. Слепович)

1. Картинка с нелепыми ситуациями*.
2. Опосредствованное запоминание (по Леонтьеву)*.
3. Доска Сегена*.
4. Прогрессивные матрицы Равена (модификация Т. А. Розановой¹).
5. Кубики Кооса².
6. Комплект методик, разработанных под рук. Л. А. Венгера (используются методики 1а, 2а, 2, 3, 4, 5)³. Описание дано ниже.
7. Установление последовательности событий*.
8. Методика «Четвертый лишний»⁴.

*Описание методики дано выше.

Методика 1а Л. А. Венгера

Методика позволяет установить, владеют ли дети глазомерным действием соотнесения общей формы конкретного предмета с формой заданного эталона.

Три открытые коробки одного цвета. На одной из стенок каждой коробки изображен эталон – образец сложной формы. Все три эталона различны по форме, но одинаковы по размеру. Набор карточек с 15 изображенными предметами: машина, собака (голова), ботинок, коляска, трактор, пирамида, морковь, желудь, утrog, кукла, гитара, лампа, матрешка, жук, груша.

Инструкция: карточки с картинками раскладываются перед ребенком изображениями вниз, чтобы последовательность предъявления их ребенку была случайной. Коробки ставятся перед ребенком так, чтобы он мог хорошо видеть изображенные на них эталоны: «Перед тобой лежат карточки. На каждой карточке есть картинка. Ты должен взять любую карточку, посмотреть на картинку и на фигурки, которые изображены на коробочках. Тебе нужно положить картинку в ту коробочку, на которой фигурка больше похожа на твою картинку. Когда ты положишь эту картинку в коробочку, возьми еще одну и разложи так все картинки».

¹ Розанова Т. В. Развитие памяти и мышления глухих детей. М., 1978.

² Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. М., 1970.

³ Диагностика умственного развития дошкольников. М., 1978.

⁴ Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. М., 1970.

В процессе работы необходимо обращать внимание ребенка на изображенные на коробках эталоны, чтобы он не раскладывал картинки случайно.

Методика 2а Л. А. Венгера

Методика выявляет уровень развития действий восприятия, обеспечивающих оценку сложной формы фигур, не имеющих прямого сходства с известными детям предметами.

В качестве материала используется доска прямоугольной формы с закругленными углами. Размер доски 20х10 см. Она служит основой фигуры (ее центральной частью). К верхней и нижней граням этой основы прикладываются геометрические фигурки размером 4х4, плоские, такой же толщины, как доска. Цвет доски и геометрических фигурок одинаковый. Всего фигурок 8: квадрат, пятиугольник, равнобедренная трапеция, полукруг, равносторонний треугольник, сектор, прямоугольная трапеция, прямоугольный треугольник. В зависимости от формы приставленного к доске-основе элемента, его положения относительно самой доски и других элементов, поворота асимметричных фигурок общие контуры всей фигуры в целом меняются.

Кроме того, в методике используются образцы различных по форме фигур в виде их изображений на картоне. Всего образцов 10.

Перед началом работы ребенку дается возможность ознакомиться со всеми элементами, из которых складывается сложная фигура, и произвести с ними ряд операций. После этого на стол помещается лист картона с выложенной на нем фигурой, которую ребенок должен перестроить в соответствии с образцом. Справа в верхнем углу стола раскладываются в ряд оставшиеся неиспользованные фигурки, а слева наклонно ставится образец.

Инструкция: «Посмотри внимательно на обе фигуры. Ты должен изменить свою фигуру так, чтобы она стала точно такой, как эта (указывают на образец). Откладывать в сторону можно лишь те фигурки, которые необходимо заменить, остальные можно только переставлять, не откладывая в сторону».

Методика 2 Л. А. Венгера

Методика направлена на диагностику степени овладения действиями отнесения свойств предметов к заданным эталонам.

Тетрадка из 4 страниц с 16 картинками, изображающими различные предметы на каждой. На всех страницах наборы картинок одинаковые. Кроме картинок на каждой странице изображена фигура, которая

является эталоном для анализа форм предметов, нарисованных на картинках. На каждой странице фигуры-эталонные разные.

Инструкция: «Рассмотри внимательно на этой странице все картинки столбик за столбиком и фигурку под ними. Выбери те картинки, которые больше всего похожи на эту фигурку, и поставь под ними крестики. Когда ты отметишь все картинки, похожие на фигурку, переверни страницу и на следующей тоже отметь картинки, которые похожи уже на другую фигурку, на ту, которая нарисована под ними. Так ты должен отметить картинки на всех четырех страницах».

Во время исполнения детьми задания следует обратить их внимание на анализ формы фигурок-эталонных, чтобы избежать случайного выбора картинок: «Внимательно смотрите на фигурки под картинками».

Методика З. Л. А. Венгера

Методика направлена на диагностику степени овладения моделирующими перцептивными действиями.

Материалом служат 15 сброшюрованных рисунков, на которых изображены фигуры различной геометрической формы. Они представляют собой различные по форме части круга или квадрата определенной величины. В верхней части каждого листа дается изображение фигуры-образца (круга или квадрата). В нижней части листа изображаются в один ряд разнообразные части этих фигур. Из них дети должны будут выбрать только те, сочетание которых приводит к получению фигуры образца. На первых листах изображены рисунки для вводных задач. На примере работы с этими рисунками детям объясняется сам тип задания.

Инструкция: «Возьми тетрадь. Посмотри на первую страницу. Здесь изображен круг, разрезанный на две части, под ним несколько фигурок разной формы. Найди среди них те, из которых сложен образец, отметь их крестиком и переверни страницу. Теперь ты видишь другую фигуру – квадрат, уже разрезанный на 4 части. Найди эти части среди фигурок, изображенных ниже. Открой следующую страницу. Здесь круг складывается из 3 частей. Найди их и обозначь крестиками. Укажи карандашом, на какое место в круге надо положить эти части. Теперь ты знаешь, что такой круг или квадрат можно сложить из нескольких частей: двух, трех или четырех. Эти части нарисованы внизу. А теперь открой следующую страницу. Здесь круг не разделен на части. Найди фигуры, из которых можно сложить точно такой круг. Поставь на эти фигуры крестики. Открывая следующую страницу...» Никаких дополнительных указаний не дается.

Методика 4 Л. А. Венгера

Методика направлена на диагностику степени овладения действиями наглядно-образного мышления.

Материал представляет собой изображения полянок с разветвленными дорожками и домиками на их концах, а также «писем», условно указывающих путь к одному из домиков, помещенных под полянкой. Чтобы найти нужный путь, ребенок должен учесть направления поворотов, характер ориентиров и их последовательность, сочетание ориентиров в определенной последовательности.

Ребенку вначале предлагаются вводные задачи, затем основные (№ 1 — № 10).

Инструкция: «Перед тобой полянка. На ней нарисованы дорожки, в конце которых расположены домики. Нужно правильно найти один домик и зачеркнуть его. Чтобы найти этот домик, нужно смотреть на письмо. Экспериментатор указывает на нижнюю часть страницы, где оно помещено. В письме нарисовано, что нужно идти от травки мимо елочки, а потом мимо грибка — тогда найдешь правильный домик. Найди, а я посмотрю, не ошибся ли ты».

Переходя ко второй вводной задаче: «Здесь тоже два домика, и опять нужно найти нужный домик. Но письмо тут другое: в нем нарисовано, как идти и куда поворачивать. Нужно опять идти от травки прямо, а потом повернуть в сторону». Экспериментатор при этих словах проводит рукой по чертежу в «письме». Решение вводных задач проверяется, ошибки объясняются и исправляются.

Затем идет решение основных задач. К каждой из них дается краткая дополнительная инструкция.

К задачам 1–2: «В письме нарисовано, как надо идти, в какую сторону поворачивать, начинать двигаться от травки. Найди нужный домик и зачеркни».

К задаче 3: «Смотри на письмо. Надо идти от травки мимо цветочка, потом мимо грибка, потом мимо березки, потом мимо елочки. Найди нужный домик и зачеркни его».

К задаче 4: «Смотри на письмо. Надо пройти от травки, сначала мимо березки, потом мимо грибка, елочки, потом стульчика. Отметь домик».

К задачам 5–6: «Будь очень внимателен. Смотри на письмо, найди нужный домик и зачеркни его».

К задачам 7–10: «Смотри на письмо. В нем нарисовано, как нужно идти, около какого предмета поворачивать и в какую сторону. Будь внимателен, отыщи нужный домик и зачеркни его».

Методика 5 Л. А. Венгера

Методика направлена на диагностику сформированности действий логического мышления.

Материал представляет собой квадратную таблицу, разделенную на 36 клеток. Верхний ряд таблицы заполнен изображениями треугольников, нижний – изображениями кругов (фигуры расположены по убывающей величине). В левой и правой колонках сверху вниз расположены треугольник, трапеция, квадрат, пятиугольник, шестиугольник, круг. Все фигуры в левой колонке – самые крупные, в правой – самые мелкие. 16 внутренних клеток таблицы не заполнены.

Задача, стоящая перед ребенком, заключается в том, чтобы мысленно разместить в пустых клетках 3 фигуры, нарисованные под таблицей, в соответствии с их формой и величиной (выбранная для каждой фигуры клетка отмечается карандашом). Для правильного решения задачи ребенок должен учесть принцип построения таблицы (сочетание классификации фигур по форме и сериации по величине) и найти для каждой фигуры нужный ряд и колонку.

Инструкция: «Рассмотри внимательно таблицу. Она разделена на клетки. В некоторых из них нарисованы фигуры разной формы и величины. Все фигурки расположены в определенном порядке. Каждая фигурка имеет свое место, свою клеточку». После того как ребенок рассмотрит таблицу: «А теперь посмотри на середину таблицы. Здесь много пустых клеточек. У тебя внизу под таблицей три фигурки, для которых есть свои места в таблице. Клеточки, куда их нужно поставить, отмечены крестиками. Посмотри внимательно, для какой фигурки поставлен каждый крестик. Покажи, в какую клеточку нужно поместить каждую фигурку».

После этого: «Открой вторую страницу. Здесь нарисованы внизу другие три фигуры. Найди их места в таблице и отметь сам те клеточки, куда их нужно поставить. На каждом листочке у тебя будет отмечено по три клеточки».

Когда ребенок выполняет первую задачу, надо перейти к следующей и так до конца.

МЕТОД КЛИНИЧЕСКОЙ БЕСЕДЫ

Метод клинической беседы является неотъемлемой частью построения диагностической гипотезы и позволяет собрать данные об особенностях психофизического развития ребенка, недоступных для выявления при помощи экспериментальных методик. Полученные результаты должны учитываться при планировании, проведении и анализе хода обследования. Беседа состоит из двух блоков: беседа с родителями и беседа с ребенком.

Беседа с родителями нацелена на получение информации о:

- представлениях родителей о нормативном развитии ребенка;
- условиях и особенностях протекания беременности и родов;
- режиме дня ребенка;
- раннем психомоторном развитии ребенка;
- особенностях аффективно-личностной сферы: контакта, интереса к взрослому, инициативности в процессе общения, понимания эмоциональных состояний других людей, морального поведения;
- темпах, сроках и особенностях речевого развития;
- сроках и сферах формирования бытовых навыков и навыков самообслуживания;
- особенностях взаимодействия ребенка с окружающей предметной средой;
- выраженности и симптоматике критических периодов развития ребенка;
- особенностях формирования игровой деятельности ребенка: игровые интересы, содержание сюжетных игр, становление игры как совместной деятельности, предпочитаемые игровые атрибуты, принимаемые роли, речевое сопровождение игровой деятельности;
- особенностях познавательной и учебной деятельности: интересы ребенка, активность в познании окружающего мира, мотивация к обучению, сформированность учебных навыков, особенности адаптации к условиям школьного обучения, успешность в обучении;
- особенностях взаимодействия со сверстниками: потребность в общении со сверстниками, умение устанавливать контакт с ровесниками, избирательность контактов со сверстниками, преобладающие формы общения со сверстниками (ситуативно-деловое, ситуативно-личностное, внеситуативно-деловое, внеситуативно-личност-

ное), способы взаимодействия со сверстниками (речевые, предметные), статус в группе;

- особенностях детско-родительских отношений: эмоциональное предпочтение ребенком одного из родителей, ожидания в адрес ребенка, содержание и форма предъявляемых требований, формы совместного с ребенком времяпрепровождения и удовлетворенность ими родителями и ребенком, эмоциональный контакт с ребенком, условия одобрительного и порицающего отношения к ребенку;
- особенностях моральной регуляции поведения ребенка: выполнение ребенком требований взрослых, инициативность ребенка в следовании моральным нормам, моральная регуляция поведения в отношениях со сверстниками;
- особенностях поведения ребенка в конфликтных ситуациях;
- динамических особенностях деятельности ребенка: утомляемость ребенка, работоспособность, темп и ритм деятельности, произвольность деятельности;
- особенностях соматического состояния ребенка на протяжении детства: болезни, признаки неврологического неблагополучия, госпитализация.

Беседа с ребенком нацелена на получение информации о:

- осознании ребенком своих проблем;
- представлениях ребенка о его месте в структуре межличностных отношений со сверстниками: потребность в общении со сверстниками, умение устанавливать контакт с ровесниками, избирательность контактов со сверстниками, преобладающие формы общения со сверстниками (ситуативно-деловое, ситуативно-личностное, внеситуативно-деловое, внеситуативно-личностное), способы взаимодействия со сверстниками (речевые, предметные), статус в группе сверстников;
- представлениях ребенка о его месте в структуре семейных отношений (с родителями, бабушками и дедушками, сиблингами): эмоциональное предпочтение одного из членов семьи, ожидания членов семьи в адрес ребенка и ребенка в их адрес, содержание и формы предъявляемых требований, формы совместного с ребенком времяпрепровождения и удовлетворенность ребенка ими, эмоциональный контакт ребенка с членами семьи, условия одобрительного и порицающего отношения к ребенку, представления ребенка о равноценности требований родителей в адрес сиблингов;

- представлениях ребенка о его отношениях с миром взрослых: тревожность и страхи по отношению к взрослым, значимость оценок и отношений взрослого, следование требованиям взрослых;
- особенностях игровой деятельности ребенка: игровые интересы, содержание сюжетных игр, становление игры как совместной деятельности, предпочитаемые игровые атрибуты, принимаемые роли, речевое сопровождение игровой деятельности;
- особенностях познавательной и учебной деятельности: интересы ребенка, активность в познании окружающего мира, мотивация к обучению, сформированность учебных навыков, особенности адаптации к условиям школьного обучения, успешность в обучении;
- представлениях ребенка о своем будущем;
- особенностях моральной регуляции поведения ребенка: выполнение ребенком требований взрослых, инициативность ребенка в следовании моральным нормам, моральная регуляция поведения в отношениях со сверстниками;
- особенностях поведения ребенка в конфликтных ситуациях;
- динамических особенностях деятельности ребенка: утомляемость ребенка, работоспособность, темп и ритм деятельности, производительность деятельности;
- представлениях ребенка о своем «Я»: физическое «Я», положение в группе сверстников, самооценка, уровень притязаний, моральные качества.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ ФОРМЫ, ВЕЛИЧИНЫ, ЦВЕТА, СЛУХОВОГО ГНОЗИСА

- методика «Разрезные фигуры»;¹
- методика Л. А. Венгера № 2 – № 4;
- «Цветные кубики»;²
- методика «Вкладные разноцветные стаканчики (коробочки, пирамидки)»;³
- методика «Кубики Кооса»;⁴
- методика «Доска Сегена»;
- раскладывание палочек (брусочков) соответственно заданному образцу;
- подбор по образцу и название цветов;
- подбор по образцу геометрических фигур;
- узнавание реальных объектов;
- методика «Фигуры Поппельрейтера»;⁵
- методика «Химерные изображения»;⁶
- методика «Перечеркнутые изображения»;⁷
- узнавание недорисованных контурных изображений;
- узнавание и воспроизведение мелодии известной песни;
- различение и воспроизведение ритмических последовательностей.

¹ Отбор детей во вспомогательную школу. М., 1980.

² Забрамная С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения. М., 1988.

³ Там же.

⁴ С. Я Рубинштейн. Экспериментальные методики патопсихологии. М., 1970.

⁵ Забрамная С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения. М., 1988.

⁶ Там же.

⁷ Там же.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВНИМАНИЯ И РАБОТОСПОСОБНОСТИ

- Методика «Пьерона-Рузера»;
- методика «Корректирующая проба»;¹
- методика «Таблицы Шульце»;²
- картинка с нелепыми ситуациями;
- методика «Счет по Крепелину».³

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПАМЯТИ

- Запоминание 2 групп по 3 слова;⁴
- заучивание 10 слов;
- методика «Двойной стимуляции» (Опосредованное запоминание по А. Н. Леонтьеву);
- методика «Пиктограммы»;⁵
- пересказ рассказа;⁶
- запоминание 6 фигур;⁷
- запоминание 6 букв;⁸
- описание сюжетной картинки по памяти;⁹
- воспроизведение рассказа;¹⁰
- рассказать наизусть стихотворение.

¹ Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. М., 1970.

² Там же.

³ Там же.

⁴ Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. М., 1970.

⁵ Там же.

⁶ Там же.

⁷ Там же.

⁸ Там же.

⁹ Там же.

¹⁰ Там же.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЫШЛЕНИЯ

- Методика «Классификация предметов»;
- методика «Исключение предметов»;¹
- методика Россолимо;²
- стандартные прогрессивные матрицы Дж. Равена;
- Выготского – Сахарова;³
- кубики Кооса;
- методика «Последовательность событий»;
- методика «Четвертый лишний»;⁴
- методика «Существенные признаки»;⁵
- методика «Сравнение понятий»;⁶
- методика «Простые аналогии»;⁷
- методика «Сложные аналогии»;⁸
- обучающий эксперимент по А. Я. Ивановой;
- понимание содержания литературных текстов;
- объяснить смысл пословиц, поговорок, метафор;⁹
- заданный и свободный ассоциативный эксперимент по А. Р. Лурия;¹⁰
- определение понятий;¹¹
- «Заполнение пропущенных в тексте слов».¹²

¹ Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. М., 1970.

² Отбор детей во вспомогательную школу. М., 1980.

³ Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. М., 1970.

⁴ Там же.

⁵ Там же.

⁶ Там же.

⁷ Там же.

⁸ Там же.

⁹ Там же.

¹⁰ Там же.

¹¹ Там же.

¹² Там же.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧИ

I. Обследование импрессивной речи

Обследование фонематического слуха:

- узнать и воспроизвести гласные и согласные звуки;
- удержать предложенный ряд звуков и слогов;
- соотнести звук с буквой;
- выделить звук из ряда звуков, выделить слог с заданным звуком из ряда слов;
- найти картинку, в название которой входит заданный звук;
- дописать недостающую букву в слове;
- определить место звука (в начале, середине, в конце слова).

Обследование понимания слов:

- часто встречающихся в разговорной речи;
- редко встречающихся в разговорной речи;
- имеющих собирательное, обобщенное значение;
- близких по значению.

Обследование понимания простых предложений:

- односложных конструкций;
- более распространенных конструкций.

Обследование понимания интонационного характера предложений.

Обследование понимания грамматических категорий (род, число, падеж) происходит с помощью вопросов по картинке.

Обследование понимания контекстной речи (восприятие текстов):

- выбрать картины, соответствующие читаемому тексту;
- определить переносный смысл отдельных слов, простых текстов, метафор, пословиц, поговорок.

II. Обследование экспрессивной речи

Обследование звукопроизношения (пропуск, замена, искаженное произношение):

- повторить изолированные звуки (гласные, согласные);
- произнести звуки в слогах;
- произнести отдельные фразы;
- прочесть буквы, слоги, слова, предложения;
- назвать предметные картинки.

Обследование словаря (активного):

- назвать предметные картинки (кто это? что это?);
- продолжить перечисление предметов без зрительной опоры;
- назвать по картинке времена года;
- назвать предмет (экспериментатор называет его части);
- назвать сходные предметы;
- закончить фразу;
- образовать новые слова с уменьшительным суффиксом;
- выявить по картинкам слова, обозначающие действие;
- выявить (по вопросам) в словаре слова-прилагательные;
- подобрать слова-синонимы к данным словам;
- подобрать слова, противоположные по смыслу;
- выявить в словаре наречия (предъявляются картинки и предлагаются вопросы).

Обследование грамматического строя речи. Выяснение особенностей грамматических связей слов и состава предложений (простых, сложных, распространенных):

- употребить падежные окончания в зависимости от предлогов по картинкам (предлагаются вопросы: «Где лежит книга? Откуда взяли тетрадь? К чему подошел мальчик? Чем покрыт стол? Чего нет у мальчика?»);
- составить предложения по сюжетной картинке и по вопросам;
- составить предложения по опорным словам: *дети, летом, отдыхать, в лагере*;
- проанализировать предложения (Сколько слов в предложении?);
- составить рассказ по сюжетной картинке;
- пересказать прослушанный рассказ.

При анализе рассказа выявляется правильность, логичность, последовательность, самостоятельность, темп, ритм, плавность речи, голосовые данные (модуляция голоса), степень громкости, выразительность.

Анализируя монологическую речь и диалогическую речь, следует также выявить *полноту, развернутость и мотивацию речи.*

Обследование письменной речи:

- чтение слоговое или слитное;
- письмо — списывание, изложение, сочинение, составление деловых текстов (наличие и характер ошибок);
- соотношение устной и письменной речи.

Выявление грубого нарушения речи: косноязычие, заикание, алалии, дислалии, дизартрии, дисграфии, дислексии.

**СХЕМА КАЧЕСТВЕННОГО АНАЛИЗА
ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
(ПО И. А. Коробейникову)**

Особенности аффективно-личностной сферы

1. Контакт.
2. Интерес.
3. Аффективный компонент деятельности.
4. Активность.
5. Оценка собственных достижений (выявляется в заключительной беседе).

Особенности работоспособности

6. Темп и динамика продуктивности деятельности.
7. Истощаемость.
8. Переключаемость.
9. Внимание.

Интеллектуально-мнестическая деятельность

Общие характеристики

10. Ориентировочная деятельность.
11. Понимание обращенной речи.
12. Вербализация.
13. Целенаправленность.

Частные достижения (самостоятельная продукция)

14. Непосредственная память (кратковременная).
15. Непосредственная память (долговременная).
16. Продуктивность опосредствования (продуктивность использования символов в целях запоминания).
17. Простое кодирование (методика Пьерона – Рузера).

Частные достижения (с учетом оказанной помощи)

18. Доступность опосредствования.
19. Динамика обучения (обучающий эксперимент).
20. Качество переноса (обучающий эксперимент).
21. Конструктивный праксис (доска Сегена).
22. Логические построения (последовательность событий).
23. Обобщения (простые).
24. Обобщения (усложненные).
25. Анализ несообразностей («нелепицы»).

СХЕМА НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ РЕБЕНКА.¹

Выявление латеральных предпочтений

Опросник

Какой рукой ты складываешь башню из кубиков, собираешь пирамидку?

В какой руке держишь ложку во время еды?

Какой рукой держишь зубную щетку?

Какой рукой рисуешь?

Какой рукой режешь ножницами?

Какой рукой бросаешь камень, мяч?

Экспериментатор каждый раз просит ребенка продемонстрировать, как он это делает.

Пробы

Функциональная асимметрия рук

Инструкция (в дальнейшем И.): «Сделай, пожалуйста, так». Экспериментатор в течение одной секунды демонстрирует нужную позу:

- переплетение пальцев рук;
- поза Наполеона;
- аплодирование.

В двух первых пробах ведущая рука оказывается сверху, в последней – большой палец ведущей руки.

Функциональная асимметрия ног и тела

И.: «Попрыгай, пожалуйста, на одной ноге». Используется ведущая нога.

И.: «Повернись, покрутись несколько раз». При вращении предпочтается направление в сторону доминантной половины тела.

Сенсорные асимметрии

И.: «Послушай, пожалуйста, идут ли мои часы?» Ребенку прямо, по средней линии, даются часы. Для прослушивания используется ведущее ухо.

И.: «Глянь-ка в подзорную трубу!» Ребенку прямо, по средней линии дается свернутая трубкой бумага. Для рассматривания используется ведущий глаз.

¹ Методика адаптированного нейропсихологического исследования для детских невропатологов : метод. рек. М., 1988.

**Схема адаптированного нейропсихологического
обследования дошкольников**

Функции	№ проб	Инструкция, описание проб	
1. Кинестетический праксис Выполнение по зрительному образцу Выполнение по тактильному образцу Перенос поз	1	Ребенку предлагается воспроизводить заданные положения пальцев руки И.: «Делай, как я». Ребенку последовательно предлагается каждая из поз:	
	2	соединить I и II пальцы в кольцо;	
	3	пальцы сжаты в кулак, II и III пальцы вытянуты;	
	4—6	пальцы сжаты в кулак, II и V пальцы вытянуты; то же левой рукой И.: «Закрой глаза. Ты чувствуешь, как я сложил тебе пальцы?» Затем поза снимается. Ребенок должен воспроизвести ее той же рукой:	
	7	пальцы сжаты в кулак, II и III пальцы вытянуты;	
	8	пальцы сжаты в кулак, II и V пальцы вытянуты;	
	9—10	то же левой рукой И.: «Закрой глаза. Ты чувствуешь, как я сложил тебе пальцы?»	
	11	Сложи их точно также на другой руке:	
	12	пальцы сжаты в кулак, II и III пальцы вытянуты;	
	13	пальцы сжаты в кулак, II и V пальцы вытянуты;	
	14—15	то же левой рукой	
	2. Пространственный праксис (проба Хэда)		И.: «То, что я буду делать правой рукой, ты будешь делать своей (прикоснуться) правой рукой, то что я буду делать своей левой рукой, ты будешь делать своей левой (прикоснуться) рукой». После выполнения каждой пробы принимается свободная поза:
		15	правая рука согнута в локте и поднята вверх;
		16	левая рука горизонтально перед грудью ладонью вниз;
17		правая рука горизонтально под подбородком ладонью вниз;	
18		левая рука перпендикулярно подбородку;	
19		левая рука внутренним ребром ладони примыкает к линии носа;	
20		левая рука касается правого плеча;	
21		левая рука касается правого плеча; правая рука касается левого уха	

Функции	№ проб	Инструкция. описание проб
3. Динамический праксис «Кулак-ребро-ладонь»	22	И.: «Делай, как я». Далее выполняется последовательный ряд движений: кулак, ребро, ладонь. Два раза экспериментатор делает вместе с ребенком молча и медленно. «А теперь сам!»:
	23	самостоятельно правой рукой;
	24	самостоятельно левой рукой И.: «Положи руки на стол, делай, как я». Одна рука сжата в кулак, а другая распрямлена. Ребенок должен одновременно изменять положение обеих кистей, расправляя одну и сжимая другую: «А теперь сам!»
	25	И.: «Продолжи узор, не отрывая карандаш от бумаги». Экспериментатор рисует образец. Ребенок продолжает 20 сек. ведущей рукой
	26	
	27	
4. Слухотворные координации Оценка ритмов Воспроизведение ритмов по слуховому образцу	28	И.: «Сколько раз я стучу?» II или III
	29	И.: «По сколько раз я стучу?» II II II или III III III
	30	И.: «Сколько сильных и сколько слабых ударов я делаю?» II●●II●●II●●II или III●●III●●III
	31	И.: «Постучи, как я»
	32	Простые ритмы: II II II или III III III Акцентированные ритмы: II●●II●●II●●II или III●●III●●III
5. Стереогноз		И.: «Закрой, пожалуйста, глаза». Затем в руку ребенка вкладывается предмет: ключ, булавка, расческа (по три в каждую руку). «Узнаешь, что это?»:
	33	ощупывание предметов правой рукой;
	34	ощупывание предметов левой рукой

Функции	№ проб	Инструкция. описание проб
6. Зрительный гнозис Узнавание предметных изображений	35	И.: «Что здесь нарисовано?» восприятие предметных реалистических изображений;
	36	восприятие схематических изображений;
	37	восприятие наложенных изображений
	38	И.: «Что здесь нарисовано?» Если не замечает подвоха: «Здесь все правильно нарисовано?»
	39	Предъявляется изображение лица/сюжетная картинка, на которой следует опознать пол, возраст, эмоциональный компонент
Восприятие химерных изображений	40	И.: «Напиши, пожалуйста, карандашом того же цвета, что и солнышко (трава) цвета» Рисунки Н. Радлова.
	41	И.: «Что здесь случилось?»
7. Слухо-речевая память Запоминание 2-х групп по 3 слова	50	И.: «Повтори за мной: холод, цветок, книга» Ребенок повторяет. «Повтори еще слова: слон, вода, пол» Ребенок повторяет. Затем: «Какие слова были в первой группе?» Ребенок отвечает. «Какие слова были во второй группе?» При невозможности воспроизведения процедура повторяется (но не более 5 раз)
	51	И.: «Я скажу тебе несколько слов, а ты запомни их, пожалуйста, в том же порядке. Слушай: дом, кот, лес, ночь, звон». При невозможности воспроизведения процедура повторяется (но не более 5 раз)
	52	И.: «Какие слова мы запоминали? Сначала, пожалуйста, назови те, что были в самом начале, а потом и последние пять»
	53	И.: «Я расскажу тебе короткий рассказ, а ты постарайся пересказать его как можно точнее»

Функции	№ проб	Инструкция, описание проб
8. Рисунок Самостоя- тельный Копирование	54	Ребенку предлагается нарисовать домик, человека
	55	Ребенку предлагается срисовать предложенное изображение домика правой рукой
	56	Левой рукой
9. Зритель- ная память Запоминание невербаль- ных стимулов	57	Перед ребенком выкладывается набор из 5 фигур и предлагается обвести их. Затем эталон убирается, и ребенок по памяти рисует ведущей рукой то, что запомнил. При неудаче – повторное предъявление. После чего закрывается и эталон, и то, что в первый раз рисовал ребенок. При необходимости процедура повторяется 4 раза
	58	Перед ребенком выкладывается набор из 5 букв: Е, Г, Р, К, У, затем предлагается обвести их. Затем эталон убирается, и ребенок по памяти рисует левой рукой то, что запомнил. При неудаче – повторное предъявление. После чего закрывается и эталон, и то, что в первый раз рисовал ребенок. При необходимости процедура повторяется 4 раза
	59	И.: «Ну-ка, что мы запоминали? Сначала нарисуй, пожалуйста, фигуры, а затем буквы»
Запоминание вербальных стимулов		
Воспроиз- ведение после интерфе- ренции		

СОДЕРЖАНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА К ПРОГРАММЕ КУРСА «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»	3
ПРОГРАММА КУРСА «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ» 9	
Тема 1. Аномальный ребенок и общество	9
Тема 2. Психологические закономерности аномального развития ребенка	9
Тема 3. Классификация нарушений психофизического развития по типу дизонтогенеза	9
Тема 4. Задержка психического развития.	10
Тема 5. Умственная отсталость	10
Тема 6. Дети с нарушениями речи	11
Тема 7. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата	11
Тема 8. Дети с нарушением зрения и слуха	11
Тема 9. Дети с синдромом раннего детского аутизма (РДА)	12
Тема 10. Дисгармоническое развитие личности ребенка	12
Тема 11. Психодиагностика и изучение ребенка с отклонениями в развитии.	12
Тема 12. Основы психокоррекционной работы с детьми с отклонениями в развитии	13
ПЛАНЫ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО КУРСУ «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»	14
Тема 1. Специальная психология как психологическая практика отечественной психологии.	14
Тема 2. Подходы к определению дихотомии «патология-норма»	14
Тема 3. Психическое здоровье. Уровни психического здоровья.	14
Тема 4. Общие и специфические закономерности нормального и аномального развития	15
Тема 5. Виды отклоняющегося развития (дизонтогенез).	15
Тема 6. Психологическая характеристика детей с задержкой психического развития	16

Тема 7. Проблема умственной отсталости	17
Тема 8. Психологическая характеристика детей с умственной отсталостью	17
Тема 9. Психологическая характеристика детей с нарушениями слуха	18
Тема 10. Психологическая характеристика детей с нарушениями зрения	18
Тема 11. Психологическая характеристика детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата	19
Тема 12. Психологическая характеристика детей с синдромом раннего детского аутизма (РДА)	19
Тема 13. Дисгармоническое развитие личности	20
Тема 14. Теоретико-методологические основы диагностики аномального развития ребенка	20
Тема 15. Психологическая диагностика отклонений в развитии ребенка как первый этап психокоррекционной работы	21
Тема 16. Нейропсихологическая диагностика отклонений в развитии ребенка	21
Тема 17. Психологическая коррекция в системе психологической помощи детям с легкими отклонениями в развитии	22
Тема 18. Психологическая коррекция отклонений в развитии познавательных функций у детей	22
Тема 19. Нейропсихологическая коррекция отклонений в развитии ребенка	23
Тема 20. Психологическая помощь семье, имеющей ребенка с отклонениями в психофизическом развитии	24

ЛАБОРАТОРНЫЕ ЗАНЯТИЯ ПО КУРСУ

«СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»	25
Тема 1. Психологическое обследование детей с различными вариантами нормального развития на этапе дошкольного и младшего школьного возраста	25
Тема 2. Психологическое обследование умственно отсталых детей	26
Тема 3. Психологическое обследование детей с различными вариантами задержки психического развития	26
Тема 4. Психологическое обследование детей с системной речевой патологией	27

Тема 5. Нейропсихологическое обследование ребенка	27
УПРАВЛЯЕМАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПО КУРСУ «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ».	28
План управляемой самостоятельной работы студентов (УСРС) 28	
ЗАДАНИЯ ДЛЯ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ	29
Задание 1. Научное эссе на тему «Дихотомия «норма – патология».	29
Задание 2. Реферат на тему «Дети с текущими психическими заболеваниями».	29
Задание 3. Контрольная работа по теме «Методики возрастно-психологической диагностики»	31
Задание 5. Подбор методического обеспечения индивидуальных психокоррекционных программ	33
ПРИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ ВОПРОСОВ К ЭКЗАМЕНУ ПО КУРСУ «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ».	37
СПИСОК ОСНОВНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО КУРСУ «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ».	40
СПИСОК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО КУРСУ «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»	41
ПРИЛОЖЕНИЯ	44

Учебное издание

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебно-методическое пособие

Составители:

Слепович Елена Самойловна,
Поляков Алексей Михайлович,
Давидович Анна Александровна,
Дьяков Дмитрий Григорьевич

Корректор Т. Г. Минюшкина

Техническое редактирование и компьютерная верстка А. Н. Ахремчик

Подписано в печать 11.11.05. Формат 60x84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.

Гарнитура *Таймс*. Печать Riso. Усл. печ. л. 4,4. Уч.-изд. л. 4,2.

Тираж 210 экз. Заказ 837.

Издатель и полиграфическое исполнение:

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

ЛИ № 02330/0133496 от 01.04.04.

ЛП № 02330/0131508 от 30.04.04.

220050, Минск, Советская, 18