

## 8. Примерный пакет диагностических методик, выявляющих особенности состояния всех компонентов и функций речи для логопедического обследования на ПМПК детей младшего школьного возраста (от 7 до 11 лет) на основе международной классификации функционирования

---

*8.1 Методические рекомендации по использованию методических средств используемых логопедом ПМПК для детей младшего школьного возраста (от 7 до 11 лет) и выделяемых сфер анализа психического развития, позволяющих произвести качественно-уровневый анализ в трех-четырех градациях для соответствующих доменов здоровья и доменов, связанных со здоровьем (в определениях МКФ)*

Процедура обследования школьников отличается от процедуры обследования речи дошкольников по нескольким показателем:

- В обследование включается большой блок заданий, направленных на изучение письменной речи ребенка (за исключением тех случаев, когда у ребенка наблюдается изолированное нарушение звукопроизношения в виде пропуска или искажения звуков) и уровень сформированности ее предпосылок.
- Поскольку у ребенка уже сформирована произвольная учебная деятельность (или она находится в стадии формирования), обследование включает меньшее количество игровых заданий.
- Поскольку речевой и социальный опыт ребенка шире, усложняется и расширяется языковой материал.
- В ходе тестирования возможно использование той лингвистической терминологии, которая была изучена к моменту обследования (предложение, словосочетание, суффикс, окончание, гласный, согласный звуки и др.)
- Часто необходимо установить уровень овладения школьником школьной программой, например, по русскому языку, чтению и математике.

*В ходе обследования устной речи для коммуникации с ребенком с нарушением слуха используются разные формы словесной речи (устная, письменная, дактильная) или жестовая речь (с учетом владения ими обследуемым); при этом сначала все инструкции предъявляются устно, ребенок воспринимает их слухозрительно (если он слухопротезирован, то с помощью индивидуальных слуховых аппаратов или кохлеарных имплантов / кохлеарного импланта и индивидуального слухового аппарата / только кохлеарного импланта в зависимости от медицинских рекомендаций); при затруднении в восприятии и понимании устных инструкций, они предъявляются письменно или устно -дактильно (если ребенок владеет дактилологией); при непонимании словесной речи используется жестовая речь (если ребенок владеет ею) или естественные жесты.*

Поскольку в пакет логопедического обследования включены задания полифункционального характера, постольку за логопедом закрепляется право выбора методик обследования в зависимости от уровня развития речи, структуры дефекта и тяжести его выраженности.

#### **Уровневая оценка результатов обследования (по МКФ):**

**3-ий уровень** – несформированность чтения и письма, обусловленные общим недоразвитием речи, имеющим прогредиентный характер; дисграфии и дислексии других видов, выраженные в значительной степени тяжести.

**4-ый уровень** – процессы чтения и письма формируются с большими искажениями или вообще не формируются.

**1-ая степень ограничения** – при обследовании наблюдаются: недостатки произношения звуков/ относительно более медленный темп освоения процессов чтения и письма/ несформированность чтения и письма, обусловленные фонетико-фонематическим недоразвитием, имеющая регрессионный характер/ незначительное сужение словарного запаса и неустойчивое использование сложных грамматических форм и конструкций/ отдельные неустойчивые специфические ошибки при чтении и на письме/ легкая степень нарушения тембра голоса/ в эмоционально напряженной ситуации наблюдаются отдельные запинки судорожного характера, не препятствующие эффективной коммуникации.

**2-ая степень ограничения** – специалист отмечает: фонетико-фонематическое недоразвитие/ несформированность чтения и письма, обусловленную общим недоразвитием речи/ дисграфию и/или дислексию средней степени выраженности, при этом понимание содержания и смысла текста доступно в полном объеме/ лексико-грамматическое недоразвитие, средней степени тяжести (не препятствующее бытовому общению, но

обуславливающие школьную неуспеваемость по родному языку/ незначительные нарушения качественных характеристик (тембра, силы, высоты) голоса/ наличие регулярных запинок судорожного характера при которых отмечается незначительная фиксация на собственной речи, препятствующая реализации эффективной коммуникации в отдельных ситуациях общения.

**3-я степень ограничения** – Отмечается: общее недоразвитие речи или лексико-грамматическое недоразвитие, препятствующее реализации эффективной коммуникации/ несформированность чтения и письма, обусловленные общим недоразвитием речи, имеющим прогредиентный характер/ дисграфии и дислексии других видов, выраженные в значительной степени тяжести/ доступно понимание фактологии текста, не доступно понимание скрытого смысла/ грубые нарушения качественных характеристик голоса (тембра, силы, высоты и др), препятствующие успешной социализации/ выраженная степень тяжести заикания, выраженная фиксация на собственной речи, ограничивающая эффективное общение в различных коммуникативных ситуациях и препятствующая успешной социализации.

**4-ая степень ограничения** – Фиксируется: грубое недоразвитие всех сторон устной речи или отсутствие вербальных средств общения, обуславливающее трудности реализации эффективной бытовой коммуникации/ аграфия, алексия или начатки чтения и письма / понимание обращенной речи затруднено/ понимание фактологии текста носит отрывочный характер/ отсутствие звучного голоса/ заикание тяжелой степени тяжести, затрудняющее процесс бытового общения, а также выраженные коммуникативные трудности различного генеза.

Степень ограничения жизнедеятельности для каждой категории МКФ приводится в виде соответствующей цифры (от 1 до 4) после соответствующего кода категории и отделяется от него точкой.

Пример записи результатов обследования по методике *«Методика обследования письма»* для категории **«Применение общих навыков и стратегий письма»** (код категории – **d1700**) в ситуации, когда *«Отмечается лексико-грамматическое недоразвитие, несформированность чтения и письма, обусловленные общим недоразвитием речи, имеющим прогредиентный характер»*. (3-ая степень ограничения): **d1700.3**

## **8.2 Методики, выявляющие особенности состояния всех компонентов и функций речи, используемые логопедом**

## Методика обследования письменной речи

В обследование письменной речи входят письмо (продуктивный вид речевой деятельности) и чтение (рецептивный вид речевой деятельности). Письмо и чтение обследуются, как правило, оба. Поскольку в подавляющем большинстве случаев отмечаются проблемы, отражающиеся на обоих видах речевой деятельности.

### Методика обследования письма

**Краткая аннотация.** Нарушение письма у детей — это особые специфические затруднения, которые обусловлены системным недоразвитием определенных сторон речевой деятельности ребенка, которое у детей, достигших школьного возраста, при нормальных умственных способностях и слухе проявляется, прежде всего, в недостаточной сформированности представлений о звуковом и морфологическом составе слова.

Дети в этом случае оказываются не подготовленными к звуковому анализу и синтезу речи и по этой причине — к переходу на более зрелую стадию языкового развития — овладение грамотой и правописанием. Как подчеркивает Р. Е. Левина, об этом свидетельствуют различные специфические нарушения письма, которые могут иметь разную структуру и степень выраженности: от полной несформированности его до лишь единичных ошибок.

В письме всех детей, независимо от степени овладения соответствующим навыком, можно обнаружить ошибки на смешение и замену согласных, но лишь замену согласных можно рассматривать как типичное, характерное и устойчивое проявление. Данное положение было подтверждено и массовым обследованием детей (Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирова, Э. К. Габашвили, А. С. Винокур, Р. Аязбекова и др.), установившим, что в большинстве случаев при наличии специфических ошибок — замен согласных букв в письме имеет место отставание в речевом развитии детей, которое либо проявляется в момент обследования, либо констатировалось в недавнем прошлом.

В исследованиях Г.В. Чиркиной отмечается, что недостаточное усвоение навыков письма может быть детерминировано не только речевыми нарушениями, но и другими факторами, как, например, нерегулярностью школьного обучения (из-за частых болезней, переездов и по другим причинам), педагогической запущенностью, нарушениями поведения, двуязычием, сниженными слухом, зрением, интеллектом и т.д.

Исследование процессов письма релевантно только после того, как ребенок закончил изучать букварь. На более ранних этапах рекомендуется выявлять риск возникновения недостатков письма (дисграфии) на ограниченном материале, в соответствии с программой обучения.

**Цель обследования:** изучение уровня сформированности письма.

**Материал:** картинки, изображающие знакомые ребенку предметы (например, коза, мяч, замок, часы, спички, чайник, девочка); текст диктанта, отвечающего программным требованиям по русскому языку соответствующего класса обучения ребенка (в соответствии с ФГОС), и включающего большое количество слов, насыщенных звуками и буквами, близкими по акустико-артикуляционным и оптическим признакам; серия картин с изображением сюжета повествовательного жанра.

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов**

Ориентировочное представление об уровне сформированности письма и о характере ошибок логопед может выявить, анализируя письменные работы ученика в школьных тетрадях. Однако для того, чтобы уточнить структуру нарушения, необходимо специально обследовать письмо посредством различных проб, включающих слуховой диктант, самостоятельное письмо и списывание с печатного текста.

Обследование начинается с письма букв, слогов, слов и кончается предъявлением более сложных форм письменной речи (в зависимости от уровня обученности ребенка) изложение по картине или сочинение на заданную тему.

Детям, которые только начали обучаться, предлагается письмо букв под диктовку. Ребенку диктуют отдельные звуки, графическое изображение которых он должен записывать. Эта серия заданий позволяет выявить, четко ли ребенок воспринимает на слух звуки речи и правильно ли перешифровывает их в соответствующие графемы.

Анализируя данные, полученные с помощью этого задания, учитывают, легко ли ребенок выполняет стоящую перед ним задачу или испытывает затруднения в подыскании нужной буквы. Могут быть обнаружены замены, связанные с трудностями усвоения начертания отдельных букв, когда отдельные элементы, входящие в состав букв, изображаются ребенком неадекватно в пространственном или количественном отношении. Ребенок может просто забыть отдельные буквы, особенно те, которые редко встречаются, и

заменить их случайным начертанием. Это свидетельствует в целом о нормальном развитии навыка письма.

Но если ребенок допускает замены букв, соответствующие звуки которых являются акустически или артикуляционно близкими, т.е. происходит взаимозаменяемость или смешение, — это обычно указывает на дефект слухового или слухо-артикуляционного анализа. С целью установить, являются ли эти специфические замены случайными или регулярными, логопед диктует звуки, которые в речи у детей чаще других подвергаются замене, предусматривая варьирование условий, при которых производится запись букв ребенком. Смешиваемые звуки сначала предъявляются отдельно, затем — попарно. Это позволяет выявить не только степень нарушения дифференциации звуков, но и условия, при которых выполнение задания облегчается для ребенка или, наоборот, усложняется.

Следующим этапом обследования является *письмо отдельных слогов под диктовку*. Ребенку диктуются прямые слоги, обратные, закрытые, слоги со стечением согласных, оппозиционные. Вместо записи ученик может составлять слоги, пользуясь буквами разрезной азбуки.

Эти задания ставят своей задачей определить, насколько правильно ребенок различает и выделяет отдельные элементы, входящие в звуковой комплекс. Как и в предыдущих заданиях, выявляется, во-первых, наличие специфических ошибок, указывающих на недостаточность различения звуков; во-вторых, в каких случаях при воспроизведении слогов разнообразного строения последовательность выделения звуков оказывается нарушенной.

Чтобы определить уровень письма, доступный обследуемому ребенку, ему предлагается *письмо отдельных слов и коротких фраз*. Сначала ребенку диктуют простые, а затем — фонетически более сложные слова (*дом, шары, гвоздь*), а также небольшие фразы, например: *Маша играет, у Маши кукла. Журчит ручей, у крыльца лужи.*

Помимо написания отдельных слов и фраз, по слуху проверяется и самостоятельное *письмо по картинкам* различной сложности. Материалом для обследования могут быть картинки, изображающие знакомые ребенку предметы. Ученику предлагается написать названия предметов, изображенных на картинках, или самостоятельно составить и записать отдельные предложения по картинке типа «Мальчик моет руки».

При более высоком уровне письма центральным этапом обследования становится слуховой диктант, состоящий из нескольких предложений, подобранных таким образом,

чтобы они отвечали программным требованиям по русскому языку того класса, в котором обучается ребенок, и в то же время включали бы большое количество слов со звуками, произношение которых обычно нарушается. Диктовать надо в соответствии с нормами орфоэпического произношения, без предварительного звуко-слогового анализа слов, входящих в состав диктуемого текста.

Логопед анализирует характер процесса письма: может ли ребенок сразу фонетически правильно записать слово или пишет с опорой на его проговаривание, как бы «прощупывая» отдельные элементы слова, ища нужный звук и соответствующую букву, а также за качеством ошибок.

Особое внимание уделяется тому, допускает ли ребенок специфические ошибки на замену букв: свистящих, шипящих, звонких и глухих; *р, л*, мягких и твердых.

При этом необходимо выяснить:

- единичные или регулярные эти ошибки; распространяются ли они на одну группу звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками (звонкие и глухие), или на несколько групп (звонкие и глухие, свистящие и шипящие и др.); соответствуют ли замены в письме тем нарушениям, которые наблюдаются в устной речи;
- происходят ли замены при написании фонетически простых или структурно трудных, многосложных и малознакомых слов (что будет указывать на различный уровень нарушения дифференциации звуков речи, следовательно, и фонематического восприятия).

Ошибки за замену букв в письме в большинстве случаев сосуществуют с другими фонетическими ошибками. Поэтому необходимо установить допущены ли пропуски букв, слогов или даже элементов слова, слитное и раздельное написание одного и того же слова и другие ошибки, связанные с искажением его звуковой структуры.

Следует иметь в виду, что среди первоклассников, и даже второклассников, основную массу ошибок письма составляют именно звуковые искажения. Это весьма сложный этап обучения, связанный с естественным формированием правильного письма. Поэтому указанные ошибки имеют диагностическое значение не сами по себе, а в сочетании с ошибками на замену акустически близких звуков. Их учет помогает определить уровень нарушения письма у ребенка.

Самостоятельное письмо детей, как и на предыдущем этапе, позволяет выявить как ошибки в звуковом составе слова (замены букв, пропуски, перестановки букв и т.д.), так и аграмматизм.

Для этой цели учащимся (в основном 2-3-го и более старших классов) предлагается самостоятельно составить и записать небольшой рассказ по серии картин с изображением сюжета, развертывающегося в определенной последовательности, письменно изложить прослушанный или самостоятельно прочитанный учеником рассказ или написать сочинение на заданную тему типа «Как я провел выходной день».

Можно предложить и более простые пробы, позволяющие также выявить зависимость усвоения письма от общего развития речи: составление предложений или небольшого рассказа по опорным словам или по деформированному тексту. Материалом для обследования в первом случае служат два-три изолированных слова, данных в исходной форме, например *деревня и корова Буренка; орел и крылья; мотоцикл и мотоциклист*. Ребенку предлагается «развернуть» словосочетание, дополнив его другими словами.

При анализе изложения оценка проводится по следующим направлениям:

- а) понимание фактологии и смысла первичного текста;
- б) соблюдение структуры текста: трехчастности, тематичности, связности, последовательности изложения и т.п.;
- в) богатство и адекватность использования языковых средств.

Оценка сочинения проводится по следующим направлениям:

- а) соблюдение структуры текста: трехчастности, тематичности, связности, последовательности изложения и т.п.;
- б) богатство и адекватность использования языковых средств.

В первую очередь обращается внимание на устойчивые повторяющиеся ошибки, которые систематизируются. Дальнейший ход обследования подчиняется логике выявления этиологии нарушений письменной речи.

Как правило, наличие специфических ошибок сопровождается большим количеством и орфографических ошибок. Ошибки на правила правописания также должны быть тщательно



проанализированы, т.к. в одних случаях они могут быть следствием плохого усвоения правила, а в других — свидетельствовать о недоразвитии речи.

Поэтому в процессе обследования важно определить не только характер ошибок правописания, но и причины, их обуславливающие.

С этой целью можно использовать ряд диагностических проб. Например, чтобы разобраться, почему ребенок пишет с ошибками слова со звонкими и глухими согласными в середине или в конце слова и на каком этапе усвоения соответствующего правила возникли трудности, можно использовать такие задания:

1. Выписать звонкие и глухие согласные из связного текста. Это задание помогает выяснить, замечает ли ребенок нужные орфограммы в тексте. При неспособности справиться с указанной задачей следует определить, различает ли ребенок глухие и звонкие согласные, когда они стоят в начале слова или перед гласным, т.е. в сильной позиции, наиболее удобной для их различения. С этой целью ребенку предлагается задание выписать звонкие и глухие согласные из отдельных слов типа *березы, глаза, зубы, погода, палка*.

Если ребенок допускает ошибки, то внимание исследователя должно быть направлено на то, чтобы определить уровень его слухового восприятия.

2. Подобрать к словам проверочные.

При анализе данных, полученных с помощью этой пробы, необходимо учитывать, быстро ли ребенок выполняет порученное ему задание или с трудом подыскивает родственные проверочные слова, а то и совсем не может их подобрать. В случае затруднения следует обратить внимание на общее развитие речи ребенка, богатство его словарного запаса, умение развернуто, грамматически правильно строить предложение. Недоразвитие фонематических процессов часто составляет лишь фон общего (в т.ч. лексико-грамматического) недоразвития.

Обнаружив в письменных работах детей графические ошибки, связанные с начертанием букв, следует также определить их характер и детерминированность. При этом необходимо принимать во внимание, что указанные ошибки отмечаются и при нормальном письме на начальных этапах его, но на более поздних этапах обучения они могут быть обусловлены не только оптико-пространственными нарушениями, но и недоразвитием речевых систем.

Приобретение соответствующих графических умений зависит не только от зрительного восприятия и движения руки, но и от уровня овладения языком, обеспечивающим усвоение буквы как графемы. Дети, у которых фонематические представления формируются с трудом, очень медленно усваивают графическое начертание буквы.

Фонематические затруднения могут различным образом сказываться и на усвоении букв. В одних случаях недостаточное различение фонем прямо влияет на перешифровку их в графемы. Ребенок затрудняется в установлении слухо-зрительных связей, которые оказываются неустойчивыми. В других случаях графические ошибки зависят от языковых обобщений, что наглядно проявляется лишь тогда, когда от ребенка требуют непосильного для него уровня звуко-буквенного и морфологического анализа слов. Когда этот анализ требует от ребенка больших усилий, графические ошибки появляются чаще. Затруднения звукового анализа ведут к снижению зрительного контроля, при этом ослабевает внимание к начертанию букв. Характерно, что списывание при этом в основном бывает правильное.

Графические ошибки наблюдаются и в случаях недостаточно активной психической деятельности ребенка, при отсутствии умения прислушиваться и сопоставлять свою и чужую речь, ослабленном произвольном внимании, низкой регуляции психических процессов.

Графические ошибки письма в этих случаях носят произвольный характер и проявляются на фоне фонематического недоразвития. Имеют место замены букв как по графическому сходству, так и по акустическому (фонематическому). Те и другие ошибки — лабильные. При направленном внимании ребенок сможет написать букву правильно, при недостаточной концентрации внимания, отвлекаемости — допустить ошибку. Графическим ошибкам в большинстве случаев сопутствуют другие их виды, тесно связанные с нестойкостью внимания и недостаточным умением его распределить, (пропуск букв, недописывание слов, повторение одних и тех же букв, слогов или слов, уже прежде написанных, включение элементов предыдущего слова в последующее — персеверации и т.д.).

Для того чтобы определить характер и источник ошибок, допускаемых ребенком, в процессе обследования проверяется также и *умение списывать с предъявленного образца* (сначала — с текста, но при затруднениях предлагаются и более легкие задания — списывание отдельных слов, слогов, букв). Используется также зрительный диктант, при котором ребенок должен самостоятельно прочесть слово или предложение, а затем записать

их по памяти. Кроме того, проверяется, не испытывает ли ребенок затруднений в технике письма.

**Оцениваются следующие показатели:**

- ошибки звукового состава слова;
- лексико-грамматические ошибки;
- графические ошибки;
- ошибки на правила правописания с учетом класса обучения в соответствии с ФГОС.

**Профиль функционирования** может быть отражен следующими категориями доменов составляющей “активность и участие”:

**d 170** Письмо

**d 1700** Применение общих навыков и стратегий письма

**d 1701** Применение грамматических и технических правил в письменной работе

**d 1702** Применение общих навыков и стратегий для выполнения письменной работы

**Ограничения.** Методика не может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения), с выраженными степенями умственной отсталости и тяжелыми множественными нарушениями развития. Для детей с ограничением двигательной функции рук можно использовать прием складывания слогов, слов, предложений из букв разрезной азбуки. В этих случаях трудности, связанные с двигательным актом письма, снижаются, а затруднения в анализе и синтезе звукового комплекса остаются и проявляются наиболее наглядно.

***Методика обследования чтения***

**Краткая аннотация.** В отечественной логопедии среди расстройств письменной речи основная роль традиционно отводилась нарушениям письма, а трудности в овладении чтением рассматривались как сопутствующий феномен. В последние годы появились исследования, которые подчеркивают самостоятельность нарушений чтения и определяют их причины, методы изучения и пути их преодоления (А. Н. Корнев, М.В. Русецкая).

Причины нарушений чтения можно определить, понимая сущность самого процесса чтения, которое в настоящее время рассматривается с психофизиологических, психологических и психолингвистических позиций.

С психофизиологической точки зрения (В. Г. Ананьев, А. Н. Карпова, Б. А. Карпов, А. И. Исаев, А. Р. Лурия, В. И. Насонова, А. Н. Скворцова, Л. С. Цветкова и др.) нарушения чтения обуславливаются несформированностью сенсо-акустико-моторного и оптико-моторного уровней, неполноценностью межанализаторного взаимодействия.

С психологических позиций (Ю. Г. Демьянов, Г. А. Каше, В. А. Ковшиков, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, В. Л. Подобед, Л. Ф. Спирина, Н. А. Цыпина, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова и др.) нарушения чтения вызываются несформированностью психических функций, обуславливающих нормальный процесс чтения: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, мнестических процессов, фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений, представлений о морфологическом составе слова, лексико-грамматических обобщений.

В психолингвистическом аспекте чтение рассматривается как импрессивный вид речевой деятельности, сущность которого составляет путь от восприятия печатного текста к пониманию его содержания, к смыслу. Полноценная реализация процесса чтения обеспечивается последовательно осуществляемыми автоматизированными операциями перцептивного и когнитивного плана.

Отмеченные причины сказываются на качественной характеристике основных компонентов технической и смысловой сторон чтения: способе, правильности, выразительности, скорости и понимании. Неполноценное усвоение навыка чтения также может быть связано с неверным выбором методики обучения, не учитывающей индивидуальные особенности детей.

Г. В. Чиркина отмечает, что компоненты чтения могут нарушаться либо по отдельности, либо в совокупности, составляя при этом различные комбинации. Но особое внимание при анализе чтения ребенка логопед должен обратить на правильность чтения, выражающуюся в отсутствии замен, пропусков, перестановок, добавлений, искажений, повторов букв, слогов, слов, а также ошибок ударения в словах. Логопед должен определить наличие или отсутствие специфических ошибок: замены фонем (особенно оппозиционных); пропуски, перестановки и искажения слогов; замены слов; аграмматизм, — т.е. тех же самых ошибок, что и при нарушении письма, которые являются диагностическими в отношении детей с недостаточной готовностью речевых процессов.

Но в то же время системный подход к анализу речевых нарушений, детерминизм нарушений психического развития первичной речевой патологией (Р. Е. Левина) делают

актуальным анализ и всех остальных компонентов навыка чтения. Своеобразие формирования других компонентов чтения у детей с речевой патологией обусловлено особенностями их когнитивно-коммуникативного развития. Неполюценность этих компонентов может определяться, во-первых, наличием специфических ошибок: например, неправильно прочитанное слово может отрицательно влиять на его узнавание и понимание, аграмматизм приводит к ошибкам понимания фразы. Во-вторых, недостаточная компетентность ребенка в устной речи может привести к нарушениям способа, выразительности, сознательности чтения. Так, трудности слоогообразования и слогослияния, определяющие способ чтения, зависят от сформированности звуко-слогового синтеза. И, в-третьих, нарушения других компонентов чтения могут быть обусловлены неполюценностью психофизиологической (например, неполюценностью межанализаторных взаимодействий) и психологической основой чтения: например, зрительного восприятия, анализа и синтеза, пространственных представлений, объема зрительного восприятия, кратковременной памяти, словесно-логического мышления, внимания. В свою очередь, психофизиологические, психологические и речевые проблемы приводят к более длительным срокам формирования операций чтения, а иногда и к невозможности их формирования без специально организованного коррекционного воздействия.

В меньшей мере следует обращать внимание на такую характеристику чтения, как его темп, особенно на ранних ступенях формирования навыка. Особое внимание скорости чтения следует уделять только при условии ее негативного влияния на правильность, выразительность и осознанность чтения.

Объектом внимания логопеда должны стать все трудности и отклонения формирования компонентов чтения, но при анализе симптоматики нарушений необходимо четко дифференцировать причины, лежащие в их основе.

Исследование процессов чтения релевантно только после того, как ребенок закончил изучать букварь. На более ранних этапах рекомендуется выявлять риск возникновения недостатков чтения (дислексии) на ограниченном материале, в соответствии с программой обучения.

**Цель:** изучение уровня сформированности операций чтения.

**Материал:** разрезная азбука, слоговые таблицы, таблицы слов различной слоговой структуры, таблицы предложений различной протяженности и сложности, таблицы с

текстами, содержащими материал сходный по оптическим и/или акустическо-артикуляционным признакам.

### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов**

Для уточнения структуры дефекта и определения причин, лежащих в основе трудностей чтения, необходимо обследовать чтение посредством различных заданий, включающих использование специально составленных текстов, а также методик для изучения уровня сформированности некоторых операций чтения.

Существует много разнообразных приемов обследования чтения у детей, причем их нужно использовать строго дифференцированно, в зависимости от уровня владения ребенком навыком чтения, от этапа его формирования, а также в порядке постепенно возрастающей сложности, начиная с самых элементарных. Это позволит логопеду установить, в чем состоят главные затруднения ребенка.

Детям, которые только начали обучаться, предлагается чтение отдельных букв. Логопед показывает ребенку по одной букве разрезной азбуки, а тот называет их. Можно использовать варианты шрифта в качестве усложнения задания. Далее логопед предлагает ребенку найти определенную букву среди других. Буквы для узнавания следует называть в таком порядке, чтобы они соответствовали оппозиционным фонемам, например: С-Ш-Ч-Щ-З-Ж-Ц, Р-Л, Г-К и т.д. Обязательно необходимо обращать внимание на темп перекодировки ребенком графемы в фонему и наоборот, стойкость и нестойкость ошибок.

Данное задание позволяет логопеду определить, насколько автоматизирована связь между графемой и соответствующей фонемой, четко ли ребенок воспринимает на слух звуки речи, есть ли у него фонематические или оптические затруднения, мнестические проблемы. Это определяется по характеру ошибок, допускаемых ребенком: замены букв по фонематическому, оптическому сходству, иные варианты замен, длительность выполнения проб или невозможность их выполнения.

Далее детям можно предложить чтение слогов. Ребенок, прежде всего, должен прочитать слоги, включающие соответствующие оппозиционные фонемы. Кроме прямых слогов, предъявляются и обратные, а также слоги со стечением согласных. Логопед обращает внимание на возможность слияния звуков в слоговой комплекс, особенно в прямых слогах, а также на наличие у ребенка умения дифференцировать звуки. Данная проба дает возможность логопеду определить сформированность звуко-буквенного синтеза и фонематических обобщений.

Более сложное задание для оценки навыка чтения — это чтение слов. Вначале детям следует предлагать для чтения самые простые слова, а затем — более сложные по слоговому и морфологическому составу. Необходимо использовать все возможные варианты односложных слов: СГС (*дом, мак*), СГСС (*куст, бант*), ССГС (*слон, град*), ССГ (*два, швы*), ГССС (*Омск*), где С — согласный звук, Г — гласный.

Детям предлагаются также различные варианты двусложных слов: с ударением на последнем и на первом слоге (*луна, муха*); со стечением согласных (*шторы, окно*); многобуквенные (*пропуск, дружил*). Затем изучается чтение трехсложных: СГСГСГ (*молоко*), СГСГСГС (*молоток*), СГССГССГ (*перчатки*), ССГССГСГ (*простыня*) — и многосложных слов.

Уже на этом этапе можно использовать однокоренные слова, различающиеся морфологическими элементами, которые выполняют смысловозначительную функцию (*рука — руки, вошел — вышел*). В процессе выполнения этих заданий следует предложить ребенку подобрать картинку к прочитанному слову, показать соответствующий предмет, нарисовать его, объяснить значение или продемонстрировать действие. Данная проба дает возможность логопеду оценить техническую и смысловую стороны чтения: читает ли ребенок по слогам отрывисто или плавно, читает ли побуквенно или у него сохраняются элементы побуквенного чтения в стечениях согласных или в конце слов (*халат*); читает ли он «механически» или осознанно. Ошибки, отмеченные при выполнении пробы, могут указывать на несформированность у ребенка звуко-слогового синтеза, морфологических обобщений, навыка слогослияния, навыка целостного восприятия читаемого, недостаточный объем зрительного восприятия, на отсутствие умения соотносить прочитанное слово со значением.

Следующий этап в оценке навыка — чтение отдельных предложений. При использовании данного приема обследуется способ, правильность, выразительность чтения, а также понимание ребенком прочитанного. Анализ последнего осуществляется на основе подбора ребенком к фразе картинки или показа предмета, действия. Для чтения можно предложить также похожие предложения, различающиеся лексическим и грамматическим оформлением.

Для определения сформированности первоначальных элементов выразительности чтения (умения использовать верную интонацию в соответствии с конечными знаками

препинания) детям предлагается прочитать повествовательные, вопросительные и восклицательные предложения различной протяженности.

На этом же этапе можно попытаться определить наличие у ребенка лексико-грамматического прогнозирования, являющегося важным компонентом чтения. С этой целью используются элементарные пробы, включающие «незаконченные предложения».

Предварительно следует выяснить понимание подобных предложений в устной речи.

На более высоком уровне чтения детям предлагается *чтение специально подобранных текстов*. Они должны отвечать следующим требованиям:

- содержать как можно больше оппозиционных букв и слогов и слова различной слоговой структуры;
- соответствовать знаниям ребенка, быть доступными ему;
- быть небольшими по объему;
- выражать коммуникацию событий для облегчения их понимания и пересказа ребенком;
- включать диалоги и прямую речь, что позволит осуществить анализ сформированности выразительности чтения;

Для оценки понимания прочитанного ребенку могут быть предложены следующие варианты заданий (по выбору логопеда):

1. пересказать прочитанное;
2. разложить серию сюжетных картинок в соответствии с последовательностью событий в прочитанном тексте и, как вариант, пересказать текст с опорой на них;
3. выбрать сюжетную картинку, соответствующую прочитанному, из ряда предложенных;
4. ответить на вопросы (предлагаются вопросы двух типов: отражающие фабулу рассказа; выявляющие понимание смысла прочитанного, что позволит выяснить уровень глубины понимания текста ребенком).

Можно использовать также специальные тексты с пропущенными или незаконченными словами с целью изучения навыков лексико-грамматического прогнозирования. Для



облегчения ребенку прочтения логопед может ставить уточняющий вопрос к пропущенному слову.

Самой трудной формой импрессивной речи является понимание письменного текста. Это один из сложных аспектов обследования понимания речи, т.к. в нем выявляется взаимодействие процессов мышления, восприятия и понимания речи.

Н. Г. Морозова считала, что младший школьник не может успешно решить две задачи — овладеть техникой чтения и процессом понимания, т.к. процесс чтения не является для него подсобной операцией для восприятия содержания.

Затруднения в понимании текста происходят еще и потому, что восприятие письменного текста психологически коренным образом отличается от восприятия устной речи.

Н. Г. Морозова выделяет *три основные ступени понимания текста*: понимание предметного или фактического содержания текста (фактологии текста), т.е. усвоение информации о предметах, фактах, событиях; понимание подтекста, т.е. непрямо выраженной мысли; понимание отношения читателя к содержанию.

Для исследования понимания текста следует использовать разнообразные речевые показатели. Например, в качестве показателей правильного понимания прочитанного могут служить следующие ответы и действия учащихся:

- нахождение в тексте предложений, которые являются ответами на вопросы, поставленные к тексту учителем, свободные ответы по прочитанному, ответы на вопросы к подтексту;
- составление читающим вопросов к тексту или к отдельным его частям;
- составление плана пересказа текста (не ранее середины 3 класса);
- свободное воспроизведение содержания текста;
- объяснение значений новых слов;
- правильное интонирование отдельных предложений.

Для выявления особенностей понимания текста детям, страдающим недоразвитием речи, могут быть предложены различные задания, связанные с *реконструкцией текста*. Наиболее простым заданием этого типа может быть задание на восстановление хронологической последовательности текста. Исходный текст (по сложности не

превышающий программных требований) разделяется на относительно законченные в смысловом отношении отрезки. Напечатанные на отдельных карточках и перетасованные в случайном порядке, эти отрывки предъявляются учащимся. Им предлагается внимательно прочитать их и расположить так, чтобы восстановить исходный текст. Для этого вида задания используют несложные описательные тексты.

Другим видом задания, близким к описанному, является работа с деформированным текстом. От учащихся требуется восстановить логическую последовательность в изложении содержания. Предъявляется текст и следующая инструкция:

— Рассказ, который вы сейчас читаете, составлен неверно. Предложения, из которых состоит рассказ, расположены неправильно. Исправьте недостатки и запишите его правильно.

Облегченным вариантом задания может быть следующее: детям предлагается устный план, который помогает им группировать предложения вокруг соответствующего пункта плана.

У многих детей с недоразвитием речи составленный рассказ не соответствует плану. Следует отметить и те случаи, когда дети не только неправильно группируют предложения вокруг определенных смысловых вех, но и возвращаются к уже выполненным смысловым разделам плана. Выявляемые у учащихся трудности восстановления логических связей указывают на фрагментарность в усвоении содержания текста, затрудняющим его понимание.

Для подтверждения того, что трудности понимания текста связаны не с усвоением структуры текста, а с лексико-грамматическим недоразвитием детей, полезно использовать приемы с подстановкой слов (клоуз-тексты). В тексте, соответствующем программным требованиям, каждое пятое и седьмое слово пропущено и заменено чертой определенной длины. Таким образом пропускаются и глаголы, и существительные, и предлоги и т.п., т.е. слова, относящиеся к различным грамматическим и лексическим категориям. Учащихся просят заполнить пропуски словами, которые, по их мнению, были пропущены. Логопед отмечает, совпадает ли слово, названное учеником, с пропущенным, является ли его синонимом или совсем не связано с ним семантически. В каждой из этих групп ответов выделяют грамматически правильные и неправильные.

Возможен и другой вариант, когда логопед исключает, по своему усмотрению, отдельные лексические и грамматические элементы, достаточно легко подсказываемые контекстом. Исключают слова таким образом, чтобы ученику пришлось вставлять знаменательные и служебные слова. При этом важно обратить внимание на то, что представляет большую трудность для ребенка — вставка знаменательных или служебных слов.

При анализе результатов выясняется: а) достиг ли ребенок необходимого понимания текста; б) какой уровень понимания, семантический или грамматический, страдает в большей степени.

У детей младшего возраста более отчетливо проявляются ошибки в восприятии читаемых слов (смещение по звуко-буквенному сходству), которые свидетельствуют о неавтоматизированности процесса восприятия. У них не сформировано в нужной степени одно из необходимых условий для правильного понимания читаемого.

У детей более старшего возраста преобладают смешения по лексическому значению, которые говорят о нечеткости, диффузности словесных значений. Однако зачастую ошибки, обусловленные нарушением фонологической и семантической систем, сосуществуют у детей с недоразвитием речи вплоть до старших классов.

Описанные приемы направлены на выявление особенностей понимания речи в процессе ее формирования от уровня восприятия словоформ до раскрытия смысловых связей речевого сообщения.

#### **Оцениваются следующие показатели:**

- особенности способа чтения (непродуктивное — элементы побуквенного чтения-бухштабирование, отрывистое слоговое; продуктивное — плавное слоговое, плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов, чтение целыми словами и группами слов);
- правильность чтения (характер ошибок - замены букв по фонематическому сходству, нарушения звуко-слоговой структуры, грамматические ошибки, как показатель несформированности фонематических, морфологических и синтаксических обобщений);
- выразительность чтения (паузы, интонация, логическое и психологическое ударения, громкость и внятность);

- понимание смысла прочитанного.

**Профиль функционирования** может быть отражен следующими категориями доменов составляющей “активность и участие”:

**d 166** Чтение

**d 1660** Применение общих навыков и стратегий чтения

**d 1661** Понимание письменного языка

**Ограничения.** Методика не может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения), с выраженными степенями умственной отсталости и тяжелыми множественными нарушениями развития.

### ***Методика обследования связной речи***

**Краткая аннотация.** Методика обследования связной речи включает в себя обследование диалогической и монологической ее форм. Методика обследования связной речи используется в практической деятельности логопедов с 50-60 годов XX века. Данная методика находится в рамках психолого-педагогического направления российской логопедии школы Р.Е. Левиной, в рамках которого «симптоматическому подходу к анализу речевых процессов было противопоставлено принципиально новое понимание речевой деятельности как сложного функционального единства, составные части которого зависят одна от другой и обуславливают друг друга». Методика обследования связной речи описана в трудах Г.В.Чиркиной, Т.Б. Филичевой, Г.А. Каше, О.Е. Грибовой и других исследователей.

**Цель:** изучение уровня сформированности диалогической и монологической связной речи.

**Материал:** сюжетные картинки для составления описательного рассказа, сюжетные картинки для составления повествовательного рассказа, серии сюжетных картинок для составления повествовательного рассказа, тексты небольших рассказов для аудирования.

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Соблюдая принцип от общего к частному и от простого к сложному, ребенку предлагаются следующие виды заданий (по выбору логопеда):

- Составление описательного рассказа по впечатлению (по памяти);
- Составление описательного рассказа с опорой на объект или по картинке;
- Составление повествовательного рассказа по впечатлению;
- Составление повествовательного рассказа по сюжетной картинке;
- Составление повествовательного рассказа по серии сюжетных картинок.

Желательно, чтобы составление рассказа не носило искусственного характера и являлось составной частью беседы. В ходе беседы с ребенком выясняются его ведущие неформальные интересы, особенности социальной среды, в которой он воспитывается. С учетом полученных данных ребенку предлагается составить рассказ-описание по памяти. Это может быть описание домашнего животного, сестры, загородного дома, любимой марки машины и проч. Главное, чтобы этот рассказ имел коммуникативную направленность, не был формальным. В этом случае ребенок составит развернутое повествование, будет использовать разнообразные языковые средства, рассказывать эмоционально, в свойственной ему манере.

Темой рассказа должны стать эмоционально значимый для ребенка объект или событие. Например, повествовательный текст может быть посвящен проведенному дню в школе, или поездке в выходные дни. Картинки, которые используются в данном случае должны быть достаточно реалистичны и не вызывать у ребенка затруднений при узнавании объектов, изображенных на них. Естественно, что ребенку не надо предъявлять все виды заданий. Если ребенок составляет развернутые рассказы без наглядных опор, это свидетельствует о достаточном уровне сформированности связной речи. Если он затрудняется, то логопед определяет, насколько развернутыми должны быть внешние опоры, чтобы ребенок мог составить рассказ. Для школьников 4 – 5 года обучения можно предложить тему, при раскрытии которой потребуются элементы рассуждения: «Кем ты хочешь стать и почему?», «Что тебе нравится в школе и что не нравится, и почему?» и др. При этом отмечается, какого характера помощь требовалась детям (стимуляция активности, наводящие вопросы, организующая помощь).

Кроме обследования самостоятельной связной речи ребенка полезно обследовать понимание им связной речи на примере рассказов описательного и повествовательного характера.

Виды работы (по выбору логопеда):

- пересказ описательного текста и/или ответы на вопросы;
- пересказ повествовательного текста и/или ответы на вопросы;
- сокращение (компрессия) текста;
- соотнесения текста и картинки или объекта.

Для этого диагностического пакета тексты должны быть заранее отобраны и адаптированы к нуждам обследования.

Если первые два вида задания требуют от ребенка ответа в развернутой вербальной форме и могут служить средством обследования говорения как подвида речевой деятельности, то третий вид задания, направленный на исследование навыка сокращения или

компрессии текста, позволяет выявить стратегию анализа смысловой стороны связного текста у ребенка. В ходе выполнения этого вида задания можно попросить ребенка рассказать самое главное или назвать главные слова, словосочетания и предложения в тексте (если ребенок знаком с этими терминами). Если ребенок не справляется с этим, в качестве облегченного варианта можно попросить ребенка просто перечислить действующих лиц в тексте и рассказать, что они делали.

Наиболее простое задание - соотнесение текста и картинки. Ребенку предлагаются две похожие картинки (степень похожести зависит от возраста ребенка и его интеллектуальных возможностей, поэтому наборы парных картинок могут быть достаточно разнообразными) и рассказ, составленный с опорой на одну из них. Ребенку предлагается определить, какая из картинок соответствует тексту. Таким образом, исследуется не столько умение выявлять в тексте логические и временные связи, сколько умение понимать фактологию текста.

Необходимо отметить, что предлагать детям младшего школьного возраста тексты, насыщенные переносными значениями, подтекстом, нерационально. С подобными текстами с трудом справляются в полной мере и дети с интеллектуальной недостаточностью, и дети с системным недоразвитием речи.

Использование задания, не требующего вербальной интерпретации исходного текста, позволяет обследовать детей с грубым недоразвитием речи.

По ходу беседы с ребенком и обследования связной речи логопед обращает внимание на уровень сформированности таких видов деятельности, как говорение и аудирование, а также на уровень сформированности языковых средств.

Если ученик не справляется с заданием подобного уровня сложности, ему можно предложить составить повествовательный рассказ, например, более подробно рассказать, что еще он хотел бы написать в своем письменном сочинении, которое он только что закончил.

#### **Оцениваются следующие показатели:**

- сформированность текста как лингвистической структуры;
- грамматическое оформление высказывания (тип используемых предложений, их структура, наличие средств словоизменения и словообразования, адекватность их использования);
- словарный запас (соответствие объема словаря возрастным нормам и потребностям высказывания, адекватность его использования, смысловое наполнение лексики);
- соответствие звукопроизношения нормам русского языка в рамках местного диалекта возрастным нормативам;

- звукословное и ритмическое наполнение лексики (акцентный контур слова);
- темп говорения;
- особенности голосоподачи и голосоупедения;
- паралингвистические средства: выразительность, паузация, интонация.

**Профиль функционирования** может быть отражен следующими категориями доменов составляющей “активность и участие”:

**d 31080** Понимание текста на слух (устного текста) -(пользовательская категория)

**d 330** Устная речь

**Ограничения.** Методика не может быть использована для детей с выраженными степенями умственной отсталости и тяжелыми множественными нарушениями развития. Методика с использованием картинок не может применяться для детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения),

В особых случаях, при обследовании школьников с тяжелой речевой патологией и/или интеллектуальной недостаточностью, в процедуру включаются задания, аналогичные тем, которые предъявляются дошкольникам: рассказы с опорой на картинку или серии картинок.

### ***Методика обследования грамматического строя***

**Краткая аннотация.** Методика обследования грамматического строя используется в практической деятельности логопедов с 50-60 годов XX века. Данная методика находится в рамках психолого-педагогического направления российской логопедии школы Р.Е. Левиной, в рамках которого «симптоматическому подходу к анализу речевых процессов было противопоставлено принципиально новое понимание речевой деятельности как сложного функционального единства, составные части которого зависят одна от другой и обуславливают друг друга». Методика обследования грамматического речи описана в трудах Г.В.Чиркиной, Т.Б. Филичевой, Г.А. Каше, О.Е. Грибовой и других исследователей.

#### **Задачи:**

- выявить уровень владения грамматическими средствами в самостоятельной речи (употребление и понимание);
- определить степень обучаемости грамматическому оформлению языковых и речевых единиц;
- выяснить характер грамматических ошибок;
- наметить пути формирования грамматического строя устной и письменной речи.

**Материал:** сюжетные картинки, пары картинок, вербальный материал.

**Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

В процессе общего развития ребенок постепенно овладевает языковыми средствами общения: происходит накопление его словарного запаса, формирование системы различных форм слов и словосочетаний (грамматического строя).

К 5 годам ребенок с нормальным речевым развитием практически овладевает основными законами морфологии и синтаксиса, правильно строит не только простые, но и сложные предложения (А. Н. Гвоздев, 1948, 1949, 1961; Н. Х. Швачкин, 1949 и др.).

Однако в ряде случаев к началу школьного возраста (к 7 годам) при сохранном интеллекте и нормальном слухе уровень сформированности лексико-грамматических средств языка может значительно отличаться от нормы. Словарный запас некоторых детей состоит лишь из небольшого количества звуковых комплексов, которые употребляются ребенком для обозначения лишь конкретных предметов и действий.

У других детей общение осуществляется посредством достаточно постоянных, хотя и очень искаженных общеупотребительных слов. По содержанию запас этих слов более или менее разнообразен. В нем различаются слова, обозначающие предметы, действия, качества. Однако их количество невелико. Наряду с бедностью словарного запаса отмечаются и нарушения его использования: ограниченное и неточное понимание значения знакомых слов, неправильное употребление их в речи, что часто приводит к замещению одного слова другим. Как правило, недоразвитие лексических средств в этих случаях сочетается с несформированностью грамматического строя языка. В их высказываниях наблюдаются специфические ошибки грамматического оформления.

У некоторых детей уровень сформированности лексико-грамматических средств языка может быть и более высоким, однако имеются отдельные трудности.

Несмотря на различия в уровнях сформированности лексических и грамматических средств языка, во всех перечисленных случаях налицо ограниченный словарный запас, своеобразие определенных отклонений в его использовании и стойкий аграмматизм. Обычно это наблюдается у детей с общим недоразвитием речи, которое может быть обусловлено разными причинами (алалией, дизартрией, ринолалией и др.).

Для правильной оценки отклонений речевого развития ребенка и определения рациональных и дифференцированных путей его коррекции необходимо определить уровень сформированности лексических и грамматических средств. С этой целью учитель-логопед проводит специальное обследование.



Первичные наблюдения за речью детей позволяют в той или иной мере судить о состоянии лексических и грамматических средств языка, которые ребенок использует в общении. Так, например, если в ходе предварительной беседы ребенок неточно употребляет широко распространенные слова, заменяя одно слово другим, и к тому же неправильно оформляет высказывания грамматически, становится очевидной необходимость специального обследования.

При анализе структуры речевого дефекта существенным является определение уровня владения ребенком различными грамматическими формами и структурами.

Обследование грамматического строя проводится по трем направлениям: синтаксис, словообразование и словоизменение. В процессе обследования детям сначала предлагаются задания, направленные на изучение состояния грамматического строя активной речи, а при отсутствии тех или иных грамматических единиц в самостоятельной речи — задания на их понимание. В процессе обследования материал структурируют не только по его относительной сложности, но и в соответствии с грамматической моделью. Использование однотипного грамматического материала позволяет специалисту выявить обучаемость ребенка языковым явлениям, т.е. наличие у него так называемого «чувства языка», что служит дополнительным параметром при функциональной диагностике пограничных нарушений.

Целенаправленное обследование грамматического строя проводится только в тех случаях, когда в предварительной беседе с родителями или педагогом имеют место жалобы на недоразвитие лексико-грамматической стороны речи или при общении с ребенком выявляются его проявления.

Предварительные данные о состоянии грамматического строя могут быть также получены при первичном знакомстве с ребенком, исследовании состояния других сторон его речи.

Обследование рекомендуется начинать только после того, как был установлен устойчивый эмоциональный контакт между ребенком и логопедом.

Во время проведения процедуры обследования рекомендуется сначала предъявлять ребенку более сложный материал, в дальнейшем корректируя уровень его сложности в ту или иную сторону.

Эффективность обследования повышается, если ребенок заканчивает каждую пробу успешно. При этом у него формируется положительное впечатление об обследовании, которое способствует дальнейшему повышению мотивации при выполнении предъявляемых заданий.

### *Составление предложений различных типов*

**Цель:** исследование направлено на выявление уровня владения различными структурами предложения: простого (распространенного и нераспространенного), сложносочиненного, сложноподчиненного. Процедура обследования предполагает выполнение двух видов заданий.

Задание 1 предполагает после предварительного рассматривания сюжетных картинок составление по ним предложений определенной структуры. Если ребенок затрудняется составить нужное специалисту предложение, ему предлагается помощь в виде наводящих вопросов. В итоге испытуемому предоставляется возможность воспроизвести все свои ответы в виде единого предложения.

В связи с тем, что данный возрастной диапазон представляет собой достаточно разнородную картину достижений учащихся в области языковой компетенции, языковой материал предлагается структурировать по уровням сложности на три категории : А, Б, В.

Материал уровня **А** — простые предложения небольшой протяженности, не осложненные однородными членами: *Дети поют. Дедушка читает газету. Мальчик молотком забивает гвозди в ящик.*

Материал уровня **Б** — простые предложения большой протяженности, осложненные однородными обстоятельствами и наличием двух предложно-падежных конструкций: *Ребята в огороде собирают урожай моркови, свеклы и лука. Мама половником наливает суп из кастрюли в тарелки.*

На этом же уровне используют сложносочиненное предложение простой структуры: *Одна девочка уже встала, а другая еще спит.*

Материал уровня **В** — сложносочиненное предложение с относительно сложным для детей с речевой патологией видом связи (*Учительница вошла в класс, и ученики встали*), а также сложноподчиненные предложения: *Ребята спрятались в лесу, потому что на поляне увидели лося. Туристы поднимались к домику, который стоял на горе.*

Задание 2 имеет два субтеста.

Субтест а) предполагает составление предложений с данными словами (по одному с каждым словом). Слова в составленных предложениях следует использовать в заданной форме (не изменять).

Материал **уровня А** — слова *утро, солнце*; **уровня Б** — *сестре, снегом*; **уровня В** — *яблоку, храбростью*.

Субтест б) — составление предложений из данных слов (деформированное предложение).

Материалы **уровней А и Б** отличаются между собой по количеству слов в предложении. **Уровень В** предполагает у ребенка наличие умения определить, насколько правильно использована грамматическая форма слов, и при необходимости ее изменить.

#### *Составление сложносочиненных предложений*

Ребенку предлагается составить предложения по парам картинок с использованием сочинительных союзов *а, и, но*. Прежде чем ребенок начнет составлять предложения, логопед должен рассмотреть вместе с ним картинки и обсудить возможную смысловую взаимосвязь между ними. Второе и третье предложения могут быть составлены испытуемым по аналогии.

При анализе качества выполнения задания отмечаются трудности детей, уровень владения ими данным типом синтаксических конструкций и лингвистическая обучаемость.

#### *Составление сложноподчиненных предложений.*

Задание 1 — составление предложений по парам картинок с использованием подчинительных союзов ***потому что, так как, чтобы, хотя, несмотря на, если***. Прежде чем ребенок начнет составлять предложения, логопед должен рассмотреть вместе с ним картинки и обсудить возможную смысловую взаимосвязь между ними. Второе и третье предложения могут быть составлены испытуемым по аналогии. В собственных предложениях дети могут использовать другие подчинительные союзы (по сравнению с образцом), сохраняющие общую смысловую направленность высказывания.

Задание 2 рассчитано на хорошо читающих детей. Используются карточки с записанными простыми предложениями. Сложные предложения конструируются из двух частей с опорой на данные союзы. Примерные предложения: *Мы не пошли в музей, так как шел сильный дождь. Мы пошли в музей несмотря на то, что шел сильный снег. Я поеду в лагерь, когда наступят каникулы. Я поеду в лагерь, если разрешит врач.*

При анализе качества выполнения задания отмечаются трудности детей, уровень владения данным типом синтаксических конструкций и лингвистическая обучаемость.

#### *Согласование имени существительного с другими частями речи*

**Материал уровня сложности А** включает задания с использованием доступного лексического и грамматического материала. Детям предлагается составить словосочетания по модели «*имя существительное + имя прилагательное*» с опорой на картинки.

Если ребенок затрудняется в согласовании имен прилагательных с именами существительными, необходимо проверить понимание данного типа связи

Логопед сам проговаривает словосочетания, голосом выделяя окончания имен существительных и прилагательных (при грубом недоразвитии речи возможно 2—3-кратное проговаривание). После этого ребенку предлагается игра «*Угадай, что я задумала*». Логопед

проговаривает имя прилагательное, стоящее в нужной форме, а ребенок отгадывает, о каком предмете идет речь (*синИИЙ*, *синЯЯ* и т.д.). Чтобы исключить простое совпадение, весь ряд повторяется 2—3 раза в случайном порядке.

Материал **уровней сложности Б и В** предполагает выполнение заданий двух видов.

**Задание 1** — прочитать слова и составить из них словосочетания по модели «*имя существительное + имя прилагательное*», не изменяя их формы.

Материал **уровня Б** включает согласование имени прилагательного с именем существительным в именительном падеже. Материал **уровня сложности В** включает согласование, в том числе и **в** косвенных падежах.

**Задание 2** — **подстановочного типа**. Ребенку необходимо использовать нужную форму имени прилагательного в соответствии с контекстом.

**Уровень сложности Б** предусматривает исследование умения согласовывать в падежах только форму множественного числа имени прилагательного.

Материал **уровня сложности В** не только значительнее по объему, но и предполагает умение использовать любую форму имени прилагательного

#### ***Согласование имени существительного и глагола в прошедшем времени***

Задания направлены на выявление умения согласовывать имена существительные и глаголы прошедшего времени в роде и числе. Детям предлагается выполнить различные виды заданий на разных уровнях сложности.

Задание рассмотреть картинки и составить по ним предложения предлагается на уровнях сложности А и Б.

Материал уровня А — составление простых нераспространенных предложений с одним глаголом «*упасть*». При обследовании понимания данной грамматической формы ребенку сначала предлагается выслушать готовые словосочетания (при этом логопед голосом выделяет окончания глаголов), а затем показать: *что упал?* *упалА?* *упалО?* *упалИ?* (или: *о чем мы говорим упалА?* *упалИ?* и т.д.)

Материал уровня сложности Б предоставляет возможность составления распространенных предложений с использованием разных глаголов.

На уровне сложности В предлагается задание подстановочного типа: подобрать нужный глагол из данных в соответствии со смыслом предложения и поставить его в нужную форму.

#### ***Согласование имени существительного (местоимения) и глагола в настоящем времени***

Задание направлено на выявление умения согласовывать имена существительные (местоимения) и глаголы настоящего времени в числе.

Задание уровня сложности А — составить предложения по картинкам, используя глаголы настоящего времени. При появлении затруднений логопед задает наводящие вопросы: *Что делает дежурный? Что делают дежурные?* При этом окончания глаголов и существительных голосом не акцентируются. При исследовании понимания можно использовать задание типа «Угадай, что я задумала: о ком я говорю "поливаЕТ", о ком — "поливаЮТ"?». В этом случае голосом окончания выделяются.

**Задание уровня сложности Б** — подстановочное. Ребенку нужно вставить нужную букву в окончание глагола. При анализе результатов обследования орфографические ошибки не учитываются.

**Задание уровня сложности В** творческого характера. Ребенку предлагается сопоставить личные местоимения из первого и глаголы из второго столбиков, но и составить с ними предложения.

#### ***Согласование имени существительного и притяжательного местоимения***

Материал **уровня сложности А** предполагает составление словосочетаний по картинкам со словами *мой, моя, моё, мои*.

Материал **уровня Б** включает аналогичное задание, но без опоры на картинки; при этом лексический материал усложнен: у части слов родовую принадлежность нельзя определить по окончанию.

Материал **уровня сложности В** предполагает составление словосочетаний при расширении набора местоимений.

#### ***Беспредложное и предложное управление***

Задание — составить предложения по картинкам. Дополнительные вопросы и примерные предложения представлены на оборотах страниц с картинным материалом. При исследовании понимания данных конструкций используются моделирование ситуаций и манипуляции с предметами. Ребенку можно также предъявить упражнения корректорского типа — оценить правильность конструкции.

Усложненный материал по предложно-падежному управлению (**уровни Б и В**).

Задание 1 — составить предложения по картинкам — содержит материал обоих уровней сложности. Предложения должны содержать не менее двух предлогов, обозначающих направление движения. Некоторые из предлогов употребляются традиционно.

Далее задания различаются в соответствии с уровнем сложности.

Задание 2 (уровень сложности Б) — подстановочное упражнение. Ребенок должен самостоятельно подобрать нужный предлог, изменив форму существительного.

Задание 2 (уровень сложности В) — упражнение корректорского типа: прочитать или прослушать рассказ, найти и исправить ошибки.

Первичный текст:

*Была зима. За окном шёл снег. Он медленно падал на землю. Снежинки сталкивались в воздухе и слипались в хлопья.*

*Вдруг из-за туч выглянуло солнце и на мгновение осветило зимний пейзаж. Однако уже через минуту стало снова серо и уныло.*

*В доме было тепло и уютно. Приятно наблюдать за метелью, когда в печке трещат дрова, а на коленях мурлычет кошка.*

Материал уровня сложности Б — беспредложное управление. Образцы словосочетаний: *поздравляю тебя, встречаю его, дарю ей, позвоню вам, горжусь ею, приношу ему, отдает нам, напишу им, хвалила нас, доволен тобой, отвечают мне.*

Материал уровня В — предложное управление. Образцы словосочетаний: *играю с ней, думаю о себе, скучаю по тебе, бегу от него, плачу с вами, шью для нас.*

*Словоизменение*

***Образование множественного числа имен существительных в именительном падеже***

Языковой материал, рационально представить в виде таблицы и разбить на три уровня сложности. Внутри каждого уровня материал, в свою очередь, распределен по моделям. При обследовании следует обращать особое внимание на обучаемость ребенка пользованию моделью. Объем предъявляемого материала зависит от возраста ребенка и его работоспособности.

При выявлении понимания грамматической формы числа имени существительного используется наглядный метод. Ребенку предъявляют пары картинок или наборы предметов в противопоставлении «один — много». Логопед просит показать, где, например, *карандаш*, а где — *карандаши*; где *помидор*, а где — *помидорЫ* и т.д.

***Образование форм родительного падежа множественного числа имен существительных***

Языковой материал предъявляется и выполняется аналогично предыдущему. Понимание данной грамматической формы не обследуется.

*Словообразование*

Вербальный материал представлен в виде рядов слов предполагает образование новых слов и форм слов по моделям. Задание может быть выполнено в устной или письменной форме — в зависимости от возможностей учащихся. При оценке письменных работ

орфографические ошибки рассматриваются как неспецифические. Объем предъявляемого материала зависит от возраста ребенка и его работоспособности.

### ***Суффиксальный способ образования имен существительных***

Представленный языковой материал дифференцирован по уровням в соответствии с онтогенетическим принципом появления грамматических форм, слоговой структурой предъявляемых слов и сложностью их лексического значения.

Обследование понимания данных форм проводится только на **уровне сложности А** с привлечением наглядного материала там, где это возможно: например, при использовании суффиксов с уменьшительным или увеличительным значением (*дом — домик — домище*), при суффиксальном обозначении половой принадлежности животных, их детенышей (*тигр — тигрица — тигренок — тигрята*) и т.п.

### ***Суффиксальный способ образования имен прилагательных***

Внутри каждого уровня материал представлен в виде моделей. При обследовании логопед должен обратить внимание, во-первых, на уровень обучаемости ребенка грамматическим моделям, характер ошибок, и только во-вторых, — на уровень сложности освоенного материала.

Обследование понимания не проводится. При анализе материала особое внимание уделяется характеру ошибок и уровню обучаемости данным языковым моделям.

### ***Суффиксальный способ образования глаголов***

Представленный языковой материал дифференцирован по уровням в соответствии с онтогенетическим принципом появления грамматических форм, слоговой структурой предъявляемых слов и сложностью их лексического значения.

Вербальный материал должен быть представлен в виде моделей. При обследовании логопед должен обратить внимание, во-первых, на уровень обучаемости ребенка грамматическим моделям, характер ошибок, и только во-вторых, — на уровень сложности освоенного материала.

Обследование понимания не проводится. При анализе материала особое внимание уделяется характеру ошибок и уровню обучаемости данным языковым моделям.

### ***Префиксальный способ образования имен существительных и глаголов***

Задание 1 — рассмотреть картинки и составить по ним предложения.

Материал уровня А — серия картинок со сквозным героем предполагает использование однокоренных глаголов при составлении предложений. Эти картинки можно также использовать при исследовании понимания значений приставочных глаголов, предлагая детям задания типа «Угадай, где ...» или «Покажи, где ...».

Материал уровней Б и В — не связанные сюжетом картинки.

Задание 2 — составить наибольшее количество слов из материала первого и второго столбиков. Для того, чтобы проверить, насколько правильно ребенок понимает значения составленных им новых слов, можно предложить составить с ними предложения или описать ситуацию, в которой эти слова могут быть использованы.

На уровне сложности В предусмотрено еще одно задание — задание 3. Ребенку необходимо восстановить глаголы, опираясь на контекст. В качестве исходного материала использованы поговорки:

*Уважение трудно заработать, но легко потерять. С лодырем поведешься — горя наберешься. Упустишь минуту — потеряешь час. С умным наговориться, что меду напиться.*

#### **Оцениваются следующие показатели:**

- грамматическое оформление высказывания (тип используемых предложений, их структура, наличие средств словоизменения и словообразования, адекватность их использования);
- уровень владения грамматическими средствами в самостоятельной речи (употребление и понимание);
- степень обучаемости грамматическому оформлению языковых и речевых единиц;
- характер грамматических ошибок;
- соответствие объема словаря возрастным нормам и потребностям высказывания, адекватность его использования, смысловое наполнение лексики;
- соответствие звукопроизношения нормам русского языка в рамках местного диалекта возрастным нормативам;
- звукослоговое и ритмическое наполнение лексики (акцентный контур слова);
- темп говорения;
- особенности голосоподачи и голосоведения;
- паралингвистические средства: выразительность, паузация, интонация.
- уровень помощи взрослого

**Профиль функционирования** может быть отражен следующими категориями доменов составляющей “активность и участие”:

**d 133** Освоение языка

**d 330** Использование устной речи

**d 1332** Освоение синтаксиса



**d 179** Применение навыков грамматики в устной речи (пользовательская категория)

**b3301** Ритм речи

**Ограничения.** Методика не может быть использована для детей с выраженными степенями умственной отсталости и тяжелыми множественными нарушениями развития, в ситуации отсутствия коммуникации с окружающими. Методика с использованием предметных и сюжетных картинок не применяется в обследовании детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения).

Исследование состояния звукового анализа

**Краткая аннотация:** Несформированность процессов чтения и письма может быть обусловлена недостаточным уровнем готовности к обучению грамоте, а именно, низким уровнем звукового и звуко-буквенного анализа.

**Цель:** изучения уровня сформированности звукового анализа и синтеза.

Материал: вербальный, предметные картинки.

**Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Детям предлагаются два вида работы:

- выделение заданного звука из слова (на слух);
- выделение заданного звука с опорой на картинку (испытуемый должен опираться на тот образ слова, который сформирован в его языковом сознании).

Распределение материала по уровням сложности зависит от слоговой структуры слова, его лексического значения, степени совпадения произношения и написания, а также программных требований к уровню сформированности фонетического анализа.

Для углубленного обследования состояния звукового анализа, который может быть рекомендован для учащихся 1-2 классов, испытывающих трудности при освоении чтения и письма, предлагаются следующие виды заданий:

**Уровень А. Задание 1:** ребенку на слух предъявляются пары слов. Инструкция: «Послушай и определи (отгадай), чем слова отличаются друг от друга (или какими звуками они различаются)» .

**Задание 2:** предъявляются последовательно односложные слова. Ребенку предлагается изменить в слове гласную так, чтобы получилось новое слово. Если ребенку недоступно самостоятельное выполнение данного задания, логопед подсказывает испытуемому, какую словообразующую гласную можно использовать.

**Уровень Б Задание 1:** рассмотреть картинки и определить, какими звуками различаются названия предметов. В случае появления затруднений можно попросить ребенка произнести четко названия данных предметов попарно.

Задание 2: детям на слух предъявляются слова, в которых они должны поменять местами согласные первого слога и определить, какие новые слова получились. Задание выполняется в виде игры. В качестве предварительного обучения можно предложить обследуемым выполнить действие по определенному алгоритму:

- выделить первый согласный звук в слове;
- выделить третий согласный звук в слове;
- поменять их местами и назвать первый слог в новом варианте;
- назвать новое слово.

При выполнении данного задания оценивается уровень обучаемости ребенка. Параметр обучаемости очень важен, особенно в тех случаях, когда ребенок не прошел дошкольную подготовку или логопед проводит дифференциальную диагностику двуязычия и недоразвития речи первичного генеза.

**Уровень В.** Перед учеником раскладываются сразу все картинки. После того, как ребенок их внимательно рассмотрит, он должен найти пары картинок, названия которых отличаются одним звуком. При выполнении данного задания очень важно убедиться в том, что ребенок называет картинки в заданном варианте, например: *коза*, а не *козочка*, *уточка*, а не *утка* и т.п. Поэтому в ходе выполнения задания логопед может использовать наводящие вопросы, а также организовывать деятельность ребенка по определенному алгоритму.

При обследовании навыка звукового анализа специалист может предложить ребенку задания, направленные на анализ состояния звукового синтеза. С этой целью можно использовать языковой материал, представленный в данном разделе. Логопед предлагает:

- составить слог из определенного набора звуков;
- составить слово из определенного набора звуков и показать на картинке соответствующий предмет.

**Оцениваются** следующие показатели:

- уровень сформированности звукового анализа и синтеза;
- характер ошибок и их частотность

**Профиль функционирования** может быть отражен следующими категориями доменов составляющей “активность и участие”:

**d 1660** Применение общих навыков и стратегий чтения

**d 1700** Применение общих навыков и стратегий письма

**Ограничения.** Методика не может быть использована для детей с выраженными степенями умственной отсталости и тяжелыми множественными нарушениями развития, в ситуации отсутствия коммуникации с окружающими. Методика с использованием

предметных и сюжетных картинок не применяется в обследовании детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения).

### ***Лексика. Звуковая сторона речи***

**Краткая аннотация:** обследование звуковой стороны речи предполагает, в том числе, исследование состояния звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематического восприятия. Эти недостатки могут носить самостоятельный характер или обуславливать неуспешность освоения метапредметных навыков чтения и письма. В результате ребенок становится неуспевающим по всем предметам учебного цикла.

#### **Цели:**

- выявить звуки, произносимые детьми правильно и дефектно;
- определить уровень сформированности навыка владения правильным произношением в различных условиях предъявления и использования языкового материала (при изолированном произнесении; отраженно; в отработанных ранее слогах, словах и предложениях; при фиксации внимания на качестве произнесения; в спонтанной речи и проч.);
- выяснить характер нарушения звуков (искажения, замены, смешения) на материале различного уровня сложности;
- определить причину (где это возможно) дефектного формирования звукопроизношения у обследуемого ребенка;
- обнаружить недостаточность фонематического восприятия и фонематических представлений у ребенка, их выраженность и характер;
- выявить уровень сформированности ритмико-мелодической стороны речи и умения пользоваться различными слоговыми структурами при продуцировании высказывания и при его восприятии;

#### **Обследование звукопроизношения**

##### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Обследование звукопроизношения может быть подчинено целям и задачам определения причин недостатков письменной речи, а может быть самостоятельным обследованием при наличии соответствующего запроса.

В первом случае обследование звукопроизношения, прежде всего, направлено на выявление некоторых фактов взаимосвязи замен и смешений согласных в устной и письменной речи. Поэтому исследуется качество звукопроизношения в спонтанной связной речи, а также при отраженном проговаривании тестов, насыщенных оппозиционными звуками. Таким образом, одним из эффективных приемов выявления произносительных

затруднений оказывается проговаривание скороговорок, которое решает несколько задач обследования – определение состояния фонематического восприятия и выявление уровня сформированности звукопроизносительных навыков. В ходе исследования оценивается качество звукопроизношения, при условии осуществления внешнего контроля (например, со стороны логопеда) или самоконтроля (на специально отобранном материале слов, слогов, предложений, текстов, а так же в спонтанной речи), в упрощенных и усложненных условиях, то есть уровень автоматизированности звукопроизносительных навыков.

Оцениваются следующие показатели:

Характер дефекта звукопроизношения:

- отсутствие звука,
- искажение звука,
- замены звуков (устойчивые или неустойчивые),
- смещения звуков (устойчивые и неустойчивые).

Уровень, на котором звукопроизношение сформировано недостаточно:

- В самостоятельной (спонтанной) речи;
- На специально отобранном материале (в словах, слогах) под контролем сознания;
- Изолированное произнесение.

### **Обследование слоговой структуры слова**

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Обследование слоговой структуры проводится только в том случае, если у ребенка отмечаются ошибки подобного характера в письменных работах или устных ответах.

Для заданий отбираются слова сложной слоговой структуры, в том числе, и такие, в которых содержатся оппозиционные по акустическим или артикуляционным признакам звуки. Слова могут отбираться как знакомые, так и незнакомые. При этом особое внимание уделяется особенностям воспроизведения стечений согласных («строители», «шприц», «пингвин»), так и порядку следования слогов, а также сохранению общего количества слогов и акцентного контура.

Слова предъявляются ученику, в основном, для отраженного проговаривания. Кроме слов ребенку могут предлагаться словосочетания и предложения, насыщенные оппозиционными согласными. Для этого часто используют простые скороговорки и короткие стихотворения. При предъявлении скороговорок необходимо сначала убедиться, что ребенок понимает смысл отдельных слов и всей скороговорки в целом. Затем предложить ему проговорить это в медленном темпе, постепенно ускоряя его до разговорного, привычного ребенку.

Оцениваются следующие показатели:

- какими слоговыми структурами владеет ребенок;
- какими слоговыми структурами он не владеет (многосложными, со стечением согласных);
- характер типичных ошибок.

### **Обследование строения и функций артикуляционного аппарата.**

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Для решения вопроса о клинической природе недостатков звукопроизношения, необходимо провести исследование строения и двигательных функций артикуляционного аппарата. Некоторые дополнительные данные может предоставить исследование двигательных функций мимических мышц.

Детям предъявляется небольшое количество упражнений, направленных на принятие позы, переключения с одной позы на другую, удержание позы и многократное ее повторение. Нагрузка дается на все подвижные органы артикуляционного аппарата: губы, щеки, язык, нижняя челюсть, мягкое небо, например, втягивание щек, облизывание кончиком языка верхней и нижней губ при широко открытом рте, присасывание языка к верхнему небу (грибок), движения кончиком языка вперед и назад по твердому небу (маляр), пересчет кончиком языка верхних и нижних зубов и др. Эти пробы позволяют оценить не только объем движений в различных направлениях, но и точность, плавность движений, их координированность и целенаправленность. Кроме того, на этих движениях более явно проявляются синкинезии, если таковые у ребенка имеются. В то же время эти движения не требуют специального обучения и выполняются здоровым ребенком без затруднений. Особое внимание уделяется тем органам и тем мышцам, которые участвуют в произнесении дефектного звука и не участвуют в произнесении сохранных звуков.

Время удержания позы до 10 – 15 секунд, количество повторений движения – до 10 раз.

#### **Оцениваются следующие показатели:**

- особенности строения органов артикуляции и их роль в формировании звукопроизношения;
- сила движений;
- объем движений;
- точность движений;
- плавность движений;
- симметричность движений;
- наличие синкинезий.

## **Обследование фонематического восприятия**

### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Обследование фонематического восприятия является обязательным направлением в процедуре обследования учащихся начальных классов при наличии специфических ошибок, выражающихся в виде смещений и замен оппозиционных согласных в сильной позиции, пропусков гласных и других проявлений, обусловленных недостаточностью фонематического восприятия и звуко-буквенного анализа.

Задание 1. Исследование фонематического слуха.

Детям предъявляются для отраженного проговаривания ряды слогов, как правило, 3 слога, содержащие оппозиционные согласные, которые они умеют произносить и трудности различения которых наиболее часто отражаются в письменной речи:

- противопоставление согласных по звонкости – глухости (на примере взрывных губных согласных «П» - «Б»);
- противопоставление согласных по мягкости – твердости (на примере носовых согласных «М'», «М»);
- противопоставление по месту образования (на примере взрывных «Б», «Д»);
- противопоставление по месту и способу образования (на примере аффрикат «Ц», «Ч», «Щ»)<sup>1</sup>.

Слоги предъявляются прямые, в которых представлено чередование этих согласных, причем чередование пары дается несколько раз, каждый раз в ряду слогов меняется порядок из следования.

Ребенок садится таким образом, чтобы ему не было видно артикуляции логопеда. Поэтому, если при обследовании ребенок находится напротив логопеда, то логопед должен при выполнении данного задания использовать экран, скрывающий артикуляцию. Логопед предъявляет слоги чуть в более замедленном темпе по сравнению с разговорной речью, четко произнося слоги, но не утрируя произнесение, голосом средней громкости. Ребенок должен повторить ряды слогов в точном соответствии с образцом только после того, как логопед закончит произносить этот ряд. Таким образом, не допускается сопряженное проговаривание рядов.

При грубо выраженных недостатках различения оппозиционных фонем на десемантизированном материале можно предложить ребенку идентификацию слов, различающихся оппозиционными согласными (*том – дом, мал – мял, дочка – бочка, цвет – свет* и др.). При проведении данного обследования можно использовать предметные

---

<sup>1</sup> Аффрикаты предъявляются в слогах для различения их между собой и с их составляющими.

картинки (парные и непарные) или выполнять задание по описанию семантики слов через составление словосочетаний, предложений, коротких текстов.

Для детей, имеющих отклонения в формировании произносительной стороны речи видоизменяется набор оппозиционных звуков. Наряду с вышеперечисленными парами детям предлагается различение тех оппозиционных звуков, которые пропускаются, смешиваются и заменяются в их собственной речи. Поэтому может включаться: различение свистящих и шипящих звуков, «Р» и «Л». Кроме того, внимательному изучению подвергается более широкий спектр звуков, противопоставляемых в русском языке по признаку звонкости/глухости (Б – П, В – Ф, С – З, Ш – Ж и другие, а также их мягкие варианты), по признаку мягкости/твердости, по месту и способу образования. Если ребенок не может воспроизвести звуки в силу их дефектности, допускается использование изображения букв.

#### Задание 2. Исследование фонематического восприятия.

Процедура логопедического обследования детей дошкольного или младшего школьного возраста включает задания, направленные на выявление уровня сформированности навыка фонематического восприятия.

Одним из видов заданий является выбор слов — названий картинок по заданным параметрам. С этой целью предлагается набор картинок (страницы 30-32), в названиях которых содержатся практически все фонемы русского языка: *сапоги, хомяк, стакан, шоколад, шнурки, забор, сирень, зернышки, дыня, журавль, фонарь, цепь, жираф, чайник, щипцы, барабан, щавель, голуби, диван, пушки, туфли, компас, ремень, труба, лента, носки, вол, ласточка, мел, радуга, мышь, иголка.*

Представленный материал может быть использован в виде таблиц, но может быть и разрезан на отдельные карточки для дифференцированного предъявления в соответствии с освоенным материалом.

*Инструкция:* "Рассмотри картинки. Покажи (отложи в сторону) картинки, в названии которых есть звук ...".

Если ребенок не может справиться с данным заданием по различным причинам, рекомендуется выявить его возможности по

выделению определенного звука на слух из языкового материала различной сложности и протяженности. Ребенку предъявляется ряд звуков (слогов, слов или предложение) в оптимальном для данного возраста и уровня владения речью темпе.

*Инструкция:* "Подними руку (хлопни), когда услышишь звук ...".

Языковой материал отбирается индивидуально.

**Оцениваются следующие показатели:**

- уровень сформированности фонематического восприятия и, в частности, фонематического слуха;

- характер ошибок;

- степень выраженности недостаточности.

**Профиль функционирования** может быть отражен следующими категориями МКФ:

**b 320** Функции артикуляции

**b 320** Функции голоса

**b 320** Функции беглости и ритма речи

**b3301** Ритм речи

**b147** Психомоторные функции

**Ограничения.** Методика не может быть использована для детей с выраженными степенями умственной отсталости и тяжелыми множественными нарушениями развития, в ситуации отсутствия коммуникации с окружающими.

### ***Обследование словарного запаса***

**Краткая аннотация:** Обследование словарного запаса проводится на несколько ином уровне, чем у дошкольников, хотя общее количество обследуемых словарных единиц примерно такое же – около сотни. Естественно, что сложность предъявляемого материала и дидактические приемы будут зависеть от возраста школьника и степени речевого недоразвития. Поэтому в тяжелых случаях мы можем использовать предметные и сюжетные картинки, с опорой на которые школьники должны ответить на вопросы: Что это? Кто это? Что делает? Какой? Где? И др.

У школьников с менее выраженной патологией речи с учетом их более широкого жизненного опыта, возросшим уровнем обобщения, расширившимися представлениями об окружающем мире, можно использовать одну предметную картинку для организации ситуативного поля. С помощью вопросов логопед может исследовать состояние часто и редко употребительной лексики в активном словарном запасе ребенка. Например, демонстрируя картинку «самолет», педагог задает следующие вопросы: Что это? Назови части самолета? Зачем нужны самолеты? Какие бывают самолеты? Кто управляет самолетом? Какие еще профессии в авиации ты знаешь? и др. Естественно, что отбор ситуаций должен коррелировать с представлениями ребенка и его жизненным опытом.

Наличие речевой патологии характеризуется наличием своеобразия формирования семантических представлений, лежащих в основе словарных единиц. Поэтому при обследовании школьников в первую очередь обращается внимание на использование



лексики в адекватном значении, на тот смысл, который вкладывает ребенок в то или иное слово, на способы актуализации лексики.

При обследовании активного словарного запаса школьников предъявляют те задания, которые помогают раскрыть качественные особенности лексикона ребенка. С этой целью исследуются обобщающая функция речи, на примере обобщающих понятий, переносного значения слова, многозначности. Детям предъявляются различного рода задания по подбору пары, составлению словосочетаний и предложений с определенными словами, продолжение ряда слов по признаку включения их в одно видовое понятие, подбор антонимов и синонимов, исключение лишнего слова и проч. Специфичность выполнения данных заданий, а именно, использование слова в расширенном значении или в суженном, ситуативно связанном значении, актуализация слов и их смешение по звуковому сходству, как правило, свидетельствует о несформированности лексической системы в языковом сознании ребенка.

**Задачи:**

- определить количественный и качественный состав активного и пассивного словаря;
- выявить уровень владения значением лексических единиц;
- определить особенности парадигматических и синтагматических связей;
- выяснить характер лексических ошибок;

**Материал:** предметные и сюжетные картинки, вербальный материал.

**Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

**Задание 1** предполагает после предварительного рассматривания называние предметных картинок или их показ по инструкции. Количество картинок, предлагаемых ребенку в рамках одного задания, и порядок их предъявления определяются его возрастом и индивидуальными особенностями (вниманием, работоспособностью и т.д.). При обследовании активного словаря ставится вопрос «*Что это?*», пассивного — задание «*Покажи, где...*»

Для обследования объема и качества использования лексики наряду с предметными предъявляются сюжетные картинки, например, «*В школе*», «*Дома*»; «*В библиотеке*», «*На вокзале*», «*На заводе*», «*На стройке*», позволяющие обследовать более широкий круг лексических средств. Детям предлагаются вопросы типа: «*Что это?*», «*Для чего это нужно?*», «*Кто нарисован на картинке?*», «*Кто еще там работает?*», «*Что там делают?*» и т.д. (в зависимости от ситуации, изображенной на картинке, и жизненного опыта ребенка).

**Задание 2** предлагается перечислить качества объектов, действия, которые могут произвести они или с ними, демонстрируют владение ситуативно связанным с данным объектом словарем. Например, *самолет (уровень А)*:

— может быть большим, маленьким, пассажирским, грузовым, военным, истребителем и проч.;

— он умеет летать, садиться, пойти на посадку, выпускать шасси и др.;

— там работают летчики, пилоты, штурман, стюардессы и т.п.

### *Задание 3. Обобщающие понятия*

В рамках данного задания детям предлагается: а) назвать картинки и соотнести их с видовым понятием (облегченный вариант — только показать картинки, не называя их); **б)** устно или письменно перечислить ряд названий предметов, относящихся к предлагаемому обобщающему понятию; **в)** продолжить ряд предметов и подобрать к ним родовое понятие.

### *Задание 4 Подбор слов-синонимов*

Задание может быть выполнено детьми устно или письменно (если ребенок хорошо овладел техникой письма) по образцу. Инструкция: подобрать слова, похожие по значению на данные. Материал членится на уровни сложности внутри задания.

### *Задание 5. Многозначность слова и его лексическая сочетаемость*

Материал предъявляется устно или в письменной форме и позволяет выявить знания детей о прямом и переносном значении слова. Грамматическая правильность в данном задании не учитывается, поэтому при предъявлении пар слов в устной форме педагог должен соответственно изменять окончание имени прилагательного.

**Инструкции:** «Послушай и ответь, можно ли так сказать»; «Объясни, что это значит» (для устной работы); «Составь там, где это возможно, словосочетания из данных слов, а затем предложения с ними» (для выполнения письменно).

### *Задание 6. Подбор слов-антонимов*

а) Ребенку последовательно предъявляются пары картинок, предметы на которых необходимо сравнить по их качественным признакам: размеру, чистоте и т. п.

**б)** Задание может быть выполнено детьми устно или письменно (если ребенок хорошо овладел техникой письма) по образцу. Инструкция: подобрать слова, противоположные по смыслу. Материал членится на уровни сложности внутри задания.

По ходу выполнения данных заданий логопед должен обратить особое внимание на саму возможность подбора слов-антонимов, а также на качество противопоставления значений данных слов изолированно и в контексте.

### **Оцениваются следующие показатели:**

- объем словарного запаса;
- соотношение лексики, относящееся к различным морфологическим категориям;
- характер парадигматических и синтагматических связей;
- адекватность использования лексики;

- способы актуализации лексики.

**Профиль функционирования** может быть отражен следующими категориями доменов составляющей “активность и участие”:

**d133** Освоение языка

**d3108** Понимание омонимов

**d13380** Освоение относительных понятий

**Ограничения.** Методика не может быть использована для детей с выраженными степенями умственной отсталости и тяжелыми множественными нарушениями развития, в ситуации отсутствия коммуникации с окружающими. Методика с использованием предметных и сюжетных картинок не применяется в обследовании детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения).

### ***Методика обследования просодической стороны речи***

**Краткая аннотация.** К концу младшего школьного возраста начинаются мутационные изменения голосовых характеристик, особенно у мальчиков, что в неблагоприятных обстоятельствах может служить одной из предрасполагающих причин дисфонии. Дисфония может иметь различную этиологию, в том числе, при наличии сочетания нескольких травмирующих факторов. Кроме того, нарушения тембра голоса (назализация) является одним из признаков ринолалии (ринофонии).

**Цель:** выявить наличие дисфонии или других отклонений в развитии просодической стороны речи.

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и оценке результатов**

Качества голоса, степень фиксации на дефекте выявляется в ходе целенаправленной беседы. Правильно построенная беседа позволяет выявить особенности изменения голоса во время общения, голосовой нагрузки.

Для определения времени максимальной фонации предлагается после предварительного вдоха протяженности произнести гласный звук. Время фонации измеряется секундомером. для объективизации показателя пробу повторяют трижды, вычисляя среднее арифметическое.

Определение гипоназализации и гиперназализации проводится на вербальном материале, насыщенном согласными «м», «м'», «н», «н'». пробу проводят дважды с закрытыми и открытыми носовыми ходами.

Темп речи оценивается в процессе беседы, а также в процессе пересказа текста. Оценка темпа речи в процессе чтения может проводиться у ребенка при отсутствии дислексии, артикуляционных расстройств и проч.

### **Оцениваются следующие показатели:**

- тип дыхания;
- интенсивность голоса (сильный, нормальный, слабый, иссякающий);
- характер голосообразования и атака голоса (твердая, мягкая, придыхательная);
- тональность звучания (низкий, нормальный, высокий, фальцет);
- тембр (чистый, хриплый, дрожащий, глухой, назализованный);
- продолжительность максимальной фонации;
- темп речи.

### **Профиль функционирования**

**b 310** Функции голоса.

**b 330** Функции беглости и ритма речи.

**b 340** Альтернативные голосовые функции.

**Ограничения.** Методика не может быть использована для детей с выраженными степенями умственной отсталости, выраженными нарушениями слуха и тяжелыми множественными нарушениями развития, в ситуации отсутствия коммуникации с окружающими.

### ***Методика обследования заикания***

**Краткая аннотация:** начало обучения в школе является одним из стрессовых факторов, вызывающих заикание или его рецидив. Кроме того, гормональная перестройка в пубертатном периоде также является одним из факторов риска рецидива заикания. Осознание себя как социальной личности, формирования новых видов общения часто обуславливает возникновение фрустрационных переживаний и появления фиксации на речи или логофобии. Наличие подобного явления усугубляет тяжесть дефекта, снижает динамику коррекции и в значительной мере затрудняет социализацию подростка.

**Цель:** выявление наличия заикания, определение его характера и степени тяжести.

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и оценке результатов.**

Выявление наличия заикания, его характера и тяжести проявления проводится в процессе общения с ребенком и обследования других сторон речи.

В качестве специфических приемов можно выделить: отраженно-сопряженное проговаривание, чтение стихов, проговаривание автоматизированных рядов (например, счет до десяти, перечисление дней недели и проч.).

Оцениваются следующие показатели:

- наличие пароксизмов заикания, их степень выраженности, локализация;

- тип дыхания и особенности речевого выдоха;
- наличие страха речи, перечень ситуаций, в которых он проявляется;
- отношение к собственному дефекту.

**Профиль функционирования** может быть отражен следующими категориями доменов составляющей «Функции организма»:

**в 330** Функции беглости и ритма речи.

**Ограничения.** Методика не может быть использована для детей с выраженными степенями умственной отсталости, выраженными нарушениями слуха и тяжелыми множественными нарушениями развития, в ситуации отсутствия коммуникации с окружающими.

## Использованная литература

1. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования: Методическое пособие.— М.: Айрис-пресс, 2005
2. Грибова, О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Грамматический строй/ О.Е Грибова, Т.П Бессонова. - М., Аркти, 1999,2-е изд. 2001.
3. Грибова, О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Письменная и связная речь./ О.Е Грибова, Т.П Бессонова. - М., Аркти, 1999.
4. Грибова, О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Звуковой строй. Альбом 1./ О.Е Грибова, Т.П Бессонова. - М., Аркти, 2000.
5. Грибова, О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Звуковой строй. Альбом 2./ О.Е Грибова, Т.П Бессонова. - М., Аркти, 2000.
6. Грибова, О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Звуковой строй. Лексический запас./ О.Е Грибова, Т.П Бессонова. - М., Аркти, 1999.
7. Громова О.Е., Соломатина Г.Н. Логопедическое обследование детей 2—4 лет: Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2005.
8. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. СПб., 2000.
9. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция: монография/под ред. Г.В.Чиркиной, Л.Г.Соловьевой. – Архангельск: Поморский университет, 2009. – 403 с.
10. **Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. -- М., 2004**
11. Логопедия: учебник для студентов дефектол.фак.пед.вузов/ Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2004. – 680 с.
12. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. 3-е изд. М.: Академический проект, 2000.
13. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений/ Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. - М.: АРКТИ, 2010. – 240 с.
14. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ /Под общей редакцией д.п.н., профессора Чиркиной Г.В. – М.: АРКТИ, 2002. – 240 с.

15. Основы теории и практики логопедии /Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – 368 с.
16. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников. М., 1983.
17. Филичева, Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии: Учеб.пособие для студ.пед.ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)»/ Т.Б. Филичева, Н.А.Чевелева, Г.В.Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223с.

**7.1 Методические рекомендации по использованию методических средств используемых психологом ПМПК для детей младшего школьного возраста (от 7 до 11 лет) и выделяемых сфер анализа психического развития, позволяющих произвести качественно-уровневый анализ в трех-четырех градациях для соответствующих доменов здоровья и доменов, связанных со здоровьем (в определениях МКФ).**

Пакет методических средств предназначен для психологического обследования детей младшего школьного возраста (от 7 до 11 лет) и включает методики, характеризующие различные сферы психической деятельности ребенка и особенности его развития, в том числе, эмоционально-личностного, которые могут использоваться психологом ПМПК.

Методики, включенные в примерный пакет ориентированы на оценку: зрелости функции программирования, контроля и регуляции собственной деятельности; особенностей операциональных характеристик деятельности; параметров внимания; специфики развития познавательной сферы, в том числе пространственно-временных представлений; особенностей мнестической деятельности; эмоционально-личностных особенностей (специфика коммуникации и аффективно-эмоционального реагирования, характер межличностного взаимодействия, личностные и характерологические особенности, включая самооценочные структуры, уровень притязаний).

Логика составления примерного пакета диагностических методик предполагает, что психолог ПМПК может выбрать из имеющегося достаточно широкого набора диагностикумов, именно те, которые подходят для обследования конкретного ребенка. Поскольку сами методики представлены по степени их усложнения, как, частично в каждом пакете, так и в разных возрастных диапазонах.

Таким образом, использование всего пакета для обследования одного ребенка нецелесообразно ни по временным, ни по иным соображениям.

В соответствии с международной классификацией функционирования (МКФ) для каждой методики, представленной в примерном пакете, предусмотрен качественно-уровневый анализ результатов выполнения (в соответствии с категориями и определителями МКФ).

При этом критериями выделения качественно-уровневой оценки является:

1. Доступность и качество выполнения задания (приведено в описаниях для каждой методики пакета);
2. Стратегия выполнения ребенком заданий;
3. Специфика, объем и характер необходимой помощи со стороны психолога для выполнения задания.

Результаты оценки уровня сформированности и особенностей психического развития детей младшего школьного возраста должны быть отражены в соответствующих **категориях профиля функционирования** (в определениях МКФ), приведенного для каждой методики пакета. Каждая категория должна быть оценена с точки зрения **степени ограничений жизнедеятельности** по этой категории:

**1-ая степень ограничения** – Проблем выполнения нет или психолог фиксирует легкие проблемы, единичные ошибки при выполнении соответствующих заданий в каждой методике. Качество выполнения в целом соответствует возрасту. Помощь специалиста либо не требуется, либо представляет собой мотивирующую помощь.

**2-ая степень ограничения** – Психолог регистрирует умеренные (средней степени тяжести) проблемы при выполнении соответствующих заданий. Ребенок допускает умеренное количество ошибок, задания выполняются и исправляются ребенком самостоятельно (без обучающей помощи взрослого). При этом психологом оказывается стимулирующая, организующая (создание внешней программы деятельности) помощь, а также в качестве помощи может вводиться дополнительная мотивация.

**3-я степень ограничения** – Ребенок самостоятельно выполнить задание не может. Стратегия деятельности может быть непоследовательная. Для выполнения соответствующих заданий требуется большой объем обучающей помощи взрослого. Неполное/частичное выполнение задания возможно только при большом объеме обучающей и организующей помощи психолога. Ошибки ребенок замечает не всегда, критичность к собственной деятельности и ситуации снижена. Может частично перенести способ действия на аналогичный материал.

**4-ая степень ограничения** – Ребенок не в состоянии выполнить соответствующие задания или понять, что от него требуется даже при условии большого объема организующей и обучающей помощи со стороны психолога. В своей деятельности ребенок не учитывает собственных проб и ошибок. Деятельность может полностью отсутствовать.

Степень ограничения жизнедеятельности для каждой категории МКФ приводится в виде соответствующей цифры (от 1 до 4) после соответствующего кода категории и отделяется от него точкой.

Пример записи результатов обследования по методике «*Счет по Е. Крепелину*» для категории «*Устойчивость психической деятельности*» (код категории – **b1254**) в ситуации, когда «*Психолог регистрирует умеренные (средней степени тяжести) проблемы при выполнении соответствующих заданий. Ребенок допускает умеренное количество ошибок, задания выполняются и исправляются ребенком самостоятельно (без обучающей помощи взрослого). При этом психологом оказывается стимулирующая, организующая (создание внешней программы деятельности) помощь, а также в качестве помощи может вводиться дополнительная мотивация*». (2-ая степень ограничения): **b1254.2**

Аналогичным образом должны быть зафиксированы результаты обследования по всем категориям, включенным в профиль функционирования каждой методики, включенной в пакет.

## **7.2 Оценка особенностей и уровня развития различных сфер психической деятельности ребенка и его личности.**

### ***Методика анализа медицинской и психолого-педагогической документации***

**Краткая аннотация.** Метод *анализа медицинской документации* широко используется при анализе особенностей развития детей во всех диапазонах возрастов. Анализируются и принимаются в учет особенности соматического, неврологического и психического статуса ребенка, особенности (нарушения) развития зрительной и слуховой системы, а также особенности развития и ограничений в двигательной сфере.

Анализ *психолого-педагогической документации* на ребенка (для детей посещающих ОО - психолого-педагогические характеристики, заключения психолого-медико-педагогического консилиума ОО, другие заключения специалистов, работающих с ребенком в психолого-педагогической коррекции), также широко используется в деятельности специалистов ПМПК. Это позволяет, опираясь на имеющуюся информацию, лучше представить особенности и динамику развития психических функций и особенностей личности ребенка, эффективнее подбирать необходимые для обследования на ПМПК диагностические материалы, в целом оптимизировать сам процесс обследования ребенка. Особенно это важно при работе с детьми, в которые часто «теряются» в ситуации ПМПК, с детьми с протестными формами поведения, а также с детьми с расстройствами аутистического спектра и другими нарушениями поведения. Для детей с нарушениями зрения и слуха и опорно-двигательного аппарата позволяет модифицировать тактики подачи диагностического материала, способствует выбору наиболее адекватных форм взаимодействия с ребенком, выбору самого стимульного материала для работы.



## ***Методика наблюдения***

**Краткая аннотация.** Метод наблюдения за детьми указанного возраста представляет уникальную возможность оценки практически любого параметра психического развития ребенка, как в условиях свободной самостоятельной деятельности, так и в условиях его взаимодействия с взрослыми – психологом или родителями, оценки специфики этого взаимодействия, характера коммуникаций в целом (Айламзян, 2000, Забрамная, 1995, Левченко, 2000, Семаго, Семаго, 2005).

**Цель.** Основной задачей наблюдения, как метода, при оценке особенностей развития детей младшего школьного возраста является оценка параметров поведения и деятельности ребенка в условиях обследования на ПМПК, адекватности коммуникаций со взрослым, удержания дистанции в общении и границ самого взаимодействия. Возможна оценка уровня психической активности и косвенная оценка зрелости функций регуляции и программирования своей деятельности, как в процессе самостоятельной деятельности, так и в процессе взаимодействия с взрослым. Помимо этого возможно оценить особенности эмоционального реагирования ребенка на успех и неудачу, эмоциональную адекватность в целом, притязания на успех и реакции на неудачу.

**Материалы.** Регистрационные материалы – бланки структурированного наблюдения.

### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов**

При наблюдении за самостоятельной деятельностью ребенка психолог, как правило, не включается в совместную деятельность. В своих бланках наблюдения отмечаются те параметры – которые «выходят» за рамки нормативных. Это может быть чрезмерная двигательная активность ребенка, отсутствие или «уход» дистанции во взаимодействии с взрослым или, наоборот, заторможенность и отсутствие коммуникативной активности. В остальном психолог может включаться в деятельность ребенка, оценивая, тем самым, каким образом его включение изменяет характер деятельности или поведение ребенка (включенное наблюдение), что также фиксируется в бланке наблюдения.

Методика может быть использована для детей с любыми нарушениями.

### **Оцениваются следующие показатели**

- Характер самостоятельной деятельности и поведения ребенка;
- Особенности взаимодействия с взрослым, возможность удержания дистанции;
- Адекватность коммуникативного поведения
- Особенности и характер эмоционального реагирования ребенка в различных ситуациях успеха и неудачи.

**Профиль функционирования** может быть отражен следующими категориями доменов составляющей “активность и участие”:

- d175**    Решение проблем
- d177**    Принятие решений
- d730**    Отношения с незнакомыми людьми
- d740**    Формальные отношения

### ***Система оценки двигательных функций (GMFCS)***

**Краткая аннотация.** Система классификации больших моторных функций (Gross Motor Function Classification System - GMFCS) применяется для объективной оценки уровня моторных нарушений у детей с церебральным параличом базируясь на их функциональных возможностях, потребности во вспомогательных устройствах и возможностях передвижения (Журба, Мастюкова, 1981). В принципе классификация может быть использована для оценки двигательной активности любых категорий детей.

Эта классификация была разработана сотрудниками Канадского университета МакМастер (McMaster University), переведена на многие языки мира и в данное время является общепринятым мировым стандартом (R. Palisano et al, 1997, Ключкова, Куренков и др., 2013). По классификации GMFCS все пациенты с церебральными параличами разделяются по своим двигательным возможностям на пять уровней. Деление на уровни основывается на функциональных возможностях ребенка, потребности во вспомогательном оборудовании, включая оборудование для передвижения (ходунки, костыли, палочки, коляски) и в меньшей мере на качестве движений ребенка. Она концентрирует внимание на определении уровня, который лучше всего соответствует возможностям и ограничениям моторных функций ребенка на момент обследования. Акцент ставиться на типичном поведении ребенка дома, в школе и в сообществе.

Поскольку развитие моторных функций связано с возрастом, то для каждого уровня классификации представлено отдельное описание состояния моторики больного для разных возрастных групп (до 2 лет, от 2 до 4 лет, от 4 до 6 лет, от 6 до 12 лет).

#### **Анализируемые и регистрируемые показатели**

Уровень 1 – ходит без поддержки, ограничения в выполнении навыков, требующих совершенной моторики

Возраст	Двигательные возможности ребенка
От шести до двенадцати лет	Ребенок ходит по дому и вне дома, поднимается по лестнице без каких – либо ограничений. Выполняет все движения, включая бег и прыжки, но скорость и

	координация их выполнения не совершенны.
--	--

Уровень 2 – ходит без поддержки, но есть ограничения передвижения вне дома

Возраст	Двигательные возможности ребенка
От шести до двенадцати лет	Ходит по дому и вне его, поднимается по лестнице, держась за перила. Испытывает трудности при ходьбе по поверхности, в толпе и в незнакомой обстановке. Способности прыгать и бегать несовершенны и присутствуют не всегда.

Уровень 3 – ходит с помощью дополнительных средств, передвижение вне дома ограничено

Возраст	Двигательные возможности ребенка
От шести до двенадцати лет	Ходит по дому и вне его по ровной поверхности с помощью дополнительной опоры. Может подняться по лестнице, держась за перила. На большие расстояния самостоятельно передвигаться не может.

Уровень 4 – самостоятельное передвижение ограничено; передвигается либо в инвалидной коляске, либо перевозится на каком – либо транспорте

Возраст	Двигательные возможности ребенка
От четырех до шести лет	Для максимального освобождения рук кресло должно быть специально оборудованным (поддержка для туловища). Выбирается из кресла и садится в него либо с помощью взрослых, либо опираясь или отталкиваясь от кресла с помощью рук. В лучшем случае может пройти короткое расстояние с помощью других людей и дополнительных устройств, но не может поворачиваться и не может быть устойчивым даже на ровной поверхности. Способ передвижения – инвалидная коляска либо другой транспорт.
От шести до двенадцати лет	Как правило, те же навыки, что и до 6 лет

Уровень 5 – самостоятельная подвижность грубо ограничена даже с применением вспомогательных средств

Возраст	Двигательные возможности ребенка
От двух до двенадцати лет	Двигательные нарушения ограничивают произвольный контроль движения и возможность держать вертикально голову и туловище. Ограничены все двигательные функции. Несмотря на использование различных вспомогательных средств и оборудования, полная компенсация двигательных нарушений не возможна. Нет возможности самостоятельного передвижения.

### **7.3 Исследование операциональных характеристик деятельности (темпа, продуктивности, работоспособности)**

#### ***Счет по Е. Крепелину***

**Краткая аннотация.** Методика была предложена для исследования работоспособности (упражняемости), выявления параметров утомления и вработываемости в определенный тип действий. Для детей наиболее удобно использовать эту методику в модификации Р. Шульте (Блейхер, Крук, 1996, Рубинштейн, 1970). Обязательным условием использования методики является умение ребенка производить в уме счетные операции в пределах 20, что предъявляет требования не только к возрасту ребенка, но и к знанию им программного материала. По результатам деятельности ребенка могут быть построены различные кривые, отражающие характеристики работоспособности, указывающие на наличие истощаемости или пресыщаемости, особенности внимания.

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Ребенку предлагают производить сложение (или вычитание, в зависимости от знака перед строкой) двух цифр в уме, а говорить психологу только получаемый результат (соответственно сумму, или разность между верхним и нижним числом). Ребенка заранее предупреждают о том, что специалист будет делать свои пометки на листе. Каждые 30 секунд (или каждую минуту) делается отметка на листе, в том месте, где в настоящий момент остановился ребенок.

#### **Анализируемые показатели**

- доступность полного удержания инструкции (программы, алгоритма выполнения задания);
- параметры внимания (устойчивость внимания, возможность его переключения);
- темп работы;
- разница темпа сложения чисел и темпа их вычитания;
- наличие истощения или пресыщения деятельности (дифференциация этих процессов);
- определение периода вработываемости в деятельность (по оценке временных характеристик выполнения).

**Профиль функционирования** может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

**d172** Счет

**b1254** Устойчивость психической деятельности

**Ограничения.** Для детей с тяжелыми нарушениями слуха возможен письменный вариант задания. Методика может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения) при определенной модификации стимульного материала.

## **7.4 Исследование параметров внимания (устойчивость, возможность распределения, переключения)**

### ***Методика Таблицы Шульце***

**Краткая аннотация** Методика применяется для исследования темповых характеристик деятельности и особенностей (параметров) внимания у детей, начиная с момента, когда у ребенка сформирован и усвоен прямой числовой ряд как минимум до 15-ти. Целесообразно использование методики с **7-ми лет**. Методика позволяет выявить наличие выявления инертности психических процессов в целом. Методика достаточно хорошо описана во многих литературных источниках (Полищук, Ведренко, 1980, Рубинштейн, 1970).

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Ребенку предлагается по очереди называть и показывать пальцем в порядке возрастания вначале цифры, изображенные черным, а затем сразу же красным. Таким образом счет ребенка будет представлять из себя следующий ряд: *«один, один, два, два ...»* и т.п.

Возможен и усложненный вариант, когда ребенок один цветовой ряд (например, ряд черных цифр) показывает и называет в порядке возрастания, а другой (ряд красных цифр) – в порядке убывания. Тогда счет ребенка будет выглядеть следующим образом: *«один, тринадцать, два, двенадцать, три, одиннадцать»* и т.п.

Сравнивается время, затрачиваемое ребенком на поиск цифр от 1 до 12-ти и от 12-ти до 25-ти. Можно отмечать количество чисел, найденное за 30 секунд, и т.п.

Также сравнивается время, затрачиваемое на выполнение каждой таблицы (цифр одного цвета).

#### **Анализируемые показатели**

- параметры внимания (устойчивость, распределение и переключение);
- возможность удержания самой поставленной задачи (особенно, в усложненном варианте);
- время, затрачиваемое на каждые четыре-пять пар цифр;
- количество цифр, найденных ребенком за определенный промежуток времени – (15 сек, 30 сек);

- сравнительные характеристики времени, за которое ребенок находит каждые пять цифр (равномерность выполнения задания);
- ошибки узнавания и нахождения цифр, сходных по оптическому или пространственному признаку (например, цифры 6 и 9, 12 и 21), ошибки по типу пропусков определенных цифр.

**Профиль функционирования** может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

**b140** Функции внимания

**b1254** Устойчивость психической деятельности

**b1470** Психомоторный контроль

**b1448** Оперативная (рабочая) память

**Ограничения.** Методика не может быть использована для детей неспособных проводить счетные операции в пределах двух десятков. Для детей с тяжелыми нарушениями слуха возможен письменный вариант задания. Методика может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения) при определенной модификации стимульного материала.

### ***Корректурные пробы***

**Краткая аннотация.** Данный тип методик используется в психологической практике с XIX века, преимущественно в клинических целях (Бернштейн, 1911). Существуют как буквенные, так и графические варианты методики (Богданова, Корнилова, 1994, Рубинштейн, 1970 и др.). Методика также предназначена для исследования устойчивости внимания, возможностей его переключения, вработываемости в задание, проявления признаков утомления и пресыщения, влияния различных видов мотивации на продуктивность деятельности.

**Цель.** Оценка темповых характеристик деятельности, работоспособности, переключения внимания, параметров утомления и пресыщения.

**Материал методики.** В качестве материала могут быть использованы любые наборы однотипных букв, цифр, мелких картинок, расположенных в последовательных рядах близко друг от друга.

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

При работе с корректурной пробой ребенку предлагается поочередно опознавать и определенным образом отмечать (зачеркивать) элементы (определенные буквы, определенного вида или специфическим образом ориентированные графические объекты и т.п.). Так буквенная корректурная проба очень показательна при исследовании детей с

оптико–пространственными дисграфиями, в том числе и в динамическом плане — как оценка результативности коррекционных мероприятий. Графические корректурные пробы более адекватны в работе с детьми дошкольного возраста.

По количеству правильно выделенных элементов можно установить степень устойчивости внимания, его активный объем, возможность распределения внимания по числу необходимых для выделения элементов. Распределение ошибок на корректурном бланке позволяет оценить особенности внимания. Если ошибки заметно нарастают к концу работы, то это может говорить об ослаблении внимания в связи с утомлением (снижение работоспособности) или пресыщением, если ошибки распределяются достаточно равномерно, — это говорит о снижении устойчивости внимания, трудностях его произвольной концентрации. Волнообразное появление и исчезновение ошибок чаще всего свидетельствует о флуктуациях или колебаниях внимания. При наличии случайных или специальных помех во время выполнения задания можно делать выводы о стойкости внимания, помехоустойчивости ребенка.

#### **Анализируемые показатели**

- темповые характеристики деятельности (скорость «выполнения» строк, ее изменения);
- параметры внимания (устойчивость, распределение и переключение);
  - количество ошибок и их характер (ошибки пространственного, оптического типа и т.п.);
  - динамика распределения ошибок в зависимости от этапа работы, его темпа и пространственного расположения на листе;
  - наличие факторов пресыщения или утомления;
  - ведущий тип мотивации ребенка.

**Профиль функционирования** может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

**b140** Функции внимания

**b1254** Устойчивость психической деятельности

**b1470** Психомоторный контроль

**b1448** Оперативная (рабочая) память

**Ограничения.** Методика может быть использована в работе с детьми с выраженными нарушениями зрения (слепота и слабовидение), детьми с оптической дисграфией, детьми с выраженными нарушениями коммуникации, множественными, сочетанными нарушениями развития, при формах двигательных нарушений, когда ограничены функции моторики рук при соответствующей модификации стимульного материала и подачи инструкции. Дети с

нарушениями слуха хорошо используют невербальную инструкцию «по подобию» при выполнении задания.

## **7.5 Оценка зрелости функции программирования и контроля и собственной регуляции деятельности.**

### ***7.5.1 Методические рекомендации по оценке сформированности регуляции поведения в целом***

В данном случае специального исследования произвольной регуляции не предусматривается. Оценка сформированности регуляции собственных эмоциональных проявлений, впрочем, как и в целом всего поведения (включающего и регуляцию межличностных коммуникаций), может быть произведена посредством наблюдения за эмоциональными реакциями и поведением ребенка, в том числе и в процессе обследования, наблюдения за игрой ребенка, а также при анализе жалоб родителей, изучения истории развития (анамнеза).

При этом в первую очередь, оценивается наличие и выраженность (или отсутствие) импульсивности, степени выраженности аффективных реакций и возможность их сдерживать, а также возможность регулировать и анализировать свои эмоции, переживания и поведение (в том числе и речевое). Повторим, что эти показатели в обязательном порядке должны быть «привязаны» к возрасту или актуальному состоянию ребенка (Хомская, 1994, Лурия, 1973).

### ***Оценка сформированности произвольной моторики рук***

**Краткая аннотация.** В этом возрасте оценку мануальной деятельности удобнее всего производить с использованием уже не целой кисти, но отдельных пальцев руке (Хомская, 1994, Семенович, 2002, Семаго, Семаго, 2011). При этом предполагается, что прежде чем производить этот диагностический прием психолог должен быть убежден в сохранности движений пальцев рук (что чаще всего невозможно у ребенка с детским церебральным параличом – ДЦП или у ребенка с тотальными недоразвитием при грубой моторной неловкостью).

### ***Проба «Пальчики»***

Взрослый находится в позиции рядом с ребенком (неважно – слева или справа от ребенка). Все задания выполняются вначале взрослым, лишь после окончания движения пальцев взрослого к выполнению приступает ребенок.



Как правило, удобно пользоваться средними и указательными пальцами обеих рук (в приведенных примерах шифруются, соответственно: СП - средний палец правой руки, СЛ - средний палец левой руки и УП - указательный палец правой руки, УЛ – указательный палец левой руки). Желательно, чтобы как у ребенка, так и у взрослого две фаланги обеих пальцев обеих рук лежали на столе, а сами руки были бы не напряжены.

**Инструкция.** *Ты сейчас будешь повторять движения моих пальцев. Посмотри, какие пальцы у меня оказались на столе. Как они называются?*

В норме **к 7 годам** ребенок уже должен знать названия всех пальцев. Если он затрудняется в назывании – ему помогают.

*Если я приподнимаю средний палец на левой руке (взрослый приподнимает палец и ударяет им по столу), то ты приподнимаешь этот (взрослый показывает пальцем на средний палец левой руки ребенка). Если я поднимаю палец на правой руке (взрослый приподнимает указательный палец правой руки), то ты приподнимаешь вот этот (взрослый касается указательного пальца правой руки ребенка).*

Таким образом, ребенок должен действовать одноименными пальцами одноименной руки, находясь в позиции рядом.

#### **Методические рекомендации по проведению и анализу результатов**

Начинать пробу имеет смысл с простого, последовательного движения пальцев. Вначале это делает взрослый без речевых пояснений, после этого просит ребенка повторить движения. Постепенно двигательные программы пальцами, которые показывает взрослый, усложняются. При этом темп движения пальцами не должен превышать два удара в секунду.

*Примеры простых программ.*

СЛ-УЛ-УП-СП;

СП-УП-УЛ-СЛ;

СЛ-УП-УЛ-СП;

УП-УЛ-СП-СЛ;

*Примеры усложненных программ (знак «+» означает, что движения выполняются одновременно)*

УЛ-УЛ-УП-УП-СЛ+СП-СЛ+СП;

СП-СП-СЛ+УП-СЛ+УП-УЛ-СП.

Следует иметь в виду, что присоединение одновременных движений, в особенности разноименных пальцев рук, значительно усложняет программу, являясь сенсibiliзирующим фактором.

Нормативно **к 7-7,5 годам**, ребенок без труда выполняет простые программы, **к 8-8,5 годам** – усложненные, **ближе к 10 годам** – сенсibiliзированные. При этом важно, чтобы

ребенок, выполняя задание, был замотивирован соответствующей мотивацией. Для современных детей удобно использовать мотивацию «Насколько ты способен быстро печатать на компьютере» или другие подобные мотивации.

В качестве усложненной мануальной пробы можно предложить ребенку делать одновременные разнонаправленные движения руками (например, одна рука «делает» вращательные круговые движения по столу, а другая — «поглаживающие» движения спереди назад или из стороны в сторону на той же поверхности стола и т.п.).

### **7.5.2 Оценка регуляции психических процессов**

В этом возрасте (7-11 лет) ребенок в норме должен практически полностью (на практическом уровне до наступления выраженного утомления или истощения) произвольно владеть запоминанием, воспроизведением и другими высшими психическими функциями. Если ребенок по какой-то причине не хочет делать задание – он может упорно отказываться от его выполнения, даже мотивируя свой отказ.

#### ***Проба «Пальчики + счет»***

В случае успешного выполнения (повторения) двигательных программ разноименными пальцами рук эта же проба «пальчики» может быть использована для выявления возможности распределения внимания на два типа деятельности. Для этого также предварительно необходимо убедиться, что у ребенка сформирован порядковый счет. (До 10-15 **в 7 лет**, соответственно, до 100 **в 8,5 лет** и т.п.)

**Процедура проведения.** Как уже было сказано, вначале ребенка просят посчитать вслух (относительно сложный прямой или обратный счет: для ребенка **7-ми** лет – счет от 5 до 15, не называя цифру 8, для ребенка **старше 8-ми** – обратный счет от 23 - «назад» и т.п.). В случае, если это производится безошибочно, то дается следующая инструкция.

**Инструкция.** *Сейчас ты будешь повторять движения пальцев и считать вслух одновременно. Пальцы будут хлопать, а рот считать. Начинай считать, а когда увидишь, что мои пальцы стали двигаться – повторяешь мои движения своими пальцами.*

При этом ребенку задаются следующие параметры. *Ты считаешь от «двадцати одного» назад. Начали считать.*

Когда ребенок отсчитал 5-6 цифр в соответствующем порядке, взрослый начинает демонстрировать движения пальцев в соответствии с программами, описанными выше. От более простых к более сложным. Темп движения остается невысоким (два удара в секунду).

Счет может прекращаться или сбиваться, взрослый отмечает это в протоколе, но движения пальцами взрослый продолжает, при этом ни в коем случае не напоминая ребенку, что считать нужно все время.

В ситуации совмещенных таким образом произвольных действий не имеет смысл давать усложненные двигательные пробы или слишком сложный счет. Пробы по своей трудности примерно должны быть аналогичны тем, которые уже выполнял ребенок, а счет быть несколько проще, чем предварительный «тестовый».

В данном случае оценивается не только результативность выполнения, сама возможность и качество совместных действий, но и возможность критики ребенка по отношению к собственной деятельности, возможность увидеть и исправить собственные ошибки (функция контроля).

**Оцениваемые показатели:**

- возможность совершать произвольные единичные движения, в соответствии с заданной инструкцией;
- возможность произведения серии последовательных движений удержание простой и более сложной двигательной программы;
- оценка возможности регуляции силы мышечного тонуса.

**Профиль функционирования** может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

**b1472** Организация психомоторных функций

**Ограничения.** Методика не используется в работе с детьми с грубыми нарушениями коммуникации.

***Методика «Узоры»***

**Краткая аннотация.** Данная методика была разработана в научной школе А. Р. Лурия и использовалась, первоначально для оценки возможностей удержания программы деятельности у взрослых и позже детей, с локальными поражениями мозга (Лурия, 1969, 1973). В современной психологической практике данное задание широко используется для оценки возможности ребенка удержать программу деятельности, включающую в себя последовательные графические элементы (Хомская, 1994, Екжанова, Стребелева, 2002, Семаго, Семаго, 2011). Прием чаще всего используется в индивидуальной работе, но может быть применен и при групповой работе.

**Цель.** Оценка сформированности регуляторного компонента деятельности, зрительно-моторных координаций, графической деятельности.

**Материал.** Лист бумаги А4 с образцами копируемых узоров, простой карандаш твердости ТМ.

### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов**

На листе бумаги перед ребенком взрослый рисует узор, состоящий из трех различных элементов, соединенных в узор, который ребенок должен продолжить до конца листа, не отрывая карандаша от листа бумаги.

**Инструкция.** *«Я нарисовал узор (забор) (Психолог показывает на бланке пальцем место, где расположен узор). Возьми карандаш и продолжи узор до конца строки.*

Когда ребенок закончил копирование (в зависимости от правильности копирования) ему либо повторяют тот же узор, либо предлагают продолжить **другой , более сложный узор**, состоящий из элементов прописных букв (взрослый рисует его также на глазах у ребенка и показывает второй узор).

По мере выполнения психолог наблюдает, как ребенок выполняет задание не делая замечаний, и не поправляя ошибки ребенка. Единственное, что возможно при выполнении любого задания – это успокоить очень тревожного ребенка, не давая при этом ему повторения инструкции. При этом можно сказать: *«Все хорошо, начинай работать и не волнуйся. У тебя все получится»* и т.п.

### **Оценка особенностей выполнения задания**

Успешным выполнением для ребенка считается тот вариант продолжения рисунка узора, когда ребенок четко удерживает алгоритм, то есть последовательность элементов, не привносятся дополнительные элементы и углы. При этом допускается незначительное увеличение размеров элементов или их уменьшение, единичный отрыв карандаша. В случае, если нет пропусков, сдвоенных элементов, то это считается правильным. Допустим также «уход» строки не более чем на 0,3 - ,05 см. При более выраженном «уходе» строки, но не более 1 см. вверх или вниз возможна такая же положительная оценка.

При этом, поскольку второй узор является объективно более трудным для копирования, его выполнение может быть менее точным. В указанном возрасте уже не допускаются отрывы карандаша от листа бумаги более, чем 2 раза на протяжении всей работы.

### **Оцениваются следующие показатели:**

- возможность удержания алгоритма на материале графической деятельности;
- Темп и продуктивность деятельности;
- Наличие специфических трудностей (грубых нарушений регуляции).
- Наличие грубых нарушений формирования графической деятельности.

**Профиль функционирования** может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

## **b147 Психомоторные функции**

### **b1472 Организация психомоторных функций**

**Ограничения.** Методика может быть использована для исследования слепых детей, детей с выраженными нарушениями коммуникации, множественными, сочетанными нарушениями развития, при формах двигательных нарушений, когда ограничены функции моторики рук при значительной модификации стимульного материала и подаваемых инструкциях. Дети с нарушениями слуха хорошо используют невербальную инструкцию «по подобию» при выполнении задания.

## **7.6 Оценка особенностей мнестической деятельности**

### ***Запоминание двух групп слов и фраз***

**Краткая аннотация.** Впервые подобный метод оценки слухоречевого запоминания был использован в практике нейропсихологического обследования больных с поражением головного мозга А.Р. Лурия и описан во множестве исследований (Лурия, 1973, Семенович, 2002, Семаго, Семаго, 2005, Цветкова, 1998).

**Цель.** Исследование скорости и объема слухоречевого запоминания, влияния фактора интерференции при запоминании материала, проблем избирательности мнестических следов, возможностей удержания порядка предъявляемого материала.

**Материал.** Для запоминания используются простые, частотные, не связанные по смыслу слова в единственном числе именительного падежа, объединенные в группы. Для детей 7-11 лет используются две группы слов содержащие, соответственно 5 слов и 3 слова.

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Ребенка просят запомнить и повторить слова, которые он сейчас услышит.

Далее специалист с интервалом до полсекунды, четко произносит слова и просит ребенка повторить их. Повторы первой группы слов делаются до тех пор, пока ребенок не повторит все слова группы (+/- одно слово).

Вся вышеописанная процедура повторяется для второй группы из трех слов.

#### **Анализируемые показатели**

- объем запоминаемого материала;
- количество необходимых для полного запоминания ребенком повторений, как большего, так и меньшего по объему материала (скорость запоминания);
- возможность удержания предъявляемого порядка слов;
- наличие привнесенных слов и слов, близких по смыслу или звучанию (парафазии);

- наличие интерферирующих влияний на воспроизводимый по «группам» материал;
- прочность мнестических следов (при отсроченном воспроизведении);
- особенности фонематического восприятия.

Исследование мнестической деятельности на материале двух фраз целесообразно использовать в том случае, если объем непосредственного запоминания слов, не связанных смыслом, сужен или имеются другие проблемы (например, проблемы удержания порядка) запоминания материала, подаваемого на слух.

**Цель.** Исследование влияния смысловой организации материала на изменение объема запоминаемого материала.

Как правило, именно смысловая организация слов в предложениях увеличивает объем запоминаемого материала, однако, в некоторых случаях при запоминании фраз также выявляются проблемы удержания порядка запоминаемых слов, парафазии и т.п. В связи с этим результаты выполнения методики анализируются аналогично результатам методики *Запоминание двух групп слов* и сопоставляются именно с этими результатами для анализа эффективности смысловой организации слов при запоминании.

Как правило, предъявляемые для запоминания фразы (две фразы) строятся таким образом, чтобы существовала возможность провокации, взаимозамены слов в предложениях.

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов**

Процедура проведения аналогична методике запоминания двух групп слов и заимствована из практики нейропсихологического исследования. Фразы предъявляются до смыслового запоминания (как правило, не более двух повторений каждой фразы). Затем ребенка просят воспроизвести вначале первую, а затем вторую фразы.

#### **Анализируемые показатели**

- различие между объемом запоминаемого материала организованного смыслом и набором слов, запоминаемым ранее;
- длительность запоминания (количество повторов фраз для правильного воспроизведения);
- полнота воспроизведения;
- наличие слов привнесенных из другой фразы;
- замена слов словами близкими по звучанию (литеральные парафазии) или по смыслу (вербальные парафазии).

**Профиль функционирования** может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

**Ограничения.** Методика не может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями слуха у которых не сформировано чтение, детей с тяжелыми нарушениями развития, в том числе с расстройствами аутистического спектра и множественными, сочетанными нарушениями развития.

## **7.7 Исследование перцептивного-действенного компонента мышления**

### ***Цветные Прогрессивные Матрицы Дж. Равена***

**Краткая аннотация.** Тест «Прогрессивные Матрицы» был создан в 1936 году Л. Пенроузом и Дж. Равеном для измерения уровня интеллектуального развития (Равен Дж., 1996). Тест разрабатывался в соответствии с традициями английской школы изучения интеллекта, согласно которым наилучшим способом измерения фактора «g» является выявление соотношений между абстрактными фигурами. Каждое задание может быть рассмотрено как определенное целое, состоящее из ряда взаимосвязанных друг с другом элементов. Общая структура теста предполагает получение некоторого количества оценок, в соответствии с модификациями стандартного теста характеризующих успешность испытуемого в решении каждого раздела (серии) теста. Характер распределения этих оценок позволяет определить уровень доступности и сформированности определенных интеллектуальных операций. Задания теста апеллируют к трем основным психическим процессам — произвольному вниманию, целостному восприятию и «понятливости» как основной характеристике познавательной деятельности. При разработке теста был реализован принцип «прогрессивности», заключающийся в том, что выполнение предшествующих заданий и их серий является как бы подготовкой обследуемого к выполнению последующих. Предъявляется жесткое условие проведения тестирования: матрицы должны предъявляться и анализироваться испытуемым подряд, без пропусков: **A**, **A<sub>6</sub>**, **B**. Возможна балльная оценка выполнения. Существуют примерные нормативы выполнения ЦПМ для отдельных возрастных диапазонов (старшего дошкольного возраста) и отдельных регионов страны.

**Цель.** Оценка перцептивно-логического мышления как компонента познавательной деятельности в целом. Оценка процессов анализа и синтеза на материале сложных схематических изображений.

**Материал** Цветной вариант Прогрессивных Матриц состоит из 36 матриц или композиций с пропущенным элементом. Задания разделены на три серии (*A, AB, B*) по 12 однотипных, но возрастающих по сложности матриц в каждой серии.

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов**

Ребенку предлагается подобрать такой фрагмент из числа приведенных в нижней части матрицы, который бы полностью подошел, соответствовал целостному изображению, приведенному на матрице в верхней ее части. Вне зависимости от правильности выбора элемента показывается следующая матрица ( $A_2$ ). Если ребенок не в состоянии сделать первые пять заданий серии *A*, результаты признаются недостоверными и работа прекращается, даже если очевидно, что причиной невыполнения является выражено негативная реакция.

В случае успешного выполнения предлагаемых заданий работа продолжается, но ребенку не сообщают о тех ошибках, которые он сделал.

#### **Оцениваются следующие показатели**

- Количественная оценка выполнения
- Характер сформированности перцептивной логики (в зависимости от количества правильно выполненных матриц в каждой из серий)
- Оценка работоспособности
- Характер деятельности
- Темп деятельности и его изменения
- Характер ошибок

**Профиль функционирования** может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

**b1561** Зрительное восприятие

**b140** Функции внимания

**b163** Базовые когнитивные функции

**b164** Высшие когнитивные функции

**b1640** Абстрагирование

**b1643** Когнитивная гибкость

**Ограничения.** Методика не может быть использована в стандартном виде для детей с тяжелыми нарушениями зрения и при коммуникативных трудностях.

### ***Стандартные Прогрессивные Матрицы Дж. Равена***

**Краткая аннотация.** Тест «Прогрессивные Матрицы» был создан в 1936 году Л. Пенроузом и Дж. Равеном для измерения уровня интеллектуального развития (Равен Дж.,



1996). Тест разрабатывался в соответствии с традициями английской школы изучения интеллекта, согласно которым наилучшим способом измерения фактора «g» является выявление соотношений между абстрактными фигурами. Каждое задание может быть рассмотрено как определенное целое, состоящее из ряда взаимосвязанных друг с другом элементов. Общая структура теста предполагает получение некоторого количества оценок, в соответствии с модификациями стандартного теста характеризующих успешность испытуемого в решении каждого раздела (серии) теста. Характер распределения этих оценок позволяет определить уровень доступности и сформированности определенных интеллектуальных операций. Задания теста апеллируют к трем основным психическим процессам — произвольному вниманию, целостному восприятию и «понятливости» как основной характеристике познавательной деятельности. При разработке теста был реализован принцип «прогрессивности», заключающийся в том, что выполнение предшествующих заданий и их серий является как бы подготовкой обследуемого к выполнению последующих. Предъявляется жесткое условие проведения тестирования: матрицы должны предъявляться и анализироваться испытуемым подряд, без пропусков от серии *A* до серии *D*. Возможна балльная оценка выполнения. Существуют примерные нормативы выполнения СПМ для отдельных возрастных диапазонов и отдельных регионов страны.

**Цель.** Оценка перцептивно-логического мышления как компонента познавательной деятельности в целом. Оценка процессов анализа и синтеза на материале сложных схематических изображений.

**Материал** Стандартный вариант Прогрессивных Матриц состоит из 60 матриц или композиций с пропущенным элементом. Задания разделены на пять серий (A, B, C, D, E) по 12 однотипных, но возрастающих по сложности матриц в каждой серии.

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов**

Ребенку предлагается подобрать такой фрагмент из числа приведенных в нижней части матрицы, который бы полностью подошел, соответствовал целостному изображению, приведенному на матрице в верхней ее части. Вне зависимости от правильности выбора элемента показывается следующая матрица ( $A_2$ ). Если ребенок не в состоянии сделать первые пять заданий серии *A*, результаты признаются недостоверными и работа прекращается, даже если очевидно, что причиной невыполнения является выражено негативная реакция.

В случае успешного выполнения предлагаемых заданий работа продолжается, но ребенку не сообщают о тех ошибках, которые он сделал.

**Оцениваются следующие показатели**

- Количественная оценка выполнения
- Характер сформированности перцептивной логики (в зависимости от количества правильно выполненных матриц в каждой из серий)
- Оценка работоспособности
- Характер деятельности
- Темп деятельности и его изменения
- Характер ошибок

**Профиль функционирования** может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

**b1561** Зрительное восприятие

**b140** Функции внимания

**b163** Базовые когнитивные функции

**b164** Высшие когнитивные функции

**b1640** Абстрагирование

**b1643** Когнитивная гибкость

**Ограничения.** Методика не может быть использована в стандартном виде для детей с тяжелыми нарушениями зрения и при коммуникативных трудностях.

### ***Методика «Кубики Кооса»***

**Краткая аннотация.** Методика была создана К.Коосом в 20-х годах прошлого века для исследования конструктивного праксиса, пространственной ориентировки, внимания, комбинаторики. Использовалась в нейропсихологии для выявления места очага поражения. Применяется также для исследования личностных особенностей по характеру эмоциональных реакций в эксперименте с прерванным действием (Рубинштейн, 1970; Блейхер, 1996 и др.)). В упрощенном виде входит во многие психометрические тесты, например в батарею Векслера

**Цель.** Определения уровня сформированности конструктивного пространственного мышления, возможностей пространственного анализа и синтеза, конструктивного праксиса. Позволяет выявить проблемы формирования пространственных представлений, а также для исследования уровня притязаний.

**Материал.** Набор четырехцветных кубиков (классический вариант 16 штук, модифицированный – 9 штук), набор из 10 - 12 цветных узоров, расположенных в порядке усложнения.

**Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов**

Перед ребенком на столе кладется узор, а рядом в случайном расположении находятся кубики. Ребенку предлагается сложить из кубиков узор по представленному образцу. По мере успешного выполнения ему предлагают складывать следующие узоры, показывая их по одному с возрастающей сложностью.

При затруднении оказывается необходимая помощь для успешности работы. При этом оценивается уровень помощи и результативность. Отмечается преимущественный характер (стратегия) деятельности ребенка, реакции на успехи и неудачи, эмоциональные и поведенческие реакции в процессе выполнения задания.

Методику можно рассматривать как сериально-организованную. Также может быть использована для выявления особенностей работоспособности, темповых характеристик деятельности.

#### **Анализируемые показатели**

- Уровень доступной для ребенка сложности выполнения заданий на конструктивное мышление;
- Преимущественная стратегия деятельности;
- Сформированность пространственного анализа и синтеза;
- Критичность ребенка к собственным результатам;
- Обучаемость ребенка (возможность переноса сформированного умения на аналогичный конструктивный материал).
- Характер и объем помощи психолога.

**Профиль функционирования** может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

**b1565** Зрительно-пространственное восприятие

**b163** Базовые когнитивные функции

**b164** Высшие когнитивные функции

**b1646** Решение проблем

**Ограничения.** Методика может быть использована в работе с детьми с тяжелыми нарушениями зрения, значительными ограничениями движений кистей рук, в ситуации изменения стимульного материала (размеров кубиков и узоров и специализированной подачи инструкции. Дети с нарушениями слуха хорошо используют невербальную инструкцию «по подобию» при выполнении задания.

## **7.8 Оценка уровня сформированности пространственно-временных представлений**

## ***Вербализация пространственно-временных представлений и владение речевыми конструкциями (уровень речезыкового квазипространства)***

**Краткая аннотация.** Методика направлена на оценку базовых структур когнитивного обеспечения познавательной деятельности. Впервые важность исследования разноуровневых пространственных представлений была определена А.Р. Лурия, который ввел понятие «квазипространственные представления» для одного из высших уровней пространственно-временных репрезентаций-представлений (Лурия, 1973, Хомская, 1996, Цветкова, 1994).

Исследование пространственных представлений в рамках оценки непосредственно физического пространства и владения пространственными предлогами проводится практически всеми отечественными дефектологами и описано в большинстве пособий.

Исследование понимания и употребления предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов в образном плане удобно проводить с помощью специально предусмотренных для этого стимульных материалов (Семаго, Семаго, 1999, 2011, 2014) В то же время при сохранении общих подходов и логики для подобной оценки могут быть использованы самые разнообразные стимульные (предметные или наглядно-образные) материалы. Это исследование дает возможность оценки актуальной и потенциальной возможности употребления ребенком различного рода речевых конструкций, понимания и владения причинно-следственными связями и т.п. На практике хорошо зарекомендовала себя следующая последовательность подачи стимульных материалов, предлагаемых в виде изображений. Вначале оценивается сформированность тех или иных представлений на реальных предметных изображениях, а затем на абстрактных изображениях (геометрические фигуры, знаки и т.п.).

**Цель.** Оценка сформированности базовых компонентов когнитивного обеспечения познавательной деятельности на различных анализируемых уровнях: взаиморасположение объектов и тела по вертикальной оси; взаиморасположение объектов и тела в горизонтальной плоскости (вперед и назад от тела); взаиморасположение объектов и тела по направлению вправо/влево от тела (основной – вертикальной оси).

**Материал.** Несколько предметов (карандаши, коробки, изображения предметов в различных пространственных позициях,. Объемные предметы (игрушки, кубики и т.п.), и изображения геометрических фигур, расположенные в горизонтальной и вертикальной ориентации, сюжетные картинки.

**Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов**

Оценка пространственных представлений и анализ их сформированности может производиться как на конкретных предметах, так и в образном плане, что, естественно, более сложно.

Безусловно, подобное обследование невозможно представить без «оречевления» пространственных представлений. Поэтому и здесь одновременно происходит исследование возможности вербализации пространственных представлений, что «включает» в оценку и уровень речезыкового квазипространства. Оценивается и возможность понимания, и использования в собственной речи предлогов, наречий и простых предложных конструкций. Исследование проводится в логике и последовательности возникновения данных представлений и понятий в онтогенезе, в соответствии с законами развития. Целесообразно начинать работу с ребенком с выявления знания им предлогов и пространственных понятий, обозначающих расположение объектов – реалистические и абстрактные изображения (расположенные в вертикали). Оценивается правильное владение ребенком такими предлогами и понятиями как: ***выше, ниже, на, над, под, снизу, сверху, между***.

Вначале исследуется понимание пространственных предлогов на предметных изображениях. Таким же образом исследуется использование и понимание предлогов (слов обозначающих взаиморасположение объектов) в пространстве по горизонтали (вперед от ребенка), исключая, пока еще, право-левую ориентировку. В данном случае подразумевается возможность ребенка ориентироваться в горизонтальной плоскости, используя понятия: ***ближе, дальше, между, перед*** (чем-либо), ***за*** (чем-либо), ***спереди от, сзади от*** как на предметных изображениях, так и при анализе расположения объемных геометрических фигур переходя в дальнейшем к анализу расположения персонажей сюжетной картинки.

Далее исследуется возможность самостоятельного употребления предлогов и составление пространственных речевых конструкций. Для абстрактных изображений в горизонтальной плоскости: «*Вот круг. А скажи, где крест?*», или в более сложной форме: «*Где находится крест по отношению к кругу*», «*Где находится ромб по отношению к треугольнику*» и т.п.

Только после этого может быть проанализировано владение ребенком понятиями ***лево, право, слева, справа, левее, правее*** и т.п. В начале необходимо выявить знание этих параметров на собственном теле или относительно собственного тела, а лишь затем на материале конкретных изображений. В этом же ключе анализируются и понятия, характеризующие пространственный анализ взаиморасположения объектов при заданном направлении (вначале на конкретных, а затем на абстрактных изображениях). Анализируются такие понятия как ***первый, последний, ближе всего к, дальше всего от, предпоследний, следующий за, предыдущий*** и т.п.

### **Оцениваются следующие показатели**

- анализ сформированности пространственных представлений и понятий ребенка на уровне понимания и показа (импрессивный уровень);
- анализ возможности самостоятельного употребления предлогов и составление пространственных речевых конструкций (экспрессивный уровень).

### ***Понимание сложных речевых конструкций***

Оценивается понимание и возможность оперирования различного уровня сложности речевыми конструкциями, (в том числе пространственно–временными и причинно–следственными), возможность словообразования, в том числе формирование сравнительных степеней прилагательных

### **Оцениваются следующие показатели**

- подбор антонимов;
- понимание и формирование пассивных и других сложных речевых (лексико–грамматических) конструкций;
- понимание и формирование пространственно–временных и причинно–следственных речевых конструкций.

**Профиль функционирования** может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

**b 1565** Зрительно-пространственное восприятие

**b 13380** Освоение относительных понятий

**Исследование вербально-логического компонента познавательной деятельности, в том числе уровня и особенностей понятийного мышления**

### ***Установление последовательности событий***

**Краткая аннотация** Методика также была описана А.Н. Бернштейном еще в 1911 году для исследования сопоставления, сравнительной оценки нескольких данных в их отношениях друг к другу, в том числе и для исследования особенностей мыслительной деятельности психически больных детей разного возраста (Забрамная 1995, Усанова, 1990, Блейхер, Круг 1996). Исследуется также способность к пониманию ситуации и предвосхищению событий.

В наиболее общем виде можно сказать, что для выполнения данного задания ребенок должен соотнести различия в отдельных элементах рисунков и, руководствуясь ими,

определить последовательность расположения сюжетных картинок. Вначале путем невербальных действий устанавливается связь изображенных на них событий, а затем данная последовательность картинок вербализуется, по ней составляется связный рассказ. Таким образом, данная методика предназначена для исследования особенностей мышления и способности установления причинно–следственных и пространственно–временных связей. Используются различные по сложности серии сюжетных картинок. В каждой серии картинки объединены сюжетом, в соответствии с которым испытуемый должен расположить их в определенной последовательности.

Вследствие этого, начиная с 1992 года, нами был подобран и используется предлагаемый набор сюжетных последовательностей, разработанный на основе несколько упрощенных (из вышеуказанных соображений) рисунков Х. Бидструпа (1969)

**Цель.** Исследование особенностей мыслительной деятельности ребенка, возможность установления причинно-следственных и пространственно-временных связей, анализ речевого развития ребенка.

**Стимульный материал.** Методика представляет набор из четырех, пяти и шести сюжетных последовательностей. Последовательности ранжированы по сложности сюжета и количеству рисунков в каждом сюжете.

#### **Процедура проведения и анализ результатов**

Перед ребенком на столе в случайном порядке (но не в линию) располагаются картинки серии доступной, по мнению специалиста, ребенку.

**Инструкция А.** *«Посмотри, здесь на картинках нарисован рассказ. Посмотри на них внимательно, подумай, с чего все началось, что было потом, и на какой картинке нарисовано окончание рассказа. Разложи, как все было, с чего началось и чем закончилось. Посмотри внимательно и начинай раскладывать».*

В соответствующем разделе протокола регистрируются все действия ребенка. Отмечается, как он рассматривает картинки, как начинает работать, в каком стиле (хаотично или целенаправленно) действует. Замечает ли ребенок несуразности в последовательности, или просто продолжает свою раскладку, просматривает ли всю последовательность после ее завершения, спокоен он или тревожится, как ориентируется на возможные реакции взрослого, обращается ли за помощью или работает самостоятельно и т.п.

После завершения работы психолог записывает в протоколе порядок расположения карточек в последовательности и их направление (слева–направо или справа–налево и пр.).

Далее специалист просит ребенка рассказать сам рассказ по картинкам и придумать к нему подходящее название.

**Инструкция Б.** *«А теперь попробуй составить рассказ по тем картинкам, которые ты разложил и дай этому рассказу название».*

Особенности рассказа по данной серии изображений, в первую очередь, возможность понимания его основного смысла (последнее выражается, в том числе, и в возможности дать адекватное название разложенной последовательности) фиксируются в протоколе.

Если ребенок справляется с данным заданием, то предъявляется следующая по сложности (в данном случае количеству картинок) последовательность. Со стороны психолога возможны различные виды помощи (стимулирующая и организующая помощь, полное обучение), вид и объем которой также фиксируется в протоколе.

### **Анализ результатов**

В первую очередь анализируется доступный уровень сложности, то есть полное соответствие сюжета, созданного ребенком, разложенной последовательности. При этом довольно часто для того, чтобы соответствовать созданной последовательности, рассказ ребенка оказывается нестандартным, лишенным привычной для взрослого логики. Формально такая оригинальная раскладка может считаться неправильной, но, с нашей точки зрения, должна быть оценена как адекватная, если созданный ребенком сюжет рассказа ей полностью соответствует. Так, если рассказ точно соответствует разложенному ребенком порядку, а сам ребенок ловко придумывает оправдание некоторым несоответствиям, придумывает «складно», излагает рассказ в соответствии с возрастом, может придумать название в той же логике, то задание следует считать выполненным.

Иногда, наоборот, при формально правильно разложенной последовательности картинок, ребенок не в состоянии построить адекватный рассказ или дать адекватное название, соответствующее смыслу сюжета. В этом случае задание считается выполненным лишь частично. У детей с выраженными трудностями «вербализации» сюжета (дети с вариантами парциальной несформированности когнитивного компонента познавательной деятельности), критерием доступности выполнения может выступать название сюжета, даже в случае оригинальной последовательности разложенных ребенком картинок.

Все особенности устного рассказа ребенка (связность, развернутость грамматическая правильность, специфика звукопроизношения, интонирования и т.п.) оцениваются с точки зрения их соответствия возрасту и соотносятся с актуальным уровнем развития ребенка. Так, например, ребенок может с трудом справиться с серией «Клумба», говоря, что это разные люди и разные мальчики, но при этом само речевое оформление может быть чрезвычайно «пышным», с наличием взрослых оборотов, элементов резонерства, эмоциональным несоответствием и, собственно, уходом рассказа от самого сюжета. В данном случае можно



говорить о диспропорции уровней речемыслительного и аффективно–эмоционального развития, характерной для определенных типов отклоняющегося развития.

#### **Анализируемые показатели**

- доступный уровень сложности;
- соответствие рассказа ребенка созданной им последовательности картинок, адекватность названия;
- логичность и связность самого рассказа (способность установления причинно–следственных и пространственно–временных закономерностей);
- уровень речевого развития, в том числе возможность дать название сложной последовательности;
- пространственная ориентация разложенных ребенком картинок (как, в определенной степени, показатель специфики межфункциональной организации мозговых систем);
- Критичность ребенка к результатам собственной деятельности.

**Профиль функционирования** может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

**b 164** Высшие когнитивные функции

**b 160** Функции мышления

**Ограничения.** Методика не может быть с детьми с грубыми нарушениями коммуникации и детьми, не понимающими обращенной речи.

#### ***Определение понятий***

**Краткая аннотация.** Описание данной методики приводится в классических работах С.Я. Рубинштейн, М.Л. Кононовой, В.М. Блейхера – использовавших эту методику в исследованиях 60-70-х годов (Рубинштейн, 1970, Кононова, 1963, Блейхер, 1996, Семаго, Семаго, 2005). В большинстве современных пособиях по психологической диагностике эта методика, как правило, незаслуженно забыта.

**Цель.** Исследование особенностей и уровня понятийного развития, аналитико-синтетической стороны речемыслительной деятельности.

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Задания методики предъявляются, как на слух, устно (в этом случае необходимо учитывать особенности слухоречевого запоминания ребенка), так и в виде текста (бланковый

вариант методики). При использовании бланкового варианта методики необходимо, чтобы у ребенка было сформировано осмысленное чтение.

**Стимульный материал.** В качестве стимульного материала используются частотные слова единственного числа, именительного падежа, относящиеся по родовому признаку к основным классификационным категориям (для определения понятий): *мебель, одежда, животные, растения* и т.п. Для детей **старше 8-ми** лет может быть использованы понятия, относящиеся к категориям *транспорт, явления природы*. Наиболее сложными являются такие абстрактные категории как: *человеческие качества, эмоциональные состояния, «настроения души»*,

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Ребенка просят сказать, объяснить, что означает то или иное слово, как можно сказать об этом другими словами. При этом специалист приводит пример. Регистрируется уровень понятийного развития, который демонстрирует ребенок при своих ответах. Также отмечаются ответы ребенка. Когда в качестве системообразующего используется второстепенный (латентный) признак. Последний служит предиктором искажения мыслительной деятельности.

#### **Анализируемые показатели.**

- Доступность задания;
- Уровень понятийного анализа;
- Наличие специфических признаков при определении понятия;
- Способ объяснения (в том числе наличие «вычурности» в описании понятия, других специфических способов объяснения);
- Критичность к собственной деятельности;
- Характер деятельности;
- Объем и характер необходимой помощи;
- Уровень и специфика речевого развития.

**Профиль функционирования** может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

**b 164** Высшие когнитивные функции

**b 160** Функции мышления

**Ограничения.** Методика не может быть с детьми с грубыми нарушениями коммуникации и детьми, не понимающими обращенной речи.

## **Сравнение понятий**

**Краткая аннотация.** В практике отечественной клинической психологии, в том числе при работе с детьми, данная методика, используется для выявления особенностей протекания мыслительных операций (в том числе, динамики мышления) и описана в классических работах С.Я. Рубинштейн, М.Л. Кононовой, В.М. Блейхера – использовавших эту методику в исследованиях 60-70-х годов (Рубинштейн, 1970, Кононова, 1963, Блейхер, 1996, Семаго, Семаго, 2005). При этом ребенку необходимо произвести выделение их родо-видовых признаков и установить определенные соотношения между этими признаками сравниваемых понятий. В связи с этим данная методика оказывается более сложной по сравнению с методикой *Определение понятий*. Необходимый в этом случае речемышлительный процесс, включает в себя аналитико-синтетическую деятельность, требующую дополнительного анализа (дифференцировки) выделяемых существенных признаков на *общие* и *различные* для сравниваемых понятий. В определенной степени данная методика является провокационной, поскольку для детей с нарушением динамики мыслительной деятельности (разноплановость мышления, соскальзывания, опора на латентные признаки) необычность пары сравниваемых понятий часто «провоцирует» ребенка на нестандартность самого процесса сравнения

**Цель.** Выявление особенностей аналитико-синтетической стороны речемышлительной деятельности, оценка возможности распознавания ребенком категориальных признаков в ситуации сравнения понятий, выделение общих родо-видовых признаков или их отсутствия.

**Стимульный материал.** Пары специально подобранных слов, обозначающих различные предметы или явления.

### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Ребенку предъявляется пара понятий, и его спрашивают, есть ли между ними что-то общее. Необходимо обязательно расспросить ребенка, почему и что, собственно, общего или (различного) он видит в предъявляемых понятиях.

Специалист также должен отметить, какие существенные признаки ребенок отмечает как общие или каким образом он описывает невозможность «объединения» предъявляемых слов по какому-либо признаку.

При невозможности каким-либо образом проанализировать сходство или разницу предъявляемых понятий ребенку может быть дана обучающая помощь. Поскольку основным при анализе результатов является выявление именно особенностей мышления, возрастные нормативы не так важны и полностью совпадают с нормативами формирования обобщений (обобщающих операций).

### **Анализируемые показатели**

- Доступность задания;

- Характер деятельности;
- Характер выделяемых для сравнения (или различения) признаков;
- Наличие специфики выделяемых признаков при сравнении понятий (латентность, несущественность признака);
- Способ объяснения различия или объединения понятий (в том числе наличие «вычурности» в описании понятия, других специфических способов объяснения);
- Критичность к собственной деятельности;
- Объем и характер необходимой помощи;
- Уровень и специфика речевого развития.

**Профиль функционирования** может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

**b 164** Высшие когнитивные функции

**b 160** Функции мышления

**Ограничения.** Методика не может быть с детьми с грубыми нарушениями контакта, детьми, не понимающими обращенной речи.

### ***Простые аналогии***

**Краткая аннотация.** Методика описана в пособиях по диагностике 60-70 годов прошлого века как традиционно используемая в психологическом обследовании, направленном на оценку особенностей протекания отдельных мыслительных операций и сформированности вербально-логического мышления в целом. Истоки использования подобных методик оценки сформированности вербально-логических компонентов языко-рече-мыслительной деятельности «восходят» к началу отечественной психологии (Рубинштейн, 1970). Большинство из предлагаемых заданий требует от ребенка умения читать и понимать прочитанное. В любом случае, прежде чем задание будет предъявлено ребенку, необходимо убедиться в том, что у ребенка нет проблем мнестического характера, – достаточен объем и скорость слухоречевого запоминания.

**Цель.** Выявление возможности установления логической связи между словами и понятиями.

**Стимульный материал** методики представляет собой бланк, состоящий из двух колонок текста, на которых слева располагаются пары слов – образцы, по аналогии с которыми следует выделить пару слов в правой половине бланка.

Задания должны быть выстроены в логике усложнения от первого к последнему.

**Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов**

Ребенку предлагается выбрать подходящее понятие из тех, которые приведены справа под чертой в соответствии с образцом, приведенным слева. На первой паре понятий проводится обучение. Специалист может варьировать объем обучающей помощи. Для вычленения и уточнения этих трудностей можно предложить задания на подбор по аналогии, в которых минимизирован фактор необходимого объема алгоритмизации и реже могут возникнуть ответы импульсивного характера.

**Анализируемые показатели.**

- Возможность удержания инструкции и логики задания;
- Доступная сложность выполняемого задания;
- Критичность ребенка к результатам своей деятельности.
- Доступность операций установления логических связей по аналогии в целом;
- Стратегия выделения ребенком логических связей и отношений между понятиями;
- Возможность зрительного анализа большого объема печатного материала;
- Наличие ответов импульсивного характера;
- Инертность в выборе связей;
- Оценка объема и характера необходимой помощи при обучении.

**Профиль функционирования** может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

**d13780** Усвоение относительных понятий

**b163** Базовые когнитивные функции

**Ограничения.** Методика не может быть с детьми с грубыми нарушениями контакта, детьми, не владеющими чтением. Дети с нарушениями зрения выполняют методику «на слух».

***Исключение предметов***

**Краткая аннотация.** Изначально методика, разработанная в 20-х годах прошлого столетия, предназначалась для исследования особенностей аналитико–синтетической деятельности взрослых больных, их умения строить обобщения. Данные, получаемые при исследовании с помощью данной методики, позволяют судить об уровне процессов обобщения и отвлечения, о способности (или соответственно невозможности) выделять существенные признаки предметов или явлений. Ее широко используют в отечественной практике исследования аналитико–синтетической деятельности детей для целей дифференциальной диагностики (Рубинштейн, 1970, Блейхер, 1996, Белопольская, 2002 и др.).

Важным условием применения методики является речевое обоснование выбора. В отношении детей с нарушениями речи допустим ответ одним словом с поясняющими жестами, если это дает специалисту возможность понять принцип, которым руководствовался ребенок.

**Цель.** Исследование уровня сформированности обобщения, понятийного развития и возможности вычленения существенных, смыслообразующих признаков.

**Материал.** Тестовый материал методики представляет набор изображений, где каждое задание представляет собой 4 изображения различных предметов, объединенных общей рамкой. Три предмета относятся к одной категории (могут быть объединены каким-либо общим для всех свойством или признаком), одно отличается от остальных каким-либо существенным признаком, не совпадает с «понятийным полем» остальных изображенных предметов. Используемый набор изображений должен быть градуирован по степени сложности и ориентирован на понятийное развитие детей *младшего школьного возраста* (от 7 до 11 лет).

#### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов.**

Ребенку предлагается дать определение (обобщающее понятие) трем предметам и объяснить, почему надо исключить четвертый предмет.

Для анализа выполнения каждого задания предполагается соотнесение каждого ответа ребенка с той или иной категорией ответов, характерных для определенного уровня сформированности мыслительных операций. Каждый выбор ребенка, отнесенный к той или иной категории, позволяет определить *уровень понятийного развития* в целом, определить его специфические особенности. Если ответ ребенка показывает, что он не понимает предлагаемого задания, специалист вместе с ним разбирает первую картинку (вариант помощи). Далее предлагается вторая картинка. При каждом ответе фиксируется уровень понятийного развития, к которому можно отнести объяснения ребенка. Далее необходимо определить процентное соотношение ответов каждого уровня.

В случае, когда ответ ребенка отсутствует не в силу недоступности задания, его повышенной сложности для ребенка, а из-за выраженных протестных реакций, негативизма (то есть в силу его личностных особенностей), можно попросить его просто показать пальцем на лишний, по его мнению, предмет. В некоторых случаях это позволяет снять негативное отношение к обследованию.

Выделяются определенные уровни понятийного развития, наиболее характерные для детей *от 7 до 11 лет*. При условно-нормативном развитии ребенок будет демонстрировать:

1. объединение по функциональному признаку.
2. объединение по истинно понятийному признаку.

Ответов данных уровней понятийного развития должно быть **порядка 60%**. Остальные ответы могут быть как функционального уровня (порядка 20-25%), так и встречаться единичные ответы конкретного и конкретно-ситуативного уровня понятийного развития (до 10%). Могут присутствовать также и ответы по латентному типу, когда обобщения ребенок проводит, опираясь на второстепенные (латентные) признаки. Таких ответов должно быть не более 3-5%. Наличие большого количества ответов, демонстрирующих обобщение по латентным признакам является предиктором искажения (разноплановости, соскальзывания и т.п.) мыслительной деятельности.

#### **Оцениваются следующие показатели**

- уровень понятийного развития, который демонстрирует ребенок;
- характер и развернутость объяснений ребенка;
- особенности обобщающих операций ребенка.
- Объем помощи взрослого.

**Профиль функционирования** может быть отражен следующими категориями доменов составляющей “активность и участие”:

**b160** Функции мышления

**b164** Познавательные функции высокого уровня

**d 163** Мышление

**d 175** Решение проблем

**d 177** Принятие решений

**Ограничения.** Методика не может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения), с выраженными степенями умственной отсталости и тяжелыми множественными нарушениями развития, в ситуации отсутствия коммуникации с окружающими. С детьми даже с тяжелыми двигательными нарушениями возможно использование методики при значительном (и специфическом) изменении стимульного материала.

### ***Понимание скрытого смысла в коротких рассказах***

**Краткая аннотация.** В практике консультативной деятельности отечественных дефектологов, психиатров и патопсихологов до настоящего времени достаточно широко используются определенные специально подобранные короткие рассказы, в которых «заложен» разный по сложности скрытый смысл.

Отечественным исследователем, впервые описавшем и использовавшем для исследования больных эту методику (также как и методик: *Неленицы, Разрезные Картинки, Установление последовательности событий*), следует считать А.Н. Бернштейна (1911).

Более того, такие рассказы как «*Бараночка*» и «*Спор зверей*» используются до настоящего времени практически в неизменяемом виде. В целом больший спектр подобных рассказов описан в работах Н.Л. Белопольской (Белопольская, 1999) и собран по мере по мере усложнения Н.Я.Семаго (Семаго, Семаго, 2005).

**Цель.** Оценка возможности понимания смысла рассказа, как определенного уровня осмысления и оценка отношения к содержанию текста.

**Материал.** Для детей *от 7 до 11 лет* используются рассказы: *Всадник; Осел и муравей; Последний вагон.*

### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов**

Все используемые рассказы предъявляются детям на слух с обязательным учетом особенностей слухоречевого запоминания, а в ряде случаев при суженом объеме слухоречевого запоминания или достаточной длине текста необходимо бывает попросить ребенка своими словами повторить рассказ. Суть задания заключается в ответе ребенка на вопрос, следующий за самим рассказом. Этот вопрос (ряд вопросов) по сути дела являются инструкциями. Специально построенные вопросы могут являться вариантами помощи ребенку.

После каждого вопроса-подсказки необходимо не только выслушать ответ на него, но и вернуться к основному вопросу. Таким образом, становится очевидным необходимый объем помощи ребенку, его «доза».

### **Анализируемые показатели.**

- Характер поведения ребенка и отношения к заданию (рассказам);
- Доступный уровень сложности задания в целом;
- Возможность принятия и объем необходимой помощи со стороны взрослого;
- Критичность ребенка к результатам своей деятельности.
- Характер трактовки предлагаемых рассказов (уровень сложности анализа текста, понимаемого переносного смысла).
- Понимание и выделение скрытого смысла или подтекста рассказа
- Понимание юмористического подтекста
- Возможность логического объяснения смыслового контекста
- Речевое оформление своего объяснения
- Сформированность пространственно-временных представлений (квазипространственные представления по А.Р. Лурия).

**Профиль функционирования** может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

**b122** Глобальные психо-социальные функции



### **d31080 Понимание устных текстов (пользовательская категория)**

**Ограничения.** Методика не может быть использована с детьми с грубыми нарушениями контакта.

**7.10 Оценка эмоционально-личностных особенностей (специфика коммуникации и аффективно-эмоционального реагирования, характер межличностного взаимодействия, личностные и характерологические особенности, включая самооценочные структуры, уровень притязаний).**

#### ***Тест Рука***

**Краткая аннотация.** *«Тест Рука»* (Hand-тест) — проективная методика исследования личности. Впервые тест был опубликован в 1962 году Б. Брайклином, З. Пиотровским, Э. Вагнером. В нашей стране тест был адаптирован Т.Н. Курбатовой для подростков начиная с 12-ти лет (Курбатова, Муляр, 1995). Данная проективная техника относится к категории интерпретативных проективных методик, когда необходимо истолковать, интерпретировать какое-либо событие, ситуацию (в данном случае изображение руки).

Методика *«Тест Рука»* стоит в одном ряду с тестом Роршаха и ТАТ. Она может быть использован и как традиционный клинический инструмент для выявления существенных потребностей, мотивов, конфликтов личности.

В варианте для детей в возрасте **от 7 до 11 лет** тест модифицирован Н.Я. Семаго (Н.Я.Семаго, 1999, Семаго, Семаго, 2005) при этом основным параметром было выделено наличие **ожидаемой агрессии** со стороны окружения, выявление активной или пассивной личностной позиции. В тесной связи с этим находится и выявление общего уровня психической активности, анализ других показателей эмоциональной сферы и межличностных отношений ребенка.

**Цель.** Оценка особенностей аффективно-эмоциональной сферы ребенка, его межличностных отношений с окружающими, в первую очередь, с членами семьи. Оценка личностных черт и характерологических особенностей ребенка.

**Стимульный материал.** Методика состоит из 10 карточек (10х14см), следующих друг за другом в определенном порядке. На девяти из них расположены контурные изображения кисти руки в разных позициях. На десятой карточке ничего не изображено. Все карточки пронумерованы от первой до десятой — римскими цифрами.

**Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов**  
***Классический вариант подачи инструкции***

Ребенку предлагается, посмотрев на картинку, сказать, что делает эта рука и кому она принадлежит. Для более полного анализа и интерпретации желательно получить по 2–3 ответа на каждое изображение. Далее ребенку предъявляется изображение II и инструкция повторяется. В протоколе регистрируются ответы ребенка по категориям: Активность; Пассивность; Тревожность; Ожидаемая агрессия со стороны окружающих людей; Директивность; Коммуникация; Демонстративность; Зависимость; Физическая дефицитарность (ущербность).

Специалист не должен давать «наводки», провоцировать ни на то, что рука та же самая, ни на то, что они разные. В этом же ключе ребенку по очереди демонстрируются все девять изображений.

Методика не должна предъявляться в ситуации, когда непосредственно перед предполагаемым обследованием с ребенком проводились: Физкультурные занятия, в частности занятия лечебной физкультурой; Какие-либо двигательные упражнения, коррекционная работа, построенная на принципах двигательной коррекции и т.п.; Нейропсихологические пробы по исследованию праксиса позы, динамического праксиса (задания на координированные или реципрокные движения рук, ног). Результатом выполнения является формализация ответов ребенка через отнесение каждого ответа к одной из девяти оценочных категорий; количество ответов по каждой категории.

#### **Оцениваются следующие показатели**

- Количество ответов по каждой выделяемой категории
- Соотношение ответов по категориям
- Наличие ожидаемой агрессии со стороны окружающих
- Время латентности (отсрочки ответа) по отдельным категориям

**Профиль функционирования** может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

**Pf4** Качество межличностных отношений ребенка

**d740** Формальные отношения

**d750** Неформальные социальные отношения

**d760** Семейные отношения

**Ограничения.** Методика не может быть с детьми с грубыми нарушениями зрения, грубыми нарушениями коммуникации.

## ***Исследование субъективной оценки межличностных отношений ребенка (СОМОР)***

**Краткая аннотация.** Методика «Тест Рене Жиля» модифицирована Н.Я. Семаго (Семаго, 1999) и представляет более гибкую и менее формализованную систему подачи вопросов, с опорой на схематические изображения, без жесткого распределения «ролей» на самих стимульных материалах, чем это представлено в методике Р.Жиля (Гильяшева, Игнатьева, 1994). Таким образом, получаемый спектр ответов ребенка оказывается более вариабелен, а сама методика становится значительно более проективной, индивидуализированной, компактной и простой в применении и интерпретации, чем аналогичные методики исследования межличностных отношений. В отличие от методики Р.Жиля, она может быть использована при работе с детьми неполных семей, детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, домах ребенка, социальных приютах и в других подобных учреждениях (Семаго, Семаго, 2005).

Методика разрабатывалась, в первую очередь, для целей индивидуального обследования ребенка. Присутствие родителей, педагогов, воспитателей или других детей при проведении методики не рекомендуется. Очень показательно проведение исследования с одним и тем же ребенком до и после психологически ориентированных коррекционных мероприятий (групповой или индивидуальной, семейной психотерапии и т.п.) для оценки эффективности проведенной работы.

**Целью** исследования с помощью данной проективной техники является оценка субъективного представления ребенка о его взаимоотношениях с окружающими взрослыми и детьми, о самом себе и своем месте в системе значимых для ребенка социальных взаимодействий.

**Стимульный материал** методики состоит из 8 схематических изображений различных объектов (стол, дом, двор школы или детского сада и т.п.) выполненных на текстурированном или однотонном картоне бледно-зеленого цвета и примерного перечня вопросов.

### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов**

Ребенку предлагается идентифицировать место одного из окружающих его людей, самого себя на схематичных изображениях праздничного стола, дома, где живет семья, двора школы/детского сада.

Необходимо, чтобы предваряющая работу с ребенком беседа с родителями или педагогами, в которой они высказывают свое мнение о самом ребенке, его семье и отношениях внутри семьи и коллектива сверстников, проводилась без присутствия ребенка.

Желательно не обсуждать с ребенком непосредственно перед работой состав его семьи или характерологические качества его педагогов или воспитателей.

Задаваемые ребенку вопросы подаются в форме доверительной беседы, когда контакт с ребенком уже установлен, не имеют жесткой формализации и учитывают возрастные, социокультурные и иные особенности ребенка.

При работе с методикой от ребенка не требуется развернутого рассказа, что существенно облегчает выполнение задания. Ценность представляет и тот факт, что в ситуации отказа (или невозможности) дать вербальный ответ, можно просто указать позицию тех или иных персонажей на тестовом бланке. В свою очередь, это должно быть отмечено психологом в соответствующем разделе регистрационного бланка.

Порядок предъявления рисунков и подачи вопросов жестко не закреплён, и психолог может изменять последовательность предъявления рисунков и вопросов в удобном для ребенка или логики исследования порядке.

#### **Анализируемые показатели**

- характеристики эмоционально — личностных отношений с другими людьми (матерью, отцом, обоими родителями вместе, братьями и сестрами, в том числе с учетом их возраста, бабушками и дедушками, друзьями/подругами, учителем/воспитателем или другими авторитетными для ребенка взрослыми). Данные показатели рассматриваются как в плане предпочтения, так и отвержения оцениваемых лиц;
- эмоционально-личностные характеристики самого ребенка (любопытность, стремление к доминированию в группе сверстников, стремление к общению с другими детьми, отгороженность от других детей или взрослых, отвержение самого себя, стремление к уединению, социальная адекватность поведения, в том числе вынуждаемое социально одобряемое поведение);
- характеристики мотивационно–волевой сферы, в том числе показатели ведущей мотивации (игровой, учебной, познавательной, соревновательной).

**Профиль функционирования** может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

**Pf4** Качество межличностных отношений ребенка

**d740** Формальные отношения

**d750** Неформальные социальные отношения

**d760** Семейные отношения

**Ограничения.** Методика не может быть использована с детьми с грубыми нарушениями коммуникации и тяжелыми нарушениями познавательной деятельности.

## ***Методика «Эмоциональные лица»***

**Краткая аннотация.** Анализ возможности ребенка понимать (опознавать) и обозначать (как вербально, так и экспрессивно) эмоциональные состояния, представленные в виде оценки лицевой экспрессии, является одним из важнейших условий адекватного развития аффективно-эмоциональной сферы, необходимой предпосылкой возможности вербализации собственных переживаний, развития «языка эмоций». Без подобной оценки невозможно формирование узнавания по полу и возрасту.

Исследование лицевого гнозиса и способности адекватного восприятия аффективно-выразительной экспрессии проводилось еще в 19-м веке и описано в классических работах Ч. Дарвина и А. Дюшена (1862, 1872).

Исследование непосредственно лицевого гнозиса в отечественной психологии проводится, в основном, в рамках нейропсихологического подхода и ведет свое начало еще от классических работ А.Р. Лурия, представлено в основном в нейропсихологических диагностических комплексах (Хомская, 1994, Цветкова, 1996).

Для задач исследования в детских возрастах и дифференциальной оценки различных вариантов аффективно-эмоциональных нарушений и дисгармоний была разработана Н.Я. Семаго (Семаго, Семаго, 2005).

**Цель.** Оценка возможности адекватного опознания эмоционального состояния, точность и качество этого опознания (тонкие эмоциональные дифференцировки), возможность соотнесения с личными переживаниями ребенка.

**Стимульный материал.** В качестве стимульного материала используются две серии изображений эмоциональной лицевой экспрессии.

*1-я серия* (3 изображения) представляет изображения контурные (схематичные) лица.

*2-я серия* (14 изображений) представляет изображения конкретных лиц детей (мальчиков и девочек: по 7 изображений соответственно) выражающих различные эмоции.

### **Методические рекомендации по процедуре проведения и анализу результатов**

Ребенку предъявляются схематичные изображения лиц и предлагается сказать, какое где настроение. При правильной идентификации эмоционального состояния может быть предъявлена последовательно серия из 7 фотографий (в соответствии с полом ребенка) и предлагается определить какое это настроение и чем оно вызвано. Последовательность предъявления определяется чередованием положительно и отрицательно окрашенных эмоциональных состояний детей на фотографиях. Ребенку также предлагается придумать историю по какому-либо из предъявляемых реальных изображений. В историях, продуцируемых ребенком и анализируемых с позиций классической проективной трактовки,

помимо вышеприведенных показателей необходимо отметить: основную фабулу истории; ее общую эмоциональную окраску; возможные идентификации (как положительные, так и отрицательные); принятие на себя вины или обвинения (желательно идентифицировать ситуацию, в которой происходит такое принятие); финальную часть истории – ее развязку.

#### **Анализируемые показатели**

- Адекватность оценки эмоционального состояния, как по «знаку», так и по силе;
- Яркость эмоциональных образов (эмоциональная заряженность, включающая соответствующую мимическую экспрессию самого ребенка);
- Уровень дифференцировки эмоциональных проявлений и, соответственно, адекватность владения соответствующим словарем;
- Инертность, застревание или гибкость в восприятии эмоционального состояния;
- Собственно «словарь эмоций» в его сопоставлении с активным словарным запасом ребенка, его возрастом и особенностями аффективного реагирования;
- Выявление «конфликтных» зон, связанных с эмоциональным неблагополучием;

**Профиль функционирования** может быть отражен следующими категориями доменов составляющих «функции организма» и «активность и участие»:

**b1568** Зрительное восприятие эмоциональных экспрессий (пользовательская категория)

**Ограничения.** Методика не может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения), с выраженными степенями умственной отсталости и тяжелыми множественными нарушениями развития, в ситуации отсутствия коммуникации с окружающими.

#### **Использованная литература**

1. Атлас для экспериментального исследования отклонений в психической деятельности человека /Под ред. И.А. Полищука, А.Е. Видренко. 2-е изд. Киев: Здоровье, 1980.
2. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. – М.: Изд-во УРАО, 1999.
3. Белопольская Н.Л. Исключение предметов (Четвертый лишний): Модифицированная психодиагностическая методика – М.: «Когито-Центр», 2002.
4. Бернштейн А.Н. Клинічні прийоми психологічного дослідження душевно-больних. Опыт экспериментально-клинической семіотики інтелектуальних розстройств. – Москва. Изданіе Студенческой Медичинської Издательської Комісії імені Н.І. Пирогова, 1911.
5. Блейхер В.М., Крук И.В., Боков С.Н. Практическая патопсихология. Руководство для врачей и медицинских психологов. Ростов-н/Д.: Феникс, 1996.
6. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребенка. М.: Роспедагенство, 1994.
7. Гильяшева И.Н., Игнатьева Н.Д. Методика исследования межличностных отношений ребенка. Методическое пособие. Серия: Выпуск 7, - М.: Фолиум, 1994.

8. Диагностический Комплект. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов. /Авт.-сост. Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. М.: АРКТИ, 1999., изм. и испр. 2014 (Библиотека психолога-практика).
9. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение: Владос, 1995.
10. Ключкова О.А., Куренков А.Л., Намазова-Баранова Л.С. и др. Общее моторное развитие и формирование функции рук у пациентов со спастическими формами детского церебрального паралича на фоне ботулинотерапии и комплексной реабилитации //Вестник РАМН, № 11, 2013, С.38-48.
11. Кононова М.П. Руководство по психологическому обследованию психически больных детей школьного возраста. М.: Медгиз, 1963.
12. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
13. Курбатова Т.Н., Муляр О.И. Проективная методика исследования личности «HAND-ТЕСТ». //Руководство по использованию, С.-Петербург: ИМАТОН, 1995.
14. Нейропсихологическая диагностика. ч. I (Схема нейропсихологического исследования высших психических функций и эмоционально-личностной сферы), ч. II. (Альбом). /Под. ред. профессора Е.Д. Хомской. – М.: МГУ, 1994.
15. Прогрессивные матрицы Равена. Методические рекомендации для психологов. Ижевск, 1994.
16. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др.; Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
17. Равен Дж. К., Курт Дж. Х., Равен Дж. Руководство к Прогрессивным Матрицам Равена и Словарным шкалам. М.: Когито-Центр, 1996.
18. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. Практическое руководство. Москва, 1970.
19. Семаго Н.Я. Исследование субъективной оценки межличностных отношений ребенка. //Школа Здоровья. 1999. Т.6, №2.
20. Семаго Н.Я. Методика исследования субъективной оценки межличностных отношений ребенка (СОМОР). //Психолог в детском саду. 1999, №1.
21. Семаго Н.Я. Модификация теста «Рука» для детей младшего школьного возраста. //Школа Здоровья. 1999. Т.6, №4.
22. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. – М.: АРКТИ, 2004.
23. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005.
24. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и практика использования в практической деятельности /под общ. ред. М.М.Семаго – М.: ГЕНЕЗИС, 2011.
25. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
26. Хрестоматия по курсу «Метод наблюдения и беседы в психологии» /Отв. ред. А.М. Айламызян – М.: Учебно-методический коллектор «ПСИХОЛОГИЯ», 2000.