

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
Колледж ЮУрГГПУ

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ РЕБЕНКА
С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ:
ОСОБЕННОСТИ, ДИАГНОСТИКА,
РЕКОМЕНДАЦИИ**

Учебно-методическое пособие

Челябинск
Издательский центр «Титул»
2022

УДК 151.8 (021)
ББК 88.48 я73
О-23

Рецензенты:

О. А. Кондратьева, кандидат психологических наук, доцент, руководитель образовательной программы магистратуры «Психология безопасности личности» (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет);

Л. М. Лапшина, кандидат биологических наук, доцент, руководитель образовательной программы бакалавриата «Олигофренопедагогика» (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет)

Образовательный маршрут ребенка с ментальными нарушениями: особенности, диагностика, рекомендации : учебно-методическое пособие / М. Ю. Буслаева, В. М. Лоскутова, А. В. Платонова, О. Э. Сайтбурханова. – Челябинск : Издательский центр «Титул», 2022. – 94 с.

ISBN 978-5-6049335-0-3

В пособии рассматриваются содержательные аспекты и своеобразие развития психики детей с ментальными нарушениями. Первый раздел посвящен определению психолого-педагогических особенностей различных сфер психики ребенка с ментальными нарушениями. Второй раздел предлагает инструменты психолого-педагогической диагностики детей с ментальными нарушениями. Третий раздел представляет психолого-педагогические рекомендации, вариант обучения, требования к АООП НОО для обучающихся с ментальными нарушениями.

Данное пособие адресовано преподавателям педагогических университетов и колледжей, педагогам начального и дошкольного образования, студентам педагогических университетов и педагогических колледжей.

УДК 151.8 (021)
ББК 88.48 я73

© Буслаева М. Ю.,
Лоскутова В. М.,
Платонова А. В.,
Сайтбурханова О. Э.,
2022

ISBN 978-5-6049335-0-3

СОДЕРЖАНИЕ

	Введение.....	4
Раздел 1	Содержательные аспекты и своеобразие развития психики детей с ментальными нарушениями	
1.1	Психолого-педагогические особенности когнитивной сферы детей с ментальными нарушениями.....	5
1.2	Психолого-педагогические особенности коммуникативной сферы детей с ментальными нарушениями.....	13
1.3	Психолого-педагогические особенности эмоциональной сферы детей с ментальными нарушениями.....	15
1.4	Психолого-педагогические особенности игровой сферы детей с ментальными нарушениями.....	20
1.5	Психолого-педагогические особенности морфофункциональной сферы детей с ментальными нарушениями.....	23
1.6	Психолого-педагогические особенности социально-бытовой сферы детей с ментальными нарушениями.....	25
Раздел 2.	Инструменты психолого-педагогической диагностики детей с ментальными нарушениями	
2.1	Психолого-педагогическая диагностика когнитивной сферы детей с ментальными нарушениями.....	28
2.2	Психолого-педагогическая диагностика коммуникативной сферы детей с ментальными нарушениями.....	44
2.3	Психолого-педагогическая диагностика эмоционально-волевой сферы детей с ментальными нарушениями.....	48
2.4	Психолого-педагогическая диагностика игровой сферы и сферы социальных навыков детей с ментальными нарушениями.....	51
2.5	Психолого-педагогическая диагностика поведенческих особенностей детей с ментальными нарушениями.....	54
2.6	Психолого-педагогическая диагностика сенсорного профиля детей с ментальными нарушениями.....	55
2.7	Психолого-педагогическая диагностика морфофункциональной сферы детей с ментальными нарушениями.....	61
2.8	Психолого-педагогическая диагностика социально-бытовой сферы детей с ментальными нарушениями.....	65
Раздел 3	Психолого-педагогические рекомендации, вариант обучения, требования к АООП НОО, для обучающихся с ментальными нарушениями	
3.1	Программа формирования базовых учебных действий	67
3.2	Рекомендуемый список литературы.....	76
3.3	Приложение.....	78

Введение

Основной задачей формирования образовательного маршрута ребенка с ментальными нарушениями является создание условий для максимально возможной реализации механизмов социальной адаптации, вовлечения ребенка в процессы социальной интеграции и личностной самореализации при эффективном взаимодействии с родителями.

Для детей с ментальными нарушениями недоразвитие познавательной, эмоционально-волевой и личностной сфер психики проявляется не только в качественных и количественных отклонениях от нормы, но и в глубоком своеобразии их социализации. Дети с ментальными нарушениями способны к развитию, хотя оно и осуществляется замедленно, атипично, а иногда с резкими изменениями всей психической деятельности ребёнка.

Данное пособие ставит перед собой цель обобщить взгляды исследователей на понятие «ментальное нарушение», описать возможные барьеры (личностные, коммуникативные, когнитивные и бытовые), препятствующие полному и эффективному участию ребенка с ментальными нарушениями в жизни общества наравне с другими, а также определить инструменты психолого-педагогической диагностики детей с ментальными нарушениями, которые позволят скорректировать образовательный маршрут ребенка и разработать основы программ формирования базовых учебных действий и психолого-педагогические рекомендации для обучающихся с ментальными нарушениями.

Раздел 1. Содержательные аспекты и своеобразие развития психики детей с ментальными нарушениями

1.1 Психолого-педагогические особенности когнитивной сферы детей с ментальными нарушениями

Развитие ребенка с ментальными нарушениями с первых дней жизни имеет свои особенности. У многих детей задерживается появление прямохождения, т.е. они значительно позднее начинают держать голову, сидеть, стоять, ходить. У большинства детей снижена реакция на внешние раздражители, отмечается безразличие, общая патологическая инертность. У них не возникает потребности в эмоциональном общении со взрослыми, не проявляется интереса к игрушкам, они с трудом дифференцируют взрослых на «своих» и «чужих».

Ментальное нарушение осложняет своевременное формирование предпосылок развития речи: предметного восприятия и предметных действий, эмоционального общения со взрослым, в частности, доречевых средств общения – мимика и указательных жестов. По указанным причинам развивающее воздействие взрослого не осуществляется, и зона ближайшего развития не расширяется. Сенситивный период формирования многих физических и психических возможностей оказывается упущенным.

Для наиболее четкого понимания механизмов диагностики и компенсации нарушенного развития детей, а также разработки рекомендаций по их обучению, рассмотрим подробно психолого-педагогические особенности следующих сфер жизни ребенка, имеющего ментальные нарушения:

- особенности когнитивной сферы;
- особенности коммуникативной сферы;
- особенности эмоциональной сферы;
- особенности игровой сферы;
- особенности морфофункциональной сферы;

– особенности социально-бытовой сферы.

Психолого-педагогические особенности когнитивной сферы детей с ментальными нарушениями

Ментальное нарушение влечёт за собой неравномерное изменение у ребёнка различных сторон психической деятельности. Современные наблюдения и экспериментальные исследования позволяют говорить о том, что одни психические процессы оказываются несформированными более выражено, другие – остаются относительно сохранными. Этим в определённой мере обусловлены существующие между детьми индивидуальные различия, которые обнаруживаются в познавательной деятельности и в личной сфере.

Нарушения когнитивной сферы ребёнка с ментальными нарушениями ребёнка отчётливо обнаруживается в самых различных его проявлениях. Развитие таких детей осуществляется замедленно, атипично, со многими резкими отклонениями от нормы. Тем не менее, оно представляет собой поступательный процесс, вносящий качественные изменения в психическую деятельность детей.

Развитие когнитивной сферы ребёнка с ментальными нарушениями определяется биологическими и социальными факторами. К биологическим факторам мы относим: выраженность дефекта, качественное своеобразие его структуры и время его возникновения. К социальным факторам относим ближайшее окружение ребёнка – семью, в которой он живёт; взрослых и детей, с которыми он общается; образовательный маршрут, который включает образовательное учреждение и образовательную программу.

Недостаточная познавательная активность, слабая ориентировочная деятельность – это основные детерминанты специфических особенностей когнитивной сферы детей с ментальными нарушениями. У таких детей на уровне нервных процессов развивается слабость замыкательной функции коры головного мозга, инертность нервных процессов, повышенная склонность к охранительному торможению. Всё это создаёт патогенную основу для снижения познавательной активности в целом. Она выражается в крайне низком интересе

к ближайшему предметному окружению. В быту это выглядит следующим образом – возбудимые дети хватают всё, что попадает в поле их зрения, не задумываясь о том, можно ли это делать. При этом ими руководит не познавательный интерес, а свойственная им импульсивность. Они тут же бросают взятое, поскольку предмет сам по себе им не нужен. Заторможенные дети не замечают того, что вокруг них находится. Ничто не привлекает их внимания. Дети с сохранным поведением ведут себя несколько иначе. Они с удовольствием берут в руки, ярко окрашенные или новые для них предметы, некоторое время смотрят на них. Однако не задают взрослым вопросов, не пытаются об этих предметах узнать что-то новое самостоятельно. Выполняемые действия с предметами являются стереотипными и не говорят о проявлении любознательности, о попытке практического анализа предмета, чтобы выяснить присущие предмету качества или свойства.

Характеризуя особенности когнитивной сферы детей с ментальными нарушениями, необходимо рассмотреть ее структурные компоненты: интерес, внимание, память, ощущение и восприятие, мышление, речь.

Интерес

Роль, которую играет интерес в познавательной деятельности ребенка с ментальными нарушениями, велика. Интерес является тем условием, без которого нельзя обеспечить сознательное отношение ребенка к учебной деятельности, продуктивность его работы. Интерес к знаниям и к трудовой деятельности повышает тонус детей, создаёт у них радостное настроение, положительно влияет на темп и качество работы. Кроме того, он способствует улучшению дисциплины, активизирует вялых и пассивных, помогает детям преодолеть трудности. Характерными особенностями интересов детей с ментальными нарушениями являются: односторонность, малая дифференцированность, слабая выраженность в них интеллектуального компонента. Интересы этих детей неглубоки, малоинтенсивны и неустойчивы. На занятиях ребёнок легко отвлекается, его внимание соскальзывает с одного объекта на другой вследствие недостаточной целеустремлённости и устойчивости. Он переносит

внимание с целого на части, с содержания на форму, с существенного на несущественное, что приводит к непоследовательности рассуждений, мышления и речи.

Внимание

Внимание у детей с ментальными нарушениями характеризуется рядом особенностей: трудностью его привлечения, невозможностью длительной активной концентрации, быстрой и легкой отвлекаемостью, неустойчивостью, рассеянностью, низким объемом. Ребенок может изображать внимательного ученика, но при этом совершенно не слышать объяснений учителя.

Сосредоточенность и интенсивность внимания ребенка с ментальными нарушениями значительно снижена. Утомление влияет на него сильнее, в силу чего его внимание затухает значительно чаще, а периоды его понижения гораздо длительнее. Утомление ведёт к резкому спаду внимания, переключение к разрыву, что значительно затрудняет учебную работу.

Недостатки внимания сказываются на речи ребёнка: он не следит ни за тем, как говорят окружающие, ни за своей речью. Это часто ведёт к образованию аграмматизмов. Также недостатки внимания мешают следить за своей моторикой, что вызывает хаотичность движений.

У детей сильно страдает произвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона. Это связано со слабостью аффекта, с полевым напряжением, направленным на преодоление трудностей, которые умственно отсталые и не пытаются преодолеть. Внимание истощаемое: дети быстро устают от усилий по сосредоточению внимания, им требуется относительно много времени на восстановление умственной работоспособности, которая не достигает уровня оптимума. Объем внимания недостаточен (менее 4-х объектов). Нарушена концентрация и переключаемость внимания. У детей с выраженным процессом возбудимости нервной системы внимание неустойчивое, «порхающее», его невозможно привлечь надолго. У детей с преобладанием торможения нервной системы внимание инертное,

«вязкое», ребенок не может отвлечься от какого-либо объекта, признака предмета и переключиться на другой. Объем внимания составляет не более 2–3-х предметов, что значительно затрудняет выполнение сложных видов деятельности. Развитие произвольного внимания у детей с ментальными нарушениями ограничено – нет механизмов регуляции поведения, внутренней речи, опосредствования деятельности. При высокой истощаемости внимания, длительное удержание инструкции и произвольной цели – невозможно.

Все эти дефекты становятся особенно заметны при изучении детьми незнакомого или сложного материала, при встрече с трудностями. Выработка произвольного внимания у детей с ментальными нарушениями – задача весьма сложная. Из-за недоразвития волевых процессов и слабой регулирующей роли интеллекта у ребенка с ментальными нарушениями проще вызвать непроизвольное внимание, особенно используя яркие и сильные раздражители.

Память

Запоминание, сохранение, воспроизведение информации Особенности восприятия и осмысления детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностью их памяти. Основные процессы памяти – запоминание, хранение, воспроизведение у детей с ментальными нарушениями имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. Они лучше запоминают внешние, случайные признаки, в то время как с трудом осознаются и запоминаются внутренние логические связи. У таких детей позже, чем у нормальных детей, формируются элементы произвольного запоминания. Слабость памяти не только в трудностях получения и сохранения информации, но и в ее воспроизведении. Из-за непонимания логики событий воспроизведение носит бессистемный характер. Отсутствует самоконтроль при воспроизведении информации. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала, так как опосредствованная смысловая память малодоступна умственно отсталым.

Восприятие

Восприятие у детей с ментальными нарушениями также характеризуется рядом особенностей. Скорость восприятия у них заметно снижена. Для того, чтобы узнать предмет, явление, ребенку с ментальными нарушениями требуется больше времени по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Эту особенность важно учитывать в учебном процессе: речь учителя должна быть медленной, чтобы учащиеся успевали понимать ее, необходимо больше времени давать на рассматривание предметов, картин, иллюстраций.

У детей с ментальными нарушениями снижен объем восприятия, т. е. одновременное восприятие группы предметов. Узость восприятия затрудняет овладение учениками чтением, вычислениями с многозначными числами и т.д. Значительно нарушены у детей пространственное восприятие и ориентировка в пространстве, что затрудняет овладение ими некоторыми учебными предметами.

Значительно позже своих сверстников дети с ментальными нарушениями начинают различать цвета и геометрические формы, причем особую трудность представляет для них различение оттенков цвета и сложных фигур (овал, трапеция, неправильный треугольник и пр.). Для них характерны трудности восприятия пространства и времени, что мешает им ориентироваться в окружающем. Особенности восприятия и осмысления детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностью их памяти, а также с мышлением, являющимся главным инструментом познания. У детей с ментальными нарушениями отмечаются трудности в воспроизведении образов восприятия – представлений. Недифференцированность, фрагментарность, уподобление образов и иные нарушения представлений отрицательно влияют на развитие познавательной деятельности.

Большие трудности представляет для них восприятие картин. Дети, как правило, не видят связей между персонажами, не понимают причинно-следственных связей, не понимают эмоциональных состояний изображенных персонажей, не видят сюжета, не понимают изображения движения и т. п.

Мышление

Мышление детей с ментальными нарушениями конкретное, не становится абстрактным. У них все логические операции недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты. При анализе предметов выделяются только общие свойства предметов, а не их индивидуальные признаки. Из-за несовершенства анализа затруднен синтез. Отличительной чертой мышления детей с ментальными нарушениями является не критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Дети, как правило, не понимают своих неудач и довольны собой, своей работой. Развитие творческого мышления и воображения у таких детей крайне низкое; воображение отличается фрагментарностью, неточностью и схематичностью. Дети не могут самостоятельно придумать сюжет для игры или изобразительной деятельности. Они предпочитают действовать, копируя чей-либо образец или следуя заученному шаблону действия.

Ведущей формой мышления у детей ментальными нарушениями является наглядно-действенное мышление, хотя оно не достигает того уровня развития, как у нормально развивающихся детей. К концу дошкольного возраста у детей с ментальными нарушениями, не получающими специальную коррекционную помощь, «фактически отсутствует возможность решения наглядно-образных задач».

Можно говорить о том, что к концу дошкольного детства у детей с проблемами интеллектуального развития, не прошедшими специального обучения, отсутствует готовность к учебной деятельности. Своевременно не скорригированные нарушения в психическом развитии усугубляются, становятся более выраженными, яркими.

У детей с ментальными нарушениями предметная деятельность формируется с затруднениями. Некоторые из них не проявляют интереса к предметам, в том числе к игрушкам. Они вообще не берут игрушки в руки, не манипулируют с ними. У них нет не только ориентировки типа «Что с этим можно делать?», но и более простой ориентировки типа «Что это?». В других случаях у детей с ментальными нарушениями появляются манипуляции с предметами,

которые перемежаются неадекватными действиями. Неадекватными действиями называются такие действия, которые противоречат логике употребления предмета, вступают в конфликт с ролью предмета в предметном мире. В данном случае отсутствует познавательно-ориентировочная деятельность и эти действия не способствуют развитию ребенка. Наличие неадекватных действий – характерная черта ребенка с ментальными нарушениями.

Не формируются самостоятельно и другие виды детской деятельности – игра, рисование, зачатки трудовой деятельности, которые при нормальном интеллекте развиваются к концу третьего года жизни. Без специального обучения у них не формируются продуктивные виды деятельности – рисование, лепка, аппликация, конструирование.

Речь

Речь детей с ментальными нарушениями отличается бедный, недостаточный словарный запас (обиходно-бытовой). Как правило, характерно нарушение словообразования и словоизменения. Ребенок использует простые грамматические конструкции. Фраза одно-двухсложная, неразвернутая. У многих детей отмечаются нарушения звукопроизношения: шепелявость, сигматизм, у 60–70 % детей – дизартрия. Дефект корректируется с трудом, так как ребенок плохо контролирует произнесение звуков. Недостаточность самоконтроля в речевых процессах объясняется не только дефектами внимания, но и нарушениями фонетического слуха. Нарушена функция связного монологического высказывания: ребенок затрудняется составить рассказ по картинке (дает односложные, внутренне рассогласованные ответы). Одной из качественно важных особенностей для всего психического развития детей является то, что у них не формируется внутренняя речь, а следовательно, недоразвиты те психические процессы, для которых внутренняя речь является важным компонентом: письменная речь, понятийное мышление, саморегуляция внимания, поведения и личностного реагирования. Следует помнить, что нарушение речи вторично по отношению к умственному дефекту. Причиной речевого дефекта в

данном случае является нарушенная общая способность к символизации, снижение аналитико-синтетической деятельности коры головного мозга. Возможно сочетание речевого и интеллектуального дефекта – наличие локального поражения речевых зон коры, сочетающееся с общим диффузным поражением головного мозга. Такой дефект требует особых условий коррекции.

Таким образом, картина указанных особенностей и недостатков когнитивной сферы у детей с ментальными нарушениями является чрезвычайно пёстрой, в виду исключительного многообразия проявлений присущего им дефекта и индивидуально-психологических особенностей, связанных с особенностями и типом высшей нервной деятельности у каждого из них. Всё это подчёркивает особую важность учёта индивидуальных особенностей и применения индивидуального подхода при организации их обучения.

1.2 Психолого-педагогические особенности коммуникативной сферы детей с ментальными нарушениями

У детей с ментальными нарушениями, нарушения коммуникативных действий заметны уже на первом году жизни. Такие дети мало разговаривают между собой. Даже общаясь друг с другом в ситуации игры, они недостаточно пользуются речью, заменяя обсуждения и беседы произнесением отдельных слов, служащих побуждением к выполнению тех или иных действий. У детей с ментальными нарушениями речь развивается на патологической основе. У них отмечается замедленный темп в овладении речевыми качествами, а также сложность в правильном произношении. Причиной является недоразвитие функций психики, такие как моторное недоразвитие, несформированность движений органов речи, слабо развитый фонематический слух.

Помимо вышеперечисленного, состояние таких детей нередко бывает осложнено недоразвитием слуха, зрения и моторики, что приводит к трудно-

стям в овладении речью. Это отрицательно влияет на формирование и развитие навыков общения. Дети с ментальными нарушениями практически не проявляют самостоятельную инициативу в общении, не интересуются окружающим их миром. Это связано с нарушением познавательной деятельности, у них мало поводов задавать вопросы взрослым или вступать с ними в беседу. Не все дети умеют поддерживать диалог, что обусловлено рядом особенностей, характерных для их речевой деятельности.

В силу нарушений интеллектуальных способностей, для детей с ментальными нарушениями коммуникативно-речевое действие сложно поддается формированию. Ребенок не может быстро изменять свою речевую деятельность. Характерные для умственно отсталых детей замедленные реакции на воздействия, осложняют подобные переходы. Свойственная инертность реакций нервных процессов на воздействия осложняют переходы с «говорения» на «слушание» и наоборот. По этой причине дети не всегда отвечают на обращения со стороны взрослых, не склонны к поддержанию возникшей беседы.

Так же, трудности в возникающей беседе могут быть связаны с тем, что дети часто уклоняются от разговора. Вопрос взрослого они могут проигнорировать, иногда при этом напряженно шевелят губами, как будто не в силах начать говорить. В других случаях – отвечают коротко «Не знаю», «Не хочу». Иногда такие дети свою речь сопровождают жестами, которыми пытаются дополнить или пояснить свое высказывание. На низком уровне, у детей с ментальными нарушениями, находятся действия, которые направлены непосредственно на передачу сообщения. Для детей с ментальными нарушениями характерной чертой является чрезмерная отвлекаемость. Невербальными средствами при общении дети с ментальными нарушениями практически не пользуются. В коммуникативной деятельности мимика и жесты – редко используются. У таких детей невербальные средства общения вялые, однообразные, они недостаточно развиты.

Как правило, к младшему школьному возрасту, не происходит преодоление эгоцентрической позиции, дети свое мнение могут приписать другому

человеку. Происходит это на бессознательном уровне. Последствием такого поведения служит недоразвитие такого коммуникативного действия, как кооперация. Дети с ментальными нарушениями принимают во внимание только свою точку зрения, и добиться положительного результата, в совместной с другими детьми деятельности, им очень сложно. У них не получается согласовывать план совместных действий. Взаимодействовать и регулировать с партнером ход выполнения задания они не будут, а будут выполнять задания по своим правилам. Коммуникативная деятельность будет служить условием коммуникативно-речевых действий, для передачи информации другим людям и становления рефлексии.

Таким образом, спонтанное развитие личности ребенка с ментальными нарушениями происходит по своим правилам, и задача состоит в том, чтобы направить его в сторону положительных изменений. Важная роль в этом процессе принадлежит развитию речевой коммуникации, коррекционному воздействию в рамках коммуникативно-информационных и коммуникативно-регуляторных аспектов речи. Взрослый – как субъект речевой коммуникации, выступает в роли эталона и источника информации.

1.3 Психолого-педагогические особенности эмоциональной сферы детей с ментальными нарушениями

Одной из существенных характеристик личности ребенка с ментальными нарушениями является незрелость его эмоциональной сферы. У такого ребенка присутствие в эмоциональной сфере выраженных первичных изменений содействует своеобразному психопатологическому формированию характера, новых негативных его черт, резко осложняющих коррекцию ведущего психического дефекта.

Проявление эмоций у ребенка с ментальными нарушениями зависит от его возраста, от глубины и качественного своеобразия структуры дефекта и, конечно, от социальной среды, в которой он находится. Охарактеризуем эмоциональную сферу ребенка с ментальными нарушениями с точки зрения возраста.

Дошкольный возраст

Дети младшего дошкольного возраста отзывчивы на похвалу, одобрение, порицание. Различают ласковую и недовольную интонации. Они не могут выражать свои эмоции вербально. Своё отношение к человеку они выявляют прикосновением к нему, улыбкой, заглядыванием в лицо. Некоторые дети при этом произносят отдельные звуко сочетания или простые, не всегда правильно звучащие слова типа "мама", "любю". Дети с видимым удовольствием играют со взрослым в примитивные игры, сопровождая их в какой-то мере звукоподражанием или "детскими" словами. Старшие дошкольники более адекватно понимают окружающую их обстановку. Они лучше, чем дети младшего дошкольного возраста, владеют речью и могут не только выразить свои эмоции криком или поведением, но и сказать, что им нравится или не нравится, пользуясь словом, объяснить, что они хотят получить ту или иную привлекательную для них игрушку. Эти дети с удовольствием слушают выразительно читаемые или рассказываемые доступные для их понимания простейшие тексты, включающие эмоционально окрашенные компоненты. Мимикой, жестами и словесными реакциями они выражают сочувствие добрым героям отрицательное отношение к их обидчикам. В понятной для них ситуации дошкольники способны к сопереживанию, к эмоциональному отклику на обстоятельства, в которых оказался другой человек. Как правило, дети проявляют отчетливо выраженное положительное отношение к своим родным и близким. Они любят своих родителей и воспитателей и обнаруживают это со всей очевидностью.

Детям с ментальными нарушениями свойственно резко выраженное отставание в развитии эмоций, недифференцированность и нестабильность чувств, ограничение диапазона переживаний, крайний характер проявлений радости,

огорчения, веселья. Проявление эмоций не зависит от качественного своеобразия структуры дефекта, т.е. от принадлежности ребенка к определенной клинической группе. Развитие эмоций дошкольников с ментальными нарушениями в значительной мере определяется правильной организацией всей их жизни и наличием специального педагогического воздействия, осуществляемого родителями и педагогом. Благоприятные условия способствуют сглаживанию импульсивных проявлений гнева, обиды, радости, выработыванию правильного бытового поведения, закреплению необходимых для жизни в семье или в детском учреждении навыков и привычек, а также позволяют детям сделать первые шаги в направлении контроля за своими эмоциональными проявлениями.

Школьный возраст

Незрелость личности ребенка с ментальными нарушениями, обусловленная в первую очередь особенностями развития его потребностей и интеллекта, проявляется в ряде особенностей его эмоциональной сферы.

Во-первых, чувства ребенка с ментальными нарушениями долгое время недостаточно дифференцированы. В этом отношении он несколько напоминает малыша. Известно, что у очень маленьких детей диапазон переживаний невелик: они либо чем-то очень довольны и радуются, либо, напротив, огорчаются и плачут. У нормального же ребенка более старшего возраста можно наблюдать множество различных оттенков переживаний. Так, например, получение хорошей отметки может вызвать у него смущение, радость, чувство удовлетворенного самолюбия и т. д. Переживания школьника с ментальными нарушениями более примитивны, полюсны, он испытывает только или удовольствие, или неудовольствие, а дифференцированных тонких оттенков переживаний почти нет.

Во-вторых, чувства детей с ментальными нарушениями часто бывают неадекватны, непропорциональны воздействиям внешнего мира, хаотичны по своей динамике. У одних детей можно наблюдать чрезмерную легкость и поверхностность переживаний серьезных жизненных событий, быстрые переходы от одного настроения к другому, у других детей (такие встречаются гораздо чаще) наблюдается чрезмерная сила и инертность переживаний, возникающих

по малосущественным поводам. Так, например, незначительная обида может вызвать очень сильную и длительную эмоциональную реакцию. Проникнувшись желанием куда-либо пойти, с кем-либо повидаться и т. д., ребенок с ментальными нарушениями не может затем отказаться от своего желания, даже если это стало нецелесообразным.

Проявлением незрелости личности ребенка с ментальными нарушениями является также и большое влияние эгоцентрических эмоций на оценочные суждения. Наиболее высоко ребенок оценивает тех, кто ему приятен, кто ближе к нему. Так он оценивает не только людей, но и события окружающей жизни – хорошо то, что приятно. Слабость интеллектуальной регуляции чувств обнаруживается в том, что дети ничем не корректируют своих чувств сообразно ситуации, не могут найти удовлетворение какой-либо своей потребности в ином действии, замещающем первоначально задуманное. Они долго не могут найти утешение после какой-либо обиды, не могут удовлетвориться какой-либо, даже лучшей, вещью, которую им подарили взамен похожей, разбитой или утерянной. Слабость интеллектуальной регуляции чувств приводит также к тому, что у учащихся вспомогательных школ с опозданием и с трудом формируются так называемые высшие духовные чувства: совесть, чувство долга, ответственности, самоотверженности и т. д. Формирование высших чувств предполагает слияние чувств и мысли. Слабость мысли тормозит формирование этих высших чувств. Такие чувства могут быть воспитаны, у умственно отсталых детей.

Наряду с общим недоразвитием эмоциональной жизни у детей с ментальными нарушениями можно иногда отметить некоторые болезненные проявления чувств. Таковы, например, явления раздражительной слабости, заключающиеся в том, что в состоянии утомления или при общем ослаблении организма дети реагируют на все мелочи вспышками раздражения.

У многих детей с ментальными нарушениями наблюдаются дисфории, которые проявляются следующим образом – ученик, который на протяжении длительного времени был спокоен, послушен, добродушно, сердечно относился к товарищам и учителю, вдруг приходит в класс в угнетенном, мрачном состоянии

и со злобой реагирует на замечания учителя, на невинные шалости сверстников. Спустя день или два такое расстройство настроения бесследно проходит само по себе.

Иногда расстройства настроения проявляются в виде особого, также ничем не мотивированного повышенного настроения. Такое ничем не мотивированное повышенное настроение носит название эйфории. В отличие от обычной жизнерадостности, которая не мешает очень чутко реагировать на события окружающей жизни, в состоянии эйфории дети становятся нечувствительными к объективной реальности. Они продолжают смеяться, веселиться, чувствовать себя счастливыми даже после получения «двойки», после удаления из класса и т. п. Эйфория может быть признаком начинающегося обострения заболевания. Предвестником приближающегося заболевания является также и другое нарушение эмоциональной жизни – апатия. Иногда дети с ментальными нарушениями высказывают мысли и обнаруживают настроения, совершенно не свойственные детскому возрасту: безразличие к жизни, к людям, нежелание двигаться, действовать, утеря всяких детских интересов и привязанностей. Такая апатия должна рассматриваться учителем как признак болезни и заставить его немедленно показать ребенка врачу – психоневрологу.

Таким образом, к основным причинам незрелости эмоциональной сферы у детей с ментальными нарушениями можно отнести: недостаточность интеллекта, усложненный процесс формирования социальных потребностей и неблагоприятные условия воспитания. Недостаточность интеллекта приводит к неадекватности эмоционального реагирования на ситуации, недоступные пониманию ребенка и к неспособности осознавать собственные эмоциональные проявления и состояния и управлять ими. Несформированность или этажность социальных потребностей затрудняют процесс развития чувств. Дефекты эмоций имеют вторичный характер. Сложные эмоции социально-нравственного характера, тонкие оттенки чувств остаются недоступными для понимания многим де-

тям с ментальными нарушениями. Вместе с тем, почти все дети правильно понимают и называют состояния, часто переживаемые ими самими и окружающими людьми (радость, обида, боль).

Обобщая, можно сказать, что эмоции детей с ментальными нарушениями недостаточно дифференцированы, неадекватны. С трудом формируются высшие чувства: гностические, нравственные, эстетические и др. Преобладают непосредственные переживания конкретных жизненных обстоятельств. Настроение, как правило, неустойчивое. Степень эмоционального недоразвития не всегда соответствует глубине интеллектуального дефекта.

1.4 Психолого-педагогические особенности игровой сферы детей с ментальными нарушениями

Игровая деятельность, как ведущая для детей дошкольного возраста, для детей с ментальными нарушениями к концу дошкольного возраста находится на начальной ступени развития. У детей отмечаются лишь предметно-игровые, процессуальные действия. Для них характерным является многократное, стереотипное повторение одних и тех же действий, осуществляемых без эмоциональных реакций, без использования речи.

Игра ребенка с ментальными нарушениями с первого взгляда незначительно отличается от игры нормальных детей. Со временем отличия в его поведении все больше и больше бросаются в глаза стереотипностью движений, бедностью сюжета, упрощенностью, а часто и неадекватностью действий (в случае неудачи или неспособностью самому справиться с заданием биться различными частями тела об поверхность). Игра этих детей состоит из варьирования небольшого числа игровых действий. Дети снова и снова возвращаются к ранее проигранному.

Для детей с ментальными нарушениями характерен низкий уровень игровой активности, они предпочитают более простые правила. Их действия с предметами остаются на уровне манипуляции, в подавляющем большинстве

случаев неспецифических. Интерес детей к предметам, в частности к игрушкам, оказывается кратковременным. После пяти лет в игре с игрушками у детей с ментальными нарушениями все большее место начинают занимать процессуальные действия. Однако подлинной игры не возникает. Без специального обучения ведущей деятельностью ребенка с ментальными нарушениями к концу дошкольного возраста оказывается не игровая, а предметная. Дети не используют предметы-заместители, не могут замещать действия с реальными предметами, изображением действий или речью. У них нет не только планирующей или фиксирующей речи, но, как правило, и сопровождающей.

Неадекватное использование игрушки резко отличает таких детей от нормальных: дети кладут солдатиков в кастрюлю, засовывают матрешку в плиту, ставят стол на кровать и т. д. Действия детей с ментальными нарушениями с игрушками отличаются отсутствием изобразительности, спецификой игровой символики. Типичные для игр нормально развивающихся дошкольников действия «как будто», «понарошку» не наблюдаются в играх у таких детей. Они, как показывают наблюдения, никогда не перевоплощаются в знакомых им персонажей, не действуют в условиях воображаемой ситуации.

Дети с ментальными нарушениями не выделяют из числа других игрушек куклу, машинку, действуют с ними так же, как с прочими предметами. Они не ласкают их, не вносят в отношение к ним тепла, участия, заботливости, столь свойственных играм нормальных детей. Ни куклы, ни игрушки-животные, не выступают для детей с ментальными нарушениями в качестве заместителей живых существ. Они, как правило, равнодушны к ним, и очень грубо обращаются с ними, часто волочат за волосы, держат вниз головой, бросают, наступают ногами. Важно отметить, что среди не обученных, умственно отсталых детей встречаются и такие дети, которые любят попробовать игрушку «на вкус». Они пытаются отгрызть кусочек от цветного кубика, откусить часть картонного паззла.

Для детей с ментальными нарушениями характерны игровые действия, не имеющие какого-либо содержания, отражающие реальную жизнь. Эти дети

часто играют одни. Очень редко они объединяются по 2-3 человека. Такое объединение бывает кратковременным. У детей тут же возникает конфликт и они начинают отнимать друг у друга игрушку.

В самостоятельных играх детей с ментальными нарушениями почти не находит отражение реальная действительность. Они не развертывают сюжетно-ролевых игр, моделирующих трудовые процессы и воссоздающие определенные отношения людей. Недоразвитие у детей с ментальными нарушениями оказывается как бы «запрограммированным». Недоразвитыми оказываются все компоненты игровой деятельности, даже у детей, воспитывающихся в специальных учреждениях. У детей с ментальными нарушениями вплоть до 5-6-летнего возраста оказывается несформированным целевой компонент. Их действия не имеют осмысленного и целенаправленного характера. Перед ребенком не стоит конкретная, значимая для него цель. Он просто выполняет те или иные действия с игрушками, зачастую на уровне манипуляций, нередко неспецифических. Не складывается и потребностно-мотивационный план игры. Дети с ментальными нарушениями долго не обнаруживаются потребности в игре. Потребность в игре возникает лишь под влиянием обучения и особенно ярко проявляется на 7-8 годах жизни, когда большинство детей сами затевают игры, охотно включаются в игры, предложенные сверстниками или взрослыми. Большинство детей с ментальными нарушениями проявляют неустойчивый интерес к игре. Это проявляется в том, что у них не наблюдается глубокого поглощения игрой. Случайные раздражители отвлекают их внимание от игры и приводят к ее разрушению. Сюжеты игр являются весьма бедными, не отражают сущности деятельности и отношений людей, которые ребенок с нарушением интеллекта не только не может увидеть, но зачастую и понять.

Таким образом, игровая деятельность детей с ментальными нарушениями не сформирована и не становится ведущей ни в старшем дошкольном, ни в младшем школьном возрасте. Как следствие – ребенок мало играющий, либо не играющий вовсе, теряет в своем личностном развитии, что отражается на

познавательной и эмоциональной сферах ребенка. Нарушается механизм смены ведущих видов деятельности и не происходит качественных изменений в зоне ближайшего развития ребенка

1.5 Психолого-педагогические особенности морфофункциональной сферы детей с ментальными нарушениями

Значительная часть детей с ментальными нарушениями имеют особенности, которые дают основание говорить о иных тяжелых и множественных нарушениях развития, которые представляют собой не сумму различных ограничений, а сложный качественно новый феномен с иной структурой, отличной от структуры каждой из составляющих. Уровень психофизического развития детей с ментальными нарушениями невозможно соотнести с какими-либо возрастными параметрами (отсталость от паспортных норм возраста).

Органическое поражение центральной нервной системы чаще всего является причиной сочетанных нарушений и выраженного недоразвития интеллекта, а также сенсорных функций, движения, поведения, коммуникации. Все эти проявления совокупно препятствуют развитию самостоятельной жизнедеятельности ребенка, как в семье, так и в обществе. Морфофункциональное развитие детей данной группы определяется рядом факторов: этиологией, патогенезом нарушений, временем возникновения и сроками выявления отклонений, характером и степенью выраженности каждого из первичных расстройств, спецификой их сочетания, а также сроками начала, объемом и качеством оказываемой коррекционной помощи.

Наиболее характерными особенностями детей с ментальными нарушениями с точки зрения их потребности в специальных условиях, являются:

1) тяжёлые нарушения неврологического генеза – сложные формы ДЦП (спастический тетрапарез, гиперкинез и т.д.), вследствие которых они полностью или почти полностью зависят от помощи окружающих их людей в передвижении, самообслуживании, предметной деятельности, коммуникации и др.

Большинство детей этой группы не может самостоятельно удерживать тело в положении сидя. Спастичность конечностей часто осложнена гиперкинезами. Процесс общения затруднен из-за органического поражения речевого аппарата и невозможности овладения средствами речи.

2) выраженные нарушения движений и моторики, при которых дети могут передвигаться самостоятельно. Моторная дефицитарность проявляется в замедленности темпа, недостаточной согласованности и координации движений. У части детей также наблюдаются деструктивные формы поведения, стереотипии, избегание контактов с окружающими и другие черты, сходные с детьми, описанными выше.

В физическом развитии ребенка с ментальными нарушениями, так же, как и в психическом, имеются общие тенденции с развитием нормально развивающихся детей. Наряду с этим встречается и множество отклонений, в основе которых лежит диффузное поражение коры головного мозга. Эти отклонения находят свое выражение в ослабленности организма, в нарушениях соматики, большей восприимчивости простудным и инфекционным заболеваниям, а также в общем физическом недоразвитии (вес, рост), в нарушении развития статики и локомоции, основных движений, мелкой моторики, осанки, координации элементарных двигательных актов, в нарушениях равновесия и др.

У детей с органическим поражением центральной нервной системы нарушена нервная регуляция мышечной деятельности. В результате вовремя не формируется контроль за двигательными актами, появляются трудности в формировании произвольных движений, в становлении их целенаправленности, координированности, пространственной ориентировки. У многих детей с нарушениями интеллекта возникают сопутствующие движения – синкенезии. При этом нарушаются и моторные компоненты речи, тесно связанные с общим развитием моторики (крупной и мелкой). В целом, у детей с ментальными нарушениями, нарушения в морфофункциональном развитии могут иметь разный характер, разную степень выраженности, выступать в разных сочетаниях.

Некоторые дети производят впечатление физически здоровых и двигательно сохранных, но это кажущееся благополучие. У этих детей отклонения в физическом развитии обнаруживаются при выполнении заданий, требующих включения целенаправленных двигательных актов.

У большинства же детей отклонения в физическом развитии оказываются явно выраженными. Корпус у них наклонен вперед, голова опущена вниз, они часто смотрят под ноги. При ходьбе они шаркают ногами, движения рук и ног не согласованы между собой, стопы ног развернуты носком внутрь. У некоторых детей при ходьбе наблюдается семенящий, неритмичный, неравномерный шаг, темп ходьбы неустойчив, ноги слегка согнуты в тазобедренном суставе.

При беге у детей с ментальными нарушениями также встречается мелкий семенящий шаг, полусогнутые ноги опускаются всей стопой на землю, движения рук и ног несогласованные, движения неритмичны. При этом у некоторых детей отмечаются боковые раскачивания корпуса.

Большинство детей с ментальными нарушениями совсем не могут прыгать – ни на двух, ни на одной ноге. У таких детей имеются большие затруднения при ползании, лазании и в метании. Многие дети не могут бросать мяч не только в цель, но и в стоящую прямо перед ними корзину, так как любой бросок нарушает равновесие тела.

1.6 Психолого-педагогические особенности социально-бытовой сферы детей с ментальными нарушениями

Лица с ментальными нарушениями имеют ограниченные возможности в развитии, вследствие различных факторов, вызывающих органические нарушения головного мозга, и нуждаются в особых методах и приёмах развития социально-бытовой сферы.

Формирование навыков самообслуживания, социально-бытовой ориентировки, привитие трудовых навыков, нацеливание на получение профессии,

с последующим трудоустройством – основа социальной адаптации ребенка с ментальными нарушениями. Создание единого воспитательного пространства для развития социально-трудовых навыков является одним из условий коррекции, способствующим накоплению социального опыта ребенка.

В настоящее время актуальность проблемы развития социально-бытовых навыков у «особых детей» занимает одно из первых мест в развитии детей с ментальными нарушениями. Очень важно приспособить ребёнка к жизни. Процесс формирования социально-бытовых навыков у детей с ментальными нарушениями должен осуществляться с учетом личностно-ориентированных моделей воспитания и должен быть направлен на создание реальных возможностей воспитанников. Для более полноценного развития ребенок с ментальными нарушениями должен обладать определенными навыками и умениями.

Очень важными областями для детей с ментальными нарушениями являются культурно-гигиенические навыки и приём пищи. Привитие этих навыков детям с ментальными нарушениями является одним из направлений их социализации и адаптации в обществе. В своей работе при формировании данных навыков должны применяться такие методы и приемы, как дидактические игры, специальные упражнения и игровые ситуации, алгоритмы действий в картинках знакомых для детей, совместные действия специалиста и воспитанника, самостоятельные действия ребенка. Процесс формирования социально-бытовых навыков детей с ментальными нарушениями должен осуществляться с учетом личностно-ориентированных моделей воспитания.

Для того, чтобы сформировать навыки в процессе игровой деятельности, необходимо выявить уровень развития детей, их физическое, психическое, эмоциональное состояние, а также их возможности. Поэтому необходима первичная диагностика, по результатам которой подбирается игровой материал. Дети с ментальными нарушениями слабо владеют культурно-гигиеническими навыками и навыками приёма пищи, поэтому работа с детьми в этом направлении состоит из ежедневных социальных процессов: умывания, приёма пищи и многого другого. Очень много усилий требуется ребенку, чтобы научиться

мыть и вытирать руки, пользоваться ложкой, пить из чашки, контролировать свое поведение за столом, уважать тех, кто сидит рядом с ними, а также тех, кто приготовил пищу. Овладение культурой приема пищи – задача не из легких, но необходимо сделать так, чтобы дети ели с удовольствием, аппетитно и, что очень важно, аккуратно.

В процессе развития культурно-гигиенических навыков и навыков питания, большое внимание уделяется игре. В процессе игры дети не подозревают, что они усваивают новые знания, осваивают навыки действий с определенными предметами, учатся взаимоотношениям, то есть культуре общения друг с другом. Игровые технологии дают положительные результаты, и не случайно они заняли прочное место среди методов обучения и воспитания детей. Содержание детских игр обогащает и закрепляет культурно-гигиенические навыки и постепенно переходят в привычку.

Таким образом, в связи с особенностями психофизических нарушений в развитии детей с ментальными нарушениями, работу над формированием и закреплением культурно-гигиенических навыков необходимо проводить ежедневно в течение всего рабочего дня.

Система коррекционных мер, реализуемая в образовательных учреждениях, должна быть направлена: на активизацию познавательных процессов в контексте социально-бытовой деятельности, овладение воспитанниками знаниями об окружающем мире и формирование у них опыта социальной ориентированности, практического обучения и навыка самостоятельного поиска информации.

Раздел 2. Инструменты психолого-педагогической диагностики детей с ментальными нарушениями

2.1 Психолого-педагогическая диагностика когнитивной сферы детей с ментальными нарушениями

К когнитивной сфере мы относим память, внимание, мышление, развитие речи, интеллект. Рекомендуемый список методик, которые могут использоваться для обследования детей с ментальными нарушениями и РАС по сферам:

- исследование ассоциативной памяти с помощью методики «Парные ассоциации»;
- исследование слухоречевого запоминания, методика «2 группы по 3 слова», 10 слов;
- исследование опосредованного запоминания с помощью методики «Пиктограмма»;
- исследование зрительного внимания посредством использования методик «таблицы Шульте», «тест Струпа», «Корректирующая проба», «Совмещение признаков – методика Когана»;
- исследование зрительного восприятия посредством методик «фигуры Липера», «Идентификация формы», «фигуры Поппельрейтера»;
- исследование социальной перцепции и эмоциональной сферы проводится с помощью методик «распознавание эмоционально-выразительных движений, поз и жестов», «распознавание эмоций» и т.п.

Память

Особенности восприятия и осмысливания детьми учебного материала напрямую связаны с особенностями их памяти. Основные процессы памяти – запоминание, сохранение и воспроизведение, имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. Такие дети

лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки.

У умственно отсталых детей более, чем у их нормальных сверстников, выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. Логические связи ими осознаются труднее. У детей с ментальными нарушениями позже формируется произвольное внимание. У таких детей отмечаются трудности в воспроизведении образов восприятия – представлений. Недифференцированность, фрагментарность, уподобление образов представлений, отрицательно влияют на развитие познавательной деятельности.

Современные методы исследования памяти анализируют и изучают память личности на каждом из основных процессов – на этапе усвоения, сохранения и воспроизведения информации. Для исследования различных типов памяти и различных её процессов используются различные методики.

Память является одним из основных психических познавательных процессов личности человека.

Основные виды памяти, диагностический инструментарий и критерии оценок представлены в таблице 1.

Таблица 1

Критерии классификации	Виды памяти	Инструментарий	Критерии оценки
По длительности сохранения информации	Долговременная	Методика 1. По Л.В. Черемошкиной. Цель: использование методики позволяет выявить уровень развития зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста. Оборудование: картинка, с изображением фигуры, состоящей из трех пересекающихся линий. Процедура: ребёнка усаживаете за стол, напротив себя. Перед ним кладете чистый листок бумаги и карандаш или ручку. В правильном рисунке должны быть соблюдены: -приблизительные размеры фигуры; -наклон фигуры; -количество линий и количество их пересечений. Для того чтобы сделать вывод об уровне развития зрительной памяти ребенка,	1. Если на запоминание потребовалось 10 секунд и менее, то это говорит о высоком уровне зрительной памяти ребенка. 2. Если на запоминание потребовалось от 12 секунд до 30 секунд – среднего уровня. 3. Если на запоминание потребовалось более 32 секунд, то уровень зрительной памяти низкий.

		<p>необходимо подсчитать суммарное время запоминания фигуры. Оно будет равняться: 2 сек. x количество показов карточки.</p> <p>Методика 2. «Вспомни рисунок и раскрась правильно»</p> <p>Цель: оценка уровня развития зрительной памяти, ее точности, скорости запоминания и качество предъявления усвоенного материала.</p> <p>Процедура: показать ребенку последовательно 4 рисунка. Время предъявления рисунка 1 минута. Объяснить ребенку, что он должен внимательно посмотреть на рисунок и запомнить его очень точно. Далее предложить ему на незаштрихованном листе закрасить то, что только что видел. Результаты оцениваются по четырем рисункам.</p>	<p>Критерии оценки выполнения задания:</p> <p>5 баллов - запомнил 4 рисунка;</p> <p>4 балла - запомнил 3 рисунка;</p> <p>3 балла - запомнил 2 рисунка;</p> <p>2 балла - запомнил 1 рисунок;</p> <p>1 балл - не запомнил ни одного рисунка.</p>
	<p>Кратковременная Эмоциональная</p>	<p>Методика «Узнай фигуры» по А.Н. Бернштейну</p> <p>Цель: методика предназначена для определения объема кратковременной зрительной памяти</p> <p>Оборудование: ребенок в качестве стимула получает таблицу с девятью фигурами, а далее получает таблицу с 25 фигурами</p> <p>Процедура: время демонстрации 10 секунд. Сразу после показа предъявляют другую таблицу, где фигуры-эталон расположены в случайном порядке среди других фигур. Ребенок должен опознать среди них те, которые он запомнил.</p>	<p>9 – 7 баллов – высокий уровень развития зрительной памяти.</p> <p>6 – 5 баллов – средний уровень развития зрительной памяти.</p> <p>4 – 0 балла – низкий уровень развития зрительной памяти.</p>
	<p>Оперативная</p>	<p>Методика; «Матрицы Равена», «Чем залатать коврик?»</p> <p>Цель методики: определить насколько ребенок в состоянии, сохраняя в кратковременной и оперативной памяти образы виденного, практически их использовать, решая наглядные задачи.</p> <p>Процедура: перед его показом, ребенку говорят, что на данном рисунке изображены два коврика, а также кусочки материи, которую можно использовать для того, чтобы залатать имеющиеся на ковриках дырки таким образом, чтобы рисунки коврика и заплатки не отличались. Для того, чтобы решить задачу, из нескольких кусочков материи, представленных в нижней части рисунка, необходимо подобрать такой, который более всего подходит к рисунку коврика.</p>	<p>10 баллов- справился с заданием меньше чем за 20 сек</p> <p>8-9 баллов- решил правильно все четыре задачи за время от 21 до 30 сек.</p> <p>6-7 баллов – затратил на выполнение задания от 31-40 сек.</p> <p>4-5 баллов-израсходовал на выполнение задания от 41 до 50 сек.</p> <p>2-3 балла – время работы ребенка над заданием заняло от 51-60 сек.</p> <p>0-1балл – ребенок не справился с выполнением задания за время свыше 60 сек.</p> <p>Выводы об уровне развития</p> <p>10 баллов –очень высокий</p> <p>8-9 баллоов – высокий</p> <p>4-7 баллов – средний</p> <p>2-3 балла – низкий</p> <p>0-1 балл – очень низкий</p>

По характеру психической активности	Двигательная	<p>Взрослый просит ребенка повторить за ним определенную последовательность движений, например, дотронуться левой рукой правого уха, улыбнуться, присесть и т.д.</p> <p>Или скопировать определенное положение пальцев.</p>	<p>Выполнил верно все задания – высокий уровень</p> <p>Выполнил половину – средний уровень</p> <p>Не выполнил ничего – низкий уровень</p>
	Словесно-логическая	<p>Методика "Запомни пару" авторы: Ануфриев А.Ф., Костромина С. Н</p> <p>Цель исследования: выявление уровня развития словесно-логической памяти методом запоминания двух рядов слов.</p> <p>Оборудование: два ряда слов; в первом ряду между словами существуют смысловые связи, во втором ряду они отсутствуют.</p> <p>Первый ряд: кукла - играть, курица – яйцо, ножницы - резать, лошадь - сани, книга - читать, бабочка – муха, щетка – зубы, барабан - палочки, снег-зима, корова - молоко.</p> <p>Второй ряд: жук – кресло, компас – клей, колокольчик – стрела, синица – сестра, лейка – трамвай, ботинки – самовар, спичка - стакан, шляпа – пчела, рыба – пожар, пила – яичница.</p> <p>Процедура: экспериментатор читает испытуемому 10 пар слов исследуемого ряда (интервал между парой - 5 секунд). Через 10 секунд. Испытуемый, говорит запомнившиеся слова правой половины ряда. Обработка и интерпретация данных: Результаты опыта записываются в таблицу.</p>	<p>От 7-10 слов - высокий уровень,</p> <p>От 4-6 слов – средний уровень,</p> <p>Ниже 3 слов – низкий уровень.</p>
	Образная Зрительная	<p>1. Исследование зрительной кратковременной зрительной памяти (с 3 лет по материалам Ж.М. Глозман).</p> <p>Стимульный материал: 10 цветных картинок размером 6,5x10 см, например, ромашка, стол, кровать, диван, капуста, лук, свекла, слон, заяц, еж.</p> <p>Процедура: ребенку показывают по очереди картинки – набор из 10 штук (они должны быть знакомы ребенку). При этом экспериментатор не ставит перед малышом задачу на запоминание. Он говорит: «Я сейчас покажу тебе картинки, а ты внимательно посмотри на них». Картинки экспонируются последовательно одна за другой. Расстояние от изображения до уровня глаз испытуемого 25-30 см. Время демонстрации каждой картинки 1-2 секунды. После демонстрации десяти картинок ребенка просят: «Назови (покажи) картинки, которые ты запомнил». Учитывается, сколько предметов из общего числа названо ребенком по памяти, повторы не учитываются, также, как и названные предметы, которых на картинках не было.</p>	<p>10 баллов – испытуемый узнал на картинке все девять изображений, показанных ему, затратив на это меньше 45 сек.</p> <p>8-9 баллов – испытуемый узнал на картинке 7-8 изображений за время от 45 до 55 сек.</p> <p>6-7 баллов – испытуемый узнал 5-6 изображений за время от 55 до 65 сек.</p> <p>4-5 баллов – испытуемый узнал 3-4 изображения за время от 65 до 75 сек.</p> <p>2-3 балла – испытуемый узнал 1-2 изображения за время от 75 до 85 сек.</p> <p>0-1 балл – испытуемый не узнал на картинке ни одного изображения в течение 90 сек и более.</p> <p>Выводы об уровне развития</p>

	Слухоречевая	<p>1. Запоминание 10 слов по А. Лурия Цель: оценка состояния объема кратковременной слухоречевой памяти. Стимульный материал: используются 10 простых (односложных или коротких двусложных), частотных, не связанных по смыслу слов в единственном числе именительного падежа. Например: Стол, вода, кот, лес, хлеб, брат, гриб, окно, мёд, дом. -Дым, сон, шар, пух, звон, куст, час, лёд, ночь, пень. Процедура: «Сейчас мы будем запоминать слова. Слушай внимательно. После того, как я произнесу все слова, ты их мне повторишь так, как запомнил, в любом порядке. Постарайся запомнить, как можно больше слов». Слова зачитываются медленно (с промежутками 0,5 – 1 секунд) и четко. После первого повторения слов испытуемым, в специальной таблице протокола отмечаются воспроизведенные им слова. Целесообразно фиксировать последовательность воспроизведения слов цифрами. В последней графе таблицы регистрируется суммарное количество слов, воспроизведенных ребенком. Никаких замечаний по поводу деятельности испытуемого не делается. После первого воспроизведения говорится, что «всё хорошо», и исследование продолжается.</p> <p>2. Методика «Запомни цифры» А.Р. Лурия Цель: предназначена для определения объема кратковременной слуховой и зрительной памяти. Процедура: «Сейчас я буду называть (показывать) тебе цифры, а ты повтори их за мной сразу после того, как я скажу «повтори»». Далее последовательно зачитывают ребенку сверху вниз ряд цифр с интервалом в 1 сек между цифрами. После прослушивания каждого ряда ребенок должен его повторить вслед за экспериментатором это продолжается до сих пор, пока ребенок не допустит ошибки. Если ошибка допущена, повторяется соседний ряд справа.</p>	<p>10 баллов – испытуемый назвал 10 слов с первого раза. 8–9 баллов – испытуемый назвал 8–9 слов с первого раза. 6–7 баллов – испытуемый назвал 6–7 слов с первого раза. 4–5 баллов – испытуемый назвал 4–5 слов с первого раза. 2–3 балла – испытуемый назвал 2–3 слова с первого раза. 0–1 балл – испытуемый за все время назвал не более 1 слова. Выводы об уровне развития: 10 баллов – очень высокий. 8–9 баллов – высокий 4–7 баллов – средний. 2–3 балла – низкий. 0–1 балл – очень низкий.</p> <p>Критерии оценки: 10 баллов – узнал 9 – 10 картинок 8-9 баллов – узнал 7 – 9 картинок 5-7 баллов – узнал 6 - 7 картинок 2-4 балла – узнал 3 – 5 картинок 0-1 балл – назвал 2 картинки или меньше Выводы об уровне развития 10 баллов — очень высокий. 8-9 баллов — высокий. 5-7 баллов — средний. 2-4 балла — низкий. 0-1 балл — очень низкий</p>
По произвольности	Непроизвольная	<p>Методика Л.М. Шипицыной Цель: Оценка объема непроизвольного зрительного запоминания Оборудование: набор из 10 картинок: роза, гриб, утюг, машина, арбуз, чайник, груша, собака, диван, кукла. Процедура обследования: «Сейчас я буду тебе показывать картинки, а ты говори, что на них нарисовано». Картинки предъявляются по одной и выкладывается перед ребёнком (приблизительно одна картинка</p>	<p>10 баллов – узнал 9 – 10 картинок 8-9 баллов – узнал 7 – 9 картинок 5-7 баллов – узнал 6 - 7 картинок 2-4 балла – узнал 3 – 5 картинок 0-1 балл – назвал 2 картинки или меньше</p>

		в секунду). После того, как выложена картинка педагог ждёт еще пару секунд и утирает. Фиксируем факт правильного воспроизведения названия картинки	Выводы об уровне развития 10 баллов — очень высокий. 8-9 баллов — высокий. 5-7 баллов — средний. 2-4 балла — низкий. 0-1 балл — очень низкий
	Произвольная	Методика исследования зрительной произвольной памяти, Егорова Т.В. Цель: Оценка состояния произвольной памяти Стимульный материал: 10 цветных картинок размером 6,5x10 см, 1. Дерево., 2. Помидор, 3. Гриб, 4. Морковь, 5. Птица, 6. Ваза, 7. Очки, 8. Ромашка, 9. Колокольчик, 10. Зонт Процедура: ребенку показывают набор картинок и предлагают запомнить, как можно больше картинок для того, чтобы затем их припомнить. Средства и приемы запоминания не указывают. Каждая картинка экспонируется в течение 3 секунд. После показа всех картинок испытуемые воспроизводят по памяти предметы, изображенные на них. Либо выбирает картинки из предложенных.	10 баллов – испытуемый узнал 9 – 10 картинок 8-9 баллов – испытуемый узнал 7 – 9 картинок 5-7 баллов – испытуемый узнал 6 - 7 картинок 2-4 балла – испытуемый узнал 3 – 5 картинок 0-1 балл – испытуемый назвал 2 картинки или меньше Выводы об уровне развития 10 баллов — очень высокий. 8-9 баллов — высокий. 5-7 баллов — средний. 2-4 балла — низкий. 0-1 балл — очень низкий
По способу запоминания	Механическая Смысловая (логическая)	Методика Мюнстерберга Цель: исследование логической и механической памяти методом запоминания двух рядов слов. Оборудование: два ряда слов (в первом ряду между словами существует смысловая связь, во втором ряду отсутствует), секундомер. Процедура. Методика направлена на исследование скорости и объема слухоречевого запоминания, влияния фактора интерференции мнестических следов, а также возможности удержания порядка предъявляемого материала: Для детей до 5-5,5 лет предъявляется уменьшенный объем материала (3 слова - 3 слова), для детей более старшего возраста возможна подача большего количества слов в первой группе (5 слов - 3 слова). Ученику сообщают, что будут прочитаны пары слов, которые он должен запомнить. Экспериментатор читает испытуемому десять пар слов первого ряда (интервал между парой - пять секунд). После десятисекундного перерыва читаются левые слова ряда (с интервалом десять секунд), а испытуемый записывает запомнившиеся слова правой половины ряда. Аналогичная работа проводится со словами второго ряда. Обработка и анализ результатов. Результаты исследования заносятся в следующую таблицу.	объем смысловой памяти= количество слов первого ряда(A) + количество слов второго ряда (B) Объем механической памяти (C)=B\A Коэффициент механической памяти C=B\A Обработка данных. Вычисляется коэффициент памяти – сумма правильных ответов делится на исходное количество пар слов. Критерии: K=0,1-0,4–низкий уровень K=0,5-0,7средний уровень K=0,8-1-высокий уровень. Результаты исследования: Механическая память- k=0,3=низкий уровень Логическая память- k=0,8=высокий уровень

		Слова для предъявления: 1 группа: кукла – играть, курица – яйцо, ножницы – резать, лошадь – сани, книга – учитель, бабочка – муха, снег – зима, лампа – вечер, щетка – зубы, корова – молоко. 2 группа: жук – кресло, компас – клей, колокольчик – стрела, синица – сестра, лейка – трамвай, ботинки – самовар, спичка – графин, шляпа – пчела, рыба – пожар, пила – яичница	
--	--	--	--

Внимание

Внимание детей с ментальными нарушениями характеризуется рядом особенностей: трудностью его привлечения, невозможностью длительной активной концентрации, быстрой и легкой отвлекаемостью, неустойчивостью, рассеянностью, низким объемом.

Важная особенность внимания при ментальном нарушении заключается в невозможности его активной длительной концентрации. Такие дети быстро и легко отвлекаются и не в состоянии в течение длительного времени концентрировать свое внимание на каком-либо объекте. Ребенок с любой из форм умственной отсталости никогда не достигнет той высокой степени концентрации, как у сверстника, без ментальных нарушений. Через некоторое время после включения в работу его внимание ослабевает или исчезает полностью.

В процессе психолого-педагогической коррекции внимание детей с ментальными нарушениями может достигнуть более высокого уровня развития. Показателем прогресса в развитии является появление элементов произвольного внимания. Слабость произвольного внимания проявляется в том, что в процессе обучения отмечается частая смена объектов внимания, невозможность сосредоточиться на каком-то одном объекте или одном виде деятельности.

Основные виды внимания, диагностический инструментарий и критерии оценок представлены в таблице 2.

Таблица 2

Критерии классификации	Виды внимания	Инструментарий	Критерии оценивания
По психической активности	Произвольное Непроизвольное Послепроизвольное	1. «Тест Струпа» используется для определения гибкости когнитивного мышления. Если человек может быстро переключиться с чтения слов на называние цветов, значит, его когнитивное мышление достаточно гибкое. В тесте измеряют время, которое необходимо для обычного называния цветов и для аналогичного действия с применением эффекта Струпа. Кроме того, отслеживают число ошибок.	Основной показатель – время поиска – время, затраченное на поиск, указание и называние вслух последовательного ряда чисел в таблицах (соответствие нормативному для возраста - если не более 1 станд. отклонения); - динамика временных показателей в процессе обследования по всем пяти таблицам. При наличии оцениваются ошибки выполнения (нарушение разрядного строения числа - 12 и 22, «зеркальность» - 12 и 21, пропуск, долгий поиск числа и т.п.). Оцениваются концентрация внимания (достаточно - время выполнения каждой из таблиц Шульте соответствует нормативному; недостаточно - время выполнения каждой из таблиц Шульте, превышает нормативное (как ориентир - более 1 стандартного отклонения); устойчивость (устойчиво - не отмечается значительных временных отличий при подсчете цифр в каждой из четырех-пяти таблиц; неустойчиво - отмечаются значительные колебания результатов по данным таблиц без тенденции к увеличению времени, затраченного на каждую следующую таблицу; истощаемо - отмечается тенденция к увеличению времени поиска чисел на каждую последующую таблицу)-
		2. «Совмещение признаков – методика Когана» Методика используется для изучения умственной работоспособности детей и подростков. Для проведения исследования нужна доска из картона размером 40х40 см, разделенная на 64 клетки. В каждой из семи клеток (кроме первой слева) верхнего ряда изображено по одной (неокрашенной) геометрической фигуре (квадрат, треугольник, круг и т.д.). В каждой из семи клеток (кроме верхней) вертикального ряда (слева) сделано по одному яркому цветному мазку (крас-	В протокол заносятся те же временные показатели. При необходимости экспериментатор словесную инструкцию может сопровождать показом. По окончании эксперимента у учителя-дефектолога остается следующая таблица (см. форму протокола). Время, затраченное на каждом этапе, обозначается В1 В2, В3, В4, например: В1=52 с. По временным показателям рассчитываются коэффициенты Д и К. Коэффициент Д

		<p>ный, синий, зеленый, коричневый, голубой, оранжевый, желтый). На отдельных карточках (их 49) изображены разные фигурки. Их цвета и формы соответствуют изображенным на доске цветам и формам.</p> <p>Эксперимент состоит из четырех этапов, на каждом из которых дается своя инструкция. Карточки тщательно тасуются.</p> <p>Процедура на первом этапе (простой пересчет): «Пересчитай вслух эти карточки, откладывая их по одной на стол». Экспериментатор показывает, как это надо делать. Пока ребенок считает, экспериментатор по секундомеру отмечает в протоколе время, затрачиваемое на пересчет каждых 10 карточек (в конце их только 9) и на весь пересчет.</p> <p>Процедура на втором этапе (пересчет с сортировкой по признаку цвета): «Теперь ты должен также вслух пересчитать эти карточки и одновременно раскладывать их на группы по цвету». В протоколе регистрируется время, затрачиваемое на каждые 10 карточек и на весь пересчет.</p> <p>Процедура на третьем этапе (пересчет с сортировкой по признаку формы): «Эти же карточки пересчитывай вслух и при этом сортируй их уже не по цвету, а по форме». Экспериментатор по-прежнему фиксирует затрачиваемое время.</p> <p>Процедура на четвертом этапе (пересчет по признаку цвета и формы с раскладыванием карточек по свободным клеточкам): «Ты должен найти место для каждой карточки на этой таблице, учитывая цвет и форму. При этом по-прежнему веди счет—пересчет карточек».</p>	<p>(дефицит внимания) определяется как разница между временем, затраченным на четвертом этапе работы, и суммой временных затрат на втором и третьем этапах. Он определяется по формуле $D=B4-(B2+B3)$.</p>
		<p>3. «Фигуры Липера»</p> <p>это методика для исследования зрительного восприятия в условиях неполноты стимульной информации (предметы представлены в виде пятен). Методика задается глухой инструкцией: «Что изображено?» и предъявляется в строго определенном порядке (карточки с изображением собаки, яхты, кролика, человека, кота). Все стимулы различаются по степени легкости идентификации изображения с определенным объектом (наиболее сложным для опознания является изображение кролика). Методика направлена на оценку предметно-содержательных характеристик восприятия и его избирательности. Оценка ответов проводится</p>	<p>5 баллов – правильное выполнение всех заданий;</p> <p>4 балла – правильный выбор и узнавание всех предметов, при затруднении условий узнавания используются вспомогательные средства помощи;</p> <p>3 балла – верно выполняются задания, для выполнения заданий используют вспомогательные средства после подсказки, но и тогда допускаются ошибки;</p> <p>2 балла – даже при помощи допускаются ошибки в заданиях;</p> <p>1 балл – все задания выполняются ошибочно</p>

		на основании точности узнавания каждого изображения и по характеру ответов.	
		4. «Идентификация формы» это методика для изучения операционного компонента зрительного восприятия. Экспериментальным материалом служит набор из 20 карточек: 4 карточки-эталона негеометрической формы и 16 тестовых карточек, на которых изображены различные предметы, например, желудь, чашка, сапог и другие, сходные по форме с одним из эталонов (всего по 4 карточки на каждый эталон-образец). Перед ребенком выкладываются 4 эталонные карточки, а все остальные ему предлагается разложить так, чтобы под каждой формой-эталонном были собраны те карточки, на которых изображены предметы, сходные с образцом по форме. Методика направлена на уровень сформированности перцептивного действия отнесения к эталону. Оценка проводится по баллам за выполнение.	5 баллов – правильное выполнение всех заданий; 4 балла – правильный выбор и узнавание всех предметов, при затруднении условий узнавания используются вспомогательные средства помощи; 3 балла – верно выполняются задания, для выполнения заданий используют вспомогательные средства после подсказки, но и тогда допускаются ошибки; 2 балла – даже при помощи допускаются ошибки в заданиях; 1 балл – все задания выполняются ошибочно
		5. «Фигуры Поппельрейтера» Данная проба позволяет исследовать зрительно-предметное восприятие, сформированность зрительных образов-представлений и узнавание объектов внешнего мира в условиях «зашумленной» предметной картинке. Узнавание предполагает вычленение существенных признаков предметов, что является уже функцией мышления (ответственны лобные отделы мозга). Экспериментальный материал стандартизированный рисунок со схематическим изображением контуров животных, наложенных друг на друга. Наложение изображений усложняет восприятие и выделение отдельных образов, и именно усложненные условия позволяют определить наличие тех или иных нарушений данного психического процесса. Учащемуся демонстрируется картинка: «Посмотри внимательно и перечисли, что здесь нарисовано». После того как ребенок узнает и назовет какое-либо животное, следует попросить: «Покажи его: обведи фигуру по контуру». Во время показа ребенком фигуры животного важно проследить, не соскальзывает ли он при обведении на детали других изображений. В случае если такое происходит, необходимо задать уточняющий вопрос: «А что это за часть тела у животного?» Если учащийся делает длинную паузу, не показав все фигуры, психологу	Критерии оценивания: – точность и дифференцированность показа/обведения фигуры (наличие-отсутствие «соскальзываний» на элементы другой фигуры); – соответствие зрительного образа семантике заданной фигуры (опознание животного): «Кто это? На кого похожа эта фигура?»; – плавность движений при обведении фигур; – время выполнения/узнавания фигур; – наличие пауз и необходимость стимуляции со стороны взрослого; – отказы от выполнения задания

		<p>необходимо попробовать, задавая уточняющие вопросы, помочь ему продолжить выполнение задания: «Есть ли еще какое-либо животное на картинке? На кого оно похоже? Покажи его».</p> <p>На экспериментальном бланке изображены следующие животные: слон, страус, летучая мышь, мышь, еж, олень, сова, тюлень. Иногда дети называют тюленя «кот», «морж», что не считается ошибкой.</p> <p>Если ребенок правильно обвел животное, но не может правильно его назвать, это не считается ошибкой восприятия. Незнание названий животных свидетельствует, скорее, о педагогической запущенности, суженное кругозора ученика.</p>	
По предмету, материалу деятельности	Устойчивость Концентрация Распределение	<p>«Корректирующая проба» «Тест Бурдона» Цель: Методика предназначена для оценки объема, концентрации и устойчивости внимания. Материал: Бланк для выполнения задания. Тест проводится при помощи специальных бланков с рядами расположенных в случайном порядке букв (цифр, фигур), или газетный текст. Испытуемый, просматривая бланк, ряд за рядом, вычёркивает указанные в инструкции буквы или знаки.</p> <p>Процедура №1: «На бланке с буквами вычеркните, просматривая ряд за рядом, все буквы «И». Через каждые 30 сек по команде «стоп» отметьте вертикальной чертой то место бланка, где Вас застала эта команда. Время работы 3 мин.</p> <p>Процедура №2: «На бланке мысленно отчеркните первый ряд. Ваша задача – просматривая ряды знаков слева направо, вычёркивать те знаки, которые стоят первыми в ряду. Старайтесь работать быстро и точно. Время работы 5 мин.»</p> <p>Процедура № 3: «На бланке с буквами вычеркните, просматривая ряд за рядом, все буквы «И» и обведите кружком все буквы «А». Через каждые 60 сек по команде «стоп» отметьте вертикальной чертой то место бланка, где Вас застала эта команда. Время работы 5 мин.</p>	<p>Критерии оценивания: Обработка результатов (вариант 1): формула для оценки концентрации внимания: $K = C \cdot C / n$ или $K = C / n$; C – число просмотренных строк, n – количество ошибок (пропусков, ошибочных зачёркиваний). Формула для оценки устойчивости внимания: $A = S / t$ (подсчитывается каждые 60 сек); A – темп выполнения, S – количество просмотренных букв, t – время выполнения. По результатам выполнения можно построить «график истощаемости» за каждый интервал, отражающий устойчивость внимания и работоспособность в динамике. Норма: объёма – 850 знаков и больше, концентрации – 5 ошибок и менее. Обработка результатов (вариант 2): По шаблону проверяется количество ошибок, допущенных испытуемым. Подсчитывается количество просмотренных знаков. Рассчитывается индекс безошибочности, определяемый как отношение количества сделанных ошибок к количеству просмотренных знаков. Полученные данные сверяются с таблицей</p>
	Переключаемость	<p>Методика на определение устойчивости внимания Цель методики: определение устойчивости внимания и динамики работоспособности. Используется для обследования лиц разных возрастов. Процедура</p>	<p>Обработка и интерпретация результатов теста Основной показатель – время выполнения, а также количество ошибок отдельно по каждой таблице. По результатам выполнения каждой таблицы может быть построена "кривая</p>

		<p>Испытуемому поочередно предлагаются пять таблиц на которых в произвольном порядке расположены числа от 1 до 25. Испытуемый отыскивает, показывает и называет числа в порядке их возрастания. Проба повторяется с пятью разными таблицами.</p> <p>Испытуемому предъявляют первую таблицу: «На этой таблице числа от 1 до 25 расположены не по порядку». Затем таблицу закрывают и продолжают: «Покажи и назови все числа по порядку от 1 до 25. Постарайся делать это как можно быстрее и без ошибок». Таблицу открывают и одновременно с началом выполнения задания включают секундомер. Вторая, третья и последующие таблицы предъявляются без всяких инструкций.</p>	<p>истощаемости (утомляемости)", отражающая устойчивость внимания и работоспособность в динамике.</p> <p>С помощью этого теста можно вычислить еще и такие показатели, как (по А.Ю. Козыревой): эффективность работы (ЭР), степень вработываемости (ВР), психическая устойчивость (ПУ).</p> <p>Эффективность работы (ЭР) вычисляется по формуле: $ЭР = (T1 + T2 + T3 + T4 + T5) \cdot 5,$ где T_i – время работы с i-той таблицей.</p> <p>Оценка ЭР (в секундах) производится с учетом возраста испытуемого.</p> <p>Степень вработываемости (ВР) вычисляется по формуле: $ВР = T1 \cdot ЭР$</p> <p>Результат меньше 1,0 – показатель хорошей вработываемости, соответственно, чем выше 1,0 данный показатель, тем больше испытуемому требуется подготовка к основной работе.</p> <p>Психическая устойчивость (выносливость) вычисляется по формуле: $ПУ = T4 \cdot ЭР$</p> <p>Показатель результата меньше 1,0 говорит о хорошей психической устойчивости, соответственно, чем выше данный показатель, тем хуже психическая устойчивость испытуемого к выполнению заданий.</p>
	Объем	<p>Методика «Запомни и расставь точки» В. Богомолов</p> <p>Методика «Запомни и расставь точки» С помощью данной методики, что можно:</p> <ul style="list-style-type: none"> – оценить объем внимания ребенка; – понять, сколько ребенок способен сосредоточиться на задании; – узнать количество получаемой информации за короткий промежуток времени; – стимулировать более длительную сосредоточенность на выполнении задания. <p>Методика подходит для детей от 6 лет. Для этого используется стимульный материал Подготовьте 8 квадратов, как на рисунке 1, сложите в стопку таким образом, чтобы вверху оказался квадрат с двумя точками, а внизу – квадрат с девятью точками, по порядку.</p>	<p>Оценка результатов:</p> <p>Объемом внимания ребенка считается максимальное число точек, которое ребенок смог правильно воспроизвести на любой из карточек (выбирается та из карточек, на которой было воспроизведено безошибочно самое большое количество точек). Результаты оцениваются в баллах следующим образом:</p> <p>10 баллов – правильно за отведенное время воспроизведено на карточке 6 и более точек;</p> <p>8–9 баллов – безошибочно воспроизведено на карточке 4–5 точек;</p> <p>6–7 баллов – правильно восстановлено по памяти 3–4 точки;</p>

		<p>Процедура: «Сейчас мы поиграем с тобой в игру на внимание. Я буду тебе одну за другой показывать карточки, на которых нарисованы точки, а потом ты сам будешь рисовать эти точки в пустых клеточках в тех местах, где ты видел эти точки на карточках».</p> <p>Далее ребенку последовательно на 1–2 сек. показывается каждая из восьми карточек с точками по очереди и после предъявления каждой карточки предлагается воспроизвести увиденные точки в пустой карточке за 15 сек. Это время дается ребенку для того, чтобы он смог вспомнить, где находились увиденные точки, и отметить их в пустой карточке.</p>	<p>4–5 баллов – правильно воспроизведено 2–3 точки; 0–3 балла – правильно воспроизведено на одной карточке не более одной точки.</p> <p>Выводы об уровне развития 10 баллов – очень высокий. 8-9 баллов – высокий. Ребёнок вполне готов к школе. 6-7 баллов – средний. Требуются дополнительные занятия по коррективке. 4-5 баллов – низкий. 0-3 балла – очень низкий.</p>
--	--	---	---

Мышление

Исследование мышления с помощью методик «малая предметная классификация», либо «классификация», «пересечение классов», «включение подкласса в класс», «конструирование объектов», «сравнение понятий», «вербальные ассоциации», «исключение 4-лишнего».

Первые четыре методики направлены, в первую очередь, на оценку уровня сформированности операционной стороны мышления (логических операций), оставшиеся преимущественно на анализ предметно-содержательных аспектов мышления и его избирательности.

Основные виды мышления, диагностический инструментарий и критерии оценок представлены в таблице 3.

Таблица 3

Классификация мышления	Виды мышления	Диагностический инструментарий	Критерии оценивания
Практическая	Наглядно-действенное	<p>1.Методика «Сложи круг» Л.Ф. Фатиховой</p> <p>Цель: выявление уровня и особенностей сформированности наглядно-действенного мышления; выявление способности к переносу действия в новые условия при решении наглядно-действенных задач более сложного уровня.</p> <p>Стимульный материал: цельный круг-диаметром 10 см. нейтрального серо-голубого цвета, такие же круги-трафареты, разделенные линиями на</p>	<p>Оценка результатов уровень – испытуемый не понимает стоящей перед ним задачи, не осмысливает инструкцию, хаотично манипулирует частями фигуры либо вообще не приступает к выполнению задания.</p> <p>уровень – испытуемый понимает инструкцию и пытается сложить фигуру, однако действует</p>

		<p>2, 3, 4, 5, 6 частей разных форм и, соответственно, части кругов, разрезанные по этим линиям. Материал включает по два круга, разделенных на две, три, четыре, пять, шесть частей.</p> <p>Методика предусматривает последовательное усложнение заданий на комбинирование за счет увеличения количества частей в круге (от 2 до 6) и вариативности их пространственного расположения. Таким образом, материал представлен кругами с традиционными разрезами, т.е. разрезанными по диагонали и с нетрадиционными разрезами</p> <p>Процедура: задание состоит в том, что, глядя на лежащий перед глазами круг, являющийся образцом, испытуемый должен сложить такую же фигуру сначала из двух частей, (2 круга), затем из трех (2 круга), из четырех (2 круга), из пяти (2 круга), из шести (2 круга). Все круги предъявляются последовательно. Круг 2а используется для объяснения задания и при подсчете баллов не учитывается.</p>	<p>непродуктивно, применяет нерациональные приемы при решении стоящей перед ним задачи.</p> <p>уровень – ребенок выполняет задание адекватно поставленной задаче, при этом он действует в наглядно-действенном плане, применяя метод проб.</p> <p>уровень – ребенок выполняет задание на уровне зрительного соотнесения.</p>
<p>Знаково-символическое</p>	<p>Наглядно-образное Словесно-логическое</p>	<p>Методика «Разрезные картинки» Диагностический комплект Н.Я. Семаго, М.М. Семаго</p> <p>Цель: изучение уровня и особенностей сформированности наглядно-действенно-образного мышления; выявление возможностей к перцептивному моделированию; выявление способностей к соотнесению частей и целого и их пространственного расположения; изучение способности к переносу действия в новые более сложные условия при решении наглядно-действенных задач.</p> <p>Процедура: ребенку последовательно предлагаются для складывания части разрезанных картинок. Части выкладываются перед ребенком в таком порядке, чтобы их нужно было не просто сдвинуть, а предварительно придать им нужное положение. Во всех случаях фигуры, которые должен сложить ребенок, не называются. Предлагается инструкция жестовая и словесная: «Сложи эти части, посмотри, что у тебя получится, какая картинка»</p>	<p>Оценка результатов</p> <p>уровень – действия ребенка по складыванию картинки носят непродуктивный хаотичный характер.</p> <p>уровень – ребенок складывает картинку, активно пользуясь методом проб.</p> <p>уровень – ребенок собирает картинку, действуя на уровне зрительного соотнесения.</p> <p>Виды помощи Демонстрация конечного результата (соответствующей цельной картинки) с целью актуализации зрительного образа.</p> <p>Применение трафарета (накладывание деталей картинки на цельную картинку), позволяющего зафиксировать процесс складывания частей изображения.</p> <p>Предъявление частей разрезанных фигур в ракурсе, не требующем их переориентации в пространстве.</p> <p>Если ребенок действует с помощью зрительного соотнесения и адекватно</p>

			выполняет задание на сложение частей картинки в целое, его результат оценивается в зависимости от того, из скольких частей состоит разрезанная картинка: сложенная картинка из 2 частей оценивается в 2 балла, из 3 – в 3 балла, из 4 – в 4 балла, из 5 – в 5 баллов, из 6 – в 6 баллов. Максимальное количество баллов за сложение всех картинок – 20 баллов. В случае использования проб результат выполнения снижается на 0,5 балла, использование помощи экспериментатора также уменьшает результат на 0,5 балла за каждый вид помощи.
		<p>Методика «Обобщение понятий» О.А. Федосеева Цель: исследование логичности мышления. Стимульный материал: набор близких понятий. Детям дается задание на обобщение – предлагается «назвать одним словом» 10 рядов конкретных понятий: Шкафы, кровати, стулья. Футболки, брюки, куртки. Сапоги, туфли, тапочки. Васильки, ландыши, розы. Дубы, ёлки, берёзы. Вороны, голуби, утки. Смородина, малина, клубника. Картошка, морковь, помидоры. Яблоки, груши, мандарины. Моряки, лётчики, артиллеристы. Инструкция: Я вам раздам картинки. Внимательно посмотрите на них и скажите каким словом можно объединить их в одну группу?</p>	Обработка результатов: выполнение задания ниже 50% результата соответствует низкому уровню развития логичности мышления, что может свидетельствовать о наличии нарушения интеллекта

Речь

У школьников с ментальными нарушениями отмечаются недостатки в развитии речевой деятельности, физиологической основой которых является нарушение взаимодействия между первой и второй сигнальными системами, что, в свою очередь, проявляется в недоразвитии всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической и синтаксической. Таким образом, для

обучающихся с ментальными нарушениями характерно системное недоразвитие речи. Основные виды речи, диагностический инструментарий и критерии оценок представлены в таблице 4.

Таблица 4

Классификация речи	Виды речи	Диагностический инструментарий	Критерии оценивания
Внешняя речь, связана с процессом общения, обмена информацией	Монологическая Устная Диалогическая	Методика «Серия сюжетных картинок» (причинно-следственные связи) Забрамная С.Д. -Обучающиеся владеющие речью, составление рассказа по серии сюжетных картинок. -Обучающиеся не владеющие речью, выкладывание рассказа по серии сюжетных картинок.	1балл - не понимает задания, действует неадекватно инструкции. 2балла - задание понимает, раскладывает картинки без учёта последовательности событий, изображённых на картинке, воспринимает каждую картинку как отдельное действие, не объединяя их в один сюжет. 3балла - принимает задание, раскладывает картинки, путая действия, но в конечном итоге раскладывает их последовательно, однако составить связный рассказ о данном событии не может. 4 балла - принимает задание, раскладывает картинки в определённой последовательности, объединяя их в одно событие и может составить рассказ об этом
Внутренняя речь, связана с обеспечением процесса мышления	Письменная Кинетическая (используется в качестве эмоционально-выразительных элементов речи, жестов)	Методика «Обследования письма» Иншакова О.Б. Обследование осуществляется с помощью выполнения следующих видов работ: -слухового диктанта; -списывание с печатного текста; -списывание с рукописного текста.	10 баллов правильное и точное воспроизведение текста, 8 баллов наличие только орфографических ошибок. 4 балла 1—2 дисграфические ошибки, орфографические ошибки. 6 баллов 3—5 дисграфических ошибок, орфографические ошибки. 1балла 6 и более дисграфических ошибок, орфографические ошибки. 0 баллов текст не воспроизведен

Моторная сфера детей с ментальными нарушениями, как правило, не имеет выраженных нарушений. Наибольшие трудности, обучающиеся испытывают при выполнении заданий, связанных с точной координацией мелких движений пальцев рук. В свою очередь, это негативно сказывается на овладении письмом и некоторыми трудовыми операциями.

2.2 Психолого-педагогическая диагностика коммуникативной сферы детей с ментальными нарушениями

Таблица 5

Классификация коммуникации	Виды коммуникации	Инструментарий	Рекомендации по диагностике (протокол)	Шкала оценки
По форме общения	Речь (невербальная коммуникация/ альтернативные системы коммуникации) как средство коммуникации Просьба	Контейнер, в котором мотивационные объекты для конкретного ребенка, предметы/объекты, которые обычно вызывают интерес у детей (игрушки, еда, напитки, любимые социальные взаимодействия), наблюдение в естественной среде (просьба уйти, туалет, кушать, пить, прочее)	Взрослый контролирует мотивационные объекты (контейнер прикрыт, взрослый достает предметы по одному), может ими манипулировать, создавая мотивационные условия для просьбы ребенка. Например, катает машинку, качает качель, включает музыкальную игрушку, раскладывает пазл, кормит куклу, катает мяч, собирает пирамидку, надувает шарик, играет водичкой, песком, лизуном, пьет или ест что-то вкусное, что можно ребенку и им любимое, прочее. Не предлагает ребенку, провоцируя просьбу, обращение ко взрослому.	0-взрослый (мама, педагог) интуитивно угадывает, что необходимо ребенку в данный момент, просьбы недифференцированы, в качестве просьб часто выступает нежелательное поведение (крик, плач, агрессивные проявления)/ ребенок сам берет то, что нужно, присутствие взрослого не требуется/просьбы есть, но необращенные, в пустоту, возможны даже в отсутствие коммуникативного партнера 0,5-просьба обращенная, односложная, но только с близким взрослым 1-просьба обращенная, односложная с разными взрослыми и детьми 1,5-просьба обращенная, фразой, только с близкими людьми 2 – просьба обращенная, фразой с разными взрослыми и детьми.
	Вербальная коммуникация	Контейнер, в котором любимые и нелюбимые предметы ребенка. Новые, незнакомые объекты/предметы, карточки с изображениями объектов окружающей среды.	Взрослый показывает и предлагает предметы, которые любит/не любит ребенок, просто предметы из окружающей обстановки. Задает вопрос о предлагаемых объектах: «Хочешь?», «Будешь?», «Давай поиграем в это?». Вопросы о самом ребенке, в отсутствии объектов по типу «Хочешь кушать?», «Пойдем в туалет?», «Налить воды?», «Любишь картошку	0-не отвечает на вопрос, выхватывает объекты, на вопросы об отсутствующих объектах не отвечает или отвечает невпопад 0.5 – отвечает верно на вопросы первой категории, о присутствующих объектах, на остальные вопросы не отвечает

			фри?», «Ты пришел с мамой?», «Ты приехал на машине?», «Сейчас ты поедешь домой?» Вопросы об окружающем мире в отсутствии объектов: «У кошки 4 лапы?», «Трамвай плывет по морю?», «Корова дает мед?», «Собака грызет кость?», «Самолет летит по небу?», «Морковь — это мебель?»	или отвечает неупад. 1- отвечает верно на вопросы 1 и 2 категории, на вопросы третьей отвечает неупад либо не отвечает совсем. 1.5- верно, односложно отвечает на большинство вопросов всех категорий. 2-верно отвечает на большинство вопросов во всех категориях развернуто, фразой.
	Вербальная коммуникация: ответы на вопросы		-Взрослый задает простые социальные вопросы: «Как тебя зовут? «Сколько тебе лет?», «Как зовут маму?», + вопросы «Что это?» -Сложные социальные вопросы: «Где ты живешь?», «сколько комнат в твоей квартире?», «Кто еще живет с тобой?» -Ассоциативные вопросы: «Где живет медведь?», «Как говорит кошка?», «Что ест собака?», «Из чего ты ешь?», «Чем ты режешь?» -Вопросы о причинно-следственной связи, временно-пространственных представлениях: «Что будет после утра?», «Почему он злится?», «Для чего нам ножницы?», «Почему футболка грязная?», «куда ты сейчас пойдешь?», «Что ты кушал сегодня в садике?», «Чем хочешь заняться на выходных?»	0 – не отвечает на вопросы (вербален) 0,5 – Отвечает на большинство вопросов первой категории 1 – Отвечает на большинство вопросов первой и второй категории 1,5 – отвечает на большинство вопросов первой, второй и третьей категории. 2– отвечает на большинство вопросов всех категорий
	Вербальная коммуникация: наименование	Набор карточек, игрушек разных категорий (посуда, одежда, буквы, животные, мультгерои и прочее), предметы окружающей среды.	Взрослый в процессе наблюдения и проведения диагностики смотрит, может ли ребенок самостоятельно без инструкции взрослого назвать объекты окружающей среды	0 – ребенок не назовет спонтанно ничего 1 – ребенок назовет несколько мотивационных объектов, до 5. (гамак, если любит прыгать, называет множество объектов только одной смысловой категории, например, насекомых) 2– называет более 5 объектов из разных

				смысловых категорий (берет шапку, говорит шапка, видит аквариум, говорит – рыбы, берет игрушки – называет животных и насекомых и мебель и прочее), видит маму – говорит мама, телефон
	Вербальная коммуникация: вопросы	Взрослый готовит пазл или конструктор по инструкции или визуальному образцу, набор кукол для сказки, которую знает ребенок, набор мультгероев из одного мультфильма и др., убирая один предмет.	Начинает собирать вместе с ребенком пазл или конструктор, доходя до отсутствующей детали ждет вопроса от ребенка: «А где...?». Взрослый вместе с ребенком проигрывают сказку или называют поочередно героев мультфильма, доходя до последнего отсутствующего персонажа, взрослый ждет от ребенка вопроса «Где же...?». Собирает сложный конструктор или пазл, взрослый дает ребенку деталь и ждет от ребенка вопроса: «куда это?»	0 – Ребенок не задает вопросы 0,5 – Ребенок задает вопросы первой категории 1 – ребенок может задавать вопросы из 1 и второй категории 1,5 – ребенок задает вопросы из 1,2 и 3й категории 2 – ребенок задает вопросы из всех 4х категорий.
	Вербальная коммуникация: просьба	Контейнер со знакомыми и с малознакомыми детям предметами, картинками с изображениями малоизвестных объектов (патефон, лупа, телескоп и прочее)	-Взрослый показывает сначала предметы, которые обычно хорошо известны детям и спрашивает: «что это?», «Назови» и прочее (мячик, карандаш, машинка и др.), через 3-4 предмета показывает незнакомый предмет или карточку, ждет от ребенка вопроса: «Что это?» Взрослый трясет коробку с чем-то внутри, спросит ли ребенок: «Что там?» -взрослый может руками под столом, за экраном начать шуршать чем-то, стучать, брэнчать, смотря при этом на ребенка, может отвернуться от него и смотреть на ребенка через плечо, вызывая любопытства и ожидая вопроса: «что ты делаешь?»	0 – Ребенок не задает вопросы 0,5 – Ребенок задает вопросы первой категории 1 – ребенок может задавать вопросы из 1 и второй категории 1,5 – ребенок задает вопросы из 1,2 и 3й категории 2 – ребенок задает вопросы из всех 4х категорий
	Общение: диалог		-Взрослый делает вид, что плачет, что громко смеется, что испугался, тяжело вздыхать, причитать «охохохо», ожидая от ребенка вопроса: «что случилось?»	0 – Ребенок не реагирует на реплики других людей, не отвечает на вопросы и не задает их 0.5 – Ребенок здоровается вслед за взрослым, может сам попрощаться.

				<p>1 – обращается к коммуникативным партнерам, при просьбе.</p> <p>1.5 – отвечает на предложения взрослого, на их вопросы.</p> <p>2 – сам инициирует игру, общение, задает вопросы.</p>
	Общение со сверстниками: просьба		<p>- Взрослый здоровается, прощается с ребенком. Будет ли ребенок делать это в ответ или самостоятельно.</p> <p>- Обращение (тетя, мама, по имени и прочее)</p> <p>- Ответы на предложение поиграть, потанцевать и прочее («Хорошо», «да, отлично», «Круто» и прочее)</p> <p>- предложение о взаимодействии, вопрос (пойдем играть, давай танцевать,)</p>	<p>0 – Ребенок не реагирует на реплики других людей, не отвечает на вопросы и не задает их</p> <p>0.5 – Ребенок здоровается вслед за взрослым, может сам попрощаться.</p> <p>1 – обращается к коммуникативным партнерам, при просьбе.</p> <p>1.5 – отвечает на предложения взрослого, на их вопросы.</p> <p>2 – сам инициирует игру, общение, задает вопросы.</p>
	Общение со сверстниками: ответы на вопросы		<p>-сверстник задает простые социальные вопросы: «Как тебя зовут? «Сколько тебе лет?», «Как зовут маму?», + вопросы «Что это?»</p> <p>-Сложные социальные вопросы: «Где ты живешь?», «сколько комнат в твоей квартире?», «Кто еще живет с тобой?»</p>	<p>1 – Отвечает на большинство вопросов первой и второй категории</p> <p>1,5 – отвечает на большинство вопросов первой, второй и третьей категории.</p> <p>2 – отвечает на большинство вопросов всех категорий.</p>
	Общение со сверстниками: вопросы		<p>-Ассоциативные вопросы: «Где живет медведь?», «Как говорит кошка?», «Что ест собака?», «Из чего ты ешь?», «Чем ты режешь?»</p>	<p>0 – Ребенок не задает вопросы</p> <p>0,5 – Ребенок задает вопросы первой категории (Где, Куда)</p> <p>1 – ребенок может задавать вопросы из 1 и второй категории (Что это, кто это, как?)</p> <p>1,5 – ребенок задает вопросы из 1,2 и 3й категории (Что ты делаешь?)</p> <p>2 – ребенок задает вопросы из всех 4х категорий (Что случилось?).</p>

	Общение со сверстниками: диалог		-Вопросы о причинно-следственной связи, временно-пространственных представлениях: «Что будет после утра?», «Почему он злится?», «Для чего нам ножницы?», «Почему футболка грязная?», «куда ты сейчас пойдешь?», «Что ты кушал сегодня в садике?», «Чем хочешь заняться на выходных?»	0 – Ребенок не реагирует на реплики других людей, не отвечает на вопросы и не задает их 0.5 – Ребенок здоровается вслед за взрослым, может сам попрощаться. 1 – обращается к коммуникативным партнерам, при просьбе. 1.5 – отвечает на предложения взрослого, на их вопросы. 2 – сам инициирует игру, общение, задает вопросы
--	---------------------------------	--	--	---

2.3 Психолого-педагогическая диагностика эмоционально-волевой сферы детей с ментальными нарушениями

Бланки опросника для родителей и педагога.

Набор карточек с фотографиями или изображениями основных эмоций (радость, грусть, страх, злость).

Родители заполняют полностью свой вариант опросника, педагог во время диагностики отмечает в своем те особенности, которые были продемонстрированы. Часть окошек остаются пустыми.

Педагог сверяет бланк родителей и свой, в свой бланк переносит «+» из бланка родителей, выделяя другим цветом, «-» родителей не переносит, эти клетки остаются пустыми.

Опросник для родителей:

1. Способен ли ребенок проявлять положительные эмоции (улыбка, смех, объятия)?
2. Способен ли ребенок проявлять отрицательные эмоции (хмуриться, ругаться, кричать, плакать)?
3. Пребывает ли ребенок в течение дня в ровном настроении, эмоциональный фон стабилен?

4. Иницирует ли ребенок разделение эмоций с другим человеком? (видит на улице кошку, смотрит на маму, показывает пальцем, кивает в сторону кошки, вокализирует, привлекает к кошке внимание мамы другими способами)?

5. Адекватно ли ребенок реагирует на похвалу, ласку?

6. Способен ли ребенок гордиться своим успехом (радоваться, что рассказал стих, верно выполнил задание)?

7. Адекватно ли ребенок реагирует на порицание, отсчитывание, строгий тон?

8. Подключается ли ребенок к эмоциональным проявлениям других людей (смех, слезы)?

9. Реагирует ли он на проявление чужих эмоций (кто-то плачет, кричит, смеется)?

10. Может ли проявить сочувствие, если кто-то плачет?

11. Разделяет ли ребенок другие эмоции другого человека? (кто-то пугается, и ребенок отскакивает вслед за ним, кто-то начинает громко смеяться и ребенок вслед за ним)

12. Может ли различить эмоции людей, рассортировать на картинках или других изображениях (грусть к грусти, радость к радости)?

13. Может ли изобразить, повторяя за кем-то эмоцию (кто-то плачет и ребенок повторяет вслед за ним, по инструкции, покажи как он делает)?

14. Может ли ребенок назвать эмоции (словом, мимикой)?

15. Может ли ребенок назвать свое эмоциональное состояние (усталость, грусть, веселье, страх)?

16. Может ли ребенок продемонстрировать игру в вымышленные эмоции (покажи, как котик плачет, а сейчас он смеется, а теперь испугался и прочее)?

17. Может ли ребенок установить причинно-следственную связь события и эмоции (я плачу, потому что сломалась игрушка, мне весело-у меня есть мыльные пузыри)?

18. Способен ли ребенок проявить чувство юмора (посмеяться над моментом в мультфильме, шутке мамы и прочее)?

19. Способен ли ребенок ждать, не проявляя негативных эмоций (пауза между заданием и поощрением, пауза в играх с паузой по типу «в ямку бух»)?

20. Ждет своей очереди, не вмешивается, не перебивает (игра в парашют, когда дети залезают под него по очереди, как только их имя назвал взрослый и прочее)?

21. Доводит ли ребенок дело до конца, если что-то не получается, проявляет ли упорство?

22. Может ли ребенок спокойно принять проигрыш в игре (догонялки, перегонки, крестики-нолики и прочее)?

23. Способен ли ребенок играть по правилам? Выполнить задание по инструкции, а не как быстрее и легче?

24. Соблюдает ли ребенок режимные моменты (в садике, на улице, дома)?

25. Способен ли ребенок следовать цепочке действий, не переключаясь на другие объекты или события (ребенок пришел на занятие, начал раздеваться, не до конца снял куртку и уже бежит в кабинет, мама попросила унести кружку на кухню, по пути увидел кота, забыл, куда шел, другие подобные ситуации)?

26. Способен ли ребенок следовать сюжету (сказка, сюжетно-ролевая игра)?

27. Дождется ли ребенка полного вопроса или инструкции (не отвечает наугад, не дослушав и так далее)?

28. Способен ли ребенок сдержать аффективную реакцию (адекватно среагировать, когда другой отобрал игрушку)?

29. Способен ли ребенок спокойно переключиться с мотивационного занятия на немотивационное?

Обработка результатов:

Ответы:

Нет – 0 баллов

Да – 1 балл

2.4 Психолого-педагогическая диагностика игровой сферы и сферы социальных навыков детей с ментальными нарушениями

Бланки опросника для родителей и педагога.

Насыщенная среда. Игрушки начиная с самой малышковой возрастной категории (от погремушек, грызунков, юлы, пирамидки и прочего) до младшего школьного возраста (сложные сортеры, паззлы, буквы и цифры). Фигурки животных, кукла, машинки, посудка, мебель, одежда, разнообразные игрушки – антистресс, принадлежности для рисования, воздушные шары, мыльные пузыри, световые и музыкальные игрушки и прочее. Если у педагога есть возможность во время проведения диагностики присоединить ребенка к другим детям, либо просмотреть видео.

Родители заполняют полностью свой вариант опросника, педагог во время диагностики отмечает в своем те особенности, которые были продемонстрированы. Часть окошек остаются пустыми.

Педагог сверяет бланк родителей и свой, в свой бланк переносит «+» из бланка родителей, выделяя другим цветом, «-» родителей не переносит, эти клетки остаются пустыми.

Опросник:

1. Проявляет ли ребенок интерес к игрушкам в новой среде, изучает, берет, манипулирует?
2. Играет ли ребенок игрушками по их функциональному назначению?
3. Присутствуют ли в репертуаре ребенка «странные» игры (эпизоды аутостимулятивного характера, когда машинка нужна только потому, что у нее крутится колесо и прочее)
4. Является ли игра ребенка разнообразной (переключается на другие игрушки, не заикливается на одной)?

5. Может ли удерживать внимание на одном занятии длительное время?
(в течение, примерно, 10)

6. Играет ли ребенок в игры с причинно-следственной связью (заводная игрушка, выпрыгивающая игрушка и прочее)?

7. Есть ли сюжетная игра (загружает и выгружает грузовик, катает кукол, купает слоника и прочее)?

8. Может ли ребенок использовать предметы творчески (вместо телефона говорит по ложке, вместо машинки катает куклу в тапке и прочее)?

9. Может ли собирать игрушки, имеющие несколько деталей (железная дорога, лего, пазлы, мистер картошка и прочее)?

10. Может ли ребенок заниматься творческой активностью (рисует, режет, клеит)?

11. Может ли ребенок самостоятельно заниматься физической игровой активностью (футбол, бокс, хоккей и прочее)?

12. Может ли самостоятельно позаниматься (писать, считать, читать)?

13. Способен ли ребенок самостоятельно поиграть (навык досуга дома)?

14. Способен ли ребенок играть в игры на телефоне?

15. Устанавливает ли ребенок зрительный контакт с коммуникативным партнером?

16. Есть ли у ребенка любимые занятия, в которых обязательно присутствие другого человека (сидеть на коленках у мамы, любит, когда папа кружит или подбрасывает, нравится щекотка, догонялки и прочее беспредметное взаимодействие)?

17. Может ли ребенок спокойно играть в обществе других людей (игра в песочнице, на детской площадке, в игровом центре и прочее)?

18. Соединяется ли ребенок к игре других детей (бежит со всеми и катится с горки, лезет со всеми на лестницу, лезет со всеми через тоннель, показывает танец на утреннике и прочее)?

19. Может ли ребенок делать что-либо по очереди с другим человеком (катать машинки с горочки, кидать мяч в кегли и прочее)?

20. Может ли ребенок ждать своей очереди (ребята моют руки, ожидая своей очереди, кто-то делит вкусняшки между детьми, и прочее)?

21. Может ли ребенок физически контактировать с другими людьми (водить хоровод, кидаться мягкими игрушками, брызгаться из водных пистолетов и прочее)?

22. Способен ли ребенок помочь сверстнику (другой ребенок не достает до игрушки, не может протолкнуть игрушку в домик и прочее)?

23. Может ли ребенок играть в социальные игры (магазин, парикмахерская, дочки-матери и прочее)?

24. Может ли ребенок проигрывать сюжеты или сказки с другими людьми?

25. Может ли сам спонтанно попросить о чем-то сверстников?

26. Может ли ответить на вопрос сверстника?

27. Может ли инициировать общение или игру со сверстниками?

28. Может ли ребенок похвастаться чем-то (красивая футболка, рисунок, поделка)?

29. Способен ли ребенок играть со сверстниками в настольные игры?

30. Способен ли ребенок делиться (игрушками, едой)?

31. Способен ли ребенок меняться игрушками?

32. Может ли ребенок находится с другими детьми за столом, не хватая чужие предметы, еду в течение обеда, например?

33. Может ли выполнять какое-то задание в группе детей за столом или на полу?

34. Реагирует ли на свое имя в группе других детей?

35. Может ли выполнять фронтальные инструкции на занятии или в игре?

36. Отвечает ли ребенок на приветствие, прощание?

37. Способен ли ребенок самостоятельно поздороваться, попрощаться?

Обработка результатов:

Да – 1 балл

Нет – 0 баллов

2.5 Психолого-педагогическая диагностика поведенческих особенностей детей с ментальными нарушениями

Бланки опросника для родителей и педагога.

Родители заполняют полностью свой вариант опросника, педагог во время диагностики отмечает в своем те особенности, которые были продемонстрированы. Часть окошек остаются пустыми.

Педагог сверяет бланк родителей и свой, в свой бланк переносит «+» из бланка родителей, выделяя другим цветом, «-» родителей не переносит, эти клетки остаются пустыми.

Опросник:

1. Способен ли ребенок выполнять задания за столом?
2. Способен ли ребенок отказываться от выполнения инструкции социально приемлемым способом (сказать, покачать головой – нет, помахать рукой – нет)
3. Реагирует ли ребенок на инструкции взрослого при выполнении задания или действует по своему усмотрению?
4. Способен ли ребенок спокойно ждать, пока взрослый достает что-то интересное, заводит игрушку, меняет задание?
5. Способен ли ребенок спокойно принять отказ?
6. Проявляет ли ребенок какие-либо формы агрессии, направленной на других людей (может толкнуть, ущипнуть, укусить и прочее)?
7. Проявляет ли ребенок какие-либо формы агрессии, направленные на предметы окружающей среды (кидает стулья, рвет карточки, ломает игрушки)?
8. Проявляет ли ребенок какие-либо формы самоагрессии (бьется головой о стену, бьет себя по голове, лицу, щипает себя, кусает)?

9. Совершает ли ребенок какие-либо провокационные действия (вызывает рвоту, подносит острый предмет к глазу, толкает мелкие игрушки в нос)?

10. Спокойно ли ребенок относится к смене обстановки (переход из кабинета в кабинет, из дома на улицу, и прочее)?

11. Спокойно ли ребенок воспринимает изменения в расписании (замена занятия, педагога и прочее?)

12. Есть ли у ребенка стереотипии (маршрутизация, только определенная одежда, всегда покупать чупа-чупс в этом магазине и прочее)?

13. Проявляет ли беспокойство, если что-то не доделал, пазлы не ложатся ровно, счетные палочки сдвигаются и прочее?

14. Есть ли фобические страхи (боязнь пылесоса, туалета в чужом помещении и прочее)?

Обработка результатов;

Да – 1 балл

Нет – 0 баллов

2.6 Психолого-педагогическая диагностика сенсорного профиля детей с ментальными нарушениями

Поведение, которое занимает большую часть досуга ребенка, происходит регулярно, можно описать как любимое занятие или постоянная реакция на что-то.

Бланки опросника для родителей и педагога.

Родители заполняют полностью свой вариант опросника, педагог во время диагностики отмечает в своем те особенности, которые были продемонстрированы. Часть окошек остаются пустыми.

Педагог сверяет бланк родителей и свой, в свой бланк переносит «+» из бланка родителей, выделяя другим цветом, «родителей не переносит, эти клетки остаются пустыми.

Процедура обследования зрительного восприятия представлена в таблице 6.

Таблица 6

	Показатель	Да 1 балл \ нет 0 баллов
Гипочувствительность	Любит светяшки, гирлянды, фонари	
	Выстраивает рядочки, башенки	
	Машет руками или предметами перед глазами	
	Любит сыпать песок, переливать воду	
	Много кружится на месте, крутит головой	
	Периодически часто моргает	
	Рассыпает мелкие игрушки, детали	
	Подкидывает предметы вверх	
	Перематывает на определенный момент мультя, любит смотреть титры	
	Скатывает шарики, машинки с горки	
	Крутит спиннеры, колеса у машинок	
	Гиперчувствительность	Жмурится, прячется от светящихся игрушек
Часто закрывает глаза, если нужно собрать пазл, мозайку		
Залезает в темное место, шкаф, под стол		
Любит игры в темноте		

Замечаете ли Вы, что Ваш ребенок:

- ✓ Испытывает трудности при закрашивании рисунков, не выбиваясь за линии контуров, или не может проводить линии, когда рисует, раскрашивает или пишет?
- ✓ Испытывает трудности, собирая мозаику и строя что-либо из кубиков?
- ✓ Не может рассчитать шаги, поднимаясь/спускаясь по лестнице или шагая с поребрика/на поребрик?
- ✓ Не любит незнакомые места, так как боится, что легко может там потеряться?
- ✓ Не видит сходства и различия в узорах или рисунках?
- ✓ С трудом находит что-либо в ящике стола или различает лицо в толпе?
- ✓ Долго возится с пуговицами/молниями на одежде или надевает обувь не на ту ногу?
- ✓ Не может резать ровно по линии и /или склеивать предметы и бумагу в нужном месте?

Ответ: Да – 1 балл, Нет – 0 баллов

Процедура обследования слухового восприятия представлена в таблице 7.

Таблица 7

	Показатель	Да -1 балл\ нет – 0 баллов
Гипочувствительность	Любит звуковые игрушки, может долго слушать, поднося к уху	
	Стучит предметами по поверхностям, друг о друга	
	Любит музыкальные инструменты, песни	
Гиперчувствительность	Пугается резких звуков. Кричит, закрывает уши	
	Не переносит детский плач	
	Не может терпеть звук перфоратора, блендера и прочего	

Замечаете ли Вы, что Ваш ребенок:

- ✓ Не всегда отвечает, когда к нему обращаются?
- ✓ Неверно понимает обращённые к нему слова?
- ✓ Путает схожие по звучанию слова (например, «принеси кошку» вместо «принеси ложку»)?
- ✓ Затрудняется повторить за кем-либо слова или предложения?
- ✓ Невнятно говорит: неправильно произносит слова или спотыкается на многосложных словах (например, говорит «сипед» вместо «велосипед»)
- ✓ Частично понимает, но пропускает детали внятно произнесенных описаний, указаний или рассказов?
- ✓ В тишине слышит хорошо, но в шумной обстановке путается?
- ✓ Не может верно указать направление, откуда идёт звук?
- ✓ Не может смотреть и слушать одновременно?
- ✓ В групповых занятиях (играх) несколько отстранен, не интересуется происходящим или вообще избегает групповых мероприятий?
- ✓ Странно отвечает на вопросы, неправильно их понимая?
- ✓ Разговаривает монотонно или очень громко?
- ✓ Демонстрирует высокую чувствительность к шуму и время от времени слышит то, чего не слышат другие?
- ✓ Выглядит рассеянным или ошарашенным, если вокруг смеются, шумят или разговаривают все одновременно (например, в кафе)?

Процедура обследования обонятельного восприятия представлена в таблице 8.

Таблица 8

	Показатель	Да -1 балл\ нет – 0 баллов
Гипочувствительность	Любит запахи бытовой химии.	
	Избегает запахов.	
Гиперчувствительность	При попытке понюхать что-то может возникнуть рвотный рефлекс	

Процедура обследования вкусового восприятия представлена в таблице 9.

Таблица 9

	Показатель	Да -1 балл\нет – 0 баллов
Гипочувствительность	Исследует предметы на вкус	
	Может пытаться есть несъедобные объекты	
	Облизывает пальцы	
	Обсасывает футболку, кофту и др. одежду	
	Очень любит чистить зубы	
	Любит массаж, просит сам	
Гиперчувствительность	Боится пробовать новые продукты	
	Ест пищу только одного вида	
	Ест пищу только одного цвета	
	Ест пищу одинаковой температуры	
	Не дает чистить зубы	
	Не дает проводить манипуляции во рту, массаж, лечение зубов, осмотр.	

Процедура обследования тактильного восприятия представлена в таблице 10.

Таблица 10

	Показатель	Да -1 балл\нет – 0 баллов
Гипочувствительность	Любит ходить голышом	
	Испытывает потребность в прикосновении	
	Просит делать массаж, мять, обнимать	
	Любит ходить босиком	
	Любит сенсорные материалы, постоянно возиться в грязи, рисует на себе, мажется кремом	
	Любит мягкие игрушки или какие-то другие сенсорные предметы, именно прикосновения к ним телом, лицом	
Гиперчувствительность	Избегает прикосновений	
	Не любит мыть голову, лицо, руки	
	Боится осмотров стоматолога больше, чем другие дети	
	Боится стричь ногти и волосы	
	Боится определенного вида одежды (длинные рукава, обтягивающая одежда и др.)	
	Боится если на одежду что-то капнуло или она испачкалась	

	Боится прикоснуться к сенсорным материалам (песок, пластилин, слайм, лизун)	
	Боится ходить босиком	
	Не любит, когда люди находятся слишком близко, в очереди, маршрутке и др.	

Процедура обследования вестибулярной сенсорной системы представлена в таблице 11.

Таблица 11

	Показатель	Да -1 балл нет – 0 баллов
Гипочувствительность	Любит забираться высоко на шкафы, на лестницы	
	Любит качаться на качелях	
	Любит карусель, катается гораздо дольше других детей	
	Постоянно просит подбрасывать, крутить его	
	Кружится на месте	
	Постоянно прыгает	
Гиперчувствительность	Постоянно просит подбрасывать, крутить его	
	Боязнь нестабильных поверхностей, батуты, балансиры	
	Не дает положить себя для массажа	
	Боится качаться в гамаке	
	Боится качаться на качели	
	Боится лазать по лестницам.	
	Боится кувыркаться	

Замечаете ли Вы, что Ваш ребенок:

- ✓ В целом развивается типично, но сталкивается с трудностями, учась читать или считать?
- ✓ Постоянно хочет играть или долго играет в подвижные игры, включающие раскачивание, бег, прыжки, и не устает дольше других детей?
- ✓ Не может удержать взгляд на движущемся предмете или, переписывая текст с доски в тетрадь, «теряется» в строчках?
- ✓ Не особенно ловок в спортивных играх?
- ✓ Чаше сверстников падает и иногда терпит неудачу, пытаясь предупредить падение (или вовсе не пытается удержаться от падения)?
- ✓ Становится тяжелым, когда Вы пытаетесь помочь ему переместиться в нужное положение и сохранить равновесие?
- ✓ Не может сидеть прямо или «скрючивается», сидя за столом?

✓ Плохо справляется с заданиями, в которых задействованы обе руки или обе стороны тела, например с разрезанием бумаги ножницами (здесь надо держать одной рукой лист, а другой резать), прыжками с разведением рук и ног, завязыванием шнурков, ездой на велосипеде и т.д.?

✓ Меняет руки, выполняя задание (например, при письме), хотя ему уже больше 6 лет?

✓ Путает право и лево, верх и низ?

✓ Переворачивает буквы зеркально, например, Я и R, или пишет не слева направо, а в иных направлениях?

✓ Избегает пересекать среднюю линию своего тела: например, предпочитает повернуться всем телом вместо того, чтобы протянуть руку поперек осевой линии тела?

✓ Демонстрирует резкие и неритмичные движения?

✓ Выглядит неорганизованным или «потерянным в пространстве»?

✓ Любит кружиться?

✓ Любит прыгать с высоких поверхностей?

✓ Любит залезать высоко, на лестницы, шкафы и др.?

✓ Может часами качаться на качели, карусели, в гамаке?

Гравитационная неуверенность

Замечаете ли Вы, что Ваш ребенок:

✓ Становится тревожным, будучи оторван от земли, или упорно старается сохранять вертикальное положение, стремясь к тому, чтобы ноги всегда находились внизу?

✓ Очень боится упасть, боится высоты?

✓ Боится ездить на эскалаторе и в лифте?

✓ Реагирует на движение или изменение положения головы появлением симптомов стресса?

✓ Избегает наклонять голову вниз или в сторону, и ему не нравится кувыркаться через голову или просто переворачиваться, лежа на полу?

✓ Не получает, в отличие от сверстников, большого удовольствия от игры на детской площадке с гимнастическими снарядами, не любит движущихся игрушек и не играет в них?

✓ Избегает прыгать с высоты, но если и прыгает, то прыжок отнимает у него много времени и сил?

✓ Медленно ходит по лестнице, чаще других детей хватается за перила?

✓ Никуда не поднимается, даже когда имеет возможность держаться обеими руками?

✓ Пугается подъема по наклонной поверхности, словно вопреки реальности высота ему кажется слишком большой?

✓ Особенно боится потерять равновесие?

✓ Во время поездок на машине боится резко поворачивать за угол или не любит очень извилистых дорог?

✓ Ошибается в оценке пространства и расстояний?

✓ Тревожится, если его внезапно потянут за плечи, когда он сидит?

✓ Избегает игр, предполагающих непредсказуемое перемещение окружающих, особенно тех, что угрожают его равновесию (пятнашки, футбол, «вышибалы»)?

✓ Выглядит тревожным, незащищенным, попадая на открытое пространство?

Проприоцептивное восприятие

Замечали ли Вы, что Ваш ребенок:

- ✓ Не любит массаж?
- ✓ Не любит крепкие объятия?
- ✓ Состояние сильной эмоции (радость, злость) сопровождается сжиманием мышц?
- ✓ Слишком крепко обнимает?
- ✓ Любит игры с тесными объятиями?
- ✓ Не может выполнить действия, требующие мышечного напряжения от держания ручки до толкания предметов?
- ✓ Любит игры с потягушками, любит отталкиваться или провисать, когда взрослый держит за руку?
- ✓ Ложиться на пол, чтобы его поднимали, подтягивали вверх?

Праксис (двигательное планирование)

- ✓ Замечаете ли Вы, что Ваш ребенок:
- ✓ Неуклюж или неловок?
- ✓ Избегает участия в спортивных играх или иных видах физической активности, или они ему не нравятся?
- ✓ С трудом придумывает для себя новые развлечения или не понимает, как играть с теми или иными игрушкам?
- ✓ Все время предпочитает следовать одной и той же схеме игры, или выбирает одни и те же игры?
- ✓ Действует неэффективно: например, пропускает какие-то шаги или выполняет ненужные действия во время игры или занятия?
- ✓ С трудом приступает к выполнению задач или не может её закончить?
- ✓ Затрудняется переключаться с одного вида деятельности на другой?
- ✓ Не может навести порядок в комнате и на столе?
- ✓ Подвержен физическому риску или часто натывается, / спотыкается о предметы?
- ✓ Дольше сверстников осваивает навыки такие, как завязывание шнурков, одевание, письмо, игры с мячом (в которых надо поймать мяч) и т.д.?
- ✓ Пытается верховодить сверстниками, направить игру так, чтобы обрести контроль над ситуацией?

2.7 Психолого-педагогическая диагностика морфофункциональной сферы детей с ментальными нарушениями

Бланки опросника для родителей и педагога. Спортивный инвентарь (мяч, скакалка, обруч, гимнастическая палка, шведская стенка)

Родители заполняют полностью свой вариант опросника, педагог во время диагностики отмечает в своем те особенности, которые были продемонстрированы. Часть окошек остаются пустыми.

Педагог сверяет бланк родителей и свой, в свой бланк переносит «+» из бланка родителей, выделяя другим цветом, «-» родителей не переносит, эти клетки остаются пустыми.

Ходьба

Способен ли ребенок ходить в заданном темпе?

Способен ли ребенок ходить на носочках?

Способен ли ребенок ходить на пяточках?

Способен ли ребенок ходить на внешней стороне ступни?

Способен ли ребенок ходить назад, в стороны?

Способен ли ребенок ходить по кругу?

Способен ли ребенок ходить по прямой, кривой, диагонали?

Способен ли ребенок ходить, удерживая определенное положение рук?

Способен ли ребенок ходить, удерживая в руках какой-то предмет?

Способен ли ребенок ходить приставным шагом?

Способен ли ребенок ходить в полуприсяде?

Способен ли ребенок ходить, высоко поднимая колени, бедра?

Способен ли ребенок ходить мелкими - широкими шагами?

Бег

Способен ли ребенок бегать?

Способен ли ребенок бежать в заданном темпе 2-3 минуты?

Способен ли ребенок бежать с предметом (палочка для эстафеты)?

Способен ли ребенок бежать, зажав мяч между коленей?

Способен ли ребенок бежать по прямой, кривой, диагонали?

Способен ли ребенок бежать определенный отрезок (от старта до фи-ниша)?

Способен ли ребенок бежать с чередованием темпа?

Способен ли ребенок бежать с чередованием с ходьбой, прыжками и прочее?

Способен ли ребенок бежать, оббегая препятствия (бег змейкой между конусов, например)

Прыжки

Способен ли ребенок прыгать на двух ногах?

Способен ли ребенок прыгать на одной ноге?

Способен ли ребенок прыгать, двигаясь вперед?

Способен ли ребенок прыгать в стороны, назад?

Способен ли ребенок прыгать через что-то (скакалка, обруч, линия)?

Способен ли ребенок подпрыгнуть, чтобы дотянуться до чего-то?

Способен ли ребенок прыгать из глубокого приседа?

Способен ли ребенок прыгать какое-то время в заданном темпе?

Способен ли ребенок прыгать с возвышенности (скамья, стул)?

Способен ли ребенок прыгать вперед, зажав мяч между колен?

Ползание

Способен ли ребенок ползать по-пластунски вперед?

Способен ли ребенок ползать по-пластунски назад?

Способен ли ребенок ползти на спине?

Способен ли ребенок ползать на четвереньках вперед?

Способен ли ребенок ползать на четвереньках назад, в сторону?

Способен ли ребенок проползти под чем-то (стул, скамья, тоннель)?

Лазание

Способен ли ребенок лезть по лестнице вверх?

Способен ли ребенок лезть по лестнице вниз?

Способен ли ребенок залезть на что-то (стул, стол, подоконник)?

Способен ли ребенок лазать по рукоходу, используя руки и ноги?

Способен ли ребенок лазать на скалолазной поверхности?

Ловля и бросание

Способен ли ребенок катить мяч?

Способен ли ребенок пинать мяч?

Способен ли ребенок кидать мяч двумя руками?

Способен ли ребенок кидать мяч одной рукой?

Способен ли ребенок кидать мяч из-за головы?

Способен ли ребенок кидать мяч вверх?

Способен ли ребенок кидать мяч в цель?

Способен ли ребенок ловить мяч двумя руками?

Способен ли ребенок ловить мяч одной рукой?

Способен ли ребенок вести мяч?

Способен ли ребенок отбивать мяч, брошенный ему?

Равновесие

Способен ли ребенок пройти по бревну, перешагивая предметы, приседая или поднимая предметы?

Способен ли ребенок кружиться на месте?

Способен ли ребенок стоять на балансире?

Способен ли ребенок стоять на балансире, ловя предметы или отбивая их?

Способен ли ребенок идти по нестабильным поверхностям?

Способен ли ребенок ходить по бортикам?

Способен ли ребенок на одной ноге поднимать с пола предметы?

Физические игры и упражнения

Играет ли ребенок в догонялки?

Играет ли ребенок в бег наперегонки?

Играет ли ребенок в футбол, хоккей, баскетбол и прочее?

Катается ли ребенок на самокате?

Катается ли ребенок на велосипеде?

Катается ли ребенок на коньках, роликах?

Катается ли ребенок на лыжах?

Умеет ли ребенок плавать?

Занятия физкультурой

Способен ли ребенок выполнять посильные упражнения в заданном темпе?

Способен ли ребенок выполнять упражнения со спортивным инвентарем (обруч, палка, скакалка и прочее)

Способен ли ребенок удерживать строй при ходьбе, беге в формате группового занятия?

Способен ли ребенок становиться в шеренгу, в колонны по два?

2.8 Психолого-педагогическая диагностика социально-бытовой сферы детей с ментальными нарушениями

Систематическое обучение детей с ментальными нарушениями навыкам самообслуживания является одной из важнейших задач. В структуре общей социальной адаптации детей с особенностями развития умение за собой следить способствует успешному внедрению детей с нарушениями интеллекта в общество. Кроме того, овладение данными навыками на этапе начальной школы успешно сочетается с общим развитием познавательной сферы детей, развивая у них способность концентрироваться на определенной задаче, добиваться результата, запоминать последовательность необходимых действий.

Диагностический инструментарий навыков самообслуживания и критерии оценок представлены в таблице 12

Таблица 12

	Показатель	Да/1	Нет/0
Прием пищи	Берет в руку кусочек печенья/яблока/др. кладет в рот		
	Берет в руки чашку двумя руками, пьёт		
	Использует ложку, чтобы "зачерпнуть" еду		
	Берёт ложкой еду с тарелки, подносит к еде, роняя часть		
	Пьёт через соломинку		
	Пьёт из чашки, держа её одной рукой		
	Пользуется вилкой		
	Ест ложкой, не роняя еду		
	Использует одну сторону вилки, чтобы разрезать нетвердую пищу		

	Держит вилку пальцами, как взрослые		
	Пользуется ножом, чтобы размазать еду		
	Пользуется ножом, чтобы разрезать еду		
	Наливает напиток		
	Ест, используя вилку и нож		
Раздевание	Снимает шапку		
	Снимает расстегнутое пальто/куртку		
	Расстегивает пуговицы		
	Расстегивает молнию		
	Расстегивает кнопки		
	Развязывает бантик		
	Снимает обувь		
	Снимает носки		
	Снимает штаны/колготки/трусы		
	Снимает футболку/свитер		
	Раздевается сам		
Одевание	Надевает шапку		
	Надевает обувь		
	Надевает куртку		
	Надевает носки		
	Надевает футболку/кофту		
	Надевает трусы/штаны		
	Застегивает пуговицы		
	Застегивает молнию		
	Застегивает кнопки		
	Завязывает шнурки		
	Одевается самостоятельно		
Умывание, купание, повседневный туалет	Вытирает руки		
	Вытирает рот		
	Вытирает лицо		
	Моет руки		
	Умывает лицо		
	Чистит зубы		
	Моет тело		
	Моет голову		
	Принимает душ		
	Принимает ванну		
	Причесывается		
	Подтирается		
	Подмывается		
	Писает на горшок/унитаз		
Испражняется на горшок/унитаз			
Домашние дела	Убирает за собой со стола		
	Накрывает на стол		
	Моет посуду		
	Убирает вещи		
	Развешивает постиранные вещи		
	Загружает стирку		
	Стирает с помощью машинки		
	Стирает вещи на руках		

	Вытирает пыль		
	Моет пол		
	Пылесосит		
	Разогревает еду		
	Готовит еду		
	Ухаживает за домашними животными		
Социальные навыки вне дома	Соблюдает правила безопасности на улице, ПДД		
	Делает покупки		
	Пользуется телефоном для звонков и сообщений		
	Пользуется общественным транспортом		
	Посещает кино, кафе,		

Раздел 3. Психолого-педагогические рекомендации, вариант обучения, требования к АООП НОО для обучающихся с ментальными нарушениями

3.1 Программа формирования базовых учебных действий

Программа формирования базовых учебных действий, обучающихся с ментальными нарушениями (далее – программа формирования БУД, Программа) реализуется в процессе всего школьного обучения и конкретизирует требования Стандарта к личностным и предметным результатам освоения АООП. Программа формирования БУД реализуется в процессе всей учебной и внеурочной деятельности.

Программа строится на основе деятельностного подхода к обучению и позволяет реализовывать коррекционно-развивающий потенциал образования школьников с ментальными нарушениями.

Базовые учебные действия – это элементарные и необходимые единицы учебной деятельности, формирование которых обеспечивает овладение содержанием образования обучающимися с ментальными нарушениями. БУД не обладают той степенью обобщенности, которая обеспечивает самостоятельность учебной деятельности и ее реализацию в изменяющихся учебных и внеучебных условиях. БУД формируются и реализуются только в совместной деятельности педагога и обучающегося.

БУД обеспечивают становление учебной деятельности ребенка с ментальными нарушениями в основных ее составляющих: познавательной, регулятивной, коммуникативной, личностной.

Основная цель реализации программы формирования БУД состоит в формировании основ учебной деятельности учащихся с ментальными нарушениями, которые обеспечивают его подготовку к самостоятельной жизни в обществе и овладение доступными видами профильного труда.

Задачами реализации программы являются:

- формирование мотивационного компонента учебной деятельности;
- овладение комплексом базовых учебных действий, составляющих операционный компонент учебной деятельности;
- развитие умений принимать цель и готовый план деятельности, планировать знакомую деятельность, контролировать и оценивать ее результаты в опоре на организационную помощь педагога.

Для реализации поставленной цели и соответствующих ей задач необходимо:

- определить функции и состав базовых учебных действий, учитывая психофизические особенности и своеобразие учебной деятельности обучающихся;
- определить связи базовых учебных действий с содержанием учебных предметов.

Согласно требованиям Стандарта, уровень сформированности базовых учебных действий, обучающихся с ментальными нарушениями определяется на момент завершения обучения школе. Если у ребенка выявлены особенности развития, подтвержденные ПМПК, квалифицируемые как ОВЗ, то такому ребенку рекомендуется обучение по образовательной программе, учитывающей его трудности, «приспособленной» к наличию особых образовательных потребностей.

Такая адаптированная основная общеобразовательная программа далее будет обозначаться как АООП определенного вида, основой определения которой является клиническая сущность имеющихся у ребенка нарушений.

Варианты АООП конкретизируют условия получения образования для всех категорий, обучающихся с ОВЗ: АООП О УО (ИН) – два варианта.

Варианты обучения представлены в таблице 13.

Таблица 13

Категория обучающихся	Вариант обучения	Длительность обучения	Программа обучения, планируемые результаты
Вариант 3 ФГОС НОО ОВЗ (вариант 1 ФГОС О УО (ИН))	Обучение по первому варианту ФГОС НОО ОВЗ означает, что у ребенка при ведущем нарушении, обозначенном в стандарте (с расстройствами аутистического спектра), имеется умственная отсталость (интеллектуальные нарушения) в легкой степени выраженности (F70 в соответствии с МКБ-10).	1 вариант – 9-13 лет. Длительность обучения школа устанавливает самостоятельно. Определяется наличие или отсутствия 1 дополнительного класса.	к концу учебного года ребёнок осваивает установленный объём программы, овладевает определенными знаниями и умениями. Уровень этих знаний и умений выражается в оценке.
Вариант 4 ФГОС НОО ОВЗ (вариант 2 ФГОС О УО (ИН))	Обучение по четвертому варианту ФГОС НОО ОВЗ означает, что основному нарушению (из перечисленных выше) сопутствует умственная отсталость в умеренной или более тяжелой степени (F71, F72 в соответствии с МКБ-10).	13 лет (с 1 дополнительным классом).	не имеет четко обозначенных промежуточных результатов освоения программы и опирается на индивидуальные особенности и возможности ребёнка – подразумеваются лишь возможные результаты освоения программы.

3-й вариант предполагает, что обучающийся получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников, не имеющих дополнительные ограничения по возможностям здоровья, в пролонгированные сроки (для обучающихся с умственной отсталостью). Обучение по первому варианту ФГОС НОО ОВЗ означает, что у ребенка при ведущем нарушении, обозначенном в стандарте (с расстройствами аутистического спектра), имеется умственная отсталость (интеллектуальные

нарушения) в легкой степени выраженности (F70 в соответствии с МКБ-10). Академический компонент образовательной программы в этом случае не имеет первоочередного значения, особое внимание уделяется развитию сферы жизненной компетенции.

Вариант 3 ФГОС НОО ОВЗ (вариант 1 ФГОС О УО (ИН) предполагает выдачу свидетельства об обучении. ПрАООП имеют еще более существенные отличия в содержательном и организационном разделах.

4-й вариант предполагает, что обучающийся получает образование, которое по содержанию и итоговым достижениям не соотносится к моменту завершения школьного обучения с содержанием и итоговыми достижениями сверстников, не имеющих дополнительные ограничения по возможностям здоровья, в пролонгированные сроки (для обучающихся с умственной отсталостью (умеренной, тяжелой, глубокой степени, тяжелыми и множественными нарушениями развития). На основе данного варианта программы образовательная организация разрабатывает специальную индивидуальную программу развития (СИПР).

Обучение по четвертому варианту ФГОС НОО ОВЗ означает, что основному нарушению (из перечисленных выше) сопутствует умственная отсталость в умеренной или более тяжелой степени (F71, F72 в соответствии с МКБ-10). Ребенок обучается по специальной индивидуальной программе развития (СИПР), содержание которой устанавливается исходя из его актуальных возможностей. Вариант 4 ФГОС НОО ОВЗ (вариант 2 ФГОС О УО (ИН) означает необходимость получения образования по специальной индивидуальной программе развития (далее – СИПР).

Подобные программы принципиально отличаются по содержанию и формам организации образовательного процесса; специальные условия, позволяющие работать с ребенком, в каждом случае конкретизируются ПМПК. В большинстве случаев условия, соответствующие особым образовательным потребностям таких обучающихся, могут быть созданы, в том числе на базе различных центров, реализующих комплексную помощь детям с ОВЗ.

Также стоит отметить, что в соответствии с Законом лицам с ограниченными возможностями здоровья (с различными формами умственной отсталости), не имеющим основного общего и среднего общего образования и обучавшимся по адаптированным основным общеобразовательным программам, выдается свидетельство об обучении по образцу и в порядке, которые устанавливаются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

Рекомендованная ПМПК образовательная программа шифруется обозначенным для нарушения кодом и указанием после точки варианта АООП. Вариант АООП рекомендуется коллегиально на основании всех диагностических материалов, представленных специалистами, анализа анамнестических сведений, психолого-педагогической характеристики, общей оценки социальной ситуации развития. Коды для заключений ПМПК представлены в таблице 14.

Таблица 14

Категория детей с ОВЗ	Варианты программ ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС О УО
Глухие	1.1, 1.2, 1.3, 1.4
Слабослышащие	2.1, 2.2, 2.3
Слепые	3.1, 3.2, 3.3, 3.4
Слабовидящие	4.1, 4.2, 4.3
С тяжелыми нарушениями речи	5.1, 5.2
С нарушениями ОДА	6.1, 6.2, 6.3, 6.4
С задержкой психического развития	7.1, 7.2
С расстройствами аутистического спектра	8.1, 8.2, 8.3, 8.4
С умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)	Пр. N 1599, вар. 1 Пр. N 1599, вар. 2

Ч. 3 ст. 55 ФЗ-273 Закона определяет особый порядок приема детей на обучение по АООП – только с согласия родителей (законных представителей) и на основании рекомендаций ПМПК.

В отдельных статьях Закона говорится об организации образования лиц с ОВЗ, инвалидностью. К категории детей-инвалидов относятся дети до 18 лет, имеющие значительные ограничения жизнедеятельности, приводящие к социальной дезадаптации, вследствие нарушений развития и роста ребенка, способностей к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контролю за своим поведением, обучению, общению, трудовой деятельности в будущем. Инвалидность устанавливается учреждениями медико-социальной экспертизы. Обучающийся с ОВЗ может не иметь инвалидность.

Дети с лёгкой умственной отсталостью обучаются по 1 варианту адаптированной программы, а дети с умеренной и другими формами умственной отсталости, а также тяжёлыми множественными нарушениями развития обучаются по 2 варианту.

Планируемые результаты освоения программы: первый вариант предусматривает, что к концу учебного года ребёнок осваивает установленный объём программы, овладевает определенными знаниями и умениями. Уровень этих знаний и умений выражается в оценке. Т.е., при освоении первого варианта программы есть четко обозначенные критерии, по которым оценивается уровень знаний ребёнка.

Второй вариант не имеет четко обозначенных промежуточных результатов освоения программы и опирается на индивидуальные особенности и возможности ребёнка – подразумеваются лишь возможные результаты освоения программы.

Простыми словами, если первый вариант программы подразумевает, что ребёнок в определенном возрасте обязательно должен научиться читать, писать и считать, и дальше совершенствовать эти навыки, то при обучении по второму варианту программы освоение этих навыков не закреплено за определенным возрастом и зависит от особенностей конкретного ребёнка. Один ребёнок может выучить буквы и начать читать в 3 классе, другой – только к 9-10 классу, а третий вообще не научится этого делать.

Длительность обучения: 1 вариант – 9-13 лет. Длительность обучения школа устанавливает самостоятельно. Определяется наличие или отсутствие 1 дополнительного класса. 2 вариант – 13 лет (с 1 дополнительным классом).

Возможность написания СИПР/СИОП (специальной индивидуальной программы развития/специальной индивидуальной образовательной программы): 1 вариант– только при обучении на дому/индивидуально (по медицинским показаниям), 2 вариант – есть.

Осваиваемые предметы и курсы: 9.1 вариант.

Начальная школа: русский язык, чтение, речевая практика, математика, мир природы и человека, изо, ручной труд, музыка, физкультура. Коррекционные курсы: ритмика, логопедические и психокоррекционные занятия.

9.2 вариант 1 (дополнительный)-4 класс: речь и альтернативная коммуникация, математические представления, изо, человек, окружающий природный мир, окружающий социальный мир, домоводство, музыка, адаптивная физкультура, коррекционно-развивающие занятия.

Коррекционные курсы: предметно-практические действия, двигательное развитие, сенсорное развитие (занятия с психологом), альтернативная коммуникация (занятия с логопедом).

Второй вариант программы предусматривает введение значительно большего количества коррекционных занятий – коррекционных курсов (по сравнению с 1 вариантом, где коррекционных курсов не предусмотрено вообще). То есть с ребенком дополнительно проводятся коррекционные занятия – как занятия со всем классом с самим учителем-дефектологом (олигофренопедагогом), так и индивидуальные занятия с профильными специалистами: психолог, логопед.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ РЕБЕНКА
С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ: ОСОБЕННОСТИ, ДИАГНОСТИКА, РЕКОМЕНДАЦИИ**

Категория детей по МКБ 10	Результаты диагностики (сведения, анамнез, анкетирование родителей)	Диагностика ребенка	Протокол МКК, рекомендации	Программа обучения	Сроки обучения	Предметы по программе обучения	Предполагаемые результаты
У ребенка при ведущем нарушении, обозначенном в стандарте (с расстройствами аутистического спектра), имеется умственная отсталость (интеллектуальные нарушения) в легкой степени выраженности (F 70 в соответствии с МКБ-10).	Результаты опроса и анкетирования родителей	1) когнитивной; 2) коммуникативной; 3) эмоционально-волевой; 4) игровой; 5) поведенческих особенностей; 6) сенсорного; 7) морфофункционального; 8) социально-бытового профиля	Обучение и воспитание по адаптированной общеобразовательной программе начального и основного общего образования для обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), Пр.1599 вариант 1.	ФГОС ОВЗ (АООП ООО, обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) Вариант 3, Пр.1599 Вариант 1.	9-13 лет. Длительность обучения в школе устанавливается самостоятельно. Определяется наличие или отсутствия в I дополнительного класса.	1) русский язык, чтение; 2) речевая практика; 3) математика; 4) мир природы и человека; 5) изо; 6) ручной труд; 7) музыка; 8) физкультура. Коррекционные курсы: ритмика, логопедические и психокоррекционные занятия.	К концу учебного года ребенок осваивает установленный объем программы, овладевает определенными знаниями и умениями. Уровень этих знаний и умений выражается в оценке. Т.е., при освоении I варианта программы есть четко обозначенные критерии, по которым оценивается уровень знаний ребенка.
У ребенка по основному нарушению (из перечисленных выше) сопутствует умственная отсталость в умеренной или более тяжелой степени (F71, F72, F73, F78, F79).	Результаты опроса и анкетирования родителей	1) когнитивной; 2) коммуникативной; 3) эмоционально-волевой; 4) игровой; 5) поведенческих особенностей; 6) сенсорного; 7) морфофункционального;	Обучение и воспитание по адаптированной общеобразовательной программе для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), Пр.1599 вариант 1.	ФГОС ОВЗ (АООП ООО для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) Вариант 4, Пр.1599, вариант 2 – СИПР-12-13 лет	13 лет (с I дополнительным классом).	1) речь и альтернативная коммуникация; 2) математические представления; 3) изо; 4) человек, окружающий природный мир; 5) окружающий социальный мир; 6) домоводство, 7) музыка;	Не имеет четко обозначенных промежуточных результатов освоения программы и опирается на индивидуальные особенности ребенка – подразумеваются лишь возможные результаты освоения программы.

<p>Ф72 в соответствии с МКБ-10).</p>		<p>8) социально-бытового профиля</p>	<p>Пр.1599, вариант 2 – СИПР-12-13 лет</p>		<p>8) адаптивная физкультура, Коррекционно-развивающие занятия. Коррекционные курсы: предметно-практические действия, двигательное развитие, сенсорное развитие (занятия с психологом), альтернативная коммуникация (занятия с логопедом). Возможность написания СИПР/СИОП (специальной индивидуальной программы развития/специальной индивидуальной образовательной программы):</p>	
--------------------------------------	--	--------------------------------------	--	--	--	--

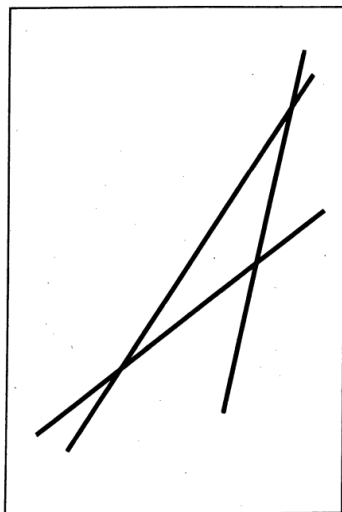
Рекомендуемый список литературы

1. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева И.Е., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. – М.: "Совершенство", 1998. – 352 с.
2. Кузнецова Л.В. Основы специальной психологии: учебное пособие. – М.: «АКАДЕМИЯ», 2012. – 480 с.
3. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики, изд. 3-е, М., 1972.
4. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. – СПб.: «ПИТЕР», 2010. – 320 с.
5. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти. – М.: Издательство московского университета, 1968. – 88 с.
6. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов. – СПб.:«ПИТЕР»,2012. – 583 с.
7. Немов Р.С. Психология. В 3 кн. Кн. 1.: Общие основы психологии: учебник для студентов вузов. – М.: «ВЛАДОС», 2013. – 687 с.
8. Общая психология. Учебное пособие для пед. ин-тов. Под ред. проф. А.В. Петровского – М.: «Просвещение», 1970. – 432 с.
9. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие. – М.: «АКАДЕМИЯ», 2011. – 160 с.
10. Пузанов Б.П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: учебное пособие. – М.: «АКАДЕМИЯ», 2011. – 272 с.
11. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Библиотека «Психология образования». – СПб.:«ПИТЕР»,2012. – 583 с.
12. Шипицына Л.М. Необучаемый ребёнок в семье и обществе / – СПб.: «Речь», 2013. – 477 с.
13. <https://mkb-10.com/> мкб 10
14. VB-MAPP, программа оценки вех развития вербального поведения и построения индивидуального плана вмешательства – Руководство Copyright, 2007-2011, Mark L. Sundberg, Ph.D. ВСВА Руководство VB-MAPP

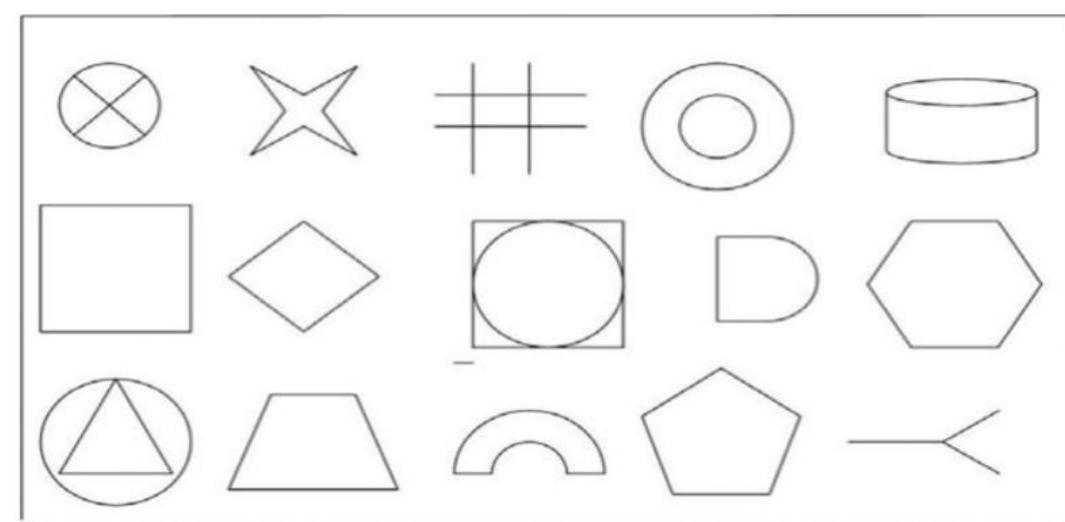
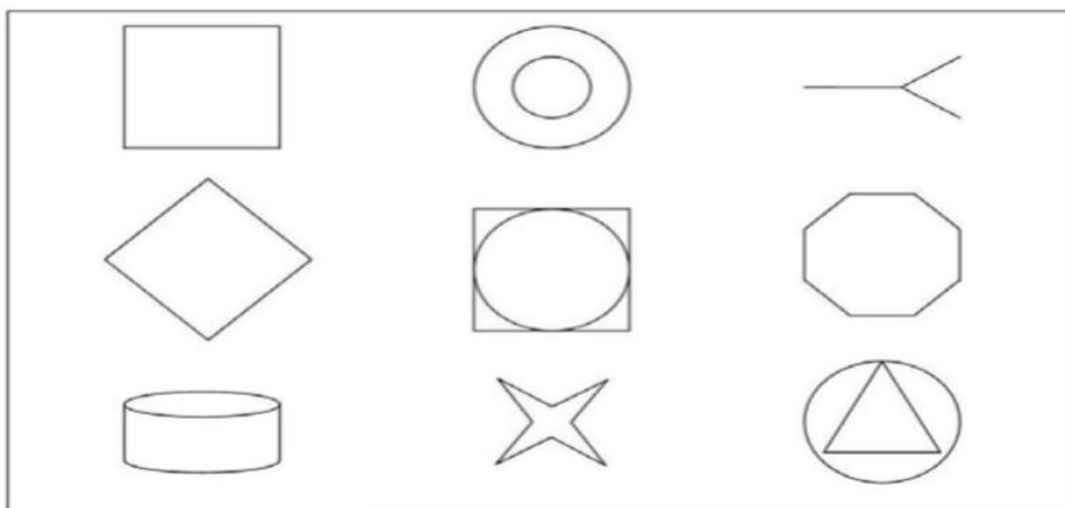
15. VB-MAPP, программа оценки вех развития вербального поведения и построения индивидуального плана вмешательства – Руководство Copyright, 2007-2011, Mark L. Sundberg, Ph.D. BCBA. Протокол оценки

16. ABLLSR-R тестирование, пособие по построению ИПРР, система оценки навыков для детей с РАС и другими особенностями развития. Д.Пар-
ТИНГТОН

Методика 1. По Л.В. Черемошкиной



Методика 2. «Вспомни рисунок и раскрась правильно»



Методика 3. «Узнай фигуры» по А.Н.Бернштейну

0					
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

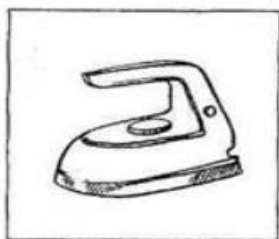
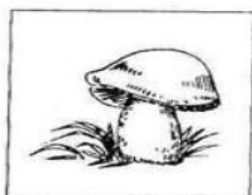
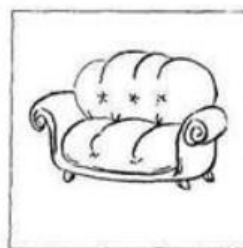
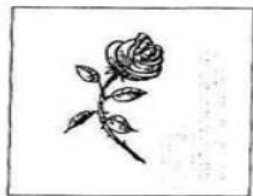
Методика 4. «Запомни цифры»

↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓

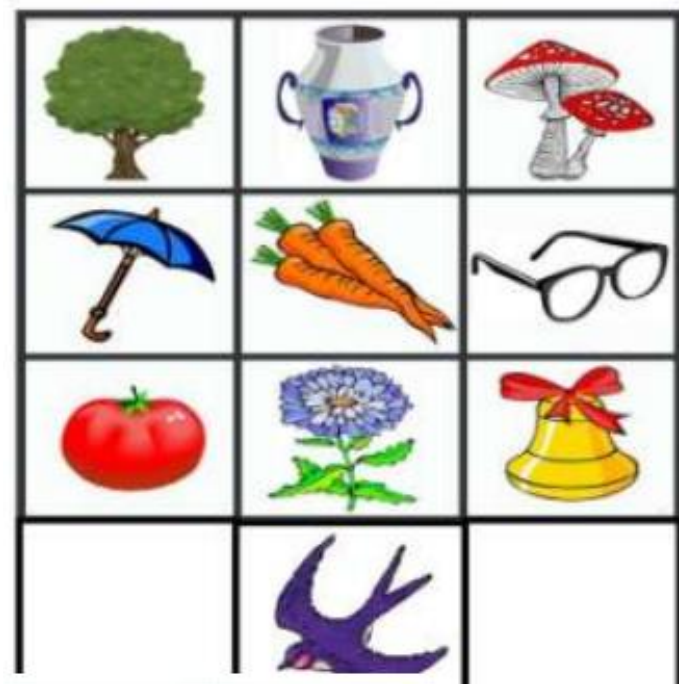
9	A
2 4	
3 8 6	
1 5 8 5	
4 6 2 3 9	

3	Б
7 9	
1 5 4	
6 8 5 2	
3 5 9 6 1	

Методика 5. Л.М. Шипицыной



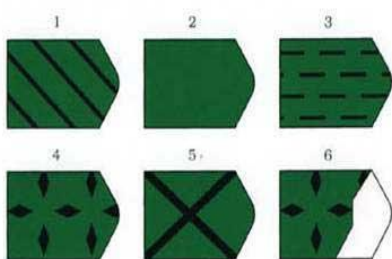
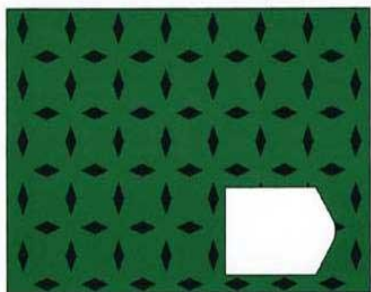
Методика 5. «Оценка зрительной произвольной памяти» Т. В. Егоровой



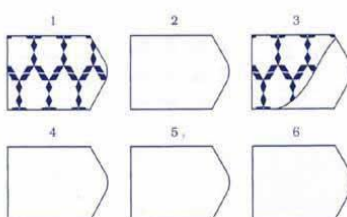
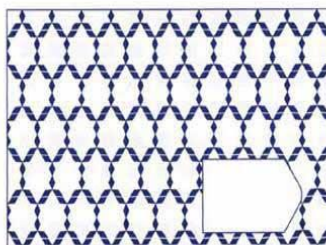
Методик 6. Матрицы Равена

«Чем залатать коврик?»

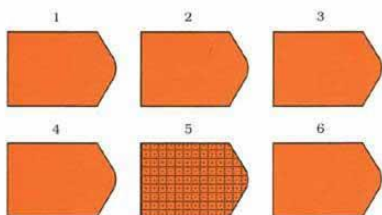
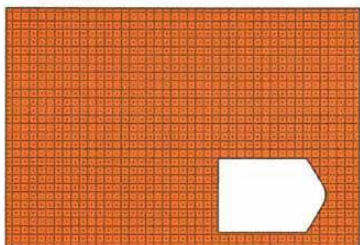
СЕРИЯ А
А1



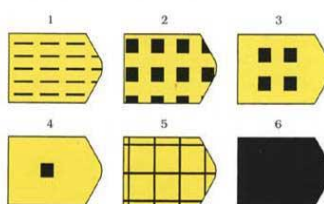
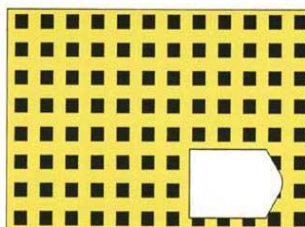
А3



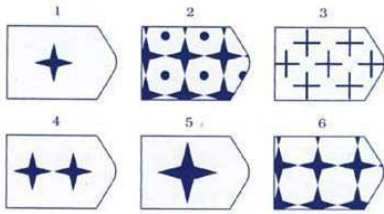
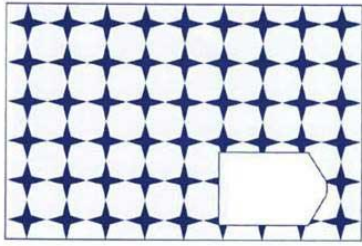
А2



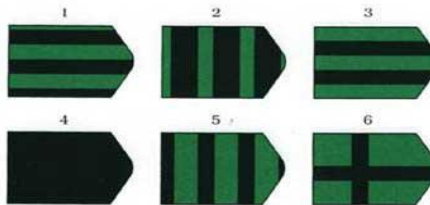
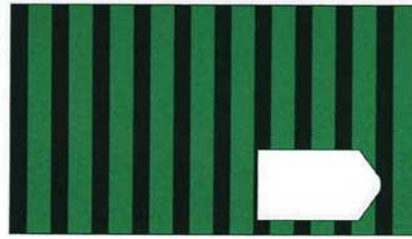
А4



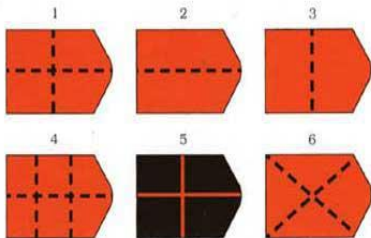
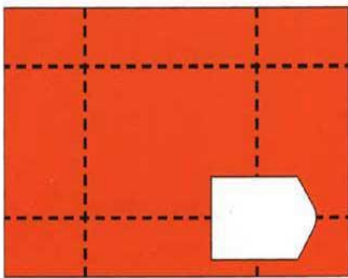
A5



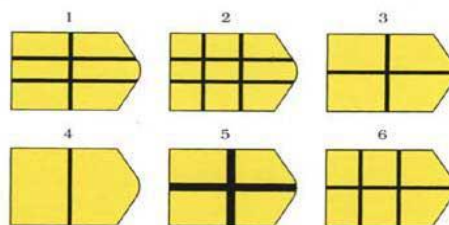
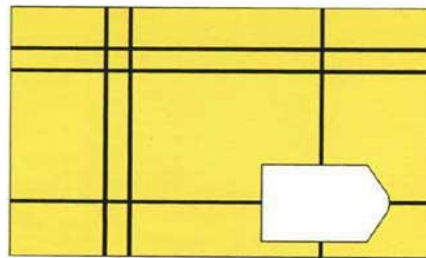
A6

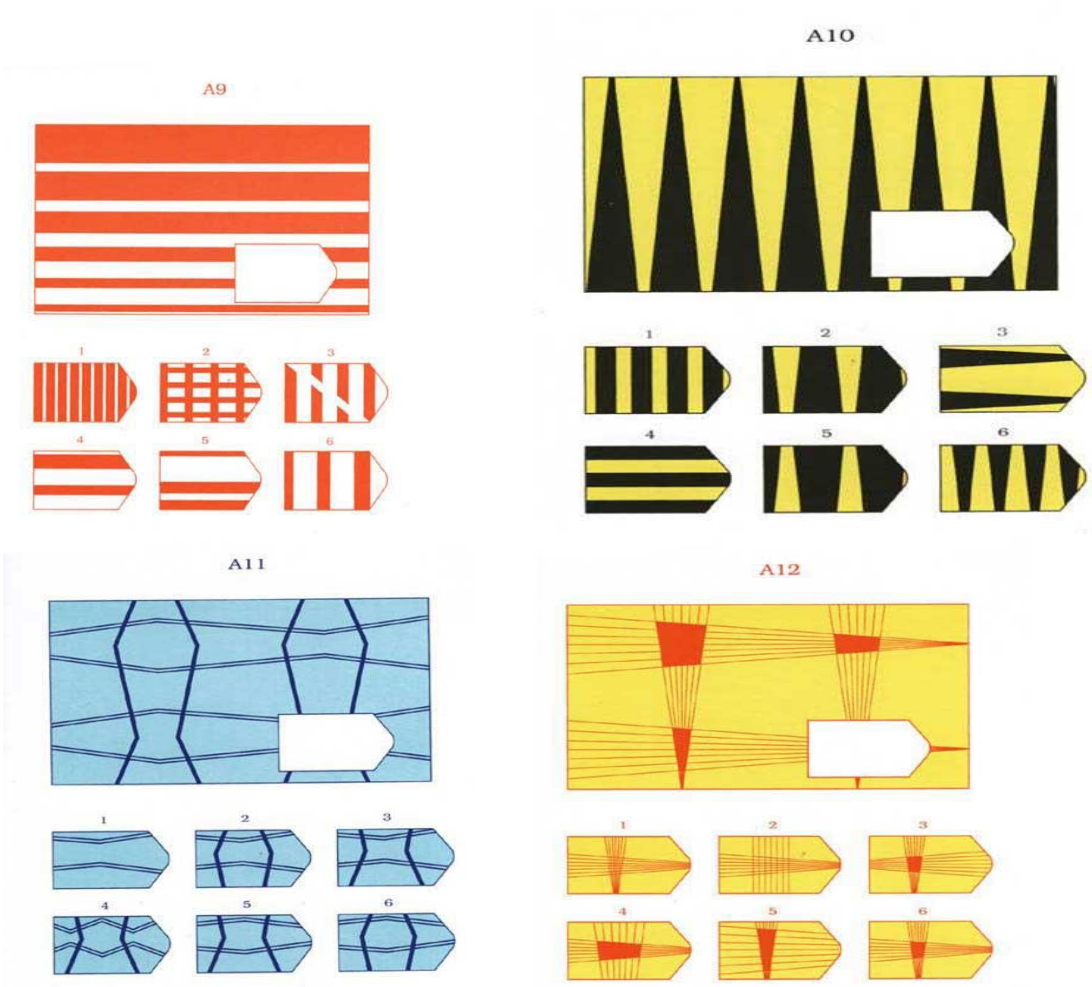


A7

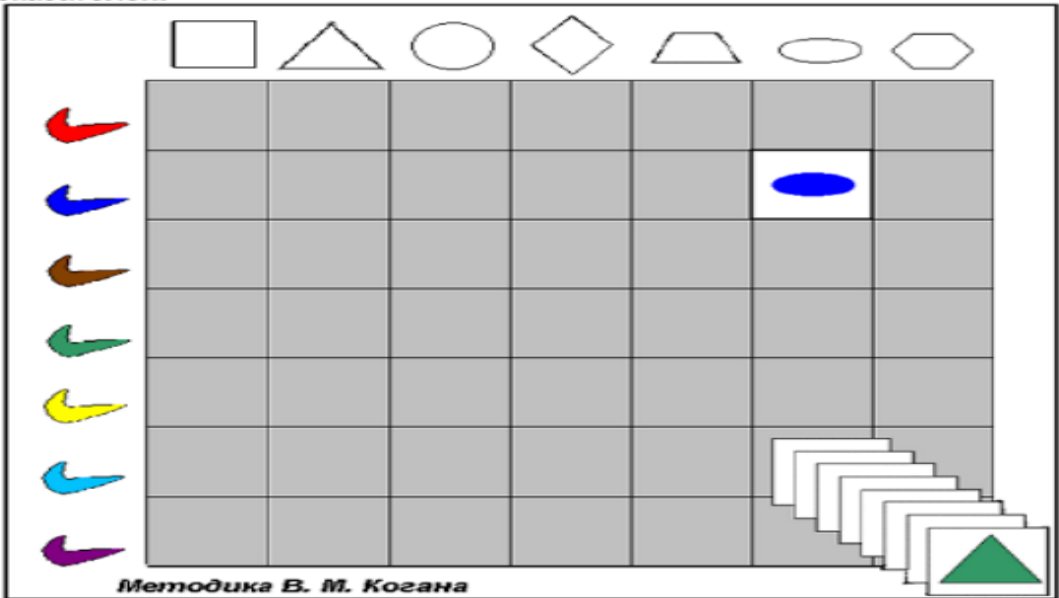


A8





Методика 7. «Совмещение признаков» – методика Когана



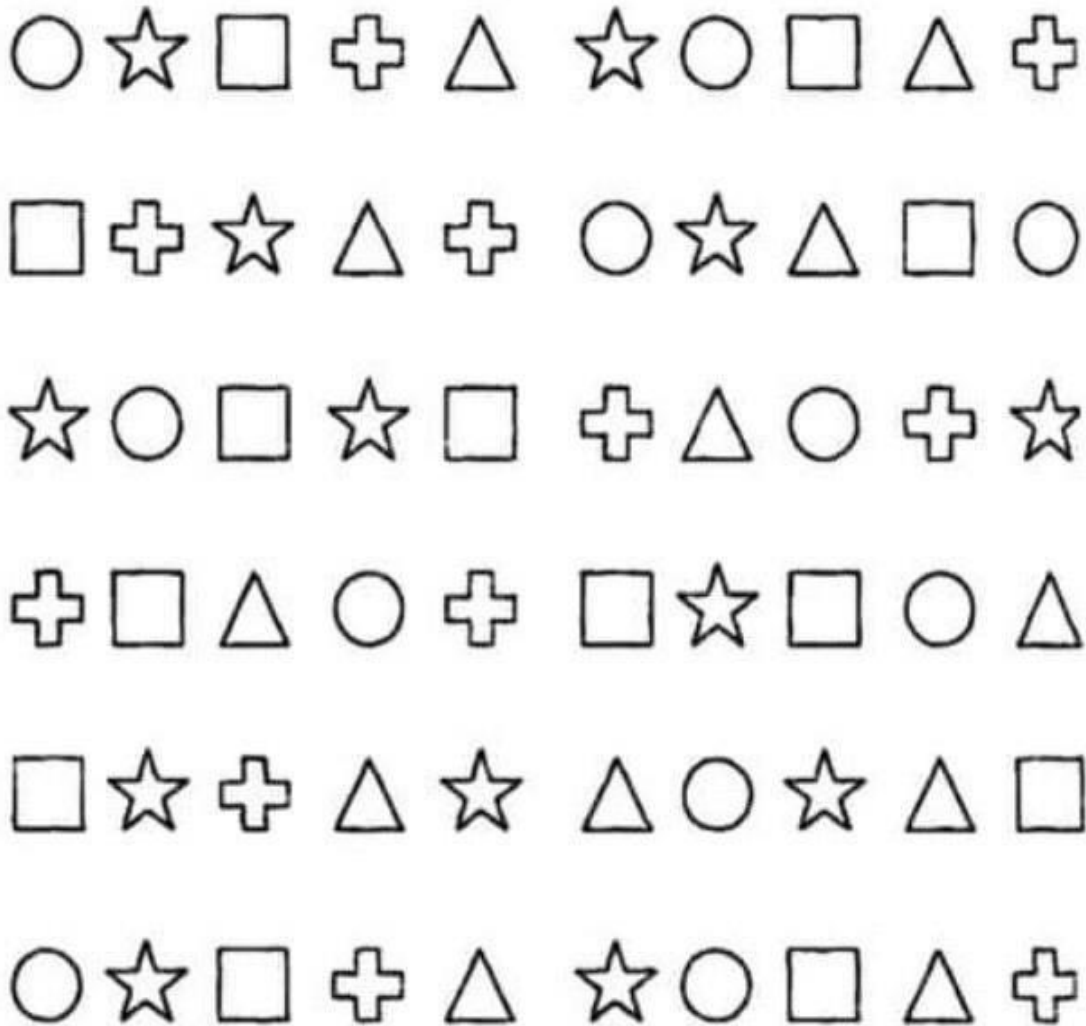
Методика В. М. Когана
 Рис. 1. (Таблица совмещения признаков и набор карточек).

КОРРЕКТУРНАЯ ПРОБА (ТЕСТ БУРДОНА)

ЫГУТЖЬШРЯЦПЛКДЗЮХЭЧФШЬЙОЕНАИСМВЫУГТЖБЯРЦ
ШТЖБШРЯСМВЫГУОЕНАИСЦПЛКДЗЮХЭЧФРЯЬЩЬЙЩЬЮХЭЧФЦПЛКДЗТЖ
ЙЩЬФЧЭХЮЗДКЛПЦЯРШБЖТУГЬГВМСИАНЕОСМВЫУГОЕНАИТЖБШРЯЦП
ОЕНАИСМВЫГУТЖБШРЯЦПЛКДЗДХЯЧФШЬЙОЕНАИСМВЫУГТЖБЯРЦПШ
ТЖБШРЯСМВЫГУОЕНАИЦПЛКДЗЮХЭЧФРЯЬЩЬЙЩЬЙЩЬЮХЭЧФЦПЛКД
ЙЩЬФЧЭХЮЗДКЛПЦЯРШБЖТУГЬВМСИАНЕОСМВЫУГОЕНАИТЖБШРЯЦП
ОЕНАИСМВЫГУТЖБШРЯЦПЛКДЗЮХЭЧФШЬЙОЕНАИСМВЫУГТЖБЯРЦПШ
ТЖБШРЯЦПЛКЗДЮХЧЭФЬШЙСМВЫГУОЕНАИЙЬЩЮХЭИФЦПЛКДЗТЖБЯ
РЯЦПЛКДЗЮХЭЧФШЬЙШЬЙЮХЭЧФЦПЛКДЗЯРШБЖТСМВЫГУИАНЕОСМТ
ОЕНАИСМВЫГУТЖБШРЯЦПЛКДЗЮХЭЧФШЬЙОЕНАИСМВЫУГТЖБЯРЦПШ
ТЖБШРЯЦПЛКЗДЮХЧЭФЬЩЙСМВЫГУОЕНАИЙЬШЮХЭЧФЦПЛКДЗТЖБЯ
РЯЦПЛКДЗЮХЭЧФШЬЙШЬЙЮХЭЧФЦПЛКДЗЯРШБЖТСМВЫГУИАНЕОСМТ
ЦПЛКДЗЮХЭЧФШЬЙТЖБРШЯСМВЫГУОЕНАИСМВЫГУТЖБШРЯЦПЛКДЗЙ
ОЕНАИСМВЫГУТЖБШРЯЦПЛКДЗЮХЭЧФШЬЙОЕНАИСМВЫУГТЖБЯРЦПШ

Корректурные пробы

Предложите ребенку отметить геометрические фигуры
как показано на примере



Методика 9. Таблицы Шульте

21	11	1	19	24
2	20	18	5	10
4	13	25	16	7
17	6	14	9	12
22	3	8	15	23

3	17	21	8	4
10	6	15	25	13
24	20	1	9	22
19	12	7	14	16
2	18	23	11	5

5	21	23	4	25
11	2	7	13	20
24	17	19	6	18
9	1	12	8	14
16	10	3	15	22

2	13	1	8	20
17	6	25	7	11
22	18	3	15	19
10	5	12	24	16
14	23	4	9	21

14	9	2	21	13
22	7	16	5	10
4	25	11	18	3
20	6	23	8	19
15	24	1	17	12

Возраст	5 баллов	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл
10 лет	45 и меньше	46-55	56-65	66-75	76 и больше
11 лет	35 и меньше	36-45	46-55	56-65	66 и больше
12 лет	30 и меньше	31-35	36-45	46-55	56 и больше

рисунок 1

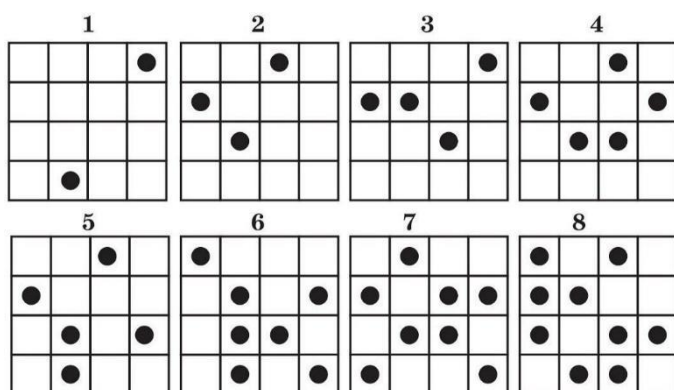
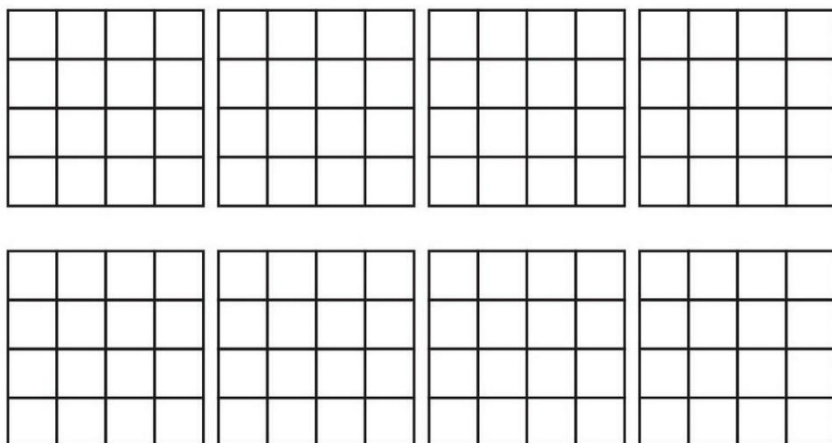


рисунок 2



Методика 11. Сложи круг (разработка Л.Ф. Фатиховой)

Приложение 8

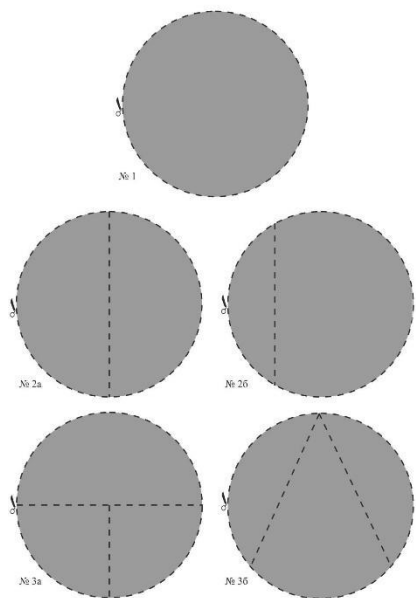


Рис. 8.1.

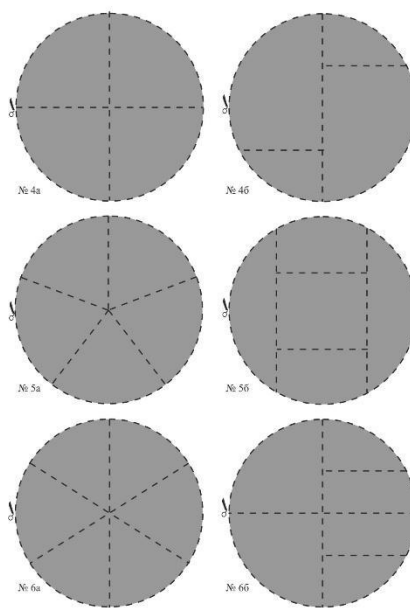


Рис. 8.2.

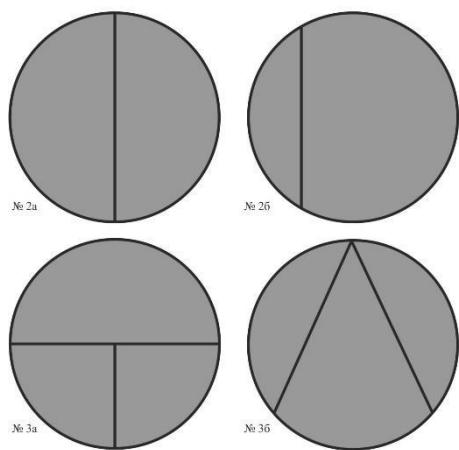


Рис. 8.3.

Приложение 8

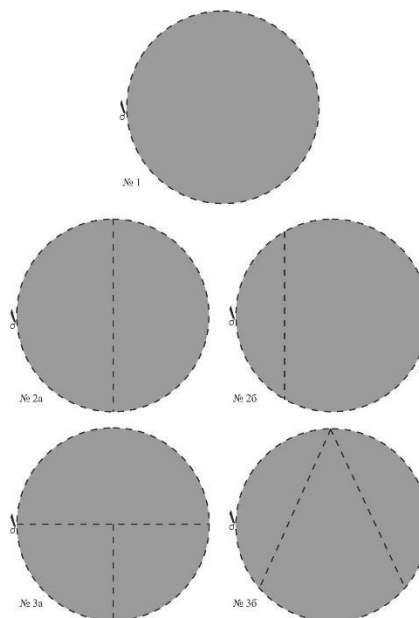


Рис. 8.1.

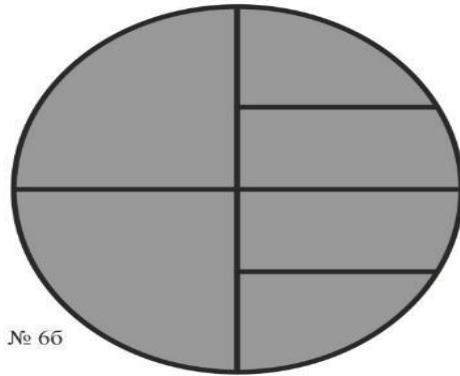
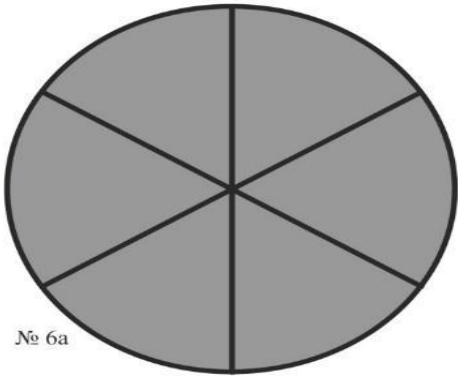
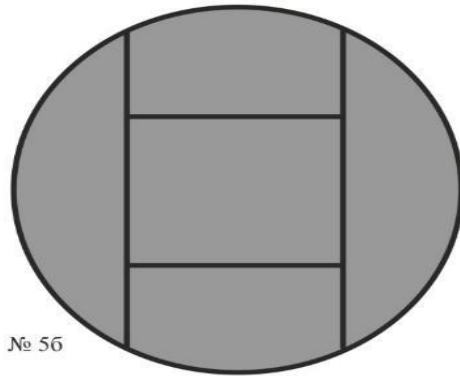
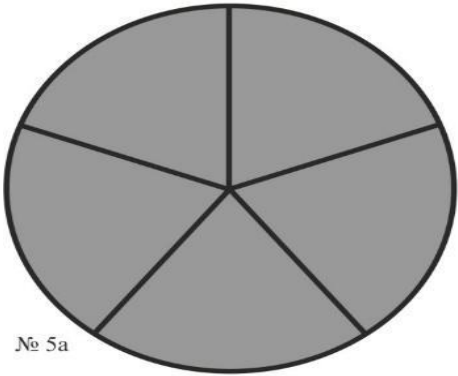
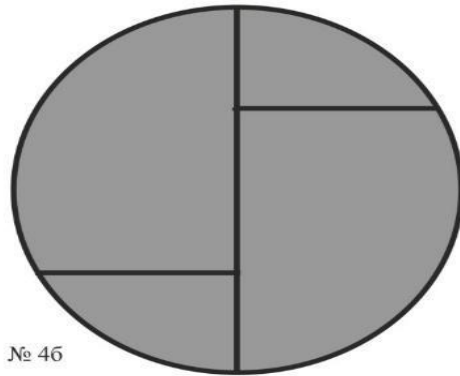
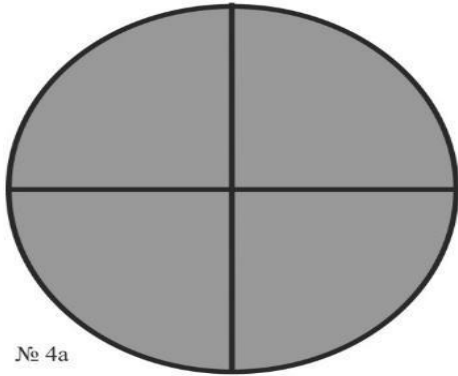


Рис. 8.4.

Учебное издание

Буслаева

Марина Юрьевна,

Лоскутова

Валерия Максимовна,

Платонова

Анна Владимировна

и др.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ РЕБЕНКА
С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ: ОСОБЕННОСТИ,
ДИАГНОСТИКА, РЕКОМЕНДАЦИИ

ISBN 978-5-6049335-0-3

ISBN 978-5-6049335-0-3



Публикуется в авторской редакции.

Подписано в печать 16.12.2022.

Формат 60×84 1/16. Усл. печ. л. 5,46.

Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman сур.

Печать лазерная. Тираж 50 экз. Заказ № 2811/22.

Подготовлено к печати в издательском центре «Титул»
Тел.: +7 351 215-04-15, +7 351 230-67-37; e-mail: titul74@inbox.ru

Отпечатано в ПЦ «ПРИНТМЕД»
454080, г. Челябинск, ул. Энтузиастов, 25а
Тел. +7 351 230-67-37; e-mail: rinmed@mail.ru