

## **СЛАЙД**

Методические материалы, для применения специалистами центра (службы) при оказании психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям с детьми дошкольного возраста, в т.ч. от 0 до 3 лет, преимущественно не посещающих дошкольную образовательную организацию, в том числе для детей с особыми образовательными потребностями.

### **Перечень трех информационно-методических ресурсов для нужд Центра (службы)**

Страница сопровождения деятельности консультационных центров на сайте ФИРО — [http://www.firo.ru/?page\\_id=23275](http://www.firo.ru/?page_id=23275)

Страница консультационно-методической поддержки в рамках ведения ФГОС ДО [http://www.firo.ru/?page\\_id=22998](http://www.firo.ru/?page_id=22998)

Страница социально-профессиональной сети «Образовательная инициатива» <http://eduidea.ru/>

**Стандартизированный диагностический инструментарий (психодиагностический, социологический, педагогический, медицинский, психолого-педагогический) для всех возрастных этапов развития ребенка дошкольного возраста**

### **ПЕРЕЧЕНЬ МЕТОДИК ДЛЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ 0-3 ГОДА**

1. Диагностика нервно-психического развития детей первого года жизни (сокращенный вариант методики Э. Фрухт).
2. Диагностика ребёнка от рождения до 1 года "движение рук" (по А.М. Казьмину).
3. Диагностика нервно-психического развития детей первого года жизни (сокращенный вариант методики Э. Фрухт).
4. Тест "общение со взрослым" 0-6 мес.
5. Психологические нормативы развития детей 1 - 3 лет.
6. "Действия с предметами быта".
7. Мюнхенская функциональная диагностика развития ребёнка 1 - 3 лет.
8. Возрастная шкала оценки психического развития детей.

## ПЕРЕЧЕНЬ МЕТОДИК ДЛЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ:

Экспериментально -психологические методики (нестандартизированные методики):

1. «Складывание пирамидки»,
2. «Складывание разрезных картинок».
3. «Доски Сегена»,
4. «Сюжетные вкладки».
5. «Почтовый ящик»,
6. «Методика Кооса».
7. «Установление последовательности событий»,
8. «Классификация предметов».
9. «Четвёртый лишний»,
10. «Отыскивание чисел».
11. «Проба на совмещение признаков» ( В.М .Коган),
12. «Заучивание 10 слов».
13. «Опосредствованное запоминание (по А.Н. Леонтьеву)»,
14. «Пиктограмма»
15. Тест на восприятие детей 5 - 5,5 лет. "Эталоны" Л.А. Венгера
16. Методика исследования мышления детей 5 - 7 лет. "Времена года"
17. Тест для изучения коммуникативных умений детей 4 - 7 лет.
18. Диагностика способности к анализу ситуации детей 5 - 10 лет. "Рассказ по

серии сюжетных картинок"

Графические:

1. Нарисуй человека (адаптированный вариант методики Гудинаф–Харрисона)
2. Свободный рисунок
3. Рисунок семьи Бернса и Кауфмана

## ПЕРЕЧЕНЬ МЕТОДИК ДЛЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ 6-7 лет:

1. Диагностика способности к анализу ситуации детей 5 - 10 лет.  
"Рассказ по серии сюжетных картинок"
2. «Проба на совмещение признаков» ( В.М .Коган),
3. «Опосредствованное запоминание (по А.Н. Леонтьеву)»,
4. «Пиктограмма»Четвёртый лишний»
5. Методика исследования мышления детей 5 - 7 лет. "Времена года"
6. Классификация для детей 6 - 8 лет. "Исключи лишнюю картинку, слово"
7. Методика изучения концентрации и устойчивости внимания ребенка.

### Тест Пьерона-Рузера

8. Методика на переключение внимания. "Красно черная таблица"
9. Методика определения скорости и объема внимания. Таблица Шульте
10. Изучение эмоционального отношения к школе для детей 6 - 7 лет.
11. Тест для исследования ориентации в пространстве. «Графический

### диктант» Д. Б. Эльконина

12. Тест для исследования произвольного внимания. "ДА И НЕТ" Н.И.

### ГУТКИНОЙ

13. тест мотивационная готовность к школьному обучению Л.А. ВЕНГЕРА
14. Тест на воображение ребенка. "Нарисуй что нибудь" Т.Д.

### МАРЦИНКОВСКОЙ

15. Тест на восприятие ребенка Мюнстерберга
16. Тест на исследование слуховой памяти детей. "Арифметический тест Векслер"
17. Тест на определение уровня развития фонематического слуха детей 6 - 7 лет.
18. Тест на память детей 6 - 7 лет. "Запоминание 10 слов А.Р. Лурия
19. Тест на самооценку ребенка. "ЛЕСЕНКА"
20. Тест на произвольное внимание детей 6 - 7 лет. "Фигурные таблицы"
21. Тестовая беседа на степень психосоциальной зрелости С.Л. Банков
22. Тест перцептивное моделирование" Л.А. Венгера

23. Тест "Способность к обучению в школе" Г. Вицлака
24. Тест на объём и концентрацию внимания детей 6 - 10 лет. "Корректирующая проба"
25. Тест на мышление ребенка «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн)
26. Тест для изучения коммуникативных умений детей 4 - 7 лет.

### Диагностика развития детей дошкольного возраста 6-7 лет

Разделы	Содержание	Примерные задания	Методики
<b>Сенсорное развитие (эталон)</b>	- выделение и называние цвета, соотнесение и нахождение в окружающем - различение и называние признака формы, нахождение в окружающем - определение величины, умение сравнивать и различать, располагать в возрастающем и убывающем порядке	- «Назови, какого цвета кубик (шарик)» «Покажи кубики (шарики) красного цвета», «Найди кубик (шарик) такого же цвета как у меня» «Покажи игрушки (предметы) красного (оранжевого и др.) цвета» - Назови фигуру, которую я тебе покажу» (самостоятельное называние) «Покажи такую же фигуру как у меня» (соотнесение),	1. «Психологическая карта дошкольника (готовность к школе)» Графический материал, М.В. Ермолаева, И. Г. Ерофеева, Москва – Воронеж, 2002 2. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей», С. Д. Забрамная, «Владос», 2002 3. «Психолого –

		<p>«Покажи круг, квадрат и т.д.» (по словесной инструкции) -</p> <p>«Вставь фигурку в подходящую прорезь и назови её»</p> <p>«Какой предмет похож на круг, шар, треугольник и т.д.»</p> <p>«Покажи ромб, куб и т.д.» (по словесной инструкции) (6-7 лет)</p> <p>- «Собери пирамидку»,</p> <p>«Расставь матрешек по росту (от самой большой до самой маленькой)»</p>	<p>педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста»</p> <p>/Методическое пособие под ред. Е.А. Стребелевой, «Просвещение» М., 2005</p>
<p><b>Временные представления</b></p>	<p>- времена года и их признаки (месяцы, дни недели, части суток)</p>	<p>- «Назови летние месяцы», «Как называется третий день недели?» (6-7 лет)</p>	<p>1. «От диагностики к развитию» /</p> <p>Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах</p>

			школ/ С. Д. Забрамная, «Новая школа», М. 1998
<b>Количество и порядковый счет</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- умение выполнять счетные операции</li> <li>- умение соотносить число и количество</li> <li>- понимание понятий «больше» и «меньше» на один</li> <li>- выполнение простых действий в пределах 10</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Сколько матрешек (яблок и т.д.)?», «Дай 2 (3, 5)», «Чего больше?» (до 6 лет)</li> <li>- «Посчитай вперед и обратно», «Я назову число, а ты на 1 больше (меньше)», (6-7)</li> <li>- «Сколько будет 2 яблока и 3 груши?», «Расставь знаки» (7 лет)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. «Психолого – педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста» /Методическое пособие под ред. Е.А. Стребелевой, «Просвещение» М., 2005</li> </ul>
<b>Часть и целое</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- способность целостного восприятия знакомых предметов (работа с разрезными картинками)</li> <li>- узнавание по отдельным фрагментам знакомых объектов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Сложи картинку» (без образца; по целой картинке; с показом способа выполнения задания)</li> <li>- «Сложи кубики» (6-7 лет)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. «Психологическая карта дошкольника (готовность к школе)» Графический материал, М.В. Ермолаева, И. Г. Ерофеева, Москва – Воронеж, 2002</li> <li>2. «От диагностики к развитию» / Материалы для психолого-педагогического</li> </ul>

			изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ/ С. Д. Забрамная, «Новая школа», М. 1998
<b>Сюжетные картинки</b>	-раскладывание в правильной последовательности и составление рассказов - установление причинно-следственных связей	- «Назови что (кто) нарисовано на картинке», «Покажи домик, девочку, елочку и т. д » «Расскажи, кого ты видишь на картине, что они делают, почему, зачем?» - «Разложи картинки по порядку и составь по ним рассказ». (6-7 лет)	1. «От диагностики к развитию» / Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ/ С. Д. Забрамная, «Новая школа», М. 1998 2. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей», С. Д. Забрамная,

			«Владос», 2002
<b>Представления детей об окружающем мире</b>	<p>- о себе и других людях</p> <p>- классификация понятий («овощи», «фрукты», «домашние животные», «дикие животные» и т.д.)</p>	<p>- Беседа с ребенком («Как тебя зовут? Назови имя и отчество мамы (папы)? Ты мальчик или девочка? А мама кто – мужчина или женщина?» и т.д);</p> <p>- «Назови, что это и скажи, для чего это нужно?»;</p> <p>«Опиши себя», «Какой ты?» (6-7 лет)</p> <p>- «Назови одним словом», «Продолжи ряд»</p>	<p>1. «Диагностика познавательной сферы ребенка» Т. Г. Богданова, Т. В. Корнилова., «Роспедагенство», Москва, 1994</p> <p>2. 1. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей», С. Д. Забрамная, «Владос», 2002</p>
<b>Мыслительные операции</b>	<p>- выделение 4 лишнего, обоснование выбора</p> <p>- противоположные понятия</p> <p>- простые аналогии</p> <p>- установление закономерности</p>	<p>- «4-й лишний»</p> <p>- «Скажи наоборот»</p> <p>- «Чем похожи и чем отличаются?»</p> <p>- «Как ты понимаешь выражение? (например: «золотая голова (руки)»</p>	<p>1. «Психолого – педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста» /Методическое пособие под ред. Е.А. Стребелевой,</p>

	<p>- пословицы и поговорки</p> <p>- загадки</p>		<p>«Просвещение» М., 2005</p> <p>2. «От диагностики к развитию» / Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ/ С. Д. Забрамная, «Новая школа», М. 1998</p> <p>3. «Диагностика познавательной сферы ребенка» Т. Г. Богданова, Т. В. Корнилова, «Роспедагенство», Москва, 1994</p> <p>4. «Исключение предметов (четвертый лишний)» Модифицированная психодиагностическая методика, «Когнито – Центр», Москва, 2002</p>
<b>Пространствен. ориентировка</b>	<p>- умение дифференцировать</p>	<p>- «Покажи, где у тебя голова (ноги, руки и</p>	<p>1. Методические рекомендации к</p>

	<p>понятия правое – левое. верх-низ и т.п. (у себя, от себя, в изображении)</p> <p>- умение ориентироваться на плоскости, листе</p> <p>- в ближайшем пространстве и окружении</p>	<p>т.д)», «Назови, что это у куклы» (голова, рука, спина и т.д)», «Где у тебя расположены ноги, голова, спина, грудь», «В какой руке у тебя игрушка»</p> <p>- «Расставь игрушки, там, где я скажу»</p> <p>- «Украсим коврик», «Расставь игрушки, как я скажу»</p> <p>- «Покажи свою правую руку. А где у меня правая рука? И т.п.» (6-7 лет)</p>	<p>пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей», С. Д. Забрамная, «Владос», 2002</p>
<p><b>Развитие мелкой моторики</b></p>	<p>- умение держать карандаш, ручку, кисть</p> <p>- выявление уровня графического навыка</p>	<p>- «Нарисуй/обведи матрешку, машинку», « Разукрась забор, домик, пирамидку»</p> <p>- «Заштрихуй», «Графический диктант» (6-7 лет)</p>	<p>«Психолого – педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста» /Методическое пособие под ред. Е.А. Стребелевой, «Просвещение» М., 2005</p>



**ПРОТОКОЛ РЕГИСТРАЦИИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОБЩЕНИЯ В ПЕРВОМ ПОЛУГОДИИ  
ЖИЗНИ РЕБЕНКА**

Фамилия, имя ребенка

Возраст

Дата обследования

Ситуации	Сосредото чение	Улыбк а	Двигательн ое оживление	Вокализац ии	Отвлечен ия	Примечан ия
«Пассивный взрослый»						
«Чистое общение»						
Воздействия взрослого						
Пауза						
Воздействия взрослого						
Пауза						
Воздействия взрослого						
Пауза						
Воздействия взрослого						
Пауза						
Воздействия						

взрослого						
Пауза						
<b>«На руках у взрослого»</b>						
Воздействия взрослого						
Пауза						
Воздействия взрослого						
Пауза						
Воздействия взрослого						
Пауза						
Воздействия взрослого						
Пауза						

Шкалы оценки выраженности компонентов  
комплекса оживления

<b>Компоненты комплекса оживления</b>	<b>Критерии оценки компонентов</b>	<b>Баллы</b>
<b>Сосредоточение</b>	<i>Отсутствует:</i> рассеянный, блуждающий взгляд	0
	<i>Слабое:</i> кратковременное неполное замирание, взгляд на взрослого	1
	<i>Среднее:</i> неполное замирание со взглядом на лицо или	2

	<p>глаза взрослого</p> <p><i>Сильное:</i></p> <p>полное замирание, длительный сосредоточенный взгляд в глаза взрослого</p>	3
<b>Улыбка</b>	<p><i>Отсутствует</i></p> <p><i>Слабая:</i></p> <p>кратковременная улыбка без размыкания губ, со спокойной мимикой</p> <p><i>Средняя:</i></p> <p>улыбка с размыканием губ, довольным выражением лица, но без оживленной мимики</p> <p><i>Яркая:</i></p> <p>длительная улыбка с размыканием губ, оживленной мимикой, радостным взглядом, смех</p>	<p>0</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>
<b>Двигательное оживление</b>	<p><i>Отсутствует</i></p> <p><i>Слабое:</i></p> <p>поворот головы, слабые эпизодические движения ручками или ножками</p> <p><i>Среднее:</i></p> <p>вскидывание ручек, сгибание ножек, повороты на бок</p> <p><i>Сильное:</i></p> <p>энергичные многократные шагающие движения ногами, вскидывание ручек, вовлечение в движение корпуса</p>	<p>0</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>
<b>Вокализации</b>	<p><i>Отсутствуют</i></p> <p>Тихий однократный голосовой звук</p> <p>Эпизодические голосовые звуки</p>	<p>0</p> <p>1</p> <p>2</p>

	Множественные разнообразные голосовые звуки, радостные призывные вскрики	3
--	--	---

Шкалы оценки параметров общения в первом полугодии жизни

Параметры общения	Критерии оценки параметров	Баллы
<b>Инициативность</b> Определяется в ситуации «Пассивный взрослый»	<i>Отсутствует:</i> ребенок не проявляет интереса ко взрослому или пассивно выжидает обращения	0
	<i>Слабая:</i> ребенок однократно проявляет комплекс оживления (КО), затем отвлекается и теряет интерес ко взрослому	1
	<i>Средняя:</i> ребенок эпизодически проявляет КО, в промежутках отвлекается	2
	<i>Высокая:</i> младенец многократно или непрерывно проявляет КО, отвлечения отсутствуют	3
<b>Чувствительность к воздействиям взрослого</b> Определяется в ситуациях «Чистое общение» и «Общение на руках у взрослого», а также при сопоставлении комплекса	<i>Отсутствует:</i> ребенок ни в одной из ситуаций не проявляет КО в ответ на воздействия взрослого	0
	<i>Слабая:</i> ребенок однократно проявляет КО, затем отвлекается и теряет интерес ко взрослому	1
	<i>Средняя:</i> ребенок изредка проявляет КО в ответ на обращения взрослого, некоторые воздействия оставляет без внимания	2
	<i>Высокая:</i>	3

<p>оживления во всех 3 ситуациях</p>	<p>ребенок проявляет КО в ответ на каждое воздействие взрослого;</p> <p>интенсивность КО у младенца выше при пассивности взрослого, чем в период воздействий взрослого (ребенок затихает при воздействиях взрослого и оживляется во время каждой паузы);</p> <p>состав КО у ребенка различен в разных ситуациях общения</p>	
<p><b>Средства общения</b></p> <p>Определяются по характеристикам компонентов КО во всех ситуациях</p>	<p><i>Отсутствуют:</i></p> <p>ребенок ни в одной пробе не проявляет КО</p> <p><i>Обедненный репертуар коммуникативных средств:</i></p> <p>в составе КО у ребенка стабильно отсутствует 1 и более компонентов во всех 3 пробах</p> <p><i>Недостаточное владение средствами общения:</i></p> <p>в составе КО у ребенка присутствуют все 4 компонента, но при этом максимальное значение выраженности 1 или более компонентов равно 1 баллу</p> <p><i>Достаточный уровень владения средствами общения:</i></p> <p>в составе КО у ребенка присутствуют все 4 компонента, но при этом каждый компонент достигает выраженности не менее 2 баллов</p>	<p>0</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>

#### *Анализ результатов и составление заключения*

На основании данных первичного протокола наблюдений и в соответствии с приведенными выше показателями производится оценка параметров общения,

которая вносится в заключение об уровне развития общения у ребенка. Форма заключения и образец ее заполнения приводятся в конце данного раздела.

**Инициативность.** *Отсутствие или низкий уровень* инициативности в возрасте до 3 месяцев считается нормой, но после 3 месяцев рассматривается как задержка в развитии общения. Обычно такая задержка наблюдается при дефиците общения, когда взрослые не проявляют чувствительности к воздействиям ребенка, не общаются с ним или вступают в общение редко и лишь по собственной инициативе. *Средний уровень* инициативности у младенца в возрасте старше 3 месяцев может свидетельствовать о недостатках в общении с близкими, прежде всего о невысокой чувствительности к проявлениям ребенка. *Высокий уровень* инициативности характерен для ребенка старше 3 месяцев с благоприятным опытом общения.

**Чувствительность.** У здорового ребенка при благоприятных условиях воспитания уже на втором месяце жизни может отмечаться *высокий уровень* чувствительности к воздействиям взрослого. Однако в период становления общения — до 2,5—3 месяцев — у ребенка могут отмечаться *низкий и средний уровни* чувствительности. *Отсутствие* чувствительности к воздействиям взрослого у ребенка старше 1,5 месяца может свидетельствовать как о дефиците общения, так и о патологии ЦНС, следовательно, является показанием для обращения к невропатологу. *Низкий уровень* чувствительности к воздействиям взрослого в этом возрасте свидетельствует о задержке в развитии общения.

Для ребенка старше 3 месяцев нормальным является *высокий уровень* чувствительности к воздействиям взрослого. *Средний уровень* чувствительности может свидетельствовать о том, что взрослые недостаточно эмоционально общаются с ребенком, не всегда сопровождают общением разнообразные ситуации взаимодействия с ним.

**Средства общения.** В период становления общения — до 2,5 месяца — состав комплекса оживления может быть неполным, а интенсивность его компонентов — слабой. К 3 месяцам ребенок овладевает достаточным репертуаром средств общения, т. е. в комплексе оживления присутствуют все четыре компонента и их

выраженность достигает высоких значений. Недостаточный репертуар коммуникативных действий у ребенка от 3 до 5 месяцев может свидетельствовать о задержке в развитии общения, в том числе связанной с нарушением работы какого-либо анализатора.

После 5 месяцев интенсивность компонентов комплекса оживления может снижаться, двигательное оживление сменяться более целенаправленными координированными движениями (протягивание рук, хватание, повороты туловища и т. д.). Сохранение комплекса оживления в полном составе после 6 месяцев свидетельствует о задержке развития общения в его ситуативно-личностной форме.

Заключение об уровне развития коммуникативной деятельности состоит из трех частей. В первой части дается качественное описание параметров общения. Во второй соотносится оценка параметров развития общения с возрастом ребенка и делается общее заключение об уровне развития общения. До 1,5 месяца отсутствие или низкий уровень показателей параметров общения считается нормой. От 1,5 до 2,5 месяца нормальными являются низкие и средние показатели. После 2,5 месяца отсутствие или низкие показатели какого-либо параметра общения свидетельствуют о задержке либо отклонении в развитии общения. Начиная с 3—3,5 месяца для здорового ребенка, воспитывающегося в нормальных условиях, характерен высокий уровень всех параметров общения. Сроки появления и уровень развития общения зависят от разных причин, связанных как со здоровьем ребенка, так и с условиями его воспитания. Поэтому в третьей части заключения психолог должен проанализировать причину задержки в развитии общения и дать родителям и воспитателям соответствующие рекомендации. Прогнозируя при выработке рекомендаций ход дальнейшего развития ребенка, следует учитывать соотношение различных параметров общения. Так, при наличии высокого уровня инициативности, как правило, оправдывается положительный прогноз в отношении психического развития младенца, даже если отмечается обедненный репертуар коммуникативных средств. Например, слабое двигательное оживление может быть вызвано нарушением мышечного тонуса, лечение которого находится в компетенции невропатолога. Напротив, низкий уровень инициативности при нормальных

показателях остальных параметров — явное свидетельство неадекватного общения взрослых с ребенком.

Заключение психолог составляет с целью фиксации диагностических данных в процессе отслеживания развития ребенка. Такое заключение передается также специалистам, к которым в случае необходимости ребенок направляется. (Форма и образец заключения приведены ниже.)

*Заключение об уровне развития общения ребенка в первом полугодии жизни*

**Фамилия, имя ребенка**

**Возраст**

**Дата обследования**

**Инициативность ребенка в общении** (отсутствует, слабая, средняя, высокая — описать по показателям).

**Чувствительность к воздействиям взрослого** (отсутствует, слабая, средняя, высокая — описать по показателям).

**Репертуар коммуникативных средств** (обедненный, ограниченный, достаточный — конкретизировать по показателям с указанием отсутствующих или слабовыраженных компонентов КО).

**Заключение** (содержит вывод об уровне развития общения — нормальный, задержка в развитии общения, глубокая задержка в развитии общения с указанием отсутствующих или слабовыраженных параметров и указание возможных причин задержки).

**Рекомендации** (даются в соответствии с выявленными причинами задержки в развитии общения, в случае необходимости направление к соответствующим специалистам).

## ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ РЕБЕНКА 4 ГОДА ЖИЗНИ.

Дата \_\_\_\_\_

Ф.И. ребенка \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_

Учитель-дефектолог \_\_\_\_\_

### БЕСЕДА ПО ВОПРОСАМ:

- Как тебя зовут? \_\_\_\_\_

- Сколько тебе лет? \_\_\_\_\_

- Как зовут твою маму (папу)? \_\_\_\_\_

- Какие дома есть игрушки? \_\_\_\_\_

- Чем ты занимаешься дома? \_\_\_\_\_

Исследуемые параметры	Содержание	выполнение		
		Сам.	С пом.	Не вып.
<b>З р и т е л ь н о е  в о с п р и я т и е</b>				
Восприятие цвета	Узнавание, соотнесение и называние 4 основных цветов; Выделение цвета в окружающей среде			
Восприятие формы	Узнавание, соотнесение и называние круга, квадрата, треугольника; шарик, кубик			
Восприятие величины	Раскладывание предметов в порядке возрастания или убывания; (3 матрешки, пирамидка с 3-мя кольцами) Соотнесение предметов по величине			
Сюжетные картины	Нахождение и называние объектов			

	на сюжетной картине; Ответы на вопросы по содержанию рассматриваемой картины			
Часть и целое	Составление целого изображения из 2 - 3-х частей (горизонтальный, вертикальный разрез)			
Сходство и различие изображений	Нахождение одного явного отличия между двумя предметами или предметными изображениями			
Изображения разных модальностей	Соотнесение реального предмета с цветным, силуэтным и контурным изображением			
Наложённые и зашумлённые изображения	Узнавание и называние 2-3 крупных контуров знакомых предметов; Узнавание и называние 1-2 изображений знакомых предметов на зашумлённом фоне			
<b>О р и е н т и р о в к а в п р о с т р а н с т в е и в р е м е н и</b>				
Ориентировка на себе	Знать и называть части тела и их пространственное расположение (вверху – внизу, впереди – сзади, слева – справа)			
Макроориентировка	Различать и обозначать пространственные направления относительно себя (впереди – позади, вверху – внизу, далеко – близко); Находить и располагать предметы в ближайшем пространстве вокруг			

	себя			
Микроориентировка	Ориентироваться на плоскости стола, листа (середина и стороны: верхняя, нижняя)			
Временные представления	Определять части суток (день, ночь)			
Развитие мелкой моторики				
Ручная умелость	Умение совершать мелкие движения пальцами левой и правой руки (щипки, последовательное соединение пальчиков).			
Графические навыки	Владение карандашом, фломастером, кистью.			
Ознакомление с окружающим и развитие речи				
О себе и других людях	Знать свое имя и фамилию, имена близких людей. Уметь различать по внешним признакам мальчика и девочку (прическа – одежда), мужчину и женщину (в реальной жизни и на изображениях).			
О профессиях	Наличие элементарных знаний и представлений о труде повара, водителя, врача.			
Предметные представления	Узнавать и называть предметы ближайшего окружения; знать их назначение; выделять признаки и свойства предметов, уметь группировать предметы.  Называть и выполнять действия с			

	предметами. Понимать обобщающие слова (игрушки, посуда, одежда)			
О природе	Умение различать характерные признаки времен года. Узнавать и называть 2-3 домашних/диких животных/птиц (собака, кошка, корова; лиса, заяц, медведь; курица, петушок, утка; голубь, воробей, ворона), названия овощей, фруктов. Различать виды растений (дерево, цветок, гриб).			
Явления общественной жизни	Наличие элементарных представлений о праздниках: Новый год, 8 Марта.			
Элементарные математические представления				
Количество	Различать понятия «много», «один», «по одному», «ни одного». Уметь сравнивать две группы предметов на основе их взаимного сопоставления.			

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

---



---



---



---



---



---



---



---



## ПРОТОКОЛ ОБСЛЕДОВАНИЯ РЕБЕНКА 5 ГОДА ЖИЗНИ.

Дата \_\_\_\_\_

Ф.И. ребенка \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_

Учитель-дефектолог \_\_\_\_\_

### БЕСЕДА ПО ВОПРОСАМ:

- Как тебя зовут? \_\_\_\_\_

- Где ты живешь? (адрес) \_\_\_\_\_

- Как зовут твою маму (папу)? \_\_\_\_\_

- Какие дома есть игрушки? \_\_\_\_\_

- Чем ты занимаешься дома? \_\_\_\_\_

Исследуемые параметры	Содержание	выполнение		
		Сам.	С пом.	Не вып.
<b>З р и т е л ь н о е  в о с п р и я т и е</b>				
Восприятие цвета	Узнавание, соотнесение и называние 4 основных цветов, а также белого, серого, черного, оранжевого и коричневого цветов; Фиксация и локализация по насыщенности (3 оттенка). Выделение цвета в окружающей среде.			
Восприятие формы	Узнавание, соотнесение и называние круга, квадрата, треугольника, овала, прямоугольника; шара, куба, цилиндра. Выделение и соотнесение формы в			

	<p>окружающей среде и в предметном изображении.</p> <p>Дифференцирование близких /сходных/ форм (круг-овал; квадрат-прямоугольник).</p>			
<p>Восприятие величины</p>	<p>Раскладывание предметов в порядке возрастания или убывания (5 матрешек, пирамидка с 5-ю кольцами);</p> <p>Соотнесение предметов по величине</p>			
<p>Сюжетные картины</p>	<p>Нахождение и называние объектов на сюжетной картине.</p> <p>Составление небольших описательных рассказов по рассматриваемой картине с направляющей помощью педагога.</p> <p>Установление простейших причинно-следственных связей.</p>			
<p>Часть и целое</p>	<p>Составление целого изображения из 3 - 4-х частей, разрезанных в разных направлениях.</p>			
<p>Сходство и различие изображений</p>	<p>Нахождение двух – трех отличий между двумя предметами / предметными изображениями, а также между двумя сюжетными картинками.</p>			
<p>Изображения разных модальностей</p>	<p>Сличение и соотнесение реального предмета с реальным, цветным, силуэтным и контурным</p>			

	изображением.			
Наложенные и зашумленные изображения	<p>Узнавание и называние 3-4 средних наложенных контуров знакомых предметов.</p> <p>Узнавание и называние 2-3 изображений знакомых предметов на зашумленном фоне (средняя степень зашумления).</p>			
<b>О р и е н т и р о в к а в п р о с т р а н с т в е и в р е м е н и</b>				
Ориентировка на себе	Знать и называть части тела и их пространственное расположение (вверху – внизу, впереди – сзади, слева – справа); использовать в речи пространственные термины (грудь – впереди, спина – сзади и т.д.).			
Макроориентировка	<p>Различать и обозначать пространственные направления относительно себя (справа – слева, впереди – позади, вверху – внизу, далеко – близко, дальше – ближе), передвигаться в названном направлении и обозначать его словесно;</p> <p>Находить и располагать предметы в ближайшем пространстве вокруг себя;</p> <p>Обозначать словами положение предмета по отношению к себе.</p>			
Микроориентировка	Ориентироваться на плоскости			

	стола, листа, словесно обозначать пространственное расположение предметов на микроплоскости (середина и стороны: верхняя, нижняя, правая, левая, располагать предметы слева направо)			
Временные представления	Определять части суток и их последовательность.			
<b>Развитие мелкой моторики</b>				
Осязательное восприятие	<p>Узнавание и называние различных поверхностей (узнавание – 4-6 видов поверхностей; нахождение по названию – 4 вида: гладкое – шершавое – пушистое – колючее);</p> <p>Узнавание и различение геометрических форм (шар, куб, цилиндр, круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник)</p> <p>Узнавание на ощупь знакомых игрушек, моделей животных.</p>			
Ручная умелость	Умение совершать мелкие движения пальцами левой и правой руки.			
Графические навыки	Владение карандашом, фломастером, кистью.			
Зрительно-двигательная	Умение совершать точные координированные движения			

координация	обеими руками; владение навыком прослеживания глазами за действием руки.			
Ознакомление с окружающим и развитие речи				
О себе и других людях	Знать свое имя и фамилию, имена и отчества близких людей. Уметь различать по внешним признакам (прическа – одежда) мальчика и девочку, мужчину и женщину (в реальной жизни и на изображениях). Иметь представление о строении собственного тела и назначении некоторых частей тела			
О профессиях	Наличие элементарных знаний и представлений о труде повара, водителя, врача, пожарного, милиционера, продавца.			
Предметные представления	Узнавать и называть предметы ближайшего окружения; знать их назначение; выделять признаки и свойства предметов, их существенные детали; уметь группировать предметы. Сравнивать предметы по различным признакам (форма, цвет, материал) Понимать обобщающие слова (игрушки, посуда, одежда, обувь, мебель, транспорт)			

О природе	<p>Знать название времен года.</p> <p>Знание 2-3 характерных признаков каждого времени года.</p> <p>Узнавать и называть 3-4 дерева (береза, рябина, клён, ель), 1 кустарник (шиповник/смородина) и 3-4 цветка. Выделять корень, ствол/стебель, ветки, листья (иголки), цветков.</p> <p>Узнавать и называть 4-5 домашних, диких животных и их детенышей, птиц (зимующих и перелётных).</p> <p>Узнавать и называть 1-2 насекомых, пресмыкающихся (лягушка, черепаха).</p> <p>Узнавать и называть 4-5 овощей и фруктов. Делать обобщение.</p>			
Явления общественной жизни	<p>Наличие элементарных представлений о праздниках: Новый год, 8 Марта, День защитника Отечества.</p> <p>Знать название родного города, название улицы, на которой ребенок живет.</p>			
Элементарные математические представления				
Количество	<p>Считать до 5 (количественный счет с соотнесением количества).</p> <p>Отвечать на вопрос «Сколько всего?» Сравнивать две группы путем поштучного соотнесения</p>			





## Протокол обследования ребенка 6 года жизни.

Дата \_\_\_\_\_

Ф.И. ребенка \_\_\_\_\_ возраст \_\_\_\_\_

Учитель-дефектолог \_\_\_\_\_

### I. БЕСЕДА ПО ВОПРОСАМ:

- Как тебя зовут? \_\_\_\_\_
- Сколько тебе лет? \_\_\_\_\_
- Где ты живешь? (адрес) \_\_\_\_\_
- Как зовут твою маму (папу)? \_\_\_\_\_
- Где работает мама (папа)? \_\_\_\_\_
- Какие дома есть игрушки? \_\_\_\_\_
- Чем ты занимаешься дома? \_\_\_\_\_
- 

Исследуемые параметры	Содержание	выполнение		
		Сам.	С пом.	Не вып.
<b>З р и т е л ь н о е  в о с п р и я т и е</b>				
Восприятие цвета	Узнавание, соотнесение и называние основных цветов, а также оранжевого, коричневого, голубого, фиолетового, белого, серого и черного цветов; Фиксация и локализация по насыщенности (7 оттенков); Выделение цвета в окружающей среде.			
Восприятие формы	Узнавание, соотнесение и называние круга, квадрата, треугольника, овала,			

	<p>прямоугольника, ромба; шара, куба, цилиндра, конуса;</p> <p>Выделение и соотнесение формы в окружающей среде и в предметном изображении.</p>			
Восприятие величины	<p>Раскладывание предметов в порядке возрастания или убывания (6-7 матрешек, пирамидка с 7-ю кольцами);</p> <p>Соотнесение предметов по величине;</p> <p>Словесное обозначение величины.</p>			
Сюжетные картины	<p>Составление описательного рассказа по рассматриваемой картине по вопросам педагога.</p> <p>Установление причинно-следственных связей в серии сюжетных картинок.</p>			
Часть и целое	<p>Составление целого изображения из 5-6-ти частей</p>			
Сходство и различие изображений	<p>Нахождение до пяти отличий между двумя предметами / предметными изображениями, а также между тремя сюжетными картинками.</p>			
Изображения разных модальностей	<p>Сличение и соотнесение реального предмета с реальным, цветным, силуэтным и контурным изображением.</p>			
Наложённые и зашумлённые	<p>Узнавание и называние 5-6 средних наложенных контуров знакомых</p>			

изображения	предметов; Узнавание и называние 5-6 изображений знакомых предметов на зашумленном фоне (средняя степень зашумления).			
О р и е н т и р о в к а в п р о с т р а н с т в е и в р е м е н и				
Ориентировка на себе	Знать и называть части тела и их пространственное расположение (вверху – внизу, впереди – сзади, слева – справа); использовать в речи пространственные термины (грудь – впереди, спина – сзади и т.д.).			
Макроориентировка	<p>Различать и обозначать пространственные направления относительно себя (справа – слева, впереди – позади, вверху – внизу, далеко – близко, дальше – ближе), передвигаться в названном направлении и обозначать его словесно.</p> <p>Определение своего местонахождения среди окружающих людей и предметов («Я стою между ..., около..., за..., позади...).</p> <p>Определять и словесно обозначать пространственное расположение предметов относительно друг друга.</p> <p>Обозначать словами положение предмета по отношению к себе.</p>			

Микроориентировка	Ориентироваться на плоскости бумаги: справа, слева, вверху, внизу, в середине.			
Временные представления	Определять временные понятия: сутки (утро, вечер, день, ночь), раньше, позже, вчера, сегодня, завтра. Называть текущий день недели.			
Развитие мелкой моторики				
Осязательное восприятие	<p>Узнавание и называние различных поверхностей (узнавание – 6-7 видов поверхностей. нахождение по названию – 5 вида: гладкое – шершавое – пушистое – колючее, ребристое).</p> <p>Узнавание и различение геометрических форм (шар, куб, цилиндр, круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник).</p> <p>Узнавание различных поверхностей и материалов</p> <p>Узнавание на ощупь знакомых предметов (двумя руками и одной рукой).</p>			
Ручная умелость	Умение совершать мелкие движения пальцами левой и правой руки.			
Графические навыки	Владение карандашом, фломастером, кистью.			

Зрительно-двигательная координация	Умение совершать точные координированные движения обеими руками; владение навыком прослеживания глазами за действием руки.			
Ознакомление с окружающим и развитие речи				
О себе и других людях	Знать свое имя, отчество и фамилию, имена и отчества близких людей. Уметь различать по внешним признакам (прическа – одежда) мальчика и девочку, мужчину и женщину (в реальной жизни и на изображениях), знать названия и назначение частей тела и органов чувств.  Понимание жестов, мимики и эмоций человека.			
О профессиях	Наличие знаний и представлений о труде повара, водителя, врача, пожарного, милиционера, продавца, воспитателя, строителя, земледельца.  Знать трудовые обязанности и последовательность действий в трудовых процессах (на примере 2 профессий).			
Предметные представления	Узнавать и называть разнообразные предметы и материалы; знать их назначение; выделять признаки и свойства предметов и материалов;			

	<p>существенные детали предметов; уметь группировать предметы.</p> <p>Сравнивать предметы по различным признакам (форма, цвет, материал, назначение и строение)</p> <p>Делать обобщения (родовые и видовые)</p>			
О природе	<p>Знание характерных признаков каждого времени года.</p> <p>Узнавать и называть 4-5 деревьев (береза, рябина, клён, ель, дуб), 1-2 кустарник (шиповник, смородина) и 4-7 луговых, садовых и лесных цветков. Выделять корень, ствол/стебель, ветки, листья (иголки), цветок (середина, лепестки).</p> <p>Узнавать и называть 4-5 видов домашних, диких животных и птиц (зимующих и перелётных). Узнавать и называть 4-5 видов насекомых, пресмыкающихся (лягушка, черепаха, ящерица). Выделять и называть отличительные особенности внешнего вида животных, птиц, насекомых и т.д.</p> <p>Узнавать, называть и отличать овощи, фрукты и ягоды. Делать обобщения.</p>			
Явления	Наличие представлений о			

общественной жизни	<p>праздниках: Новый год, 8 Марта, День защитника Отечества, День Победы, День города, День космонавтики.</p> <p>Знать название родного города, название улицы, на которой ребенок живет, улицы, на которой стоит детский сад.</p> <p>Знать, называть и понимать назначение некоторых общественных учреждений: поликлиника, школа, библиотека, магазины, театр и т.д.</p>			
<b>Элементарные математические представления</b>				
Количество	<p>Считать (отсчитывать) в пределах 10. Правильно пользоваться порядковыми и количественными числительными. Сравнивать рядом стоящие числа в пределах 10 (опираясь на наглядность). Устанавливать какое число больше или меньше другого и уравнивать.</p>			
<b>Мыслительная деятельность</b>				
Конструирование	<p>Конструировать по образцу, складывать простые узоры.</p>			
Мыслительные операции	<p>Проводить соотносительный анализ изображений, находить сходства и различия предметов и объектов окружающей действительности, выделять «лишний» предмет среди</p>			



**Протокол обследования ребенка 7 года жизни.**

Дата \_\_\_\_\_

Ф.И. ребенка \_\_\_\_\_ возраст \_\_\_\_\_

Учитель-дефектолог \_\_\_\_\_

**БЕСЕДА ПО ВОПРОСАМ:**

- Как тебя зовут? \_\_\_\_\_
- Сколько тебе лет? \_\_\_\_\_
- Где ты живешь? (адрес) \_\_\_\_\_
- Как зовут твою маму (папу)? \_\_\_\_\_
- Где работает мама (папа)? \_\_\_\_\_
- Какие дома есть игрушки? \_\_\_\_\_
- Чем ты занимаешься дома? \_\_\_\_\_

Исследуемые параметры	Содержание	Выполнение		
		Самост.	С пом.	Не вып.
<b>З р и т е л ь н о е  в о с п р и я т и е</b>				
Восприятие цвета	Узнавание и называние хроматических и ахроматических цветов спектра и их оттенков. Выделение цвета в окружающей среде.			
Восприятие формы	Узнавание, соотнесение и называние круга, квадрата, треугольника, овала, прямоугольника, ромба, трапеции; шара, куба, цилиндра. Иметь представления о многоугольниках.			

	Выделение и соотнесение формы в окружающей среде и в предметном изображении.			
Восприятие величины	Раскладывание предметов в порядке возрастания или убывания (10 матрешек, пирамидка с 9-ю кольцами). Соотнесение предметов по величине. Словесное обозначение величины.			
Сюжетные картины	Самостоятельное составление описательного рассказа по рассматриваемой картине. Установление причинно-следственных связей и составление рассказа по серии сюжетных картинок.			
Часть и целое	Составление целого изображения («Кубики» 9-12 штук, методика с применением разрезных картинок «Мальчик», «Бабочка», «Петух».			
Сходство и различие изображений	Нахождение до 7-8 отличий между двумя предметами / предметными изображениями, а также между сюжетными картинками.			
Изображения разных модальностей	Сличение и соотнесение реального предмета с реальным, цветным, силуэтным и контурным изображением.			
Наложённые и	Узнавание и называние 5-6 средних			

зашумленные изображения	и мелких наложенных контуров предметов. Узнавание и называние 7-8 изображений знакомых предметов на зашумленном фоне (средняя и сильная степень зашумления).			
О р и е н т и р о в к а в п р о с т р а н с т в е и в р е м е н и				
Ориентировка на себе	Знать и называть части тела и их пространственное расположение; использовать в речи пространственные термины. Соотнесение пространственных направлений собственного тела и стоящего напротив человека.			
Макроориентировка	Различать и обозначать пространственные направления относительно себя (8 направлений), передвигаться в названном направлении и обозначать его словесно. Определять и словесно обозначать пространственное расположение предметов относительно друг друга, используя предлоги. Обозначать словами положение предмета по отношению к себе и к другому человеку.			
Микроориентировка	Ориентироваться на плоскости стола, листа, доски, словесно обозначать и воспроизводить			

	пространственное расположение предметов на микроплоскости (середина и стороны: верхняя, нижняя, правая, левая; углы: правый верхний, левый нижний и т.д., располагать предметы слева направо \справа налево; снизу вверх \сверху вниз, по диагонали).			
Временные представления	Называть месяцы года и дни недели, их последовательность.			
Развитие мелкой моторики				
Осязательное восприятие	<p>Узнавание и называние различных поверхностей (узнавание – 8-10 видов поверхностей;</p> <p>нахождение по названию – вида: гладкое, шершавое, пушистое, колючее, ребристое, скользкое, твердое, мягкое и т.д.).</p> <p>Узнавание и различение геометрических форм.</p> <p>Узнавание различных поверхностей и материалов.</p> <p>Узнавание на ощупь знакомых предметов (двумя руками и одной рукой).</p>	.		
Ручная умелость	Умение совершать мелкие движения пальцами левой и правой руки.			
Графические навыки	Владение карандашом,			

	фломастером, кистью.			
Зрительно-двигательная координация	Умение совершать точные координированные движения обеими руками; владение навыком прослеживания глазами за действием руки.			
Ознакомление с окружающим и развитие речи				
О себе и других людях	Знать свое имя, отчество и фамилию, дату рождения, имена и отчества близких людей, домашний адрес и телефон. Уметь различать по внешним признакам мужской и женский пол, знать названия и назначение частей тела и органов чувств.  Понимать и распознавать жесты, мимику и эмоции человека.			
О профессиях	Наличие знаний и представлений о труде повара, водителя, врача, пожарного, милиционера, продавца, воспитателя, строителя, земледельца, животновода, учителя.  Знать трудовые обязанности и последовательность действий в трудовых процессах (на примере 2-3 профессий).			
Предметные представления	Узнавать и называть разнообразные предметы и материалы; знать их			

	<p>назначение; выделять признаки и свойства предметов и материалов; существенные детали предметов; уметь группировать предметы.</p> <p>Сравнивать предметы по различным признакам (форма, цвет, материал, назначение и строение).</p> <p>Делать обобщения (родовые и видовые).</p>			
О природе	<p>Знание характерных признаков каждого времени года.</p> <p>Узнавать и называть 5-6 деревьев (береза, рябина, клён, ель, дуб, сосна), 2-3 кустарник (шиповник, смородина, сирень) и 4-7 луговых, садовых и лесных цветков. Выделять корень, ствол/стебель, ветки, листья (иголки), цветок (середина, лепестки).</p> <p>Узнавать и называть 5-6 видов домашних, диких животных и птиц (зимующих и перелётных). Узнавать и называть 5-6 видов насекомых, пресмыкающихся. Выделять и называть отличительные особенности внешнего вида животных, птиц, насекомых и т.д..</p> <p>Узнавать, называть и отличать овощи, фрукты и ягоды. Делать</p>			

	обобщения.			
Явления общественной жизни	<p>Наличие представлений о праздниках: Новый год, 8 Марта, День защитника Отечества, День Победы, День города, День космонавтики.</p> <p>Знать название своей страны, столицы, название улицы, на которой ребенок живет, адрес детского сада. Иметь представление о государственной символике. Иметь представления о Президенте, Правительстве России.</p> <p>Знать, называть и понимать назначение некоторых общественных учреждений: поликлиника, школа, библиотека, магазины, театр и т.д..</p> <p>Знать некоторых знаменитых людей России.</p>			
<b>Элементарные математические представления</b>				
<b>Количество</b>	<p>Считать до 10 и дальше (количественный и порядковый счет). Называть числа в прямом и обратном порядке до 10.</p> <p>Соотносить цифру и количество предметов. Составлять и решать задачи в одно действие на сложение и вычитание.</p> <p>Пользоваться цифрами и</p>			

	арифметическими знаками. Знать состав числа чисел первого десятка.			
<b>Мыслительная деятельность</b>				
Конструирование	Конструировать по образцу, складывать простые узоры.			
Мыслительные операции	<p>Проводить соотносительный анализ изображений, находить сходства и различия предметов и объектов окружающей действительности, выделять «лишний» предмет среди предъявленных, объединяя по общему признаку, делать обобщения по существенному признаку, группировать предметы по заданному основанию.</p> <p>Устанавливать причинно-следственные зависимости, закономерности на наглядно демонстрируемом материале.</p> <p>Понимать скрытый смысл сюжетов, текстов, житейских пословиц и поговорок.</p>			

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

---



---



---



---



---



---

---

---

---

---

---

---

---

---

## МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА , ВКЛЮЧАЯ ДЕТЕЙ ОТ 0-3 ЛЕТ

### 1. Методики диагностики от 0-3 лет

Диагностика нервно-психического развития детей первого года жизни  
(сокращенный вариант методики Э. Фрухт)

Данная схема является сокращенным вариантом методики и лишь позволяет распознать общую картину раннего развития ребенка и обратить внимание на некоторые тревожные симптомы.

#### **10 дней**

1. *Зрительные ориентировочные реакции:* удерживает в поле зрения движущийся предмет (ступенчатое слежение): фиксирует взглядом игрушку (следит) в течение 10 сек. Движения глаз скачкообразные. Может следить за игрушкой в одну сторону.

2. *Слуховые ориентировочные реакции:* вздрагивает и моргает при резком звуке; при звуке вздрагивает и моргает или реагирует одним способом на звук обеих сторон.

#### **18-20 дней**

1. *Зрительные ориентировочные реакции:* удерживает в поле зрения неподвижный предмет (лицо взрослого); движения заторможены, фиксирует взглядом предмет или лицо взрослого в течение 5-10 сек.

2. *Слуховые ориентировочные реакции:* через 5-10 сек. успокаивается; движения заторможены. Слуховое сосредоточение в течение 10-15 сек.

#### **1 месяц**

1. *Зрительные ориентировочные реакции:* плавное прослеживание движущегося предмета; сосредоточивает взгляд на игрушке, плавно следит за ней (до 30 см), не выпускает ее из поля зрения, поворачивает голову вправо и влево. Разрешается следить за игрушкой в одну сторону, не менее 2 раз.

2. *Слуховые ориентировочные реакции:* прислушивается во время и после звучания погремушки (10-15 сек.), движения заторможены.

3. *Эмоции и социальное поведение:* первая улыбка в ответ на разговор взрослого; неярко улыбается в ответ за 3-4 обращения к нему.

4. *Движения общие:* лежа на животе, пытается поднимать и удерживать голову (в течение 5 сек.); сразу поднимает голову после поглаживания спины, удерживает ее в течение 5 сек. и опускает.

5. *Подготовительные этапы развития активной речи:* издает отдельные звуки в ответ на разговор с ним; после нескольких обращений взрослого ребенок отвечает отдельными звуками. Допустима отсроченная реакция (от нескольких секунд до 1 мин).

## **2 месяца**

### *1. Зрительные ориентировочные реакции:*

а) длительное зрительное сосредоточение: смотрит на привлечший внимание неподвижный предмет или лицо взрослого; смотрит на игрушку в течение 20-25 сек., не двигается;

б) длительно следит за движущейся игрушкой или взрослым: следит непрерывно (10-15 сек.) за небольшой игрушкой (до 50 см), поворачивая голову вправо и влево.

### *2. Слуховые ориентировочные реакции:*

а) ищущие повороты головы при длительном звуке: слушает в течение 5 сек. и после этого или сразу поворачивает голову вправо и влево; возможен преимущественный поворот головы в одну сторону; б) поворачивает голову в сторону голоса взрослого: сосредоточенно слушает в течение 5-10 с и поворачивает голову в сторону голоса взрослого, ищет глазами, пытается «увидеть».

### *3. Эмоции и социальное поведение:*

а) быстро отвечает улыбкой на разговор с ним: широко и длительно улыбается после трех обращений к нему;

б) длительное зрительное сосредоточение на другом ребенке: случайно увидев лежащего рядом ребенка, услышав его голос, поворачивает голову и сосредоточивает на нем взгляд в течение 15-30 сек. Движения заторможены.

4. *Движения общие:* лежа на животе, поднимает и некоторое время удерживает голову; поднимает невысоко и удерживает голову не менее 5 сек.

5. *Подготовительные этапы развития активной речи:* повторно произносит отдельные звуки.

### **3 месяца**

1. *Зрительные ориентировочные реакции:* зрительное сосредоточение в вертикальном положении (на лице разговаривающего с ним взрослого, игрушке); после двух-трех обращений смотрит на лицо говорящего взрослого или игрушку в течение 10 сек.

2. *Эмоции и социальное поведение:*

а) проявляет комплекс оживления в ответ на эмоциональное общение с ним (разговор): смотрит на лицо взрослого. После одного-двух обращений широко улыбается, издает тихие и короткие звуки, сгибает и разгибает ноги и руки. Оживление нарастает и сохраняется после обращения в течение 5-10 сек. Может проявлять комплекс оживления без какого-нибудь одного компонента;

б) ищет глазами ребенка, издающего звуки: услышав звуки, издаваемые лежащим рядом ребенком, ищет

взглядом источник звука, а найдя, сосредоточивает взгляд на соседе, затем может реагировать комплексом оживления.

3. *Движения руки:* случайно наталкивается руками на игрушки, низко висящие над грудью; оживляясь, выпрямляет руки и наталкивается на игрушку (одну или обе) 2~3 раза. Разжимая пальцы, пытается захватить ее и прослеживает глазами движения рук.

4. *Движения общие:*

а) лежит на животе, опираясь на предплечья и высоко подняв голову (в течение 1 мин): сразу высоко поднимает голову, опираясь на предплечья, грудь приподнята, ноги спокойно лежат. Сохраняет это положение в течение 1 мин;

б) удерживает голову в вертикальном положении (на руках у взрослого): удерживает голову прямо в течение 30 сек.;

в) при поддержке под мышки крепко упирается в твердую опору ногами, согнутыми в тазобедренном суставе: при прикосновении к опоре выпрямляет ноги в коленном суставе и упирается обеими ступнями.

#### **4 месяца**

1. *Зрительные ориентировочные реакции:* узнает мать или близкого человека (радуется); на знакомого человека смотрит выжидающе, радостно улыбается. При повторном появлении оживляется, внимательно смотрит, иногда гулит и тянется. Недоволен, когда взрослый отходит, и не сразу переводит взгляд на незнакомого; смотрит на него спокойно, отвлекается. В доме ребенка реакция может отсутствовать.

#### *2. Слуховые ориентировочные реакции:*

а) поворачивает голову в сторону невидимого источника звука и находит его глазами: слушает в течение 2~3 сек. и четко поворачивает голову в сторону звука, ищет и быстро находит глазами погремушки или бумагу, смотрит на нее в течение 10 сек.;

б) по-разному реагирует на спокойную и плясовую мелодии: спокойно слушает колыбельную, смотрит на поющего. Движения заторможены. Оживляется при звуках плясовой, радостно смотрит на взрослого, появляется комплекс оживления. После окончания пения оживление сохраняется в течение 5-10 сек. При звуках колыбельной опять становится спокойным.

#### *3. Эмоции и социальное поведение:*

а) во время бодрствования часто и легко возникает комплекс оживления: рассматривает игрушки, захватывает их, следит за окружающим, приходит в оживленное состояние, которое может длиться 3 мин и более;

б) ищет взглядом другого ребенка, рассматривает, радуется, тянется к нему: активно ищет и находит взглядом соседа, рассматривает его лицо, оживляется, тянется, пытается дотронуться, иногда поворачивается. Второй ребенок в ответ улыбается.

4. *Движения руки и действия с предметами:* рассматривает, ощупывает и захватывает низко висящие над грудью игрушки; смотрит на игрушку, потягивает руки, ощупывает, рассматривает, захватывает, держит, толкает, следит за ней взглядом и т. д. (3 мин и более).

5. *Движения общие:* то же, что и в 3 месяца, но более ярко выражено.

6. *Подготовительные этапы развития активной речи:* гулит сам или через 1-3 мин после общения с ним взрослого.

7. *Навыки и умения в процессах:* во время кормления придерживает руками грудь матери или бутылочку; при виде груди матери или бутылочки тянется руками и захватывает, во время кормления — руки на бутылочке.

## **5 месяцев**

1. *Зрительные ориентировочные реакции:* отличает близких людей от чужих по внешнему виду (по-разному реагирует на лицо знакомого и незнакомого человека); при виде знакомого взрослого радуется, оживляется, при виде незнакомого оживление угасает, тормозятся движения, он хмурится, может заплакать.

2. *Слуховые ориентировочные реакции:*

а) узнает голос матери или близкого человека; к незнакомому голосу прислушивается, ищет говорящего глазами, к повторному звучанию бывает безразличен. К голосу знакомого взрослого прислушивается, ищет глазами, улыбается, поворачивается, беспокоится и ищет, если голос замолкает;

б) различает строгую и ласковую интонации обращенной к нему речи, по-разному реагирует: на ласковую интонацию улыбается, оживляется, на строгую — сосредоточивается, хмурится, может заплакать.

3. *Эмоции и социальное поведение*: радуется ребенку, берет у него из рук игрушку, гулит; осматривает все,-находит глазами ребенка, издающего звуки, рассматривает его, меняет положение, тянется, старается взять игрушку (если ребенок ее держит), гулит, повторяет за ним звуки.

4. *Движения руки и действия с предметами*:

а) берет игрушку из рук взрослого: смотрит на игрушку, поднимает и выпрямляет руки, направляет их к игрушке и берет ее (возможно, одной рукой);

б) удерживает в руке игрушку: взяв игрушку, не роняет и удерживает ее в течение 30 сек.

5. *Движения общие*:

а) долго лежит на животе, подняв корпус и опираясь на ладони выпрямленных рук: сразу после того, как положили на живот, или при виде игрушки, или после дополнительного воздействия выпрямляет руки, поднимает голову и верхнюю часть корпуса, лежит, опираясь на ладони выпрямленных рук;

б) переворачивается со спины на живот: следит за игрушкой, поворачивает голову, корпус, ложится на бок и сразу переворачивается на живот, выпрямляет ноги в тазобедренных суставах и, опираясь на выпрямленные руки, высоко поднимает голову или выполняет это движение при помощи взрослого; в) ровно, устойчиво стоит при поддержке под мышки: твердо опирается обеими стопами выпрямленных в коленном и тазобедренном суставах ног не менее 1 мин.

6. *Подготовительные этапы развития активной речи*: подолгу певуче гулит — длительно, нараспев произносит гласные звуки (без видимых воздействий, при виде взрослого, игрушки или после общения со взрослым).

7. *Навыки и умения в процессах*: ест с ложки полугустую и густую пищу — открывает рот, когда ложка касается его губ. Снимает пищу губами понемногу. Ест медленно.

## **6 месяцев**

1. *Зрительные ориентировочные реакции*: по-разному реагирует на свое и чужое имена — прислушивается. Если называю чужое имя, не всегда смотрит на

взрослого, отвлекается, спокоен. Услышав свое имя, радуется, быстро оборачивается в сторону взрослого, смотрит на него.

2. *Движения руки и действия с предметами:* уверенно берет игрушки, находясь в любом положении, и подолгу занимается ими, перекладывает из одной руки в другую; сразу после привлечения внимания или дополнительного стимулирования уверенно берет игрушку, перекладывает и пр. Каждый ребенок действует по-своему в течение 1 мин.

3. *Движения общие:*

а) переворачивается с живота на спину: следит за игрушкой, поворачивает голову и быстро переворачивается на спину сам или при помощи взрослого:

б) передвигается, переставляя руки или немного подползая: в течение 3-5 сек. смотрит на игрушку и пытается достать, подползает вперед, подтягиваясь на руках, двигается вбок, переставляя руки, или назад.

4. *Подготовительные этапы развития активной речи:* произносит отдельные слоги: однократно или редко произносит какой-либо один слог («ба», «ма»), может, прислушиваясь к взрослому, повторно произнести слог за ним.

5. *Навыки и умения в процессах:*

а) хорошо ест с ложки, снимая пищу губами: раскрывает рот раньше, чем ложка коснется губ, и снимает пищу губами;

б) пьет из блюдца или чашки небольшое количество жидкой пищи: прикасается губами к чашке и начинает пить. Выпивает всю порцию.

## **7 месяцев**

1. *Движения руки и действия с предметами:* игрушкой стучит, размахивает, перекладывает, бросает и пр.; многократно перекладывает игрушку из руки в руку, извлекает звук, стучит по подстилке, бросает вниз (1 мин).

2. *Движения общие:* хорошо ползает (много, быстро, в разных направлениях); сразу или после рассматривания игрушки и помощи ползет вперед к ней, делает четкие движения руками и ногами, энергично, быстро любым способом меняет направление.

3. *Подготовительные этапы развития понимания речи:* на вопрос: «Где ...?» — находит взглядом предмет, находящийся постоянно в определенном месте (например, часы, куклу и др.) — поворачивается к игрушке и смотрит на нее, иногда хочет ее взять.

4. *Подготовительные этапы развития активной речи:* подолгу лепечет, повторно произносит одни и те же слоги; лепечет сам или, молча слушая, смотрит на губы говорящего и через 1-5 мин произносит повторно слоги: «баба», «ма-ма» или др.

5. *Навыки и умения в процессах:* пьет из чашки, которую держит взрослый, — прикасается губами к краю чашки, пьет быстро.

## **8 месяцев**

1. *Эмоции и эмоциональное поведение:* смотрит на действия другого ребенка и смеется или лепечет; смотрит

внимательно, с интересом на ребенка, привлекающего его внимание, движения могут быть заторможены, иногда повторяет слоги, смеется, глядя на соседа, подражает его действиям, тянется к игрушке.

2. *Движения и действия с предметами:*

а) игрушками занимается долго и разнообразно действует с ними в зависимости от их свойств: толкает мяч один раз, еще раз, сбрасывает крышку с бидончика, действует сразу или после помощи взрослого. Выполняет любые два действия;

б) подражает действиям взрослого с игрушками (катает, стучит, вынимает и т. п.); смотрит на действия взрослого и подражает: толкает мяч, сбрасывает крышку, вынимает и пр. Действует повторно и однократно. Может выполнить два действия из трех.

3. *Движения общие:*

а) сам садится, сидит и ложится; поворачивает голову, чтобы увидеть игрушку, ложится на бок, опираясь на руку, и садится; если ребенок овладел движением, он отвечает на помощь сам или с участием взрослого. Сидит прямо. Ищет игрушку,

поворачивает голову, ложится на бок, опираясь на руку, и сразу ложится на живот. Может сесть и лечь другим способом;

б) держась руками за барьер, сам встает, стоит и опускается; цепляясь руками за перекладину, встает на колени и одну ногу, затем сам или при помощи взрослого встает на обе ноги и выпрямляется. Держась, стоит на прямых, расставленных ногах в течение 1 мин. Оборачивается за игрушкой, переставляя руки, опускается на одно колено, сгибает другую ногу и, придерживаясь, становится на четвереньки или садится;

в) переступает, держась за барьер; идет за игрушкой, переставляя руки, переступая приставным шагом, боком, медленно.

#### *4. Подготовительные этапы развития понимания речи:*

а) на вопрос: «Где ...?» — находит несколько (два-три) предметов на постоянных местах; на вопрос: «Где ...?» — поворачивает голову и смотрит на называемый предмет, находит два предмета;

б) по слову взрослого выполняет разученные ранее действия (без показа), например «ладушки», «дай ручку» и др.; по просьбе выполняет одно из движений.

*5. Подготовительные этапы развития активной речи:* громко, четко и повторно произносит различные слоги; Произносит повторно слоги, имеющиеся в его лепете (несколько слогов).

*6. Навыки и умения в процессах:* ест корочку хлеба, которую сам держит в руке, пьет из чашки, которую держит взрослый; держит хлеб в руке и направляет его в рот, откусывает хлеб зубами или деснами; при виде чашки протягивает к ней руки, открывает рот, пьет, слегка придерживая чашку руками.

### **9 месяцев**

*1. Слуховые ориентировочные реакции:* плясовые движения под плясовую мелодию; тихо слушает спокойную Мелодию, под плясовую воспроизводит освоенные плясовые движения.

*2. Эмоции и социальное поведение:* догоняет ребенка, ползет к нему навстречу; подражает действиям и движениям другого ребенка; один ребенок,

посмотрев на другого, уходит, другой устремляется за ним, оба радуются этому. Ползут друг к другу навстречу и смеются (возможна игра в прятки и др.); ребенок наблюдает за играющими детьми, начинает подражать им — стучит рукой по бубну, подползает к ведру или ящику и вынимает оттуда игрушки, повторяет действия детей.

3. *Действия с предметами:* с предметами действует по-разному, в зависимости от их свойств (катает, вынимает, Скрывает, гремит, нажимает и др.) — резиновую игрушку сжимает, крышку открывает, погремушкой гремит, мяч катает; может выполнить только одно действие.

4. *Движения общие:* переходит от одного предмета к другому, слегка придерживаясь за них руками: смотрит на взрослого и направляется к нему, держась одной рукой, вполборота, приставным или чередующимся шагом, передвигается вслед за игрушкой. Переходит к другой опоре приставным шагом, держась одной рукой и перенося другую на новую опору. Делает два-три перехода.

5. *Подготовительные этапы развития понимания речи:*

а) на вопрос: «Где ...?» — находит взглядом несколько знакомых предметов в разных местах независимо от их постоянного местоположения; находит взглядом игрушки на постоянных местах, ищет и находит их на других местах;

б) знает свое имя: на зов приближается к взрослому или оборачивается, идет к тому, кто зовет, на чужое имя не реагирует.

6. *Подготовительные этапы развития активной речи:* подражает взрослому, повторяя за ним слоги, имеющиеся в лепете, слушает, следит за движением губ взрослого и сразу или через 1-2 мин. повторяет слоги.

7. *Навыки и умения в процессах:*

а) хорошо пьет из чашки, слегка придерживая ее руками, четко направляет руки к чашке и берет ее двумя руками, наклоняется к ней и пьет. Может поднять чашку ко рту, наклонить. Если взрослый перестанет поддерживать чашку, ребенок выронит ее;

б) формируется навык опрятности (спокойно относится к процессу высаживания на горшок): ребенок спокойно и адекватно реагирует на предложение

взрослого идти на горшок. Сидя на горшке, иногда лепечет, улыбается, не пытается встать. Результат положительный.

### **10 месяцев**

1. *Эмоции и социальное поведение:* действует рядом с ребенком или одной игрушкой с ним; действия одного ребенка привлекают другого, который приближается и включается в те же действия, или независимо друг от друга они действуют в одном месте, рядом (вынимают игрушки из одного ящика, улыбаются друг другу).

2. *Действия с предметами:* самостоятельно и по просьбе взрослого выполняет различные действия с игрушками (вынимает и вкладывает, открывает и закрывает, катает). Действия с предметами принимают устойчивый характер: при виде игрушек выполняет отдельные разученные действия, по предложению взрослого выполняет требуемые действия. Может выполнять действия не до конца (не все игрушки вложил, не все вынул).

#### *3. Движения общие:*

а) встает около горки, берется руками за перила с одной стороны и поднимается вверх боком, переставляя руки, приставным шагом или берется за перила с обеих сторон или двумя руками с одной стороны;

б) идет вперед с поддержкой за обе руки: шагает за взрослым, опираясь на его руки, шагает одной ногой вперед (приставным шагом) или чередующимся шагом.

4. *Понимание речи:* по просьбе: «Дай ...» — находит знакомые предметы среди других и дает их; находит, берет и дает две из трех называемых игрушек.

5. *Подготовительные этапы развития активной речи:* подражая взрослому, повторяет за ним новые слоги, которых еще не было в лепете ребенка; слушает, следит за движением губ говорящего и сразу или через 1-2 мин, подражая, повторно произносит два-три сочетания слогов.

6. *Навыки и умения в процессах:* закрепляются умения, приобретенные в 10 месяцев.

## **11 месяцев**

### *1. Эмоции и социальное поведение:*

а) радуется приходу детей; радуется детям, смотрит на них; ждет, пока приведут, устремляется к ним, смеется, лепечет, когда их помещают в манеж (за барьер);

б) избирательное отношение к детям — радуется появлению определенного ребенка, подходит к нему, заигрывает. Если этого ребенка забирают из манежа, проявляет недовольство. Если наблюдаемого ребенка помещают к детям, он осматривается и сразу направляется к определенному ребенку, подходит, наблюдает, начинает действовать с ним или рядом. Бывает иначе: приближается к определенному ребенку, дергает его, разбрасывает его игрушки, отходит и спокойно играет в другом месте.

*2. Действия с предметами:* овладевает новыми действиями с предметами и начинает выполнять их по слову взрослого (накладывает кубик на кубик, снимает и надевает кольца с большими отверстиями на стержень); сам или по инструкции выполняет два действия (не менее) — накладывает кирпичик, снимает и надевает кольца и др.

### *3. Движения общие:*

а) стоит самостоятельно; отрывается от опоры и стоит на расставленных ногах 5 сек. или, оставленный без опоры, не падает в течение 5 сек., ноги расставлены, руки балансируют;

б) делает первые самостоятельные шаги; отпускает опору, делает два-три шага вперед, затем опускается или ищет опору.

### *4. Понимание речи:*

а) по словесной инструкции выполняет разученные действия, не подсказанные предметами (водит куклу, кормит собачку и пр.); по предложению взрослого водит куклу, кормит собачку и др. Выполняет любые два действия;

б) появляются первые обобщения в понимаемой речи: по словесной просьбе взрослого дает любую куклу, которую видит среди игрушек, мячи, все машины, часы

и др.; находит две-три игрушки одного вида и дает их. Ребенок находит однородные предметы в кабинете (огоньки, пуговицы на одежде и др.).

5. *Активная речь*: произносит первые слова-обозначения, например «мама», «ав-ав», «би-би», «дай» и др.; во время игры или при виде показанных игрушек ребенок называет их облегченными словами, повторяет слова за взрослым. Произносит одно-два слова.

## **12 месяцев**

### *1. Зрительные ориентировочные реакции:*

а) различает предметы по форме (отличает кирпичик от кубика по просьбе взрослого); в ответ на вопрос смотрит на кубик, на кирпичик, берет рукой и протягивает взрослому, находит взглядом кубик и кирпичик;

б) узнает на фотографии знакомого взрослого, мать; в ответ на вопрос смотрит на фотографию, узнав, смеется, трогает ее, оборачивается к взрослому. Если ребенок разговаривает, то называет взрослого, изображенного на фотографии.

### *2. Эмоции и социальное поведение:*

а) протягивает другому ребенку и отдает игрушку, сопровождая это смехом и лепетом; действует игрушкой, сосед смотрит на него, наблюдаемый ребенок протягивает соседу игрушку, может смеяться, лепетать, сказать: «На», может действовать молча;

б) ищет игрушку, спрятанную другим, ребенком; один берет игрушку из рук другого и прячет ее за спину или под пеленку. Другой ищет, просит: «Дай», смеется.

### *3. Действия с предметами:*

а) самостоятельно выполняет разученные действия с игрушками (катает, водит, кормит и др.); самостоятельно или по речевой инструкции воспроизводит разученные действия (кормит куклу, катает машину, водит мишку) повторно или однократно. Выполняет три любых разных действия с тремя игрушками или одно действие с тремя игрушками; б) переносит действия, разученные с одним предметом, на другой (водит, кормит, баюкает куклу, мишку, собачку и др.);

выполняет действия сам или по просьбе взрослого: кормит куклу и других, укладывает их спать и пр.

4. *Движения общие*: ходит самостоятельно (без опоры); идет чередующимся шагом, может повернуться, изменить направление. Проходит, не присаживаясь, до 3 мин.

5. *Понимание речи*:

а) понимает (без показа) названия нескольких предметов, действия, имена взрослых и детей, выполняет отдельные поручения («найди, принеси, отдай тете, положи на место»); ребенок выполняет любые просьбы взрослого: находит, приносит, дает игрушки, идет к названным взрослым, отдает им игрушки, находит одежду и пр.;

б) понимает слово «нельзя»; при слове «нельзя» сразу или после двух-трех повторений прекращает действие (может не поставить чашку на стол, но перестает стучать);

в) некоторые слова в речи взрослых принимают обобщенный характер; четко выполняет инструкцию взрослого сразу или после двух-трех повторений;

г) по слову взрослого выполняет разученные ранее действия с игрушками: берет куклу и укачивает ее (вверх и вниз), кормит собачку, кладет кирпичик на кирпичик и др.

6. *Активная речь*:

а) легко подражает новым слогам; повторяет за проверяющим слоги. Допустима отсроченная реакция; б) произносит пять-десять облегченных слов; повторяет за проверяющим слова «дай», «так», «топ-топ» и др., при показе игрушек называет их облегченными словами сам или повторяет названия за взрослым. Допустима отсроченная реакция.

7. *Навыки и умения в процессах*: самостоятельно пьет из чашки (держит ее руками и пьет) — протягивает руки к чашке, берет, подносит к губам и пьет. Чашку не выпускает, может сам поставить ее на стол. Разрешается держать чашку, которую дал взрослый, и пить из нее.

Диагностика ребёнка от рождения до 1 года "движение рук" (по А.М. Казьмину)

Название реакции	Приблизительный возраст появления реакции	Возраст первого выявления реакции
Изолированные хаотические движения рук	2 мес.	
Лежа на спине, подносит ручки ко рту	3 мес.	
Захватывает предмет, который касается ладони или пальцев	3 мес.	
Сжимает и разжимает пальцы, когда в руку попадают податливые предметы: бумага, ткань и т. п.	3 мес.	
Смотрит на движения своей руки	3 мес.	
Тянется к увиденному предмету одной или двумя руками, кисти раскрыты	3,5 мес.	
Сводит ручки по средней линии, тянет их вверх, смотрит на них, играет ими	3,5 мес.	
Трясет погремушкой, вложенной в руку	4 мес.	
Лежа на спине, тянется к увиденному предмету, хватает его двумя руками и тянет в рот	4,5 мес.	
Лежа на спине, тянется к увиденному предмету одной рукой	4,5 мес.	

и хватает его		
Водит пальцами по поверхности игрушки	4,5 мес.	
Тянет предмет, находящийся в руке, в рот	5 мес.	
Большую часть времени кисти раскрыты	5 мес.	
Лежа на животе, одной рукой опирается, другой - тянется за игрушкой	5 мес.	
Начинает приспосабливать кисть под форму и размер захватываемого предмета	6 мес.	
Лежа на спине, держит в одной руке игрушку, другой тянется ко второй игрушке и захватывает ее	6 мес.	
Перекладывает предмет из руки в руку	6 мес.	
Тянется к удаленному предмету	7 мес.	
Смотрит на мелкий предмет и пытается его загрести всеми пальцами	7 мес.	
Вращает кистью с удерживаемой игрушкой	7 мес.	
Рассматривает то один предмет, который держит в руках, то другой	8 мес.	
Поднимает предмет двумя руками	8 мес.	

Берет увиденный мелкий предмет тремя-четырьмя пальцами (щепотью)	8 мес.	
Отталкивает мяч в случайном направлении	8 мес.	
Стучит предметом о предмет	9 мес.	
Хлопает в ладоши	9 мес.	
Ошупывает людей и предметы	10 мес.	
Берет мелкий предмет двумя пальцами: большим и боковой поверхностью указательного (неточный «пинцетный захват»)	10 мес.	
Взятый предмет не тянет в рот сразу, а сначала манипулирует им (5-10 секунд): трясет, ошупывает, бьет им по чему-либо, рассматривает	11 мес.	
Бросает предметы в игре	11 мес.	
Берет мелкий предмет двумя пальцами: кончиками большого и указательного -(точный «пинцетный захват»)	1 год	
Одной рукой держит игрушку, а другой с ней играет	1 год	

Тест "общение со взрослым" 0-6 мес.

*Первое полугодие жизни ребенка. Характеристика возраста*

В первом полугодии жизни ведущим фактором психического развития ребенка является *ситуативно-личностное* (непосредственно-эмоциональное) *общение* со взрослыми. Поэтому на данном возрастном этапе именно ситуативно-личностное общение со взрослым выступает главным предметом диагностики.

Такое общение состоит в обмене положительными эмоциями, выражающими отношение младенца и взрослого друг к другу. Ребенок стремится находиться в поле доброжелательного внимания взрослого, ему очень нравятся его ласковые слова, прикосновения, улыбки. Младенец очень быстро входит во вкус эмоционального общения и использует для него разнообразные экспрессивно-мимические проявления.

Подготовка ребенка к общению со взрослыми начинается уже в период новорожденности. При благоприятных условиях воспитания на второй — третьей неделе жизни здоровый ребенок уже реагирует на окружающих людей и предметы зрительным и слуховым сосредоточением, отдавая предпочтение воздействиям, исходящим от человека. В конце первого месяца ребенок уже может устанавливать контакт со взрослым взглядом «глаза в глаза» и отвечать на обращения взрослого улыбкой. С этого момента начинается интенсивное развитие общения.

В течение 4—5 последующих недель младенец быстро овладевает разнообразными средствами контакта. Он все более уверенно отыскивает глазами взрослого, поворачивается на звук его голоса, замечает издали на расстоянии. С третьего месяца жизни младенец начинает сам воздействовать на окружающих людей, побуждая их к контактам. Для этого он использует все доступные средства: взгляды, улыбку, движения, звуки голоса и т. д. Эти проявления складываются в целостную структуру поведения, получившую название «комплекс оживления». Традиционно фиксируются четыре компонента комплекса оживления:

- 1) сосредоточение на взрослом, сопровождающееся замиранием;
- 2) улыбка;
- 3) двигательное оживление (повороты головы, вскидывание ручек, перебирание ногами, выгибание корпуса);

4) вокализации (гуканье — короткие отрывистые звуки «гх», «га» и другие; гуление — протяжные, певучие звуки «га-а», «гу-у», «ага», «агу» и другие; вскрики). Комплекс оживления характерен именно для младенцев первого полугодия (от 2 до 6 месяцев жизни).

В конце первого полугодия комплекс оживления обычно заменяется дифференцированными проявлениями более сложного характера. Взгляды и улыбки приобретают более тонкие эмоциональные оттенки, гуление постепенно сменяется лепетом, в общем двигательном оживлении обособляются движения рук.

Если взрослые в этот период не обеспечивают полноценных условий воспитания, а ограничивают взаимодействие с младенцем удовлетворением его органических нужд, не проявляя при этом любви, ласки, отзывчивости, сроки появления общения у ребенка задерживаются, отмечаются низкая инициативность, бедность эмоциональной сферы. Младенец вял, пассивен, у него отсутствует познавательная активность по отношению к предметному миру. Все это ведет к задержке и искажению дальнейшего хода развития. При благоприятных условиях общения создаются возможности для разностороннего психического развития ребенка: познавательного (зрительные, слуховые, двигательные и другие ориентировочные действия), эмоционального (умение распознавать эмоции взрослых и совершенствование собственных экспрессий), предречевого развития. Общение со взрослыми способствует становлению у младенца основ личности и самосознания: доброжелательного отношения к людям, особой привязанности к близким, любознательности, положительного самоощущения.

Для полноценного психического развития ребенка в первом полугодии его жизни помимо общения со взрослыми необходимым является создание условий для развития *познавательной активности по отношению к предметному окружению*, так как она ложится в основу предметно-манипулятивной деятельности, ведущей на следующем возрастном этапе.

Источником познавательной активности является врожденная потребность ребенка во внешних впечатлениях. Уже в первые дни жизни младенец способен воспринимать воздействия разных модальностей, исходящие из внешней среды, как

от человека, так и от предметного окружения. Однако предметная среда сама по себе, вне общения со взрослыми, не обеспечивает нормального развития познавательной активности ребенка. Общение со взрослыми во многом определяет ее качественные и количественные особенности. Взрослый человек представляет собой наиболее богатый источник зрительных, слуховых, тактильных, вестибулярных, проприоцептивных и других впечатлений, поэтому изначально главным объектом познавательной активности ребенка выступают ухаживающие за ним люди. При благоприятных условиях воспитания, предполагающих организацию развивающей предметной среды, включение предметов в общение ребенка и взрослого, высокими темпами развивается познавательная активность по отношению к предметам.

Она проявляется в поиске новых впечатлений, во внимании, интересе и положительном эмоциональном отношении ребенка к предметам, стремлении обследовать их. На протяжении первых месяцев жизни совершенствуются способы обследования предметов. Сначала появляются зрительные и оральные (ротовые) познавательные действия, затем мануальные (действия руки), постепенно налаживается зрительно-двигательная координация. С момента появления целенаправленного хватания предмета (обычно после 4 месяцев) начинается развитие предметно-манипулятивной деятельности.

Таким образом, диагностика психического развития ребенка в первом полугодии предполагает выявление уровня развития общения ребенка со взрослым и его познавательной активности по отношению к предметам.

#### *Диагностика развития общения ребенка со взрослым*

##### *Параметры и показатели общения.*

При определении уровня развития ситуативно-личностного общения показательными являются следующие его параметры: инициативность ребенка в общении, чувствительность ребенка к воздействиям взрослого и средства общения.

**Инициативность** ребенка в общении. Данный параметр характеризует стремление младенца привлечь к себе внимание взрослого и продлить общение. Инициативность выражается в том, что ребенок проявляет комплекс оживления,

предвосхищая воздействия взрослого, когда взрослый пассивен в общении или прекращает общение.

**Чувствительность** ребенка к коммуникативным воздействиям взрослого. Этот параметр характеризует готовность младенца воспринять проявления внимания и доброжелательности со стороны взрослого (ласковый разговор, улыбки, поглаживания и т. д.). Показателями чувствительности к воздействиям взрослого являются:

внимание и интерес к ним ребенка (замирание и сосредоточенность на взрослом);

положительное отношение (ответные положительные эмоциональные проявления — улыбки, двигательное оживление, вокализации) перестройка состава комплекса оживления в зависимости от поведения взрослого (более интенсивное двигательное оживление при дистантном общении и менее интенсивное на руках у взрослого; замирание и сосредоточение в момент воздействий взрослого и активизация комплекса оживления в период паузы).

**Средства общения.** Этот параметр характеризует степень овладения младенцем коммуникативными средствами. Показателями данного параметра являются количество и выраженность компонентов комплекса оживления, используемых ребенком в целях общения. Состав комплекса оживления в силу тех или иных причин иногда бывает неполным. Например, у воспитанников Дома ребенка отмечается отсутствие вокализаций, если взрослые мало разговаривают с детьми. В отдельных случаях комплекс оживления может быть полным по составу, но при этом все его компоненты выражены слабо. У ребенка с некоторыми органическими нарушениями центральной нервной системы наблюдается отсутствие или слабая выраженность двигательного оживления.

Чувствительность к воздействиям взрослого появляется в онтогенезе первой и нарастает постепенно. Сначала у младенца обнаруживаются внимание и интерес к воздействиям взрослого, затем ответные положительные реакции на них и вскоре отмечаются инициативные проявления. О сформированности у ребенка потребности в общении можно говорить лишь при наличии следующих четырех признаков:

взгляда в глаза взрослого, ответных и инициативных улыбок, двигательного оживления и вокализаций, стремления продлить эмоциональный контакт со взрослым.

#### *Описание диагностических ситуаций*

Поведение младенца первого полугодия жизни спонтанно и неустойчиво, его активная и реактивная составляющие трудно различимы, поэтому судить об уровне развития общения у ребенка на этом этапе можно лишь по совокупности характеристик комплекса оживления в ситуациях, различающихся «коммуникативной задачей», которая возникает перед младенцем. Чем пассивнее взрослый, тем активнее ведет себя младенец, побуждаемый потребностью в общении. Соответственно процедура диагностики включает следующие три ситуации, различающиеся по степени коммуникативной активности взрослого.

#### ***Ситуация 1. «Пассивный взрослый».***

*Цель:* выявление параметров общения при наименьшей коммуникативной активности взрослого. В ситуации пассивности взрослого основная «коммуникативная задача» ребенка заключается в том, чтобы привлечь к себе его внимание и побудить к общению, поэтому здесь ярче всего проявляется *инициативность* ребенка.

*Процедура проведения диагностической пробы.* Ребенок находится в кроватке или на пеленальном столе. Младенца нужно распеленать или одеть так, чтобы одежда не стесняла его движений. Взрослый становится или садится рядом, повернув лицо к младенцу, но не смотрит ему в лицо, делая вид, что его внимание привлечено к чему-то другому. В течение 20—30 секунд он не вступает в общение с ребенком, не смотрит на него, не улыбается и не разговаривает, выжидая, когда младенец проявит инициативу. Поведение ребенка фиксируется в протоколе. (Форма протокола приводится ниже.)

Если ребенок сразу начал проявлять комплекс оживления с нарастающей интенсивностью (все сильнее размахивая ручками, громче вскрикивая и др.), следует отметить этот факт в протоколе и, не дожидаясь истечения 30 секунд, ответить на

призыв малыша улыбкой и ласковыми словами, тем самым переходя к следующей диагностической ситуации.

Возможны другие варианты поведения ребенка. Бывает, что ребенок слишком сосредоточился на своих внутренних ощущениях или его внимание привлечено к чему-то другому и он не замечает взрослого. Тогда нужно попытаться привлечь его внимание движением, голосом, покашливанием (но не адресоваться к малышу лично) и подождать каких-либо действий с его стороны после того, как он обратит внимание на взрослого. Регистрация поведения ребенка производится с этого момента. Малыш может проявить недовольство пассивностью взрослого — хмуриться, отворачиваться, хныкать. Тогда следует зафиксировать эти проявления в примечании, прекратить пробу до истечения 30 секунд и вступить с ребенком в общение, успокоить. В этом случае ситуацию «Пассивный взрослый» можно повторить после ситуации «Чистое общение».

### ***Ситуация 2. «Чистое общение».***

*Цель:* выявление параметров общения при коммуникативной активности взрослого. В этой ситуации основная «коммуникативная задача» ребенка заключается в том, чтобы выразить отношение к воздействиям взрослого, побудить его к выражению отношения к себе и тем самым продлить общение. Поэтому здесь выявляется в основном *чувствительность* ребенка к воздействиям взрослого, умение чередовать инициативное и ответное поведение.

*Процедура проведения диагностической пробы.* Проба «Чистое общение» представляет собой чередование периодов активных воздействий взрослого и пауз. В период активных воздействий взрослый обращается к ребенку с улыбкой, глядя в глаза, ласково называет его по имени, произносит нежные слова, побуждает улыбнуться, сказать «агу» и т. д. Во время паузы взрослый воспринимает ответ ребенка и ожидает воздействий с его стороны.

Ребенок находится в кроватке или на пеленальном столе. Взрослый склоняется над ним, пытается встретиться взглядом и в течение примерно 15 секунд с улыбкой ласково разговаривает с ним, хвалит, побуждает к общению. (Например: «Мишенька, агу! Скажи, Мишенька, «агу!» Молодец Мишенька, умница, вот какой хороший

малыш!» Затем: «Это Мишенька у нас такой красивый, веселый, румяный? Какие у Мишеньки замечательные глазки, какие ручки, а какие ножки! Вот как ты хорошо умеешь ручками размахивать, а как хорошо ножками “бегать”! Вот так, вот так, какой молодец!» и т. п.). Речь взрослого должна быть негромкой, отчетливой, неторопливой, с паузами.

Поведение ребенка фиксируется в протоколе. Это *период активных воздействий взрослого*.

Затем взрослый делает *паузу*: слегка отстраняясь, с улыбкой смотрит на ребенка. В *период паузы* также регистрируется выраженность компонентов комплекса оживления. Чередование активных воздействий и пауз следует осуществить несколько раз в течение 1—2 минут, фиксируя в протоколе поведение младенца в каждый период. Временные интервалы жестко не задаются, так как темп общения у разных детей может существенно отличаться.

Как правило, для диагностики уровня развития общения у младенцев старше 2 месяцев этих двух ситуаций бывает достаточно. Для более маленьких детей или в тех случаях, когда ребенок не реагирует на воздействия взрослого, необходимо организовать ситуацию «Общение на руках у взрослого».

### ***Ситуация 3. «Общение на руках у взрослого».***

*Цель*: выявление параметров общения при максимальной коммуникативной активности взрослого. В этой ситуации основная «коммуникативная задача» ребенка достигнута, его потребность во внимании и доброжелательности взрослого удовлетворяется, он спокойно выражает свое удовольствие от общения. Здесь в основном выявляется чувствительность ребенка к воздействиям взрослого.

*Процедура проведения диагностической пробы*. Ребенок находится на коленях у взрослого или на руках в позе «под грудью». Взрослый смотрит в глаза младенцу и тихим ласковым голосом обращается к нему, слегка приближая и удаляя свое лицо. Если ребенок остается пассивным, следует усилить воздействия, стараясь вызвать у малыша сосредоточение и улыбку: слегка потормошить, пощекотать щечку или подбородок, погладить. Проба длится 1 минуту. Поведение ребенка фиксируется в протоколе так же, как в ситуации «Чистое общение».

В процессе проведения каждой диагностической пробы психолог отмечает в соответствующих графах протокола баллами выраженность наблюдаемых компонентов комплекса оживления.

*Протокол регистрации показателей общения в первом полугодии жизни  
ребенка*

Фамилия, имя ребенка \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_ Дата обследования \_\_\_\_\_

Ситуации	Сосредоточен ие	Улыбк а	Двигательн ое оживление	Вокализац ии	Отвлечен ия	Примечан ия
«Пассивн ый взрослый »						
«Чистое общение»						
Воздейств ия взрослого						
Пауза						
Воздейств ия взрослого						
Пауза						
Воздейств ия взрослого						
Пауза						
Воздейств ия взрослого						
Пауза						
Воздейств ия взрослого						
Пауза						

«На руках у взрослого »						
Воздействи я взрослого						
Пауза						
Воздействи я взрослого						
Пауза						
Воздействи я взрослого						
Пауза						
Воздействи я взрослого						
Пауза						

### Шкалы оценки выраженности компонентов

#### комплекса оживления

### Шкалы оценки выраженности компонентов

#### комплекса оживления

Компоненты комплекса оживления	Критерии оценки компонентов	Баллы
<b>Сосредоточение</b>	<i>Отсутствует:</i> рассеянный, блуждающий взгляд	0
	<i>Слабое:</i> кратковременное неполное замирание, взгляд на взрослого	1
	<i>Среднее:</i> неполное замирание со взглядом на лицо или глаза взрослого	2
	<i>Сильное:</i> полное замирание, длительный	3

	сосредоточенный взгляд в глаза взрослого	
<b>Улыбка</b>	<i>Отсутствует</i>	0
	<i>Слабая:</i> кратковременная улыбка без размыкания губ, со спокойной мимикой	1
	<i>Средняя:</i> улыбка с размыканием губ, довольным выражением лица, но без оживленной мимики	2
	<i>Яркая:</i> длительная улыбка с размыканием губ, оживленной мимикой, радостным взглядом, смех	3
<b>Двигательное оживление</b>	<i>Отсутствует</i>	0
	<i>Слабое:</i> поворот головы, слабые эпизодические движения ручками или ножками	1
	<i>Среднее:</i> вскидывание ручек, сгибание ножек, повороты на бок	2
	<i>Сильное:</i> энергичные многократные шагающие движения ногами, вскидывание ручек, вовлечение в движение корпуса	3
<b>Вокализации</b>	<i>Отсутствуют</i>	0
	Тихий однократный голосовой звук	1
	Эпизодические голосовые звуки	2
	Многократные разнообразные голосовые звуки, радостные призывные вскрики	3

#### Шкалы оценки параметров общения в первом полугодии жизни

Параметры общения	Критерии оценки параметров	Баллы
<b>Инициативность</b> Определяется в ситуации «Пассивный взрослый»	<i>Отсутствует:</i> ребенок не проявляет интереса ко взрослому или пассивно выжидает обращения	0
	<i>Слабая:</i> ребенок однократно проявляет комплекс оживления (КО), затем отвлекается и теряет	1

	<p>интерес ко взрослому</p> <p><i>Средняя:</i> ребенок эпизодически проявляет КО, в промежутках отвлекается</p> <p><i>Высокая:</i> младенец многократно или непрерывно проявляет КО, отвлечения отсутствуют</p>	<p>2</p> <p>3</p>
<p><b>Чувствительность к воздействиям взрослого</b></p> <p>Определяется в ситуациях «Чистое общение» и «Общение на руках у взрослого», а также при сопоставлении комплекса оживления во всех 3 ситуациях</p>	<p><i>Отсутствует:</i> ребенок ни в одной из ситуаций не проявляет КО в ответ на воздействия взрослого</p> <p><i>Слабая:</i> ребенок однократно проявляет КО, затем отвлекается и теряет интерес ко взрослому</p> <p><i>Средняя:</i> ребенок изредка проявляет КО в ответ на обращения взрослого, некоторые воздействия оставляет без внимания</p> <p><i>Высокая:</i> ребенок проявляет КО в ответ на каждое воздействие взрослого; интенсивность КО у младенца выше при пассивности взрослого, чем в период воздействий взрослого (ребенок затихает при воздействиях взрослого и оживляется во время каждой паузы); состав КО у ребенка различен в разных ситуациях общения</p>	<p>0</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>
<p><b>Средства общения</b></p> <p>Определяются по характеристикам компонентов КО во всех ситуациях</p>	<p><i>Отсутствуют:</i> ребенок ни в одной пробе не проявляет КО</p> <p><i>Обедненный репертуар коммуникативных средств:</i> в составе КО у ребенка стабильно отсутствует 1 и более компонентов во всех 3 пробах</p> <p><i>Недостаточное владение средствами общения:</i> в составе КО у ребенка присутствуют все 4 компонента, но при этом максимальное значение выраженности 1 или более компонентов равно 1 баллу</p> <p><i>Достаточный уровень владения средствами общения:</i> в составе КО у ребенка присутствуют все 4 компонента, но при этом каждый компонент</p>	<p>0</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>

### *Анализ результатов и составление заключения*

На основании данных первичного протокола наблюдений и в соответствии с приведенными выше показателями производится оценка параметров общения, которая вносится в заключение об уровне развития общения у ребенка. Форма заключения и образец ее заполнения приводятся в конце данного раздела.

**Инициативность.** *Отсутствие* или *низкий* уровень инициативности в возрасте до 3 месяцев считается нормой, но после 3 месяцев рассматривается как задержка в развитии общения. Обычно такая задержка наблюдается при дефиците общения, когда взрослые не проявляют чувствительности к воздействиям ребенка, не общаются с ним или вступают в общение редко и лишь по собственной инициативе. *Средний* уровень инициативности у младенца в возрасте старше 3 месяцев может свидетельствовать о недостатках в общении с близкими, прежде всего о невысокой чувствительности к проявлениям ребенка. *Высокий* уровень инициативности характерен для ребенка старше 3 месяцев с благоприятным опытом общения.

**Чувствительность.** У здорового ребенка при благоприятных условиях воспитания уже на втором месяце жизни может отмечаться *высокий* уровень чувствительности к воздействиям взрослого. Однако в период становления общения — до 2,5—3 месяцев — у ребенка могут отмечаться *низкий* и *средний* уровни чувствительности. *Отсутствие* чувствительности к воздействиям взрослого у ребенка старше 1,5 месяца может свидетельствовать как о дефиците общения, так и о патологии ЦНС, следовательно, является показанием для обращения к невропатологу. *Низкий* уровень чувствительности к воздействиям взрослого в этом возрасте свидетельствует о задержке в развитии общения.

Для ребенка старше 3 месяцев нормальным является *высокий* уровень чувствительности к воздействиям взрослого. *Средний* уровень чувствительности может свидетельствовать о том, что взрослые недостаточно эмоционально общаются с ребенком, не всегда сопровождают общением разнообразные ситуации взаимодействия с ним.

**Средства общения.** В период становления общения — до 2,5 месяца — состав комплекса оживления может быть неполным, а интенсивность его компонентов — слабой. К 3 месяцам ребенок овладевает достаточным репертуаром средств общения, т. е. в комплексе оживления присутствуют все четыре компонента и их выраженность достигает высоких значений. Недостаточный репертуар коммуникативных действий у ребенка от 3 до 5 месяцев может свидетельствовать о задержке в развитии общения, в том числе связанной с нарушением работы какого-либо анализатора.

После 5 месяцев интенсивность компонентов комплекса оживления может снижаться, двигательное оживление сменяться более целенаправленными координированными движениями (протягивание рук, хватание, повороты туловища и т. д.). Сохранение комплекса оживления в полном составе после 6 месяцев свидетельствует о задержке развития общения в его ситуативно-личностной форме.

Заключение об уровне развития коммуникативной деятельности состоит из трех частей. В первой части дается качественное описание параметров общения. Во второй соотносится оценка параметров развития общения с возрастом ребенка и делается общее заключение об уровне развития общения. До 1,5 месяца отсутствие или низкий уровень показателей параметров общения считается нормой. От 1,5 до 2,5 месяца нормальными являются низкие и средние показатели. После 2,5 месяца отсутствие или низкие показатели какого-либо параметра общения свидетельствуют о задержке либо отклонении в развитии общения. Начиная с 3—3,5 месяца для здорового ребенка, воспитывающегося в нормальных условиях, характерен высокий уровень всех параметров общения. Сроки появления и уровень развития общения зависят от разных причин, связанных как со здоровьем ребенка, так и с условиями его воспитания. Поэтому в третьей части заключения психолог должен проанализировать причину задержки в развитии общения и дать родителям и воспитателям соответствующие рекомендации. Прогнозируя при выработке рекомендаций ход дальнейшего развития ребенка, следует учитывать соотношение различных параметров общения. Так, при наличии высокого уровня инициативности, как правило, оправдывается положительный прогноз в отношении психического

развития младенца, даже если отмечается обедненный репертуар коммуникативных средств. Например, слабое двигательное оживление может быть вызвано нарушением мышечного тонуса, лечение которого находится в компетенции невропатолога. Напротив, низкий уровень инициативности при нормальных показателях остальных параметров — явное свидетельство неадекватного общения взрослых с ребенком.

Заключение психолог составляет с целью фиксации диагностических данных в процессе отслеживания развития ребенка. Такое заключение передается также специалистам, к которым в случае необходимости ребенок направляется. (Форма и образец заключения приведены ниже.)

*Заключение об уровне развития общения  
у ребенка в первом полугодии жизни*

**Фамилия, имя ребенка**

**Возраст**

**Дата обследования**

**Инициативность ребенка в общении** (отсутствует, слабая, средняя, высокая — описать по показателям).

**Чувствительность к воздействиям взрослого** (отсутствует, слабая, средняя, высокая — описать по показателям).

**Репертуар коммуникативных средств** (обедненный, ограниченный, достаточный — конкретизировать по показателям с указанием отсутствующих или слабовыраженных компонентов КО).

**Заключение** (содержит вывод об уровне развития общения — нормальный, задержка в развитии общения, глубокая задержка в развитии общения с указанием отсутствующих или слабовыраженных параметров и указание возможных причин задержки).

**Рекомендации** (даются в соответствии с выявленными причинами задержки в развитии общения, в случае необходимости направление к соответствующим специалистам).

## ПЕРЕЧЕНЬ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ С 0-3 ЛЕТ

Психологические нормативы развития детей 1 - 3 лет "Действия с предметами быта"

Предложите ребенку по вашему выбору задания, для успешного выполнения которых требуются учет размера предмета и соотнесение размеров двух предметов. К числу таких заданий могут быть отнесены собирание пирамиды, складывание разных по размеру цилиндров, чашек, матрешек и других предметов одного в другой или, наоборот, выстраивание подобных элементов в виде высоких фигур. Проявите ребенку правильно собранную модель, а затем попросите его сделать такую же. В более сложных пробах модель разрушают на глазах у ребенка и просят его помочь собрать ее снова. В течение нескольких минут следует воздерживаться от подсказки и наблюдать за самостоятельной работой ребенка. Отмечают особенности самостоятельных действий, а также особенности сопровождающей их речи. Часто при выполнении заданий одни детали неправильно помещаются на место других, что не сразу замечается ребенком и выясняется только в ходе дальнейших действий, когда не удается достичь конечного результата. Очень хорошо, если ребенок, заметив совершенную ошибку, устраняет мешающие детали поэтапно, одну за другой, каждый раз заново проверяя себя, а не разрушая все достигнутое до момента обнаружения ошибки.

Как правило, существуют адекватные отдельным заданиям приемы, помогающие проверить правильность совершаемых действий. Если они не очевидны, укажите их ребенку. При этом следует повторять: «Вот видишь, не получилось, не забывай, что надо брать самую большую/ маленькую...»

*Нормативы:*

- 1 год — снимает кольца с пирамидки;
- 15 мес. — пытается нанизывать кольца пирамидки;
- 18 мес. — собирает пирамидку без учета размера колец;
- 2 года — вкладывает один объект в другой, затрудняется, если видит перед собой больше двух объектов;

□ 2,5 года — хорошо вкладывает цилиндры и чашки, работая, как правило, методом проб и ошибок, может вложить две матрешки одну в другую;

□ 3 года — легко выполняет задания на вкладывание, ориентируясь на размер; пытается строить вертикальные модели, удерживает задачу, понимает ошибки, усваивает помощь; при помощи взрослого может вложить четыре матрешки одну в другую, собирает пирамидку с учетом размера колец, но иногда игнорирует различия между верхом и низом отдельных колец;

□ 3,5 года — строит вертикальные модели, сам себя корректирует, очень легко усваивает помощь, ориентируется на размер; самостоятельно собирает 5 матрешек в одну; правильно собирает пирамидку. Задания демонстрируют способность организовать и осуществить систему целесообразных действий, обнаружить ошибки и исправить их, выявить определенное понимание заданий и путей их решения как методом проб и ошибок, так и на основе зрительного сравнения и дифференциации размеров объектов. В процессе выполнения заданий очень хорошо проявляется обучаемость ребенка.

### **Задания с предметами быта**

Дети, воспитывающиеся в условиях нормальной семьи, начиная со второго года жизни приобретают умение выполнять разумные действия и системы действий адекватные специфическим предметам быта. Об этом можно спросить родителей или, предъявив ребенку соответствующий предмет, попросить его выполнить с ним определенное действие.

#### *Нормативы:*

□ 15 мес. — подносит ложку ко рту, хорошо сам пьет из чашки, может вынуть таблетку из бутылочки, рисует каракули карандашом, проявляет интерес к книге;

□ 18 мес. — снимает варежки, носки, листает книгу, переворачивая одновременно 2-3 страницы, указывает на картинки, ест самостоятельно густую пищу ложкой, умеет воспроизводить часто наблюдаемые в жизни действия; если на глазах

у ребенка спрятать игрушку под одним из двух одинаковых предметов, а затем поменять предметы местами, он находит игрушку на новом месте;

□ 2 года — запускает волчок, вставляет ключ в замочную скважину, поворачивает ручку двери, нажимает на кнопку звонка, кормит и баюкает куклу, возит машину, листает книгу: каждую страницу отдельно; сам надевает носки, туфли, штанишки, в игре воспроизводит ряд логически связанных действий; □ 2,5 года — подражает большому количеству действий взрослых с предметами быта, в игре действует взаимосвязанно и последовательно (будит куклу, одевает, кормит, ведет на прогулку и т. д.). Самостоятельно одевается, но еще не умеет завязывать шнурки, застегивать пуговицы;

□ 3 года — подражает большому количеству действий взрослых с предметами быта, в игре исполняет роль, одевается самостоятельно, застегивает пуговицы, завязывает шнурки при небольшой помощи взрослого.

Приобретение этих умений демонстрирует усвоение ребенком специфических функций и значений предметов, развитие способностей осуществлять обобщение в действии, обратимость действий, комбинирование уже известных действий для достижения цели.

Мюнхенская функциональная диагностика развития ребёнка 1 - 3 лет  
 Мюнхенская функциональная диагностика развития детей создана в Мюнхенском университете и Институте социальной педиатрии Она применяется для оценки общего психомоторного развития детей раннего возраста.

Реакция	50% детей	90% детей	
<b>Развитие общих движений (ходьба)</b>			
Подтягивается в положении стоя, опираясь на предмет, и отаится стоять несколько секунд.	9 мес.	11,5 м.	
Идет несколько шагов боком вдоль мебели, держась обеими руками.	9,5 м.	1 г. 0,5 м.	
Идет, когда держат за обе руки и принимает вес тела.	10 м.	1 г. 1 м.	
Карабкается на одну ступеньку вверх (высота 12-18 см).	10,5 м.	1 г. 1,5	

		м.	
Идет придерживаемый за руку.	11 м.	1 г. 2 м.	
Минимум 2 секунды стоит свободно.	11,5 м.	1 г. 3 м.	
Свободно делает 3 шага.	1 г. 0,5 м.	1 г. 4 м.	
Идет и несет мяч обеими руками.	1 г. 1 м.	1 г. 5 м.	
Нагибается и что-нибудь понимает без опоры на что-либо.	1 г. 1,5 м.	1 г. 5,5 м.	
Карабкается на диван и с дивана.	1 г. 2 м.	1 г. 6 м.	
Делает три шага спиной	1 г. 2,5 м.	1 г. 7 м.	
Карабкается на стул и со стула с подлокотником	1 г. 3 м.	1 г. 7,5 м.	
Поднимается на три ступеньки приставным шагом и держится обеими руками.	1 г. 3,5 м.	1 г. 8 м.	
Спускается на три ступеньки вниз приставным шагом и держится обеими руками.	1 г. 4,5 м.	1 г. 9 м.	
Бьет по мячу в положении стоя, не держась.	1 г. 5 м.	1 г. 10 м.	
Спускается на три ступеньки приставным шагом и держится одной рукой.	1 г. 6 м.	1 г. 11 м.	
Идет три шага на носочках, не держась.	1 г. 7 м.	2 г.	
Стоит три секунды на одной ноге и держится одной рукой.	1 г. 8 м.	2 г. 2 м.	
Идет пять шагов на носочках, не держась.	1 г. 9 м.	2 г. 3 м.	
Подпрыгивает один раз на месте, не падая.	1 г. 10 м.	2 г. 4 м.	
Прыгает вперед, не падая.	1 г. 11 м.	2 г. 6 м.	
Стоит на одной ноге две секунды, не держась.	2 г.	2 г. 7 м.	
Поднимается на две ступеньки взрослым шагом, держится одной рукой.	2 г. 1 м.	2 г. 8 м.	
Прыгает через ленту (ширина 10 см), не задевая ее.	2 г. 3 м.	2 г. 11 м.	

Ездит на трехколесном велосипеде и нажимает на педали.	2 г. 4 м.	3 г.	
Спускается на три ступеньки взрослым шагом, держится одной рукой.	2 г. 5 м.	3 г. 1 м.	
Ловит мяч диаметром 15-20 см с отдаления 2 м.	2 г. 7 м.	3 г. 4 м.	
Прыгает через лист бумаги шириной 20 см, не задевая его.	2 г. 9 м.	3 г. 7 м.	
Спускается взрослым шагом на три ступеньки вниз, не держась.	2 г. 11 м.	3 г. 9 м.	
<b>Развитие движений кисти руки</b>			
Снимает браслет с руки.	8 м.	10,5 м.	
Горизонтально ударяет кубиками один о другой (длина ребра 3 см).	8,5 м.	11 м.	
Хватает маленький предмет (крошки печенья) вытянутым указательным пальцем и большим пальцем.	9 м.	11,5 м.	
Хватает маленький предмет согнутым указательным пальцем и большим пальцем.	9,5 м.	11,5 м.	
Катает машинку на колесиках туда-сюда.	10 м.	1 г. 1 м.	
Переворачивает страницы в книге с картинками.	10,5 м.	1 г. 1,5 м.	
Бросает два шарика в банку.	11 м.	1 г. 2,5 м.	
Рисует точки или короткие штришки на бумаге.	1 г.	1 г. 3,5 м.	
Поворачивает вращающуюся крышку флакона в разные стороны.	1 г. 0,5 м.	1 г. 4 м.	
Надевает два кольца на пирамидку.	1 г. 1 м.	1 г. 5 м.	
Рисует штришки во все стороны.	1 г. 1,5 м.	1 г. 5,5 м.	
Ребенок держит в каждой руке по кубику и берет третий обеими руками, не роняя двух первых (длина ребра 3 см).	1 г. 2 м.	1 г. 6 м.	
Вставляет два колышка в отверстия диаметром 20 мм.	1 г. 2,5 м	1 г. 4 м.	
Вставляет нейлоновый шнур с наконечником в отверстие	1 г. 3,5	1 г. 8 м.	

шарика(диаметр 27 мм, внутренний 7 мм).	м.		
Рисует штришки с закругленными концами во все стороны.	1 г. 4 м.	1 г. 9 м.	
Кладет две спички в коробку, поворачивая их при этом на 90', так чтобы не выступали концы.	1 г. 5 м.	1 г. 10 м.	
Две секунды держит по два кубика в каждой руке, длина ребра 3 см.	1 г. 6 м.	1 г. 11 м.	
Рисует плоскую спираль, с одним пересечением.	1 г. 7,5 м.	2 г. 1 м.	
Закручивает или откручивает крышку флакона с вставлением крышки, держа флакон.	1 г. 9 м.	2 г. 3 м.	
Кутит ручку музыкальной шкатулки.	1 г. 10 м.	2 г. 4 м.	
Нанизывает на шнур шарик-бусину.	1 г. 11 м.	2 г. 6 м.	
Умело рисует круглую спираль с тремя витками.	2 г.	2 г. 7 м.	
Закручивает и откручивает флакон, и достает два кристаллика сахара (больше там не).	2 г. 1 м.	2 г. 8 м.	
Строит башню из восьми одинаковых кубиков (ребро 3 см), с трех попыток.	2 г. 2 м.	2 г. 10 м.	
Делает ножницами два надреза бумажной полосы шириной 2 см (бумагу держит взрослый).	2 г. 4 м.	3 г.	
Разрывает бумагу движением рук в противоположные стороны (к себе – от себя).	2 г. 5 м.	3 г. 2 м.	
Имитирует пищащие движения.	2 г. 6 м.	3 г. 3 м.	
Формирует валик из пластилина (из шарика).	2 г. 7 м.	3 г. 4 м.	
Выделяет при срисовывании горизонтальную линию.	2 г. 8 м.	3 г. 6 м.	
Чертит закрытый круг.	2 г. 9 м.	3 г. 7 м.	
<b>Восприятие взаимосвязей</b>			
Находит предмет под чашкой.	8 м.	11 м.	
Показывает указательным пальцем в указанное направление.	9 м.	1 г.	
Подтягивает к себе игрушку за шнур.	9,5 м.	1 г. 1 м.	
Кладет крышку на банку.	10 м.	1 г. 2 м.	

Вставляет самый маленький стаканчик в самый большой (из трех).	10,5 м.	1 г. 2,5 м.	
Пробует рисовать карандашом.	11 м.	1 г. 3 м.	
Показывает на что-либо пальцем.	11,5 м.	1 г. 4 м.	
Вставляет самый маленький стаканчик в средний (из трех)	1 г.	1 г. 5 м.	
Помещает большой круг на шаблонную доску (диаметр 10 см).	1 г. 1 м.	1 г. 6 м.	
Находит предмет под одним из двух стаканчиков.	1 г. 2 м.	1 г. 7 м.	
Переворачивает бутылку, чтобы достать предмет.	1 г. 3 м.	1 г. 8 м.	
Вставляет все три стаканчика один в один.	1 г. 5 м.	1 г. 11 м.	
Вытаскивает штифт и открывает запор на затворе для навесного замка.	1 г. 6 м.	2 г.	
Помещает большой и маленький круг на шаблонные доски (диаметр 10 и 6 см).	1 г. 7 м.	2 г. 1 м.	
Помещает на шаблонные доски квадрат, треугольник и большой круг.	1 г. 9 м.	2 г. 3 м.	
Строит ряд из пяти кубиков (длина ребра 3 см).	1 г. 10 м.	2 г. 4 м.	
Вставляет 3 из 4 форм в шаблонную коробку.	1 г. 11 м.	2 г. 5 м.	
Сортирует кружочки по величине (12 кружочков трех разных размеров – 5,5 см, 8 см, 11 см).	2 г.	2 г. 7 м.	
Сортирует три из четырех кубиков по цвету.	2 г. 1 м.	2 г. 8 м.	
Помещает три из четырех кружочков по правильному рисунку на шаблонной доске.	2 г. 2 м.	2 г. 9 м.	
Строит “мост” из трех кубиков по образцу.	2 г. м.	2 г. 11 м.	
Складывает квадрат из четырех кубиков.	2 г. 6 м.	3 г. 2 м.	
<b>Развитие речи</b>			
Копирует звуки, как например, вибрация губами, щелкающие.	8 м.	11 м.	
Говорит двойные слоги, например, ма-ма, дай-дай без	8,5 м.	1 г.	

значения.			
Говорит двойные или одинарные слоги со значением.	9,5 м.	1 г. 1 м.	
Выражает желания определенными звуками, говоря, например: “э!”.	10 м.	1 г. 1,5 м.	
Использует “папа” или “мама” для людей.	10,5 м.	1 г. 2,5 м.	
Говорит два осмысленных слова.	11 м.	1 г. 3 м.	
Говорит три осмысленных слова.	1 г.	1 г. 4,5 м.	
Напевает вместе с кем-либо детские песенки.	1 г. 1 м.	1 г. 6 м.	
Говорит осмысленное слово с двумя различными гласными звуками, например: “киса”.	1 г. 2 м.	1 г. 7 м.	
Называет знакомый предмет в ответ на вопрос.	1 г. 3 м.	1 г. 9 м.	
Выражает желания словами, как например: “дай”, “ам-ам”.	1 г. 4 м.	1 г. 9 м.	
Повторяет знакомое слово.	1 г. 5 м.	1 г. 11 м.	
Может вербально отклонить просьбы.	1 г. 6 м.	2 г. 1 м.	
Говорит первые предложения из двух слов на детском языке, например: “папа машина”.	1 г. 7 м.	2 г. 2 м.	
Называет восемь из двенадцати предметов на тестовых картинках “А”.	1 г. 8 м.	2 г. 4 м.	
Использует свое имя когда говорит о себе.	1 г. 10 м.	2 г. 7 м.	
Говорит первые предложения из трех слов на детском языке, например: “папа машина ехать”.	1 г. 11 м.	2 г. 8 м.	
Называет все предметы на 12 тестовых картинках “А”.	2 г.	2 г. 9 м.	
Говорит о себе в “Я”-форме.	2 г. 1 м.	2 г. 10 м.	
Говорит первое предложение из четырех слов на детском языке.	2 г. 2 м.	3 г.	
Использует числительное два для обозначения нескольких предметов.	2 г. 3 м.	3 г. 2 м.	
Использует слово “мне” или “тебе”.	2 г. 4 м.	3 г. 3 м.	

Называет предметы на одной из тестовых картинок "С" во множественном числе.	2 г. 5 м.	3 г. 5 м.	
Говрит первое осмысленное предложение из пяти слов на детском языке (не повтор).	2 г. 6 м.	3 г. 6 м.	
Использует вопрос: "Почему?" (ответ не всегда нужен).	2 г. 7 м.	3 г. 8 м.	
По просьбе взрослого повторяет одно из предложений, состоящих из пяти слов.	2 г. 8 м.	3 г. 9 м.	
Говорит первое осмысленное предложение из шести слов на детском языке (не повтор).	2 г. 10 м.	4 г.	
К двум прилагательным находит слова противоположные по значению (в контексте).	3 г.	4 г. 3 м.	
<b>Понимание речи</b>			
Ищет отца или мать, если спрашивают "папа" или "мама".	8 м.	11 м.	
Поворачивается, когда родители называют его имя.	8,5 м.	11,5 м.	
Реагирует на похвалу или запреты.	9,5 г.	1 г. 0,5 м.	
Выполняет просьбы "иди сюда" или "дай мне".	10,5 м.	1 г. 2 м.	
Если спрашивают, ищет предмет, с которым только что играл.	11 м.	1 г. 3 м.	
В ответ на вопрос ищет еду, свою бутылочку или чашку.	1 г.	1 г. 4 м.	
Правильно показывает или направляет взгляд на часть тела.	1 г. 1 м.	1 г. 5 м.	
Понимает слово "открыть" и открывает банку.	1 г. 1,5 м.	1 г. 6 м.	
Правильно показывает или направляет взгляд на две из четырех тестовых картинок "А"	1 г. 2 м.	1 г. 7 м.	
Правильно показывает или направляет взгляд на свой живот (живот другого человека, живот куклы).	1 г. 3 м.	1 г. 8 м.	
Выполняет просьбу "подними куклу, и положи ее на стол".	1 г. 3,5 м.	1 г. 9 м.	
Правильно показывает или направляет взгляд на четыре из восьми тестовых картинок "А".	1 г. 5 м.	1 г. 11 м.	
Правильно показывает или направляет взгляд на три части тела.	1 г. 6 м.	2 г.	

Правильно показывает или направляет взгляд на восемь из 12 тестовых картинок “А” (предъявляются три картинки одновременно с последующей заменой одной).	1 г. 7 м.	2 г. 1 м.	
Понимает слово “холодный”, указывает на холодные предметы или называет их.	1 г. 8 м.	2 г. 3 м.	
Понимает слово “большой”, в ответ на просьбу берет большой мяч (из двух).	1 г. 9 м.	2 г. 4 м.	
Показывает или смотрит на свою руку.	1 г. 10 м.	2 г. 5 м.	
Понимает слово “тяжелый”, показывает на тяжелый предмет.	1 г. 11 м.	2 г. 7 м.	
Распознает два вида передвижения на тестовых картинках “А” (Птица, рыба – летит, плывет).	2 г.	2 г. 8 м.	
Понимает два из четырех предлогов, наречий (на, под, рядом, за/позади).	2 г. 1 м.	2 г. 9 м.	
Понимает два вопроса: “Что ты делаешь ложкой? (расческой, с чашко)”.	2 г. 2 м.	2 г. 11 м.	
Понимает слово “легкий”, берет легкий предмет.	2 г. 3 м.	3 г.	
Понимает два вопроса из трех: “Что ты делаешь, когда ты устал? (голоден, грязный)”.	2 г. 4 м.	3 г. 1 м.	
В ответ на вопрос, показывает свой подбородок.	2 г. 5 м.	3 г. 3 м.	
Знает мальчик он или девочка.	2 г. 8 м.	3 г. 7 м.	
Показывает дважды правильно на самую длинную из трех линий.	2 г. 10 м.	3 г. 9 м.	
<b>Социальное развитие</b>			
Может отклонять просьбы протестом.	8 м.	11 м.	
В ответ на просьбу дает матери предмет	9 м.	1 г. 0,5 м.	
Имитирует один жест, например: хлопанье в ладоши или делает “пока-пока”.	10 м.	1 г. 1,5 м.	
Ласкает куклу или мягкую игрушку.	11 м.	1 г. 2,5 м.	
Катит мяч взрослому.	11,5 м.	1 г. 3,5 м.	
Подражает видам домашней деятельности, напримр,	1 г. 0,5	1 г. 4,5	

вытиранию или подметанию.	м.	м.	
Помогает убирать игрушки.	1 г. 1 м.	1 г. 5 м.	
Иногда подходит с книгой с картинками, чтобы ее ему показали.	1 г. 2,5 м.	1 г. 7 м.	
Выполняет простые поручения по дому.	1 г. 3 м.	1 г. 8 м.	
Остаетс на короткий промежуток времени у знакомых (15 минут).	1 г. 4 м.	1 г. 9 м.	
Сам выбрасывает мусор в мусорное ведро.	1 г. 5 м.	1 г. 11 м.	
Охотно играет с ровесниками в догонялки.	1 г. 6 м.	2 г.	
Спонтанно обхаживает куклу или мягкую игрушку (кормит, укадывает и т.д.).	1 г. 7 м.	2 г. 2 м.	
Пробует утешить, если кто-то печален.	1 г. 8 м.	2 г. 3 м.	
Вербально выражает чувства.	1 г. 11 м.	2 г. 7 м.	
Выражает желание в "Я"-форме.	2 г. 1 м.	2 г. 10 м.	
Придерживается правила игры: "один раз "Я", один раз "Ты"!".	2 г. 3 м.	3 г.	
<b>Самостоятельность</b>			
Стягивает шапку с головы.	7,5 м.	10,5 м.	
Берет кусочки хлеба и съедает их.	8,5 м.	11 м.	
Пьет из стакана, не проливая, если стакан держат.	9 м.	1 г.	
При одевании пробует помочь собственными движениями.	10 м.	1 г. 1,5 м.	
Сам снимает расстегнутые туфли.	11 м.	1 г. 3 м.	
Сам держит стакан, когда пьет.	1 г.	1 г. 4,5 м.	
Подводит наполненную ложку ко рту (пачкаться разрешается).	1 г. 1 м.	1 г. 6 м.	
Иногда ест вилкой.	1 г. 2 м.	1 г. 7 м.	
Самостоятельно ьет из чашки.	1 г. 2,5 м.	1 г. 8 м.	

Трет руки под струей воды.	1 г. 3 м.	1 г. 9 м.	
Ложкой съедает часть содержимого тарелки (испачкаться может).	1 г. 4 м.	1 г. 10 м.	
Перемешивает чайной ложкой в наполненной на треть чашки, не проливает при этом жидкость через край.	1 г. 5 м.	1 г. 11 м.	
Поверхностно вытирает руки полотенцем.	1 г. 6 м.	2 г. 1 м.	
Снимает расстегнутую куртку.	1 г. 7 м.	2 г. 2 м.	
Интересуется секретцией взрослых.	1 г. 8 м.	2 г. 3 м.	
Съедает содержимое тарелки ложкой, испачкавшись совсем чуть-чуть.	1 г. 9 м.	2 г. 4 м.	
Снимает нижнюю сорочку, без рукавов.	1 г. 10 м.	2 г. 6 м.	
Надевает сапоги или туфли.	1 г. 11 м.	2 г. 7 м.	
Надевает нижнюю сорочку, без рукавов.	2 г.	2 г. 7 м.	
Моет руки с мылом и вытирает их полотенцем.	2 г.1м.	2 г. 7 м.	
Сам расстегивает большие пуговицы.	2 г. 2 м.	2 г. 11 м.	
Иногда остается сухим в течение дня.	2 г. 3 м.	3 г. 1 м.	
Остается сухим во время обеденного сна.	2 г. 4 м.	3 г. 2 м.	
В течение дня, как правило, сух и чист.	2 г. 6 м.	3 г. 5 м.	
См одевает брюки.	2 г. 7 м.	3 г. 6 м.	
Как правило, сухой ночью.	2 г. 9 м.	3 г. 9 м.	
Полностью одевается под руководством.	3 г.	4 г. 1 м.	

*Возрастная шкала оценки психического развития детей*

Возраст (месяцы)	Факторы психического развития

15	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Произносит 20 и более слов</li> <li>2. Выполняет 2 поручения</li> <li>3. Держит карандаш и оставляет им следы на бумаге</li> <li>4. Держит ложку во время еды</li> <li>5. Ставит 5 кубиков один на другой</li> <li>6. Ходит сам, но часто падает</li> </ol>
18	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Стремится связать 2 слова в предложение</li> <li>2. Хочет сделать все самостоятельно</li> <li>3. Черкает карандашом целенаправленно и старательно</li> <li>4. Пробует самостоятельно есть</li> <li>5. После наблюдения повторяет увиденное действие с игрушкой</li> <li>6. Ходит стабильно, редко падает</li> </ol>
21	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Называет 5 изображений на рисунке</li> <li>2. Ищет помощи у взрослых</li> <li>3. Черкает карандашом в рамках листа</li> <li>4. Самостоятельно ест</li> <li>5. Бросает мяч в ящик</li> <li>6. Пробует бегать</li> </ol>
24	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Задает первые вопросы</li> <li>2. Общается с детьми</li> <li>3. Черкает вертикальные и горизонтальные линии</li> <li>4. Регулирует отправление физиологических потребностей</li> <li>5. Пробует ловить брошенный мяч</li> <li>6. Поднимается и спускается по лестнице с поддержкой</li> </ol>
30	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Задает различные вопросы</li> <li>2. Может связно рассказывать</li> <li>3. Умеет чертить кривую, замкнутую линию</li> <li>4. Регулярно сообщает о физиологической потребности</li> </ol>

	<p>5. Расстегивает 3 пуговицы</p> <p>6. Бегает значительно лучше</p>
36	<p>1. Может связно рассказывать</p> <p>2. В игре входит в роль</p> <p>3. Рисует шар, яблоко и другие предметы</p> <p>4. Сам раздевается и одевается</p> <p>5. Ставит 10 кубиков один на другой</p> <p>6. Поднимается и спускается по ступенькам без опоры</p>

*Диагностика зрения ребёнка 1 - 3 года*

Название реакции	Приблизительный возраст появления реакции	Возраст первого выявления реакции
Рассматривает мелкие узоры, картинки, фотографии, мелкие предметы с четкими контурами	1 год	
Наблюдает, как взрослый ищет или рисует карандашом	1 год	
Понимает 2-3 жеста («пока», «нельзя» и др.)	1 год 1 мес.	
Обходит высокие препятствия при ходьбе	1 год 2 мес.	
Подражает увиденным действиям взрослого	1 год 3 мес.	
Узнает себя и близких на фотографиях	1 год 4 мес	
Показывает несколько названных предметов или картинок	1 год 4 мес.	
Узнает несколько предметов по их реалистичному рисунку	1 год 4 мес.	
Избегает препятствия на поверхности, по которой идет (ямки, бугорки)	1 год 6 мес.	

Запоминает, где лежат некоторые предметы или игрушки	1 год 6 мес.	
Узнает свои вещи, одежду	2 года	
Подбирает парные картинки или игрушки к указанной	2 года	
Подбирает предмет к его рисунку	2 года 6 мес.	
Знает 2-4 основных цвета	3 года	
Узнает предмет по рисунку его характерной части	3 года	

Диагностика восприятия ребенка 1 - 3 года.

При исследовании фиксируется понимание инструкции, быстрота, точность выполнения, адекватность действия, заинтересованность, принятие помощи, установка на результат, обучаемость, реакция на успех.

Цветовое восприятие:

(4 цвета: красный, синий, желтый, зеленый)

Нормативы:

- сличение от 1,5-2 лет;
- выбор по названию — в 2-3 года;
- самостоятельность названия — в 2,5~3 года.

Стимульный материал: цветные наборы дидактических игр «Бабочки и крылья», «Рыбки и хвостики», «Цветочек и лепесточек», «Носки и варежки», «Листочки» и др.

Пример инструкций:

- 1) «положи к каждому цветочку подходящий по цвету лепесточек»;
- 2) «покажи, где красный (синий, желтый, зеленый) лепесточек»;
- 3) «назови, какого цвета этот цветочек». Аналогично предъявляются другие задания.

## Форма

### Нормативы:

- сличение — от 1,5-2 лет;
- выбор по названию — в 2 года;
- самостоятельность названия — в 3 года. Стимульный материал: круг (шарик),

квадрат (кубик),

прямоугольник (кирпичик), треугольник (крыша) по два набора четырех основных цветов. Пример инструкции:

- 1) «дай такую же» (форма и цвет совпадают);
- 2) «покажи, где кубик»; 3) «назови форму».

### Восприятие окружающего мира.

Стимульный материал: 10-12 карточек с изображением знакомых предметов (лото малышам).

### Инструкция:

- 1) «покажи, где нарисован ...»;
- 2) «что нарисовано?» или «что это?». Нормативы:

В 1,5-2 года называют 4-5 картинок.

В 2,5 года называют многие предметы из групп; иг-рушки, посуда, одежда, мебель.

В 3 года дети знают и называют все предметы, их свойства и качества, в пассивном словаре сформированы некоторые обобщающие понятия: игрушки, одежда, мебель, обувь.

### Методика «Выбор по образцу» (парные картинки)

Стимульный материал: шесть пар одинаковых предметных картинок.

### Нормативы:

- выбор из двух картинок — в 2 года;
- выбор из четырех картинок — в 3 года.

Детям старше 4 лет методика предъявляется в случае, если они не справляются с классификацией.

Конструктивный праксис (методика «Разрезные картинки»)

Стимульный материал: картинки, разрезанные на две и три части с разной конфигурацией разреза. Нормативы:

- разрезная картинка из двух фрагментов — в 2,5-3 года;
- разрезная картинка из трех фрагментов — в 3-3,5 года.

Анализ результатов:

- 1) совершает целенаправленные действия;
- 2) соединяет части без анализа полученного целого;
- 3) прикладывает с разворотами;
- 4) зрительное соотношение частей без прикладывания.

Конструирование по подражанию (методика предлагается детям 2,5—3 лет)

Стимульный материал: кубики, прямоугольные бруски (кирпичики), треугольные призмы (крыша), полусферы разных цветов.

Анализ результатов:

- 1) подражание внешним манипуляциям взрослого без учета формы, величины и пространственных отношений (что для детей 3 лет является неадекватным);
- 2) подражание манипуляциям с учетом формы, величины и пространственного расположения;
- 3) сопоставление и исправление ошибок;
- 4) точное воспроизведение расстановки фигур без ошибок и исправлений;
- 5) самостоятельный анализ образца и воспроизведение.

Пространственный гнозис

Стимульный материал: мелкие игрушки и картинки, уложенные в коробку.

Пример инструкций:

«Посади мишку около коробки», «Положи в коробку», «Посади на коробку», «Спрячь картинку под коробку», «Достань из-под коробки», «Покажи, где верх (низ)», «Иди вперед (назад)».

Нормативы:

□ 2,5-3 года — дети понимают предложно-падежные конструкции; ошибаются в 1~2 заданиях, легко кор-ректируются;

□ 3,5~4 года — выполняют все задания.

Диагностика способов деятельности

Складывание пирамидки. Складывание матрешки

Стимульный материал: пирамидка из четырех и шес-ти колец с колпачком.

Нормативы:

□ снимают кольца с пирамидки — в 1 год;

□ собирают пирамидку без учета диаметра колец — в 1,5-2,5 года;

□ собирают пирамидку с учетом диаметра колец и ус-тановки на результат без проб и примеривания — в 3-3,5 года; работа зрительным соотношением.

Анализ результатов:

1) неспецифические манипулятивные действия (ребенок стучит об стол, подносит к уху, гремит, берет в рот и др.). Данные действия являются неадекватными;

2) простое манипулирование (специфическая манипу-ляция);

3) силовая проба (например, ребенок вкладывает ма-ленькую матрешку в нижнюю часть большой и, наоборот, при этом использует силу (вдавливает), не учитывая свойств предмета);

4) целенаправленная проба (ребенок замечает ошибки, исправляет их и находит правильный способ решения);

5) примеривание (ребенок еще не может соотнести пред-меты на расстоянии и подносит их друг к другу, заметив несоответствие, меняет их);

6) зрительное соотношение (ребенок сразу правильно решает задачу, зрительно соотнося элементы).

Дети 3 лет с сохранным интеллектом могут работать зрительным соотношением, допустимо примеривание или целенаправленная проба. Отсутствие

данных способов к 3 годам свидетельствует о недостатках психического развития. До 2,5 лет правомерно пользоваться силой.

#### ПЕРЕЧЕНЬ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ:

- 1 Разборка и складывание матрешки
- 2 Разборка и складывание пирамидки: из шести колец (или можно использовать методику «Угадай чего нет»)
- 3 Коробка форм (почтовый ящик): из пяти форм
- 4 Разрезная картинка: из четырех частей
- 5 Цветные кубики: семи цветов
- 6 Достань ключик: задача на картинке (или можно использовать методику «Расскажи»)
- 7 Посчитай
- 8 Построй из палочек
- 9 Нарисуй человека (адаптированный вариант методики Гудинаф–Харрисона)
- 10 Поиграй

#### *Описание заданий*

**1. Разборка и складывание матрешки** [12, с. 266] Цель: выявить уровень развития практической ориентировки на величину, обучаемость. Оборудование: четырехместная (пятиместная) матрешка. Проведение обследования: взрослый дает ребенку четырехместную (пятиместную) матрешку и просит ее раскрыть, рассмотреть другие матрешки. Затем предлагает собрать все матрешки в одну. При затруднении взрослый берет матрешку и просит ребенка посмотреть, как он это делает: «Сначала беру маленькую матрешку и ищу чуть меньше, затем подбираю к ней платочек и т.д.». Психолог показывает складывание матрешки методом проб, привлекая внимание ребенка к поиску следующей части. После обучения ребенку предлагают выполнить задание самостоятельно. Оценка действий ребенка: принятие и понимание условий задания, способы выполнения, обучаемость, отношение к результату своей деятельности. Оценка в баллах [12, с. 270]: 1 балл – не понимает цель и действует неадекватно даже в условиях обучения; 2 балла – понимает цель, но

действует хаотически, т.е. не учитывает величину, в процессе обучения действует адекватно, а после обучения самостоятельно задание не выполняет; 3 балла – понимает цель, складывает матрешку методом перебора вариантов, в условиях обучения действует адекватно после обучения переходит к выполнению задания, пользуясь целенаправленными пробами; 4 балла – понимает цель и самостоятельно складывает матрешку, пользуясь целенаправленными пробами.

**2. Разборка и складывание пирамидки** [12, с. 266] Цель: выявить умение ребенка отвлекаться от цвета и выделить величину как основной принцип действия, выявить практическую ориентировку на величину. Оборудование: пирамидка из четырех (шести) колец, кольца разного размера, разного цвета. Проведение обследования: взрослый предлагает ребенку разобрать пирамидку. Если ребенок не действует, взрослый начинает разбирать ее сам и привлекает ребенка к этому действию. Затем предлагает собрать такую же пирамидку. В случаях затруднения взрослый показывает ребенку, как надо подбирать колечки по размеру: «Надо брать каждый раз большое колечко». Затем показывает способ прикладывания одного колечка к другому, чтобы увидеть разницу в их величине. После обучения ребенку предлагают выполнить задание самостоятельно. Оценка действий ребенка: принятие и понимание условий задания, способы выполнения, обучаемость, отношение к результату. Оценка в баллах [12, с. 270]: 1 балл – не понимает цель, действует неадекватно; 2 балла – понимает цель, нанизывает кольца без учета размера, после обучения не учитывает размер колец; 3 балла – понимает цель, нанизывает кольца без учета размера, после обучения переходит к самостоятельному выполнению задания; 4 балла – понимает цель, собирает самостоятельно пирамидку с учетом размера колец.

**Угадай, чего нет (сравнение картинок)** [41, с. 61–67] Цель: выявить умение анализировать, сравнивать изображения, находить сходство и различие, решать задачи в образном плане с опорой на наглядность. Оборудование: две сюжетные картинки с изображением одинаковых полок и стоящих на них игрушек и одной и той же девочки. На первой картинке игрушки находятся на полках в одном порядке и девочка тянется рукой к игрушечной кошке, а на второй – игрушки нарисованы в

другом порядке, а девочка уходит, унося в руках какую-то игрушку. Что она взяла, не показано. Проведение обследования: перед ребенком кладут две картинки. Психолог предлагает ребенку рассмотреть картинки, а затем рассказывает: «Это девочка Катя, у нее много игрушек, она их переставила и унесла с собой только одну игрушку. Догадайся, какую игрушку унесла Катя». Обучение: в тех случаях, когда ребенок начинает перечислять все игрушки по очереди, психолог еще раз обращает внимание ребенка на то, что игрушки стоят на других местах, напоминая о том, что девочка унесла только одну игрушку. Если после этого ребенок не решил задачу, то показывается способ решения: психолог берет палочку и поочередно соотносит игрушки на первой и второй картинках: «Это кошка стояла здесь наверху, а Катя переставила наверх. Вот где». Затем психолог отдает палочку ребенку и говорит: «дальше проверяй ты, какой игрушки нет, значит, ее унесла Катя» Оценка действий ребенка: принятие задания; способы выполнения: самостоятельно решает задачу в умственном плане сравнивая и анализируя картинки, решает задачу после объяснения, решает задачу способом практического соотнесения, показанного взрослым; результат выполнения задания. Оценка в баллах: 1 балл – ребенок не принимает и не понимает задание; в условиях обучения действует неадекватно; 2 балла – ребенок принимает задание, но не понимает его условия; при самостоятельном выполнении перечисляет все переставленные игрушки; после обучения не переходит к адекватным способам выполнения; к конечному результату безразличен; 3 балла – ребенок принимает задание, понимает его условия, но самостоятельно выполнить его не может; после обучения решает задачу; заинтересован в конечном результате; 4 балла – ребенок принимает и понимает задание; сам решает задачу в умственном плане.

**3. Коробка форм («почтовый ящик»)** [12, с. 266] Цель: выявить уровень развития практической ориентировки на форму, обучаемость. Оборудование: «почтовый ящик» – пластмассовая или деревянная коробка с четырьмя (пятью) прорезями разной формы; восемь объемных геометрических фигур, соответствующих прорезям коробки. Проведение обследования: взрослый ставит перед ребенком коробку, обращая внимание на прорези, а рядом выкладывает объемные фигуры так,

чтобы основание каждой фигуры, соответствующее форме прорези, оказалось сверху. Ребенку предлагают опустить все фигурки в свои прорези, т.е. определить, к какой прорези подходит та или иная форма. В случае затруднения взрослый просит ребенка примерить фигурку к прорези, поворачивая нужной стороной, показывает, как это нужно делать. Оценка действий ребенка: принятие и понимание условий задания, способы выполнения, обучаемость, отношение к результату. Оценка в баллах [12, с. 270–271]: 1 балл – не понимает цель, действует неадекватно даже в условиях обучения; 2 балла – понимает цель, при опускании фигур в прорези действует хаотически, после обучения не переходит на другой уровень действий; 3 балла – понимает цель, при выполнении задания использует метод перебора вариантов, после обучения действует методом целенаправленных проб либо методом зрительного соотнесения; 4 балла – понимает цель, задание выполняет самостоятельно методом целенаправленных проб.

**4. Разрезная картинка** [12, с. 267] Цель: выявить уровень развития целостного восприятия предметной картинки. Оборудование: две одинаковые предметные картинки, одна из них разрезана на три (четыре) части по диагонали. Проведение обследования: взрослый показывает ребенку четыре части разрезанной картинки и просит сложить целую картинку: «Сделай целую картинку». Обучение: взрослый показывает, как надо соединить части в целое. После этого снова предлагает ребенку выполнить задание самостоятельно. Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, способы выполнения, обучаемость, отношение к результату. Оценка в баллах [12, с. 271]: 1 балл – не понимает цель задания, действует неадекватно в условиях обучения; 2 балла – принимает задание, но условий задания не понимает, действует хаотически, после обучения не переходит к самостоятельному способу выполнения; 3 балла – принимает и понимает цель задания, выполняет задание методом перебора вариантов, после обучения переходит к методу целенаправленных проб; 4 балла – принимает и понимает цель задания, действует самостоятельно методом проб либо практическим примериванием.

**5. Цветные кубики** [12, с. 267] Цель: выявить уровень развития восприятия цвета (выделение по слову, название цвета). Оборудование: цветные

кубики пяти (семи) цветов: два красных, два желтых, два зеленых, два синих, два белых (голубых и розовых). Проведение обследования: перед ребенком ставят цветные кубики и просят показать кубик определенного цвета: «Покажи, где красный, синий, зеленый». Затем предлагают назвать цвета всех кубиков. Если ребенок не выделяет цвет по слову, проводится обучение. Ребенка просят показать такой кубик, как в руке у взрослого, т.е. уточняется уровень сличения. Затем учат соотносить цвет кубика со словом-названием, повторив при этом цвет два-три раза «Покажи, где желтый, вот желтый. Найди, где желтый». Оценка действий ребенка: принятие задания, отмечается уровень восприятия цвета (сличение, узнавание цвета по слову, называние), обучаемость, отношение к результату. Оценка в баллах [12, с. 271]: 1 балл – задание не понимает, в условиях обучения действует неадекватно; 2 балла – принимает задание, сличает два-три цвета, после обучения не может выделить цвет по слову-названию; 3 балла – принимает задание, сличает все основные цвета, может выделить по слову два-три цвета, но не называет; 4 балла – принимает задание, выделяет цвет по слову-названию, может назвать все или почти все предложенные цвета

**6. Достань ключик** [12, с. 268] Цель: выявить уровень развития наглядно-образного мышления. Оборудование: сюжетная картинка с изображением следующей ситуации: в комнате стоит мальчик, в руках у него машинка, он смотрит на ключик, который висит на стене, на гвоздике. Недалеко от мальчика стоят два стула – большой и маленький. Проведение обследования: психолог предлагает ребенку рассмотреть картинку, затем говорит: «Мальчик хочет завести машинку ключиком, но не знает, как его достать. Расскажи мальчику, как надо достать ключик». Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, решение в наглядно-действенном плане, имеются ли попытки решить задачу в действенном плане.

Оценка в баллах [12, с. 272]: 1 балл – не принимает задание; 2 балла – принимает задание, но не понимает условия задачи, пытается решать неадекватным способом, используя практические действия, либо отказывается от решения («Не знаю»); 3 балла – принимает задание, пытается решить задачу в наглядно-образном

плане, но не может проанализировать целостную ситуацию, изображенную на картинке, поэтому перечисляет объекты, изображенные на картинке; 4 балла – принимает задание, самостоятельно анализирует ситуацию, изображенную на картинке, воспринимает ее как целостную, понимает взаимосвязь всех изображенных предметов, решает задачу в наглядно-образном плане.

**Расскажи (сюжетная картинка «Зимой»)** [41, с. 64] Цель: выявить уровень понимания, восприятия, сюжетного изображения, развитие связной речи. Оборудование: картинка с изображением зимнего сюжета (кругом белый снег; с горки бежит кошка, за ней гонится собака, впряженная в санки; двое смеющихся детей лежат недалеко от санок в снегу). Проведение обследования: взрослый предлагает ребенку рассмотреть картинку и рассказать о ней. Если ребенок не начинает рассказывать, то тогда экспериментатор последовательно задает ему уточняющие вопросы: «Какое время года здесь нарисовано? Что случилось с ребятами; Что они хотели? Почему им не удалось съехать с горки на санках? Почему так быстро побежала собака? Кого кошка увидела?» Обучение: если ребенок не может ответить на эти вопросы, то взрослый организует рассматривание сюжетного изображения: «Давай посмотрим, кто тут лежит в снегу; (указывая на детей). Почему дети оказались в сугробе; Что случилось с санками? А это кто бежит (указывая на собаку)? За кем побежала собака? Что хотели дети? Почему им не удалось съехать с горки на санках?» Обследование прекращается, если ребенок молчит или отвечает неадекватно. Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания; способ выполнения (самостоятельно составляет рассказ); уровень восприятия и понимания сюжета – не отвечает на вопросы, дает ответы, не отражающие смысловую сторону изображенного сюжета (перечисляет объекты), отвечает одним словом, отражающим содержание сюжетного изображения, отвечает на вопросы фразовой речью, отражающей смысловое содержание сюжетного изображения.

Оценка в баллах [41, с. 68]: 1 балл – ребенок не принимает и не понимает задание. Действует в условиях обучения неадекватно; 2 балла – ребенок принимает, но не понимает задание; перечисляет предметы и объекты, изображенные на картинке, не объединяя их в единый сюжет; 3 балла – ребенок принимает, понимает

смысловую сторону сюжета, но объяснить ее в связном рассказе не может; на вопросы отвечает однословно, показывая, что смысл понятен; 4 балла – принимает и понимает задание; составляет связный рассказ (три-четыре предложения), отражая в нем основную причинно-следственную зависимость.

**7. *Посчитай*** [41, с. 62–63] Цель: выявить наличие количественных представлений. Оборудование: 10 плоских палочек, экран. Проведение обследования: (для детей 4 лет 6 месяцев предлагают задания в пределах трех, а после 4 лет 6 месяцев до 5 лет в пределах пяти) Перед ребенком кладут 10 палочек и просят взять три, затем – три, потом еще две палочки. Каждый раз спрашивать: «Сколько ты взял палочек?» Если ребенок выполнил задание, то предлагают выполнить счетные операции в пределах трех (пяти). Психолог раскладывает в ряд три (пять) палочки, предлагая ребенку запомнить их количество, и закрывает их экраном, за которым убирает две палочки. Потом кладет эти палочки перед ним, спрашивая его «Сколько там осталось?», указывая жестом на экран. После этого экран убирают и сравнивают ответ ребенка. Затем снова повторяют задание, но убирается одна палочка. Обучение: в тех случаях, когда ребенок не может выделить определенное количество палочек по словесной инструкции, ему предлагается выполнить это по показу. Взрослый на глазах ребенка берет три палочки, кладет на свою ладонь и говорит: «Возьми, как я три палочки». Если ребенок не справляется, то его просят взять одну палочку, а затем много палочек. Счетным операциям не обучают. Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, сформированность восприятия количества в пределах трех (пяти); умение выполнять счетные операции в пределах трех (пяти), обучаемость, отношение к результату.

Оценка в баллах [41, с. 67]: 1 балл – задание не понимает, в условиях обучения действует неадекватно (разбрасывает палочки, берет их в рот, размахивает ими и т.д.); 2 балла – задание принимает и понимает, но по словесной инструкции не может выделить определенное количество, в условиях обучения может действовать адекватно, но выделяет палочки в пределах трех, счетные операции недоступны, безразличен к конечному результату; 3 балла – задание принимает, выделяет из множества трех, но в пределах пяти затрудняется, счетные операции выполняет

только в пределах трех, заинтересован в конечном результате; 4 балла – задание принимает, выделяет из множества заданное количество и выполняет счетные операции по представлению, заинтересован в конечном результате.

**8. Конструирование** [12, с. 269] Цель: выявить умение создавать конструкции из четырех (пяти) элементов по образцу, обучаемость. Оборудование: 10 плоских палочек одного цвета. Проведение обследования: взрослый строит за экраном фигурку из плоских палочек. Затем показывает постройку и просит ребенка построить такую же. При затруднениях ребенка просят построить по показу. Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, умение работать по образцу или по показу, обучаемость, отношение к результату.

Оценка в баллах [12, с. 272]: 1 балл – не принимает задание, в условиях обучения действует неадекватно; 2 балла – принимает задание, по образцу задание не выполняет, после обучения пытается выполнить какую-либо постройку, но данный образец не строит; 3 балла – принимает задание, по образцу самостоятельно задание выполнить не может, но после показа может перейти на самостоятельное выполнение задачи; 4 балла – принимает задание и самостоятельно выполняет его по образцу.

**9. Нарисуй человека** [41, с. 63] Цель: выявить уровень развития предметного рисунка, особенности поведения в определенной ситуации, целенаправленности деятельности. Оборудование: цветные фломастеры, карандаши и бумага. Проведение обследования: ребенку дают бумагу и просят нарисовать как можно лучше человека (мужчину). Если ребенок выполняет рисунок не в полный рост, то ему предлагают дорисовать. Затем проводится беседа, в которой уточняют особенности изображения или неточности. Обучение не проводится.

Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, соответствие рисунка словесной инструкции, уровень изображения предметного рисунка (черкание, предпосылки к предметному рисунку, предметный рисунок, «головоног», изображение человека – наличие лица, частей тела).

Оценка в баллах [41, с. 67–68] 1 балл – действует неадекватно, мнет бумагу, берет ее в рот, размахивает карандашом и т. п.; 2 балла – принимает задание,

предметный рисунок в виде черкания или предпосылок к предметному рисунку – рисует голову (круг); 3 балла – принимает задание, рисует человека в виде «головонога»: голова и ноги или голова и туловище; 4 балла – принимает задание, рисует все основные части тела и лица человека.

**10. Игра** [12, с. 269–270] Цель: выявить особенности интереса ребенка к игрушкам, характер употребления игрушек, характер игры (манипуляция, процессуальные действия или элементы сюжета). Оборудование: игровой уголок, где находятся кукла, коляски, наборы одежды и посуды для куклы, машина, кубики, солдатики, ворота, мяч, тазик с водой, мелкие игрушки, куклы «би-ба-бо».

Проведение обследования: взрослый приглашает ребенка в игровой уголок и эмоционально вовлекает его в совместные действия с игрушками. Сначала предлагается покормить куклу, затем покатать ее в коляске, потом уложить спать. Если ребенок не хочет играть с куклой, ему предлагают нагрузить кубики: машину и принять участие в строительстве. Взрослый строит дорогу из кирпичиков, а затем сажает в машину маленькую куклу и просит ребенка провезти ее по дорожке. В случае отказа ребенку предлагают поиграть около тазика с водой: опускают туда по одной мелкой игрушке (шарики, рыбки и т.д.), затем предлагают поймать их сачком. Оценка действий ребенка: отношение к игрушкам, интерес и характер действий с игрушками, избирательность в игрушках.

Оценка в баллах [12, с. 275]: 1 балл – не включается в игру со взрослыми;

2 балла – включается в игру, интерес к игрушкам поверхностный, выполняет процессуальные действия с игрушками;

3 балла – включается в игру, выполняет ряд предметно-игровых действий с игрушками;

4 балла – включается в игру, может организовать сюжетную игру.

## **ПЕРЕЧЕНЬ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ 6-ГО ГОДА ЖИЗНИ<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup>Для изучения уровня психического развития детей 6-го года жизни Е.А. Стребелева предлагает следующие задания, которые приведены [12, 40, 41]

- 1 Включение в ряд
- 2 Лесенка
- 3 Классификация картинок по функциональному назначению представления о временах года
- 4 Группировка картинок по способу действия
- 5 Счет
- 6 Найди время года
- 7 Нарисуй целое
- 8 Серия сюжетных картинок «Утро мальчика»
- 9 Сложи разрезную картинку
- 10 Сравни

#### *Описание заданий*

**1. Включение в ряд (методика А.А. Венгер)** [41, с. 94–95] Цель: выявить уровень развития ориентировочно-познавательной деятельности, а именно ориентировки на величину. Оборудование: экран, шестиместная матрешка. Проведение обследования: психолог берет шестиместную матрешку и на глазах у ребенка разбирает и собирает ее попарно. Затем выстраивает матрешки в ряд по величине, соблюдая между ними равные интервалы. Взрослый за экраном убирает одну из матрешек и выравнивает интервал между оставшимися. Ребенку дают эту матрешку и просят поставить ее на свое место. При этом не следует обращать внимание на то, что ряд равномерно увеличивается или уменьшается. Когда матрешка окажется поставленной на свое место, взрослый предлагает ребенку продолжить игру. Ребенок должен поставить в ряд две-три матрешки (каждый раз по одной). Обучение: если ребенок ставит матрешку без учета величины, взрослый исправляет его ошибку, говоря и действуя: «Нет, эту матрешку надо поставить сюда». Затем еще раз предлагает поиграть и убирает за экраном другую матрешку, но принцип выстраивания в ряд не объясняет. Оценка действий ребенка: принятие задания, способы выполнения, обучаемость. Оценка в баллах [41, с. 101]: 1 балл – не понимает цель, в условиях обучения действует неадекватно; 2 балла – принимает

задание, но не понимает условия задачи, ставит матрешки в ряд без учета их размера, после показа правильного размещения матрешек самостоятельно не ориентируется на величину; 3 балла – принимает и понимает условия задачи, выполняет задание, пользуясь практическим примериванием; 4 балла – принимает и понимает условия задачи, выполняет задание, пользуясь зрительной ориентировкой.

**2. Лесенка** [12, с. 275; 41, с. 95] Цель: выявить уровень развития конструктивных способностей, умение работать по памяти, по образцу. Оборудование: 20 плоских палочек одного цвета, экран. Проведение обследования: взрослый на глазах у ребенка строит «лесенку» из десяти палочек и предлагает ему запомнить эту «лесенку». Затем взрослый закрывает «лесенку» экраном и просит ребенка построить такую же. При затруднениях проводится обучение. Обучение: взрослый еще раз строит «лесенку», обращая внимание ребенка на то, как он это делает. Закрывает свою «лесенку» экраном и просит ребенка построить такую же. Если у ребенка отмечаются трудности, задание предлагают выполнить по образцу. Оценка действий ребенка: принятие задания, способы выполнения – по памяти, по образцу, после обучения, по показу. Оценка в баллах [12, с. 279; 41, с. 101]: 1 балл – не понимает цель, в условиях обучения действует неадекватно; 2 балла – принимает задание, но не понимает его условий, раскладывает палочки иначе, чем в образце, не может построить не только по памяти, но и по образцу; выполняет задание на основе показа или воспроизводит только элементы «лесенки»; 3 балла – принимает и понимает задание, но самостоятельно выполнить сразу не может, после повторного показа самостоятельно выполняет задание по образцу; 4 балла – принимает и понимает задание, умеет воспроизвести конструкцию по памяти.

**3. Классификация картинок по функциональному назначению** [12, с.275] Цель: выявить умение ребенка понять принцип классификации и провести обобщения по существенному признаку, т.е. уровень развития наглядно-образного мышления. Оборудование: восемь предметных картинок с изображением одежды и восемь – с изображением посуды. Проведение обследования: психолог кладет перед ребенком на стол картинку с изображением одежды (пальто) так, чтобы можно было выложить вертикальный ряд. Затем показывает картинку с изображением посуды

(чашки) и кладет на стол на некотором расстоянии от первой так, чтобы под ней можно было выложить другой вертикальный ряд (параллельный первому). После этого взрослый берет картинку с изображением шапки, спрашивает у ребенка, положить ли ее под изображением пальто или под изображением чашки, и сам кладет под изображение пальто. Картинку с изображением ложки располагают под изображением чашки. После этого ребенку последовательно (по одной) дают в руку картинки, на каждой из которых изображена одежда или предмет посуды, и просят положить картинку в один из столбцов. Если он положил картинку неверно, взрослый не исправляет ошибку. Порядок подачи картинок нужно постоянно менять, чтобы ребенок не ориентировался на порядок предъявления. После того, как ребенок разложит картинки, его спрашивают: «Расскажи, какие – в этом ряду, а какие – в другом», т.е. выявляется умение ребенка обобщать и выражать в словесной форме свои действия. Оценка действий ребенка: принятие задания, способ выполнения, умение работать по образцу, умение в речевом плане обобщать принцип группировки. Оценка в баллах [12, с. 280]: 1 балл – не понимает условий задачи, в условиях обучения действует неадекватно; 2 балла – принимает задание, выполняет классификацию без учета основного признака, раскладывает картинки либо по очереди, либо в один ряд, потом в другой; 3 балла – принимает и понимает задание, выполняет классификацию по основному признаку, но не может обобщить в речевом плане принцип группировки; 4 балла – принимает и понимает задание, выполняет классификацию с учетом основного признака, может его обобщить в речевом плане.

**4. Группировка картинок по способу действия** [12, с. 276] Цель: выявить уровень развития наглядно-образного мышления. Оборудование: восемь пар предметных картинок, с одними из которых можно действовать, с другими – нельзя. Проведение обследования: психолог кладет перед ребенком рядом две картинки: на одной – шарик с веревочкой, на другой – шарик без веревочки. Затем взрослый показывает ребенку картинку с изображением флажка с древком, спрашивает «Куда его надо положить?» – и сам кладет под изображение шарика с веревочкой. Картинку с изображением флажка без древка кладут под изображение шарика без веревочки. После этого ребенку дают по одной картинке, вперемешку, чтобы он не

ориентировался на порядок предъявления. Далее ребенка просят рассказать, какие картинки в первом ряду, какие – во втором, т.е. выясняют, может ли он обобщить принцип группировки в речевом плане. Оценка действий ребенка: принятие задания, умение работать по образцу, умение вычленить принцип группировки в речевом плане. Оценка в баллах [12, с. 280]: 1 балл – задание не понимает, в условиях обучения действует неадекватно; 2 балла – задание принимает, раскладывает картинки без учета основного принципа; 3 балла – задание принимает, раскладывает картинки с учетом основного принципа, но не может обобщить принцип группировки в речевом плане; 4 балла – задание принимает, раскладывает картинки с учетом основного принципа, может обобщить принцип группировки в своих высказываниях.

**5. Счет** [12, с.276–277] Цель: выявить уровень развития наглядно-образного и элементов логического мышления, т.е. уровень развития количественных представлений, умение ребенка выполнять счетные операции в умственном плане. Оборудование: 15 плоских палочек одного цвета, экран. Проведение обследования. Первый вариант: взрослый кладет перед ребенком 15 палочек и предлагает ему взять пять палочек. Далее ребенку предлагают запомнить, сколько у него палочек, и закрывают их экраном. За экраном взрослый отнимает три палочки, показывает ребенку это количество и спрашивает: «Сколько там осталось палочек?». После ответа ребенка взрослый показывает две палочки, кладет их за экран к предыдущим двум палочкам. Не открывая экрана, спрашивает у ребенка: «Сколько там палочек?»; Обучение: взрослый уменьшает количество палочек сначала в пределах четырех, а если ребенок затрудняется, то и до трех. При этом используется открытое предъявление задания (экран совсем убирается). Второй вариант: если ребенок отвечает правильно, ему предлагают устную задачу: «В коробке лежало четыре карандаша, два из них красные, остальные – синие. Сколько там было синих карандашей?» При затруднениях проводится обучение. Обучение: ребенку предлагают взять четыре палочки и с опорой на них решить задачу. Взрослый повторяет условие задачи о карандашах и предлагает ребенку решить задачу, используя палочки. Если ребенок задачу решил, можно предложить аналогичную задачу: «У девочки было четыре воздушных шарика, осталось два. Сколько лопнуло

шариков?» Оценка действий ребенка: принятие задания, понимание условий задачи, умение выполнять счетные операции по представлению, решать устные задачи. Оценка в баллах [12, с. 280; 41, с. 102]: 1 балл – действует с палочками, не ориентируясь на количественный признак. 2 балла – принимает задание, но количественные представления сформированы на самом элементарном уровне – может выделить только в пределах трех из множества, счетные операции по представлению выполняет только в пределах трех, устные задачи не решает. 3 балла – принимает и понимает цель задания, пересчитывает палочки в пределах пяти действенным путем (дотрагивается пальцем до каждой палочки), выполняет счетные операции по представлению в пределах трех. Устную задачу самостоятельно решить не может; после обучения устную задачу решает только с использованием палочек. 4 балла – принимает и понимает цель задания, пересчитывает палочки в пределах пяти зрительным путем, выполняет счетные операции в пределах пяти, решает предложенные задачи.

**6. Найди время года** [12, с. 277] Цель: выяснить уровень развития наглядно-образного мышления, т.е. уровень сформированности представлений о временах года. Оборудование: сюжетные картинки со специфическими признаками четырех времен года. Проведение обследования: перед ребенком раскладывают четыре картинки, на которых изображены четыре времени года. Ребенка просят показать, где изображены зима, лето, осень, весна. Затем спрашивают: «Расскажи, как ты догадался, что здесь изображена зима». В случаях затруднения проводится обучение. Обучение: перед ребенком оставляют картинки с изображением только двух времен года – лета и зимы. Задают ему уточняющие вопросы: «Что бывает зимой? Найди, где здесь изображена зима». Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, уровень сформированности временных представлений, умение объяснить в словесном плане свои действия. Оценка в баллах [12, с.280]: 1 балл – не понимает цели, перекладывает картинки; 2 балла – принимает задание, но не соотносит изображения времен года с их названиями, т.е. не сформированы временные представления, но после обучения может выделить картинки изображением зимы и лета; 3 балла – принимает задание, уверенно соотносит изображения только двух

времен года с их названиями (зима лето); 4 балла – принимает задание, уверенно соотносит изображения всех времен года с их названиями, может объяснить выбор определенного времени года.

**7. Нарисуй целое (методика А.А. Венгер)** [41, с.100] Цель: выявить уровень развития наглядно-образного мышления, сформированность предметного рисунка. Оборудование: две картинki, на которых нарисована всем знакомая игрушка – неваляшка (одна картинка разрезана), бумага и карандаши (фломастеры). Проведение обследования: взрослый кладет перед ребенком части разрезной картинki с изображением неваляшки и просит его нарисовать целую. Картинку предварительно не складывают. Если ребенок не может выполнить задание, проводится обучение. Обучение: ребенку дают разрезную картинку и предлагают сложить ее, а затем нарисовать. Если ребенок затрудняется, то взрослый помогает ему, затем снова предлагает выполнить рисунок. Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания; умение нарисовать предмет по разрезной картинке; анализ рисунка; обучаемость, результат. Оценка в баллах [2005, с.103]: 1 балл – ребенок не принимает задание, в условиях обучения действует неадекватно; 2 балла – ребенок принимает задание, однако нарисовать предмет по разрезной картинке не может, после складывания картинki ребенок пытается изобразить предмет, но получаются только элементы предмета (неваляшки); 3 балла – ребенок принимает задание, однако нарисовать предмет по разрезной картинке не может, после складывания картинki ребенок рисует предмет. 4 балла – ребенок принимает задание, может нарисовать предмет по разрезной картинке, рисует с интересом.

**8. Серия сюжетных картинок «Утро мальчика»** [41, с. 100–101] Цель: выявить умение определять временную последовательность событий, обобщать свой практический опыт (сформированность наглядно-образного мышления). Оборудование: четыре картинki с изображением ситуаций, знакомых детям из каждодневного опыта. На первой картинке – мальчик, проснувшись, сидит на постели, недалеко от него лежит его одежда; на второй – умывается; на третьей – сидит на стуле и одевается, четвертой – одетый мальчик сидит за столом и завтракает. Проведение обследования: перед ребенком в последовательности

выкладывают четыре картинки и просят его рассмотреть и разложить их: «Разложи все картинки по порядку: что мальчик делал сначала, что потом, чем завершились его действия». Обучение: если ребенок не раскладывает картинки или начинает выполнять задание неверно, то взрослый показывает их и говорит: Вот первая картинка. Утро. Мальчик проснулся. А теперь разложи картинки так, чтобы было понятно, что мальчик делал потом». В случаях затруднений взрослый кладет верно вторую картинку: «А теперь мальчик одевается. А что потом будет делать?» Оценка в баллах [41, с.103–104]: 1 балл – ребенок не принимает задание, не воспринимает изображенный сюжет на картинке. 2 балла – ребенок принимает задание, однако не воспринимает серию картинок как единое событие; называет каждое действие в отдельности, не объединяя их в единый сюжет во временной последовательности. 3 балла – ребенок принимает задание; раскладывает картинки не всегда точно; ориентируется на временную последовательность; после обучения начинает понимать единый сюжет; может рассказать о событии. 4 балла – ребенок принимает задание; самостоятельно раскладывает картинки, четко ориентируясь на временную последовательность; рассказывает о них.

**9. Сложи разрезную картинку** [41, с. 96] Цель: выявить уровень развития целостного восприятия сюжетного изображения на картинке. Оборудование: две одинаковые сюжетные картинки (мишка на лошадке), одна из которых разрезана на четыре части по диагонали. Проведение обследования: психолог дает ребенку части картинки и просит: «Сделай целую картинку». Обучение: если ребенок не может правильно соединить части картинки, то сначала показывается целая картинка, а затем предлагается сложить разрезную. Если ребенок снова испытывает трудности, то психолог сам накладывает часть разрезной картинки на целую и предлагает ребенку наложить другие части. После чего ребенку предлагается выполнить задание самостоятельно. Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания, способы выполнения, обучаемость, отношение к результату. Оценка в баллах [41, с.102]: 1 балл – ребенок не понимает цель, в условиях обучения действует неадекватно. 2 балла – ребенок принимает задание, но не понимает его условий, раскладывает картинки без учета целостного восприятия предметного изображения, в процессе

обучения пытается складывать картинку, но после обучения не переходит на самостоятельное выполнение задания. 3 балла – ребенок принимает и понимает задание, но самостоятельно его выполнить не может, после обучения справляется с заданием. 4 балла – ребенок принимает и понимает задание, самостоятельно справляется с заданием.

**10. Сравни (сюжетные картинки «Летом»)** [41, с. 99] Цель: выявить уровень развития наглядно-образного мышления (восприятия целостной ситуации, изображенной на картинках), умение сравнивать и понимать динамическое изменение события, изображенного на картинках. Оборудование: две сюжетные картинки. На первой изображено яркое солнце (слева вверху), зеленые деревья, на дорожке напротив друг друга стоят две девочки, одетые в летние платья, у каждой в руках мороженое на палочке, рядом с ними стоят сумки с продуктами, недалеко находится киоск «Мороженое» с открытым окном. На второй картинке сюжет тот же, но произошли некоторые изменения: заходящее солнце (нарисовано справа), окно киоска закрыто, эти же девочки стоят напротив друг друга и удивленно смотрят на палочки. Мороженое растаяло, видны только его последние падающие капли: на земле лужа от мороженого. Проведение обследования: перед ребенком кладут первую картинку и просят внимательно ее рассмотреть, затем рядом кладут вторую. Предлагают сравнить их и рассказать о различиях. Обучение: если ребенок не отвечает или отвечает неверно, ему задают уточняющие вопросы, активизирующие восприятие и понимание целостной ситуации, изображенной на картинках: «Какое время года здесь изображено? Как ты догадался, что это происходило летом? Что девочки держат в руках? Что случилось? Почему девочки не съели мороженое?» Оценка действий ребенка: принятие и понимание задания; понимание ребенком ситуации и событий, изображенных на картинках; способность объяснить динамику сюжета, представленного на картинках. Оценка в баллах [41, с. 103]: 1 балл – ребенок не понимает цель задания, не воспринимает сюжет, изображенный на картинках; 2 балла – ребенок принимает задание, но не понимает, что на двух картинках изображено одно и то же событие, основной сюжет не понимает, не воспринимает ситуацию в динамике, на уточняющие вопросы отвечает неадекватно; 3 балла –

ребенок принимает задание, но самостоятельно не может воспринять целостную ситуацию, после уточняющих вопросов отвечает правильно; 4 балла – ребенок принимает задание, самостоятельно может понять целостность сюжета и рассказать о динамике события, изображенного на картинках.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комисарова, Т.А. Добровольская. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 248 с.
2. Алябьева Е.А. Психогимнастика в детском саду. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 88 с.
3. Баскакова И.К. Внимание дошкольника, методы его изучения и развития. Изучение внимания дошкольника. – М.; Воронеж: Институт практической психологии, 1995. – 64 с.
4. Бардышевская М.К., Лебединский В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. – М.: УМК «Психология», 2003. – 320 с.
5. Безруких М.М. Проблемные дети. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 312 с.
6. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова и др. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
7. Вассерман Л.И., Дорофеева С.А., Меерсон Я.А. Методы нейропсихологической диагностики. – СПб.: Изд-во «Стройлеспечать», 1997. – 303 с.
8. Венгер А.А., Выгодская Г.А., Леонгард Э.И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. – М.: Просвещение, 1972. – 88 с.: ил.
9. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст. / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – М.: Международный образовательный психологический колледж, 1995. – 144 с.
10. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.
11. Гальперин П.Я., Кобыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. – М.: МГУ, 1974. – 101 с.

12. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития/ Под ред.Е.А. Стребелевой. – М.: Бук-Мастер, 1998. – 336 с.
13. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста / Сост.С.В. Велиева. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с.
14. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника / Под ред.Я.А. Коломенского, Е.А. Панько. – Минск: Універсітэцкае, 1997. – 237 с.
15. Дубровина И.В., Лисина М.И. Психическое развитие воспитанников детского дома. – М.: Педагогика, 1990. – 264 с.
16. Забрамная С.Д. От диагностики к развитию: Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ. – М.: Новая школа, 1998. – 144 с.: ил.
17. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. – М.: Просвещение, 1995. – 112 с.
18. Заморев С.И. Игровая терапия. Совсем не детские проблемы. – СПб.: Речь, 2002. – 135 с.
19. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. – М.: Просвещение, 1993. – 191 с.
20. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000. – 448 с.
21. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. – М.: Российское педагогическое общество. – 1997. – 190 с.
22. Коробейников И.А. Психологическая дифференциация нарушений развития у старших дошкольников: Методические рекомендации. – М.: МЗ РСФСР. – 1982. – 33 с.
23. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Развитие ребёнка от рождения до 17 лет. – М.: РОУ, 1996. – 186 с.
24. Комплекс методик диагностики психического развития детей / Сост. Г.Н. Лаврова. – Челябинск: Психологический Центр ПсихРОН, 2004. – 143 с.
25. Крюкова С.В. Здравствуй, Я сам! Тренинговая программа работы с детьми 3–6 лет. – М.: Изд-во «Генезис», 2002 – 144 с.

26. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь ирадуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшегошкольного возраста: Практическое пособие. – М.: Изд-во «Генезис», 1999. – 198 с.

27. Лаврова Г.Н. Психолого-педагогические технологии разработки индивидуальных коррекционно-развивающих программ для детей с проблемами развития в условиях специального (коррекционного) дошкольного образовательногоучреждения. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2002. – 138 с.

28. Лаврова Г.Н. Обучение детей сюжетно-ролевой игре в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида: Программа коррекционно-развивающего курса «Играем, растем, развиваемся». – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2005. – 183 с.

29. Лебедева Н. Н. Игротерапия в контексте различных парадигм психологического знания // Практическая психология. – 1997. – №2. – С. 96– 107.

30. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержкипсихического развития. – М.: Педагогика, 1982. – 165 с.

31. Лезина Л.Н. Особенности пространственной ориентировки умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста // Дефектология. – 1989. – № 6. –С. 65 – 73.

32. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. – М.: 1994. – 365 с.

33. Лисина М.И. О механизмах смены ведущей деятельности у детей первыхсеми лет жизни // Вопросы психологии. – 1978. – № 5. – С. 23 – 35.

34. Лубовский В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Дефектология. – 1971. – № 6. – С. 3 – 9.

35. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей М.:ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 176 с.

36. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство,отрочество: Учебник для студентов вузов. – М.: Издательский центр «Академия»,1998. – 456 с.

37. Осипова А.А. Общая психокоррекция. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 512 с.

38. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. –М.: Изд-во ГНОМ и Д, 2000. – 160 с. 84
39. Психолого-медико-педагогическое обследование ребёнка / Под ред.М.М. Семаго. – М.: АРКТИ, 1999. – 136 с.
40. Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста / Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Бук-Мастер, 1998. – 225 с.: ил.
41. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.
42. Психолого-педагогическая диагностика / Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.
43. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с.
44. Практикум по арттерапии / Под ред. А.И. Копытина. – СПб.: Питер, 2000.– 448с.
45. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989.– Т. II. – 328 с.
46. Рылеева Е.В. Программа развития самосознания дошкольников в речевой активности: «Открой себя». – М.: ГНОМ – ПРЕСС; Новая школа, 1999. – 48 с.
47. Рычкова Н.А. Дезадаптивное поведение детей: Диагностика, коррекция, психопрофилактика. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2000. – 96 с.
48. Семенович А.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей – левшей. – М.: МГПУ, 1998. – 32 с.
49. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.
50. Селеверстова Н.Я. Психодиагностика ребенка: за и против // Вопросы психологии – 2000. – №3. – С.14–23.
51. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии. – М.: ТЦ Сфера, 2000. – 128 с.

52. Смирнова Е.О. Психология ребёнка: Учебник для педагогических вузов и училищ. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 383 с.: ил.
53. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. – М.: Просвещение, Владос, 1995. – 291 с.
54. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения / Пер. с нем.: В 4 т. – М.: Генезис, 2000. – Т.1. – 160 с.
55. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения / Пер. с нем.: В 4 т. – М.: Генезис, 2001. – Т.2. – 160 с.
56. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения / Пер. с нем.: В 4 т. – М.: Генезис, 2001. – Т.3. – 160 с.
57. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: Программа формирования психологического здоровья у младших школьников. – М.: Генезис, 2001. – 208 с.
58. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.
59. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Просвещение, 1960. – 212 с.
60. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.: ил.

## **Профилактические, развивающие, коррекционные технологии и методики для всех возрастных этапов развития ребенка дошкольного возраста**

Основные задачи являются:

- выявление и ранняя (с первых дней) диагностика отклонений в развитии речи;
- профилактика физических, интеллектуальных и эмоционально-личностных перегрузок;
- выявление резервных возможностей развития;
- определение характера, продолжительности и эффективности специальной (коррекционной) помощи в рамках имеющихся в Центре возможностей;
- подготовка и ведение документации, отражающей актуальное развитие ребенка, динамику его состояния.

Принципы коррекционной работы:

- изменение окружения ребенка (место в классе, включение в режим урока минуток активного отдыха, регулирование взаимоотношений с одноклассниками);
- создание положительной мотивации, ситуаций успеха;
- коррекция негативных форм поведения;
- регулирование ожиданий взрослых;
- изменение отношения взрослых к ребенку;
- преобладание методов поддержки и вознаграждения;
- двигательная коррекция;
- коррекция внимания и развитие умственных способностей;
- обучение социальным навыкам;
- обучение навыкам учения и самоорганизации.

Технологии и методики применительно для любого периода развития дошкольника:

- использование технологии игротерапии для коррекции развития ребенка дошкольного возраста;
- здоровьесберегающие технологии;

- организация отдыха и оздоровления детей средствами педагогической анимации;
- ассоциативный эксперимент как способ диагностирования детей с интеллектуальными нарушениями;
- песочная терапия как средство коррекции агрессивности у детей 3-5 лет;
- работа с негативными переживаниями и тревожностью;
- работа в сенсорной комнате;
- гештальт – терапия для родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

#### **Литература общего характера.**

Антропова М. др. Психолого-педагогические и гигиенические подходы к организации развивающих занятий для детей 4-и 5 летнего возраста

Бардиер Г. и др. Я хочу!

Безруких М. и др. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия 6.

Безруких М. и др. Как подготовить ребенка к школе

Витцлак Г. Диагностико-коррекционная программа

Галанов А. Психическое и физическое развитие ребенка от 3 до 5

Гильяшева И. и др. Межличностные отношения ребенка

Жиль Р. Методика исследования межличностных отношений детей

Забрамная С. От диагностики к развитию

Захаров А. Происхождение детских неврозов психотерапия

Комарова Н. Диагностика игры детей

Лебединская К. и др. Диагностика раннего детского аутизма

Литвинова М. Подвижные игры и игровые упражнения (2-3 г)

Люшер М. Сигналы личности

Максимова Н. и др. Курс лекций о детской патопсихологии

Марцинковская Т. Диагностика психического развития детей

Минаева В. Развитие эмоций дошкольников

Мочалова Н. Методики проверки умственного развития дошкольника

Мочалова Н. Упражнения для интенсивного развития ребенка дошкольного возраста

Немов Р. Основы психологического консультирования

Пособие «Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей»

Пособие «Программа психокоррекционной помощи детям с повышенной тревожностью»

Пособие «Я иду в детский сад»

Прохорова Г. Перспективное планирование работы психолога ДОО

Рогов Е. Настольная книга практического психолога в образовании

Розенцвейг С. Фрустрационный тест рисуночных ассоциаций

Рузина М др. Страна пальчиковых игр

Семаго Н др. Психолого-педагогическая оценка готовности ребенка к началу школьного обучения

Семаго Н. др. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога

Серебрякова Н. Диагностическое обследование детей раннего младшего дошкольного возраста

Урунтаева Г. Диагностика психологических особенностей дошкольника (практикум)

## **Перечень научно-методической профессиональной литературы для использования в работе Центра (службы)**

Адлер А. Теория и практика индивидуальной психологии. М.: НПО «Прагма», 1993. 296 с.

Александровская Э. М., Айрапетянц В. А. Выбор образовательного маршрута (психодиагностический аспект) // Психолого-медико-социальные центры и комплексы социальной помощи детям и подросткам Московского комитета образования: информационный справочник / отв. ред. Л. К. Селявина. – Вып. 1. – М.: Центр инноваций в педагогике, 1998. – С. 40-42. – (Психолого-медико-социальная помощь детям и подросткам).

Аминов Н. А., Янковская Н. А. Методическое руководство к составлению квалификационных требований к психоконсультантам ПМСЦ: метод. пособие. – М.: АНО Центр «Развивающее обучение», 2001. – 64 с.

Аминов Н. А., Янковская Н. А. Методическое руководство по психодиагностике в семейном консультировании для специалистов психолого-медико-социальных центров: метод. пособие. – М.: [б. и.], 2005. – 182 с. - В надзагл.: Юго-Восточное управление образования Департамента образования г. Москвы.

Асмолов А.Г. Психология личности: учебник. М.: Издво МГУ, 1990. 367 с.

Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.

Богомолова Н., Петровская Л. Социально-психологический тренинг как форма обучения общению // Г. М. Андреева, Я.Яноушек (ред.) Общение и деятельность. Прага: Карлов университет, 1981. С.167–179.

Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. 301 с.

Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: Издательство Московского Университета, 1984. 200 с.

Выготский Л.С. Собр. соч: в 6 т. М.: Просвещение, 1982—1984.

Гордон Т. Курс эффективного родителя. Как воспитать в детях чувство ответственности. М.: Ломоносов, 2010.

Гуссерль Э. Логические исследования: в 2 т. Т. 2. М.: ДИК, 2001. 332 с.

Дубровина И. В., Борисова Е. М., Прихожан А. М. Модель развития психологической службы системы образования России // Детский практический психолог / Обнин. гор. психол. центр «Детство». – 1994. - Январь. – С. 6-13.

Кобозева В. Г. Развитие службы практической психологии образования в современном мегаполисе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2002. – 23 с.

Козьмина Я.Я., Сивак Е.В. Влияют ли на родительскую самооценку разногласия с родственниками по поводу правил воспитания и ухода за ребенком? // Журнал социологии и социальной антропологии (в печати).

Лебедева Н. Н., Минеева О. А. Направления социально-психологической помощи родителям // Психолого-медико-социальные центры и комплексы социальной помощи детям и подросткам Московского комитета образования: информ. справ. / отв. ред. Л. К. Селявина. – Вып. 1. – М.: Центр инноваций в педагогике, 1998. – С. 49-51. – (Психолого-медико-социальная помощь детям и подросткам).

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с. 10.

Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психологические произведения. М.: Педагогика: в 2 т. Т. 2, 1983. С. 251—261. 11.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Издательство Московского Университета, 1972. 584 с.

Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с.

Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. М.: Гене зис, 2003. 128 с.

Майофис М., Кукулин И. Новое родительство и его политические аспекты // Pro et contra. 2010. Т. 14. № 1–2. С. 6–19.

Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2012. 224 с.

Серый А.В., Яницкий М.С. Ценностно-смысловая сфера личности: учеб. пособие. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. 92 с.

Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

Хайдеггер М. Бытие и время. СПб.: Наука, 2006. 451 с.

Чернова Ж., Шпаковская Л. Л. Дискурсивные модели современного российского родительства // Женщина в российском обществе. 2013. № 2. С. 14–26.

Эллис А. Гуманистическая психотерапия. Рационально-эмоциональный подход. М.: Сова, ЭксмоПресс, 2002 . 272 с.

Эльконин Д.Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). М., 1960. 293 с.

Эриксон Э.Г. Детство и общество. СПб.: Летний сад, 2000. 416 с.

Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: Независимая фирма «Класс», 1999. 576 с.

Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000. 204 с.

Янковская Н. А. Семейное консультирование и работа с родителями детей группы риска // Социально-педагогическая работа с семьей: сб. программ по специализации / отв. ред. Л. К. Веретенникова. – М. : РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2008. – С. 57 – 66.

## **Дети с ОВЗ, родители (законные представители) с детьми с особенностями в развитии.**

### **Законодательство в области инклюзивного образования**

Клещевникова В.И. Нормативно – правовое обеспечение работы коррекционных и оздоровительных групп ДОУ. //Справочник руководителя ДОУ, 2009, №5, с.37.

Кривоносова Т. Правовой статус детей – инвалидов и детей с ОВЗ в новом законе об образовании.- //Справочник руководителя ОУ, 2013, №10, с.38.

Кучмаева О.В. Нормативная база инклюзивного образования: опыт Москвы. //Народное образование, 2013, №7, с.32.

Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального, общего, основного общего и среднего общего образования. Приказ Минобрнауки РФ от 30.08.13г. № 1015. - //Вестник образования, 2013, № 20 (особенности организации образовательной деятельности для лиц с ограниченными возможностями здоровья).

Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования. Приказ Минобрнауки РФ от 30.08.13г. № 1014. - //Вестник образования, 2013, № 20 (особенности организации образовательной деятельности для лиц с ограниченными возможностями здоровья).

Об утверждении Порядка организации общего образования детей, нуждающихся в длительном лечении, детей – инвалидов на дому и компенсации затрат родителей (законных представителей) детей – инвалидов на эти цели. Постановление Правительства Свердловской области №1232 –ПП от 16.10.2013г. -/Областная газета, от 22 октября 2013г.

Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья.- //Нормативные документы ОУ, 2009, №11 (законодательство, рекомендации, опыт регионов).

Примерный порядок организации дистанционного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, не посещающих ОУ. //Юридический журнал директора школы, 2009, №4, с.53.

### **Организация работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья**

Ахола Т., Фурман Б. Краткосрочная позитивная психотерапия. – СПб, «Речь», 2000, 220с. Блазер А., Хайм Э. Проблемно-ориентированная психотерапия. - М. «Класс»,1998, 272 с.

Баенская Е. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний воз- раст). – М., Теревинф, 2007, 112 с.

Бакк А., Грюнвальд К. Забота и уход: книга о людях с задержкой умственного развития. - СПб, ИРАВ, 2001, 360 с.

Будай Л.П. Возможности театрального музея для развития творческой деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья.- //Начальная школа: плюс до и после, 2013, №10, с.81.

Бурцева И.В. Дидактические игры и упражнения в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. Подготовительная к школе группа. - //Дошкольная педагогика, 2013, №5,6.

Варга А. Я. Системная семейная психотерапия. Сб. Основные направления современной психотерапии. М.: Когито-центр, 2000, 379 с.

Ваулина Е.А. Психолого – педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями в условиях сельской местности. //Директор сельской школы, 2009, №3, с.32.

Витакер К., Бамберри В. Танцы с семьей. - М., Класс, 1999, 176 с.

Вулис Р. Если Ваш близкий страдает душевной болезнью. Руководство для членов семей, друзей и социальных работников. - М., Нолидж, 1998, 192 с.

Глотова И.П. Развитие речи учащихся с отклонением в развитии. //Справочник замдиректора школы, 2008, №5, с.42.

Груздева Л.А. Учебно – методические и образовательные комплексы в обучении детей с особыми образовательными способностями.- //Справочник замдиректора школы, 2013, №6, с.30.

Грэндин Т. Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма. - М., Центр лечебной педагогики, 1999, 288 с.

Дилигенский Н. Слово сквозь безмолвие. - М., Центр лечебной педагогики, 2000, 96 с.

Климова С.В., Микаэлян Л.Л., Фарих Е.Н., Фисун Е.В. Основные направления психологической помощи семьям с детьми, страдающими онкологическими заболеваниями, в условиях стационара, - М., Журнал практического психолога, 2009, № 2, с 87-102

Евтушенко С.Г. Организация работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.- //Справочник старшего воспитателя, 2009, №5, с.57

Жиянова П. Л., Киртоки А.Е., Психологическая поддержка семей ребенка с синдромом Дауна в структуре службы ранней помощи. Доклад на конференции ППЛ. Доступно в сети Интернет по адресу: <http://www.supporter.ru/pages.php?idr=59&id=246&pageid=2>.

Златова Е.Г. Особенности коррекционно-педагогической работы с младшими школьниками с ОВЗ. - //Методист, 2009, №9, с.57.

Инклюзивное образование. Тема номера. Особый ребенок в детском саду. - //Управление ДОУ, 2010, №6.

Инклюзивный детский сад. Организация образовательного процесса. Партнерство с семьями, имеющими детей с ОВЗ. Психологическая поддержка родителей детей-инвалидов. Управление инклюзивным детским садом. //Справочник руководителя дошкольного учреждения, 2013, №12.

Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении.

Инновационный опыт /авт.-сост.А.А.Наумов.- Волгоград: Учитель, 2012.

Картухина Г.Н. Организация развивающего пространства в условиях интегрированного воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.- //Методист, 2008, №2.

Климова С.В. Особенности и структура семьи, имеющей ребенка с особенностями развития. Системный подход. Доступно в сети Интернет по адресу: <http://www.supporter.ru/docs/1160335521/klimova.htm>.

Комплексная работа с семьей, воспитывающих ребенка с ОВЗ. Учебно – методические материалы предлагает библиотека ИРРО (электронные материалы есть в библиотеке ЦРОиИТО).

Корягина Л.В. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в ОШ.- //Справочник руководителя ОУ, 2012, №12, с.26.

Краузе М.П. Дети с нарушениями развития: психологическая помощь родителям. М., Академия, 2006, 208 с.

Крыжановская Л.М. Психологическая коррекция в условиях инклюзивного образования. Пособие для психологов и педагогов.- М:Владос, 2013.

Кузнецова И.В. Развитие внимания и навыков самоконтроля младших школьников с ОВЗ.- //Справочник педагога – психолога: школа, 2013, №11, с.35.

Кумарина Г. Программа коррекционно – развивающего образования. //Коррекционно – развивающее образование, 2011, №2, с.7.

Кюблер-Росс Э. О смерти и умирании. – М., «София», 2001, 110 с.

Лекерова Г.Ж. Особенности психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья. //Инновации в образовании, 2010, №5.

Малофеев Н.И. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения. Шматко Н.Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников//Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2010, №5.

Материалы конференции «Актуальные проблемы образования детей с ограниченными возможностями здоровья в МОУ НГО: опыт и перспективы.-Невьянск: 2010.

Микаэлян Л.Л., Фисун Е.В. Использование ресурсной модели в психологической работе с родителями «особых» детей. \\ Журнал практического психолога, 2009, № 2, с.167-190 12.

Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. - М, Теревинф, 2000, 336 с.

Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение.- М., Теревинф, 2005, 240 с.

Ньюмен С. Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей. - М., Теревинф, 2009, 240 с.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, поиски, решения. Малофеев Н.А. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики//Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2009, №6.

Особое детство: шаг навстречу переменам. - М., Теревинф, 2006, 168 с.

Пасечник Л. Дети с особыми познавательными потребностями. //Дошкольное воспитание, 2009, №1, с.4 (о проблеме интеграции особых детей).

Петухова Л. Интеграция детей с ограниченными возможностями в массовую школу.- //Народное образование, 2008, №8, с.28.

Путенко О.В. Педагогическая поддержка ребенка с ограниченными возможностями.//Дополнительное образование и воспитание, 2010, №3, с.25.

Райш О.Живое рядом. Особым детям нужны любовь, уважение и вера в их здоровое будущее. - /Учительская газета, 2013, №36 (папка КРО).

Ребенок в интегрированной группе. Методические рекомендации /Под ред.Н.В. Микляевой.- М:Сфера, 2012 (в пособии дана характеристика разных форм интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников).

Селигман М., Дарлинг Р.Б. Обычные семьи, особые дети. Системный подход к помощи детям с нарушениями развития. - М., Теревинф, 2007, 368 с. 2. Ткачева В. В. Психологическое изучение семей, воспитывающих ребенка с отклонениями в развитии. - М., УМК «Психология», 2004, 192 с.

Семаго Н.Я. Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов. //Библиотека ж «Управление ДОУ.- М:Сфера, 2012.

Скиннер Р., Клииз Д. Семья и как в ней уцелеть. - М., 1995, 272 с.

Тарасенко Е.А. Социальная политика в области инвалидности: кросскультурный анализ и поиск оптимальной концепции для России. Доступно в сети Интернет по адресу: <http://www.healthmanagement.ru/win/faculty/socialwork/tarasenko-sw-russia.rtf>

Творческая мастерская для детей и родителей. Социально-психологическая адаптация семьи. - М., Теревинф, 2006, 32 с.

Филпс К. Мама, почему у меня синдром Дауна? - М., Теревинф, 2001, 159 с.

Фридман Дж., Комбс Дж. Конструирование иных реальностей. - М., «Класс», 2001, 368 с. Хилтон Дэвис Как помочь семье, в которой серьезно болен ребенок. Взгляд психолога. – М. Этерна, 2011, 224 с.

Фурсов С. Театр как современная форма инклюзивного образования. //Справочник руководителя ОУ, 2013, №12, с.71.

Фюр Г. Запрещенное горе. - Минск, Минсктиппроект, 2003, 64 с.

Чепмен А., Чепмен-Сантана М. Проблемно-ориентированная психотерапия. - С-Пб, 2001, 240 с.

Черепанова Т.С. Развитие творческих возможностей у детей с ограниченными возможностями здоровья. -//Дополнительное образование и воспитание, 2011, №12, с.7.

Шалагинова К.С. Работа со здоровыми детьми в условиях перехода к инклюзивному образованию. -//Справочник педагога – психолога: школа, 2013, №5, с.29.

Шац И.К. «Психологическое сопровождение тяжелобольного ребенка», СПб, «Речь», 2010, 192 с.

Шерман Е.М. Трудовое обучение детей с особенностями в развитии //Дополнительное образование и воспитание, 2013, №9, с.48.

Шефер Ч., Кэрри Л. Игровая семейная психотерапия. - СПб, 2001, 384 с.

Шипицына Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе.- СПб, «Речь», 2005, 477 с.

Юхансон И. Особое детство. - М., Центр лечебной педагогики, 2001.

### 1.3.2.5. Требования к автоматизированному рабочему месту специалиста центра (службы) для использования ИКТ.

Возрастание темпов информатизации общества повышают значение вычислительной техники в управленческих и образовательных процессах. Именно поэтому использование возможностей современной вычислительной техники для автоматизации процесса обработки информации является краеугольным фактором увеличения производительности труда, повышения эффективности работы с документами и ускорения обмена информацией.

В настоящее время большое распространение получила концепция распределенных автоматизированных систем управления, основная задача которых — это локальная обработка информации, направленная на организацию разделения труда персонала и автоматизированного выполнения ими своих функций. Для реализации данной идеи в рамках деятельности консультационных центров необходимо создание автоматизированных рабочих мест на базе персональных электронно-вычислительных машин (ПЭВМ).

Автоматизированное рабочее место (АРМ) — комплекс вычислительной техники и программного обеспечения, располагающийся, непосредственно на рабочем месте сотрудника и предназначенный для автоматизации его работы в рамках его специальности.

Автоматизированные рабочие места должны создаваться строго в соответствии с их предполагаемым функциональным назначением.

АРМ объединяет программно-аппаратные средства, обеспечивающие взаимодействие человека с компьютером, предоставляет возможность ввода информации (через клавиатуру, компьютерную мышь, сканер и пр.) и её вывод на экран монитора, принтер, графопостроитель, звуковую карту — динамики или иные устройства вывода.

Общие принципы создания АРМ остаются неизменными, к ним относят:

- системность;

- гибкость;
  - устойчивость;
  - эффективность.

Под принципом **системности** понимается следующее: автоматизированное рабочее место должно представлять собой систему взаимосвязанных компонентов. При этом структура АРМ должна четко соответствовать тем функциям, для выполнения которых создается данное автоматизированное рабочее место.

Принцип **гибкости** имеет огромное значение при создании современных и эффективных работающих автоматизированных рабочих мест. Данный принцип означает возможность приспособления АРМ к предполагаемой модернизации как программного обеспечения, так и технических средств. В настоящее время, когда скорость устаревания программных и технических средств постоянно растет, соблюдение данного принципа становится одним из важнейших условий при создании АРМ.

Для обеспечения принципа гибкости в реально работающих автоматизированных рабочих местах все подсистемы отдельно взятого АРМ выполняются в виде отдельных, легко заменяемых модулей. Чтобы при замене не возникло проблем несовместимости, все элементы должны быть стандартизированы.

Большое значение имеет принцип **устойчивости**. Он заключается в выполнении изложенных в АРМ функций, независимо от воздействия как внутренних, так и внешних факторов. При возникновении и сбое работоспособность системы должна быстро восстанавливаться, неполадки отдельных элементов должны легко устраняться.

Принцип **эффективности** подразумевает, что затраты на создание и эксплуатацию системы не должны превышать экономическую выгоду от ее реализации. Кроме того, при создании АРМ надо учитывать, что его эффективность будет во многом определяться правильным распределением функций и нагрузки между работником и машинными средствами обработки информации, ядром которых является ПЭВМ. Только при соблюдении этих условий АРМ становится средством повышения не только производительности труда и эффективности управления, но и социальной комфортности специалистов.

Практический опыт использования АРМ как одного из элементов Распределенных систем управления позволяет выделить следующие требования к эффективно и полноценно функционирующему автоматизированному рабочему месту:

- своевременное удовлетворение информационных потребности пользователя ;
- минимальное время ответа на запросы пользователя;
- адаптация к уровню подготовки пользователя и специфике выполняемых им функций;
- возможность быстрого обучения пользователя основным приемам работы;
- надежность и простота обслуживания;
- дружественный интерфейс;
- возможность работы в составе вычислительной сети.

#### Структура

автоматизированного рабочего места и связь между его составными частями определяется ГОСТ 34.003-90 (<http://goo.gl/wdptsa>).

АРМ состоит из технических и программных средств вычислительной техники, а также необходимой методической документации, позволяющей пользователю эффективно взаимодействовать с данными средствами.

**Комплект методических материалов по оказанию психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи для педагогов и специалистов дошкольной образовательной организации и общеобразовательной организации**

Психологическое консультирование — один из древнейших видов деятельности человека. Однако, как вид профессиональной деятельности оно сформировалось в США в 50-х гг. XX в. В 1951 г. Северо-западная конференция, проходившая в США, рекомендовала наименование «консультативная психология». В 1952 г. впервые была учреждена новая позиция консультирующего психолога и Американская психологическая ассоциация изменила наименование специальности «консультирование и руководство», которое использовалось также непсихологами, на «консультативная психология» [Dawis R. W. The individual differences tradition in counseling psychology // Journal of counseling psychology. 1992. № 1.]. Таким образом, психологическое консультирование получило свой собственный статус, в отличие от других видов консультирования — управленческого, финансового, юридического и т.п. Необходимо было также выделить собственное поле психологического консультирования, в отличие от клинической психологии, ориентированной на психотерапию и лечение психопатологий. Консультативная психология — это раздел знания, содержащий систематическое описание процесса оказания психологической помощи (консультирования). Консультативная психология изучает процессы, механизмы и методы оказания психологической помощи обратившемуся за ней человеку посредством специально организованного процесса общения. В результате такой помощи психолога у клиента актуализируются дополнительные психологические силы и способности, которые помогут ему найти новые возможности выхода из трудной жизненной ситуации. Теоретическими источниками консультативной психологии являются следующие ее виды: общая, личности, индивидуальных различий, социальная. Без знаний общепсихологических и социально-психологических закономерностей функционирования личности и развития межличностных отношений невозможно создание оптимальных условий для консультативного взаимодействия, а также выбор адекватного инструментария психологического воздействия в ходе консультирования. Психологическим

консультированием называется практическая деятельность специалиста-психолога по оказанию непосредственной психологической помощи людям в разрешении их жизненных проблем [См.: Меновщиков В. Ю. Введение в психологическое консультирование. М. : Смысл, 2012. 2 Цит. по: Кочюнас Р. Психологическое консультирование. М. : Академиче- ский проект, 2010.].

В основе лежит «консультативное взаимодействие» (консультативный контакт), обеспечиваемое соблюдением основных принципов консультирования. Именно консультативный контакт является основным инструментом психологического воздействия в процессе консультирования.

Проблема разграничения психологического консультирования и психотерапии особенно остро стоит в России в связи с тем, что долгое время российское законодательство признавало право заниматься психотерапией только для людей, имеющих высшее медицинское образование, т.е. врачей. До сих пор идет борьба между психотерапевтами-врачами и психотерапевтами-психологами за равные права в данной области деятельности [См.: Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М. : Академический проект, 1999.; Проект закона «О психотерапии и специалистах, занимающихся психотерапевтической деятельностью» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.appme.ru/text/psychotherapylexgurpa>].

**Обязательный минимум диагностических методик,  
используемый в работе психолога, медика, педагогических работников**

1. Таблицы для стандартизированного наблюдения за детьми раннего возраста.  
Исследование когнитивной сферы
2. Нейропсихологическая диагностика праксиса и речи
3. Методика измерения готовности к школьному обучению (тест Керна-Йерасека)
4. Методика «Доски Сегена» (Почтовый ящик)
5. Составление пирамиды из колец
6. Составление и выкладывание матрешек

7. Цветные прогрессивные матрицы (тест Дж. Равена)
8. Методика «Классификация предметов»
9. Методика «Классификация объектов по двум признакам (таблица Когана)
10. Методика «Разрезные картинки»
11. Методика «Кубики Кооса»
12. Методика исследования способности формирования искусственных понятий (методика Выготского-Сахарова)
13. Методика опосредованного запоминания по А. Н. Леонтьеву (Занкову)
14. Методика «Установление последовательности событий»
15. Методика «Исключение предмета»
16. Понимание переносного смысла метафор, поговорок, коротких рассказов со скрытым смыслом
17. Методика «Нелепицы»
18. Методика «Парные картинки»
19. Методика «Сравнение понятий»
20. Методика Головиной
21. Методика «Нахождение недостающих деталей»
22. Методика «Аналогии» (простые и сложные)
23. Методика Б. И. Пинского
24. Методика «Выделение существенных признаков»
25. Методика «Понимание временных последовательностей»
26. Методика «Непроизвольное запоминание»
27. Методика «10 слов» Лурия
28. Методика «Образная память»
29. Корректирующая проба (тест Бурдона)
30. Таблицы Шульте
31. Методика «Узнавание наложенных изображений» (фигуры Поппельрейтора)
32. Графический диктант
33. ест Бендер
34. Методика Озерецкого

## Исследование личности и межличностных отношений

35. Методика Р. Тэмма, М. Дорки, В. Амэн
36. Методика Р. Жила
37. Методика М. Панфиловой
38. Методика изучения особенностей проявления воли
39. Социометрия
40. «Несуществующее животное»
41. Детский апперцептивный тест (САТ)
42. Тест «Нарисуй человека»
43. Кинестетический рисунок семьи
44. Тематический апперцептивный тест (ТАТ)
45. Тест незаконченных предложений
46. Метод рисуночной фрустрации Розенцвейга
47. Шкала явной тревожности (СМАС)
48. Опросник Баса-Дарки
49. Опросник САН
50. Шкала самооценки (Ч. Д. Спилбергера)
51. Тест школьной тревожности Филипса
52. Опросник ЕРІ (Айзенка)
53. Методика многофакторного исследования личности (Кеттел)
54. Тест «Дом-Дерево-Человек» (Дж. Бук)
55. Патохарактериологический диагностический опросник (ПДО)
56. Опросник акцентуации личности (по К. Леонгарду)
57. Шкала депрессии
58. Тест А. Ассингера
59. Исследование самооценки (Дембо-Рубинштейн)
60. Графическая беседа «Мой круг общения»
61. Цветовой тест отношений (по А. М. Эткинд)
62. Методика измерения уровня тревожности Тейлора

63. Опросник Мини-мульти (сокращенный вариант миннесотского многомерного личностного перечня (MMPI))

64. Определение психологического климата класса (А. Н. Лутошкин)

### **Диагностический минимум психолога.**

Диагностика уровня адаптации детей к новым условиям жизнедеятельности.

Анкета для родителей

Адаптационный лист

Анкета оценки типа темперамента

Методика «Наблюдение за ребенком»

Диагностика уровня психического развития детей раннего возраста (2-3 года)

Цветовой гнозис

Методика «Форма»

Предметный гнозис

Диагностика способов деятельности: «Складывание пирамидки»

Исследование памяти: Игра «Что изменилось, чего не стало»

Исследование внимания: методика «Зрительный диктант»

Методика изучения психического развития детей от 1 до 3 лет

Диагностика уровня психического развития детей младшей возрастной группы (3-4 года)

Комплекс методик для диагностики познавательных процессов: «Цветные коврики», «Кружки», «Фигуры», «Конструирование по образцу»

Рисуночная методика на выявление характера психических состояний

Социометрическая методика «Два домика»

Экспресс-диагностика уровня психического развития

Анкета для родителей

Диагностика уровня психического развития детей средней возрастной группы (4 - 5 лет)

Комплекс методик для диагностики познавательных процессов: «Цветные коврики», «Пирамидка», «Коробка форм»

Рисуночная методика «Кактус»

Тематические рисунки «Мой воспитатель», «Моя семья»

Социометрическая методика «Капитан корабля»

Анкета для родителей

Диагностика уровня психического развития детей старшей возрастной группы (5- 6 лет)

Комплекс методик для диагностики познавательных процессов: «Бусы», «Включение в ряд», «Разрезные картинки», «Дорисовывание фигур»

Рисуночная методика «Несуществующее животное»

Тематический рисунок «Я в детском саду»

Метод вербальных выборов

Анкета для родителей

Диагностика уровня детей старшей группы (6 – 7 лет)

Отношение ребенка к школе

«Пиктограмма»

«10 слов»

«Треугольники»

«Классификация по заданному признаку»

«Рыбка»

Графический диктант

Копирование письменных букв

Отклонения в поведении детей дошкольного возраста

Интеллектуальный тест

Карта динамического обследования ребенка

Методики диагностики дошкольников

## **Литература**

Диагностика познавательного развития детей раннего возраста с психофизическими нарушениями (Е.А. Стребелева). Возраст: дети раннего возраста с психофизическими нарушениями 2-3 лет.

Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод, пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей»/[Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.]; под ред. Е. А. Стребелевой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 2004. — 164 с.

Раннее психомоторное и речевое развитие, поведение и психическая сфера (Быховская, Казова)

Быховская Алина Михайловна; Казова Наталья Анатольевна. Количественный мониторинг общего и речевого развития детей с ОНР / авт.-сост. А. М. Быховская, Н. А. Казова. — СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012. — 32 с.

Раннее психомоторное и речевое развитие

Исследование анамнеза и динамики раннего психомоторного и речевого развития

Диагностика памяти у детей дошкольного возраста

Источник: Тихомирова Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. — Ярославль: Академия развития, 1996. — 192 с.

Диагностика слуховой и зрительной памяти детей дошкольного возраста.

Источник: Тихомирова Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. — Ярославль: Академия развития, 1996. — 192 с.

Слуховое восприятие определяет понимание и усвоение услышанного материала.

Уровень слухового восприятия можно выявить, если попросить ребенка рассказать, как он понял прочитанный текст.

Исследование зрительного восприятия при помощи пробы «Назови фигуры».

Источник: Тихомирова Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. — Ярославль: Академия развития, 1996. — 192 с.

Диагностика познавательных способностей. Методика «Какие предметы спрятаны в рисунках?» (Немов Р. С.)

Источник: Тихомирова Л. Ф. Развитие познавательных способностей детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. — Ярославль: Академия развития, 1996. — 192 с.

Диагностика восприятия. Методика «Чего не хватает?» (Немов Р. С.)

Методика диагностики экологической воспитанности дошкольников (Н.Б. Вершинина)

Диагностика нервно-психического развития детей 1-ого года жизни

Исследование самосознания (по методике М. И. Непомнящей)

Диагностика ценностной сферы «Картинки предметные», Н.Я. Непомнящая

Методика обследования речедвигательной сферы дошкольников (Борозинец, Шеховцова)

Просмотров: 2699

Источник: Борозинец Н.М., Шеховцова Т.С. Логопедические технологии: Учебно-методическое пособие – Ставрополь, 2008. – 224 с.

Мимика обеспечивается мимической мускулатурой - группой мышц, располагающихся на голове, прикрепленных к костям черепа, отвечающих за мелкие движения губ, ушей, ноздрей и проч. Мимическую мускулатуру и жевательную мускулатуру объединяют общим понятием - лицевая мускулатура. К мимической мускулатуре у разных животных относят разные мышцы, но есть ряд общих мышц ( в том числе эти мышцы развиты и у человека):

Исследование анамнеза и динамики раннего психомоторного и речевого развития (Быховская, Казова)

Источник: Количественный мониторинг общего и речевого развития детей с ОНР / авт.-сост. А. М. Быховская, Н. А. Казова. — СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012. — 32 с.

Выявить антенатальные, интранатальные и постнатальные повреждающие воздействия:

- генетические дефекты, резус-конфликты, действие микроорганизмов и вирусов, острые, хронические, бытовые и производственные интоксикации, прием лекарственных препаратов, токсикозы беременных, сдавление, ушибы, употребление алкоголя и наркотиков;

Возраст: дети дошкольного возраста 4-7 лет.

Источник: Зайцева Е. С., Шептунова В. К. Тестовая методика обследования речи детей в возрасте 4-7 лет. - СПб.: КАРО, 2012- 72 с.

Слуховое внимание

Дифференциация звучащих игрушек (бубен, погремушка, дудочка, гармоника)

Ребенок стоит около стола, на котором есть бубен, погремушка, дудочка, гармоника.

Возраст: дошкольники и младшие школьники.

Источник: Коненкова И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. — М.: Издательство ГНОМ и Д, 2005. — 80 с.

Обследование проводится по известной методике (Г.В. Чиркина, 1992; Г.А. Волкова, 1993; Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, 1991; Л.В. Лопатина, Н.В. Сребрякова, 1994 и др.).

### Варианты оформления диагностического комплекса

Изучаемый параметр	Методика	Источник
Воображение	Дьяченко О. М. «Дорисовывание фигур»	Психолог в детском дошкольном учреждении: методические рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т. В. Лаврентьевой. М., 1996
Логическое мышление	Бернштейн А. М. «Последовательность событий»	Дубровина И. В. Готовность к школе. М., 2001
Речь	«Составь рассказ»	Барташникова И. А., Барташников А. А. Учись играть. Харьков, 1997
Память	Истомина З. М. «10 слов»	Барташникова И. А., Барташников А. А. Учись играть. Харьков, 1997
Внимание	Эльконин Д. Б. «Графический	Рогов Е. И. Настольная книга

	диктант»	практического психолога в образовании. М., 1995
Игра	Эльконин Д. Б. Критерии развития игровой деятельности	Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Психология детей шестилетнего возраста. Минск, 1999
Коммуникативные навыки	Степанова Г. Б. Индивидуальный профиль социального развития	Юдина Е. Г., Степанова Г. Б., Денисова Е. Н. Педагогическая диагностика в детском саду. М., 2002
Половозрастная идентификация, самосознание	Белопольская Н. Л. Методика исследования детского самосознания.	Белопольская Н. Л. Половозрастная идентификация. М., 1995

**Психолого-педагогическая помощь семье, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (Хохлова Л.В., Агавелян Р.О., Рюмина Т.В., 2011 г. Современная психология: теория и практика 30 декабря 2011 г., Современная психология: теория и практика)**

Когда родители узнают, что их ребёнок – инвалид?

Это может произойти в родильном доме, в первые часы или дни после рождения ребёнка, и тогда вместо радости родителей ожидает огромное горе от рухнувших надежд.

А может это произойти в первые три года жизни ребенка при психологическом обследовании на медико-педагогической комиссии при поступлении в детский сад или школу. Это известие для родных и близких как «удар обухом». Ребенок с отклонениями в развитии, независимо от характера и сроков его заболевания или травмы, изменяет, а нередко нарушает весь ход жизни семьи. Обнаружение у ребенка дефекта и подтверждение инвалидности почти всегда вызывает у родителей тяжелое стрессовое состояние, семья оказывается в психологически сложной ситуации. Все члены семьи находятся в состоянии глубокого переживания горя.

Психологи выделяют четыре фазы психологического переживания горя, связанного с потерей физического и психического здоровья ребенка.

Первая фаза – «шок», характеризуется состоянием растерянности, беспомощности, страха, возникновением чувства собственной неполноценности. Это состояние может длиться от нескольких часов, до нескольких дней. Вторая фаза – «неадекватное отношение к дефекту», характеризующаяся негативизмом и отрицанием поставленного диагноза, что является своеобразной защитной реакцией. Для этого состояния характерен поиск ответов на вопросы «Кто виноват?», «Почему это произошло именно с нами?», «За что?».

Третья фаза – «частичное осознание дефекта ребенка», сопровождаемое чувством «хронической печали». Это депрессивное состояние, являющееся «результатом постоянной зависимости родителей от потребностей ребенка, следствием отсутствия у него положительных изменений». Именно на этом этапе происходит частое «застревание» родителей, и именно с этим этапом переживания горя сложнее всего справиться в одиночку.

Четвёртая фаза – начало социально-психологической адаптации всех членов семьи, вызванной принятием дефекта, установлением адекватных отношений со специалистами и достаточно разумным следованием их рекомендациям.

Семья, которая столкнулась с ограничениями в здоровье своего ребенка, находится в рассеянности. Родители больного ребенка часто ограничивают общение со своими друзьями, родственниками и целиком замыкаются на своем горе. Воспитывая ребенка с отклонениями в развитии, родителям следует помнить, что их полное самоотречение ради малыша не только не полезно ему, а в большинстве случаев и вредно. Тревога, беспокойство передаются ребенку, и у него не формируется естественное чувство безопасности, защищенности при взаимодействии с окружающим миром все это может привести к возникновению вторичных эмоциональных и поведенческих нарушений. Поэтому родителям следует стремиться к сохранению прежнего уклада

семьи и дружеских отношений с близкими и знакомыми. Зачастую родители не знают своих прав, они не представляют куда идти и что делать, начинают

действовать методом проб и ошибок. Не многие родители могут справиться с горем самостоятельно и осознать себя, как родителей ребенка с нарушениями в развитии.

Не секрет, что многие папы и мамы часто испытывают давление со стороны врачей, советующих оставить ребенка, отказаться от его воспитания и определить больного ребенка в учреждения интернатного типа, или настаивающих на том, что только усиленное лечение может привести к исправлению того или иного дефекта. Как правило, такие советы дают врачи, которые не знают о возможных путях воспитания и обучения проблемного ребенка и об успешности этой работы, особенно на первых этапах жизни ребенка. В результате семья теряет драгоценное время, зачастую бывает упущен сенситивный период, и работа с ребенком становится менее эффективной и результативной.

В связи с этим нужно отметить необходимость повышения психологической компетенции медицинских специалистов, работающих с детьми.

Ключевым фактором способным существенно повысить эффективность поддержки семей нетипичного ребенка и оказание ей качественной психолого-медицинско-педагогической помощи является преемственность усилий систем здравоохранения, образования и социальной защиты населения и преодоление межведомственных барьеров.

Центры реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья выступают одними из организаций, оказывающих помощь семьям, является социально-психологическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Необходимо, чтобы родители не оставались один на один со своей бедой, чтобы особые потребности ребенка не становилась только личным делом семьи. Отделение, по положению, может принимать на реабилитацию детей с 3 до 18 лет.

Целью деятельности Ресурсного центра является:

- обеспечение всесторонней поддержки семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья;
- развитие социальной активности, мобилизация и активизация семейных ресурсов;

- проведение социально-значимых мероприятий и PR-акций, привлекающих внимание общества к проблемам семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Обычно для родителей с детьми создается ресурсный центр или центр оказания помощи. Основными задачами Ресурсного центра являются:

1. Выявление семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, нуждающихся в помощи специалистов Ресурсного центра;

2. Обеспечение семей с детьми-инвалидами информационными, методическими, образовательными и социально-правовыми ресурсами;

3. Организация помощи родителям в обретении необходимого внутреннего ресурса для формирования адаптивного поведения.

4. Выработка позитивных установок по отношению к себе, своему ребёнку и окружающему миру.

5. Обучение родителей коррекционным методикам для применения в домашних условиях.

Работа с семьей по развитию социальной активности ведется в два этапа:

1 этап

Индивидуальная консультативная работа, которая решает следующие проблемы семьи:

- информированность родителей в соответствии со сложившейся ситуацией;
- разъяснение закономерностей поведения в конкретной ситуации;
- помощь в активизации и самореализации членов семьи;
- способствование установлению разносторонних социальных связей;
- психо-коррекция внутрисемейных отношений;
- формирование адекватного мироощущения.

2 этап

Включение родителей в групповое взаимодействие:

1. Групповые встречи взаимной поддержки «Дружеская беседа».

Работа группы взаимной поддержки заключается в том, чтобы дать семье толчок к самостоятельности, к тому, чтобы у неё возникло желание активно помогать процессу социальной реабилитации своего ребенка.

Помогая друг другу, родители находят более конструктивное решение своей проблемы, забывают о своём горе и обретают возможность пересмотреть свою жизнь.

2. Социально-психологические тренинги, направленные на:

- обучение навыкам преодоления жизненных трудностей,
- развитие умения выхода из стрессового состояния,
- обучение саморегуляции и снятию эмоционального напряжения,
- формирование продуктивных форм детско-родительских отношений.

3. Тематические встречи, на которых рассматриваются любые темы, касающиеся развития и воспитания ребёнка

4. Детско-родительские мероприятия, которые обычно приурочены к различным праздникам. Эти мероприятия позволяют родителям получить новый опыт общения, снизить проявления страхов за своего ребенка, тревог и негативных эмоций.

Родителям на всех этапах взросления ребенка требуется помощь специалистов. Групповая форма работы является очень эффективной, она помогает раскрыть личностные качества родителей, способствует расширению социальных связей семьи, и позволяет по-новому посмотреть на свою жизнь и жизнь своих детей.

Американским Центром раннего вмешательства были разработаны рекомендации родителям, имеющим детей-инвалидов, которые актуальны и для нашей культуры:

1. Никогда не жалеете ребенка из-за того, что он не такой, как все.

2. Дарите ребенку свою любовь и внимание, но не забывайте, что есть и другие члены семьи, которые в них тоже нуждаются.

3. Организуйте свой быт так, чтобы никто в семье не чувствовал себя «жертвой», отказываясь от своей личной жизни.

4. Не ограждайте ребенка от обязанностей и проблем. Решайте все дела вместе с ним.

5. Предоставьте ребенку самостоятельность в действиях и принятии решений.

6. Следите за своей внешностью и поведением. Ребенок должен гордиться вами.

7. Не бойтесь отказать ребенку в чем-либо, если считаете его требования чрезмерными.

8. Чаще разговаривайте с ребенком. Помните, что ни телевизор, ни радио не заменят вас.

9. Не ограничивайте ребенка в общении со сверстниками.

10. Не отказывайтесь от встречи с друзьями, приглашайте их в гости.

11. Чаще прибегайте к советам педагогов и психологов.

12. Больше читайте, и не только специальную литературу, но и художественную.

13. Общайтесь с семьями, где есть дети-инвалиды. Передавайте свой опыт и перенимайте чужой.

14. Не изводите себя упреками. В том, что у вас больной ребенок, вы не виноваты.

15. Помните, что когда-нибудь ребенок повзрослеет и ему придется жить самостоятельно. Готовьте его к будущей жизни, говорите о ней.

#### Литература

1. Блохина Л.В., Калинина С.В. Морозова Н.И. Служба раннего вмешательства: методические рекомендации для практической работы с детьми в службе ранней

помощи / Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения. – 2007.

2. Василевич Л.П. Дневник самопознания. – Минск, 2002.

3. Волковская Т. Н. Особенности работы с родителями в условиях коррекционного

дошкольного учреждения для детей с нарушениями развития //  
Коррекционная

педагогика. – 2003. – № 2. – С. 62–70.

4. Газман О.С. Педагогика свободы и педагогика необходимости. – М., 1999.

5. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как ? – М., 1995.

6. Гиппенрейтер Ю.Б.продолжаем общаться с ребенком. Так? – М., 2008.

7. Краузе М.П. дети с нарушениями развития: психологическая помощь  
родителям. –М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 208 с.

8. Эйдемиллер Э.Г. Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – Спб.:  
Питер,  
1999. – 656 с.

### **Особенности памяти школьников с интеллектуальными нарушениями**

(Черткова А.Н., 2011 г. Современная психология: теория и практика 30  
декабря 2011 г.)

Благодаря памяти ребенок фиксирует и обобщает прошлый опыт,приобретает  
знания и умения. Без памяти немислимо формирование личностичеловека, так как  
без суммирования прошлого опыта не может возникнутьединства способов  
поведения и определенной системы отношений к окружающему миру.

В процессе многообразной деятельности человеку часто  
необходимоиспользовать приобретенные знания и накопленный опыт. Это  
становитсявозможным на основе памяти. В памяти выделяют три процесса:  
запоминание,сохранение и воспроизведение прошлого опыта и текущих  
событий.Целенаправленная деятельность занимает основное место в жизни  
нетолько человека, но и животного. Поэтому непроизвольное запоминание,  
являющееся продуктом такой деятельности, и является основной, наиболее  
жизненно значимой его формой. Изучение его закономерностей представляет всвязи  
с этим особенно большой теоретический и практический интерес.

Актуальность проблемы развития памяти ребёнка в период начального обучения определяется рядом факторов. В настоящее время уделяется особое внимание развитию познавательных процессов младших школьников. Едва ли надо доказывать, что именно начальная школа должна заложить те основы, которые определяют успешное продвижение учащихся на всех последующих этапах обучения вообще.

При этом память умственно отсталых детей отличается очень малым объемом и постоянными искажениями при воспроизведении запечатленного материала. Показателями эффективности памяти являются производительность, качество и надежность мнемической деятельности [1]:

- производительность - это количество запомненного и воспроизведенного материала (объем памяти), скорость запоминания и воспроизведения;
- качество - это точность запоминания и воспроизведения;
- надежность - это прочность памяти, вероятность быстрого и точного запоминания и такого же воспроизведения.

Результативная сторона памяти есть следствие ее процессуальной стороны.

Процессы памяти умственно отсталых детей характеризуются многими особенностями.

Объем запоминаемого учениками специальной школы материала существенно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников. У умственно отсталых учащихся младших классов он обычно равен 3 единицам, у нормально развивающихся – 7 + 2. Чем более абстрактным является подлежащий запоминанию материал, тем меньшее его количество запоминают школьники. Так, ряды, составленные из хорошо знакомых слов, обозначающих предметы, ученики запоминают менее успешно, чем ряды картинок, изображающих отдельные объекты. В свою очередь ряды картинок детям запомнить труднее, чем ряды, объединяющие реальные предметы.

Точность и прочность запоминания учащимися и словесного и наглядного материала низкая. Воспроизводя его, они многое пропускают, переставляют местами элементы, составляющие единое целое, нарушая их логику, часто повторяются,

привносят новые элементы, основываясь на различных, чаще всего случайных ассоциациях. При этом умственно отсталые дети, характеризующиеся преобладанием процессов возбуждения, обнаруживают особенно отчетливо выраженную склонность к привнесениям.

Учащиеся, которые относятся к числу торпидных, запоминают меньший объем материала, но количество привнесений у них незначительно.

Часто жалоба на плохую память возникает у детей, страдающих каким-либо текущим сосудистым или иным поражением головного мозга. Этим, обращая на себя внимание самих детей и их родителей проявления «забывчивости», в которых погрешность памяти обнаруживается особенно отчетливо. Некоторые учащиеся коррекционной школы оказываются не в состоянии ответить на вопрос, воспроизвести содержание заданного им урока даже тогда, когда они довольно прочно его усвоили. Стоит, однако, посадить такого «забывшего» урок ученика на место, как он, спустя несколько минут, без всякого дополнительного повторения или напоминания, сам вдруг вспоминает нужный ответ [2].

Характерной особенностью всех умственно отсталых детей является неумение целенаправленно заучивать и припоминать. Так, когда умственно отсталым детям читают вслух рассказ, они стремятся запомнить наизусть отдельные фразы, но не вникают в его содержание.

Умственно отсталые лица не способны целенаправленно заучивать и припоминать. Стремясь запомнить, они не вникают в суть материала, поэтому преднамеренное запоминание у них вызывает трудности и не облегчает задачу (Дульнев Г. М. [3], Пинский Б. И. [4]). Они не умеют припоминать заученный материал, не выделяют из смежных представлений именно то, которое нужно.

Неумение умственно отсталых детей запоминать с особенной очевидностью обнаружилось в исследовании преднамеренного и непреднамеренного запоминания. Известно, что, если учащимся массовой школы прочесть два рассказа одинаковой трудности, они лучше запомнят тот рассказ, перед чтением которого их предупредили о необходимости его воспроизвести. Иными словами,

преднамеренное запоминание у учащихся массовой школы лучше непреднамеренного.

Подобные эксперименты, проведенные с учащимися коррекционной школы, показали, что преднамеренное запоминание удается им ненамного лучше, чем непреднамеренное (исследования Г. М. Дульнева, Б. И. Пинского).

Стараясь получше запомнить рассказ, умственно отсталые дети еще больше фиксируют внимание на отдельных словах и фразах и поэтому еще хуже улавливают смысл того, что им читают. Они не умеют целесообразно направить свое внимание на то, чтобы понять сюжет рассказа или его основную идею [3].

Память умственно отсталых детей отличается замедленностью и непрочностью запоминания, быстротой забывания, неточностью воспроизведения, эпизодической забывчивостью, плохим припоминанием. Наиболее неразвитым оказывается логическое опосредованное запоминание. Механическая память может оказаться сохранной или даже хорошо сформированной. Обычно запечатлеваются лишь внешние признаки предметов и явлений. Вызывают большие затруднения воспоминания о внутренних логических связях и обобщенных словесных объяснениях.

Объем запоминаемого учениками специальной школы материала существенно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников. Точность и прочность запоминания учащимися и словесного и наглядного материала низкая. Воспроизводя его, они многое пропускают, переставляют местами элементы, составляющие единое целое, нарушая их логику, часто повторяются, привносят новые элементы, основываясь на различных, чаще всего случайных ассоциациях.

При этом умственно отсталые дети, характеризующиеся преобладанием процессов возбуждения, обнаруживают особенно отчетливо выраженную склонность к привнесениям.

Умственно отсталые учащиеся оказываются не в состоянии полностью овладеть умением опережающего осмысления еще не до конца произнесенного текста, хотя беглость чтения, как техническая сторона этого процесса, у них может быть сформирована.

## Литература

1. Лурия, А. Р. Маленькая книжка о большой памяти / А. Р. Лурия. – М., 1968.
2. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн – М.: Просвещение, 1986.
3. Дульнев, Г. М. О значении намерения для точности и полноты воспроизведения текста // Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей. Учпедгиз /Г. М. Дульнев. – М., 1940.
4. Пинский Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. Гл. 1. / Б. И. Пинский. – М., 1962.

### **Гештальт-терапия для родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья\***

(Калинина С.В., Подаваленко Н.Н., 2011 г., Современная психология: теория и практика 30 декабря 2011 г. 142 \* Использованы материалы статьи, которая подготовлена при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно- исследовательского проекта РГНФ («История и перспективы психологического сопровождения детско-родительских отношений в семьях с детьми с нарушениями развития в условиях инклюзивного образования на территории Новгородской области»), проект № 11-16-53002.)

В настоящее время во всем мире растет количество семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Родители, в семье которых растет ребенок с ОВЗ, испытывают хронический стресс, следствием которого может стать значительное снижение энергии и когнитивных способностей, уплощение эмоций, разрывы личных отношений, снижение иммунитета, соматические заболевания. Поэтому в мировой практике широко распространено психологическое сопровождение детско-родительских отношений в семьях с детьми с ОВЗ. Одним из перспективных направлений психологического сопровождения детско-родительских отношений является оказание психологической помощи родителям детей с ОВЗ посредством групповых занятий с использованием гештальт-подхода. Гештальт-

терапия располагает арсеналом методов, способствующих нормализации состояния личности, оптимизации детско-родительских отношений. В то же время в русскоязычной литературе нет описания опыта оказания помощи родителям детей с ОВЗ с использованием гештальт-подхода. В своем исследовании мы предположили, что использование гештальт-подхода в групповой работе с родителями детей с ОВЗ поможет им нормализовать свое эмоциональное состояние и найти оптимальные способы взаимодействия со своими детьми. Групповая психологическая помощь с использованием гештальт-подхода была предложена мамам, воспитывающим детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях интегративных групп кратковременного пребывания детского сада № 42 Великого Новгорода. В итоге была сформирована группа из 7 мам, дети которых имеют различные нарушения развития, в основном, сопровождающиеся отставанием в интеллектуальном развитии. Для изучения эмоционального состояния мам и особенностей их отношения к ребенку нами использовался ряд психодиагностических методик: 1. Опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин); 2. Опросник для выявления родительского напряжения в семьях с детьми с ОВЗ «The Caregiver Strain Questionnaire» [5]. 3. «Методика «Типовое семейное состояние» (Э. Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий) [4]. 4. Цветовой психодиагностический тест М. Люшера. Результаты психодиагностики показали, что большинству мам присущ оптимальный стиль взаимодействия с ребенком, но при этом они имеют несколько повышенный уровень эмоционального напряжения и общей неудовлетворенности семейной ситуацией. Целью тренинга стало оказание групповой психологической помощи и организация взаимоподдержки родителей, воспитывающих детей с ОВЗ. Среди задач тренинга мы выделили следующие: - гармонизация интерперсональных отношений между матерью и ребенком, другими членами семьи; членами семьи и другими (посторонними) лицами; - расширение осознанности родителями своих эмоций в адрес ребенка, снижение эмоционального напряжения; - создание условий для группового обсуждения трудностей воспитания ребенка и нахождение ресурсов для их преодоления. Последовательность занятий в тренинге для родителей была организована в соответствии с фазами цикла-контакта в гештальт-подходе [1], [2]. В

данной программе реализуется цикл-контакт каждой из участниц тренинга, направленный на осознание своих эмоций в общении с ребенком и их самовыражение. В тренинге были выделены следующие фазы: - фаза ориентации (что происходит с родителями детей с ОВЗ в процессе их общения с собственным ребенком и близкими); - фаза осознания (исследуются чувства, переживаемые матерями в адрес ребенка и близких, их потребности, фрустрированные в общении); - фаза поиска объекта (психологическая помощь в поиске средств и людей, которые могут помочь удовлетворить фрустрированные потребности.); - фаза контакта и пост-контакта (удовлетворение потребности в регуляции собственных эмоций, нахождение ресурсов и подведение итогов) В соответствии с этими фазами была выстроена программа тренинга, состоящая из нескольких модулей. Структура программы с перечнем модулей приведена в табл. 1.

#### Программа тренинга

№ п/п	Название модуля	Цель	Темы занятий	Фаза цикла контакта	Кол-во часов
1	Вводный	Создание мотивации для работы в тренинге и формулирование запросов участников	Занятие 1. «Знакомство с миром эмоций» Занятие 2. «Исследование сильных негативных эмоций»	Ориентация	4
2	Осознание эмоций	Исследование эмоций родителей в адрес ребенка и значимых других	Занятие 3 «Метафора как средство работы с эмоциями» Занятие 4 «Притча как средство работы с эмоциями»	Осознание	4
3	Управление эмоциями	Групповое обсуждение трудностей в воспитании ребенка	Занятие 5. «Поведение в конфликтных ситуациях» Занятие 7.	Поиск объекта	4

			«Осознание потребностей»		
4	Заключительный	Нахождение ресурсов для преодоления трудностей в воспитании ребенка	Занятие 7 «Техники саморегуляции» Занятие 8. «Поиск ресурсов совладания с трудными ситуациями в общении»	Контакт и постконтакт	4
				ВСЕГО	16

Для реализации программы тренинга и достижения его целей использовались известные или адаптированные нами технологии, которые делятся на клиентские и тренерские. Тренерские технологии работы с эмоциями: - использование метафор для расширения осознанности эмоций и улучшения их дифференциации родителями; - использование притч для стимуляции процесса выражения эмоций и их осознания; - использование визуализаций для работы с негативными эмоциями; - использование рисунков, символов для отреагирования эмоций. Клиентские технологии представляют собой алгоритмы использования родителями

и техники активного слушания и техники «я- высказывания» в ситуациях напряженного эмоционального взаимодействия с детьми и значимыми другими. В качестве примера используемых в тренинге упражнений можно привести фрагмент занятия по теме «Исследование сильных негативных эмоций». Одной из его задач стало прояснение, кто именно из окружения мамы вызывает наиболее сильные негативные эмоции. Для этого использовалось упражнение «Негативная эмоция в виде животного». Участницам на фоне расслабления давалась следующая инструкция: «Представьте свой гнев в виде любого животного. Внимательно рассмотрите, где это животное находится, что окружает его. Представьте себя рядом с этим животным, наблюдайте, как оно ведет себя по отношению к вам. Представьте какого-то другого человека по отношению, к которому вы испытываете злость, гнев, наблюдайте, как себя ведет животное. Как они взаимодействуют?

Рассмотрите этого человека. Изобразите на бумаге то, что увидели». Далее организуется просмотр рисунков и беседа с каждой из участниц о ее рисунке. Эта беседа является важной частью работы по осознанию подлинного объекта гнева участниц. Следующий вопрос участницам для группового обсуждения: «Что же мешает вам выражать свой гнев по адресу?» Так, одна из участниц представила свой гнев в виде льва, в клетке. Он метался по клетке. Перед клеткой она была сначала одна, пыталась раздвинуть прутья клетки, помочь льву. Он рычал на нее. Когда стала представлять людей, с которыми она конфликтовала, то увидела женщину, очень похожую на свекровь, оценок которой она очень боялась. Данной участнице свойственна аутоагрессия, а также подавление своего гнева, что, возможно, приводит к частым психосоматическим заболеваниям. В жизни она обычно не выражает свое раздражение свекрови, но часто срывается на мужа и ребенка. После того, как участница нарисовала свое животное, обсудила с группой и тренером свой рисунок, она осознала то, что ее Современная психология: теория и практика гневная реакция на действия ребенка и мужа часто «подменяет» собой раздражение в адрес свекрови, и провела связь между подавленными эмоциями и своими болезнями. Подобные групповые процедуры и упражнения позволили участницам тренинга как можно полнее соприкоснуться с теми сторонами своей личности и теми реакциями, которые актуализировались у них при «погружении» в тему конкретного занятия. Использование процедур и упражнений дало возможность работать с реакциями, возникающими у участников «здесь-и-сейчас», что обеспечивало их личностную вовлеченность в происходящее и способствовало увеличению их осознанности и ответственности за свои мысли, чувства и предпочитаемые стратегии поведения. По окончании тренинга была проведена итоговая психологическая диагностика с использованием методик, которые применялись до начала тренинга. Также мамам была предложена анкета, касающаяся влияния тренинга на различные аспекты их жизни. На последнем занятии проводилась рефлексивная беседа. В результате итоговой диагностики выяснилось, что у большинства мам несколько снизилось эмоциональное напряжение, особенно касающееся негативных чувств по отношению к ребенку, и улучшилась семейная ситуация. Данные анкет и беседы позволяют

сделать вывод о том, что тренинг был полезен для всех мам. Среди новых знаний, полученных на тренинге, мамы отмечают знания об управлении своими эмоциями, об отслеживании своего состояния, о ресурсах, которые позволяют снижать уровень напряжения. Умения, которые были приобретены мамами на тренинге, касаются применения «я-высказываний», изменения отношения к ситуации, решения конфликтных ситуаций, контроля своего состояния (в частности, умение справиться с раздражением, не позволяя ему перейти в состояние гнева). Изменилось общее эмоциональное состояние: «Стала более спокойной». «Уменьшилось чувство вины». Тренинг повлиял и на отношения мам с другими людьми (супругом, другими членами семьи, родителями). Мамы говорят о том, что стали больше задумываться, к чему могут привести слова и действия, спокойнее реагировать на конфликтные ситуации. Среди важных моментов тренинга участницами выделяется дружелюбная атмосфера, возможность поделиться проблемами, получить поддержку. Значимым моментом в оценке эффективности тренинга является то, что все мамы испытывают желание продолжить встречи, возможно, в неформальной обстановке. Таким образом, разработанная программа тренинга для родителей детей с ОВЗ с использованием гештальт-подхода доказала свою эффективность и может быть использована специалистами в работе с родителями. Литература

1. Гингер С., Гингер А. Гештальт-терапия контакта. СПб., 1999.
2. Середа Е, Парфенова Н.Б. Проблемно-ресурсное сопровождение студенческой молодежи в изменяющихся социальных условиях. Учебно-методическое пособие. Книга 1. Псков, 2010.
3. Середа Е. И. Тренинги решения семейных проблем: Практическое руководство. СПб., 2008.
4. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. М., 1999.
5. Brannan A.M., Heflinder C.A., Bickman L. The Caregiver Strain Questionnaire: Measuring the Impact on the Family of Living with a Child with Serious Emotional Disturbance // Journal of emotional and behavioral disorders. Winter 1997. Vol. 5. № 4.

## **Общие принципы и подходы к организации и проведению образовательной и воспитательной деятельности с детьми дошкольного возраста, в т.ч. от 0 до 3 лет в том числе с детьми с особыми образовательными потребностями**

Общие принципы и подходы к организации и проведению образовательной и воспитательной деятельности с детьми дошкольного возраста, в т.ч. от 0 до 3 лет в том числе с детьми с особыми образовательными потребностями изложены во ФГОС ДО. К ним относятся:

- поддержка разнообразия детства;
- сохранение уникальности и самоценности дошкольного детства как важного этапа в общем развитии человека;
- полноценное проживание ребёнком всех этапов дошкольного детства, амплификации (обогащения) детского развития;
- создание благоприятной социальной ситуации развития каждого ребёнка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями;
- содействие и сотрудничество детей и взрослых в процессе развития детей и их взаимодействия с людьми, культурой и окружающим миром;
- приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;
- формирование познавательных интересов и познавательных действий ребёнка через его включение в различные виды деятельности;
- учёт этнокультурной и социальной ситуации развития детей.

В соответствии с этим общие принципы и подходы к организации и проведению образовательной и воспитательной деятельности с детьми дошкольного возраста, в т.ч. от 0 до 3 лет в том числе с детьми с особыми образовательными потребностями должны быть отражены в соответствующих программах, содержание которых охватывает следующие аспекты социальной ситуации развития ребенка от 0 до 3 лет:

- предметно-пространственная развивающая образовательная среда;

- характер взаимодействия со взрослыми;
- характер взаимодействия с другими детьми;
- система отношений ребёнка к миру, к другим людям, к себе самому.

### Календарь развития и здоровья дошкольников

(Храмцов П.И., Цапенко М.М. Здоровьеформирующие ресурсы современного детского сада. Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. 2012; С. 13-9)

(Фрагмент: «Развитие мелкой моторики у старших дошкольников в режиме дня»)

№ п/п	Наименование и краткое описание технологии	Продолжительность, мин	Место в режиме дня
<b>понедельник</b>			
1	Пальчиковая гимнастика	1-2	Перед завтраком
2	Физкультминутка	1	В середине занятия
3	Пальчиковая гимнастика	3	Перед обедом
4	«Ежики» – раскатывание колючих маленьких мячей в разных направлениях	2-3	Перед полдником
<b>вторник</b>			
1	Пальчиковая гимнастика	1-2	Перед завтраком
2	Графические движения – рисование простых и сложных узоров	2-3	Элемент занятия
3	Упражнение «Стирка белья»	3	Перед утренней прогулкой
4	Перебирание четок или бус	1-2	Перед сном
5	«Выложи узор» – по образцу, самостоятельно (счетные палочки, мозаика)	3-4	После полдника
<b>среда</b>			
1	Массаж пальчиков «массажным колечком»	1	Перед занятием
2	Физкультминутка	1	В середине занятия
3	«Посчитай-ка» сжать руку в кулак, считать пальцы, разжимая их на правой руке, затем левой	1-2	Перед обедом

4	«Шнуровки», «Матрешки», «Пирамидки», «Лего»	10-15	2-я половина дня, самост. деят-ть
четверг			
1	Имитационные упражнения для кистей рук – «мытьё рук перед едой, надевание перчаток» и др.	1-2	Перед завтраком
2	Пальчиковая гимнастика	1-2	Перед прогулкой
3	«Кукушка» (игра с кулачками)	1-2	Перед обедом
4	Упражнение с предметами – прикрепление бельевых прищепок к натянутой веревке	2-3	Перед сном
5	«Бусы», «Выложи узор», «Пазлы»	3-5	2-я половина дня, самост. деят-ть

**Примерные планы работы с родителями (законными представителями) при оказании помощи на базе центра (службы), в т.ч. в дистанционной форме**

№ п/п	Название	Автор
1	Родительские собрания	
2	Общение с родителями	
3	Анкетирование родителей	
4	В гостях у воспитателя	
5	Центр и семья	
6	Проекты в работе с семьей	
7	Родительские собрания	
8	Воспитатели и родители	
9	Формы работы с семьей	
10	Ребенок поступает в дошкольную организацию (адаптационная программа)	
11	Воспитателю, психологу о работе с семьей (дан практический материал по использованию разных форм работы с семьей)	

**Примерный перспективный план работы с родителями (законными представителями)**

№ п/п	Мероприятия	Сроки	Ответственные	Отметка о выполнении
1	Групповое родительское собрание			
2	Анкетирование родителей			
3	Подготовка социального паспорта семей			

4	Педагогические беседы (индивидуальные, групповые)			
5	День открытых дверей			
6	Викторина для родителей			
7	Гостиная для родителей			
8	Консультации (индивидуальные, групповые, дистанционные), в том числе – тематические консультации			
9	Оформление папки – передвижки, ширмы			
10	Совместное художественное творчество			
11	Оформление тематической выставки			
12	Вечер вопросов и ответов «Справочное бюро» (в т.ч. дистанционно посредством платформы)			
13	Посещение на дому/ дистанционные консультации через Skype			
14	Оформление (выпуск) семейной газеты, мини-газеты, газеты-интервью			
15	Журнал для родителей и памятки для «Советы специалиста», «Это интересно знать», «Говорят дети», «Чем и как занять ребенка», «Этика семейных отношений» и т.п.			
16	Совместный досуг детей и родителей «Лучший папа», «Папа, мама, я – дружная семья», «Встречаем Новый год», и т.п.			
17	Дистанционные консультации «Спрашивали – отвечаем», «Консультация по Вашей просьбе»			
18	Оформление стенда (доски) «Для Вас, родители!»			
19	Оформление фотовыставки из жизни семьи и т.п.; фоторепортажи			
20	Круглый стол для родителей			
21	Оформление (пополнение)			

	педагогической библиотеки для родителей, методические материалы, публикации на сайте			
22	Вовлечение родителей в детскую деятельность			
23	Подбор материала для размещения на сайте Центра «Делимся опытом», «Наши советы» и т.п.			
24	Создание (заседания) Родительского клуба			
25	Выпуск информационного бюллетеня, информационных проспектов, буклетов, листовок, визиток: серия «Охрана и укрепление зрения», «Песочная терапия»			
26	Работа с родителями			
27	Создание фотоальбома или портфолио «Наша семья»			
28	Оформление выставки книг (педагогической или детской), видеотеки- книги для родителей, для чтения дома			
29	Изучение, обобщение и распространение передового опыта семейного воспитания, публикация на сайте Центра			
30	Организация выставок-презентаций новых книг, пособий для воспитания и развития дошкольников с нарушениями зрения			
31	Организация выставки детских работ и коллективные выставки по результатам конкурсов, акций, мероприятий города			
32	Мастер-классы для детей и родителей художественно-творческой направленности, в т.ч. дистанционно посредством Skype			
33	Индивидуальные и подгрупповые консультации-тренинги, совместные обучающие занятия для детей и родителей			

34	Подгрупповые занятия-тренинги с семьями: «Идеальная семья», «Дети – цветы жизни»			
35	Школа молодых родителей, в т.ч. дистанционно посредством организации серии он-лайн занятий			

## **Комплект методических материалов и профессиональных действий для психологов**

Актуальность темы оценки эффективности психологической помощи и факторов, влияющих на нее, подтверждается практикой работы психологов на телефоне неотложной психологической помощи: кризисные обращения, связанные с переживанием любых психотравмирующих событий, всегда вызывают различные трудности в работе психолога. Эта тематика регулярно актуализируется и в повседневной работе психологов, и на супервизиях (Семерникова, 2008; Федунина, Чурсина, 2012; Щукина, 2010). Следует отметить, что методы психологического тестирования, не могут быть применены в телефонном консультировании. Это связано с трудностями встраивания каких-либо методов тестирования в консультативный процесс, отсутствием надежных методов экспресс-диагностики. Чаще всего исследуются социально-психологические аспекты консультирования, особенности личности психолога-консультанта, процессы, происходящие с ним, общие статистические данные по обращениям или же теоретически обсуждаются отдельные особенности консультирования какой-либо группы лиц (Балоян, 2012; Коджаспиров, 2012; Яковлева, 2012).

При составлении методических материалов использовался Каталог научно-методических материалов выставки-конкурса «Психологические ресурсы образования» [Текст] / сост.: М.Б. Груздева, П.А. Шеремет / под общ. ред. И.В. Кузнецовой, М.Н. Хахуновой. – Ярославль: Центр «Ресурс», 2011. – 56 с.

Анимова Н.П. Метод анкетирования: Методические рекомендации / профессор кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 23 с. Методические материалы предназначены для психологов, студентов психологических факультетов, педагогов, занимающихся исследовательской деятельностью. В них содержатся рекомендации по эффективному использованию метода анкетирования в практике психологической и педагогической деятельности.

Корнеева Е.Н. Нестандартные дети. Интегративная регуляция образовательного взаимодействия школьников с ЗПР, детей из семей мигрантов, учащихся с признаками одаренности / доцент кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ

им. К.Д. Ушинского. Ярославль: Академия развития, 2007. – 144с.: ил. – (Практическая психология в школе). В книге рассматриваются вопросы интегративной регуляции образовательного взаимодействия в ситуациях работы с детьми с задержкой психического развития, в условиях полиэтничности состава учащихся, при наличии в классе школьников с признаками одаренности. Издание предназначено для педагогов и родителей, студентов педагогических вузов.

Назарова И.Г., Боярова Е.С. Психолого-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: Методические рекомендации / зав. кафедрой, ст. преподаватель кафедры общей педагогики и психологии ГОАУ ЯО «Институт развития образования». Ярославль, 2010. – 125 с. В настоящих методических рекомендациях представлен в целостном и системном варианте комплекс проблем, встающих перед психологом и социальным педагогом при организации реабилитационной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В состав сборника вошли как теоретические, так и экспериментальные материалы, раскрывающие специфику организации реабилитационного процесса в ОУ. В отдельном разделе представлен апробированный комплект реабилитационных программ образовательных учреждений Гаврилов - Ямского МР Ярославской области. Предлагаемая разработка предназначена для руководителей, педагогов-психологов, социальных педагогов специальных (коррекционных) образовательных учреждений и общеобразовательных учреждений. Она может быть использована также в учреждениях начального профессионального образования, дополнительного образования детей, учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Методические рекомендации могут быть полезными: - при разработке программ реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья; - при анализе и планировании педагогом-психологом и социальным педагогом работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья; - при аттестации и повышении квалификации педагога- психолога, социального педагога.

Румянцева К.Б. Психолого-педагогическое сопровождение развития эмоциональной сферы детей ДОУ: Дипломная работа / педагог-психолог МДОУ центр развития ребенка – детский сад № 22 / науч. рук. Л.В. Кочкина. Ярославль, 2011. – 97 с. В

работе изложены основные вопросы психолого- педагогического сопровождения эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Обозначены основные направления и новообразования эмоционального развития детей в период дошкольного детства, проблемы эмоционального благополучия ребенка в группе ДОО, раскрыты содержание и методы психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста в процессе эмоционального развития. Работа содержит программу по развитию эмоциональной сферы детей, а также представлен практический материал (пакет диагностических методик, материалы для работы с детьми, родителями и педагогами). Работа предназначена для педагогов-психологов и методистов ДОО.

Бадуркина О.И., Кузнецова И.В., Люсина Е.М. Портфолио воспитанника: Рабочая тетрадь для воспитанников детских учреждений.–2-е изд., перераб. и доп.– Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. – 132 с. Издание представляет собой рекомендации по оформлению воспитанником сведений о себе и их рефлексивному осмыслению. С целью формирования и развития образа собственного «Я» воспитаннику предлагается самостоятельно и с помощью значимого для него окружения изучить свои личностные особенности, собрать и проанализировать документы, подтверждающие успехи и достижения, провести «ревизию» различных видов собственной деятельности. Также портфолио предполагает накопление воспитанником различных рабочих материалов, баз данных, способствующих его социализации и повышению ориентации в окружающем мире. Рабочая тетрадь «Портфолио воспитанника» имеет практическую направленность и адресована в первую очередь воспитанникам образовательных учреждений интернатного типа, а также представляет интерес для специалистов, участвующих в сопровождении жизненного и профессионального самоопределения.

Комплект информационно-методических материалов по обеспечению деятельности службы практической психологии (педагогов-психологов) системы образования Ярославской области: Комплект материалов / авт.– сост. Н.П. Ансимова, О.В. Большакова, О.Н. Кашеева, И.В. Кузнецова, А.В. Лодеровский, М.Н. Хахунова. Ярославль: Центр «Ресурс», 2011. Комплект информационно-методических

материалов содержит методические рекомендации по определению содержания деятельности СПП ООУ Ярославской области, пакет психодиагностических методик для рабочего места педагога-психолога ООУ, программы и другие методические материалы по основным направлениям деятельности педагога-психолога ООУ, направленные на обеспечение качества деятельности педагогов-психологов системы образования. Комплект предназначен для педагогов-психологов, преподавателей и студентов психологических факультетов вузов, руководителей и специалистов органов управления образования, руководителей образовательных учреждений. Комплект может быть использован при разработке должностных обязанностей педагогов-психологов, при анализе и планировании педагогом-психологом собственной деятельности, при аттестации и повышении квалификации педагогов-психологов.

Сафронова Ю.Л. Факторы, влияющие на гендерную идентичность детей дошкольного возраста: Выпускной квалификационный проект / студентка 6 курса / науч. рук. Т.В. Румянцева. Москва, 2010. – 96 с. В работе рассматривается проблема формирования гендерной идентичности детей в дошкольном возрасте. Цель работы – исследование влияния фактора полной-неполной семьи на гендерную идентичность детей 5-7 лет. В рамках работы автором проведено эмпирическое исследование влияния фактора полной-неполной семьи на формирование гендерной идентичности детей 5-7 лет и Психологические ресурсы образования 23 разработана программа коррекции развития гендерной идентичности у детей 6-7 лет в условиях ДОУ. Результаты исследования могут быть полезны при подготовке аттестационных работ, теоретических и практических занятий в системе повышения квалификации воспитателей ДОУ, а также при разработке спецкурсов на педагогических и психологических факультетах университетов. Разработанные рекомендации по развитию гендерной идентичности у дошкольников могут быть использованы воспитателями ДОУ, а также родителями дошкольников.

Кесарева В.А. Влияние изо-терапии на эмоционально-волевую сферу детей с проблемами в развитии: Методическая разработка / педагог-психолог МОУ СОШ № 11. Ярославль, 2011. – 21 с. В работе представлена изо-терапевтическая программа по

коррекции и развитию эмоционально-волевой сферы детей с проблемами в развитии. Программа стимулирует познавательные, интеллектуальные процессы, моторику и корректирует отклонения в эмоционально-волевой сфере.

Кованова В.В. Программа совместных занятий для родителей и детей раннего возраста: Программа / педагог- психолог МДОУ детский сад комбинированного вида №82. Ярославль, 2011. – 31 с.

Кованова В.В. Программа релаксационных тренингов для педагогов ДОУ: Программа / педагог-психолог МДОУ детский сад комбинированного вида №82. Ярославль, 2011. – 53 с. Проблема профессионального здоровья педагогов привлекает к себе все большее внимание, особенно в связи с неблагоприятными условиями труда: напряжением, перегрузками, стрессами, конфликтами. В материале представлена программа тренингов, на которых педагоги самостоятельно осваивают различные техники и методы психологического воздействия, целью которых является поддержание собственного психического здоровья и самочувствия в условиях профессиональной деятельности. Программа состоит из двух циклов по 8 занятий. Программа предназначена для педагогов-психологов, работающих с педагогическим коллективом ДОУ: воспитателями и специалистами.

И.А. Домашенко «Атлас по психологии» Информ.метод.пособие по курсу Г18 «Психология человека» Москва, 2004 г.

Жан Пиаже «Психология интеллекта» Издательство: Питер , 2003 г.

Д. Векслер «Шкала интеллекта для дошкольников и младших школьников» („Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence—) — WPPSI , 1967 г.

Вичев В. Мораль и социальная психика [Текст]: перев. с болгар. – М: «Прогресс», 1978, – 357 с.

Майерс Д. Социальная психология [Текст]: перев. с англ. – СПб.:Питер Ком, 1998, – 688 с.

Парыгин Д. Б. Основы социально-психологической теории [Текст]: монография. – М.: «Мысль», 1971, – 348 с.

Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности. М.: «Наука», 1989, – 183 с.

- Столяренко Л. Д. Психология [Текст]: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2010, – 592 с.: ил.
- Лэндрет Г. Игровая терапия: искусство отношений. – М.: Институт практической психологии, 1998. -368с.
- Экслейн В. Игровая терапия. - М.: Эксмо-пресс, 2001.- 480 с.
- Дорфман Э. Игровая терапия // К. Роджерс Клиент-центрированная психотерапия. Гл. 4., М.: Эксмо – Пресс, 2002. – 512 с.
- Кэджусон Х., Шефер Ч. Практикум по игровой психотерапии. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с. Лэндрет Г., Хоумер Л., Гловер Д., Свини Д. Игровая терапия как способ решения проблем ребенка. – М: Московский психолого-социальный институт, 2001. – 320 с.
- Мустакас К. Игровая терапия. - М.: Речь, 2003. – 282 с.
- Новые направления в игровой терапии. Проблемы, процесс и особые популяции / под ред. Г.Лэндрета. - М.: Когито-центр, 2007. – 479 с.
- Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.: Прогресс, 1998. – 480 с.
- Экслейн В. Игровая терапия в действии. Дибс в поиске себя. – М: Эксмо, 2003. – 384 с.
- Астапов В.М. Тревожность у детей. –М.: ПЕР СЭ, 2001. -160с.
- Беттельхейм Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение я. - М.: Академический Проект, 2004. – 783 с.
- Винникотт Д. Пигля. - М.: Класс, 1999. – 170 с.
- Винникотт Д. Игра и реальность. - М., Институт общегуманитарных исследований. 2002 г. – 266 с.
- Вроно Е. Несчастливые дети – трудные родители. –М.: Семья и школа., 1997. -128 с.
- Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? –М.: ЧеРо, 2000. – 240 с.
- Джинотт Х. Дж. Групповая психотерапия с детьми. Теория и практика игровой терапии. –М.: Из-во Института Психотерапии, 2005.
- Захаров. Неврозы у детей и психотерапия. –СПб.: Союз, 1998. – 336с.
- Игровая семейная психотерапия / под ред. Ч. Шефера. - Спб,: Питер, 2001. – 384 с.
- Каттанас Э. Игровая терапия. Там, где небо встречается с бездной. - М.: Эксмо, 2001. – 286 с.

- Крафт А., Лэндрет Г. Родители как психотерапевты. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. – 196 с.
- Мустакас К. Большие проблемы маленьких детей. - М.: Эксмо, 2003. – 384 с.
- Нартова –Бочавер С.К., Несмеянова М.И., Малярова Н.В., Мухортова Е.А. Ребенок в карусели развода. –М.: ТОО «ТП», 1998. -222 с.
- Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. –СПб: Речь, 2000. -507 с.
- Одаренные дети. / Общая ред. Бурменской Г.В. и Слуцкого В.М. – М.: Прогресс., 1991.
- Оклендер В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии. –М.: Класс, 1997. – 336 с.
- О’Коннор К. Теория и практика игровой психотерапии. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.
- Паренс Г. Агрессия наших детей. –М.: Форум, 1997. -160 с.
- Раттер М. Помощь трудным детям. –М.: Апрель Пресс, 1999. -432 с.
- Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. –М.: Академия, 2002. -232 с.
- Спиваковская А.С. Нарушения игровой деятельности. – М.: МГУ, 1980. – 132 с.
- Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Т.2 – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 464 с.
- Экман П. Почему дети лгут. –М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 272 с. 24. Эриксон Э. Детство и общество. - СПб., 1996. – 588 с

**Диагностические материалы психического развития детей дошкольного возраста, в т.ч. от 0 до 3-х лет, включая детей с особыми образовательными потребностями**

(Подготовлено с использованием материалов «Психология развития и возрастная психология. Учебное пособие», Болотова А.К., Молчанова О.В., 2012 г.

Рекомендовано Советом по психологии УМО по классическому университетскому образованию в качестве учебника для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии)

**Диагностика психического развития младенцев**

Психологическое исследование психического развития младенцев начинают с возраста 1,5–2 месяца. До этого времени, в течение периода новорожденности, в поведении ребенка доминируют рефлексы разного рода (сосательный, хватательный, рефлекс Моро, асимметричный шейно-тонический рефлекс, автоматическая походка и ряд других), которые со временем исчезают из репертуара его поведенческих реакций. Эти рефлексы отражают состояние и процессы созревания нервной системы, что является важным фактором, обеспечивающим анатомо-физиологическую основу будущей психической деятельности. Однако оценка этих процессов относится к компетенции детских невропатологов, и нет смысла дублировать их работу при проведении психологической оценки.

Предлагаемая методика оценки психического развития ребенка младенческого возраста разработана О. В. Баженовой на кафедре нейро– и патопсихологии факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова [Баженова, 1986]. Методика позволяет сочетать качественный анализ психического развития с количественным. В ее основе лежит поуровневая оценка развития каждой реакции с точки зрения ее хорошего развития, существования, намеченности или отсутствия. Общий показатель развития группы сходных по своему характеру реакций определяется отношением поуровневой суммы показателей развития отдельных реакций к нормативному. В методике приведены как нормативы развития отдельных реакций в семи контрольных возрастах, так и суммарные нормативы, даны описания стандартных

условий исследования отдельных реакций. По результатам исследований возможно вычисление индексов развития отдельных групп реакций и графическое представление результатов обследования в форме профилей развития. Для большинства групп реакций выделено несколько отличающихся по тяжести степеней нарушений.

#### Двигательные реакции

- легкая степень нарушения – характерно замедление темпа развития отдельных реакций, а также существование ряда двигательных навыков в несовершенном виде;
- средняя степень нарушения – характерны асинхрония развития движений, значительное запаздывание в формировании одних и отсутствие других;
- тяжелая степень нарушения – характерно тотальное недоразвитие движений.

#### Сенсорные реакции

- легкая степень нарушения – характерны запаздывающее по сравнению с нормой развитие некоторых реакций и несовершенство «операционально-технических средств» при выполнении отдельных проб на фоне выраженного интереса ребенка к объектам внешнего мира и действиям с ними (под несовершенством «операционально-технических средств» в данном случае понимается несовершенство движений глаз, обеспечивающих наблюдение: их ограниченность, скачкообразное прослеживание, трудности зрительных фиксаций и т. д.);
- средняя степень нарушения – характерны выполнение реакций, соответствующих более младшим возрастам и связанных с восприятием объектов, существующих непосредственно в поле зрения ребенка, непродолжительный зрительный интерес к объектам внешнего мира;
- тяжелая степень нарушения – характерны незначительная выраженность зрительных реакций, кратковременность фиксаций, непродолжительность прослеживаний на фоне практически полного отсутствия интереса к объектам внешнего мира.

#### Действия с предметами

- легкая степень нарушения – характерны запаздывающее по сравнению с нормой развитие небольшого числа реакций и несовершенство «операционально-

технических средств» при выполнении отдельных проб на фоне нормально развивающейся психической активности ребенка (под несовершенством «операционально-технических средств» в данном случае понимается несовершенство двигательных реакций, обеспечивающих способность ребенка к действиям с предметами);

- средняя степень нарушения – характерны выполнение реакций, соответствующих младшим возрастам, непродолжительность самих действий, кратковременность интереса к предметам, исчезновение интереса к предметам в затрудненных ситуациях, слабость реакции на новизну;
- тяжелая степень нарушения – практически полное отсутствие интереса к предметам, а соответственно и действий с ними.

Способы взаимодействия со взрослыми

- легкая степень нарушения – характерное уменьшение числа способов взаимодействия со взрослыми по сравнению с нормой или их недостаточно совершенное развитие на фоне выраженного интереса ребенка ко взрослому и нормального характера развития его психической активности;
- средняя степень нарушения – характерны выполнение части реакций, соответствующих младшим возрастам, несформированность потребности в общении, легкий, непродолжительный интерес к взрослому человеку, отсутствие реакций, связанных с попытками преодоления препятствий, стоящих на пути удовлетворения потребности в общении;
- тяжелая степень нарушения – характерно практически полное отсутствие способов взаимодействия со взрослыми, связанное с выраженным безразличием к ним, и отсутствие интереса к социальным контактам.

Эмоциональные реакции

- легкая степень нарушения – характерна недостаточность эмоционального реагирования на внешнюю стимуляцию;
- более тяжелая степень нарушения – характерно существование признаков нарушения формирования отношений, привязанностей, эмоциональная неустойчивость.

## Голосовые реакции

Для группы реакций, характеризующих развитие голосовой активности ребенка, уровни нарушения не выделялись, так как в формировании группы реакций наблюдались значительные индивидуальные различия и неожиданные компенсации. Развитие голосовых реакций считалось просто задержанным, если оно отставало от возрастных норм.

При анализе психического развития в целом было выделено понятие психической активности. При этом предполагалось, что развитие психической активности в раннем онтогенезе проявляется в формировании умения осуществлять действия в соответствии с целями, заданными непосредственно в акте восприятия ребенка. С этой точки зрения были выделены отличающиеся по сложности формы поведения. К элементарным отнесены те из них, которые адекватны легкодоступным целям, заданным непосредственно в ситуации восприятия. К более сложным – те, существенной характеристикой которых является преодоление преград, стоящих на пути к достижению цели, также непосредственно заданной в ситуации, наконец, к наиболее сложным – те, которые характеризуются способностью к осуществлению действий, адекватных целям, непосредственно в ситуации не заданным.

## Диагностика двигательной сферы

Развитие движений в раннем онтогенезе идет от приобретения умения контролировать положение головы (12 нед.), руки (20 нед.), туловища (40–44 нед.) к ходьбе (13 мес.).

Основными сроками формирования двигательных навыков являются:

- 3 мес. – хороший контроль головы;
- 4 мес. – опора на руки в положении лежа на животе;
- 6 мес. – сформирована зрительно-моторная координация (может точно дотронуться до предмета под контролем зрения, может длительно удерживать игрушку в руке);
- 8 мес. – может сам сидеть, хорошо переворачивается в любую сторону из любого положения;
- 9 мес. – может стоять, держась за что-либо;

- 10 мес. – ползает на животе, уверенно сидит, сам садится;
- 11 мес. – переступает ногами;
- 13 мес. – ходит самостоятельно.

#### Диагностика сенсорной сферы

Сенсорное развитие ребенка – это развитие восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве и т. д.

- 1 мес. – смотрит на маму, когда она с ним разговаривает, при этом открывает и закрывает рот; прослеживает горизонтальное движение объекта от середины поля зрения;
- 1,5 мес. – следит за двигающимся человеком, прослеживает движение объекта от периферии к центру поля зрения;
- 2 мес. – развиты реакции глаз: фиксация, конвергенция, фокусировка;
- 3 мес. – поворачивает голову на звук, который слышен на уровне уха, рассматривает руку, следит за разнообразными движениями игрушки;
- 4 мес. – прослеживает невидимую траекторию движения объекта, предвосхищает попеременное появление объекта в определенных частях пространства, реагирует на исчезающий объект, локализует звук;
- 5 мес. – улыбается отражению в зеркале;
- 6 мес. – перестает рассматривать руку, рассматривает игрушки, проявляет интерес к новым ярким игрушкам, может иметь любимые игрушки, поворачивает голову на звук, который раздается ниже уха, имитирует слышимые звуки;
- 7 мес. – поворачивает голову на звук, который слышен над ухом, приспосабливает позу, занимает удобную для наблюдения позицию;
- 8 мес. – дифференцирует незнакомых, находит наполовину спрятанный предмет, снимает наброшенный платок, рассматривает одновременно две игрушки, переводя взгляд с одной на другую; удивляется, если предмет исчезает за барьером;
- 10 мес. – смотрит в угол за объектом, находит спрятанный перед ним на его глазах предмет, вынимает интересные вещи из кармана взрослого, если видел, как их туда опустили;

- 12 мес. – поворачивается на собственное имя, дифференцирует тон, проявляет интерес к картинкам в книге.

#### Диагностика развития действий

Манипуляции ребенка с предметами являются важным показателем его психического развития. Изучение этой сферы дает возможность не только выявить совершенствование умений ребенка в организации собственной деятельности с предметами, но и оценить его познавательные интересы. Особое значение предметных манипуляций состоит также в том, что именно эта деятельность является одним из важнейших каналов приобретения социально-исторического опыта, закрепленного в предметах.

Развитие и расширение познавательных интересов, увлеченность, сконцентрированность внимания ребенка при занятиях с предметами, усвоение значений действий с предметами и собственно значений предметов и готовность к обучению – вот важнейшие аспекты, на которые следует обращать внимание при оценке развития манипулятивных способностей ребенка.

Основными показателями развития действий с предметами являются:

- 3 мес. – исчезновение хватательного рефлекса, игра с вложенной игрушкой или с подвешенными игрушками, пристальное внимание к объектам, появление движений в руках при виде погремушек, помещенных в зону непосредственной досягаемости;
- 4 мес. – произвольный захват, неспецифические манипуляции, оральные контакты с объектами;
- 6 мес. – берет вторую игрушку, но бросает первую, зрительно контролирует манипуляции, все тянет в рот, любит играть с бумагой и другими шуршащими предметами, удерживает бутылочку, пьет из чашки, если ее подносят к губам;
- 7 мес. – перекладывает предмет из руки в руку, удерживает две игрушки, берет вторую игрушку, предъявленную со стороны свободной руки; сам удерживает игрушку при зрительном контроле за перемещением других объектов;
- 8 мес. – берет вторую игрушку, предъявленную со стороны занятой руки, пытается достать предмет из-за барьера, помещенного в одной из половин поля зрения, но использует ближайшую к барьеру руку;

- 10 мес. – может взять маленький предмет (таблетку, горошину), появляются первые специфические манипуляции (катает мяч, звонит звонком, подтягивает предмет, снимает кольца с пирамиды);
- 11 мес. – складывает игрушки или какие-либо иные предметы в корзинку;
- 12 мес. – достает предмет из-за барьера, помещенного в одной из половин поля зрения, движением руки, находящейся дальше от барьера; выражен интерес к книгам, пытается листать, царапает картинки; почти не тянет предметы в рот, зато часто бросает их на пол.

#### Диагностика развития способов взаимодействия со взрослым

Развитие способов взаимодействия со взрослым является важным фактором общего процесса психического развития ребенка. Именно в контексте развития этого аспекта общения впервые возникает, а затем бесконечно совершенствуется способность к употреблению знаков для организации сначала поведения другого, а потом и собственного поведения; способность, играющая важнейшую роль в формировании высших психических функций человека. Согласно данным исследований, есть все основания предполагать существование тесной связи между развитием способов взаимодействия ребенка и взрослого и развитием синтаксической функции речи.

Основными показателями развития способов взаимодействия со взрослым являются:

- 3 мес. – интерес к окружающим, узнает мать, возбуждается и предвосхищает процесс приготовления пищи для него; возможны зрительные и эмоциональные контакты;
- 4,5 мес. – инициирует общение, дифференцирует ситуацию «формального общения», прислушивается к речи, поворачивает голову на звуки человеческого голоса;
- 6 мес. – прослеживает взгляд взрослого, тянет руки, когда хочет, чтобы его взяли на руки, возбуждается, если слышит шаги, отмечаются первые попытки подражания, понимает жест «ручки – ручки»;
- 7 мес. – имитирует действия и шумы, старается привлечь внимание покашливанием и кряхтением, откликается на имя, может играть в игры с идентичными ролями, сжимает губы, когда не хочет есть;

- 8 мес. – хватает руку мамы и отталкивает ее, если видит, что она собирается вытереть ему нос, понимает запрет, имитирует звуки;
- 9 мес. – прячет руки, если не хочет их мыть, любит играть в прятки;
- 10 мес. – тянет маму за одежду, требуя внимания, машет «до свидания», отвечает взглядом или движением на вопрос «где папа?», играет в игры с неидентичными ролями, очень ненадолго отдает игрушку, понимает один-два звуковых обозначения предметов;
- 11 мес. – бросает игрушки, чтобы их подняли и дали ему снова, помогает одеваться;
- 12 мес. – владеет указательным жестом, мотает головой, выражая протест, вокализует в конце и начале совместных действий.

#### Диагностика эмоционального развития

Исследователи психического развития детей раннего возраста единодушно отмечают преобладание у них радостного, окрашенного положительными эмоциями настроения в периоды активного бодрствования. Дети получают удовольствие как от общения с близкими, так и от игры с любимыми игрушками. Окружающие ребенка люди, как правило, часто стимулируют появление улыбок и смеха ребенка, изыскивая для этого все новые способы, и стремятся ограничить причины, вызывающие плохое настроение. Однако следует иметь в виду, что громадные индивидуальные различия в репертуаре и частоте положительных эмоций делают невозможной оценку развития этой сферы в терминах «нормальной», «недостаточной» или «избыточной» эмоциональности.

Среди существующих путей исследования эмоционального развития целесообразно отметить следующие критерии:

- изучение особенностей эмоционального отношения к среде (улыбается/ плачет – много/мало); улыбается всем (некоторым взрослым или игрушкам); проявляются реакции страха; избегает контакта глаз; не любит телесных контактов и т. д.;
- оценка совершенствования способов выражения положительных и отрицательных эмоциональных переживаний (улыбка – в 2–3 мес.; крик, плач, хныканье, недовольное кряхтение, повизгивание в 2–4–6 мес.);

- оценка совершенствования способов контроля над отрицательными эмоциями (модуляция крика, сдерживание плача, паузы в плаче для восприятия реакции взрослого – 4–6 мес.);
- оценка развития избирательности эмоциональных реакций (8 мес.);
- еще одним критерием нормального эмоционального развития является отсутствие патологических симптомов (постоянное сосание пальца, стереотипные раскачивания, закрывание лица руками при виде взрослого, истерический плач).

#### Диагностика развития речевой активности ребенка

Усложнение собственной голосовой активности младенцев обеспечивает условия для возникновения речевого общения со взрослыми. Следует подчеркнуть два аспекта развития этой функции. С одной стороны, происходит обогащение собственно звукового состава произносимого словаря и его интонационной стороны. В самом грубом виде его этапы обычно обозначаются как этапы гуканья, гуления, лепета, первых слов. С другой стороны, признаком прогрессивного развития речевого общения является приобретение ребенком способности инициировать действия взрослого и управлять ими с помощью голосовой активности.

Основными показателями развития собственной голосовой активности ребенка являются:

- 2–3 мес. – возникновение первых спонтанных вокализаций;
- 2–4 мес. – использование их в разговоре со взрослым;
- 3 мес. – гуление, расширение репертуара случайно произносимых звуков «а», «э», «ю», «я», «м», «п», «б», «т», «д», появление звукосочетания «а-о-у», «ю-а-а»;
- 4,5 мес. – вокализация при манипуляциях требует внимания;
- 8 мес. – лепет, звукосочетания типа «дай-дай-дай», «та-та-та»;
- 9 мес. – псевдослова, выражающие отношение ребенка к происходящему;
- 10 мес. – появление вокализаций в конце и в начале действий; пытается выразить свои желания с помощью звуков;
- 12 мес. – существование особых слов-меток, понятных только матери и ребенку, например, «бах» – падение, «кахн» – бутылочка, «фа» – шапка; появление

способности произвольно повторять отдельные слоги; может произнести 2–3 слова, понимает их предметную отнесенность.

Психологическое исследование ребенка первого года жизни традиционно завершается составлением заключения о его психическом развитии. Наряду с общей оценкой здесь должны быть указаны особенности развития отдельных психических функций, сгруппированных аналогично исследуемым реакциям по двигательной, сенсорной, эмоциональной сферам, собственных голосовых реакций, действий с предметами и способов взаимодействия со взрослыми. В этой части заключения необходимо описать не только успешно выполненные ребенком пробы и особенности их выполнения, но и пробы, которые ребенку выполнить не удалось.

Психологическая диагностика развития детей от 1 года до 5 лет [Баженова, Морозова, 1987]

Основной целью психологического исследования ребенка раннего и дошкольного возраста является получение данных, характеризующих: а) познавательные процессы; б) эмоционально-волевою сферу; в) предречевое и речевое развитие; г) двигательное развитие. Поэтому ниже приводится соответствующая систематизация методик.

Прежде чем приступить к диагностике психического развития ребенка, обязательно следует убедиться, что у него нет грубых дефектов зрения и слуха. Чтобы проверить слух ребенка, следует организовать какую-нибудь его деятельность, а затем встать у него за спиной на расстоянии 6 м и постучать в барабан, посвистеть в свисток, позвать шепотом, тихой речью, громко высоким голосом, громко низким голосом. Нормально слышащие дети должны отреагировать на эту стимуляцию. Дополнительно следует иметь в виду, что плохо слышащие дети обычно обращают мало внимания на губы говорящего взрослого и значительно больше – на его руки.

К числу симптомов,стораживающих в отношении снижения зрительных способностей, можно отнести: приближение картинок или предметов вплотную к глазам; игнорирование мелких предметов или изображенных на картинках мелких деталей; использование рта в качестве дополнительного тактильного органа.

Диагностика особенностей формирования познавательной сферы

В центре внимания исследователя находится анализ выполнения отдельных заданий как отражение психической деятельности ребенка. Для этого важен не столько результат, сколько возможность организации деятельности по выполнению задания. Исследователю надо учитывать степень организации и контроля за деятельностью ребенка со стороны взрослого; понимание и принятие инструкции; способность к организации целесообразного поведения, особенно для тех случаев, когда цель непосредственно в восприятии не задана; понимание несоответствия достигаемых результатов ожидаемым; выбор действия или системы действий по достижению конкретного результата и по исправлению ошибок. Кроме того, следует обращать внимание на заинтересованность ребенка, его активность, собранность, сконцентрированность на выполнении задания, возможность совместных действий, реакцию на неудачу, обучаемость.

Ниже приводятся описания заданий, выполнение которых позволяет оценить развитие познавательной сферы ребенка и определить нормативы их выполнения.

#### Задания с кубиками

Предложите ребенку 10 кубиков размером 8 см<sup>3</sup>. Покажите ему, как поставить один кубик на другой, чтобы сложить башню. Дайте ему возможность построить башню самостоятельно. Затем попросите ребенка построить поезд (4 кубика в ряд), мост (один кубик стоит на двух других), ворота (один кубик стоит наклонно между двумя другими) или лестницу (5 горизонтальных рядов кубиков, стоящих друг на друге, каждый следующий ряд на один кубик короче предыдущего, первый ряд состоит из 5 кубиков). Выясните максимальные способности ребенка. Если необходимо, покажите, как построить нужную модель.

Детям старше 3 лет предлагают выполнить простейшие задания с кубиками Кооса, копируя с образца, выполненного из кубиков такого же размера.

Детям старше 4 лет предлагают для выполнения эти же задания, но выполненные в натуральную величину на бумаге без нанесения границ между кубиками, или задание более легкое, но с обозначенными границами между кубиками.

Нормативы:

- 15 мес. – строит башню из 2 кубиков, держит 2 кубика в одной руке;

- 18 мес. – строит башню из 3–4 кубиков;
- 2 года – строит башню из 8 кубиков, строит по показу поезд без трубы;
- 2,5 года – строит башню из 8 кубиков, строит по показу поезд, добавляет трубу;
- 3 года – строит башню из 9 кубиков, копирует с модели поезд, строит по показу мост;
- 3,5 года – копирует мост с модели, выполняет самые простые задания с кубиками Кооса, копируя с образца, выполненного из кубиков такого же размера;
- 4 года – строит по показу ворота, выполняет самые простые задания с кубиками Кооса, копируя с образца, выполненного из кубиков такого же размера;
- 4,5 года – копирует ворота с модели, выполняет самые простые задания с кубиками Кооса, копируя с образца, выполненного в натуральную величину на бумаге, а чуть более сложные – с такого же образца, но с обозначенными границами между кубиками;
- 5 лет – может построить лестницу по модели, может строить дома из кубиков, выполняет самые простые и чуть более сложные задания с кубиками Кооса, копируя с образца, выполненного в уменьшенном масштабе на бумаге.

Задания демонстрируют возможность выбора системы действий по достижению конкретного результата, представленного в восприятии, способность к организации целесообразного поведения и умение самостоятельно контролировать процесс выполнения задания, способность производить пространственные дифференцировки, сочетать действенно достигаемые результаты с наглядно заданными целями, вычленять элементы и правильно ориентировать их друг относительно друга, обнаруживать и исправлять ошибки. По выполнению заданий можно судить о степени развитости у ребенка умения производить зрительное сравнение трехмерных моделей и устанавливать идентичность, а также можно оценить необходимую для успешного выполнения задания степень конкретности инструкции. Дети старше 13–15 мес. не должны тащить кубики в рот, а дети старше 15 мес. – бросать кубики на пол.

Задания с геометрическими формами

Предложите ребенку для выполнения методику «доски Сегена».

Начинать следует с самого легкого задания. Ребенку предлагается разместить на плоской доске три геометрические фигуры: круг, треугольник, квадрат. Место каждой фигуры на доске определяется соответствующей ее контуру ячейкой.

Вынув все три фигуры из соответствующих им ячеек, предложите ребенку найти место на доске для круга и положить круг так, чтобы доска стала гладкой. Если ребенок выполняет задание неправильно, проведите его ручкой по фигурке на доске, говоря такие слова: «Видишь, получилось неровно, а нужно, чтобы стало гладко, сделай гладко». Если ребенок правильно поместит фигурку, медленно переверните доску, сказав ему: «Наблюдай за мной внимательно». Посмотрите, сможет ли он вставить круг на место без ошибки. Если ребенок справился с заданием, предложите ему остальные фигуры, и в том случае, если он правильно разложит их по местам, снова переверните доску и попросите разместить фигурки опять. Часто бывает необходимо повторить процесс. Это можно сделать 2–3 раза, для того чтобы убедиться в том, что удалось увидеть лучшие из доступных ребенку способов выполнения задания.

Если ребенок справился с заданием, предложите ему по очереди следующие. Все задания следует начинать с демонстрации ребенку собранной доски, которая потом у него на глазах «ломается». Ребенка просят «все починить, найти каждому кусочку свое место так, чтобы стало гладенько». Если ребенок не справляется, ему дают возможность собирать детали поочередно, а лишь затем всю доску целиком. Например, дайте ребенку в руки две половинки квадрата и, показав на соответствующую ячейку, попросите положить их на место так, чтобы снова все стало гладко и правильно. Затем точно так же поступают с двумя другими деталями. После того как ребенок выполнил задание, снова рассыпают перед ним детали и просят «починить» все опять.

Нормативы:

- 15 мес. – вкладывает круг без показа;
- 18 мес. – выполняя задание с самой простой доской Сегена, вкладывает круг, а на него накладывает две другие фигуры;

- 2 года – выполняя задание с самой простой доской Сегена, размещает все три блока, делает около четырех ошибочных проб;
- 2,5 года – собирает две простые доски Сегена;
- 3 года – собирает отдельные фигуры из элементов;
- 3,5 года – может собрать более сложные доски Сегена, но только после того, как собрал отдельные фигуры из кусочков;
- 4 года – может сложить квадрат из двух половинок, круг – из 4 равных частей, собирает 3 из 4 досок Сегена, самую сложную доску Сегена собирает без предварительной работы над отдельными фигурами частично;
- 5 лет – выполняет все задания.

Задания демонстрируют развитие у ребенка представлений о форме и возможности организации действий в соответствии с этими представлениями, способности производить сенсорные дифференцировки, узнавать простые геометрические фигуры, зрительно воспринимать их, устанавливать между ними сходство и различие, воспринимать геометрическую фигуру на фоне, а также развитие ориентации в пространственных отношениях и понимание отношения части и целого.

#### Задание с соотнесением предметов

Предложите ребенку по вашему выбору задания, для успешного выполнения которых требуются учет размера предмета и соотнесение размеров двух предметов. К числу таких заданий могут быть отнесены собирание пирамиды, складывание разных по размеру цилиндров, чашек, матрешек и других предметов одного в другой или, наоборот, выстраивание подобных элементов в виде высоких фигур.

Продемонстрируйте ребенку правильно собранную модель, а затем попросите его сделать такую же. В более сложных пробах модель разрушают на глазах у ребенка и просят его помочь собрать ее снова. В течение нескольких минут следует воздерживаться от подсказки и наблюдать за самостоятельной работой ребенка. Отмечают особенности самостоятельных действий, а также особенности сопровождающей их речи.

Часто при выполнении заданий одни детали неправильно помещаются на место других, что не сразу замечается ребенком и выясняется только в ходе дальнейших

действий, когда не удастся достичь конечного результата. Очень хорошо, если ребенок, заметив совершенную ошибку, устраняет мешающие детали поэтапно, одну за другой, каждый раз заново проверяя себя, а не разрушая все достигнутое до момента обнаружения ошибки.

Как правило, существуют адекватные отдельным заданиям приемы, помогающие проверить правильность совершаемых действий. Если они не очевидны, укажите их ребенку. При этом следует повторять: «Вот видишь, не получилось, не забывай, что надо брать самую большую/маленькую...»

Нормативы:

- 1 год – снимает кольца с пирамидки;
- 15 мес. – пытается нанизывать кольца пирамидки;
- 18 мес. – собирает пирамидку без учета размера колец;
- 2 года – вкладывает один объект в другой, затрудняется, если видит перед собой больше 2 объектов;
- 2,5 года – хорошо вкладывает цилиндры и чашки, работая, как правило, методом проб и ошибок, может вложить 2 матрешки одну в другую;
- 3 года – легко выполняет задания на вкладывание, ориентируясь на размер; пытается строить вертикальные модели, удерживает задачу, понимает ошибки, усваивает помощь; при помощи взрослого может вложить 4 матрешки одну в другую, собирает пирамидку с учетом размера колец, но иногда игнорирует различия между верхом и низом отдельных колец;
- 3,5 года – строит вертикальные модели, сам себя корректирует, очень легко усваивает помощь, ориентируется на размер; самостоятельно собирает 5 матрешек в одну; правильно собирает пирамидку.

Задания демонстрируют способность организовать и осуществить систему целесообразных действий, обнаружить ошибки и исправить их, выявить определенное понимание заданий и путей их решения как методом проб и ошибок, так и на основе зрительного сравнения и дифференциации размеров объектов. В процессе выполнения заданий очень хорошо проявляется обучаемость ребенка.

Задания с предметами быта

Дети, воспитывающиеся в условиях нормальной семьи, начиная со второго года жизни приобретают умение выполнять разумные действия и системы действий, адекватные специфическим предметам быта. Об этом можно спросить родителей, или, предъявив ребенку соответствующий предмет, попросить его выполнить с ним определенное действие.

Нормативы:

- 15 мес. – подносит ложку ко рту, хорошо сам пьет из чашки, может вынуть таблетку из бутылочки, рисует каракули карандашом, проявляет интерес к книге;
- 18 мес. – снимает варежки, носки, листает книгу, переворачивая одновременно 2–3 страницы, указывает на картинки, ест самостоятельно густую пищу ложкой, умеет воспроизводить часто наблюдаемые в жизни действия; если на глазах у ребенка спрятать игрушку под одним из двух одинаковых предметов, а затем поменять предметы местами, он находит игрушку на новом месте;
- 2 года – запускает волчок, вставляет ключ в замочную скважину, поворачивает ручку двери, нажимает на кнопку звонка, кормит и баюкает куклу, возит машину, листает книгу, каждую страницу отдельно; сам надевает носки, туфли, штанишки, в игре воспроизводит ряд логически связанных действий;
- 2,5 года – подражает большому количеству действий взрослых с предметами быта, в игре действует взаимосвязанно и последовательно (будит куклу, одевает, кормит, ведет на прогулку и т. д.). Самостоятельно одевается, но еще не умеет завязывать шнурки, застегивать пуговицы;
- 3 года – подражает большому количеству действий взрослых с предметами быта, в игре исполняет роль, одевается самостоятельно, застегивает пуговицы, завязывает шнурки при небольшой помощи взрослого.

Приобретение этих умений демонстрирует усвоение ребенком специфических функций и значений предметов, развитие способностей осуществлять обобщение в действии, обратимость действий, комбинирование уже известных действий для достижения цели.

Задания с карточками

I. Покажите ребенку набор карточек с изображением разноцветных геометрических фигур. Попросите разложить их на группы, положив перед ним круг, треугольник и квадрат, и указывая на соответствующую фигуру, скажите ему: «Сюда положи все круги, такие же, как этот, сюда – все похожие треугольники, а сюда – все квадраты». Затем смешайте карточки и, положив перед ребенком красный, синий и белый круги, аналогичным образом попросите его снова разложить карточки на новые группы.

Нормативы:

- выполнение в 3,5 года.

Задание демонстрирует способность ребенка к сортировке по форме и цвету.

II. Покажите ребенку набор карточек с изображением различных предметов: расчески, ложки, кровати, стула, дома и т. д. Попросите его показать вам предметы, которые вы описываете, по способу их употребления (например: «Покажи мне, чем мама тебя причесывает»).

Нормативы:

- выполнение в 3,5 года.

Задание демонстрирует усвоение ребенком конкретных функциональных значений предметов.

III. Покажите ребенку набор карточек, где изображено по одному кружку, котенку, мальчику и т. д., и карточки с несколькими кружками, котятами, мальчиками. Попросите показать вам карточку, где изображен только один кружок и т. д., и карточку, где много кружков, квадратиков и т. д.

Нормативы:

- выполнение в 3,5 года.

Задание демонстрирует элементарное понимание количественных отношений.

IV. Покажите ребенку набор карточек, где изображены животные, люди, одежда, транспорт, еда, посуда, мебель, умывальные принадлежности. Подобрать совместно с ребенком те картинки, которые можно объединить в одну группу, условно обозначив ее как «то, что мы на себя надеваем», попросите его подобрать самостоятельно следующие условные группы: «то, что можно скушать», «то, что бывает на столе на кухне», «что стоит в комнате», «машины», «люди», «животные», «что нужно взять,

чтобы пойти гулять», «что нужно взять, чтобы пойти в магазин», «что нужно для умывания» и т. д.

Нормативы:

- 3,5 года – осуществляет подбор предметов, адекватных конкретной ситуации, но после двух-трех совместных подборов;
- 4 года – легко принимает задачу, быстро создает группы.

Задание демонстрирует развитие у ребенка способности к элементарному синтезу, а также способность производить группировки предметов по конкретно-функциональному признаку, заданному вербально, и понимание обобщающей функции некоторых слов.

V. Покажите ребенку карточки с изображением похожих по форме или по цвету предметов. Предложите ему сравнить между собой нарисованные предметы и объяснить вам, чем они похожи, чем отличаются.

Нормативы:

- 4 года – сравнивая изображения предметов, часто выделяет мелкие, ничего не значащие детали и видит в них общее, сходство усматривает на чисто перцептивной основе, может установить сходство простых круглых предметов по форме;
- 5 лет – четкое выделение таких признаков, как форма и цвет.

VI. Покажите ребенку картинки с изображением времен года. Спросите, какое время года изображено на картинке.

Нормативы:

- выполнение в 4 года.

Задание демонстрирует способность к ориентации во временах года.

VII. Покажите ребенку простые картинки с изображением знакомых ребенку объектов, действий и времени действий (ложка, птичка, кровать, книга, ребенок умывается, ребенок одевается, ребенок спит, ребенок ест, ребенок гуляет, дети играют в кубики: строят дом, дети собирают цветы и т. д.). Спросите: «Что это?», «Что тут нарисовано?», «Что мальчик делает?», «Когда он это делает?» и т. п.

Нормативы:

- 3 года – узнает картинки и действия, изображенные на них, ориентируется во времени действия, изображенного на картинках.

Задание демонстрирует развитие способности принимать замещение реальных вещей моделями, узнавать замещаемые аспекты.

Речевые задания

I. Спросите у ребенка, что надо сделать, когда хочется спать, когда холодно, когда захочется есть. Если он затрудняется, объясните это словами, попросите его показать то, что нужно сделать; если понадобится, пусть покажет с помощью игрушек.

Нормативы:

- 4 года – объясняет с помощью слов.

Задание позволяет выяснить общую осведомленность ребенка.

II. Спросите у ребенка, что такое стул, лошадь, кукла, хлеб, карандаш, расческа, машина и т. д.

Нормативы:

- 5 лет – объясняет главным образом на примере конкретной ситуации употребление или использование слова.

Задание демонстрирует развитие у ребенка способности определять значение слова.

III. Попросите ребенка разложить перед собой предметы так же, как они лежат перед вами: кукла справа, мишка слева. Затем попросите спрятать мишку под стол и достать бумажку из-под стула. Затем спросите, где верх, где низ, что значит пойти вперед, а что значит пойти назад, что лежит в коробке и под коробкой.

Нормативы:

- 2,5 года – достает предметы из-под стола;
- 3 года – выполняет задания в действенном плане, может ошибиться в одном-двух направлениях;
- 4 года – выполняет все задания.

Задание демонстрирует развитие у ребенка способности ориентироваться в пространстве и наличие первых пространственных представлений.

IV. Расскажите ребенку простую сказку, попросите его пересказать ее вам снова и подобрать предметы, относящиеся к сказке.

Нормативы:

- 4,5 года – выполняет задание.

Задание демонстрирует развитие способности к усвоению определенных смыслов, понимание содержания, позволяет оценить возможности произвольного припоминания, а также собственно память ребенка.

Модифицированная методика двойной стимуляции

Методика представляет собой модификацию методики Выготского – Сахарова, которая выполнена в дипломной работе Е. Ю. Семеновой (научный руководитель В. В. Лебединский) для изучения динамики ранних форм понятийного мышления [Баженова, Морозова, 1987].

Разложите перед ребенком стимульный материал. Круги: большой высокий красный; малый высокий белый; малый низкий синий; полукруги: большой низкий желтый; малый высокий синий; малый низкий зеленый; трапеции: большая высокая белая, большая низкая зеленая; малая низкая красная; шестиугольники: большой высокий зеленый; большой низкий синий; малый низкий белый; треугольники: малый высокий красный; большой низкий желтый; малый низкий желтый.

Покажите ребенку маленькую фигуру желтого или зеленого цвета и скажите ему: «Посмотри внимательно на все разложенные перед тобой фигурки и выбери из них те, которые подходят к этой фигурке или, по-твоему, на нее похожи». Если ребенок волнуется и долго не приступает к решению, следует дать вторую инструкцию: «Смотри внимательно, чтобы не ошибиться. Надо выложить все подходящие фигурки. Когда выберешь, скажи об этом мне». После того как ребенок осуществит ряд проб, спросите его: «А теперь объясни мне, пожалуйста, если можешь, почему ты выбрал эти фигурки?» В протоколе фиксируются все выборы ребенка, его высказывания, а также замечания самого экспериментатора.

Нормативы:

- 4 года – создает ассоциативные комплексы-коллекции, подбирая к образцу все фигуры, чем бы то ни было его напоминающие; ассоциации ведут за собой организацию выбора, но ребенок вновь и вновь возвращается к образцу и пытается

сосредоточить на нем внимание; попытки ребенка объяснить свое поведение несовершенны: он путается, смущается, замолкает;

- 5 лет – решает по типу ассоциативного комплекса, в основном ведет подбор фигур по цвету, реже по форме, совсем редко по размеру; сначала работает, потом пытается объяснить, речь еще не организует самостоятельную деятельность ребенка.

Методика позволяет выявить: а) способность ребенка к самостоятельному вычленению абстрактных признаков для установления сходства и б) развитие способности к некоторой иерархизации этих признаков.

Задание на конструирование предметов из деталей

Предложите ребенку детали простых игрушечных предметов и попросите его построить из них стол и скамейку.

Нормативы:

- 3,5 года – выполняет задание.

Задание демонстрирует развитие конструктивного праксиса.

Задание с речевыми замещениями в игре

Организовывая игру с ребенком (приготовление обеда, поездка на машине, прогулка и т. п.), замените ряд отсутствующих объектов словами, имитируя жестами их реальное существование и действия с ними.

Нормативы:

- 3 года – легко принимает замещение предмета словом.

Задание демонстрирует возможность абстрагирования действия с предметом от самого предмета, развитие понимания предметного значения слова и усвоение его символической функции.

Оценка внимания

В течение всего обследования выясняют умение ребенка длительно концентрировать внимание при выполнении задания, сохранять целенаправленность действий; отмечают отвлекаемость.

В качестве специального приема исследования ребенку предлагают найти среди расположенных на столе 30–40 карточек с изображением знакомых ему объектов карточку с аналогичным предъявляемому изображением. Для этого ребенка сначала

спрашивают, что нарисовано на картинке, затем просят найти такую же картинку. Если он правильно выполняет задания, то обе карточки убираются из его поля зрения и ему предлагают следующую карточку.

Нормативы:

- 3 года – находит 5–6 изображений из 10;
- 3,5 года – находит 8–10 изображений из 10, при этом часто повторяет вслух слово, обозначающее изображение, ищет, опираясь на словесное обозначение. Поэтому могут иметь место специфические ошибки, когда ребенок подбирает, например, к изображенному на карточке яблоку арбуз, назвав и то и другое яблоком. Как правило, эти ошибки исправляются самим ребенком при сравнении карточек;
- 4 года – легко выполняет задание.

Оценка памяти

I. Попросите ребенка выполнить несколько действий подряд: встать со стула, обойти стол кругом, взять книгу, подойти с ней к двери, постучать рукой в дверь, открыть ее и вернуться на место.

Нормативы:

- 18 мес. – выполняет 3–4 действия;
- 2,5 года – выполняет 4–5 действий;
- 3,5 года – выполняет 5–6 действий;
- 4,5 года – выполняет все действия подряд.

II. Попросите ребенка сказать вам, с кем он живет дома, что он ел на завтрак, во что любит играть, а также назвать свое имя и фамилию и повторить фразы: «Сегодня на улице грязно и много луж»; «Его зовут Ваней. Он учится в школе»; «Шура услышала свисток и увидела поезд»; «Летом в лесу было много грибов и ягод», а затем повторить: 4–7–1; 3–8–6; 2–5–9 и 3–4–1–7; 6–1–5–8; 7–2–9–6.

Нормативы:

- 2,5 года – называет свои имя, фамилию, частично отвечает на вопросы;
- 3 года – хорошо отвечает на вопросы, повторяет простую фразу из 6–7 слов и 3 цифры;
- 4 года – повторяет 4–5 цифр и сложные фразы.

III. Покажите ребенку набор из 10 карточек с изображениями простых и знакомых ему объектов. Показывая ребенку карточки по одной, попросите его называть их. Если ребенок затрудняется назвать какую-либо карточку, замените ее. Затем, расположив карточки в своей руке веером тыльной стороной к ребенку, скажите: «Отгадай, какие у меня в руке карточки. Отгадаешь, я отдам их тебе». После того как ребенок попытается отгадать или отгадает несколько карточек, покажите ему оставшиеся карточки по одной и попросите его снова назвать их. Затем повторите процедуру отгадывания.

Нормативы:

- 3,5 года – отгадывает 4–6 карточек после 6 повторений, при последующих повторениях число отгадываемых карточек, как правило, сохраняется, хотя вместо одних изображений ребенок может припоминать другие;
- 5 лет – запоминает и отгадывает 7–8 карточек из 10.

Пятилетних детей можно попросить запомнить 10 стандартных слов: дом, лес, кот, звон, игла, мед и т. д.

Нормативы:

- 5 лет – произвольно запоминают 6–7 слов из 10.

Диагностика развития эмоционально-волевой сферы

Изложенные выше задания, направленные на диагностику познавательной сферы, могут быть также использованы для диагностики особенностей эмоционально-волевых проявлений ребенка. Необходимо обратить внимание на следующие показатели.

1. Общий фон настроения ребенка (адекватный, депрессивный, тревожный, эйфоричный и т. д.; его активность, наличие познавательных интересов, проявления возбудимости, расторможенности).

2. Контактность ребенка (желание сотрудничать со взрослыми).

Поверхностность, легкость и связанная с этим неполноценность контакта чаще всего могут быть связаны с интеллектуальным дефектом. Затруднение в установлении контакта испытывают дети с симптомами повышенного уровня тревожности,

тормозимости, со сложностями адаптации к новой обстановке и незнакомым людям, реакциями страха и другими невротическими реакциями.

Уход от контакта чаще всего наблюдается в поведении аутичных детей и связывается с отсутствием у них потребности в общении, с отгороженностью, преимущественной направленностью на предметный мир.

3. Эмоциональное реагирование на поощрение и одобрение. Поощрение и одобрение вызывают радостную, окрашенную положительными эмоциями реакцию детей уже с самого раннего возраста (1–1,5 года). У невротизированных детей при поощряющем стимулировании наряду с проявлениями радости отмечается резкое повышение результативности выполнения заданий, что происходит благодаря уменьшению эмоционального напряжения. Равнодушное отношение отмечается у детей, не заинтересованных в оценке взрослого, а также у детей, не понимающих смысла и значения одобрения. Природа этого феномена раскрывается в комплексном исследовании ребенка.

4. Эмоциональное реагирование на замечания и требования. Фиксируются реакция ребенка на замечание, исправление ребенком своего поведения в соответствии с замечанием, необходимость более строгих мер для коррекции поведения. Отсутствие реакции на замечание у детей старше 3 лет может свидетельствовать о крайней избалованности, когда ограничения и замечания непривычны для ребенка, или об интеллектуальном снижении, когда ребенок не понимает смысла замечаний. Ярко выраженные негативные, агрессивные реакции на предъявленные требования говорят о том, что ребенок, понимая смысл замечания, не желает ему подчиниться.

5. Реагирование на трудности и неуспех деятельности. Дети старше 2,5–3 лет самостоятельно способны обнаружить ошибочность собственных действий, при этом определенные аспекты наглядно-действенной ситуации фиксируются в элементарных речевых высказываниях типа «так, не так?», «а как же?», «правильно», «неправильно», «а теперь правильно?», «ой!» и т. д. Обнаружив ошибку и немедленно отреагировав на нее в речевом плане, они затем сосредотачиваются на выполнении заданий и очень серьезно, исправляя ошибки, стараются достичь желаемого результата, обращаясь по мере необходимости за помощью к взрослому.

Реакция детей на неудачи может протекать по иному, менее адекватному типу. В качестве примера приведем несколько из возможных типов реагирования:

- а) постоянное обращение за оценкой правильности действия к взрослому, особенно в случае ошибки (имеет место у детей 2–3 лет, сохраняется дольше, если ребенок воспитывается в ситуации гиперопеки);
- б) потеря интереса при первом затруднении (встречается у детей с формальным отношением к выполнению задания, отсутствием направленности на результат деятельности и заинтересованности в ее оценке);
- в) пассивный уход от выполнения задания, молчаливый отказ от дальнейшего участия в эксперименте (встречается у детей с задержкой психического развития, которые, с одной стороны, критичны к собственному неудаче, с другой – не понимают или не могут выполнить задание правильно);
- г) активный уход от выполнения задания; часто в форме агрессивных действий, разрушающих экспериментальную ситуацию (встречается при органической возбудимости и патохарактерологических особенностях);
- д) эмоциональный уход от выполнения задания; в подобных случаях дети реагируют на неудачи или неоправданно громким дурашливым смехом, или плачем (встречается у избалованных детей и у детей с невротическими реакциями);
- е) расторможенность, проявляющаяся в большом количестве быстрых неадекватных манипуляций с объектами, делающих невозможным достижение правильного результата (встречается у детей с минимальными и более серьезными церебральными дисфункциями, у детей-олигофренов);
- ж) дезорганизация деятельности, проявляющаяся в хаотическом переборе вариантов, препятствующем правильной ориентировке и осмыслению задания, а соответственно и нахождению правильного решения при сохранении стремления довести задание до конца (характерно для детей с выраженными невротическими проявлениями).

Диагностика особенности формирования предречевой и речевой сфер

Учитывая сложность экспериментального выявления состояния развития предречевой сферы, предлагается использовать метод опроса родителей для получения более или менее адекватного представления о состоянии развития

экспрессивной и импрессивной ее сторон. Следует помнить, что у детей до 2,5 года может наблюдаться выраженная диссоциация между высоким уровнем развития импрессивных характеристик и низким уровнем развития экспрессивных характеристик речевой сферы.

Для детей старше 2 лет оценку развития экспрессивной стороны речи проводят в процессе беседы, которая поддерживается в течение всего обследования. При этом пытаются выяснить следующие моменты:

- а) среднюю длину предложений (норма: 2–4 слова);
- б) попытки использования правил образования множественного числа, прошедшего времени и т. д. (в речи ребенка это отражается в появлении неправильных слов типа «пальты», «трепаю» и т. д.);
- в) владение правилами морфологии и синтаксиса для простых предложений (ребенок 3,5 года уже легко может трансформировать фразу «скажи маме, что я хочу поиграть с тобой еще» во фразу «тетя сказала, что она хочет поиграть со мной еще»);
- г) использование сложных предложений (норма: после 3 лет);
- д) использование языка для разговора о вещах, отдаленных в пространстве и времени (норма: дети старше 3 лет обычно могут говорить о событиях, которые происходили в других местах и в прошлом);
- е) использование речи в таких целях, как размышление, предположение, объяснение (норма: дети старше 3 лет говорят о том, что может случиться позже, может не случиться, о вероятностных событиях);
- ж) развитие способности ведения диалога, поддержания темы (норма: дети старше 3,5 года легко придерживаются темы в диалоге, могут сообщить что-то новое на эту тему);
- з) развитие способности к уяснению (норма: дети старше 3,5 года могут попросить повторить, что вы им сказали, если они вас не поняли или не расслышали; они могут самостоятельно повторить или переделать предложение, если оно непонятно взрослому);
- и) существование вежливых косвенных просьб (норма: дети старше 3,5 года могут использовать речь для того, чтобы выпросить у взрослого что-нибудь, при этом они

могут сделать это вежливо, используя еще что-либо, кроме «пожалуйста», а также действуя какими-нибудь обходными путями);

к) развитие разных стилей общения (норма: дети старше 4 лет говорят с младшими детьми иначе, чем со старшими, а в разговоре со взрослыми их речь становится более вежливой).

В качестве специальных экспериментальных приемов оценки развития речевой сферы обычно используются следующие.

#### Называние предметов

Покажите ребенку несколько простых предметов: бутылочку, куклу, ботинок, машину, мяч, чашку. Спросите его: «Что это?»

Нормативы:

- 18 мес. – называет один предмет;
- 2 года – называет 2–5 предметов;
- 2,5 года – называет все предметы.

Задание позволяет составить представление о словарном запасе ребенка.

#### Идентификация изображений по названию

Покажите ребенку картинки, изображающие кошку, собаку, хлеб, петуха, платье, ложку, яблоко. Спросите: «Где кошка?» или «Покажи мне кошку, платье и т. д.»

Нормативы:

- 18 мес. – указывает 1–2 картинки правильно;
- 2 года – указывает на 5 картинок.

Задание демонстрирует умение ребенка идентифицировать изображения предметов по названию.

#### Называние изображений

Покажите ребенку картинки, изображающие кошку, собаку, хлеб, петуха, платье, ложку, яблоко, машину, чашку, стол, корабль, поезд, автобус, грузовик, троллейбус, самолет, стул, окно, дверь, шкаф, рубашку, шляпку, шорты, носки, ботинки, сливу, лимон, грушу, арбуз, сыр, мальчика, девочку, женщину, мужчину, дедушку, бабушку, младенца, гуся, утку, корову, лошадь, плиту, чайник, кастрюлю, сковородку, кровать,

нож, вилку, карандаш, тетрадь, газету, книгу. Спросите, показывая каждую картинку отдельно: «Что это?» или «Что тут нарисовано?»

Нормативы:

- 2 года – называет 3–4 картинки;
- 2,5 года – называет многие картинки из групп: животные, люди, посуда, одежда, мебель;
- 3 года – называет все, за исключением 1–2 картинок из групп: животные, люди, посуда, одежда, транспорт, мебель;
- 3,5 года – называет практически все картинки.

Задание проверяет развитие способности называть изображения, а также словарный запас ребенка.

Понимание простых инструкций

Предложите ребенку выполнить несколько простых инструкций: «Дай маме мячик»; «Положи его на стул»; «Дай его мне»; «Подними упавший кубик» и т. д. Нормативы:

- 18 мес. – выполняет 2 инструкции;
- 2 года – выполняет 4 инструкции;
- 2,5 года – выполняет больше 10 инструкций.

Задание демонстрирует понимание обращенной речи взрослого.

Диагностика развития двигательной сферы

Развитие крупной моторики оценивают по следующим параметрам.

Нормативы:

- 13 мес. – ходит сам;
- 15 мес. – ходит длительно, приседает, наклоняется, ползет вверх по лестнице, сам садится в кресло, может встать с коленей;
- 18 мес. – сам поднимается и спускается по лестнице, может тащить за собой игрушки, перешагивает через палку, лежащую на полу;
- 21 мес. – умеет ходить по поверхности, ширина которой 15–20 см, расположенной на высоте от пола в 15–20 см;
- 2 года – может поднять игрушку с пола, нагнувшись; перешагивает через препятствие, чередуя шаг; попадает по мячу ногой;

- 2,5 года – приставным шагом перешагивает через несколько препятствий, лежащих на полу на расстоянии 20 см друг от друга;
- 3 года – может несколько секунд простоять на одной ноге; поднимаясь вверх по лестнице, ставит по одной ноге на каждую ступеньку, спускаясь, ставит на ступеньку обе ноги; прыгает на двух ногах; может ездить на трехколесном велосипеде;
- 4 года – спускается вниз по лестнице, ставит по одной ноге на каждую ступеньку;
- 5 лет – может скользить на двух ногах.

#### Оценка мелкой моторики

Мелкую моторику можно оценить по выполнению заданий нарисовать, построить башню, провести действия с досками, застегнуть пуговицы и т. д.

Дайте ребенку карандаш и бумагу и предложите ему повторить после показа рисунок вертикальной, горизонтальной линий, круга, креста, квадрата, треугольника, учитывая, конечно, его возможности. Если ребенок проявляет определенные способности, попросите его скопировать изображение с образца (в этом случае ребенок не должен видеть, как они были нарисованы). Детей старше 3 лет можно попросить нарисовать человечка. Следует иметь в виду, что все тесты на рисование очень сильно зависят от обучения: если ребенок никогда раньше не видел, как держат карандаш, он вряд ли выполнит эти задания. Задания должны предъявляться быстро, пока у ребенка не угаснет интерес.

#### Нормативы:

- 18 мес. – повторяет штрих;
- 2 года – после показа повторяет вертикальные и круглые линии;
- 2,5 года – делает две или больше линий при рисунке креста;
- 3 года – копирует круг, повторяет после показа крест, рисует человека («головонога») без туловища;
- 4 года – копирует крест, может сравнить две линии по длине; рисует человека: туловище, голову, руки, ноги;
- 4,5 года – копирует квадрат;
- 5 лет – копирует треугольник, рисуя человека, изображает элементы одежды.

Задание демонстрирует состояние тонкой моторики, зрительно-моторной координации.

Психологическое исследование психического развития ребенка в раннем онтогенезе завершается составлением заключения, в котором содержатся обобщенные данные, отражающие состояние его эмоциональной, познавательной, речевой и моторной сфер, характеристики психологической структуры отдельных действий и систем действий, а также наблюдаемые характерологические особенности ребенка.

## Тренинги для родителей (законных представителей)

Родительство понимается нами как сложный культурный феномен, который активно переопределяется и конструируется. Происходит выстраивание новых ценностей, смыслов, осознание и фиксация новых практик, переосмысление старых и появление новых категорий для описания опыта материнства и отцовства. Некоторые авторы говорят о своеобразном «повороте к родительству» (*turntoparenthood*), в результате которого это понятие переосмыляется и наполняется новым содержанием, в первую очередь связанным с большой ценностью процесса и результатов воспитания, желанием и готовностью родителей вкладывать большие ресурсы в развитие своих детей [Daly M. Parenting support: Another genderrelated policy illusion in Europe? // *Women's Studies International Forum*. Elsevier, 2013, p. 223–230].

Базой, на которой сформировалось большинство образовательных программ для родителей, нацеленных на широкую аудиторию, послужили прежде всего гуманистическая психология К. Роджерса, представления А. Адлера о мотивации человеческого поведения и теория социального научения Б.Ф. Скиннера.

Наиболее адекватной формой развития самоэффективности является тренинг.

В России первые тренинги начали проводить в 1970-е годы [Богомолова, Петровская, 1981]. Во второй половине 1980-х—начале 1990-х годов на рынке уже были представлены различные тренинговые курсы, опирающиеся на те же методические основы, что и зарубежные программы. Однако особенностью отечественных образовательных программ для родителей является их ориентированность на относительно благополучных родителей, отсутствие программ «под ключ», подразумевающих наличие системы подготовки тренеров и ведущих, а также редкое использование или даже отсутствие методик оценки эффективности программ.

Ведущим трендом в современных исследованиях родительства является изучение родительской самоэффективности, т.е. акцент делается не столько на конкретных родительских знаниях и умениях, сколько на уверенности родителя в

том, что он справится со своей ролью. Сегодня, говоря о родительской успешности, все чаще имеют в виду именно уровень самооффективности. Поэтому появляются образовательные программы для родителей, нацеленные на его повышение.

В частности, было показано, что активные методы обучения способствуют уменьшению стресса, улучшению качества взаимодействия между ребенком и родителем [Gross D., Fogg L., Tucker S. \e eZcacy of parent training for promoting positive parent— toddler relationships // Res. Nurs. Health. 1995. Т. 18. № 6]. Однако для повышения самооффективности родителей важны не только формы оказания психологической помощи, но и то содержание, которое в ней заложено. По мнению А.Бандуры, к содержательным компонентам психологической поддержки, важным для развития самооффективности, относятся анализ собственного опыта, наблюдение за опытом окружающих, получение обратной связи и поддержки от значимого окружения, повышение толерантности к неопределенности и получение ярких эмоциональных впечатлений [Bandura A. Exercise of personal and collective eZcacy in changing societies // Self-EZc. Chang. Soc. 1995. Т. 15, р. 334; 23].

Рассмотрим их подробнее.

Апелляция к собственному опыту. Родительская аудитория имеет ряд особенностей, связанных с тем, что, воспитывая детей, люди считают себя экспертами в этой области. Дискредитация их опыта, постулирование принципиально иных способов поведения сторонним человеком (преподавателем, психологом) может вызвать протест и отказ от дальнейшей работы. Напротив, индивидуальный опыт родительства становится важным ресурсом для повышения самооффективности в том случае, если он будет отрефлексирован и оценен референтной группой. Важно, что обсуждение личного опыта возможно только в случае, если созданы комфортные условия, если родитель чувствует себя в безопасности. Обсуждение конкретных примеров из личной практики способствует формированию представления о своей готовности решать новые задачи, т.е. повышает самооффективность [Wilson S.R. et al. Parental Self-eZcacy and Sensitivity During Playtime Interactions with Young Children: Unpacking the Curvilinear Association // J. Appl. Commun. Res. 2014. Т. 42. № 4].

Наблюдение за опытом окружающих. Работа в группе позволяет познакомиться с опытом других родителей. Наблюдение за тем, как другие люди, находящиеся в схожей ситуации, успешно решают новые сложные задачи, повышает уверенность родителя в том, что и сам он способен совладать с широким кругом родительских функций. Самостоятельные решения проверяются опытом других родителей, лучше осознаются их побудительные мотивы и возможные последствия. Расширение поведенческого репертуара взаимодействия с ребенком укрепляет веру родителя в то, что самые трудные задачи, связанные с воспитанием, решаемы. Доказан позитивный эффект программ, основанных на совместном анализе проблем и обсуждении личного опыта участников группы. Более того, около 40% современных родителей видят эффективную стратегию «овладения» родительством не столько в обучении, сколько в обмене опытом, в поддержке других родителей [McGaw S., Lewis C. Should parenting be taught // \e psychologist. 2002. Т. 5. № 10.]. Получение поддержки от значимого окружения. Представления о себе, своих возможностях и эффективности собственных усилий во многом формируются под воздействием мнения окружающих. Современная семья зачастую является нуклеарной и далеко не всегда ориентирована на «совокупность идей и взглядов, отражающих в традиционной форме отношение человека к окружающей действительности, другим людям и служащих воспитанию нового поколения», поскольку они во многом утратили актуальность, часто являются размытыми, и порой — противоречивыми [Мухина В. Таинство детства. Екатеринбург: УФактория, 2005]. Современные родители значительно в большей степени прислушиваются к СМИ, мнению сверстников, друзей, других родителей [Собкин В. и др. Социология дошкольного детства // Труды по социологии образования. 2013. Т. 17].

Таким образом, мнение группы родителей, обсуждающих общие проблемы, коллективно осуществляющих педагогическое творчество, рефлексирующих свои установки и поведение, имеет большое значение для эффективной поддержки и сопровождения. Повышение толерантности к неопределенности. Воспитание детей — задача со многими неизвестными. Сложно точно спрогнозировать, какие врожденные задатки проявятся у ребенка, как повлияют наследственные механизмы

на созревание и развитие его психики, какой эффект окажут социальные влияния. Трудно предугадать, каковы будут критерии успешности через 15–20 лет, когда ребенок станет взрослым, поэтому родитель никогда не может гарантировать результат. Следовательно, толерантность к ситуации неопределенности, способность активно действовать в неоднозначных условиях — существенное подспорье для повышения самооффективности современного родителя.

Активные методы групповой работы задают условия, способствующие развитию данного качества. Родители сталкиваются с новыми людьми, чье отношение и поведение трудно спрогнозировать, выполняют неожиданные творческие задания, конечная цель которых неочевидна, отвечают на открытые вопросы, рискуя ошибиться или совершая открытие. Получение ярких эмоциональных впечатлений. Совместная активная работа в группе единомышленников приносит больше впечатлений и ярких положительных переживаний, чем пассивное восприятие чужих мнений и рекомендаций. Организованные встречи родителей при участии специально подготовленного ведущего, например, родительские клубы, могут стать хорошей организационной формой, обеспечивающей получение положительных эмоций [Венгер А. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков. М.; Рига: Эксперимент, 2000.].

Таким образом, через самостоятельную рефлексию, творческое осмысление, выстраивание собственных родительских стратегий в условиях поддерживающего окружения возможно наиболее полное раскрытие такого личностного ресурса, как самооффективность. В заключение еще раз скажем, что социальная ситуация современных родителей характеризуется множественностью и неоднозначностью распространенных моделей родительства, новыми условиями и практиками взросления и воспитания, вариативными траекториями развития и меняющимися возрастными нормами. В сложившейся ситуации наиболее важным становится мнение родителя о том, справится ли он со своей родительской ролью, его ориентация именно на свои ощущения. Поэтому категория родительской самооффективности является ключевой

для обсуждения проблем родительства в современных условиях, задает рамку для проведения будущих эмпирических исследований и закладывает методологическую основу для разработки образовательных программ для родителей [Педагогика № 7, 2015 г. Образовательные программы для родителей: история и современные тенденции. К.Н. Поливанова, И.Е. Вопилова, А.К. Нисская].

На основе результатов эмпирического исследования А.Бандура спроектирована образовательная программа для родителей [Bandura, 1977]. При разработке содержания программы учитывались разные источники влияния на самоэффективность: приобретение собственного опыта разрешения сложных ситуаций, наблюдение за чужим опытом и посредством этого расширение своего поведенческого репертуара, а также получение поддержки со стороны значимого окружения и в целом переживание положительных эмоций [Bandura, 1977].

Программа направлена на создание психологически безопасных условий, в которых участники при помощи ведущего моделируют и переживают различные «родительские ситуации» и действуют в них. Так, например, проигрывается сюжет, в котором общественное мнение оказывает давление на родителя. Участники пробуют отстаивать свою правоту, сопротивляться замечаниям, отсеивать неподходящие им советы по воспитанию. В результате повышается их толерантность к критике. Обмениваясь мнениями и участвуя в диспутах, родители опробуют способы эффективной коммуникации с оппонентами, учатся аргументировать свою позицию, договариваться, заручаться поддержкой. Рефлексируя события каждого занятия, участники обращаются к своим переживаниям, фокусируют внимание на эпизодах, где им оказывали достаточную помощь и поддержку другие члены группы. Целевой аудиторией программы является широкий круг родителей детей дошкольного возраста. Программа имеет модульную структуру, в ней четыре основных модуля: «Образ родителя: идеальный или настоящий», «Мой ребенок. Мы. Я», «Понимать, чтобы помогать», «Я—родитель». Участие в них может быть как последовательным, так и независимым. В результате того, что родители получают опыт успешной коммуникации, положительных переживаний по поводу взаимодействия

с окружающими и позитивную оценку собственных уникальных решений, уровень их самооэффективности повышается. Оценка этих изменений производится через анализ рефлексивных журналов, в которых участники отражают свои переживания и осмысливают основные достижения. Перспективой развития программы является разработка критериев эмпирической оценки ее эффективности, которая возможна, конечно, только в случае ее массового применения. Уровень родительской самооэффективности последние 20 лет активно используется в качестве одного из критериев оценки эффективности образовательных программ для родителей наряду с опросниками, оценивающими качество родительно-детских отношений и изменения в поведении и состоянии ребенка. Участие родителей в образовательных программах не только повышает уровень самооэффективности – родители проявляют большую уверенность в том, что смогут справиться с задачами воспитания своего ребенка, научаются принимать самостоятельные решения, чувствуют себя более независимыми, — но и способствует изменениям в поведении ребенка и в родительно-детских отношениях. Родители сообщают об уменьшении уровня тревожности и агрессивности ребенка, начинают характеризовать свои отношения с ребенком как менее конфликтные, эксперты в ходе наблюдений фиксируют снижение проявлений проблемного поведения у детей и деструктивных воспитательных практик у родителей [Sanders, 1999]. Другими словами, работа по повышению уровня родительской самооэффективности приводит не только к изменению самоощущений родителей, но также опосредованно к улучшению их воспитательных практик. Таким образом, сегодня при разработке образовательных программ для родителей недостаточно фокусироваться на обучении родителей навыкам, знаниям и конкретным компетенциям и оказании семьям практической помощи. Более продуктивными являются программы, сосредоточенные на повышении родительской самооэффективности. В ситуации диверсификации моделей родительства, огромного объема несогласованных и противоречивых знаний о воспитании и развитии детей и множественности возможных вариантов воспитания опора на личностные ресурсы, формирование уверенности родителя в том, что он справится с возникающими проблемами, оказывается необходимым элементом

программ наряду с получением знаний и овладением новыми навыками [Самоэффективность как содержательная основа образовательных программ для родителей К. Н. Поливанова, И. Е. Вопилова, Я. Я. Козьмина, А. К. Нисская, Е. В. Сивак. Вопросы образования. 2015. № 4, с. 184-200].

## **Совместные игры родителей и детей младшего дошкольного возраста**

### **Основные задачи родителей**

- Создавать в семье общую атмосферу любви, радости и взаимного принятия.
- Любить ребёнка и эмоционально принимать его.
- Активно выражать свои положительные чувства к малышу.
- Постоянно эмоционально общаться с малышом, поощрять и поддерживать его, когда он выражает свои эмоции и чувства.
- Создавать благоприятную для развития окружающую среду: поощрять его двигательную и познавательную активность.

### **Важность помощи взрослого**

С одной стороны, малышу присуще, если можно так сказать, врождённое стремление к развитию: по мере созревания его биологических возможностей у него появляется стремление достать привлёкший его внимание предмет, дотянуться до него, стремление к самостоятельному передвижению. С другой стороны, ребёнок нуждается в том, чтобы мы ему помогли. Отсутствие помощи может приводить к замедленному развитию малыша, ведь, осваивая новое действие, он сначала учится совершать его с помощью взрослого. Однако, помогая малышу, ни в коем случае не торопите его и не тяните вперёд - это может привести к страху и ощущению, что у него всё время что-то не получается.

### **Важность радости**

Быстрее и успешнее всегда развиваются те дети, родители которых активно радуются каждому новому шагу, каждому новому действию и каждому даже самому маленькому успеху своего сына или дочери. Поэтому старайтесь активно выражать свою радость и хвалить малыша всякий раз, когда у него получается каждое новое или просто трудное для него действие.

Успешному двигательному развитию помогают массаж и гимнастика, если вам приятно ими заниматься и вы делаете их приятными малышу. Но иногда и лечебный массаж не идёт на пользу - если он вызывает у малыша реакцию страха. Лучше всего, когда массаж или гимнастика сочетается с общением с малышом и включает в себя элементы коммуникативных игр.

### **Возможность действовать самостоятельно**

Для успешного двигательного развития малыша очень важно, чтобы он с самого раннего возраста мог действовать самостоятельно. Поэтому почаще предлагайте ему игрушки, развивавшие движения пальцев: например, пластмассовые игрушки с различными выпуклостями и углублениями, которые интересно ощупывать, или погремушки, состоящие из двух частей, которые можно поворачивать друг относительно друга. А давать малышу игрушку лучше не прямо в ручку, а так, чтобы он сам мог до неё дотянуться.

Двигательное развитие малыша будет замедленным, если вы не играете с ним, если вам скучно и неинтересно заниматься с ним гимнастикой, если он всё время бодрствования проводит в одном и том же месте (например, в кроватке или манеже) если вы не помогаете ему дотянуться до предмета, который он не может пока ещё достать самостоятельно, - по сути, но в тех случаях, когда взрослые не уделяют ему достаточного внимания или когда всё их внимание и все усилия и лишь на заботу о его питании, одежде и гигиене.

### **Коммуникативные игры взрослого с младенцем**

Самые первые коммуникативные игры - это обмен взглядами со взрослым, взаимные улыбки и гуление в ответ на ласковые слова мамы или папы.

Другой важный тип коммуникативных игр - это «потешки», т.е. коротенькие простые песенки в сочетании с ритмическими движениями. «Ладушки-ладушки, были где? - У бабушки», «Гуси-гуси, га-га-га, есть хотите - да-да-да», «Сорока- ворона кашку варила», «Ехали мы, ехали в город за орехами» и другие. Время потешек приходит, когда малыш начинает устойчиво сидеть у вас на коленях. В потешках можно придумывать свои вариации, ведь самое важное здесь - это сочетание ритмических движений с напевной речью взрослого и активным выражением эмоций.

Потешки дарят малышу удовольствие от эмоционального контакта и совместного действия со взрослым и являются хорошей подготовкой к экспрессивно-знаковому общению и освоению речи.

### ***«Игры с ощущениями»***

Кроме игр с игрушками, есть ещё несколько игр, которые приносят малышу много удовольствия - и не требуют никаких затрат.

Игры с бумагой - вручите малышу чистый лист бумаги и пусть он делает с ним всё, что хочет (только следите за тем, чтобы он его не съел). Он может мять его, рвать на кусочки, шуршим, им - в обыкновенном листе таится целый мир захватывающих ощущений. В другой раз вы можете дать ему цветную или папиросную бумагу и так далее.

Иногда родители опасаются, что, привыкнув рвать бумагу, малыш будет потом рвать книги. Вот несколько простых предосторожностей, чтобы этого не случилось: никогда не давайте ему рвать картинки или какие-то старые ненужные книжки (ведь он не скоро сможет различать нужные книжки и ненужные). Старайтесь покупать ему первые книжки с твёрдыми страницами, чтобы их в принципе нельзя было порвать. С другой стороны, подумайте вот о чём: если малыш не насладится ощущениями, которые получает, когда сминая или рвёт бумагу, то, встретившись с книгами, он может начать их исследовать именно с этой стороны.

**Игры с водой** - дайте малышу возможность поплескаться сидя в тёплой ванне, поналить воду в разные формочки и повиливать из них, поиграть с крупными плавающими игрушками.

**«Бусы» из пуговиц** - на толстую крепкую нитку или леску нанижите много разных по цвету, форме и величине крупных пуговиц. Как правило, малышам очень интересно перебирать и рассматривать такие «бусы».

### **Совместные игры родителей и детей среднего и старшего дошкольного возраста**

*Цель: Знакомство и установление контакта между родителями, педагогами и детьми.*

*Сплочение, укрепление чувств доверия друг к другу.*

*Создание эмоционально положительного фона, развитие внимания друг к другу.*

#### **"Назови своё имя"**

*Цель: Сплочение, установление доверительного контакта между детьми.*

Дети и родители сидят по кругу. Педагог держит в руках мягкую игрушку, называет своё имя и передаёт игрушку следующему игроку. Упражнение выполняется по кругу.

Усложнение для более старших детей:

Следующий участник называет своё имя, повторяет имя предыдущего участника и т.д.

#### **"Стихоплёт"**

*Цель: развитие речи, мышления.*

Участники делятся на две команды: родители и дети.

Задание: составить рифму от слова.

Примерные предлагаемые слова: зефир - кефир, смех - успех, гора - дыра, заяка - хозяйка, кружок - дружок, день - пень, сосна - весна, снег - бег кот - крот, хвостик - мостик, вода - еда, Чебурашка - неваляшка, и так далее.

### **"Угадай меня!"**

*Цель: сплочение, установление доверительного контакта между детьми и родителями.*

Дети сидят на стульях. Водящий с закрытыми глазами ходит по кругу, кладёт руки на плечи сидящих и пытается отгадать, кто это. Если он отгадал правильно, тот, кого назвали, говорит: "Да, это я. Катюша, Машенька, и т.д.).

### **"Построй букву своего имени"**

*Цель: создание эмоционально положительного фона, развитие внимания друг к другу, умения работать сообща.*

Дети сидят на стульях. Ведущий предлагает детям назвать первую букву его имени. Затем из комплекта карточек достаёт одну и показывает участникам. Дети называют букву и определяют, у кого из них имя начинается с этой буквы. Затем ведущий предлагает одному из детей построить эту букву с помощью товарищей. Ребёнок набирает команду и дети выстраиваются в форме этой буквы. Остальные дети внимательно наблюдают за их действиями.

Затем выбирается следующая буква и игра продолжается.

### **"Атомы"**

Инструкция: "Представим себе, что все мы - атомы. Атомы выглядят так... (взрослый показывает: согнуть руки в локтях и прижать кисти к плечам).

Атомы постоянно двигаются и время от времени объединяются в молекулы. Число атомов в молекуле может быть разным, оно будет определяться тем, какое число я назову. Мы все сейчас начнём двигаться по комнате, и, как только вы услышите

число, (например, три), тогда вы должны объединиться в молекулы по три атома в каждой. Ведущий показывает, как выглядит молекула на участниках-добровольцах.

### **"Дотронься до..."**

*Цель: развитие внимания к окружающим.*

Дети и родители стоят произвольно рядом с ведущим. Взрослый (педагог) произносит задание, а участники игры должны быстро отреагировать и выполнить словесное указание.

Примерные задания:

- Найти и дотронуться до того, у кого есть в одежде красное, зелёное, синее, жёлтое и так далее.

### **На своей одежде нельзя показывать!**

- Дотронуться до того, у кого есть косички, хвостики, бантики, гольфики, одежда в клеточку, в полоску и т.д.

### **"Узнай по голосу"**

*Цель: развитие умения сосредоточиться на слуховой информации.*

- В центре круга мама с повязкой на глазах. Дети по очереди произносят слово "МАМА", мама должна узнать своего ребёнка по голосу.

- В центре круга ребёнок с повязкой на глазах. Мамы по очереди произносят имя ребёнка: "Машенька, ау, ау, слышишь, я тебя зову?". Ребёнок должен узнать свою маму по голосу.

### **"Перевертыши"**

*Цель: развитие умения внимательно слушать друг друга, тренировка в переключении внимания.*

Дети стоят по кругу. Ведущий, показывая на свой нос, говорит: "Это моя коленка".

Ребёнок, стоящий рядом с ведущим, должен показать на свою коленку, а назвать другую часть тела, например: "Это мой рот". Следующий ребёнок, показывая на рот, называет другую часть тела. И так далее.

### **"Запрещённое движение"**

*Цель игры: предоставление возможности проявить активность пассивным детям, развитие внимания.*

Дети стоят по кругу. Ведущий говорит, что сейчас он будет показывать разные движения, а дети должны за ним повторять, кроме одного - запрещённого движения (показывает запрещённое движение).

Ведущий начинает выполнять разные движения, среди них неожиданно показывает запрещённое. Кто его повторил, становится ведущим и придумывает своё запрещённое движение. Таким образом, становится уже два запрещённых движения. Игра продолжается.

### **"Сочиним сказку"**

*Цель игры: развитие умения сосредоточиться на слуховой информации, подчинять свои желания общим интересам.*

Ведущий выбирает какую-нибудь маленькую игрушку и начинает рассказывать сказку. Например: "Жил-был маленький зайчик. Он больше всего любил..."

Затем передаёт игрушку следующему игроку. Тот повторяет начатую фразу и продолжает сам рассказывать. Если дети затрудняются придумывать продолжение сказки, можно использовать наводящие вопросы:

- Он жил вместе с ...
- Зайчику было весело, если ...
- Однажды он реши отправиться ... и так далее.

### **"Спрятанное слово" (В.М.Букатов)**

*Развитие умения сосредоточиться на слуховой информации.*

Выбирается водящий, он выходит за дверь. Остальные дети загадывают любое слово (например, машина). Далее игроки делятся на такое количество групп, сколько слогов в загаданном слове. Когда водящий входит, дети одновременно начинают петь на мотив какой-нибудь детской песни слоги из задуманного слова. Например, первая группа поёт - "ма-ма-ма-", вторая - "ши-ши-ши-", третья - "на-на-на".

Задача водящего отгадать задуманное слово.

### **Учебная гимнастика Э.Баллингера. Гимнастика мозга**

*Упражнения позволяют детям в процессе учёбы использовать оба полушария мозга. Левое полушарие активизируется мускулами правой стороны тела.*

*Правое полушарие становится активным, когда работают мускулы левой стороны тела. Упражнения помогут детям достичь одновременного включения в работу обоих полушарий мозга.*

*Детям и родителям подобные игры доставляют массу удовольствия, кроме того, они полезны и взрослым, так как помогают улучшить физическое и психическое состояние.*

*Упражнения способствуют повышению внимания, улучшению слуха и речи, активизации памяти.*

### **Весёлые поединки:**

- Возьми за нос правой рукой, а левой – за правое ухо.

Хлопни в ладоши и быстро возьми левой рукой за нос, а правой – за левое ухо.

### **Перекрёстные движения под ритмичную музыку.**

- Коснуться одной рукой противоположного колена, свободно размахивая руками:

Левая рука - правое колено,

Правая рука - левое колено,

Левая рука - правое колено...

Можно придумать свои движения и устроить весёлые совместные танцы с родителями. Важно, чтобы все движения проходили "erez крест"!

Если протягиваешь левую руку, то одновременно протягивай правую ногу, если ты трясёшь левой ногой, делай парящие движения правой рукой и т.д.

### **Кончики ушей (Думающая шапочка)**

Кому понравится, чтобы его тянули за уши? Но если ребёнок сделает это сам, то это принесёт ему большую пользу.

Инструкция:

Указательными и большими пальцами рук тянуть за края свои уши во внешнюю сторону, как будто ты хочешь их распрямить. Начиная с верхнего края уха и иди вниз до мочки уха!

После 15-кратного потягивания ушей ребёнок сможет лучше и внимательнее слушать.

*При выполнении этого упражнения дети руками дотрагиваются до акупунктурных точек, которые стимулируют восприятие и понимание на слух.*

### **Бугорки на лбу - позитивные точки.**

*Это упражнение:*

- снимает стресс и напряжение
- активизирует память
- помогает настроиться на задание.

На лбу есть маленькие бугорки. Между бровями и тем местом, откуда начинают расти волосы.

Инструкция:

Дотронуться кончиками пальцев нежно до этих точек! При этом нужно закрыть глаза и расслабиться!

Это может сделать сам ребёнок или кто-либо другой.

Такого же воздействия можно достигнуть, если положить ноготь безымянного пальца на кончик большого.

Минимальная длительность этого упражнения - одна минута.

## **Командные игры**

*Цель: развитие чувства сплочённости между родителями и детьми.*

### **«Гусеница с шарами»**

- Члены команды строятся друг за другом. Между спиной предыдущего игрока и последующего участника находится шарик, который нужно удерживать.

Первый участник держит шарик перед собой – это голова гусеницы. Остальные участники становятся в одну линию и идут до финиша и обратно, удерживая шары.

Побеждает та гусеница, которая не рассыпалась по дороге и первой пришла к финишу.

### **«Да – Нет»**

- В коробочку (сундучок) положить мелкие предметы по выбору взрослых (блокнотики, маленькие машинки, календарики, киндер яйцо, и т.д.).

Взрослый прячет коробку, а дети должны найти её при помощи наводящих вопросов.

Взрослые отвечают только «Да» или «Нет».

После того, как место будет угадано, дети по очереди достают из коробки предмет с закрытыми глазами и рассказывают, что это? Если ребёнок отгадал, он получает названный предмет в подарок.

### **«Весёлый оркестр»**

- Дети и взрослые сидят по кругу с закрытыми глазами. У каждого в руках понравившийся ему музыкальный инструмент.

Инструкция: сейчас, в течение нескольких минут мы с вами будем участниками оркестра. Каждый из вас сможет использовать свой инструмент для создания мелодии.

Ведущим предлагается знакомая мелодия. Участники игры импровизируют, стараясь передать мелодию. Можно импровизировать всем вместе, по очереди, а можно парами: ребёнок и родитель.

### **Совместное рисование детей и родителей**

#### **Цветные дорожки**

Материал: лист ватмана, восковые мелки, кисти, цветная гуашь.

Инструкция: взрослый рисует жирную произвольную линию цветным мелком вдоль листа ватмана, затем такую же линию рисует ребёнок. Затем поочерёдные действия взрослого и ребёнка повторяются. Далее нужно закрасить гуашью свободные пространства между восковыми линиями. Рисование взрослого и ребёнка происходит одновременно под музыкальное сопровождение. Цвет и выбор пространства для закрашивания каждый выбирает произвольно.

После завершения работы вывешивают, рассматривают и пытаются найти знакомые образы в рисунке.

#### **Поочерёдное рисование**

Педагог может предложить тему для рисования.

Взрослый начинает рисунок, ребёнок продолжает и т.д.

Выставка работ, обсуждение, награждение.

#### **Рисование двумя руками (Синхронное рисование).**

Инструкция: начинай вести обоими руками карандашами от центра листа и рисуй одну и ту фигуру двумя руками в зеркальном отображении.

Можно использовать мел, фломастеры, карандаши, цветные мелки, маркеры.

Рисовать можно как на бумаге, так и на доске для рисования.

При рисовании таким способом - главное - не конечный результат, а сама деятельность.

Рисование двумя руками

- активизирует координацию глаз и рук,
- развивает ориентацию в пространстве (Особенно понятие "левое"- "правое"),
- расширяет периферийное зрение.

## **Технология обучения родителей игровой деятельности с детьми дошкольного возраста, в т.ч. от 0 до 3 лет, включая детей с особыми образовательными потребностями**

Немецкий психолог Карл Гросс впервые в конце XIX века начал изучать игру как обучающий фактор. Он называл игры первичной школой поведения и отмечал, что это есть средство развития определённых функций человеческого организма. Игра – изначальная жизненная школа, стихийность которой дает ребенку возможность ознакомления с традициями поведения людей и окружающим миром. К. Гросс видел сущность игры в подготовке ребенка к дальнейшей серьезной деятельности. Ведь упражняясь в игре, ребенок совершенствует свои способности. В этом состоит основное значение детской игры. Для него, какими бы внешними или внутренними факторами игры не мотивировались, смысл их именно в том, чтобы стать для детей школой жизни. С другой стороны, процесс развития – это усвоение общечеловеческого опыта, общечеловеческих ценностей. А это в свою очередь является главной задачей любого современного обучающего процесса. В ранней советской педагогике игровым формам обучения уделяли большое внимание В.А. Сухомлинский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко. В.А. Сухомлинский считал, что игра является тем окном, «через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности». А.М. Горький писал: «Игра – путь детей к познанию мира, в котором они живут и который призваны изменить». Н.К.Крупская доказала, что у детей нет существенного различия в игровой деятельности и непосредственно работе. Для ребенка эти виды деятельности одинаково значительны. Советский психолог и педагог А.М. Леонтьев доказал, что для ребенка игра – это «главный способ овладения более широким, непосредственно недоступным ему кругом действительности». Игра для ребенка становится средством осознания и утверждения в коллективе, в обществе, осознания своей самооценки и, кроме того, средством приобретения социального опыта. Игра позволяет легко познать и вобрать ребенку культуру прошлого, настоящего и будущего в доступной

ему форме, что и обуславливает целесообразность использования такого метода для усвоения тем в школьных курсах истории, сопряженных с изучением культуры, повседневной жизни наших предков. Советский психолог С.Л. Рубинштейн считал, что игра является необходимой формой развития личности, что звучит более чем актуально в контексте современной концепции образования. Игра – практика развития. Игра так же позволяет облегчить процесс восприятия и усвоения ребенком новых знаний и закрепления уже приобретённых. В современной российской педагогической науке игровой технологии особое внимание уделяет Короткова М.В., которая разрабатывает это направление как важный метод преподавания истории. Игровая форма усвоения исторического материала дает возможность активизировать воображение и эмоциональное восприятие ребенка, таким образом, облегчив восприятие информации. Создавая игровую ситуацию, мы оживляем исторические события и эпохи, ребенок же лучше воспринимает не холодные даты и факты, а «объемные» характеры и события. Короткова М.В. в этой связи считает, что главной целью такой технологии обучения является создание специфического эмоционального отношения субъекта к исторической действительности. Через понимание мыслей, чувств и поступков «своих» героев школьники моделируют историческую реальность. При этом, приобретаемые знания становятся для каждого ученика-игрока личностно значимыми, эмоционально окрашенными, ребенок должен как бы «прочувствовать» свой персонаж изнутри благодаря глубокому познанию всей эпохи. Игра, как метод обучения, – уникальный феномен общечеловеческой культуры, ее исток и вершина. Ни в каких видах деятельности человек не демонстрирует такого самозабвения, активизации интеллектуальных способностей, как в игре. Игра – регулятор всех жизненных позиций ребенка.

1. Церенова О.А. Игровые формы обучения как средство активизации познавательной деятельности на уроках истории (технология игровых форм обучения). – г.Новосибирск, 1998г. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.eng.ru/pedagogika/igrovye\\_metody\\_obucheniya.html](http://www.eng.ru/pedagogika/igrovye_metody_obucheniya.html) (дата обращения 10.04.2016).

2. Сухомлинский В. А. Воспитание личности в советской школе. – Киев, «Радянська школа», 1965. – 214 с.

3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии - СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.

5. Короткова М.В. Проведение игр и дискуссий на уроке истории. – М.: Владос- Пресс, 2001. – 172 с.

Дошкольное детство – уникальный период, обусловленный темпами развития ребенка и направленный на получение знаний, умений и навыков, формирование базовых качеств личности, усвоение общечеловеческих норм и ценностей. Важную роль при этом играют содержание и формы деятельности, которые наполняют детскую жизнь. Среди них первое место занимает игра как ведущий вид деятельности дошкольника. Воспитательные возможности игры подчеркивали в своих работах Л. Выготский, А. Запорожец, А. Леонтьев, С. Рубинштейн, Д. Эльконин и др. Исследованию особенностей игровой деятельности на этапе раннего и дошкольного детства были посвящены работы Л. Артемовой, Р. Жуковской, С. Марутян, Д. Менджерицкой, А. Усовой и др. Так, А. Леонтьев отмечал, что ребенок дошкольного возраста познает окружающий мир постепенно: от простого изучения предметного мира, к стремлению действовать с этими предметами как взрослый. Игра не является продуктивной деятельностью, ее мотив лежит не в ее результате, а в содержании самого действия. Это позволяет решить разногласие, которое возникает у ребенка: с одной стороны, он стремится к осуществлению этих действий, а с другой – еще не способен осуществлять необходимые операционные действия [1]. По мнению Д. Эльконина, игра как деятельность содержит в себе всё разнообразие компенсаторных форм, которые возникают в ответ на желание ребенка войти в мир взрослых. В раннем возрасте ребенка интересуют предметы и способы действий с ними, а овладение этими действиями, их самостоятельное осуществление переводят его внимание с предмета на человека, который стоит за ним. Таким образом, новый этап развития игры характеризуется проявлением интереса ребенка к действиям взрослого и его самого как образца поведения [3]. Детская игра является свободной деятельностью, которая подчинена нуждам, желаниям и интересам самого ребенка (К. Бюлер, У. Штерн). При этом она видоизменяется и разворачивается как

субъективная деятельность, в ней происходит усвоение разных содержаний и развитие психики ребенка (Г. Щедровицкий). В игре формируются целеустремленность и инициативность, развивается умение доводить начатое до конца, желание преодолевать трудности с целью достижения поставленной игровой задачи. Игра содействует развитию творчества, самостоятельности, активности. Она является своеобразным способом обучения: активизирует познавательный интерес, нацеливает ребенка на использование в новых условиях ранее усвоенных знаний и навыков, стимулирует к достижению результата в решении интеллектуальной задачи. В игре ребенок может реализовать свои намерения, желания, выбрать направление деятельности, которое ему по душе, проявить свою индивидуальность. Игра также является совместной деятельностью, что предполагает коллективное взаимодействие. В ней дети впервые начинают общаться со сверстниками, научаются умению устанавливать взаимоотношения, действовать сообща, согласовывать свои желания с желаниями и чувствами окружающих. Воспитательное значение игры невозможно переоценить, но на современном этапе возникает другая проблема. Желание взрослых обогатить интеллектуальную сферу ребенка привело к симплификации развития детей и параллельно с этим произошло снижение значения игровой культуры. Что привело к данной проблеме? Во-первых, преувеличение родителями значения раннего интеллектуального развития детей. При этом преуменьшается роль межличностного общения, морального становления личности, тормозится процесс передачи игровой культуры от поколения к поколению. Это весьма важный момент, поскольку каждое новое поколение получает в наследство определенную модель мироздания, которая является базой для построения индивидуальной картины мира каждого отдельного человека и одновременно объединяет этих людей как культурное сообщество. Среди факторов, которые определяют формирование модели мира ребенка, важное место занимает детская субкультура. Развитие детской субкультуры тесно связано с миром этнической культуры, которая социогенетически задана ребенку. Разные поколения детей разных времен, в разных условиях жизни стремились создавать тайники с сокровищами, строили собственные «дома», посещали места, запрещенные

взрослыми и т. п. [2]. Сегодня же мы наблюдаем, что большинство детей предпочитают играм с ровесниками и старшими детьми (в которых и происходит передача детской субкультуры) игры с разными гаджетами, электронными игрушками. Компьютерные игры являются весьма удобными для родителей – тихо, никто не отвлекает, не задает никаких вопросов, не просит поиграть. Но их неконтролируемое использование имеет неприятные последствия. Так, у ребенка снижается интерес к другим видам игр, поскольку они проигрывают по сравнению с ярким, захватывающим, фантастическим миром, который предлагает компьютер. Во многих компьютерных играх не нужно прилагать усилий, чтобы все двигалось и летало, достаточно легкого касания или нажатия – это приучает ребенка к поверхностному выполнению задачи, нетерпеливости, не способствует проявлению старательности, развитию мелкой моторики. Кроме того, компьютерные игры мешают самоидентификации детей, поскольку малыш начинает идентифицировать себя с персонажем игры (подражает ему, повторяет его действия в реальной жизни). Во-вторых, большинство современных игр и игрушек не содействуют развитию творчества, фантазии ребенка, включению в коллективные взаимоотношения, а направлены на индивидуальность. Отмечается их однообразие, упрощенность сюжета. А это, в свою очередь, содействует снижению количества современных детей, которые проявляют желание и способности к игровой деятельности. Значительная часть детей старшего дошкольного возраста играют согласно показателям развития игры детей младшего дошкольного возраста. Это указывает на снижение возможностей сюжетно-ролевой игры в плане личностного развития современных детей. В-третьих, причиной снижения интереса детей к игре является снижение внимания взрослого к ней. Когда внимание замещается предоставлением большого количества игрушек, что приводит к развитию потребительских интересов у детей. Наше собственное исследование подтвердило, что современным детям тяжело действовать в ситуациях, где необходимо проявить самостоятельность, творчество и активность, им присуще потребительское отношение к миру. Так, в ситуациях, где нужно было заменить предмет (например, лопнувший мяч), предложить новые действия с ним, чаще всего дети предлагали обратиться к

взрослым с просьбой заменить его купленным новым. Мало кто из детей предлагал починить его или придумать новую игру с ним. Изменить ситуацию можно благодаря обеспечению определенных педагогических условий. Так, опираясь на работы педагогов и психологов по теме и результаты собственного исследования, нами были выделены педагогические условия, которые способствуют проявлению детьми дошкольного возраста самостоятельности в игровой деятельности. Среди них: 196 - целенаправленное вооружение детей знаниями о предметном и социальном окружающем мире; - педагогическая поддержка проявлений самостоятельности детей в игровой деятельности; - организация предметно-развивающего игрового пространства; - погружение детей в активную самостоятельную игровую деятельность.

1. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / под ред. Д. А. Леонтьева, А. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2009. – 423 с.

2. Осорина М. В. Секретный мир детства в пространстве взрослых. 4-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 304 с.

3. Эльконин Д. Б. Психология игры: монография. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.

Игра, как вид деятельности.

Особенности и терапевтические факторы игры.

Определения игры у разных авторов. Дети не маленькие взрослые.

Функции игры – Фрейд, Пиаже. Символическая функция, функция общения.

Игра, как необходимая составляющая здорового развития ребенка.

Терапевтические факторы и особенности игры: преодоление сопротивления; облегчает общение, т.к. ребенок не всегда может сказать о своих переживаниях; помогает овладеть ситуацией, ребенок принимает ответственность; развивает творческие возможности; дает возможность отреагирования; ролевая игра – возможность войти в другую роль; развитие воображения; возникновение метафор, через которые ребенок может обучаться; укрепление отношений (повышение социальных навыков), отношения переносятся в жизнь; получение удовольствия.  
Дискуссия.

История развития игровой психотерапии.

Направления игровой психотерапии. Идеи З.Фрейда, Гермины фон Хуг-Хеллмут. Психоаналитическая игровая терапия – Анна Фрейд, Мелани Кляйн; Дональд Винникот.

Игровая терапия построения отношений. Основана на идее Отто Ранка, который перенес акцент с исследования истории жизни ребенка и его бессознательного на развитие отношения. «Освобождающая терапия» Дэвида Леви – структурная игровая терапия. Песочная терапия – юнгианская школа психоанализа. Техника «Построения мира» из песка Маргарет Ловенфельд. Поведенческая игровая терапия. Скиннер, Бандура – бихевиоральный подход. Основана на теории научения через позитивное подкрепление. Групповая игровая терапия – Чарльз Шефер. Терапия центрированная на ребенке (недирективная игровая терапия) – Вирджиния Экслейн. Гарри Лэндрет.

Недирективная игровая терапия. Теоретические предпосылки подхода - клиентоцентрированный подход в консультировании (К.Роджерс). Теория структуры личности, центрированная на ребенке. Феноменологический подход к теории личности: субъективная способность постигать действительность играет ключевую роль в определении внешнего поведения человека; люди способны определять свою судьбу; люди по своей природе добры и обладают стремлением к совершенству: реализации внутренних возможностей и личностного потенциала. Идея и центральная гипотеза клиентцентрированного подхода. Три условия подхода: подлинность, искренность или конгруэнтность; принятие, забота или признание – безусловное позитивное отношение; наличие эмпатического понимания. Три главных конструкта теории структуры личности, центрированной на ребенке: организм (или человек), феноменальное поле и «Я – ребенка». Постулаты Роджерса о личности и поведении.

Цели недирективной игровой терапии. Игрушки и материалы для недирективной игровой терапии. Обеспечение ребенку позитивного опыта роста в присутствии понимающего и поддерживающего взрослого, как необходимое условие для обнаружения ребенком внутренних сил. Согласно подходу, цели игровой

терапии, ориентированной на ребенка, согласуются с внутренним стремлением ребенка к самоактуализации. Цель игровой терапии помочь ребенку: развить более позитивную «Я-концепцию»; стать более ответственным в своих действиях и поступках; стать более самоуправляемым; выработать большую; способность к самопринятию; в большей степени полагаться на самого себя; выработать способность к самостоятельному принятию решений; овладеть чувством контроля; развить сензитивность к процессу преодоления трудностей; развить внутренний источник оценки; обрести веру в самого себя. Три класса игрушек для игровой терапии: игрушки из реальной жизни; игрушки помогающие отреагировать агрессию; игрушки для творческого самовыражения и ослабления эмоций. Игрушки для переносной игровой комнаты.

Стадии недирективной игровой терапии. Определение недирективной игровой терапии. Стадии игровой терапии по Кларку Мустакасу. Описательный анализ процесса игровой терапии Хендрикс и Уити. Восемь основных принципов игровой терапии В.Экслайн. Принципы отношений с детьми Г.Лэндрета.

Установление ограничений в игровой терапии. Методологическая основа терапевтических ограничений. Ситуационные, временные и др. ограничения. Типичные проблемы игровой терапии. Практические занятия: Вирджинии Экслайн.

Работа с родителями в рамках недирективной игровой терапии. Беседа с родителями. Как объяснить родителям сущность игровой терапии.

Завершение терапии. Этические нормы в работе игрового терапевта. Определение терапевтического продвижения внутри сеансов. Параметры изменений. Значение прекращения терапии. Критерии выбора момента прекращения терапии. Процедура завершения отношений.

Работа с детьми, переживающими травму. Психологическая травма. Посттравматическое стрессовое расстройство. Проявления травмы в поведении детей. Определение травмы Голдфрида Фишера и Питера Рьедессера. Отличия травмы от стресса. Посттравматическое стрессовое расстройство. Клиническая картина по МКБ 10 и DSM IV. Признаки и обязательные критерии ПТСР. Острое, хроническое и отсроченное ПТСР. Особенности, характеризующие детей,

переживших травматическое событие. Отличия детской реакции на травму от реакции взрослого. Классификация детской травмы по Леонор Терр. Последствия травмы. Игровая терапия в ситуации травмы вследствие повторяющихся или длительных испытаний (жестокое обращение, сексуальное домогательство, хронические заболевания, аварии). Доминирующие игровые модели – механическая игра без использования фантазий; повторяющаяся компульсивная игра. Игровые модели: абреактивная игра; агрессивная игра; диссоциативная игра; игра в заботу; персеверативная игра; регрессивная игра; сексуализированная игра. Как сказать ребенку о смерти; что ответить, если ребенок спрашивает: «Почему?»; говорить ли о смерти в религиозных терминах; брать ли ребенка на панихиду, похороны, поминки; нужно ли видеть ребенку слезы и горе близких; сообщать ли учителям о смерти. Когда дети могут начать играть; что важно делать для детей; что нужно знать родителям о детях, переживших травму; как родители могут помочь ребенку, пережившему травму. Понимают ли дети происходящее; когда следует обратиться за профессиональной помощью. Сохранение памяти об умершем.

Показания для проведения ТДРВ. Основные принципы ТДРВ. Требования к уровню развития ребенка. Сочетание бихевиористского тренинга родителей с недирективной игровой терапией ребенка. Рекомендуемые игрушки, организация помещения. Формат психотерапевтических сессий. Взаимодействие с социальным окружением семьи. Ограничения ТДРВ.

Диагностическое интервью с родителями, наблюдение за диадическим взаимодействием родителя и ребенка. Установление контакта с семьей, диагностическое интервью, опросники, бланки наблюдений и дневники выполнения упражнений. Кодированная система регистрации диадического взаимодействия между родителем и ребенком. Обратная связь. Отработка навыков наблюдения за диадическим взаимодействием.

Обучение родителей недирективной поведенческой игровой терапии (ПИТ) Тренировка навыков родителей в ролевой игре. Отслеживание терапевтом родительских ошибок в моделировании. Обсуждение использования игровой терапии дома. Совершенствование родительских навыков поведенческой игровой

терапии Специфические задачи семьи. Выявление индивидуальных родительских трудностей и стрессоров. Перенос навыков на повседневную жизнь. Изменения в поведении детей. Критерии готовности ребенка к дисциплинарной стадии тренинга. Требования к родительским командам. Различия между непослушанием и плохим поведением. Требования к правилам. Опыт семьи в установлении и поддержании дисциплины, коррекция родительского мониторинга. Техника тайм-аута. Обучение родителей технике тайм-аута. Тренировка навыков послушания в домашних заданиях. Распространение навыков дисциплины на повседневную жизнь. Критерии овладения родителями навыками поддержания дисциплины в игровой ситуации. Реакция сиблингов на психотерапию. Установление домашних правил. Перенос навыков поддержания дисциплины в повседневную жизнь. Проведение тайм-аута в гостях и в общественных местах, в дороге. Взаимодействие с организациями, в которых участвует ребенок. Завершение психотерапии семьи с использованием ТДРВ. Подготовка семьи к завершению психотерапии. Критерии успешности психотерапии. Обзор прогресса и обсуждение стратегий по устранению оставшихся проблем. Другие инструменты поддержания дисциплины. Подкрепление хорошего поведения ребенка. Укрепление чувства родительской компетентности. Ритуал завершения.