


МИНОБРНАУКИ РОССИИ

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Тульский государственный университет»

Институт гуманитарных и социальных наук  
Кафедра Психологии

Утверждено на заседании кафедры  
психологии  
«30» января 2023 г., протокол №7

Заведующий кафедрой

 Н.В. Шурова

**МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ К ЛАБОРАТОРНЫМ ЗАНЯТИЯМ ПО  
ДИСЦИПЛИНЕ (МОДУЛЮ)**  
*«Актуальные проблемы теории и практики работы психолога с семьями, имеющими  
детей с ограниченными возможностями здоровья»*

**основной профессиональной образовательной программы  
высшего образования – программы магистратуры**

по направлению подготовки  
**37.04.01 - Психология**

с направленностью (профилем)  
**Детская и возрастная психология**

Форма(ы) обучения: *очная, заочная*

Идентификационный номер образовательной программы: 370401-01-23

Тула 2023 год

## Разработчик(и) методических указаний

### Разработчик(и):

Дождева С.М., доцент кафедры психологии,  
канддат психологических наук



---

подпись

**Целью** освоения дисциплины «Актуальные проблемы теории и практики работы психолога с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья» является: сформировать представление студентов о актуальных проблемах теории и практики работы психолога с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья.

**Задачами** освоения дисциплины являются:

- 1) изучить нормативно-правовую базу, регламентирующую работу психолога с семьями детей с ОВЗ; современные подходы к оказанию помощи семьям и детям с ОВЗ; принципы организации системы ранней помощи ребенку с ОВЗ; психологические особенности детей с ОВЗ в зависимости от характера дефекта;
- 2) научиться применять психодиагностические методики адекватные контингенту респондентов; осуществлять психологическую интерпретацию полученных данных; составлять психодиагностические заключения и рекомендации;
- 3) овладеть методиками организации различных видов деятельности с ограниченными возможностями здоровья, организовывать воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья; осуществлять процесс социальной реабилитации с использованием технических средств.

### Лабораторныеработы Очная форма

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
1-2	<p style="text-align: center;"><b>Диагностика нарушений психического развития детей.</b></p> <p><b>Оценка сформированности произвольной регуляции двигательной активности</b>  <b>Краткая аннотация.</b> Оценка сформированности регуляторного обеспечения психической активности всегда происходит не только с помощью каких-либо специальных проб, но опирается и на особенности и характеристики поведения самого ребенка. Соответственно, чем младше ребенок, тем менее сформированы все его регуляции. Оценка сформированности <i>произвольной регуляции движений</i> как наиболее «глубокого», фактически первичного в регуляторной системе опирается на закономерности и показатели нормативного развития двигательной активности ребенка в онтогенезе.  ГБУ НСО «ОЦДК» 31  <b>Оцениваемые показатели:</b>  а) возможность совершать произвольные единичные движения, в соответствии с заданной инструкцией; б) возможность произведения серии последовательных движений удержание простой и более сложной двигательной программы;  в) оценка возможности регуляции силы мышечного тонуса.  <b>Ограничения.</b> Не используется для детей с тяжелыми двигательными нарушениями.  <b>Оценка особенностей мнестической деятельности.</b></p>	4 часа

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p><b>Запоминание двух групп слов</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Методика направлена на исследование скорости и объема слухоречевого (зрительного для детей с нарушением слуха) запоминания, влияния фактора интерференции при запоминании материала, проблем избирательности мнестических следов, возможностей удержания порядка предъявляемого материала.</p> <p><b>Анализируемые показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• объем запоминаемого материала;</li> <li>• количество необходимых для полного запоминания ребенком повторений как первого, так и второго запоминаемого материала (скорость запоминания);</li> <li>• возможность удержания предъявляемого порядка слов;</li> <li>• наличие привнесенных слов и слов, близких по смыслу или звучанию (парафазии);</li> <li>• наличие интерферирующих влияний на воспроизводимый по «группам» материал;</li> <li>• прочность мнестических следов (при отсроченном воспроизведении);</li> <li>• особенности фонематического восприятия.</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями слуха, у которых не сформировано чтение, детей с тяжелыми нарушениями развития, в том числе с грубыми нарушениями коммуникации и расстройствами аутистического спектра, множественными нарушениями развития.</p> <p><b>Исследование перцептивного-действенного компонента мышления</b></p> <p><b>Методика Выготского—Сахарова</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Методика является модификацией классической методики формирования искусственных понятий, разработанной Л.С. Выготскими и Л.С. Сахаровым в 1930 году. Методика использовалась указанными авторами в целях оценки формирования научных понятий, целенаправленности и последовательности мыслительной деятельности, а также протекания процессов обобщения и отвлечения обследуемых. Как диагностическая методика, была направленная на оценку особенностей образования искусственных понятий для детей не младше 12-летнего возраста и взрослых. Методика впервые была описана в монографии С.Я. Рубинштейн (<i>Рубинштейн</i>, 1970). Существуют также многочисленные ссылки на этот вариант методики, используемый, по мнению многих авторов, исключительно в научных целях.</p> <p>Вариант методики, включающий классические фигуры (деревянные цветные фигурки, которыми ребенок может манипулировать в перцептивно-действенном плане) используется для задач оценки развития понятийного мышления (формирование абстрактных понятий) у детей дошкольного возраста одновременно с методикой «Детская предметная классификация». Методика <i>Выготского-Сахарова</i> может быть применена <b>только после</b> исследования классификации конкретных объектов с использованием методики <i>Детская</i></p>	

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p><b>предметная классификация</b> для предотвращения провоцирующих влияний признаков цвета и формы в работе с предметными изображениями.</p> <p><b>Оцениваются следующие показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• соответствие уровня развития перцептивно-действенного мышления возрасту.</li> <li>• уровень актуального понятийного развития,</li> <li>• объем помощи взрослого</li> <li>• способность охарактеризовать выделяемый признак</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована при преобладании ротового обследования предметов над непосредственной манипулятивной и исследовательской деятельностью (при тяжелой степени тотального недоразвития ВПФ). Не используется для детей с тяжелыми нарушениями зрения.</p> <p><b>Оценка уровня сформированности элементарных пространственных представлений</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Методика направлена на оценку базовых структур когнитивного обеспечения познавательной деятельности. Впервые важность исследования разноуровневых пространственных представлений была определена А.Р. Лурия, который ввел понятие «квазипространственные представления» для одного из высших уровней пространственно-временных репрезентаций-представлений. Исследование пространственных представлений в рамках оценки непосредственно физического пространства и владения пространственными предложениями проводится практически всеми отечественными дефектологами и описано в большинстве пособий.</p> <p><b>Оцениваются следующие показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• представления о пространстве объектов: взаимоотношения объектов и тела, внешних объектов между собой (уровень целостного пространства);</li> <li>• вербализация пространственных представлений и владение речевыми конструкциями и понятиями (речезыковоквазипространство).</li> </ul> <p><b>Вербализация простых пространственных представлений</b></p> <p><b>Оценивается:</b> возможность понимания, и использования в собственной речи предлогов, наречий и простых предложных конструкций. Анализируется понимание и использование предлогов для оценки взаимоотношения объектов и собственного тела, а далее и объектов между собой (возможность называния взаиморасположения объектов в пространстве).</p> <p><b>Ограничения.</b> Не используется для детей с тяжелыми нарушениями зрения, А для детей с тяжелой двигательной патологией необходимо изменение формата изображений - сильное увеличение расстояний между ними.</p> <p>Исследование вербально-логического компонента познавательной деятельности, в том числе, уровня и особенностей понятийного мышления.</p>	

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p><b>Детская предметная классификация</b>  <b>Краткая аннотация.</b> Основой для разработки данного варианта предметной классификации послужили представления Л. С. Выготского о формировании понятий в детском возрасте (<i>Выготский, 1982</i>).  На каждом возрастном этапе для ребенка наиболее важным, смыслообразующим (до определенной степени - классификационным) будет выступать тот или иной признак (функция) предмета (в случае предметной классификации - реалистического изображения предмета), на основе которого будет формироваться то или иное объединение этих ГБУ НСО «ОЦДК» 33  предметов или их изображений. Такой детальный анализ системы формирования понятий в детском возрасте и лег в основу подбора стимульного материала для детского варианта предметной классификации. Таким образом, крайне важным для детского возраста представляется определение <i>актуального</i> уровня понятийного развития ребенка - выделение признака, являющегося для ребенка классификационным в настоящий момент исследования, «уход» в генетические корни процесса образования понятий.</p> <p><b>Оцениваются следующие показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Актуальный уровень обобщающих операций, и понятийного мышления, характерный для «спонтанной» познавательной деятельности ребенка.</li> <li>• Характер обобщающих операций.</li> <li>• Наличие латентных выборов.</li> <li>• Стратегия деятельности ребенка.</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована при работе с детьми с тяжелыми нарушениями зрения и грубыми нарушениями взаимодействия.</p> <p><b>Методики, используемые психологом для оценки особенностей и уровня развития различных сфер психической деятельности ребенка и его личности (от 5 до 7 лет)</b>  <b>Исследование операциональных характеристик деятельности (темп, продуктивность, работоспособность)</b>  <b>Методика Пьерона-Рузера</b>  <b>Краткая аннотация.</b> В своем классическом варианте предъявления методика в полном объеме реализует возможность исследования уровня сформированности произвольной регуляции психических функций (программирования собственной деятельности и ее контроля, удержания инструкции, распределения внимания по ряду признаков). Методика также дает представление о скорости и качестве формирования простой программы деятельности, усвоения нового способа действий, сформированности элементарных графических навыков, зрительно-моторной координации. Данная методика может быть отнесена к разряду бланковых методик и в своем классическом виде приведена в классическом пособии по диагностике</p>	

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p>М.П.Кононовой(<i>Кононова</i>, 1963). Методика может быть использована в ситуации групповой диагностики.</p> <p><b>Оцениваются следующие показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• возможность удержания инструкции (программы, алгоритма деятельности);</li> <li>• целенаправленность деятельности;</li> <li>• параметры внимания (устойчивость, распределение и переключение);</li> <li>• количество правильно заполненных фигур по отношению к общему их количеству (индекс правильности);</li> <li>• число заполненных фигур за каждую минуту, (динамика изменения темпа деятельности);</li> <li>• количество ошибок за регистрируемые отрезки времени (динамика изменения количества ошибок);</li> <li>• распределение ошибок (и их количества) в разных частях листа. В данном случае анализируются как характер распределения ошибок в пространстве бланка (в верхней и нижней части бланка, в правой и левой), так и особенности динамики работоспособности и ее влияния на количество ошибок;</li> <li>• характер необходимой мотивации деятельности (мотивация достижения, соревновательная, игровая и т.п.)</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения), с выраженными степенями умственной отсталости, с тяжелыми двигательными и множественными нарушениями развития, в ситуации отсутствия коммуникации с окружающими.</p> <p><b>Исследование параметров внимания (устойчивость, возможность распределения, переключения)</b></p> <p><b>Методика В.М. Когана</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Методика разработана В. М. Коганом для исследования особенностей работоспособности. Для детей методика была адаптирована Э.А. Коробковой. Методика является одним из первых заданий подобного рода, созданных на материале классификаций геометрических фигур разного цвета и величины. Варианты методики В. М. Когана, адаптированные для детей дошкольного и младшего школьного возрастов, используются для нейропсихологической диагностики. В целом можно отметить, что методика В. М. Когана является одной из наиболее многоаспектных и интересных в плане возможностей психологической интерпретации результатов. Безусловно, анализ результатов позволяет оценить значительно больший спектр параметров, в частности сформированность произвольного компонента деятельности, характеристики обучаемости, сформированность пространственных представлений, специфику сформированности мелкой моторики и т.п.</p> <p><b>Анализируемые параметры:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• возможность распределения внимания по двум признакам (счет и</li> </ul>	

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p>сортировка по цвету).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• возможность распределения внимания</li> <li>• возможность его переключения.</li> <li>• возможность распределения внимания по трем признакам одновременно (при использовании таблицы).</li> </ul> <p><b>Дополнительно могут быть оценены:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• мануальные предпочтения — какой рукой ребенок держит карточки, какой раскладывает, меняет ли руки, насколько они взаимодействуют;</li> <li>• специфика ориентации в пространстве листа;</li> <li>• наличие упорядоченной стратегии поиска и пространственный характер этой стратегии</li> <li>• особенности тонкой моторики: насколько ребенок ловко удерживает, перебирает и раскладывает карточки;</li> <li>• как сохраняется программа собственной деятельности;</li> <li>• замечает ли ребенок свои ошибки (критичность);</li> <li>• как эмоционально реагирует на замеченные взрослым ошибки.</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована для исследования слепых детей, детей с выраженными нарушениями коммуникации, множественными, сочетанными нарушениями развития, при формах двигательных нарушений, когда ограничены функции моторики рук. Дети с нарушениями слуха хорошо используют невербальную инструкцию «по подобию» при выполнении задания.</p> <p><b>Оценка зрелости функции программирования и контроля и собственной регуляции деятельности.</b></p> <p><b>Методика «Заборчик»</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Данная методика была разработана в научной школе А. Р. Лурии и использовалась, первоначально для оценки возможностей удержания программы деятельности у взрослых и (позже) детей с локальными поражениями мозга. В современной психологической практике данное задание широко используется для оценки возможности ребенка удержать программу деятельности, включающую в себя последовательные графические элементы. Прием чаще всего используется в индивидуальной работе, но может быть применен и при групповой работе.</p> <p><b>Оценивается:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• возможность удержания простого алгоритма на материале графической деятельности;</li> <li>• темп и продуктивность деятельности; Наличие специфических трудностей (грубых нарушений регуляции).</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована для исследования слепых детей, детей с выраженными нарушениями коммуникации, множественными, сочетанными нарушениями развития, при формах двигательных нарушений, когда ограничены функции моторики рук. Дети с нарушениями слуха хорошо используют невербальную</p>	



№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p>инструкцию «по подобию» при выполнении задания.</p> <p><b>Методика «Шифровки»</b></p> <p><b>Оценивается:</b>  возможность выполнения задания - понимания инструкции;  удержания более сложного моторного алгоритма деятельности,  возможности  переключения внимания и его распределения;  наличие специфических трудностей (грубых нарушений регуляции).</p> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована для исследования слепых детей, детей с выраженными нарушениями коммуникации, множественными, сочетанными нарушениями развития, при формах двигательных нарушений, когда ограничены функции моторики рук. Дети с нарушениями слуха хорошо используют невербальную инструкцию «по подобию» при выполнении задания.</p> <p><b>Оценка особенностей мнестической деятельности</b></p> <p><b>Запоминание двух групп слов</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Исследование мнестической деятельности детей от трех до пяти лет проводится на материале двух групп слов и двух простых фраз. Впервые подобный метод оценки слухоречевого запоминания был использован в практике нейропсихологического обследования больных с поражением головного мозга А.Р. Лурия.</p> <p><b>Анализируемые показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• объем запоминаемого материала;</li> <li>• количество необходимых для полного запоминания ребенком повторений как большего, так и меньшего по объему материала (скорость запоминания);</li> <li>• возможность удержания предъявляемого порядка слов;</li> <li>• наличие привнесенных слов и слов, близких по смыслу или звучанию (парафазии);</li> <li>• наличие интерферирующих влияний на воспроизводимый по «группам» материал;</li> <li>• прочность мнестических следов (при отсроченном воспроизведении);</li> <li>• особенности фонематического восприятия.</li> </ul> <p><b>Запоминание двух фраз</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Исследование мнестической деятельности на материале двух фраз целесообразно использовать в том случае, если объем непосредственного запоминания слов, не связанных смыслом, сужен или имеются другие проблемы (например, проблемы удержания порядка) запоминания материала, подаваемого на слух.</p> <p><b>Анализируемые показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• различие между объемом запоминаемого материала организованного смыслом и набором слов, запоминаемым ранее;</li> <li>• длительность запоминания (количество повторов фраз для правильного воспроизведения);</li> <li>• полнота воспроизведения;</li> </ul>	

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• наличие слов привнесенных из другой фразы;</li> <li>• замена слов словами близкими по звучанию (литеральные парафазии) или по смыслу (вербальные парафазии).</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями слуха, у которых не сформировано чтение, детей с тяжелыми нарушениями развития, в том числе с расстройствами аутистического спектра и множественными, сочетанными нарушениями развития.</p> <p><b>Исследование перцептивного-действенного компонента мышления</b></p> <p><b>Цветные Прогрессивные Матрицы Дж. Равена</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Тест «Прогрессивные Матрицы» был создан в 1936 году Л. Пенроузом и Дж. Равеном для измерения уровня интеллектуального развития. Тест разрабатывался в соответствии с традициями английской школы изучения интеллекта, согласно которым наилучшим способом измерения фактора «g» является выявление соотношений между абстрактными фигурами. Каждое задание может быть рассмотрено как определенное целое, состоящее из ряда взаимосвязанных друг с другом элементов. ГБУ НСО «ОЦДК» 37</p> <p>Общая структура теста предполагает получение некоторого количества оценок, в соответствии с модификациями стандартного теста характеризующих успешность испытуемого в решении каждого раздела (серии) теста. Характер распределения этих оценок позволяет определить уровень доступности и сформированности определенных интеллектуальных операций. Задания теста апеллируют к трем основным психическим процессам — произвольному вниманию, целостному восприятию и «понятливости» как основной характеристике познавательной деятельности. При разработке теста был реализован принцип «прогрессивности», заключающийся в том, что выполнение предшествующих заданий и их серий является как бы подготовкой обследуемого к выполнению последующих, Предъявляется жесткое условие проведения тестирования: матрицы должны предъявляться и анализироваться испытуемым подряд, без пропусков: <b>A, AB, B</b>. Возможна балльная оценка выполнения. Существуют примерные нормативы выполнения ЦПМ для отдельных возрастных диапазонов (старшего дошкольного возраста) и отдельных регионов страны.</p> <p><b>Оцениваются следующие показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Количественная оценка выполнения</li> <li>• Характер сформированности перцептивной логики (в зависимости от количества правильно выполненных матриц в каждой из серий)</li> <li>• Оценка работоспособности</li> <li>• Характер деятельности</li> <li>• Темп деятельности и его изменения</li> <li>• Характер ошибок</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована в стандартном виде для детей с тяжелыми нарушениями зрения и при</p>	

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p>коммуникативных трудностях.</p> <p><b>Методика «Кубики Кооса»</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Методика была создана в 20-х годах прошлого века для исследования конструктивного праксиса, пространственной ориентировки, внимания, комбинаторики. Использовалась в нейропсихологии для выявления места очага поражения. Применяется также для исследования личностных особенностей по характеру эмоциональных реакций в эксперименте с прерванным действием (<i>Рубинштейн, 1970</i>). В упрощенном виде входит во многие психометрические тесты, например в тест Векслера.</p> <p><b>Анализируемые показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Уровень доступной для ребенка сложности выполнения заданий на конструктивное мышление;</li> <li>• Преимущественная стратегия деятельности;</li> <li>• Сформированность пространственного анализа и синтеза;</li> <li>• Критичность ребенка к собственным результатам;</li> <li>• Обучаемость ребенка (возможность переноса сформированного умения на аналогичный конструктивный материал).</li> <li>• Характер и объем помощи психолога.</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована в работе с детьми с тяжелыми нарушениями зрения, значительными ограничениями движений кистей рук, как правило, при ДЦП. Дети с нарушениями слуха хорошо используют невербальную инструкцию «по подобию» при выполнении задания.</p> <p><b>Оценка уровня сформированности пространственно-временных представлений</b></p> <p><b>Представления о расположения объектов в пространстве (уровень целостного пространства)</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Методика направлена на оценку базовых структур когнитивного обеспечения познавательной деятельности. Впервые важность исследования разноуровневых пространственных представлений была определена А.Р. Лурия, который ввел понятие «квазипространственные представления» для одного из высших уровней пространственно-временных репрезентаций-представлений. Исследование пространственных представлений в рамках оценки непосредственно физического пространства и владения пространственными предлогами проводится практически всеми отечественными дефектологами и описано в большинстве пособий.</p> <p><b>Оцениваются следующие показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• понимание и использование предлогов для оценки взаимоотношения объектов и собственного тела;</li> <li>• возможность называния взаиморасположения объектов в пространстве.</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована при обследовании неговорящих детей и детей, не понимающих обращенной речи.</p>	

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p><b>Вербализация пространственно-временных представлений и владение речевыми конструкциями (уровень речезыкового квазипространства)</b>  <b>Краткая аннотация.</b> Исследование понимания и употребления предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов в образном плане удобно проводить с помощью специально предусмотренных для этого стимульных материалов (<i>Семаго, Семаго, 2000-2014</i>) В то же время при сохранении общих подходов и логики для подобной оценки могут быть использованы самые разнообразные стимульные (предметные или наглядно-образные) материалы. Это исследование дает возможность оценки актуальной и потенциальной возможности употребления ребенком различного рода речевых конструкций, понимания и владения причинно-следственными связями и т. п. На практике хорошо зарекомендовала себя следующая последовательность подачи стимульных материалов, предлагаемых в виде изображений. Вначале оценивается сформированность тех или иных представлений на реальных предметных изображениях, а затем на абстрактных изображениях (геометрические фигуры, знаки и т.п.).</p> <p><b>Оцениваются следующие показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• анализ сформированности пространственных представлений и понятий ребенка на уровне понимания и показа (импрессивный уровень);</li> <li>• анализ возможности самостоятельного употребления предлогов и составление пространственных речевых конструкций (экспрессивный уровень).</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована при обследовании неговорящих детей и детей, не понимающих обращенной речи.</p> <p><b>Понимание сложных речевых конструкций</b>  <b>Краткая аннотация.</b> Оценивается понимание и возможность оперирования различного уровня сложности речевыми конструкциями, (в том числе пространственно-временными и причинноследственными), возможность словообразования, в том числе, формирование сравнительных степеней прилагательных.</p> <p><b>Оцениваются следующие показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• подбор антонимов;</li> <li>• понимание и формирование пассивных и других сложных речевых (лексико-грамматических) конструкций;</li> <li>• понимание и формирование пространственно-временных и причинноследственных речевых конструкций.</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована при обследовании неговорящих детей и детей, не понимающих обращенной речи.</p> <p><b>Исследование вербально-логического компонента познавательной деятельности, в том числе уровня и особенностей понятийного</b></p>	

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p><b>мышления</b></p> <p><b>Детская предметная классификация</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Основой для разработки данного варианта предметной классификации послужили представления Л. С. Выготского о формировании понятий в детском возрасте (<i>Выготский, 1982</i>).</p> <p>На каждом возрастном этапе для ребенка наиболее важным, смыслообразующим (до определенной степени - классификационным) будет выступать тот или иной признак (функция) предмета (в случае предметной классификации - реалистического изображения предмета), на основе которого будет формироваться то или иное объединение этих предметов или их изображений. Такой детальный анализ системы формирования понятий в детском возрасте и лег в основу подбора стимульного материала для детского варианта предметной классификации. Таким образом, крайне важным для детского возраста представляется определение актуального уровня понятийного развития ребенка - выделение признака, являющегося для ребенка классификационным в настоящий момент исследования, «уход» в генетические корни процесса образования понятий.</p> <p><b>Оцениваются следующие показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Актуальный уровень обобщающих операций, характерный для «спонтанной» познавательной деятельности ребенка.</li> <li>• Характер обобщающих операций</li> <li>• Наличие латентных выборов</li> <li>• Стратегия деятельности ребенка</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована со слепыми детьми (возможен вербальный аналог методики), с детьми с грубыми нарушениями коммуникации.</p> <p><b>Методика «Исключение предметов»</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Изначально методика предназначалась для исследования особенностей аналитико-синтетической деятельности взрослых больных, их умения строить обобщения (<i>Рубинштейн, 1970</i>). Данные, получаемые при исследовании с помощью данной методики, позволяют судить об уровне процессов обобщения и отвлечения, о способности (или соответственно невозможности) выделять существенные признаки предметов или явлений. Ее широко используют в отечественной практике исследования аналитико-синтетической деятельности детей для целей дифференциальной диагностики.</p> <p>Важным условием применения методики является речевое обоснование выбора. В отношении детей с нарушениями речи допустим ответ одним словом с поясняющими ГБУ НСО «ОЦДК» 40 жестами, если это дает психологу возможность понять принцип, которым руководствовался ребенок.</p> <p><b>Оцениваются следующие показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• уровень понятийного развития, который демонстрирует ребенок;</li> </ul>	

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• характер и развернутость объяснений ребенка;</li> <li>• особенности обобщающих операций ребенка;</li> <li>• объем помощи взрослого.</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения), с выраженными степенями умственной отсталости и тяжелыми множественными нарушениями развития, в ситуации отсутствия коммуникации с окружающими.</p> <p><b>Понимание скрытого смысла в коротких рассказах</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> В практике консультативной деятельности отечественных дефектологов, психиатров и патопсихологов до настоящего времени достаточно широко используются определенные специально подобранные короткие рассказы, в которых «заложен» разный по сложности скрытый смысл. Отечественным исследователем, впервые описавшем и использовавшим для исследования эту методику (также как и методик: <i>Неленицы, Разрезные Картинки, Установление последовательности событий</i>), следует считать А.Н. Бернштейна (<i>Бернштейн, 1911</i>). Более того, такие рассказы как «<i>Бараночка</i>» и «<i>Спор зверей</i>» используются до настоящего времени практически в неизменяемом виде.</p> <p><b>Анализируемые показатели.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Характер поведения ребенка и отношения к заданию (рассказам);</li> <li>• Доступный уровень сложности задания в целом;</li> <li>• Возможность принятия и объем необходимой помощи со стороны взрослого;</li> <li>• Критичность ребенка к результатам своей деятельности.</li> <li>• Характер трактовки предлагаемых рассказов (уровень сложности анализа)</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована с детьми с грубыми нарушениями коммуникации, при обследовании неговорящих детей и детей, не понимающих обращенной речи.</p> <p><b>Оценка эмоционально-личностных особенностей (специфика коммуникации и аффективно-эмоционального реагирования, характер межличностного взаимодействия, личностные и характерологические особенности, включая самооценочные структуры, уровень притязаний)</b></p> <p><b>Исследование субъективной оценки межличностных отношений ребенка (СОМОР)</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Методика является модификацией методики «Тест Рене Жиля» и представляет более гибкую и менее формализованную систему подачи вопросов, с опорой на схематические изображения, без жесткого распределения «ролей» на самих стимульных материалах, чем это представлено в методике Р.Жиля. Таким образом, получаемый спектр ответов ребенка оказывается более вариабелен, а сама методика становится значительно</p>	

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p>более проективной, индивидуализированной, компактной и простой в применении и интерпретации, чем аналогичные методики исследования ГБУ НСО «ОЦДК» 41</p> <p>межличностных отношений. В отличие от методики Р.Жиля, она может быть использована при работе с детьми неполных семей, детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, домах ребенка, социальных приютах и в других подобных учреждениях.</p> <p>Методика разрабатывалась, в первую очередь, для целей индивидуального обследования ребенка. Присутствие родителей, педагогов, воспитателей или других детей при проведении методики не рекомендуется. Очень показательное проведение исследования с одним и тем же ребенком до и после психологически ориентированных коррекционных мероприятий (групповой или индивидуальной, семейной психотерапии и т.п.) для оценки эффективности проведенной работы.</p> <p><b>Анализируемые показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• характеристики эмоционально — личностных отношений с другими людьми (матерью, отцом, обоими родителями вместе, братьями и сестрами, в том числе с учетом их возраста, бабушками и дедушками, друзьями/подругами, учителем/воспитателем или другими авторитетными для ребенка взрослыми). Данные показатели рассматриваются как в плане предпочтения, так и отвержения оцениваемых лиц;</li> <li>• эмоционально-личностные характеристики самого ребенка (любопытность, стремление к доминированию в группе сверстников, стремление к общению с другими детьми, отгороженность от других детей или взрослых, отвержение самого себя, стремление к уединению, социальная адекватность поведения, в том числе вынуждаемое социально одобряемое поведение);</li> <li>• характеристики мотивационно-волевой сферы, в том числе показатели ведущей мотивации (игровой, учебной, познавательной, соревновательной).</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована с детьми с грубыми нарушениями коммуникации и тяжелыми нарушениями познавательной деятельности.</p> <p><b>Методика «Эмоциональные лица»</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Анализ возможности ребенка понимать (опознавать) и обозначать (как вербально, так и экспрессивно) эмоциональные состояния, представленные в виде оценки лицевой экспрессии, является одним из важнейших условий адекватного развития аффективно-эмоциональной сферы, необходимой предпосылкой возможности вербализации собственных переживаний, развития «языка эмоций». Без подобной оценки невозможно формирование узнавания по полу и возрасту.</p> <p>Исследование лицевого гнозиса и способности адекватного восприятия аффективно-выразительной экспрессии проводилось еще в 19-м веке и</p>	

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p>описано в классических работах Ч. Дарвина и А. Дюшена (1862, 1872). Исследование непосредственно лицевого гнозиса в отечественной психологии проводится, в основном, в рамках нейропсихологического подхода и ведет свое начало еще от классических работ А.Р. Лурия, представлено в основном в нейропсихологических диагностических комплексах</p> <p><b>Анализируемые показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Адекватность оценки эмоционального состояния, как по «знаку», так и по силе;</li> <li>• Яркость эмоциональных образов (эмоциональная заряженность, включающая соответствующую мимическую экспрессию самого ребенка);</li> <li>• Уровень дифференцировки эмоциональных проявлений и, соответственно, адекватность владения соответствующим словарем;</li> <li>• Инертность, застревание или гибкость в восприятии эмоционального состояния;</li> </ul> <p>Методика разрабатывалась, в первую очередь, для целей индивидуального обследования ребенка. Присутствие родителей, педагогов, воспитателей или других детей при проведении методики не рекомендуется. Очень показательным является проведение ГБУ НСО «ОЦДК» 42 исследования с одним и тем же ребенком до и после психологически ориентированных коррекционных мероприятий (групповой или индивидуальной, семейной психотерапии и т.п.) для оценки эффективности проведенной работы.</p> <p><b>Анализируемые показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• характеристики эмоционально — личностных отношений с другими людьми (матерью, отцом, обоими родителями вместе, братьями и сестрами, в том числе с учетом их возраста, бабушками и дедушками, друзьями/подругами, учителем/воспитателем или другими авторитетными для ребенка взрослыми). Данные показатели рассматриваются как в плане предпочтения, так и отвержения оцениваемых лиц;</li> <li>• эмоционально-личностные характеристики самого ребенка (любопытность, стремление к доминированию в группе сверстников, стремление к общению с другими детьми, отгороженность от других детей или взрослых, отвержение самого себя, стремление к уединению, социальная адекватность поведения, в том числе вынуждаемое социально одобряемое поведение);</li> <li>• характеристики мотивационно-волевой сферы, в том числе показатели ведущей мотивации (игровой, учебной, познавательной, соревновательной).</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована с детьми с грубыми нарушениями коммуникации и тяжелыми нарушениями познавательной деятельности.</p>	



№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
3-5	<p><b>Диагностика развития лиц с нарушением зрения.</b>  <b>ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА:</b>  Исследование зрительного восприятия</p> <p>1. Узнавание и называние предметов:  реальные предметы (набор  модели (игрушки)  графическое изображение (рисунки) предметов  контурное изображение предметов  силуэтное изображение предметов  перечеркнутые фигуры  наложенные предметы</p> <p>2. Дифференциация цвета:  называние цветового спектра  классификация предметов по цвету  подбор парных картинок (предметов) по цвету  составление цветового ряда от темного к светлому и наоборот</p> <p>3. Дифференциация формы:  узнавание и называние основных геометрических форм  соотнесение предмета с формой в окружающем пространстве  классификация предметов по форме  вычленение формы в заштрихованном рисунке</p> <p>4. Дифференциация величины:  сравнение предметов по величине на уровне узнавания и называния  (большой, маленький, средний, больше-меньше)_  выстраивание предметного ряда по величине от самого большого до  самого маленького и наоборот  классификация предметов по величине  Заключение о сформированности сенсорных эталонов (цвет, форма,  величина предметов  Исследование осязательного восприятия</p> <p>1. Узнавание и называние предметов:  реальных предметов  моделей (игрушек)  рельефных изображений  Название частей предметов, определение недостающих частей</p> <p>Дифференциация формы предметов:  Узнавание и называние геометрических фигур  соотнесение реальных предметов с геометрическими формами  классификация геометрических фигур и предметов по форме  вкладывание предметов в соответствующую форму (методики)  время выполнения задания  результативность</p> <p>4. Дифференциация величины предметов:  сравнение предметов по величине  их узнавание и называние</p>	6 часа

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p>классификация предметов по величине выстраивание предметного ряда по величине (от большего к меньшему и наоборот)</p> <p>5. Дифференциация предметов по характеру поверхности: узнавание и называние предметов по поверхности (гладкий, скользкий, колючий, шероховатый) классификация предметов по характеру поверхности</p> <p>2. ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА:</p> <p>Исследование слухового восприятия</p> <p>1. Определение направления звука Игра «Где позвонили?»</p> <p>2. Дифференциация звучащих музыкальных игрушек бубен- барабан- металлофон- дудочка-</p> <p>3. Определение силы звука: громко-тихо, громче-тише.</p> <p>Исследование конструктивного праксиса</p> <p>1. Складывание пирамиды</p> <p>2. Складывание фигурок из палочек: по образцу по памяти</p> <p>3. Складывание из картинок-квадратов орнаментов по образцу (методика Коха)</p> <p>4. Заполнение отсутствующих деталей в изображении (методика Равена)</p> <p>По каждому из заданий:</p> <p>1. Самостоятельно выполняет задание.</p> <p>2. Выполняет задание по образцу.</p> <p>3. Требуется обучения: а) умеет пользоваться подсказкой; б) выполняет методом проб и ошибок.</p> <p>Исследование восприятия пространства и пространственной ориентировки</p> <p>1. Покажи левую, правую (ногу) у себя</p> <p>2. Покажи левую, правую (ногу) у меня</p> <p>3. Возьми левой рукой за правое ухо, правой рукой за левое ухо, правой рукой за правое ухо, покажи левой рукой правый глаз</p> <p>4. Хлопни в ладоши впереди себя, сзади, вверху, внизу</p> <p>5. Демонстрация действий с предметами (в, на, под, около, над, между)_</p> <p>6. Узнавание, называние и воспроизведение движений на подвижной кукле</p> <p>7. Перенос всех движений с куклы на себя</p> <p>Уровни ориентировки в пространстве: самостоятельно или с помощью взрослых в малом закрытом пространстве (комната)</p>	

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p>в большом закрытом пространстве (квартира) в незнакомом пространстве</p> <p>Какие приемы использует ребенок, ориентируясь в пространстве:</p> <p>Исследование (общей) моторики</p> <p>Уровень выполнения задания:</p> <p>а) по словесной инструкции; б) по подражанию.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Пройти в заданном направлении (5-10 м), передать куклу</li> <li>2. Пробежать в заданном направлении (5-10 м), передать мяч</li> <li>3. Изменить по сигналу направление движения (назад, направо, налево)</li> <li>4. Перейти с бега на шаг и, наоборот, по сигналу</li> <li>5. Пройти по положенному на полу шнуру (веревке)</li> <li>6. Взять со стола небольшой предмет (мячик, шарик, кольцо от пирамидки) и принести учителю</li> <li>7. Переложить предмет из одной руки в другую, над головой, за спиной, перед собой</li> <li>8. Присесть на корточки и перекатить мяч</li> <li>9. Пролезть через обруч</li> <li>10. Прыгнуть с места в длину</li> <li>11. Перепрыгнуть через лежащий на полу предмет</li> <li>12. Поймать брошенный мяч (несколько раз)</li> <li>13. Бросить мяч учителю</li> </ol> <p>Исследование внимания</p> <p>Найти различие в объектах при сравнении (две куклы)</p> <p>Сравнить две картинки, установить сходство и различие</p> <p>Указать недостающие или лишние детали на объекте (картинке)</p> <p>Обнаружить скрытую фигуру (учитывается время)</p> <p>Исследование памяти</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Исследование зрительной памяти: <ul style="list-style-type: none"> <li>запомнить изображения, расположение предметов (3-6)</li> </ul> найти изменения в ряду предметов, изображений (3-6 предметов) запоминание предметов путем графического ассоциирования (5 слов) (опосредованное запоминание) </li> <li>2. Исследование слуховой памяти: <ul style="list-style-type: none"> <li>запомнить стихотворение (4-8 строчек)</li> <li>запомнить слова</li> <li>запомнить слоги</li> <li>запомнить пары слов, связанных по смыслу, не связанных по смыслу</li> </ul> </li> <li>3. Исследование моторной памяти: <ul style="list-style-type: none"> <li>запомнить расположение предметов</li> </ul> найти изменения в ряду обследованных предметов (лишние предметы, недостающие предметы) </li> </ol> <p>Исследование мышления</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Обобщение понятий (овощи, фрукты, мебель, транспорт, посуда) то же – на слух (3-4 понятия)</li> </ol>	

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p>2. Образование эквивалентных групп</p> <p>3. Методика Р.Хилл (Брунер Д.)</p> <p>4. Исключение понятий (4-й лишний): наглядно на слух</p> <p>5. Понимание сюжетной картинки, ее название название фона перечисление объектов перечисление действий установление системы причинно-следственных связей</p> <p>6. Классификация геометрических фигур: по цвету по форме по величине</p> <p>7. Найти закономерность (недостающую фигуру в квадрате)</p> <p>8. Отгадай загадки</p> <p>Исследование общения</p> <p>1. Особенности речи: не говорит говорит отдельные слова говорит простые предложения использует в речи сложные предложения и грамматические конструкции речь интонационно бедн речь выразительна, экспрессивна темп речи быстрый, замедленный, средний</p> <p>2. Особенности общения: При общении со взрослыми и сверстниками: проявляет активность, интерес отвечает на активность других проявляет негативное, агрессивное отношение при попытке общения с ним не вступает в общение</p> <p>В процессе игры: Предпочитает играть один Ищет партнера в игре</p>	
6-7	<p><b>Диагностика развития лиц с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).</b></p> <p><u>Исследование Мышления:</u></p> <p><b>Методика. Исключение предметов.</b></p> <p>ЗАДАНИЕ. Исключение предметов.</p> <p>Цель: исследование категориального мышления; выявления уровня обобщения.</p> <p>Материал: набор карточек, на каждой из которых изображено по 4 предмета.</p> <p>Три изображения относятся к одной категории, четвертое, сохраняя</p>	4 часа

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p>внешнее сходство с остальными или входя в одну действенную ситуацию, не относится к этой категории. Карточки составляются по следующему принципу:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) каждый раз изменяется позиция «лишней картинки»;</li> <li>2) используются «провокации»: по цвету, форме, величине, стилю изображения.</li> </ol> <p>Инструкция: «На каждой карточке изображены 4 предмета. Три из них между собой сходны, их можно назвать одним названием, а четвертый к ним не подходит. Найди этот неподходящий предмет, скажи, почему он не подходит к остальным и скажи, как можно назвать остальные 3 предмета».</p> <p>Ход выполнения задания: ребенку последовательно предъявляются карточки, на которых он показывает «лишний предмет», а затем обосновывает принцип выделения.</p> <p>Диапазон применения: детям от 5-ти лет и выше в порядке возрастающей сложности.</p> <p>Норма выполнения: дети пятилетнего возраста справляются с заданием в действенном плане, обобщая сходные предметы на функциональном уровне и определяя «лишний» предмет способом противопоставления (например: это обувь, а это - не обувь). Дети с 6-ти лет в обоснование сходства и различия вводят отдельные отвлеченные категории, частота употребления которых возрастает к 7-ми годам.</p> <p><b>Методика. Сюжетные картинки.</b></p> <p><b>ЗАДАНИЕ 1.</b> Объяснение сюжетных картин.</p> <p><b>Цель:</b> выявление возможности осмысления ситуации, содержания картины на основе аналитико-синтетической деятельности.</p> <p><b>Материал:</b> сюжетные картины, изображающие какое-либо событие - простые, наглядно изображающие все детали соответствующего события (с явным смыслом); усложненные, в которых общий смысл может быть понят только из сопоставления ряда деталей и с помощью ряда заключений, которые ребенок должен сделать (со скрытым смыслом);</p>	

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p>-нелепицы.</p> <p><b>Инструкция:</b> «Расскажи, что здесь происходит. Придумай об этом рассказ».</p> <p><b>Диапазон применения:</b> от 5-ти лет и старше по возрастающей сложности.</p> <p><b>Норма выполнения:</b> дети с 5-ти лет составляют связные рассказы с элементами фантазирования. При анализе нелепиц у них возникают адекватные эмоциональные реакции.</p> <p><b>ЗАДАНИЕ 2.</b> Установление последовательности событий.</p> <p><b>Цель:</b> выявление способности понимать связь событий и строить умозаключения.</p> <p><b>Материал:</b> серии сюжетных картин (от 3-х до 6-ти картинок в серии):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- с явным смыслом сюжета;</li> <li>- со скрытым смыслом сюжета;</li> <li>- с незавершенным концом действия.</li> </ul> <p><b>Инструкция:</b> на картинках - одно и то же событие. Нужно разобрать, с чего все началось, что было дальше и чем дело закончилось.</p> <p><b>Ход выполнения задания:</b> ребенку предлагается серия сюжетных картинок, которые он раскладывает, а затем по выстроенному сюжету составляет рассказ.</p> <p><b>Диапазон применения:</b> предлагается детям с 5-ти лет, владеющим речью.</p> <p><b>Норма выполнения:</b> дети 5-ти лет справляются с серией из 3-4-х картинок; при увеличении количества картинок наблюдается тенденция к увеличению пробных действий с ними.</p> <p><b>ЗАДАНИЕ. Классификация объектов по одному признаку.</b></p> <p><b>ВАРИАНТ I.</b></p> <p><b>Цель:</b> исследование уровня сформированности операций обобщения и классификации; выявление возможности объединения наглядно представленных объектов на основе выделения одного ведущего признака.</p> <p><b>Материал:</b> набор из 24 карточек с изображением геометрических фигур (по 6 штук кругов, квадратов, треугольников, ромбов) 3-х цветов (красный, желтый, синий), 2-х величин (большие, маленькие).</p> <p><b>Инструкция:</b> речевая инструкция сопровождает конкретные действия экспериментатора и является вспомогательной («Продолжай раскладывать карточки, подходящие с подходящими»).</p> <p><b>Ход выполнения задания:</b> экспериментатор выкладывает перед</p>	

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p>испытуемым два ряда карточек по две фигуры одного цвета и просит ребенка продолжить классификацию (должно получиться 3 ряда фигур, различающихся по цвету). Виды помощи:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- выкладывание начальной карточки третьего ряда;</li> <li>- объяснение принципа раскладки («Они одинакового цвета: красные, синие, желтые»);</li> <li>- дополнение карточек каждого из трех рядов экспериментатором.</li> </ul> <p><b>Диапазон применения:</b> для детей, начиная с 5-ти лет.  <b>Норма выполнения:</b> при выполнении задания по образцу детям 5-ти лет  требуется 1-2 урока. Нормой является словесное обозначение  признаков  классификации.</p> <p><b>ВАРИАНТ II</b> той же методики предназначен для детей 7-ми лет и  старше.  Методика была предложена в 1954г. Ю.Ф.Поляковым для исследования  процесса  обобщения в наглядном и словесном плане, а затем переработана А.Л.  Ивановой  по принципу обучающего эксперимента (для определения умственного  развития  детей 7-9-ти лет).</p> <p><b>Цель методики:</b> выявление сформированности обобщения на  наглядно-  действенном и вербальном уровне; выявление возможности переноса  сформированного навыка в новые условия.  При этом не называется ни количество групп, ни признаки групп.  У ч а с т и е экспериментатора состоит в стимулирующей  организационной  помощи в том случае, если ребенок проявляет пассивность («Попробуй,  подумай: а еще как можно сделать?»). При выполнении этой части  задания  фиксируется наличие переноса навыка, сформированного при  выполнении 1-й  части задания, качество переноса (полный или частичный, словесный  или в  действиях). Возможны следующие варианты конечного результата:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Перенос полный, в словесной форме.</li> <li>2. Перенос частичный, в словесной форме (при выделении не менее 2-х признаков).</li> <li>3. Перенос полный, в действиях.</li> <li>4. Перенос частичный, в действиях.</li> </ol>	

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p>5. Перенос отсутствует (если указан только один признак или <i>не</i> указано ни одного).</p> <p><b>Анализ эксперимента.</b></p> <p>Использование ориентировочного этапа действия (планирует ли ребенок предстоящую деятельность на 30 сек. или отвлекается).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Количество уроков-подсказок, необходимое для выполнения всех трех задач.</li> <li>2. Перенос навыка (результат анализа выполнения аналогичного задания).</li> </ol> <p>По данным А.Л.Ивановой, дети с нормальным интеллектом нуждаются в 1-м-6-ти уроках, умственно отсталые в 8-ми-17-ти уроках. Данный эксперимент продуктивен при исследовании динамики мышления.</p> <p><u>Исследование Памяти:</u></p> <p><b>Методика изучения произвольной и непроизвольной памяти</b></p> <p>Материал для проведения эксперимента:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 20 цветных картинок размером 6,5х10 см.</li> <li>2. <b>1 набор:</b> (см. приложение для преподавателя)</li> <li>3. <b>2 набор:</b> (см. приложение для преподавателя)</li> </ol> <p><b>Проведение исследования:</b></p> <p>Проводятся две серии эксперимента, индивидуально с каждым ребенком. В каждой серии исследуется новый набор картинок из 10 штук, участвуют одни и те же дети.</p> <p><b>1 Серия: Изучение зрительной непроизвольной памяти.</b></p> <p>Ребенку показывают по очереди картинки – 1 набор из 10 штук (они должны быть знакомы ребенку). При этом экспериментатор не ставит перед малышом задачу на запоминание. Он говорит: «Я сейчас покажу тебе картинки, а ты <i>внимательно посмотри на них</i>». Картинки экспонируются последовательно одна за другой. Расстояние от изображения до уровня глаз испытуемого 25-30 см. Время демонстрации каждой картинки <b>1-2 секунды</b>. После демонстрации десяти картинок ребенка просят: «Назови картинки, которые ты запомнил». Учитывается, сколько предметов из общего числа названо ребенком по памяти, повторы не учитываются, также как и названные предметы, которых на картинках не было</p> <p><u>Интерпретация теста:</u> Хорошей непроизвольной памятью считается, если ребенок назвал 7-8 картинок, 5-6 – это средний уровень, а 4 и меньше – низкий уровень развития непроизвольной памяти.</p> <p><b>2 Серия: Изучение зрительной произвольной памяти.</b></p> <p>Ребенку показывают второй набор картинок и предлагают <i>запомнить как можно больше картинок</i> для того, чтобы затем их припомнить. Средства и приемы запоминания не указывают. Каждая картинка экспонируется в течение <b>3 секунд</b>. Расстояние от изображения до</p>	



№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p>уровня глаз испытуемого 25-30 см. После показа всех картинок дети воспроизводят по памяти предметы, изображенные на них.</p> <p><b>Обработка результатов.</b> За каждое правильно воспроизведенное название выставляется по одному баллу.</p> <p>Уровни оценки результатов:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1-й уровень – 10-9 правильных названий (баллов) – высокий уровень</li> <li>• 2-й уровень – 8-7 – хороший уровень</li> <li>• 3-й уровень – 6-5 – средний уровень</li> <li>• 4-й уровень – 4-3 – уровень ниже среднего</li> <li>• 5-й уровень – 2 и менее – низкий уровень развития произвольной памяти.</li> </ul> <p><b>Методика «10 слов» А.Р. Лурия.</b></p> <p>Эта методика часто используется в качестве экспресс-диагностики слуховой памяти. Полученные результаты позволяют оценить и уровень развития слуховой памяти, и слуховое внимание, и утомляемость, и уровень фонематического слуха. Используется этот тест на слуховую память как для детей среднего дошкольного возраста, так и для взрослых.</p> <p>Заранее подготовьте слова, например: стол, заяц, зеркало, дерево, стена, муха, перо, звезда, птица, тетрадь. Попросите ребёнка прослушать и запомнить этот ряд, а затем прочитайте слова с интервалом в 1-2 секунды. Пусть он воспроизведет все слова, которые удалось запомнить.</p> <p>Повторите зачитывание и воспроизведение трижды, зафиксируйте те слова, которые были запомнены. В четвёртый раз ребёнок должен вспомнить и повторить в произвольном порядке все слова через 20-30 минут.</p> <p>Итоги: если ребёнок после первого прочтения запомнил 4-6 слов — это нормальный результат. Если запомнил меньше, но в ответ были включены другие слова — возможно, имеет место низкий уровень слухового внимания.</p> <p>Если запомнил меньше, но заменял некоторые звуки — возможно, нарушено фонематическое восприятие.</p> <p>Второе и третье воспроизведение после прочтения — показатель скорости запоминания и утомляемости ребенка.</p> <p>Четвертое воспроизведение — показатель объема и уровня развития долговременной памяти. Норма — если ребёнок может воспроизвести на два слова больше или меньше, чем было в лучшем результате после первых трёх попыток.</p> <p><b>Упрощенный вариант теста на слуховую память Лурия:</b></p> <p>Повторяйте ряд из 10 слов до 7 раз, пока либо испытуемый запомнит все слова, либо будет принято решение прервать диагностику слуховой памяти.</p> <p>Нормой считается, если человек после первого же прочтения запомнил не менее 5 слов. К пятому повторению должны быть запомнены все 10</p>	

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p>слов.</p> <p>3. Диагностика оперативной памяти (субтест Векслера «Счет»).</p> <p>1 этап: испытуемому называют 3 цифры и просят их повторить, затем — 4 цифры, затем — пять, и т.д., и так — до первой ошибки.</p> <p>2 этап: то же задание (повторить названные цифры), но только «задом наперед», начиная с последней, то есть в обратном порядке.</p> <p>Нормой считается запоминание 5-9 цифр при прямом счете и не менее 5 при обратном.</p> <p>4. «Запомни двузначные числа». Эта методика диагностики слуховой памяти подойдет для детей среднего и старшего школьного возраста и для взрослых.</p> <p>Приготовьте 12 двузначных чисел. Например, набор чисел может быть таким: 22, 17, 43, 21, 14, 49, 56, 71, 86, 15, 61, 76.</p> <p>Предупредите ребёнка о том, что ему нужно будет послушать и запомнить числа, а затем, после сигнала, записать все числа, которые он сможет вспомнить, в произвольном порядке, в течение 30 секунд.</p> <p>Итоги: результат считается хорошим, если испытуемый запомнил 7 чисел.</p> <p><b>Диагностика слуховой памяти с помощью литературных текстов.</b></p> <p>Для того, чтобы проверить слуховую память, нужно подобрать небольшой сюжетный текст, состоящий из 10 – 12 простых предложений. Это может быть, например, короткий рассказ, сказка, басня — для детей, и более сложный информативный рассказ — для взрослых. Текст зачитывается разборчиво, не слишком быстро, выразительно. Затем он в первый раз воспроизводится испытуемым сразу после прослушивания, и ещё раз — через час после него. Нормой считается правильная передача сюжета и 1-2 ошибки при первом воспроизведении, и до 3-4 ошибок — при втором.</p> <p>Существуют и другие, более сложные тесты, исследующие слуховую и другие виды памяти, но для их использования необходимы навыки и знания специалистов-психологов, позволяющие более детально исследовать и интерпретировать результаты. Такие тесты, как правило, проводятся в специализированных учреждениях.</p>	
8-10	<p><b>Диагностика развития лиц с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).</b></p> <p><b>Оценка особенностей и уровня развития различных сфер психической деятельности ребенка и его личности</b></p> <p><b>Исследование операциональных характеристик деятельности (темпа, продуктивности, работоспособности)</b></p> <p><b>Счет по Е. Крепелину</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Методика была предложена для исследования работоспособности (упражняемости), выявления параметров утомления и вработываемости в определенный тип действий. Для детей наиболее удобно использовать эту методику в модификации Р. Шульте.</p>	6 часов

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p>Обязательным условием использования методики является умение ребенка производить в уме счетные операции в пределах 20, что предъявляет требования не только к возрасту ребенка, но и к знанию им программного материала. По результатам деятельности ребенка могут быть построены различные кривые, отражающие характеристики работоспособности, указывающие на наличие истощаемости или пресыщаемости, особенности внимания.</p> <p><b>Анализируемые показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• доступность полного удержания инструкции (программы, алгоритма выполнения задания);</li> <li>• параметры внимания (устойчивость внимания, возможность его переключения);</li> <li>• темп работы;</li> <li>• разница темпа сложения чисел и темпа их вычитания;</li> <li>• наличие истощения или пресыщения деятельности (дифференциация этих процессов);</li> <li>• определение периода вработываемости в деятельность (по оценке временных характеристик выполнения).</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована для детей непособных проводить счетные операции в пределах двух десятков. Для детей с тяжелыми нарушениями слуха возможен письменный вариант задания. Методика не может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения).</p> <p><b>Исследование параметров внимания (устойчивость, возможность распределения, переключения)</b></p> <p><b>Методика «Таблицы Шульте»</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Методика применяется для исследования темповых характеристик деятельности и особенностей (параметров) внимания у детей, начиная с момента, когда у ребенка сформирован и усвоен прямой числовой ряд как минимум до 15-ти. Целесообразно использование методики с <i>7-ми лет</i>. Методика позволяет выявить наличие выявления инертности психических процессов в целом. Методика достаточно хорошо описана во многих литературных источниках.</p> <p><b>Анализируемые показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• параметры внимания (устойчивость, распределение и переключение);</li> <li>• возможность удержания самой поставленной задачи (особенно, в усложненном варианте);</li> <li>• время, затрачиваемое на каждые четыре-пять пар цифр;</li> <li>• количество цифр, найденных ребенком за определенный промежуток времени - (15 сек, 30 сек);</li> <li>• сравнительные характеристики времени, за которое ребенок находит каждые пять цифр (равномерность выполнения задания);</li> <li>• ошибки узнавания и нахождения цифр, сходных по оптическому или пространственному признаку (например, цифры 6 и 9, 12 и 21), ошибки</li> </ul>	

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p>по типу пропусков определенных цифр.</p> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована для детей неспособных проводить счетные операции в пределах двух десятков. Для детей с тяжелыми нарушениями слуха возможен письменный вариант задания. Методика не может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения).</p> <p><b>Корректурные пробы</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Данный тип методик используется в психологической практике с XIX века, преимущественно в клинических целях. Существуют как буквенные так и графические варианты методики. Методика также предназначена для исследования устойчивости внимания, возможностей его переключения, вработываемости в задание, проявления признаков утомления и пресыщения, влияния различных видов мотивации на продуктивность деятельности.</p> <p><b>Анализируемые показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• темповые характеристики деятельности (скорость «выполнения» строк, ее изменения);</li> <li>• параметры внимания (устойчивость, распределение и переключение);</li> <li>• количество ошибок и их характер (ошибки пространственного, оптического типа и т.п.);</li> <li>• динамика распределения ошибок в зависимости от этапа работы, его темпа и пространственного расположения на листе;</li> <li>• наличие факторов пресыщения или утомления;</li> <li>• ведущий тип мотивации ребенка.</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована в работе с детьми с выраженными нарушениями зрения (слепота и слабовидение), детьми с оптической дисграфией, детьми с выраженными нарушениями коммуникации, множественными, сочетанными нарушениями развития, при формах двигательных нарушений, когда ограничены функции моторики рук. Дети с нарушениями слуха хорошо используют невербальную инструкцию «по подобию» при выполнении задания.</p> <p><b>Оценка сформированности регуляции поведения</b></p> <p><b>Оценка сформированности произвольной моторики рук (проба «Пальчики»)</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> В этом возрасте оценку мануальной деятельности удобнее всего производить с использованием уже не целой кисти, но отдельных пальцев руке. При этом предполагается, что прежде чем производить этот диагностический прием психолог должен быть убежден в сохранности движений пальцев рук.</p> <p><b>Оцениваемые показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• возможность совершать произвольные единичные движения, в соответствии с заданной инструкцией;</li> <li>• возможность произведения серии последовательных движений</li> </ul> <p>удержание простой и более сложной двигательной программы;</p>	

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• оценка возможности регуляции силы мышечного тонуса.</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не используется в работе с детьми с грубыми нарушениями коммуникации, с детьми с грубыми нарушениями опорно-двигательного аппарата по типу ДЦП, с тотальными недоразвитием при грубой моторной неловкости.</p> <p><b>Оценка регуляции психических процессов</b></p> <p><b>Проба «Пальчики + счет»</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> В этом возрасте (7-11 лет) ребенок в норме должен практически полностью (на практическом уровне до наступления выраженного утомления или истощения) произвольно владеть запоминанием, воспроизведением и другими высшими психическими функциями. Если ребенок по какой-то причине не хочет делать задание - он может упорно отказываться от его выполнения, даже мотивируя свой отказ.</p> <p><b>Оцениваемые показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• возможность совершать произвольные движения, в соответствии с заданной инструкцией с одновременным (параллельным) выполнением когнитивных процессов;</li> <li>• возможность произведения серии последовательных движений удержание простой и более сложной двигательной программы с одновременным (параллельным) выполнением когнитивных процессов;</li> <li>• оценка возможности регуляции силы мышечного тонуса с одновременным (параллельным) выполнением когнитивных процессов;</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не используется в работе с детьми с грубыми нарушениями коммуникации, с детьми с грубыми нарушениями опорно-двигательного аппарата по типу ДЦП, с тотальными недоразвитием при грубой моторной неловкости.</p> <p><b>Методика «Узоры»</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Данная методика была разработана в научной школе А.Р.Лурия и использовалась, первоначально для оценки возможностей удержания программы деятельности у взрослых и позже детей, с локальными поражениями мозга. В современной психологической практике данное задание широко используется для оценки возможности ребенка удержать программу деятельности, включающую в себя последовательные графические элементы. Прием чаще всего используется в индивидуальной работе, но может быть применен и при групповой работе.</p> <p><b>Оцениваются следующие показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• возможность удержания алгоритма на материале графической деятельности;</li> <li>• Темп и продуктивность деятельности;</li> <li>• Наличие специфических трудностей (грубых нарушений регуляции).</li> <li>• Наличие грубых нарушений формирования графической деятельности.</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована для исследования слепых детей, детей с выраженными нарушениями коммуникации, множественными, сочетанными нарушениями развития,</p>	

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p>при формах двигательных нарушений, когда ограничены функции моторики рук. Дети с нарушениями слуха хорошо используют невербальную инструкцию «по подобию» при выполнении задания.</p> <p><b>Оценка особенностей мнестической деятельности</b></p> <p><b>Запоминание двух групп слов и фраз</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Впервые подобный метод оценки слухоречевого запоминания был использован в практике нейропсихологического обследования больных с поражением головного мозга А.Р. Лурия и описан во множестве исследований.</p> <p><b>Анализируемые показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• объем запоминаемого материала;</li> <li>• количество необходимых для полного запоминания ребенком повторений, как большего, так и меньшего по объему материала (скорость запоминания);</li> <li>• возможность удержания предъявляемого порядка слов;</li> <li>• наличие привнесенных слов и слов, близких по смыслу или звучанию (парафазии);</li> <li>• наличие интерферирующих влияний на воспроизводимый по «группам» материал;</li> <li>• прочность мнестических следов (при отсроченном воспроизведении);</li> <li>• особенности фонематического восприятия.</li> </ul> <p>Исследование мнестической деятельности на материале двух фраз целесообразно использовать в том случае, если объем непосредственного запоминания слов, не связанных смыслом, сужен или имеются другие проблемы (например, проблемы удержания порядка) запоминания материала, подаваемого на слух.</p> <p><b>Анализируемые показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• различие между объемом запоминаемого материала организованного смыслом и набором слов, запоминаемым ранее;</li> <li>• длительность запоминания (количество повторов фраз для правильного воспроизведения);</li> <li>• полнота воспроизведения;</li> <li>• наличие слов привнесенных из другой фразы;</li> <li>• замена слов словами близкими по звучанию (литеральные парафазии) или по смыслу (вербальные парафазии).</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями слуха у которых не сформировано чтение, детей с тяжелыми нарушениями развития, в том числе с расстройствами аутистического спектра и множественными, сочетанными нарушениями развития.</p> <p><b>Исследование перцептивного-действенного компонента мышления</b></p> <p><b>Цветные Прогрессивные Матрицы Дж. Равена</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Тест «Прогрессивные Матрицы» был создан в 1936 году Л. Пенроузом и Дж. Равеном для измерения уровня интеллектуального развития. Тест разрабатывался в соответствии с традициями английской школы изучения интеллекта, согласно которым</p>	

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p>наилучшим способом измерения фактора «g» является выявление соотношений между абстрактными фигурами. Каждое задание может быть рассмотрено как определенное целое, состоящее из ряда взаимосвязанных друг с другом элементов. Общая структура теста предполагает получение некоторого количества оценок, в соответствии с модификациями стандартного теста характеризующих успешность испытуемого в решении каждого раздела (серии) теста. Характер распределения этих оценок позволяет определить уровень доступности и сформированности определенных интеллектуальных операций. Задания теста апеллируют к трем основным психическим процессам — произвольному вниманию, целостному восприятию и «понятливости» как основной характеристике познавательной деятельности. При разработке теста был реализован принцип «прогрессивности», заключающийся в том, что выполнение предшествующих заданий и их серий является как бы подготовкой обследуемого к выполнению последующих, Предъявляется жесткое условие проведения тестирования: матрицы должны предъявляться и анализироваться испытуемым подряд, без пропусков: <b>A, AB, B</b>. Возможна балльная оценка выполнения. Существуют примерные нормативы выполнения ЦПМ для отдельных возрастных диапазонов (старшего дошкольного возраста) и отдельных регионов страны.</p> <p><b>Оцениваются следующие показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Количественная оценка выполнения</li> <li>• Характер сформированности перцептивной логики (в зависимости от количества правильно выполненных матриц в каждой из серий)</li> <li>• Оценка работоспособности</li> <li>• Характер деятельности</li> <li>• Темп деятельности и его изменения</li> <li>• Характер ошибок</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована в стандартном виде для детей с тяжелыми нарушениями зрения и при коммуникативных трудностях.</p> <p><b>Стандартные Прогрессивные Матрицы Дж. Равена</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Тест «Прогрессивные Матрицы» был создан в 1936 году Л. Пенроузом и Дж. Равеном для измерения уровня интеллектуального развития. Тест разрабатывался в соответствии с традициями английской школы изучения интеллекта, согласно которым наилучшим способом измерения фактора «g» является выявление соотношений между абстрактными фигурами. Каждое задание может быть рассмотрено как определенное целое, состоящее из ряда взаимосвязанных друг с другом элементов. Общая структура теста предполагает получение некоторого количества оценок, в соответствии с модификациями стандартного теста характеризующих успешность испытуемого в решении каждого раздела (серии) теста. Характер распределения этих оценок позволяет определить уровень доступности и сформированности определенных интеллектуальных операций.</p>	

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p>Задания теста апеллируют к трем основным психическим процессам — произвольному вниманию, целостному восприятию и «понятливости» как основной характеристике познавательной деятельности. При разработке теста был реализован принцип «прогрессивности», заключающийся в том, что выполнение предшествующих заданий и их серий является как бы подготовкой обследуемого к выполнению последующих. Предъявляется жесткое условие проведения тестирования: матрицы должны предъявляться и анализироваться испытуемым подряд, без пропусков от серии <i>A</i> до серии <i>D</i>. Возможна балльная оценка выполнения. Существуют примерные нормативы выполнения СПМ для отдельных возрастных диапазонов и отдельных регионов страны.</p> <p><b>Оцениваются следующие показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Количественная оценка выполнения</li> <li>• Характер сформированности перцептивной логики (в зависимости от количества правильно выполненных матриц в каждой из серий)</li> <li>• Оценка работоспособности</li> <li>• Характер деятельности</li> <li>• Темп деятельности и его изменения</li> <li>• Характер ошибок</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована в стандартном виде для детей с тяжелыми нарушениями зрения и при коммуникативных трудностях.</p> <p><b>Методика «Кубики Кооса»</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Методика была создана в 20-х годах прошлого века для исследования конструктивного праксиса, пространственной ориентировки, внимания, комбинаторики. Использовалась в нейропсихологии для выявления места очага поражения. Применяется также для исследования личностных особенностей по характеру эмоциональных реакций в эксперименте с прерванным действием (<i>Рубинштейн, 1970</i>). В упрощенном виде входит во многие психометрические тесты, например в батарею Векслера</p> <p><b>Анализируемые показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Уровень доступной для ребенка сложности выполнения заданий на конструктивное мышление;</li> <li><input type="checkbox"/> Преимущественная стратегия деятельности;</li> <li><input type="checkbox"/> Сформированность пространственного анализа и синтеза;</li> <li><input type="checkbox"/> Критичность ребенка к собственным результатам;</li> <li><input type="checkbox"/> Обучаемость ребенка (возможность переноса сформированного умения на аналогичный конструктивный материал).</li> <li><input type="checkbox"/> Характер и объем помощи психолога.</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована в работе с детьми с тяжелыми нарушениями зрения, значительными ограничениями движений кистей рук, как правило при ДЦП. Дети с нарушениями слуха хорошо используют невербальную инструкцию «по подобию» при выполнении задания.</p>	



№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p><b>Оценка уровня сформированности пространственно-временных представлений</b>  <b>Вербализация пространственно-временных представлений и владение речевыми конструкциями (уровень речезыкового квазипространства)</b>  <b>Краткая аннотация.</b> Методика направлена на оценку базовых структур когнитивного обеспечения познавательной деятельности. Впервые важность исследования разноуровневых пространственных представлений была определена А.Р. Лурия, который ввел понятие «квазипространственные представления» для одного из высших уровней пространственно-временных репрезентаций-представлений. Исследование пространственных представлений в рамках оценки непосредственно физического пространства и владения пространственными предложениями проводится практически всеми отечественными дефектологами и описано в большинстве пособий. Исследование понимания и употребления предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов в образном плане удобно проводить с помощью специально предусмотренных для этого стимульных материалов (<i>Семаго, Семаго, 2000-2014</i>) В то же время при сохранении общих подходов и логики для подобной оценки могут быть использованы самые разнообразные стимульные (предметные или наглядно-образные) материалы. Это исследование дает возможность оценки актуальной и потенциальной возможности употребления ребенком различного рода речевых конструкций, понимания и владения причинно-следственными связями и т.п. На практике хорошо зарекомендовала себя следующая последовательность подачи стимульных материалов, предлагаемых в виде изображений. Вначале оценивается сформированность тех или иных представлений на реальных предметных изображениях, а затем на абстрактных изображениях (геометрические фигуры, знаки и т.п.).</p> <p><b>Оцениваются следующие показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• анализ сформированности пространственных представлений и понятий ребенка на уровне понимания и показа (импрессивный уровень);</li> <li>• анализ возможности самостоятельного употребления предлогов и составление пространственных речевых конструкций (экспрессивный уровень).</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть с детьми с грубыми нарушениями контакта, детьми, не понимающими обращенной речи.</p> <p><b>Понимание сложных речевых конструкций</b>  Оценивается понимание и возможность оперирования различного уровня сложности речевыми конструкциями, (в том числе, пространственно-временными и причинно-следственными), возможность словообразования, в том числе формирование сравнительных степеней прилагательных.</p> <p><b>Оцениваются следующие показатели:</b></p>	

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• подбор антонимов;</li> <li>• понимание и формирование пассивных и других сложных речевых (лексико-грамматических) конструкций;</li> <li>• понимание и формирование пространственно-временных и причинноследственных речевых конструкций.</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть с детьми с грубыми нарушениями контакта, детьми, не понимающими обращенной речи.</p> <p><b>Исследование вербально-логического компонента познавательной деятельности, в том числе уровня и особенностей понятийного мышления</b></p> <p><b>Определение понятий</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Описание данной методики приводится в классических работах С.Я. Рубинштейн, М.Л. Кононовой, В.М. Блейхера - использовавших эту методику в исследованиях 60-70-х годов. В большинстве современных пособиях по психологической диагностике эта методика, как правило, незаслуженно забыта.</p> <p><b>Анализируемые показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Доступность задания;</li> <li>• Уровень понятийного анализа;</li> <li>• Наличие специфических признаков при определении понятия;</li> <li>• Способ объяснения (в том числе наличие «вычурности» в описании понятия, других специфических способов объяснения);</li> <li>• Критичность к собственной деятельности;</li> <li>• Характер деятельности;</li> <li>• Объем и характер необходимой помощи;</li> <li>• Уровень и специфика речевого развития.</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть с детьми с грубыми нарушениями контакта, детьми, не понимающими обращенной речи.</p> <p><b>Сравнение понятий</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> В практике отечественной клинической психологии, в том числе при работе с детьми, данная методика, используется для выявления особенностей протекания мыслительных операций (в том числе, динамики мышления) и описана в классических работах С.Я. Рубинштейн, М.Л. Кононовой, В.М. Блейхера - использовавших эту методику в исследованиях 60-70-х годов.. При этом ребенку необходимо произвести выделение их родо-видовых признаков и установить определенные соотношения между этими признаками сравниваемых понятий. В связи с этим данная методика оказывается более сложной по сравнению с методикой <b>Определение понятий</b>. Необходимый в этом случае речемыслительный процесс, включает в себя аналитико-синтетическую деятельность, требующую дополнительного анализа (дифференцировки) выделяемых существенных признаков на <i>общие</i> и <i>различные</i> для сравниваемых понятий. В определенной степени данная методика является провокационной, поскольку для детей с нарушением динамики мыслительной деятельности (разноплановость, опора на латентные</p>	

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p>признаки) необычность пары сравниваемых понятий часто «провоцирует» ребенка на нестандартность самого процесса сравнения</p> <p><b>Анализируемые показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Доступность задания;</li> <li>• Характер деятельности;</li> <li>• Характер выделяемых для сравнения (или различения) признаков;</li> <li>• Наличие специфики выделяемых признаков при сравнении понятий (латентность, несущественность признака);</li> <li>• Способ объяснения различения или объединения понятий (в том числе наличие «вычурности» в описании понятия, других специфических способов объяснения);</li> <li>• Критичность к собственной деятельности;</li> <li>• Объем и характер необходимой помощи;</li> <li>• Уровень и специфика речевого развития.</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть с детьми с грубыми нарушениями контакта, детьми, не понимающими обращенной речи.</p> <p><b>Простые аналогии</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Методика описана в пособиях по диагностике 60-70 годов прошлого века как традиционно используемая в психологическом обследовании, направленном на оценку особенностей протекания отдельных мыслительных операций и сформированности вербально-логического мышления в целом. Истоки использования подобных методик оценки сформированности вербально-логических компонентов языко- рече-мыслительной деятельности «восходят» к началу отечественной психологии (<i>Рубинштейн, 1970</i>). Большинство из предлагаемых заданий требует от ребенка умения читать и понимать прочитанное. В любом случае, прежде чем задание будет предъявлено ребенку, необходимо убедиться в том, что у ребенка нет проблем мнестического характера, - достаточен объем и скорость слухоречевого запоминания.</p> <p><b>Анализируемые показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Возможность удержания инструкции и логики задания;</li> <li>• Доступная сложность выполняемого задания;</li> <li>• Критичность ребенка к результатам своей деятельности.</li> <li>• Доступность операций установления логических связей по аналогии в целом;</li> <li>• Стратегия выделения ребенком логических связей и отношений между понятиями;</li> <li>• Возможность зрительного анализа большого объема печатного материала;</li> <li>• Наличие ответов импульсивного характера;</li> <li>• Инертность в выборе связей;</li> <li>• Оценка объема и характера необходимой помощи при обучении.</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть с детьми с грубыми нарушениями контакта, детьми, не владеющими чтением. Дети с нарушениями зрения выполняют методику «на слух».</p>	

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p><b>Исключение предметов</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Изначально методика предназначалась для исследования особенностей аналитико-синтетической деятельности взрослых больных, их умения строить обобщения (<i>Рубинштейн, 1970</i>). Данные, получаемые при исследовании с помощью данной методики, позволяют судить об уровне процессов обобщения и отвлечения, о способности (или соответственно невозможности) выделять существенные признаки предметов или явлений. Ее широко используют в отечественной практике исследования аналитико-синтетической деятельности детей для целей дифференциальной диагностики.</p> <p>Важным условием применения методики является речевое обоснование выбора. В отношении детей с нарушениями речи допустим ответ одним словом с поясняющими жестами, если это дает специалисту возможность понять принцип, которым руководствовался ребенок.</p> <p><b>Оцениваются следующие показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• уровень понятийного развития, который демонстрирует ребенок;</li> <li>• характер и развернутость объяснений ребенка;</li> <li>• особенности обобщающих операций ребенка.</li> <li>• Объем помощи взрослого.</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения), с выраженными степенями умственной отсталости и тяжелыми множественными нарушениями развития, в ситуации отсутствия коммуникации с окружающими.</p> <p><b>Понимание скрытого смысла в коротких рассказах</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> В практике консультативной деятельности отечественных дефектологов, психиатров и патопсихологов до настоящего времени достаточно широко используются определенные специально подобранные короткие рассказы, в которых «заложен» разный по сложности скрытый смысл.</p> <p>Отечественным исследователем, впервые описавшем и использовавшем для исследования больных эту методику (также как и методик: <i>Нелпицы, Разрезные Картинки, Установление последовательности событий</i>), следует считать А.Н. Бернштейна (1911). Такие рассказы как «<i>Бараночка</i>» и «<i>Спор зверей</i>» используются до настоящего времени практически в неизменяемом виде,</p> <p><b>Анализируемые показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Характер поведения ребенка и отношения к заданию (рассказам);</li> <li>• Доступный уровень сложности задания в целом;</li> <li>• Возможность принятия и объем необходимой помощи со стороны взрослого;</li> <li>• Критичность ребенка к результатам своей деятельности.</li> <li>• Характер трактовки предлагаемых рассказов (уровень сложности анализа текста, понимаемого переносного смысла).</li> <li>• Понимание и выделение скрытого смысла или подтекста рассказа</li> </ul>	

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Понимание юмористического подтекста</li> <li>• Возможность логического объяснения смыслового контекста</li> <li>• Речевое оформление своего объяснения</li> <li>• Сформированность пространственно-временных представлений (квазипространственные представления по А.Р. Лурия).</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована с детьми с грубыми нарушениями контакта и нарушением импрессивно-экспрессивной речи. ГБУ НСО «ОЦДК» 73</p> <p><b>Оценка эмоционально-личностных особенностей (специфика коммуникации и аффективно-эмоционального реагирования, характер межличностного взаимодействия, личностные и характерологические особенности, включая самооценочные структуры, уровень притязаний)</b></p> <p><b>Тест Рука</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> «Тест Рука» (Hand-тест) — проективная методика исследования личности. Впервые тест был опубликован в 1962 году Б. Брайклином, З. Пиотровским, Э. Вагнером. В нашей стране тест был адаптирован Т.Н. Курбатовой. Данная проективная техника относится к категории интерпретативных проективных методик, когда необходимо истолковать, интерпретировать какое-либо событие, ситуацию (в данном случае изображение руки).</p> <p>Методика «Тест Рука» стоит в одном ряду с тестом Роршаха и ТАТ. Она может быть использован и как традиционный клинический инструмент для выявления существенных потребностей, мотивов, конфликтов личности.</p> <p>В варианте для детей в возрасте <i>от 7 до 11 лет</i> основным параметром является наличие <i>ожидаемой агрессии</i> со стороны окружения, выявление активной или пассивной личностной позиции. В тесной связи с этим находится и выявление общего уровня психической активности, анализ других показателей эмоциональной сферы и межличностных отношений ребенка.</p> <p><b>Оцениваются следующие показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Количество ответов по каждой выделяемой категории</li> <li>• Соотношение ответов по категориям</li> <li>• Наличие ожидаемой агрессии со стороны окружающих</li> <li>• Время латентности (отсрочки ответа) по отдельным категориям.</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть с детьми с грубыми нарушениями зрения, грубыми нарушениями коммуникации.</p> <p><b>Контурный С.А. Т. — Н.</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Идея <i>Детского апперцептивного теста (С.А.Т.)</i> принадлежит Эрнсту Крису во время дискуссии по теоретическим проблемам проекции.</p> <p>В то же время, как показывает практика, изображения, представленные в детском апперцептивном тесте,— в значительной степени перегружены перцептивно, что ограничивает сферу ее применения в работе с детьми, имеющими трудности зрительного восприятия, с</p>	

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол- во акаде- мичес- ких часов
	<p>детьми с суженным объемом зрительного поля, трудностями симультанного восприятия, слабовидящими детьми. Данная методика является детским аналогом подросткового рисованного Апперцептивного Теста, предложенного Л.Н. Собчик (1998, 2002). Исследования показали, что для детей 3-5 лет лучшими для идентификации являются схематичные, контурные изображения фигур в тех или иных ситуациях.</p> <p>Методика может быть использована независимо от культурных различий и уровня социального развития ребенка. Светло-зеленый фон является оптимальным для восприятия при работе с детьми с пониженным зрением и слабовидящими детьми.</p> <p><b>Анализ и интерпретация результатов.</b></p> <p>Рисунки предназначены для получения ответной реакции по проблемам эмоциональных отношений между ребенком и окружающими его людьми, выявления переживаний ребенка по отношению к личности родителей и то, как он их воспринимает. Возможно изучения отношений между ребенком и другими детьми, в том числе, со ГБУ НСО «ОЦДК» 74 сверстниками. Сюда же относятся попытки выявить фантазии ребенка, связанные с агрессией, принятием «взрослого» мира, страхами, а порой и навязчивыми состояниями.</p> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована для детей с анатрией, слепых детей и для детей, неспособных понять инструкцию, в том числе, с нарушениями коммуникации в рамках расстройств аутистического спектра.</p> <p><b>Цветовой тест отношений (А.М. Эткинд)</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Цветовой тест отношений – это компактный невербальный диагностический метод исследования эмоциональных компонентов отношений (как сознательного, так и частично неосознаваемого уровней отношения человека ) личности в норме и при нервно-психических заболеваниях. ЦТО, как метод изучения отношений, применим в работе с детьми, начиная с 3-4-летнего возраста. Опыт использования ЦТО в комплексе с другими методиками позволяет характеризовать ЦТО не только как метод выбора, но и во многих случаях как единственный экспериментальный метод, пригодный для применения в условиях детской психодиагностики. Его простота и портативность, не настораживающий испытуемого игровой характер, возможность многократного ретестирования позволяют выявить наиболее «горячие точки» внутрисемейных отношений, осознанно или неосознанно скрываемые.</p> <p>Методической основой данного теста является цветоассоциативный эксперимент. Идея и процедуры эксперимента были разработаны А.М. Эткиндром. Он исходит из предположения о том, что существенные характеристики невербальных компонентов отношений к значимым другим и к самому себе отражаются в цветовых ассоциациях к ним.</p> <p><b>Оцениваются:</b> эмоциональный компонент отношений личности к</p>	

№ ЛЗ	Тема лабораторного занятия	Кол-во академических часов
	<p>значимым людям.</p> <p><b>Ограничения.</b> Не способны выполнить ЦТО больные, недоступные контакту либо характеризующиеся выраженным интеллектуальным снижением.</p> <p><b>Проективный тест тревожности (М. Дорки, В. Амэн, Р. Тэммл)</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Методика представляет собой детский тест тревожности, разработанный американскими психологами Р. Тэммл, М. Дорки и В. Амен. Проективный тест исследует характерную для ребенка тревожность в типичных для него жизненных ситуациях (где соответствующие свойства личности проявляются в наибольшей степени). При этом тревожность рассматривается как черта личности, функция которой состоит в обеспечении безопасности человека на психологическом уровне и которая вместе с тем имеет отрицательные следствия. Последние заключаются, в частности, в торможении активности ребенка, направленной на достижение успехов. Высокая тревожность часто сопровождается высоко развитой потребностью избегания неудач и тем самым препятствует стремлению к достижению успеха. Тревожность, испытываемая ребенком в одной ситуации, не обязательно будет так же проявляться в другом случае. Значимость ситуации зависит от отрицательного эмоционального опыта, приобретенного ребенком в этих ситуациях. Отрицательный эмоциональный опыт формирует тревожность как черту личности и соответствующее поведение ребенка.</p> <p><b>Оценивается:</b> уровень тревожности.</p> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована для слепых детей и для детей, неспособных понять инструкцию, в том числе, с нарушениями коммуникации в рамках расстройств аутистического спектра.</p>	

### ЗАОЧНАЯ ФОРМА

№ ЛЗ	Тема практического занятия	Кол-во академических часов
1-2	<p><b>Диагностика нарушений психического развития детей.</b></p> <p><b>Примерные диагностические средства для оценки различных сфер психической деятельности ребенка и его личности, в работе с детьми младшего дошкольного возраста (от 3 до 5 лет).</b></p> <p><b>Оценка сформированности произвольной регуляции двигательной активности</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Оценка сформированности регуляторного обеспечения психической активности всегда происходит не только с помощью каких-либо специальных проб, но опирается и на</p>	4 часа

№ ЛЗ	Тема практического занятия	Кол-во академических часов
	<p>особенности и характеристики поведения самого ребенка. Соответственно, чем младше ребенок, тем менее сформированы все его регуляции. Оценка сформированности <i>произвольной регуляции движений</i> как наиболее «глубокого», фактически первичного в регуляторной системе опирается на закономерности и показатели нормативного развития двигательной активности ребенка в онтогенезе. ГБУ НСО «ОЦДК» 31</p> <p><b>Оцениваемые показатели:</b></p> <p>а) возможность совершать произвольные единичные движения, в соответствии с заданной инструкцией; б) возможность произведения серии последовательных движений удержание простой и более сложной двигательной программы;</p> <p>в) оценка возможности регуляции силы мышечного тонуса.</p> <p><b>Ограничения.</b> Не используется для детей с тяжелыми двигательными нарушениями.</p> <p><b>Оценка особенностей мнестической деятельности.</b></p> <p><b>Запоминание двух групп слов</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Методика направлена на исследование скорости и объема слухоречевого (зрительного для детей с нарушением слуха) запоминания, влияния фактора интерференции при запоминании материала, проблем избирательности мнестических следов, возможностей удержания порядка предъявляемого материала.</p> <p><b>Анализируемые показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• объем запоминаемого материала;</li> <li>• количество необходимых для полного запоминания ребенком повторений как первого, так и второго запоминаемого материала (скорость запоминания);</li> <li>• возможность удержания предъявляемого порядка слов;</li> <li>• наличие привнесенных слов и слов, близких по смыслу или звучанию (парафазии);</li> <li>• наличие интерферирующих влияний на воспроизводимый по «группам» материал;</li> <li>• прочность мнестических следов (при отсроченном воспроизведении);</li> <li>• особенности фонематического восприятия.</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями слуха, у которых не сформировано чтение, детей с тяжелыми нарушениями развития, в том числе с грубыми нарушениями коммуникации и расстройствами аутистического спектра, множественными нарушениями развития.</p> <p><b>Исследование перцептивного-действенного компонента мышления</b></p> <p><b>Методика Выготского—Сахарова</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Методика является модификацией классической методики формирования искусственных понятий, разработанной Л.С. Выготскими и Л.С. Сахаровым в 1930 году. Методика использовалась указанными авторами в целях оценки формирования научных понятий, целенаправленности и</p>	



№ ЛЗ	Тема практического занятия	Кол-во академических часов
	<p>последовательности мыслительной деятельности, а также протекания процессов обобщения и отвлечения обследуемых. Как диагностическая методика, была направленная на оценку особенностей образования искусственных понятий для детей не младше 12-летнего возраста и взрослых. Методика впервые была описана в монографии С.Я. Рубинштейн (<i>Рубинштейн, 1970</i>). Существуют также многочисленные ссылки на этот вариант методики, используемый, по мнению многих авторов, исключительно в научных целях.</p> <p>Вариант методики, включающий классические фигуры (деревянные цветные фигурки, которыми ребенок может манипулировать в перцептивно-действенном плане) используется для задач оценки развития понятийного мышления (формирование абстрактных понятий) у детей дошкольного возраста одновременно с методикой «Детская предметная классификация». Методика <b>Выготского-Сахарова</b> может быть применена <i>только после</i> исследования классификации конкретных объектов с использованием методики <b>Детская предметная классификация</b> для предотвращения провоцирующих влияний признаков цвета и формы в работе с предметными изображениями.</p> <p><b>Оцениваются следующие показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• соответствие уровня развития перцептивно-действенного мышления возрасту.</li> <li>• уровень актуального понятийного развития,</li> <li>• объем помощи взрослого</li> <li>• способность охарактеризовать выделяемый признак</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована при преобладании ротового обследования предметов над непосредственной манипулятивной и исследовательской деятельностью (при тяжелой степени тотального недоразвития ВПФ). Не используется для детей с тяжелыми нарушениями зрения.</p> <p><b>Оценка уровня сформированности элементарных пространственных представлений</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Методика направлена на оценку базовых структур когнитивного обеспечения познавательной деятельности. Впервые важность исследования разноуровневых пространственных представлений была определена А.Р. Лурия, который ввел понятие «квазипространственные представления» для одного из высших уровней пространственно-временных репрезентаций-представлений. Исследование пространственных представлений в рамках оценки непосредственно физического пространства и владения пространственными предложениями проводится практически всеми отечественными дефектологами и описано в большинстве пособий.</p> <p><b>Оцениваются следующие показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• представления о пространстве объектов: взаимоотношения объектов и тела, внешних объектов между собой (уровень целостного пространства);</li> <li>• вербализация пространственных представлений и владение речевыми конструкциями и понятиями</li> </ul>	

№ ЛЗ	Тема практического занятия	Кол-во академических часов
	<p>(речезыковоквазипространство).</p> <p><b>Вербализация простых пространственных представлений</b></p> <p><b>Оценивается:</b> возможность понимания, и использования в собственной речи предлогов, наречий и простых предложных конструкций. Анализируется понимание и использование предлогов для оценки взаимоотношения объектов и собственного тела, а далее и объектов между собой (возможность называния взаиморасположения объектов в пространстве).</p> <p><b>Ограничения.</b> Не используется для детей с тяжелыми нарушениями зрения, А для детей с тяжелой двигательной патологией необходимо изменение формата изображений - сильное увеличение расстояний между ними.</p> <p>Исследование вербально-логического компонента познавательной деятельности, в том числе, уровня и особенностей понятийного мышления.</p> <p><b>Детская предметная классификация</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Основой для разработки данного варианта предметной классификации послужили представления Л. С. Выготского о формировании понятий в детском возрасте (<b>Выготский, 1982</b>).</p> <p>На каждом возрастном этапе для ребенка наиболее важным, смыслообразующим (до определенной степени - классификационным) будет выступать тот или иной признак (функция) предмета (в случае предметной классификации - реалистического изображения предмета), на основе которого будет формироваться то или иное объединение этих ГБУ НСО «ОЦДК» 33 предметов или их изображений. Такой детальный анализ системы формирования понятий в детском возрасте и лег в основу подбора стимульного материала для детского варианта предметной классификации. Таким образом, крайне важным для детского возраста представляется определение <b>актуального</b> уровня понятийного развития ребенка - выделение признака, являющегося для ребенка классификационным в настоящий момент исследования, «уход» в генетические корни процесса образования понятий.</p> <p><b>Оцениваются следующие показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Актуальный уровень обобщающих операций, и понятийного мышления, характерный для «спонтанной» познавательной деятельности ребенка.</li> <li>• Характер обобщающих операций.</li> <li>• Наличие латентных выборов.</li> <li>• Стратегия деятельности ребенка.</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована при работе с детьми с тяжелыми нарушениями зрения и грубыми нарушениями взаимодействия.</p> <p><b>Методики, используемые психологом для оценки особенностей и уровня развития различных сфер психической деятельности ребенка и его личности (от 5 до 7 лет)</b></p> <p><b>Исследование операциональных характеристик деятельности (темп, продуктивность, работоспособность)</b></p>	

№ ЛЗ	Тема практического занятия	Кол-во академических часов
	<p><b>Методика Пьерона-Рузера</b>  <b>Краткая аннотация.</b> В своем классическом варианте предъявления методика в полном объеме реализует возможность исследования уровня сформированности произвольной регуляции психических функций (программирования собственной деятельности и ее контроля, удержания инструкции, распределения внимания по ряду признаков). Методика также дает представление о скорости и качестве формирования простой программы деятельности, усвоения нового способа действий, сформированности элементарных графических навыков, зрительно-моторной координации. Данная методика может быть отнесена к разряду бланковых методик и в своем классическом виде приведена в классическом пособии по диагностике М.П.Кононовой (<b>Кононова</b>, 1963). Методика может быть использована в ситуации групповой диагностики.</p> <p><b>Оцениваются следующие показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• возможность удержания инструкции (программы, алгоритма деятельности);</li> <li>• целенаправленность деятельности;</li> <li>• параметры внимания (устойчивость, распределение и переключение);</li> <li>• количество правильно заполненных фигур по отношению к общему их количеству (индекс правильности);</li> <li>• число заполненных фигур за каждую минуту, (динамика изменения темпа деятельности);</li> <li>• количество ошибок за регистрируемые отрезки времени (динамика изменения количества ошибок);</li> <li>• распределение ошибок (и их количества) в разных частях листа. В данном случае анализируются как характер распределения ошибок в пространстве бланка (в верхней и нижней части бланка, в правой и левой), так и особенности динамики работоспособности и ее влияния на количество ошибок;</li> <li>• характер необходимой мотивации деятельности (мотивация достижения, соревновательная, игровая и т.п.)</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения), с выраженными степенями умственной отсталости, с тяжелыми двигательными и множественными нарушениями развития, в ситуации отсутствия коммуникации с окружающими.</p> <p><b>Исследование параметров внимания (устойчивость, возможность распределения, переключения)</b></p> <p><b>Методика В.М. Когана</b>  <b>Краткая аннотация.</b> Методика разработана В. М. Коганом для исследования особенностей работоспособности. Для детей методика была адаптирована Э.А. Коробковой. Методика является одним из первых заданий подобного рода, созданных на материале классификаций геометрических фигур разного цвета и величины. Варианты методики В. М. Когана, адаптированные для детей дошкольного и младшего школьного возрастов, используются для</p>	

№ ЛЗ	Тема практического занятия	Кол-во академических часов
	<p>нейропсихологической диагностики. В целом можно отметить, что методика В. М. Когана является одной из наиболее многоаспектных и интересных в плане возможностей психологической интерпретации результатов. Безусловно, анализ результатов позволяет оценить значительно больший спектр параметров, в частности сформированность произвольного компонента деятельности, характеристики обучаемости, сформированность пространственных представлений, специфику сформированности мелкой моторики и т.п.</p> <p><b>Анализируемые параметры:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• возможность распределения внимания по двум признакам (счет и сортировка по цвету).</li> <li>• возможность распределения внимания</li> <li>• возможность его переключения.</li> <li>• возможность распределения внимания по трем признакам одновременно (при использовании таблицы).</li> </ul> <p><b>Дополнительно могут быть оценены:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• мануальные предпочтения — какой рукой ребенок держит карточки, какой раскладывает, меняет ли руки, насколько они взаимодействуют;</li> <li>• специфика ориентации в пространстве листа;</li> <li>• наличие упорядоченной стратегии поиска и пространственный характер этой стратегии</li> <li>• особенности тонкой моторики: насколько ребенок ловко удерживает, перебирает и раскладывает карточки;</li> <li>• как сохраняется программа собственной деятельности;</li> <li>• замечает ли ребенок свои ошибки (критичность);</li> <li>• как эмоционально реагирует на замеченные взрослым ошибки.</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована для исследования слепых детей, детей с выраженными нарушениями коммуникации, множественными, сочетанными нарушениями развития, при формах двигательных нарушений, когда ограничены функции моторики рук. Дети с нарушениями слуха хорошо используют невербальную инструкцию «по подобию» при выполнении задания.</p> <p><b>Оценка зрелости функции программирования и контроля и собственной регуляции деятельности.</b></p> <p><b>Методика «Заборчик»</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Данная методика была разработана в научной школе А. Р. Лурии и использовалась, первоначально для оценки возможностей удержания программы деятельности у взрослых и (позже) детей с локальными поражениями мозга. В современной психологической практике данное задание широко используется для оценки возможности ребенка удержать программу деятельности, включающую в себя последовательные графические элементы. Прием чаще всего используется в индивидуальной работе, но может быть применен и при групповой работе.</p> <p><b>Оценивается:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• возможность удержания простого алгоритма на материале</li> </ul>	

№ ЛЗ	Тема практического занятия	Кол-во академических часов
	<p>графической деятельности;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• темп и продуктивность деятельности; Наличие специфических трудностей (грубых нарушений регуляции).</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована для исследования слепых детей, детей с выраженными нарушениями коммуникации, множественными, сочетанными нарушениями развития, при формах двигательных нарушений, когда ограничены функции моторики рук. Дети с нарушениями слуха хорошо используют невербальную инструкцию «по подобию» при выполнении задания.</p> <p><b>Методика «Шифровки»</b></p> <p><b>Оценивается:</b></p> <p>возможность выполнения задания - понимания инструкции; удержания более сложного моторного алгоритма деятельности, возможности переключения внимания и его распределения; наличие специфических трудностей (грубых нарушений регуляции).</p> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована для исследования слепых детей, детей с выраженными нарушениями коммуникации, множественными, сочетанными нарушениями развития, при формах двигательных нарушений, когда ограничены функции моторики рук. Дети с нарушениями слуха хорошо используют невербальную инструкцию «по подобию» при выполнении задания.</p> <p><b>Оценка особенностей мнестической деятельности</b></p> <p><b>Запоминание двух групп слов</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Исследование мнестической деятельности детей от трех до пяти лет проводится на материале двух групп слов и двух простых фраз. Впервые подобный метод оценки слухоречевого запоминания был использован в практике нейропсихологического обследования больных с поражением головного мозга А.Р. Лурия.</p> <p><b>Анализируемые показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• объем запоминаемого материала;</li> <li>• количество необходимых для полного запоминания ребенком повторений как большего, так и меньшего по объему материала (скорость запоминания);</li> <li>• возможность удержания предъявляемого порядка слов;</li> <li>• наличие привнесенных слов и слов, близких по смыслу или звучанию (парафазии);</li> <li>• наличие интерферирующих влияний на воспроизводимый по «группам» материал;</li> <li>• прочность мнестических следов (при отсроченном воспроизведении);</li> <li>• особенности фонематического восприятия.</li> </ul> <p><b>Запоминание двух фраз</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Исследование мнестической деятельности на материале двух фраз целесообразно использовать в том случае, если объем непосредственного запоминания слов, не связанных смыслом, сужен или имеются другие проблемы (например, проблемы</p>	

№ ЛЗ	Тема практического занятия	Кол-во академических часов
	<p>удержания порядка) запоминания материала, подаваемого на слух.</p> <p><b>Анализируемые показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• различие между объемом запоминаемого материала организованного смыслом и набором слов, запоминаемым ранее;</li> <li>• длительность запоминания (количество повторов фраз для правильного воспроизведения);</li> <li>• полнота воспроизведения;</li> <li>• наличие слов привнесенных из другой фразы;</li> <li>• замена слов словами близкими по звучанию (литеральные парафазии) или по смыслу (вербальные парафазии).</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями слуха, у которых не сформировано чтение, детей с тяжелыми нарушениями развития, в том числе с расстройствами аутистического спектра и множественными, сочетанными нарушениями развития.</p> <p><b>Исследование перцептивного-действенного компонента мышления</b></p> <p><b>Цветные Прогрессивные Матрицы Дж. Равена</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Тест «Прогрессивные Матрицы» был создан в 1936 году Л. Пенроузом и Дж. Равеном для измерения уровня интеллектуального развития. Тест разрабатывался в соответствии с традициями английской школы изучения интеллекта, согласно которым наилучшим способом измерения фактора «g» является выявление соотношений между абстрактными фигурами. Каждое задание может быть рассмотрено как определенное целое, состоящее из ряда взаимосвязанных друг с другом элементов. ГБУ НСО «ОЦДК» 37</p> <p>Общая структура теста предполагает получение некоторого количества оценок, в соответствии с модификациями стандартного теста характеризующих успешность испытуемого в решении каждого раздела (серии) теста. Характер распределения этих оценок позволяет определить уровень доступности и сформированности определенных интеллектуальных операций. Задания теста апеллируют к трем основным психическим процессам — произвольному вниманию, целостному восприятию и «понятливости» как основной характеристике познавательной деятельности. При разработке теста был реализован принцип «прогрессивности», заключающийся в том, что выполнение предшествующих заданий и их серий является как бы подготовкой обследуемого к выполнению последующих, Предъявляется жесткое условие проведения тестирования: матрицы должны предъявляться и анализироваться испытуемым подряд, без пропусков: <b>A, AB, B.</b></p> <p>Возможна балльная оценка выполнения. Существуют примерные нормативы выполнения ЦПМ для отдельных возрастных диапазонов (старшего дошкольного возраста) и отдельных регионов страны.</p> <p><b>Оцениваются следующие показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Количественная оценка выполнения</li> <li>• Характер сформированности перцептивной логики (в зависимости</li> </ul>	

№ ЛЗ	Тема практического занятия	Кол-во академических часов
	<p>от количества правильно выполненных матриц в каждой из серий)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Оценка работоспособности</li> <li>• Характер деятельности</li> <li>• Темп деятельности и его изменения</li> <li>• Характер ошибок</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована в стандартном виде для детей с тяжелыми нарушениями зрения и при коммуникативных трудностях.</p> <p><b>Методика «Кубики Кооса»</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Методика была создана в 20-х годах прошлого века для исследования конструктивного праксиса, пространственной ориентировки, внимания, комбинаторики. Использовалась в нейропсихологии для выявления места очага поражения. Применяется также для исследования личностных особенностей по характеру эмоциональных реакций в эксперименте с прерванным действием (<i>Рубинштейн, 1970</i>). В упрощенном виде входит во многие психометрические тесты, например в тест Векслера.</p> <p><b>Анализируемые показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Уровень доступной для ребенка сложности выполнения заданий на конструктивное мышление;</li> <li>• Преимущественная стратегия деятельности;</li> <li>• Сформированность пространственного анализа и синтеза;</li> <li>• Критичность ребенка к собственным результатам;</li> <li>• Обучаемость ребенка (возможность переноса сформированного умения на аналогичный конструктивный материал).</li> <li>• Характер и объем помощи психолога.</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована в работе с детьми с тяжелыми нарушениями зрения, значительными ограничениями движений кистей рук, как правило, при ДЦП. Дети с нарушениями слуха хорошо используют невербальную инструкцию «по подобию» при выполнении задания.</p> <p><b>Оценка уровня сформированности пространственно-временных представлений</b></p> <p><b>Представления о расположения объектов в пространстве (уровень целостного пространства)</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Методика направлена на оценку базовых структур когнитивного обеспечения познавательной деятельности. Впервые важность исследования разноуровневых пространственных представлений была определена А.Р. Лурия, который ввел понятие «квазипространственные представления» для одного из высших уровней пространственно-временных репрезентаций-представлений. Исследование пространственных представлений в рамках оценки непосредственно физического пространства и владения пространственными предлогами проводится практически всеми отечественными дефектологами и описано в большинстве пособий.</p> <p><b>Оцениваются следующие показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• понимание и использование предлогов для оценки взаимоотношения объектов и собственного тела;</li> <li>• возможность называния взаиморасположения объектов в</li> </ul>	

№ ЛЗ	Тема практического занятия	Кол-во академических часов
	<p>пространстве.</p> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована при обследовании неговорящих детей и детей, не понимающих обращенной речи.</p> <p><b>Вербализация пространственно-временных представлений и владение речевыми конструкциями (уровень речезыкового квазипространства)</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Исследование понимания и употребления предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов в образном плане удобно проводить с помощью специально предусмотренных для этого стимульных материалов (<i>Семаго, Семаго, 2000-2014</i>) В то же время при сохранении общих подходов и логики для подобной оценки могут быть использованы самые разнообразные стимульные (предметные или наглядно-образные) материалы. Это исследование дает возможность оценки актуальной и потенциальной возможности употребления ребенком различного рода речевых конструкций, понимания и владения причинно-следственными связями и т. п. На практике хорошо зарекомендовала себя следующая последовательность подачи стимульных материалов, предлагаемых в виде изображений. Вначале оценивается сформированность тех или иных представлений на реальных предметных изображениях, а затем на абстрактных изображениях (геометрические фигуры, знаки и т.п.).</p> <p><b>Оцениваются следующие показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• анализ сформированности пространственных представлений и понятий ребенка на уровне понимания и показа (импрессивный уровень);</li> <li>• анализ возможности самостоятельного употребления предлогов и составление пространственных речевых конструкций (экспрессивный уровень).</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована при обследовании неговорящих детей и детей, не понимающих обращенной речи.</p> <p><b>Понимание сложных речевых конструкций</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Оценивается понимание и возможность оперирования различного уровня сложности речевыми конструкциями, (в том числе пространственно-временными и причинноследственными), возможность словообразования, в том числе, формирование сравнительных степеней прилагательных.</p> <p><b>Оцениваются следующие показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• подбор антонимов;</li> <li>• понимание и формирование пассивных и других сложных речевых (лексико-грамматических) конструкций;</li> <li>• понимание и формирование пространственно-временных и причинноследственных речевых конструкций.</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована при обследовании неговорящих детей и детей, не понимающих обращенной речи.</p> <p><b>Исследование вербально-логического компонента</b></p>	



№ ЛЗ	Тема практического занятия	Кол-во академических часов
	<p><b>познавательной деятельности, в том числе уровня и особенностей понятийного мышления</b></p> <p><b>Детская предметная классификация</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Основой для разработки данного варианта предметной классификации послужили представления Л. С. Выготского о формировании понятий в детском возрасте (<i>Выготский, 1982</i>).</p> <p>На каждом возрастном этапе для ребенка наиболее важным, смыслообразующим (до определенной степени - классификационным) будет выступать тот или иной признак (функция) предмета (в случае предметной классификации - реалистического изображения предмета), на основе которого будет формироваться то или иное объединение этих предметов или их изображений. Такой детальный анализ системы формирования понятий в детском возрасте и лег в основу подбора стимульного материала для детского варианта предметной классификации. Таким образом, крайне важным для детского возраста представляется определение актуального уровня понятийного развития ребенка - выделение признака, являющегося для ребенка классификационным в настоящий момент исследования, «уход» в генетические корни процесса образования понятий.</p> <p><b>Оцениваются следующие показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Актуальный уровень обобщающих операций, характерный для «спонтанной» познавательной деятельности ребенка.</li> <li>• Характер обобщающих операций</li> <li>• Наличие латентных выборов</li> <li>• Стратегия деятельности ребенка</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована со слепыми детьми (возможен вербальный аналог методики), с детьми с грубыми нарушениями коммуникации.</p> <p><b>Методика «Исключение предметов»</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Изначально методика предназначалась для исследования особенностей аналитико-синтетической деятельности взрослых больных, их умения строить обобщения (<i>Рубинштейн, 1970</i>). Данные, получаемые при исследовании с помощью данной методики, позволяют судить об уровне процессов обобщения и отвлечения, о способности (или соответственно невозможности) выделять существенные признаки предметов или явлений. Ее широко используют в отечественной практике исследования аналитико-синтетической деятельности детей для целей дифференциальной диагностики.</p> <p>Важным условием применения методики является речевое обоснование выбора. В отношении детей с нарушениями речи допустим ответ одним словом с поясняющими ГБУ НСО «ОЦДК» 40 жестами, если это дает психологу возможность понять принцип, которым руководствовался ребенок.</p> <p><b>Оцениваются следующие показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• уровень понятийного развития, который демонстрирует ребенок;</li> <li>• характер и развернутость объяснений ребенка;</li> </ul>	

№ ЛЗ	Тема практического занятия	Кол-во академических часов
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• особенности обобщающих операций ребенка;</li> <li>• объем помощи взрослого.</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована для детей с тяжелыми нарушениями зрения (тотальная слепота, выраженная степень слабовидения), с выраженными степенями умственной отсталости и тяжелыми множественными нарушениями развития, в ситуации отсутствия коммуникации с окружающими.</p> <p><b>Понимание скрытого смысла в коротких рассказах</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> В практике консультативной деятельности отечественных дефектологов, психиатров и патопсихологов до настоящего времени достаточно широко используются определенные специально подобранные короткие рассказы, в которых «заложен» разный по сложности скрытый смысл. Отечественным исследователем, впервые описавшем и использовавшим для исследования эту методику (также как и методик: <i>Неленицы, Разрезные Картинки, Установление последовательности событий</i>), следует считать А.Н. Бернштейна (<i>Бернштейн, 1911</i>). Более того, такие рассказы как «<i>Бараночка</i>» и «<i>Спор зверей</i>» используются до настоящего времени практически в неизменяемом виде.</p> <p><b>Анализируемые показатели.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Характер поведения ребенка и отношения к заданию (рассказам);</li> <li>• Доступный уровень сложности задания в целом;</li> <li>• Возможность принятия и объем необходимой помощи со стороны взрослого;</li> <li>• Критичность ребенка к результатам своей деятельности.</li> <li>• Характер трактовки предлагаемых рассказов (уровень сложности анализа)</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована с детьми с грубыми нарушениями коммуникации, при обследовании неговорящих детей и детей, не понимающих обращенной речи.</p> <p><b>Оценка эмоционально-личностных особенностей (специфика коммуникации и аффективно-эмоционального реагирования, характер межличностного взаимодействия, личностные и характерологические особенности, включая самооценочные структуры, уровень притязаний)</b></p> <p><b>Исследование субъективной оценки межличностных отношений ребенка (СОМОР)</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Методика является модификацией методики «Тест Рене Жиля» и представляет более гибкую и менее формализованную систему подачи вопросов, с опорой на схематические изображения, без жесткого распределения «ролей» на самих стимульных материалах, чем это представлено в методике Р.Жиля. Таким образом, получаемый спектр ответов ребенка оказывается более вариабелен, а сама методика становится значительно более проективной, индивидуализированной, компактной и простой в применении и интерпретации, чем аналогичные методики исследования ГБУ НСО «ОЦДК» 41</p>	

№ ЛЗ	Тема практического занятия	Кол-во академических часов
	<p>межличностных отношений. В отличие от методики Р.Жиля, она может быть использована при работе с детьми неполных семей, детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, домах ребенка, социальных приютах и в других подобных учреждениях. Методика разрабатывалась, в первую очередь, для целей индивидуального обследования ребенка. Присутствие родителей, педагогов, воспитателей или других детей при проведении методики не рекомендуется. Очень показательное проведение исследования с одним и тем же ребенком до и после психологически ориентированных коррекционных мероприятий (групповой или индивидуальной, семейной психотерапии и т.п.) для оценки эффективности проведенной работы.</p> <p><b>Анализируемые показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• характеристики эмоционально — личностных отношений с другими людьми (матерью, отцом, обоими родителями вместе, братьями и сестрами, в том числе с учетом их возраста, бабушками и дедушками, друзьями/подругами, учителем/воспитателем или другими авторитетными для ребенка взрослыми). Данные показатели рассматриваются как в плане предпочтения, так и отвержения оцениваемых лиц;</li> <li>• эмоционально-личностные характеристики самого ребенка (любопытность, стремление к доминированию в группе сверстников, стремление к общению с другими детьми, отгороженность от других детей или взрослых, отвержение самого себя, стремление к уединению, социальная адекватность поведения, в том числе вынуждаемое социально одобряемое поведение);</li> <li>• характеристики мотивационно-волевой сферы, в том числе показатели ведущей мотивации (игровой, учебной, познавательной, соревновательной).</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована с детьми с грубыми нарушениями коммуникации и тяжелыми нарушениями познавательной деятельности.</p> <p><b>Методика «Эмоциональные лица»</b></p> <p><b>Краткая аннотация.</b> Анализ возможности ребенка понимать (опознавать) и обозначать (как вербально, так и экспрессивно) эмоциональные состояния, представленные в виде оценки лицевой экспрессии, является одним из важнейших условий адекватного развития аффективно-эмоциональной сферы, необходимой предпосылкой возможности вербализации собственных переживаний, развития «языка эмоций». Без подобной оценки невозможно формирование узнавания по полу и возрасту. Исследование лицевого гнозиса и способности адекватного восприятия аффективно-выразительной экспрессии проводилось еще в 19-м веке и описано в классических работах Ч. Дарвина и А. Дюшена (1862, 1872). Исследование непосредственно лицевого гнозиса в отечественной психологии проводится, в основном, в рамках нейропсихологического подхода и ведет свое начало еще от классических работ А.Р. Лурия, представлено в основном в</p>	

№ ЛЗ	Тема практического занятия	Кол-во академических часов
	<p>нейропсихологических диагностических комплексах</p> <p><b>Анализируемые показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Адекватность оценки эмоционального состояния, как по «знаку», так и по силе;</li> <li>• Яркость эмоциональных образов (эмоциональная заряженность, включающая соответствующую мимическую экспрессию самого ребенка);</li> <li>• Уровень дифференцировки эмоциональных проявлений и, соответственно, адекватность владения соответствующим словарем;</li> <li>• Инертность, застревание или гибкость в восприятии эмоционального состояния;</li> </ul> <p>Методика разрабатывалась, в первую очередь, для целей индивидуального обследования ребенка. Присутствие родителей, педагогов, воспитателей или других детей при проведении методики не рекомендуется. Очень показательным проведение ГБУ НСО «ОЦДК» 42</p> <p>исследования с одним и тем же ребенком до и после психологически ориентированных коррекционных мероприятий (групповой или индивидуальной, семейной психотерапии и т.п.) для оценки эффективности проведенной работы.</p> <p><b>Анализируемые показатели:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• характеристики эмоционально — личностных отношений с другими людьми (матерью, отцом, обоими родителями вместе, братьями и сестрами, в том числе с учетом их возраста, бабушками и дедушками, друзьями/подругами, учителем/воспитателем или другими авторитетными для ребенка взрослыми). Данные показатели рассматриваются как в плане предпочтения, так и отвержения оцениваемых лиц;</li> <li>• эмоционально-личностные характеристики самого ребенка (любопытность, стремление к доминированию в группе сверстников, стремление к общению с другими детьми, отгороженность от других детей или взрослых, отвержение самого себя, стремление к уединению, социальная адекватность поведения, в том числе вынуждаемое социально одобряемое поведение);</li> <li>• характеристики мотивационно-волевой сферы, в том числе показатели ведущей мотивации (игровой, учебной, познавательной, соревновательной).</li> </ul> <p><b>Ограничения.</b> Методика не может быть использована с детьми с грубыми нарушениями коммуникации и тяжелыми нарушениями познавательной деятельности.</p>	

## Рекомендуемая литература

### Основная литература.

1. Специальная психология в 2 т. Том 1 : учебник для бакалавриата и магистратуры / В. И. Лубовский [и др.] ; ответственный редактор В. И. Лубовский. — 7-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. — 428 с. — (Бакалавр и магистр. Академический курс). — ISBN 978-5-534-01961-2. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://biblio-online.ru/bcode/434469>
2. Специальная психология в 2 т. Том 2 : учебник для бакалавриата и магистратуры / В. И. Лубовский [и др.] ; ответственный редактор В. И. Лубовский. — 7-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. — 274 с. — (Бакалавр и магистр. Академический курс). — ISBN 978-5-534-01963-6. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://biblio-online.ru/bcode/434470>
3. Речицкая, Е. Г. Психолого-педагогическая диагностика развития детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушениями слуха) : учебное пособие для бакалавриата и специалитета / Е. Г. Речицкая, Т. К. Гущина. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. — 150 с. — (Бакалавр и специалист). — ISBN 978-5-534-07371-3. — Текст : электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. — URL: <https://biblio-online.ru/bcode/442078>
4. Эйдемиллер, Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия : учебное пособие для врачей и психологов / Э.Г.Эйдемиллер,И.В.Добряков,И.М.Никольская .— СПб. : Речь, 2005 .— 336с.

### Дополнительная литература.

1. Добряков, И. В. Перинатальная психология : монография / И. В. Добряков .— М. : Питер, 2011 .— 272 с. — (Мастера психологии) .— Библиогр. в конце кн. — ISBN 978-5-49807-191-6 (в пер.) (5 экз).
2. Клиническая психология : учебник для мед. вузов / В. А. Абабков [и др.] ; под ред. Б. Д. Карвасарского .— 4-е изд., перераб. и доп. — М. [и др.] : Питер, 2011 .— 862 с. : ил. — (Учебник для вузов) .— Библиогр.: с. 859-861 .— ISBN 978-5-49807-557-0 (в пер.) . (2 экз.).
3. Основы специальной психологии : учебное пособие для среднего профессионального образования / Л. В. Кузнецова [и др.] ; под ред. Л. В. Кузнецовой .— 7-е изд., стер. — Москва : Академия, 2010 .— 480 с.
4. Психология семьи и больной ребенок : учеб. пособие для вузов: хрестоматия / авт.-сост. И. В. Добряков, О. В. Защиринская .— СПб. : Речь, 2007 .— 400с.
5. Психолого-педагогическая диагностика : Учеб. пособие для пед. вузов / И. Ю. Левченко [и др.] ; Под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной .— М. : Академия, 2003 .— 320 с.
6. Петровский, В. А. Человек над ситуацией / В. А. Петровский .— М. : Смысл, 2010

.— 560 с.

7. Зверева Н.В. Клиническая психология детей и подростков : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.В.Зверева, Т. Г. Горячева. — М. : Издательский центр «Академия», 2013. — 272 с.

8. Специальная психология : учебник для академического бакалавриата / под ред. Л. М. Шипицыной. — М. : Издательство Юрайт, 2016. — 287 с.

9. Верещага, И.В., Моисеева, И.В., Пайкова, А.М. Психолого-педагогическая диагностика детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, включающими нарушения зрения и слуха. М.: Теревинф, 2019. -140 с.

10. Дименштейн Р., Заблоцкис Е., Кантор П., Ларикова И. Права особого ребенка в России: как изменить настоящее и обеспечить достойное будущее: Руководство для родителей, социальных адвокатов, работников системы образования и сферы реабилитации. М.: Теревинф, 2010. – 384 с.

11. Манелис Н.Г., Панцырь С.Н., Хаустов А.В., Комарова О.П. Организация консультативно-диагностической работы с семьями, воспитывающими детей с РАС. Методические рекомендации. / Под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 85 с.

12. Модель комплексного сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, в том числе с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие /Авторы-составители: Филатова И.А., кандидат педагогических наук, доцент, директор Института специального образования ФГБОУ ВО «УрГПУ»; Каракулова Е. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза ФГБОУ ВО «УрГПУ». Екатеринбург, 2017.

13. Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 94 с.

14. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Программно-методические материалы / под ред. И. М. Бгажноковой. — М. :Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. — 181 с.

15. Использование метода базальной стимуляции в работе с детьми с ТМНР: обобщение опыта / автор Е.И.Дубицкая. – Ошмяны, 2014. – 26 с.

16. Каган В. Аутята. Родителям об аутизме. Серия «Родителям о детях». – Издательство: «Питер», 2015.

17. Квятковска М. Глубоко непонятые дети. Поддержка развития детей с тяжёлыми и глубокими нарушениями интеллекта Скифия, 2016. – 368 с.

18. Кипхард Эрнст Й. Как развивается ваш ребёнок? Таблицы сенсомоторного и социального развития: От рождения до 4 лет. Изд. 2-е, стер./ Эрнст Й. Кипхард; [пер. с нем. Л.В.Хариной]. М.: Теревинф, 2009. – 112.с.

19. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. — СПб. 2006. — 336 с. — (Серия «Коррекционная педагогика»).

20. Ньюмен Сара. Игры и занятия с особым ребенком. Руководство для родителей / Пер. с англ. Н.Л.Холмогоровой. – М.: Теревинф, 2004. – 240 с.- (Особый ребенок).

21. Оклендер В. Окна в мир ребенка. Руководство по детской психиатрии. Серия: Библиотека психологии и психотерапии. - Издательство: Независимая фирма "Класс", 2005.

22. Основы специальной психологии : учебное пособие для среднего профессионального образования / Л. В. Кузнецова [и др.] ; под ред. Л. В. Кузнецовой .— 7-е изд., стер. — Москва : Академия, 2010 .— 480 с. : ил. — (Среднее профессиональное образование: Педагогическое образование) .

23. Особые дети в обществе: Сборник материалов по итогам I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. – М.: 2015. – 550с.
24. Петровский, В. А. Человек над ситуацией / В. А. Петровский .— М. : Смысл, 2010 .— 560 с. : ил. — (Фундаментальная психология) .
25. Питерси М., Трилор Р. Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Книга 6: Восприятие речи. Пер. с английского. - М.: Ассоциация Даун Синдром, 2001. — 80 с.
26. Поддержка и обучение родителей детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью / О. Н. Боголюбова, М. В. Галимзянов , А. Н. Корнев, Е. А. Москвина, М. Б. Яковлева; под редакцией Р. Ж. Мухамедрахимова. - СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2009. - 78 с.
27. Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Е. И. Изотова, Т. В. Костяк, Т. П. Авдулова и др.; под ред. Е. И. Изотовой. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 272 с. (Сер. Бакалавриат).
28. Психолого-педагогическая диагностика :Учеб.пособие для пед.вузов / И.Ю.Левченко[ и др.];Под ред. И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамной .— М. : Академия, 2003 .— 320 с. — (Высш.образование) .
29. Психологическая помощь при ранних нарушениях эмоционального развития / Сост. Е.Р.Баенская, М.М.Либлинг. — М: Полиграф сервис, 2001. — 156 стр.
30. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития/Под ред. А.Л. Битова, О.С. Бояршинова. М.: Теревинф, 2018. – 114 с.
31. Роджерс Дж. Салли, Доусон Дж., Висмара Лори А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом. – Издательство: Рама Пабблишинг, 2016 г.
32. Сансон Патрик. Психопедагогика и аутизм. Опыт работы с детьми и взрослыми. – М.: Теревинф, 2008. – 116 с.
33. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети. Системный подход к помощи детям с нарушениями развития. 3-изд. М.: Теревинф, 2018. – 368 с.
34. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. - М.: Академия, 2002. - 232 с.
35. Служба сопровождения семьи и ребенка: инновационный опыт: методический сборник / [ред. В.М. Соколова] – Владимир : Издательство «Транзит-ИКС», 2010. – 132 с.
36. Специальная педагогика и коррекционная психология: учеб. – метод. комплекс / Т.Г. Неретина: Флинта, НОУ ВПО «МПСИ»; Москва, 2010.
37. Специальная психология. В 2 т. Т. 1 : учебник для бакалавриата и магистратуры / В. И. Лубовский [и др.] ; под ред. В. И. Лубовского. — 7-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2014. —428 с.
38. Тюшкевич С.А., Переверзева Д.С., Мамохина У.А., Данилина К.К., Салимова К.Р., Горбачевская Н.Л. Рекомендации по комплексному сопровождению семей, воспитывающих детей с синдромальными формами РАС. Синдром умственной отсталости, сцепленной с ломкой хромосомой X. Методические рекомендации. / Под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 121 с.
39. Фильчикова Л. И., Бернадская М. Э., Парамей О. В. Нарушения зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция: методическое пособие для педагогов и психологов, врачей и родителей. - Издательство "ЭКЗАМЕН", 2007, с. 190.
40. Финни Нэнси Р. Ребенок с церебральным параличом. Помощь, уход, развитие. Книга для родителей. Серия «Особый ребенок». – М.: Теревинф, 2009.
41. Фрост , Лори. Система альтернативной коммуникации с использованием карточек (PECS): руководство для педагогов / Лори Фрост и Энди Бонди. - М.: Теревинф, 2011.- 416 с.
42. Холостова Е.И., Дементьева Н.Ф. Социальная работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями. – М., 2009 – 70 с.
43. Хольц Р. Помощь детям с церебральным параличом. – М.: Теревинф, 2007

44. Эйдемиллер, Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия : учебное пособие для врачей и психологов / Э.Г.Эйдемиллер,И.В.Добряков,И.М.Никольская .— СПб. : Речь, 2005 .— 336с. : ил. — (Мэтры мировой психологии) .

45. Юханссон Ирис. Особое детство / пер. со швед. О. Б. Рожанской. – 4-е изд. – М.: Теревинф, 2014. – 157 с.

46. Якубова В.Н. Методы альтернативной коммуникации при взаимодействии с детьми с ТМНР. – Южно-Сахалинск, 2016.

**Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», необходимых для освоения дисциплины (модуля).**

1. ЭБС:

IPRbooks <http://www.iprbookshop.ru/?&accessDenied>

Библиотех<https://tsutula.bibliotech.ru>

ЭБС издательства «Юрайт» [biblio-online.ru](http://biblio-online.ru)

ЭБС Book.ru <http://www.book.ru>

2. Научная Электронная Библиотека ELIBRARY: режим доступа: <http://elibrary.ru/>, по паролю

3.Электронный сборник статей PsyJournals: <http://psyjournals.ru>

4. Фонды фундаментальных библиотек и собраний электронных ресурсов:

Российская государственная библиотека: <http://www.rsl.ru/>

Российская национальная библиотека: <http://www.nlr.ru:8101/>

Библиотека Российской Академии наук: <http://www.rasl.ru/>

Центральная научная медицинская библиотека ММА им. И.М. Сеченова: <http://www.scsml.rssi.ru/>

Психпортал: <http://psy.piter.com/library/>

Государственная научная педагогическая библиотека им. К.Д. Ушинского: <http://www.gnpbu.ru>

Электронная библиотека диссертаций РГБ: <http://www.diss.rsl.ru>