**ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС**

**для оценки особенностей развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата**

**ИНСТРУКТИВНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПИСЬМО**

**Процедура и инструментарий для обследования обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата в процессе лонгитюдного и срезовых исследований**

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) представляют собой неоднородную по составу категорию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В нее объединены дети, имеющие широкую вариативность особенностей психофизического развития со значительным разбросом в степени выраженности проявлений дизонтогенеза. У всех детей в клинической картине заболевания определяются двигательные расстройства разной этиологии и разной степени выраженности, которые сочетаются с нарушениями психики и речи.

В последние десятилетия серьезные изменения, связанные с гуманизацией социальной жизни, развитием инклюзивных процессов в обществе, прогрессом медицинских технологий и др., существенно отразились на современной детской популяции, в том числе и на популяции детей с НОДА. Назрела необходимость в проведении новых научных исследований для актуализации и уточнения современных представлений о детях с двигательными нарушениями различной этиологии.

Большинство детей с НОДА - это дети с церебральным параличом. Можно выделить следующие особенности психофизического развития детей с ДЦП:

Нарушения движения: нарушение мышечного тонуса, тугоподвижность суставов, контрактуры и костные деформации; преимущественно поражены верхние и нижние конечности, страдает мелкая моторика, мышцы артикуляционного аппарата и мышцы-глазодвигатели; нарушения равновесия и координации. Тяжесть может быть разной.

Нарушения речевого развития: дизартрия, речевое недоразвитие и другие речевые нарушения.

Сопутствующие нарушения зрения: сходящееся и расходящееся косоглазие, ограничение полей зрения, нистагм, ЧАЗН.

Сопутствующие нарушения слуха: нейросенсорная тугоухость разной степени выраженности.

Сопутствующие хронические заболевания: соматические патологии, неврологические синдромы, в т.ч. эпилептический синдром, астенический синдром.

Трудности при осуществлении самообслуживания (прием пищи, одевание и раздевание, гигиенические процедуры).

Указанные особенности определили подходы к разработке структуры, и содержания и методического аппарата диагностического комплекса[[1]](#footnote-1).

***Диагностический комплекс*** психолого-педагогического исследования детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата направлен на получение целостной картины по основным линиям развития ребенка (двигательное развитие, самообслуживание, коммуникативное развитие, особенности когнитивной сферы, эмоционально-личностные особенности)и исследований по отдельным аспектам жизнедеятельности ребенка.

Диагностический комплекс включает диагностические методики и шкалы, рекомендуемые для обследования детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата младшего школьного возраста, описание процедуры их применения и анализа получаемых результатов.

***Алгоритм проведения и методическое обеспечение диагностической работы***

1. **Оценка двигательного развития детей с НОДА**

|  |  |
| --- | --- |
| ***Предмет оценки*** | ***Инструменты для оценки*** |
| Общая моторика | Система классификации глобальных моторных функций» (Gross Motor Function Classification System, GMFCS) |
| Мелкая моторика и манипулятивные возможности рук | Система оценки функции верхних конечностей В.Г. Босых, Н.Т. Павловской. |

1. **Оценка речевого развития**

Схема логопедического обследования ребенка с НОДА (Левченко И.Ю., Приходько О. Г.)

1. **Оценка когнитивных функций младших школьников с НОДА**

*Методики оценки когнитивных функций младших школьников с НОДА*

|  |  |
| --- | --- |
| **Предмет психолого-педагогической оценки** | **Диагностический инструментарий** |
| Оценка особенностей и уровня развития различных сфер психической деятельности ребенка и его личности | - Наблюдение |
| Исследование функций внимания  | - Буквенная корректурная проба |
| Исследование особенностей мнестической деятельности | - Запоминание 10 слов |
| Исследование перцептивно-действенного компонента познавательной деятельности(конструктивный праксис) | - Цветные прогрессивные матрицы Дж. Ровена |
| Исследование сформированности понятийного мышления | - Исключение четвертого лишнего предмета |
| Исследование вербально-логического компонента познавательной деятельности | - Подбор парных аналогий- Понимание скрытого смысла в коротких рассказах |
| Исследование сформированности пространственных представлений | - Оценка сформированности представлений о схеме тела у себя и у напротив сидящего - Оценка понимания и употребления предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов |
| Оценка зрительно-моторной координации и графического навыка | - Графическая проба |
| ***Исследование личностных особенностей, включая самооценку*** | - Беседа- Лесенка- Методика «Мой класс» |

*Методики оценки когнитивных функций младших школьников с НОДА и интеллектуальными нарушениями*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Методика/цель применения** | **Автор** | **Комментарий** |
| ***Память*** |
| **Запоминание 5 слов:** оценка словесной памяти | Модификация методики 10 слов А.Р. Лурия  | * Модификация стимульного материала
* Создание условий для обследования детей, не владеющих устной речью.
 |
| ***Внимание*** |
| **Корректурная проба:** оценка внимания |  | * Модификация стимульного материала, в том числе для детей, не владеющих обозначениями букв и чисел.
 |
| ***Мышление*** |
| **«Парные картинки»:** оценка мыслительной операции установления тождества | Е.А. Стребелева |  |
| **«Спрячь шарики»:** оценка представления о величине, соотносящих действий | Е.А. Стребелева |  |
| **«Цветные кубики»:** оценка представлений о цвете, соотносящих действий | Е.А. Стребелева |  |
| **Разрезные картинки из 2-х частей:** оценка Представлений о части-целом, пространственных представлений | Е.А. Стребелева | * Модификация процедуры выполнения заданий детьми с выраженными ограничениями в моторике рук.
 |
| **Коробка форм:** оценка представлений о форме, непосредственных пространственных представлений | Е.А. Стребелева | * Модификация стимульного материала
* Модификация процедуры выполнения задания детьми с выраженными ограничениями в моторике рук.
 |
| Оценка доступного уровня символизации у невербальных детей | А.Ю. Хохлова | * Модификация стимульного материала
 |
| **«Угадайка»:** оценка операции обобщения, установления закономерностей | Л.И. Переслени  | * Модификация стимульного материала
 |
| ***Пространственные представления*** |
| **«Покажи части тела»:** ориентировка в схеме тела | Н.Я. Семаго, М.М. Семаго  | * Создание условий для выполнения заданий детьми с выраженными ограничениями моторики рук
 |
| **«Какая игрушка находится близко, какая далеко?», «Какая игрушка справа/слева от тебя?»:** ориентировка в трехмерном пространстве | Н.Я. Семаго, М.М. Семаго  | * Создание условий для выполнения заданий детьми с выраженными ограничениями моторики рук
 |
| **Расположение картинок на листе по образцу:** ориентировка в пространстве листа  | Н.Я. Семаго, М.М. Семаго  | * Модификация стимульного материала
* Модификация процедуры исследования
* Создание условий для выполнения заданий детьми с выраженными ограничениями моторики рук
 |
| ***Осведомленность*** |
| **«Покажи игрушку/ картинку», «Назови игрушку/картинку»:**оценка вербальной осведомленности | Е.А. Стребелева | * Создание условий для выполнения заданий детьми с выраженными ограничениями моторики рук
 |
| **«Недостающие предметы»:** оценка бытовой осведомленности | Н.Л. Белопольская | * Модификация схемы оценки результатов
 |
| ***Эмоциональный интеллект*** |
| **«Эмоциональные лица»:** оценка понимания эмоций | Н.Я. Семаго | * Модификация стимульного материала
* Модификация процедуры обследования
* Создание условий для выполнения заданий безречевыми детьми
 |

1. **Оценка уровня академических достижений**

Протокол экспертной оценки академических достижений младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата (М.В. Переверзева, А.Ю. Хохлова).

1. **Оценка жизненной компетенции**

**5.1. Оценка коммуникативной компетентности**

Оценка коммуникативных возможностей

|  |  |
| --- | --- |
| ***Предмет оценки*** | ***Инструменты для оценки*** |
| Коммуникативные способности | Система классификации коммуникативных функций (Communication Function Classification System, CFCS) |
| Разборчивость речи | Классификация дизартрий по степени разборчивости речи Ж. Тардье, 1968 г. |

Оценка коммуникативной деятельности

Методика оценки коммуникативной деятельности (Крутякова Е.Н.)

**5.2. Оценка социально-бытовых умений и навыков**

Модифицированный метод систематизированного наблюдения для оценки уровня сформированности базовых навыков самообслуживания (М.В. Переверзева).

Методика оценки повседневных житейских навыков (А.Я. Абкович)

**5.3. Оценка психологической компетентности**

Комплект методик для диагностики Я-концепции детей с ОВЗ (Т.И. Кузьмина).

1. **Обобщение и фиксация результатов комплексного обследования в специально разработанной форме.**

***Краткие рекомендации и условия проведения диагностического обследования ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата***

Непосредственная диагностическая работа с ребенком должна проводиться в удобном для него положении, максимально устраняющем влияние патологических рефлексов на мышцы конечностей, туловища, глаз, при необходимости следует использовать специальное оборудование и средства дополнительной коммуникации.

При работе с детьми с тяжелыми двигательными нарушениями принципиально важное значение имеет правильное позиционирование ребенка. Так как многие дети с НОДА не могут самостоятельно удерживать положения сидя или сидят неправильно и неудобно (сидят с круглой спиной либо постоянно сползают вперед, не могут удерживать равновесие), необходимо с помощью специального ортопедического кресла и индивидуального подбора фиксирующих и удерживающих приспособлений обеспечить максимально комфортное положение ребенка в пространстве и полноценную возможность осуществления движений для выполнения диагностических заданий. Нужно помочь занять ребенку такое положение, при котором наименее выражено влияние патологических рефлексов и есть адекватная постуральная поддержка.

При обследовании детей с грубыми нарушениями манипулятивной функции рук и мелкой моторики специалист может сам действовать с тестовым материалом, а ребенок дает ответ устно, указательным жестом или кивком.

 Проводя обследование ребенка с выраженными проявлениями дизартрии и неразборчивой речью, необходимо его насытить заданиями невербального характера. Если ребенок умеет читать, можно подготовить карточки для выбора правильного ответа.

Чтобы определиться с выбором диагностических методик из предлагаемых перечней для конкретного ребенка , специалист должен учесть следующие факторы:

* разборчивость речи (насколько она понятна для окружающих),
* возможность устойчивого зрительного контакта,
* нарушения манипулятивной функции рук и мелкой моторики,
* адекватность используемых методик возрасту и степени тяжести нарушений развития ребенка;
* успешность выполнения заданий не должна зависеть от социального окружения и образа жизни ребенка;
* инструкции к методикам должны быть простыми, короткими и достаточно понятными для детей с НОДА.

Необходимо помнить, что у детей с НОДА часто отмечается церебрастенический синдром. В младшем школьном возрасте рекомендуемая длительность одной диагностической сессии - от 20-30 до 60 мин.

**ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ**

**1. МЕТОДЫ ОЦЕНКИ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ**

***Система классификации глобальных моторных функций (Gross Motor Function Classification System, GMFCS)***

Система классификации глобальных моторных функций (GMFCS) относится к наиболее распространенным на сегодняшний день в мировой практике клиническим средствам, которые используются ***с целью*** функционального тестирования и классификации пациентов с церебральным параличом. Основными достоинствами выбранного диагностического инструмента является доступность для применения в повседневной практике широкому кругу специалистов, ***возрастной диапазон*** его использования (от 0 лет до взрослого возраста), а также возможность применения для различных видов нарушений опорно-двигательного аппарата. По шкале GMFCS оценивается степень моторного дефицита в соотнесении с возрастом ребенка и дает возможность сопоставления полученной оценки с возрастной нормой не здоровых детей, а детей с церебральным параличом.

***Процедура проведения*** диагностики заключается в определении того уровня, который наиболее четко описывает возможности и ограничения ребенка с точки зрения крупной моторики в обычной деятельности (дома, в школе, на улице или в общественных местах). Для каждого возраста дается обобщенное описание функциональных возможностей и ограничений.

**Пример: Система классификации глобальных моторных функций[[2]](#footnote-2) Возраст от 6 до 12 лет**

В основе описания каждого уровня в этой возрастной группе лежит принцип мобильности, который во многом определяет характер жизнедеятельности ребенка старше 6 лет. В описании каждого уровня отражено потенциальное влияние средовых факторов (таких как расстояние от школы до дома, например) и личностных факторов (мотивированность, энергичность) на способы передвижения.

|  |  |
| --- | --- |
| **Уровень I** | Ходят дома, в школе, вне помещений и в общественных местах. Способны преодолевать бордюры, не привлекая помощь другого человека, могут подниматься по лестнице, не используя перила. Способны бегать и прыгать, но скорость, балансировка и координация движений ограничены. Могут быть физически активны и участвовать в спортивных играх по их личному выбору и в зависимости от факторов окружающей среды. |
| **Уровень II** | Способны к самостоятельной ходьбе в большинстве обстановок. Могут испытывать трудности при ходьбе на большие расстояния и в балансировке на неровных поверхностях, склонах, в людных местах, закрытых пространствах или при переноске предметов. Поднимаются и спускаются по лестнице, держась за перила или с помощью взрослых, если перила отсутствуют. На открытых пространствах и в общественных местах могут ходить с помощью взрослого, используя ручные приспособления для передвижения или колесные средства передвижения на большие расстояния. В лучшем случае могут бегать и прыгать с ограничением качества и скорости движений. Физические ограничения могут требовать адаптации для активного участия в спортивных играх. |
| **Уровень III** | Ходят, используя ручные приспособления для передвижения, преимущественно в помещениях. В положении сидя может потребоваться дополнительная фиксация ремнями для удерживания таза и балансировки. Для подъема из положения сидя на стуле или на полу требуется физическая помощь или опорная поверхность. При путешествии на большие расстояния используют колесные средства передвижения. Могут подниматься и спускаться по лестнице, держась за перила под наблюдением взрослого или с физической помощью другого человека. Ограничения в ходьбе могут потребовать специальной адаптации для участия в спортивных играх, включая колесные средства передвижения, ручные или моторизированные |
| **Уровень IV** | В большинстве ситуаций передвигаются с физической помощью другого человека или с помощью моторизированного средства передвижения. Нуждаются в адаптации сидения с фиксацией таза и туловища и физической помощи другого человека для большинства перемещений. Дома передвигаются на полу перекатыванием или ползанием, ходят на короткие расстояния, используя физическую помощь, или используют моторизированные средства передвижения. Дети могут передвигаться в ходунках, поддерживающих туловище, дома и в школе. В школе, на открытых пространствах и в общественных местах детей перевозят в ручном инвалидном кресле или используют моторизированные средства передвижения. Могут передвигаться на ходунках, поддерживающих туловище, дома и в школе. В школе, на открытых пространствах и в общественных местах нуждаются в перевозке в ручном инвалидном кресле или используют моторизированные коляски. Ограничения в передвижении требуют адаптации для участия в спортивных играх, включая физическую помощь или моторизированные коляски. |
| **Уровень V** | В большинстве случаев ребенка перевозят в ручном инвалидном кресле. Ограничены в способности удерживать голову и туловище против градиента тяжести и контролировать движения рук и ног. Вспомогательные приспособления используются для лучшего удержания головы, сидения, стояния и/или мобильности, но ограничения не могут полностью компенсироваться приспособлениями. Перемещение требует физической помощи взрослого. Дома могут перемещаться на короткие расстояния по полу или переноситься взрослыми. Могут достигать мобильности, используя высокотехнологичные электрические инвалидные кресла с контролем посадки. Ограничения подвижности требуют адаптации для участия в спортивных играх, включая физическую помощь другого человека или использования моторизированного средства передвижения. |

***Система оценки функции верхних конечностей В.Г. Босых, Н.Т. Павловской[[3]](#footnote-3).***

***Целью*** применения системы В.Г. Босых, Н.Т. Павловской является оценка моторики рук у детей с двигательными нарушениями.

Методика не имеет возрастных ограничений.

Оценка осуществляется в процессе наблюдения за ребенком в повседневной жизни в игровой или учебной деятельности или при демонстрации повседневных бытовых навыков. При диагностике функций рук определяется:

- объем движений в суставах,

- положение рук при ходьбе и в процессе предметных манипуляций,

- наличие и степень выраженности нарушений мышечного тонуса,

- способность произвольно удерживать и отпускать предмет,

- сформированность основных видов захвата и его качество,

- возможность выполнения манипуляций с предметами, их качество и скорость выполнения,

- способность осуществлять изолированные движения пальцами,

- характеристика графических навыков.

Для удобства фиксации результатов разработан специальный протокол (прилагается). Каждая рука оценивается отдельно по пятибалльной шкале:

|  |  |
| --- | --- |
| ***1 балл*** | Объем активных движений резко ограничен (спастика, ригидность, гиперкинезы, контрактуры); положение конечности вынужденное; захват предметов отсутствует, возможно кратковременное удержание вложенного в руку предмета, произвольное опускание предмета невозможно или крайне затруднено, предметные манипуляции не доступны |
| ***2 балла*** | Объем активных движений ограничен, ребенок удерживает вложенный в руку предмет, возможно произвольное отпускание предмета, захват кистью недифференцированный, примитивный (предмет зажимается между основанием ладони и двумя или более пальцами), щипковый захват отсутствует, предметные действия резко ограничены: использует руку лишь для поддержания предмета при несложных манипуляциях |
| ***3 балла*** | Объем активных движений ограничен, захват кистью недифференцированный, зрелый (с противопоставлением большого пальца), предметные манипуляции доступны, легко выполняет простые движения: захват, удержание, перенос, действует рукой в положении пронации, супинация ограничена; щипковый захват незрелый (большой палец противопоставляется проксимальной или средней фаланге указательного), затруднен; затруднены манипуляции мелкими предметами; упражнение на оппозицию первого пальца выполняет частично; захват карандаша отсутствует или незрелый, графические навыки крайне ограничены (для ведущей руки) |
| ***4 балла*** | Объем активных движений полный или ограничен незначительно, положение конечности среднефизиологическое; доступны все виды кистевого захвата, произвольное отпускание; щипковый захват зрелый, затруднения незначительные, доступны разнообразные предметные манипуляции в положении пронации и супинации предплечья и кисти, отмечается дискинезия - нарушение координации движений кисти и пальцев, замедленность, может быть тремор; упражнение на оппозицию первого пальца выполняет полностью, возможна дискоординация движений пальцев, замедленность, затруднения поиска нужной позы; захват карандаша может быть незрелым, графические навыки ниже возрастной нормы (для ведущей руки); |
| ***5 баллов*** | Объем активных движений полный, положение конечности среднефизиологическое; доступны все виды кистевого захвата, предметные манипуляции разнообразны в положении пронации и супинации предплечья и кисти; щипковый захват зрелый, манипуляции с мелкими предметами доступны, возможно легкая моторная неловкость; упражнение на оппозицию первого пальца выполняет полностью и правильно; захват карандаша зрелый (он удерживается между большим и указательным пальцами, опираясь стороной на средний палец), графические навыки - по возрасту или незначительно ограничены. |

***ПРОТОКОЛ***

***балльной оценки функции верхних конечностей по системе В.Г. Босых, Н.Т. Павловской[[4]](#footnote-4)***

Фамилия Имя \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Медицинский диагноз \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

|  |
| --- |
| **Патологическая симптоматика** |
| **Спастичность** |  | **Нарушение координации** |  |
| **Ригидность** |  | **Тремор** |  |
| **Гиперкинезы** |  | **Гиперметрия** |  |
| **Контрактуры** |  |  |  |
|  | **1 балл** | **2 балла** | **3 балла** | **4 балла** | **5 баллов** |
| **Объем активных движений** | резко ограничен | ограничен | полный / ограничен незначительно | полный |
| **Положение конечности** | вынужденное |  | среднефизиологическое |
| **Предметные манипуляции** |
| **Захват предметов** |
| **кистевой** | отсутствует | недифференцирован-ный, примитивный | зрелый |
| **щипковый**  | отсутствует | незрелый | зрелый |
| **Удержание вложенных предметов** | кратковременное | доступно |
| **Произвольное отпускание предмета** | невозможно/крайне затруднено | возможно | доступно |
| **Движения в положении супинации** | не доступны | ограничены | доступны | доступны полностью |
| **Манипуляции с мелкими предметами** | не доступны | затруднены | доступны,дискинезия | доступны |
| **Противопоставление большого пальца** |
| **Упражнение на оппозицию большого пальца** | не выполняет | выполняет частично | Выполняет полностью(возможна дискоордина-ция, поиск позы) | выполняет полностью |
| **Графический навык** |
| **Захват карандаша** | отсутствует | отсутствует или незрелый | незрелый | зрелый |
| **Графический навык (для ведущей руки)** | отсутствует | крайне ограничен | ниже возрастной нормы | по возрасту или ограничен незначи-тельно |
|  | **1 балл** | **2 балла** | **3 балла** | **4 балла** | **5 баллов** |

Дата: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**2. ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ[[5]](#footnote-5)**

Ф.И.О. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Первичноеобследование | Динамика |
| Дата обследования |  |  |
| Возраст ребенка |  |  |
| **КОНТАКТ:** |  |  |
| - В контакт не вступает |  |  |
| - Контакт формальный (чисто внешний) |  |  |
| - Контакт избирательный |  |  |
| - Легко и быстро устанавливает контакт |  |  |
| **ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ СФЕРА:** |  |  |
| - активный, бодрый |  |  |
| - пассивный, инертный |  |  |
| - неадекватное поведение |  |  |
| - избалованность |  |  |
| - конфликтность |  |  |
| - колебания настроения |  |  |
| **СОСТОЯНИЕ СЛУХА:** снижение слуха, N |  |  |
| **СОСТОЯНИЕ ЗРЕНИЯ:** косоглазие, атрофия зрительного нерва, близорукость, нистагм, N |  |  |
| **ВНИМАНИЕ:** |  |  |
| - Низкая концентрация и неустойчивость внимания (плохо сосредотачивается, с трудом удерживает внимание на объекте) |  |  |
| - Недостаточно устойчивое, поверхностное, истощаемое |  |  |
| - Плохое переключение внимания |  |  |
| - Достаточно устойчивое |  |  |
| **МОТОРИКА КИСТЕЙ И ПАЛЬЦЕВ РУК:** |  |  |
| Ведущая рука: правая/левая |  |  |
| Уровень развития функции кистей и пальцев рук: |  |  |
| - Отсутствует хватание |  |  |
| - Манипулировать не может, но есть хватание |  |  |
| - Моторика ограничена |  |  |
| - Недостаточная мелкая моторика |  |  |
| - Гиперкинезы пальцев рук |  |  |
| - Нарушение координации движений. Тремор |  |  |
| **ЗАПАС ОБЩИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ:** - Низкий |  |  |
| - Несколько снижен |  |  |
| - Соответствует возрасту |  |  |
| **РАБОТОСПОСОБНОСТЬ:** - Снижена |  |  |
| - Достаточная |  |  |
| **ДОРЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ: -**Протекало с выраженной задержкой |  |  |
| - Протекало с задержкой |  |  |
| - Нормальное (по возрасту) |  |  |
| Время появления и особенности голосовых и речевых реакций: |  |  |
| - Крик |  |  |
| -Гуление |  |  |
| -Лепет |  |  |
| -Первые слова |  |  |
| -Простые фразы |  |  |
| **ПОНИМАНИЕ ОБРАЩЕННОЙ РЕЧИ:** |  |  |
| - Не понимает обращенную речь |  |  |
| - Понимание обращенной речи ограниченное (ситуативное). Выполняет простые речевые инструкции |  |  |
| - Понимание обращенной речи на бытовом уровне. Выполняет сложные речевые инструкции |  |  |
| - В полном обьеме |  |  |
| **ПАССИВНЫЙ СЛОВАРЬ:** |  |  |
| - Название предметов (реальных и на картинках) |  |  |
| - Понимание смыслового значения слова, действия |  |  |
| - Понимание простого сюжета |  |  |
| - Понимание лексико-грамматических конструкций |  |  |
| **ХАРАКТЕРИСТИКА СОБСТВЕННОЙ РЕЧИ**(экспрессивная речь) |  |  |
| ***1-й уровень речевого развития:*** |  |  |
| - Полное отсутствие звуковых и словесных средств общения |  |  |
| - Произносит отдельные звуки, звукокомплексы |  |  |
| - Произносит несколько лепетных и общеупотребительных слов и звукоподражаний |  |  |
| Использует невербальные средства общения (выразительную мимику, жесты, интонацию). |  |  |
| ***2-й уровень речевого развития:*** |  |  |
| - Пользуется простой фразой |  |  |
| - Аграмматичная, неразвернутая (упрощенная), структурно нарушенная фраза. Активный словарь состоит из существительных, реже встречаются глаголы и прилагательные. Предлоги употребляются редко. Слоговая структура слов нарушена |  |  |
| ***3-й уровень речевого развития:***Пользуется развернутой фразой. Недостаточная сформированность лексико-грамматического строя речи (ошибки в падежных окончаниях, смешение временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении). Слоговая структура слов не нарушена. Синтаксические конструкции фраз бедные. Фонетико-фонематические нарушения |  |  |
| ***4-й уровень речевого развития:*** Лексико-грамматическая и фонетико-фонематическая недостаточность |  |  |
| **N:** Пользуется развернутой фразой. Связная речь сформирована |  |  |
| ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ: |  |  |
| - Проявляет склонность к эхолалии |  |  |
| - Наличие речевых штампов (речь пустая, без содержания, часто не соотносится с выполняемыми действиями, не отражает истинных интеллектуальных способностей ребенка) |  |  |
| **ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЙ СТРОЙ РЕЧИ:** |  |  |
| СЛОВАРНЫЙ ЗАПАС: - резко ограничен |  |  |
| - беден |  |  |
| - в пределах обихода |  |  |
| - достаточный |  |  |
| ГРАММАТИЧЕСКИЙ СТРОЙ: - Не сформирован |  |  |
| - Сформирован недостаточно |  |  |
| - Сформирован (N) |  |  |
| СВЯЗНАЯ РЕЧЬ: - Описание сюжетной картинки |  |  |
| - Простой сюжет |  |  |
| - Сложный сюжет |  |  |
| - Составление рассказа по серии сюжетных картин |  |  |
| - Пересказ текста |  |  |
| - Творческий рассказ |  |  |
| **СЛОГОВАЯ СТРУКТУРА СЛОВ: -**Не нарушена (N) |  |  |
| - Нарушения слоговой структуры слов: |  |  |
| - парафазии (замены звуков, слогов) |  |  |
| - элизии (пропуски звуков, слогов) |  |  |
| - итерации (повторения звуков, слогов) |  |  |
| - контаминации (часть одного слова соединяется с частью другого) |  |  |
| - персеверации (отсроченное повторение) |  |  |
| - перестановки звуков, слогов |  |  |
| - антиципации |  |  |
| **ФОНЕТИЧЕСКИЙ СТРОЙ РЕЧИ** |  |  |
| А | О | У | Ы | И | Э |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| К | К` | Г | Г` | Х | Х` |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Й | М | М` | П | П` | Б |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Б` | Ф | Ф` | В | В` | Т |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Т` | Д | Д` | Н | Н` | С |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| С` | З | З` | Ц | Ш | Ж |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Ч | Щ | Р | Р` | Л | Л` |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Антропофонические (фонетические) дефекты звукопроизношения - искажения** |  |  |
| - Усредненность гласных |  |  |
| - Недостаток произношения свистящих |  |  |
| - Недостаток произношения шипящих |  |  |
| - Недостаток произношения соноров |  |  |
| - Недостаток произношения губных |  |  |
| - Недостаток произношения губно-губных |  |  |
| - Недостаток произношения губно-зубных |  |  |
| - Недостаток произношения средненебных |  |  |
| - Недостаток произношения заднеязычных |  |  |
| - Недостаток произношения твердых согласных |  |  |
| - Недостаток произношения звонких согласных |  |  |
| - Изолированно произносит все звуки правильно, но при увеличении речевой нагрузки - общая смазанность речи |  |  |
| - Фонетический строй речи сформирован достаточно (N) |  |  |
| **Фонологические дефекты (нарушение дифференциации звуков):** |  |  |
| - Замены |  |  |
| - Смешения |  |  |
| **ФОНЕМАТИЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ** (различение звуков, слогов, слов, звуковых рядов, звуковой анализ и синтез): |  |  |
| - Нарушен |  |  |
| - Сохранный |  |  |
| ***Степень разборчивости речи:*** |  |  |
| - Речь невнятная, смазанная, малопонятная для окружающих |  |  |
| - Разборчивость речи несколько снижена, речь нечеткая |  |  |
| - Разборчивость речи не нарушена (N) |  |  |
| **ДЫХАНИЕ:** - Свободное |  |  |
| - Затрудненное |  |  |
| - Поверхстное |  |  |
| - Неровное, неритмичное |  |  |
| - Дифференциация носового и ротового выдоха |  |  |
| - Ротовой выдох укорочен, вдох неглубокий |  |  |
| **ГОЛОС:** - Сильный, звонкий (N) |  |  |
| - Недостаточная сила голоса: - Тихий, слабый |  |  |
| - Истощающийся |  |  |
| - Нарушение тембра голоса: - Глухой |  |  |
| - Сдавленный |  |  |
| - Хриплый |  |  |
| - Назализованный |  |  |
| - Напряженный |  |  |
| - Дрожащий |  |  |
| - Просодическая (мелодико-интонационная) сторона речи : (N) |  |  |
| - Нарушение интонационного оформления речи |  |  |
| - Отсутствие голосовых модуляций (голос немодулированный) |  |  |
| - Слабая выраженность голосовых модуляций |  |  |
| ***Синхронность дыхания, голосообразования и артикуляции:*** |  |  |
| - Нарушена |  |  |
| - Сохранна |  |  |
| **Просодическая организация звукового потока:*****Мелодико-интонационная сторона речи:*** N |  |  |
| - Нарушение интонационного оформления речи |  |  |
| - Отсутствие голосовых модуляций (голос немодулированный) |  |  |
| - Слабая выраженность голосовых модуляций (голос монотонный, мало модулированный) |  |  |
| ***Темп речи:*** - Нормальный |  |  |
| - Тахилалия |  |  |
| - Брадилалия |  |  |
| - Запинки |  |  |
| - Заикание |  |  |
| ***Ритм речи:*** - Нормальный |  |  |
| - Растянутый |  |  |
| - Скандированный |  |  |
| - Зависит от проявления гиперкинезов |  |  |
| **СТРОЕНИЕ И ПОДВИЖНОСТЬ ОРГАНОВ АРТИКУЛЯЦИИ*****Неврологический синдром нарушения артикуляционной моторики: -*** Спастический парез |  |  |
| - Тонические нарушения управления типа ригидности |  |  |
| - Гиперкинезы |  |  |
| - Атаксия |  |  |
| - Апраксия |  |  |
| **ЛИЦЕВАЯ МУСКУЛАТУРА:** |  |  |
| - Гипомимия |  |  |
| Тонус лицевой мускулатуры : N |  |  |
| - Нарушение мышечного тонуса лица: - Спастичность |  |  |
| - Гипотония |  |  |
| - Дистония |  |  |
| - Сглаженность носогубных складок |  |  |
| - Оральные синкинезии |  |  |
| - Асимметрия лица |  |  |
| - Гиперкинезы лица |  |  |
| **ГУБЫ:** -N, Толстые/Тонкие; Наличие расщелины |  |  |
| Тонус губной мускулатуры: N |  |  |
| Нарушение мышечного тонуса губ: - Спастичность |  |  |
| - Гипотония |  |  |
| - Дистония |  |  |
| Подвижность: - губы малоподвижные |  |  |
| - губы подвижные |  |  |
| **ЗУБЫ: -** крупные, мелкие, редкие, частые, нарушение зубного ряда, наличие лишних зубов, N |  |  |
| - Прикус : передний открытый, боковой открытый, прогнатия, прогения, правильный |  |  |
| **ТВЕРДОЕ НЕБО:** готическое, низкое, уплощенное, наличие расщелины, N |  |  |
| **МЯГКОЕ НЕБО:** - длинное/короткое |  |  |
| - подвижное/малоподвижное |  |  |
| - отклонение увуля |  |  |
| **Движение нижней челюсти:** -открывание/закрывание рта |  |  |
| - умение держать рот закрытым |  |  |
| **ЯЗЫК:** толстый, маленький, узкий, раздвоенный |  |  |
| невыраженность кончика, укорочение подъязычной связки |  |  |
| Тонус язычной мускулатуры : N |  |  |
| Нарушение мышечного тонуса языка: - Спастичность |  |  |
| - Гипотония |  |  |
| - Дистония |  |  |
| - Гиперкинезы языка |  |  |
| - Тремор языка |  |  |
| - Девиация (отклонение) языка в сторону |  |  |
| **Объём артикуляционных движений языка:** |  |  |
| - Строго ограничен |  |  |
| - Неполный |  |  |
| - Снижение амплитуды артикуляционных движений |  |  |
| - В полном объёме |  |  |
| - Умение удержать артикуляционную позу |  |  |
| - Способность к переключению |  |  |
| - Произвольное высовывание языка |  |  |
| - Подъем языка вверх |  |  |
| - Боковые отведения (вправо/влево) |  |  |
| - Пощелкивание |  |  |
| - Облизывание губ (круговые движения языка) |  |  |
| ***Глоточный и небный рефлексы:*** - повышен/понижен |  |  |
| ***Наличие патологических рефлексов орального автоматизма*** |  |  |
| ***Вегетативные расстройства:*** |  |  |
| - Гиперсаливация: - постоянная |  |  |
| - усиливающая при определенных условиях |  |  |
| ***Жевание:*** -N |  |  |
| - отсутствие жевания твердой пищи |  |  |
| - затруднение жевания |  |  |
| ***Глотание:*** - не нарушено |  |  |
| - поперхивается, захлебывается при глотании |  |  |

**ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ:**

**3. МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ**

***Методики исследования когнитивных функций младших школьников с НОДА***

**Корректурная проба (буквенный вариант)**

**Цель:** Методика используется для определения объема внимания (по количеству просмотренных букв) и его концентрации (по количеству сделанных ошибок).

**Материал:** Бланк для выполнения задания.

Тест проводится при помощи специальных бланков с рядами расположенных в случайном порядке букв. Испытуемый, просматривая бланк, ряд за рядом, вычеркивает указанные в инструкции буквы или знаки.

**Инструкция:** «На бланке с буквами отчеркните первый ряд букв. Ваша задача заключается в том, чтобы, просматривая ряды букв слева направо, вычеркивать такие же буквы, как и первые. Работать надо быстро и точно. Время работы — 5 ми­нут».

**Обработка результатов**: Норма объема внимания для детей 6-7 лет — 400 знаков и выше, концентрации — 10 ошибок и менее; для детей 8-10 лет — 600 знаков и выше, концентрации — 5 ошибок и менее.

Время работы — 5 минут.

**Источник:**

*Ануфриев,  А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. /А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина . — М.: Издательство «Ось-89», 1997. - 224 с.*

**Методика «Запоминание 10 слов» (по А. Р. Лурия)**

Методика направлена на исследование объема и скорости слухоречевого запоминания определенного количества слов, возможности и объема отсро­ченного их воспроизведения. Использование методики дает дополнительную информацию о возможности целенаправленной и длительной работы ребен­ка со слухоречевым материалом.

Для запоминания используются простые (односложные или короткие двусложные), частотные, не связанные по смыслу слова в единствен­ном числе именительного падежа.

**Инструкция** состоит из нескольких этапов.

Первое объяснение: «Сейчас я прочту 10 слов. Слушать надо внимательно. Когда кончу читать, сразу же повтори столько, сколько запомнишь. Повторять можно в любом порядке. Порядок роли не играет. Понятно?».

Экспериментатор читает слова медленно, четко. Когда испытуемый повторяет слова, экспериментатор ставит в своем протоколе крестики напротив них (см. форму протокола). Затем экспериментатор продолжает инструкцию (второй этап).

Продолжение инструкции: «Сейчас я снова прочту те же слова, а ты должен повторить их - и те, которые уже назвал, и те, которые в первый раз пропустил, - все вместе в любом порядке».

Экспериментатор снова ставит крестики напротив слов, которые воспроизвел испытуемый.

Затем опыт снова повторяется 3, 4 и 5 раз, но уже без каких-либо инструкций. Экспериментатор просто говорит: «Еще раз».

По результатам исследования может быть построена кривая запо­минания.

**Анализируемые показатели:**

1. объем слухоречевого запоминания;
2. скорость запоминания данного объема слов;
3. объем отсроченного воспроизведения;
4. особенности мнестической деятельности (наличие литеральных или вер­бальных парафазий и т.п.);
5. особенности слухового, в том числе фонематического, восприятия.

**Анализ и возрастные особенности выполнения**. Методика может быть использована в полном объеме, начиная с 7-летнего возраста. Запоминание в объеме 9±1 слово доступно здоровым детям. Отсроченное воспроизведение в объеме 8±2 слова доступно 80% детей данной возрастной группы. Для детей младше 7 лет используется словарный материал меньшего объема (5-8 слов).

Установлено, что у здоровых детей школьного возраста «кривая запоминания» носит примерно такой характер: 5, 7, 9, или 6, 8, 9, или 5, 7, 10 слов, т.е. к третьему повторению испытуемый воспроизводит 9 или 10 слов; при последующих повторениях (всего не менее 5 раз) количество воспроизводимых слов 9 - 10. Дети с органическим повреждением мозга воспроизводят сравнительно меньшее количество слов. Они могут назвать лишние слова и «застрять» на этой ошибке. Такие повторяющиеся «лишние» слова, по наблюдениям отдельных психологов, встречаются при исследовании больных детей, страдающих текущими органическими заболеваниями мозга. Особенно много таких «лишних» слов продуцируют дети в состоянии расторможенности.

«Кривая запоминания» может указывать и на ослабление активного внимания, и на выраженную утомляемость. Так, например, иногда ребенок во второй раз воспроизводит 8 или 9 слов, а при последующих пробах припоминает их все меньше и меньше. Такой ученик обычно страдает забывчивостью и рассеянностью. В основе забывчивости лежит преходящая астения, истощаемость внимания. «Кривая запоминания» в этих случаях не обязательно резко падает вниз, иногда она имеет зигзагообразный вид, что свидетельствует о неустойчивости внимания и его колебаниях.

В отдельных, сравнительно редких, случаях дети всякий раз воспроизводят одинаковое количество одних и тех же слов, т.е. кривая имеет форму «плато». Такая стабильность свидетельствует об эмоциональной вялости, отсутствии заинтересованности в том, чтобы запомнить побольше. Кривая типа низко расположенного «плато» наблюдается при слабоумии с апатией (при паралитических синдромах).

Число слов, удержанных в памяти и воспроизведенных испытуемым час спустя после повторения, в большей мере свидетельствует о памяти в узком смысле слова.

# Источники:

*Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – Спб.: Речь, 2011. – 384 с.*

*Психолого–педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья: учеб. для студ. организаций высш. проф. образования /И.Ю. Лев­­ченко, С.Д. Забрамная [и др.]; под ред. И.Ю. Левчен­ко­, С.Д. Забрамной. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 336 с.*

**Цветные прогрессивные матрицы**

Тест был предложен Л. Пенроузом и Дж. Равеном в 1936 г. В ходе работы испытуемый должен был выявлять отношения между абстрактными фигурами. Распространены два варианта теста - черно-белый и цветной; черно-белый предназначен для обследования испытуемых 8 - 14 и 20 - 65 лет, цветной - 5 - 11 лет.

**Материал ЦПМ**. Цветные прогрессивные матрицы включают 36 заданий, составляющих три серии: А, АВ, В (по 12 матриц в каждой серии).

Каждая серия заданий составлена по определенным принципам.

**Серия А**. От обследуемого требуется дополнение недостающей части изображения. Считается, что при работе с матрицами этой серии реализуются следующие основные мыслительные процессы:

а) дифференциация основных элементов структуры и раскрытие связей между ними;

б) идентификация недостающей части структуры и сличение ее с представленными образцами.

**Серия АВ.** Представляет промежуточный вариант, также построенный по

принципу прогрессивности. Только здесь степень сложности, а также количество заданий на определение дополнения до целостности объектов и учета изменяющихся признаков возрастают по сравнению с серией А.

**Серия В.** Помимо уже описанных типов заданий включает в себя задания по

нахождению аналогии между двумя парами фигур. Обследуемый раскрывает

этот принцип путем постепенной дифференциации элементов.

Из всех 36 заданий 28 направлены на выявление сформированности операций дополнения до целого (определенное число заданий на установление тождества, выявление принципа центральной и осевой симметрии), а 8 заданий способствуют установлению сформированности мыслительных операций (установление отношений по принципу решения простых и сложных наглядных аналогий).

**Процедура проведения и регистрации результатов.**

В соответствии со стандартной процедурой необходимо привлечь внимание ребенка к первой матрице (А1)и, указав на верхнюю часть фигуры, обратить внимание на то, что из нее «вырезан» кусочек.

**Инструкция 1а.** «Посмотри (указывается верхняя фигура), видишь, из этой

картинки вырезан фрагмент».

Затем следует показать, что вырезанные кусочки находятся внизу, что все они имеют подходящую форму, но только один из них «по-настоящему» подходит (фрагменты, приведенные внизу матрицы, показываются по очереди в следующей последовательности: 1, 2, 3, … 6). При этом специалист объясняет, почему эти фрагменты не подходят «по-настоящему».

Далее ребенку сообщается, что только один фрагмент подходит, и сейчас ему нужно будет показать, какой именно фрагмент подойдет лучше всего.

**Инструкция1б.** «Необходимо подобрать такой фрагмент из этих (рукой проводится вдоль всех фрагментов, находящихся внизу матрицы), который подходит к рисунку. Только один из фрагментов правильный, подходящий. Покажи, какой».

Если ребенок показывает на неправильный фрагмент, то объяснение продолжается до тех пор, пока суть выполнения задания не будет понята ребенком. Таким образом, на матрице А1 происходит обучение.

Далее ребенку показывается следующая матрица (А2), его просят найти подходящий фрагмент и в случае неправильного ответа возвращаются к обучению на матрице А1. При работе с матрицей А2 специалист лишь кратко повторяет задание: «Найди подходящий фрагмент», показывая на пустое место в верхней части матрицы. Если и при этом матрица А2 выполняется неверно, то ребенку, не давая отрицательной оценки, предлагается выполнить матрицы А3, А4, А5.

Если ребенок не в состоянии сделать первые пять заданий серии А, результаты признаются недостоверными и работа прекращается.

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

По завершении серии А дается следующая инструкция.

**Инструкция 2**. «Здесь уже другой рисунок, но все равно нужно найти такой

недостающий фрагмент, чтобы правильно завершить картинку (рукой обводятся все фрагменты). Какой из них подходит?»

При работе с остальными заданиями серий АВ и В специалист не повторяет

каждый раз инструкции, но может стимулировать ребенка одобрением.

Время выполнения каждой матрицы в отдельности и всех матриц в целом

не регистрируется.

Ответы ребенка заносятся в регистрационный бланк. В соответствии с ключом (номером правильного фрагмента матрицы), ответу ребенка присваивается 1балл, если номер ключа и номер ответа ребенка совпадают (правильный выбор); или 0 баллов, если номер ключа и номер ответа ребенка не совпадают (неправильный выбор).

Полученный ребенком балл заносится в графу «Балл». Вычисляется количество набранных баллов в каждой серии, а также общая сумма баллов по всем матрицам. Вычисляется количество набранных баллов в каждой серии и общая сумма баллов по всем матрицам.

**Примечание.** В общей оценке результативности выполнения матрица А1 не

учитывается.

**Анализ результатов.**

При анализе результативности выполнения ребенком Цветных прогрессивных матриц количественной оценке, безусловно, принадлежит ведущая роль.

Но не менее информативным, а, порой, столь же важным является качественный анализ самого процесса выполнения заданий. Специалистом оценивается: работоспособность, характер деятельности, темп деятельности и его динамика, обучаемость, эмоционально-личностные характеристики.

**Возрастные нормативы выполнения ЦПМ.**

При исследовании детей 4,5-11 лет (исследования 1983-1997 годов) г. Москвы и Московской области с помощью ЦПМ были получены следующие данные (табл.1).

Таблица 1.Усредненные возрастные нормативы выполнения ЦПМ

детьми г. Москвы и Московской обл.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Возраст ребенка** | **Среднее значение(баллы)** | **Разброс (в баллах)** |
| 4,5 - 5,5 лет | 14 | 8-22 |
| 5,5 - 6 лет | 17 | 12-24 |
| 6 - 6,5 лет | 18 | 13-27 |
| 6,5 - 7 лет | 20 | 14-29 |
| 7 - 7,5 лет | 22 | 15-30 |
| 7,5 - 8 лет | 23 | 16-31 |
| 8 - 8,5 лет | 24 | 17-32 |
| 8,5 - 9 лет | 26 | 18-34 |
| 9 - 10 лет | 29 | 20-35 |
| 10 - 11 лет | 32 | 21-35 |

# Источник:

*Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – Спб.: Речь, 2011. – 384с.*

**Исключение предметов**

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

Данные, полученные при исследовании по этой методике, позволяют судить об уровне обобщающих операций ребенка, возможности отвлечения, способности его выделять существенные признаки предметов или явлений и на этой основе производить необходи­мые суждения на образном материале. Задания выстроены по степени их усложнения. Ребенку предъявляются изображения четырех предметов, три из которых можно объединить обобщающим словом, а четвертый пред­мет по отношению к ним окажется «лишним».

**Материал.** Набор изображений (5 серий по 4 задания в каждой серии из диагностического комплекта Семаго), градуированных по степени трудности. На каждой карточке нарисовано по четыре предмета, три из которых объединяются одним общим понятием, а четвертый предмет под это понятие не подходит.

**Инструкция** дается на примере самой легкой карточки: "Здесь нарисовано четыре предмета. Три предмета похожи, их можно назвать одним словом. А один предмет к ним не подходит. Найди, какой?".

Если ребенок сразу правильно выделяет предмет, его просят объяснить: "Почему этот предмет не подходит? Как эти предметы можно назвать одним словом?". Если же ответ ребенка неверен, экспериментатор вместе с ним разбирает первую картинку, дает обозначение трем предметам и объясняет, почему надо исключить четвертый предмет.

Следующую карточку, по трудности одинаковую с первой, предъявляют ребенку с более короткой инструкцией: «Здесь тоже один предмет не подходит к другим. Посмотри, что здесь надо убрать?».

Если задание выполнено правильно, спрашивают: «Почему не подходит? Как одним словом назвать эти три предмета?». При неправильном исключении предмета с помощью вопроса выясняют мотивацию ребенка. Затем ему говорят, что он сделал неправильно, и повторяют на примере этой карточки подробный разбор вместе с ним.

В протоколе отмечается номер карточки, вопросы и замечания экспериментатора, исключаемый предмет, объяснения ребенка и обобщающее слово.

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.

При анализе результатов выполнения методики выделяются следующие варианты объединений трех предметов по отношению к четвертому: объединение по конкретно-ситуативному, по функциональному, истин­но понятийному, латентному признакам.

Категоризация обобщающего признака, выделяемого ребенком, дает возмож­ность отнесения его понятийного развития к соответствующему уровню.

**Возрастной диапазон использования.**

Можно использовать для детей с 3-3,5-летнего возраста и до 13-14-лет.

Возрастные нормативы выполнения[[6]](#footnote-6)

- серия 1 (изображения № 1-4) – 3-5 лет

- серия 2 (изображения № 5-8) – 5-6 лет

- серия 3 (изображения № 9-12) – 6-7 лет

- серия 4 (изображения № 13-16) – 7-10 лет

- серия 5 (изображения № 17-20) – старше 10 лет.

# Источники:

*Диагностический альбом для оценки познавательной деятельности ребенка Семаго Н.Я., Семаго М.М. Москва, 2005.*

*Семаго, Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – Спб.: Речь, 2011. – 384с.*

*Психолого–педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья: учеб. для студ. организаций высш. проф. образования /И.Ю. Лев­­ченко, С.Д. Забрамная [и др.]; под ред. И.Ю. Левчен­ко­, С.Д. Забрамной. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 336 с.*

# Подбор парных аналогий

**Цель.** Оценка сформированности операций вербальной актуализации логической связи или отношений между понятиями по аналогии.

Задание представляет собой бланковую методику, состоящую из двух колонок текста, в левой из которой представлены два слова, имеющие между собой определенную связь (логическую) или отношение.

В правом столбце находится слово (понятие), к которому необходимо подобрать слово или понятие, повторяющее (по аналогии) взаимоотношение между вторым и первым словом левого столбца.

1. Школа—ученик Больница—...

4. Луг—трава Лес—...

10. Дождь—сырость Жара—...

Для выполнения задания ребенку необходимо произвести операцию выделения логической связи или отношений между понятиями. По сути дела, ребенок должен подобрать слово по аналогии с предложенным примером.

Методика может быть предложена для самостоятельной работы детям со сформированным навыком осмысленного чтения. В случае, если задания предъявляются на слух, необходимым условием является достаточный объем слухоречевой памяти.

**Возрастной диапазон применения**. Методика используется для работы с детьми от 7 до 11—12 лет.

**Процедура проведения.**

Инструкция дается в форме совместного выполнения первого задания.

**Инструкция.** «Посмотри, здесь написано два слова. Например: Школа—ученик. (При этом внимание ребенка фиксируется на первом слове.) Между этими словами существует определенная связь: Ученик—учится в школе. Тебе нужно подобрать такое же подходящее слово к слову больница.

Смотри: Школа—ученик (далее следует небольшая пауза). Больница—..?

Какое слово сюда подходит?»

Если ребенок дает неправильный ответ или не знает, как ответить, предлагается более подробная инструкция-обучение.

**Инструкция-обучение.** «Ученик учится в школе, а в больнице лечится (делается интонационная пауза)...больной. Получается: Школа—ученик, больница— больной. Понятно? Попробуй, подбери нужное слово ко второму заданию».

Второе задание дается уже для самостоятельного выполнения. Если ребенок колеблется или выполняет задание неправильно, в аналогичной форме дается объяснение и второго задания: Задача имеет решение, а вопрос имеет ответ.

При этом внимание ребенка пальцем или карандашом привлекается к самому тексту задания. Дальнейшие задания ребенок должен выполнить самостоятельно.

**Анализ результатов и примерные возрастные нормативы выполнения.**

Выполнение методики в полном объеме (12-14 правильно подобранных

ответов) является условно нормативным для детей 10-11 лет. Невозможность

выполнения заданий в силу отсутствия владения логическими операциями такого рода встречается достаточно редко у детей старше 7-7,5 лет и порой бывает обусловлено не столько проблемами логического мышления, сколько трудностями актуализации нужного слова или бедностью активного словаря ребенка. Наиболее легкими для выполнения являются задания, где связь слов в заданной паре определяется как конкретная, постоянная, социально-бытовая, например: «Школа-ученик, больница-..?»; «Море—вода, небо—... Более трудными являются задания, при выполнении которых необходим учет пространственно-временных показателей: «Июль—лето, апрель—..?»; «День— обед, вечер—..?». Именно этот тип заданий вызывает определенные сложности при несформированности у ребенка квазипространственных представлений.

Наиболее трудными заданиями являются те, при работе с которыми не только возникают сложности выявления логической связи между парой слов, но и проблемы собственно лингвистического характера (в том числе объема актуального словаря ребенка). Например, при достаточной простоте выделения логической связи между понятиями «Дождь—сырость» подбор понятия (по аналогии) к слову жара достаточно труден. В лексическом запасе ребенка должно присутствовать слово сушь. В этом задании ответ ребенка «сухость» или «высушенность» (формально не являющийся правильным) следует признать верным, в особенности, если речь идет о ребенке с речевыми проблемами или о ребенке, не достригшем 9-10-летнего возраста.

# Источник:

*Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – Спб.: Речь, 2011. – 384с.*

**Понимание скрытого смысла в коротких рассказах**

**Цель.** Оценка возможности понимания смысла рассказа, то есть определен­ного уровня осмысления, и отношения к содержанию текста. В соответствии с классификацией типов предъявления текстов Н.Л. Белопольской (1999) существует три типа предъявлений:

• стандартный;

• персонифицированный (когда ребенок выступает как бы действующим лицом рассказа);

• драматизированный (разыгрывание сюжета рассказа в реальном плане).

 Нами с учетом возраста участников эксперимента был использован стандартный тип предъявления рассказа. Всем детям предъявлялся рассказ «Лев и лисица» (**источник:** Морозова Н.Г. О понимании текста (*Известия Академии Педагогических Наук РСФСР. - Вып. 7. - М.-Л., 1947. - 191-239 с.) [Электронный ресурс) ]/Альманах Института коррекционной педагогики РАО .- 2006. - №10.* Режим доступа: http://alldef.ru/ru/articles/almanah-10/o-ponimanii-teksta?full=1).

**Возрастной диапазон применения.** Рассказы в логике усложнения понима­ния скрытого смысла могут предъявляться детям от 4,5-5 лет до 9-10-летнего возраста.

**Процедура проведения**. Рассказ предъявляется детям на слух с обязательным учетом особенностей слухоречевого запоминания.

Суть задания заключается в ответе ребенка на вопрос (вопросы), следующий за самим рассказом. Специально построенные вопросы могут являться и вариантами помощи ребенку, если ребенок затрудняется в ответе на поставленный вопрос или отвечает неправильно.

**Примерная процедура проведения исследования.**

***«Лев и Лисица»***

*Лев стал стар. Он не мог ловить зверей. И задумал лев жить хитростью. Лег в пещеру и притворился больным. Стали звери навещать его. Но лев хватал и съедал каждого, кто приходил в пещеру. Приходит к нему лиса. Стала у входа в пещеру и спрашивает: «Как поживаешь?» - «Плохо», - говорит лев. – «Да почему же ты не войдешь ко мне?» - «По следам вижу: входило к тебе много зверей, а не выходил никто».*

**Основной вопрос**: «*Почему Лиса не пришла ко Льву?»*

При отсутствии правильного ответа следует вопрос-подсказка 1.

**Вопрос-подсказка 1:** *«Что случилось со зверями, которые приходили навестить Льва?»*

При правильном ответе идет возврат к основному вопросу, при неправильном дается вопрос-подсказка 2.

**Вопрос-подсказка 2:** *«А что едят львы?»*

При правильном ответе идет возврат к основному вопросу. При непонимании смысла и после второй подсказки задание считается невыполненным.

# Источник:

*Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – Спб.: Речь, 2011. – 384с.*

**Исследование ориентировки в схеме тела у себя и у напротив сидящего**

*Цели* исследования: Выявление ориентировки в схеме тела. Умение определять правую и левую сторону у себя, у собеседника.

Процедура проведения: Детям предлагается четыре серии заданий

Первая серия заданий:

>• прямая ориентировка в схеме тела:

1. Покажи правую руку (ногу /глаз/ухо).
2. Покажи левую руку (ногу /глаз/ухо)

>• перекрестная ориентировка в схеме тела:

1. Покажи правой рукой левый глаз (левое ухо, правую ногу, левую ногу);
2. Покажи левой рукой правый глаз (правое ухо, левую ногу, правую ногу);

Вторая серия заданий:

1. Покажи, где у меня правая рука (нога).
2. Покажи, где у меня левая рука (нога).

**Источник:**

*Титова, О.В. Справа - слева. Формирование пространственных представлений у детей с ДЦП., ГНОМ и Д 2004. 56 с.*

**Понимание и употребление предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов**

**Стимульный материал:** диагностический комплект Семаго (сюжеты «Игрушки на полке», «Звери идут в школу», рисунки «Ящик и бочки», «Божья коровка»).

Материалы используются для выявления трудностей в понимании и употреб­лении предлогов при анализе взаиморасположения объектов. Работа с ребенком начинается с выявления знания им предло­гов, обозначающих расположение объектов (реалистических) в пространстве («Игрушки на полке»). Оценивается правильное владение ребенком предлогами и понятиями: *выше*, *ниже, на, над, под, снизу, сверху, между.*

Ребенка просят показать, какие предметы изображены выше медведя (или любого другого изображения на второй снизу полке), *ниже* медведя. После этого он должен показать, что нарисовано *над* и *под* медве­дем, какие игрушки нарисованы *на* верхней полке, какие — *на* нижней полке.

В этой же логике исследуется употребление и понимание предлогов (слов), обозначающих взаиморасположение объектов в пространстве по горизонталь­ной оси («Звери идут в школу»).

Далее исследуется возможность самостоятельного употребления предлогов и составление пространственных речевых конструкций. Например, для конк­ретных изображений: «Где находится машина по отношению к медведю?», «Как ты думаешь, где находится елка по отношению к медведю?» и т.п. («Игрушки на полке»).

Далее анализируется владение ребенком понятиями: лево, *право, слева, справа,* левее, *правее* и т.п. («Игрушки на полке», «Звери идут в школу»). Вначале эти поня­тия анализируются на уровне понимания и показа ребенком *(импрессивный уровень).* Далее исследуется возможность самостоятельного употребления предлогов и составление пространственных речевых конструкций по этим понятиям *(экспрессивный уровень).*

«Что находится слева от ромба? Какого цвета фигура справа от креста? Ка­кие фигуры правее, чем крест?» и т.п. (лист 33). «Кто из зверей находится левее, чем собака, и правее, чем мышь?» и т.п. (лист 36).

В этом же ключе исследуются и понятия, характеризующие пространствен­ный анализ взаиморасположения объектов при заданном направлении. Анализируются такие понятия, как: *первый, последний, ближе всего к.., даль­ше всего от.., предпоследний, следующий за...* и т.п.

Владение ребенком сложными пространственно-речевыми конструкциями («Ящик и бочки», «Божья коровка») оценивается при помощи заданий типа: «Покажи, где: перед ящи­ком бочонок; под бочонком ящик; в ящике бочонок» и т.п.

**Возрастные особенности**. Исследование владения данными предлогами и понятиями проводится в логике формирования пространственных представлений и возможности ана­лиза взаиморасположения объектов в онтогенезе. Условно-нормативным считается правильное выполнение всех заданий к 7-8 годам.

# Источник:

*Диагностический альбом для оценки познавательной деятельности ребенка Семаго Н.Я., Семаго М.М. Москва, 2005.*

**Графическая проба «Забор»**

На листе бумаги А4, положенном по отношению к пишущему горизонтально (чтобы строка была максимально длинной), изображен образец «забора» (рис. 1). Ребенку предлагается продолжить действие по образцу.

**Инструкция:** «Продолжай рисовать «забор» по моему образцу до конца листа, не отрывая руки от бумаги. Начинай там, где остановился я».

Взрослый рисует не более двух-трех серий рисунка.



Рис. 1

**Критерии оценки успешности выполнения пробы:**

* трудности переключения с одного элемента на другой (может инертно повторяться один из элементов);
* персеверации; разрывы линии/отрыв руки от бумаги — плавность рисования линий;
* трудности запоминания программы: наличие зрительной опоры/сравнения с образцом при выполнении задания.

**Источник:**

*Шевлякова И.Н. Посмотри внимательно на мир. Программа коррекции и развития зрительного восприятия и пространственного мышления у детей младшего школьного возраста. —— М.: Генезис, 2003. — 96 с.*

**Методика «Мой класс»**

Вниманию ребенка предлагается листок с рисунком класса (рис.2).



Рис. 2

**Инструкция:** «На этом рисунке схематично изображен твой класс. За столом сидит учитель, ученики заняты своим делом. Часть ребят играет во дворе. Найди и отметь крестиком на рисунке себя, напиши рядом свои имя и фамилию. Затем отметь (тоже крестиком) на рисунке своего товарища, напиши рядом его имя и фамилию».

Важно: С кем из участников ситуации отождествляет себя испытуемый?

Какое место в классе он отводит идентифицируемому с собой персонажу (рядом с учителем, вне классной комнаты, вместе с ребятами, один)?

Каково содержание занятий, эмоционально значимых для школьника?

На рисунке обозначены позиции, указывающие на выраженность познавательных интересов: решение задачи у доски, совместное чтение книги, вопросы, задаваемые учителю. В данном случае идентификация в отношении этой позиции будет свидетельствовать об адекватности социально-психологического и учебного статуса младшего школьника.

**Анализ результатов:**

1. Позиция «один, вдали от учителя» - эмоционально неблагополучная позиция ребенка, указывающая на трудности адаптации к пребыванию в классном коллективе.
2. Отождествление себя с детьми, стоящими в паре, вместе играющими, - доказательство благополучной социально-психологической позиции ребенка.
3. Место рядом с учителем: учитель в данном случае является значимым лицом для испытуемого, а испытуемый отождествляет себя с учеником, принимаемым учителем.
4. Игровая позиция: не соответствует учебной позиции.

**Источник:** интернет (автор не известен), предположительно

*Социально – психологические проблемы взаимодействия в группах и коллективах: методическое пособие для студентов / сост. Е.И. Горбачева. -. Саранск, 1990.С.43-47*

**Методика «Лесенка»** (*модифицирована/упрощена*)

**Цель:** определить особенности самооценки ребенком своих учебных достижений и представлений ребенка о том, как его в качестве ученика оценивают другие люди.

**Материал и оборудование**: нарисованная лесенка, лист бумаги, карандаш (ручка).

**Процедура исследования:**

Проведению методики предшествует подробная беседа с ребенком и с родителем. В процессе беседы выявляются особенности класса, кол-во учеников в классе, социально-психологическая ситуация, в которой ребенок находится в школьном коллективе, определяется характер отношения к ребенку учителя и одноклассников. На основании просмотра тетрадей, дневника и др. продуктов учебной деятельности ребенка делается вывод об успеваемости и реальном уровне учебных достижений.

Методика проводится индивидуально. Процедура исследования представляет собой беседу с ребенком с использованием определенной шкалы оценок (нарисованная лесенка), на которой он сам помещает себя и предположительно определяет то место, куда его поставят другие люди (родители, учительница и др.). Ребенку дают листок с нарисованной на нем лестницей и объясняют значение ступенек. Важно проследить, правильно ли понял ребенок ваше объяснение. В случае необходимости следует повторить его. После этого задают вопросы, ответы записывают.

**Анализ результатов**:

Анализ результатов основывается на сравнении самооценки ребенка с результатами выводов экспериментатора, сделанными в ходе предварительной беседы и оценки продуктов учебной деятельности.

Прежде всего обращают внимание, на какую ступеньку ребенок поставил себя сам. Положение на любой из нижних ступенек (а тем более на самой нижней) говорит не об адекватной оценке, а об отрицательном отношении к себе, неуверенности в собственных силах.

Об отношении родителей к ребенку и их требованиях говорят ответы на вопрос, куда его поставят взрослые. Если ребенок ставит себя «за маму» на одну-две ступеньки выше, чем сам, то это говорит о том, что он ощущает поддержку со стороны значимого взрослого.

Признаком неблагополучия, как в структуре личности ребенка, так и в его отношениях с близкими взрослыми, являются ответы, в которых они ставят его на нижние ступеньки.

Однако при ответе на вопрос: «Куда тебя поставит учительница?» - помещение на одну из нижних ступеней нормально и может служить доказательством адекватной, правильной самооценки, особенно в том случае, если ребенок действительно плохо справляется с учебой и часто получает отрицательные оценки.

При анализе результатов учитывались следующие наблюдения Д.Г. Щур :

1. Положение на любой из нижних ступенек (а тем более на самой нижней) говорит не об адекватной оценке, а об отрицательном отношении к себе, неуверенности в собственных силах.
2. Признаком неблагополучия являются ответы, в которых родители ставят его на нижние ступеньки. Однако при ответе на вопрос: «Куда тебя поставит учительница?» - помещение на одну из нижних ступеней нормально и может служить доказательством адекватной, правильной самооценки, особенно в том случае, если ребенок действительно часто получает замечания.
3. Благополучным является вариант, когда дети считают, что мама поставит их на самый верх лесенки, а сами себя ставят немного ниже — на вторую-третью ступеньку сверху. Такие дети, ощущая твердую поддержку со стороны наиболее значимых взрослых, уже выработали способность достаточно критически подходить к оценке себя как личности. Их автор методики называет «самыми благополучными».

**Источник:**

*Щур, Д. Г. Методика изучения представлений ребенка об отношениях к нему других людей // Психология личности: теория и эксперимент /Под ред. В.В. Давыдова — М., 1982*

***Методики для исследования когнитивных функций младших школьников с НОДА и интеллектуальными нарушениями***

**Память**

1. ***Запоминание 5 слов (модификация методики А.Р. Лурия «10 слов»)***

**Цель:** исследование объема и скорости слухоречевого запоминания определенного количества слов, возможности и объема отсроченного их воспроизведения. Использование методики дает дополнительную информацию о возможности целенаправленной и длительной работы ребенка со слухоречевым материалом.

**Оборудование:** для запоминания используются простые (односложные или короткие двусложные), частотные, не связанные по смыслу слова в единственном числе именительного падежа.

Слова для запоминания:

*1. Лес, хлеб, окно, стул, вода.*

*2. Тень, волк, шар, дым, круг.*

*3. Луч, роза, жук, шуба, мост.*

 **Инструкция** состоит из нескольких этапов:

1) «Сейчас мы проверим твою память. Я назову тебе слова, ты прослушаешь их, а потом повторишь, сколько сможешь в любом порядке.

 2) «Сейчас я снова назову те же самые слова, ты их прослушаешь и повторишь – и те, которые уже называл, и те, которые запомнишь сейчас. Называть слова можешь в любом порядке».

Далее опыт повторяется без инструкций. Перед следующими 3-5 прочтениями экспериментатор просто говорит: «Еще раз». После 5-кратного повторения слов экспериментатор говорит ребенку: «Через час ты эти же слова назовешь мне еще раз». К

Результат каждой попытки фиксируется в протоколе, также фиксируются привнесенные ребенком слова.

**Оценка:** оценивается объем и эффективность запоминания (сколько слов ребенок запомнил с 1 попытки; с какой попытки он запомнил все слова), а также сравниваются показатели кратковременной и долговременной памяти (максимальное количество воспроизведенных слов перед перерывом и после перерыва).

*Для неговорящих детей с НОДА, но владеющих чтением, можно предлагать выбор из 10 напечатанных слов 5 тех, которые им диктовал экспериментатор. Эти результаты не могут сопоставляться с результатами говорящих детей, но могут послужить инструментом косвенной оценки запоминания вербального материала и оценки динамики развития словесной памяти конкретного ребенка.*

**Внимание**

1. ***Корректурная проба: модификация 1*** ***(для детей с достаточно сохранной моторикой рук и сформированным навыком работы на листе, а также знающих буквы алфавита).***

**Цель:** исследование устойчивости внимания, возможностей его переключения, исследования особенностей темпа деятельности, «врабатываемости» в задание, выявления признаков утомления и пресыщения детей младшего школьного возраста.

**Оборудование:** стандартный бланк теста «Корректурная проба», 10 первых строк, увеличенных в размере. На бланке в случайном порядке напечатаны некоторые буквы русского алфавита, в том числе буквы «к» и «р»; по 50 букв в каждой строчке.

**Процедура:** при работе с корректурной пробой ребенку предлагается отыскивать и зачеркивать 1-2 буквы. Ребенок начинает работать по команде психолога. Через каждую минуту отмечается место работы на бланке.

**Инструкция:** «На бланке напечатаны буквы русского алфавита. Последовательно рассматривая каждую строчку, отыскивай буквы «к» и «р» и зачеркивай их. Задание нужно выполнять быстро и точно.

По количеству правильно зачеркнутых букв можно установить степень устойчивости внимания, его объем. Распределение ошибок по всему листу указывает на колебания внимания. Заметное нарастание ошибок к концу работы может свидетельствовать об ослаблении внимания в связи с утомлением (снижением работоспособности) или пресыщением. Равномерное распределение ошибок указывает на снижение устойчивости внимания, трудности его произвольной концентрации. Волнообразное появление и исчезновение ошибок чаще всего говорит о колебаниях внимания.

**Оценка:** количество правильно вычеркнутых букв за время работы, количество букв, которые необходимо было вычеркнуть. Рассчитывается точность, вычисленная по формуле: кол-во букв, которые нужно было вычеркнуть/кол-во правильно вычеркнутых букв х 100%.

1. ***Корректурная проба: модификация 2 (для детей, не рисующих на листе, имеющих трудности в последовательном зрительном прослеживании, не знающих буквы алфавита).***

**Цель:** исследование устойчивости внимания, возможностей его переключения.

**Оборудование:** Набор крупной цветной мозаики.

**Процедура:** на панно для очень крупной мозаики выкладываются несколько рядов с элементами разных цветов, чередующихся в случайном порядке. Ребенка с помощью словесной инструкции или короткой демонстрации образца просят выбрать (указать) все элементы одного или двух цветов.

**Оценка:** количество правильно выбранных элементов и количество элементов, которые нужно было выбрать. Точность рассчитывается так: кол-во элементов, которые нужно было выбрать/кол-во правильно выбранных х 100%.

*Эти результаты не могут сопоставляться с результатами классической корректурной пробы, но могут послужить инструментом оценки динамики развития внимания в процессе обучения для конкретного ребенка.*

**Мышление**

1. ***Парные картинки (Е.А. Стребелева. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста).***

**Цель:** Задание направлено на выявление уровня развития зрительного восприятия предметных картинок, понимание жестовой инструкции.

**Оборудование:**две (четыре) пары предметных картинок (грибок, дом, зонтик, бабочка).

(Приложение к методическому пособию Е.А. Стребелевой«Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста»: наглядный материал: набор № 1, рис. 1-8).

**Процедура:**перед ребенком кладут две предметные картинки, идентичная пара находится в руках взрослого. Он указательным жестом соотносит их между собой, показывая при этом, что у него и у ребенка картинки одинаковые. Затем взрослый закрывает свои картинки, достает одну из них и, показывая ее ребенку, просит показать такую же.

**Обучение:**если ребенок не выполняет задание, то ему показывают, как надо соотносить парные картинки: «Такая у меня, такая же у тебя», при этом используется указательный жест.

*Ребенку с двигательными нарушениями необходимо предоставить возможность указать на картинку любым удобным способом. Если указательный жест недоступен, ребенок может выбрать картинку взглядом, движением ноги, поворотом головы и др. Для того, чтобы зафиксировать такой выбор, картинки должны предъявляться на достаточном расстоянии друг от друга.*

**Оценка:**принятие задания; осуществление выбора; понимание жестовой инструкции; обучаемость; результат; отношение к своей деятельности.

* 1 балл - ребенок после обучения продолжает действовать неадекватно (переворачивает картинки, не фиксирует взгляд на картинке, пытается взять картинку у взрослого и т. д.).
* 2 балла - ребенок понимает задание, но выполнить сразу не может; в процессе обучения сличает парные картинки; к оценке своей деятельности безразличен; самостоятельно задание не выполняет.
* 3 балла - ребенок сразу понимает условия задания; допускает одну ошибку; после обучения действует уверенно; понимает, что конечный результат достигнут.
* 4 балла - ребенок сразу понимает задание и уверенно сличает парные картинки; заинтересован в конечном результате.
1. ***«Спрячь шарики» (Е.А. Стребелева Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста).***

**Цель:** Задание направлено на выявление практического ориентирования на величину, а также наличия соотносящих действий.

**Оборудование:** две (три) разные по величине коробочки четырехугольной формы одного цвета с соответствующими крышками; два (три) шарика, разных по величине, но одинаковых

по цвету.

**Процедура:** перед ребенком кладутся две (три) коробочки, разные по величине, и крышки к ним, расположенные на некотором расстоянии от коробочек. Психолог кладет большой шарик в большую коробочку, а маленький шарик в маленькую коробочку и просит ребенка накрыть коробки крышками, спрятать шарики. При этом ребенку не объясняют, какую крышку надо брать. Задача заключается в том, чтобы ребенок догадался сам, какой крышкой надо закрыть соответствующую коробку.

*Ребенок с двигательными нарушениями может не справиться самостоятельно с действием закрывания коробки. Засчитывается правильный выбор крышки, сделанный любым доступным способом – движением руки, головы, взглядом в сторону подходящей крышечки.*

**Обучение:**если ребенок подбирает крышки неверно, взрослый показывает и объясняет: «Большой крышкой закроем большую коробку, а маленькой крышкой - маленькую коробку». После обучения ребенку предлагают выполнить задаче самостоятельно.

**Оценка:**принятие задания; понимание речевой инструкции; способы выполнения - ориентировка на величину; обучаемость; наличие соотносящих действий;

отношение к своей деятельности; результат.

* 1 балл - ребенок не понимает задание; не стремится к цели; после обучения задания не понял.
* 2 балла - ребенок не понимает задание; после обучения стремится к достижению цели, но у него нет соотносящих действий; к конечному результату безразличен; самостоятельно задание не выполняет.
* 3 балла - ребенок сразу принимает задание, но трудности возникли при выполнении соотносящих действий (не может соотнести уголки крышки с коробочкой); заинтересован в результате своей деятельности; после обучения задание выполняет.
* 4 балла - ребенок сразу понимает задание; выполянет его; применяет соотносящие действия; заинтересован и конечном результате.
1. ***«Цветные кубики» (Е.А. Стребелева Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста).***

**Цель:** Задание направлено на выявление умений ребенка выделять цвет как признак, различать и называть цвета.

**Оборудование:**цветные кубики (четыре цвета) - два красных, два желтых (белых), два зеленых, два синих.

**Процедура:**перед ребенком ставят два (четыре) цветных кубика и просят показать такой, какой находится в руке взрослого: «Возьми кубик такой, как у меня». Затем педагог просит показать кубики: «Покажи, где красный, а теперь, где желтый». Далее предлагают ребенку по очереди назвать цвет каждого кубика: «Назови, какого цвета этот кубик».

*Ребенок с выраженными двигательными нарушениями должен иметь возможность указать на выбранный кубик любым доступным способом. Оценка словесного обозначения цвета должна учитывать особенности произносительной стороны речи каждого ребенка. Называние цвета должно засчитываться, если угадывается часть произнесенного слова или его интонационный рисунок.*

**Обучение:**если ребенок не различает цвета, то педагог обучает его. В тех случаях, когда ребенок различает цвета, но не выделяет по слову, его учат выделять по слову два цвета, повторив при этом название цвета два-три раза. После обучения снова проверяется самостоятельное выполнение задания.

**Оценка:**принятие задания; сличение ребенком цвета, узнавание его по слову, знание названия цвета; речевое сопровождение, результат, отношение к своей деятельности.

* 1 балл - ребенок не различает цвета даже после обучения.
* 2 балла - ребенок сличает два цвета, но не выделяет цвет по слову даже после обучения; безразличен к конечному результату.
* 3 балла - ребенок сличает и выделяет цвет по слову; проявляет интерес к результату.
* 4 балла - ребенок сличает цвета; выделяет их по слову; называет основные цвета; заинтересован в конечном результате.
1. ***Разрезные картинки из 2-х частей (Е.А. Стребелева Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста).***

 **Цель:** Задание направлено на выявление уровня развития целостного восприятия предметной картинки.

**Оборудование:**две одинаковые предметные картинки, одна из которых разрезана на две части (мяч, чайник).

(Приложение к методическому пособию Е.А. Стребелевой«Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста»: наглядный материал: набор № 1, рис. 9-12).

**Процедура:**взрослый показывает ребенку две части разрезной картинки и просит: «Сложи картинку».

**Обучение:**в тех случаях, когда ребенок не может правильно соединить части картинки *(или подобрать недостающую часть)*, взрослый показывает целую и просит сделать из частей такую же. Если и после этого ребенок не справляется с заданием, педагог сам накладывает часть разрезной картинки на целую и предлагает ребенку добавить другую. Затем ребенок должен выполнить задание самостоятельно.

*В случае если ребенок с выраженными двигательными нарушениями не может выполнить действие соединения двух частей картинки, процедуру можно видоизменить следующим образом. Перед ребенком лежит половина картинки, а педагог показывает ему две или три вторые половинки картинок, одна из которых является недостающей частью той, что перед ребенком. Ребенок любым доступным способом выбирает подходящую часть.*

**Оценка:**принятие задания; результат, отношение к своей деятельности.

* 1 балл - ребенок после обучения действует неадекватно (не пытается соотнести части разрезной картинки друг с другом).
* 2 балла - ребенок складывает разрезную картинку при помощи взрослого *(или подбирает недостающую часть при помощи взрослого)*; к конечному результату безразличен; самостоятельно сложить картинку *(или подобрать недостающую часть)* не может.
* 3 балла - ребенок сразу понимает задание, но складывает картинку взрослого *(или подбирает недостающую часть)* при помощи взрослого; после обучения складывает картинку *(или подбирает недостающую часть)* самостоятельно; понимает, что конечный результат положительный.
* 4 балла - ребенок понимает задание; самостоятельно складывает разрезную картинку *(или подбирает недостающую часть)* ; заинтересован в конечном результате.
1. ***«Коробка форм» (Е.А. Стребелева Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста).***

**Цель:** Задание направлено на проверку уровня развития практической ориентировки на форму, т. е. умения пользоваться методом проб при выполнении практических задач.

**Оборудование:**деревянная (или пластмассовая) коробка с двумя-пятью прорезями - полукруглой, треугольной, прямоугольной, квадратной, шестиугольной формы («почтовый ящик») и десятью объемными геометрическими фигурами, основание каждой из которых соответствует по форме одной из прорезей.

**Процедура:**психолог берет одну из фигур и бросает ее в соответствующую прорезь. Затем предлагает ребенку опустить остальные. Если ребенок не может найти нужную прорезь, а пытается силой заталкивать фигуру, то следует провести обучение.

*Ребенку с двигательными нарушениями может быть сложно осуществлять практические действия с небольшого размера предметами. Учитывая двигательные возможности ребенка, можно упростить задание, используя большую коробку с двумя прорезями – круглой и квадратной формы, и предложить ребенку помещать в эти прорези несколько шариков и кубиков. Первые две фигуры педагог может опустить в прорези сам, давая образец выполнения задания, а затем предложить ребенку продолжить. В случае невозможности ребенка брать и опускать предметы в отверстия самостоятельно, педагог может показывать шарик или кубик, а ребенок любым доступным способом – указывать на соответствующее отверстие, после чего педагог пробует поместить в него предмет и вместе с ребенком сделать вывод, верным ли было решение. Если оно было ошибочным, педагог пробует опустить предмет во второе отверстие, и вместе с ребенком убеждается, что на этот раз предмет легко помещается в нем. Далее ребенок совершает выбор самостоятельно.*

**Обучение:**психолог берет одну из форм и медленно показывает действия, прикладывая фигуру к разным отверстиям, пока не найдет нужное. Затем дает ребенку другую фигуру и вместе с ним прикладывает ее к прорезям, отыскивая соответствующую. Остальные фигуры ребенок опускает самостоятельно.

**Оценка:**

* 1 балл - ребенок не понимает задание, не стремится его выполнить; после обучения задание не понимает.
* 2 балла - ребенок принимает задание, пытается выполнить его, используя хаотичные действия; после обучения не переходит к выполнению задания методом проб.
* 3 балла - ребенок принимает и понимает задание, выполняет его методом перебора вариантов; после обучения пользуется методом проб.
* 4 балла - ребенок принимает и понимает задание, с интересом выполняет его.
1. ***Оценка доступного уровня символизации (Хохлова А.Ю. Методика оценки доступного уровня символизации в общении у детей с нарушениями слуха и зрения и множественными нарушениями развития).***

**Цель:** оценка доступного обследуемому ребенку уровня символизации в обозначении предметов. Результаты такой диагностики могут помочь правильно строить обучение и общение, подбирать доступные ребенку способы подачи материала и кодирования любой информации.

**Оборудование:** стимульный материал методики подобран на основе модели «Символической лестницы», согласно которой первым уровнем символизации является реальный объект (демонстрация какого-либо объекта становится постоянным знаком начала соответствующего события, например, шапка – символ прогулки), а наивысшим уровнем символизации становится понятие языка, слово.

*Стимульный материал для обследования детей с НОДА модифицирован для упрощения процедуры обследования. Уровни символизации:*

* *10 реальных предметов*
* *реалистичные цветные изображения*
* *контурные изображения*
* *жестовые обозначения тех же предметов (демонстрируются диагностом)*
* *таблички с напечатанными названиями этих же вещей*

**Процедура:** подбор ребенком символов разного уровня к реальным предметам. В начале тестирования необходимо убедиться, что ребенок узнал предмет.

Психолог или педагог показывает ребенку по очереди каждый из предметов одежды и спрашивает «Что это?» (устно, жестом, демонстрирует вопросительное выражение лица) и/или наблюдает за реакцией ребенка. Далее в зависимости от ответного поведения ребенка процедура может быть продолжена в двух вариантах.

*Вариант 1.* Если ребенок называет предметы словом или жестом (РЖЯ или другим постоянным жестом – системы Макатон, постоянно используемым домашним жестом), можно сделать вывод о том, что ребенок способен пользоваться языковыми средствами общения. В случае языкового (жестового, словесного) обозначения всех предметов можно либо завершить тестирование, либо – если стоит дополнительная задача оценить навыки чтения – предложить ребенку подобрать письменные обозначения вещей на табличках. В любом случае данный вариант ответного поведения ребенка позволяет заключить, что дальнейшее общение с ним можно строить, используя средства словесного или жестового языка. Ответы заносятся в протокол.

*Вариант 2.* Включает от 1 до 5 этапов.

1. Если ребенок не дает предметам названий, педагог предлагает ему взять предмет и что-то сделать с ним. Можно продемонстрировать действие с каким-либо одним предметом. Далее ребенок должен сам показать, как используют остальные предметы. Если он узнал хотя бы несколько предметов, можно переходить к следующему этапу обследования.

*Для детей с НОДА, не способных производить предметные действия самостоятельно, можно предложить модификацию процедуры. Педагог показывает ребенку, например, шапку и варежку, и указывает рукой себе на голову. Ребенок любым доступным способом выбирает подходящий предмет.*

2. На следующем этапе перед ребенком выкладывают реальные предметы (если в силу особенностей зрения или внимания ребенок не может оглядеть сразу все предметы, можно предъявлять их по два-три) и предлагают (по одной) картинки положить рядом с соответствующими реальными объектами. Если обследуемый не понимает сразу, что нужно делать, педагог может положить первую картинку сам. Ребенок может указывать соответствующий картинке предмет любым доступным способом.

3. Если предыдущий этап ребенок проходит успешно, то аналогичным образом ему предлагают подобрать контурные изображения.

4. Далее можно исследовать понимание жестовых обозначений, даже если ребенок не использовал их самостоятельно. Педагог демонстрирует ребенку жест «шапка» и ждет, укажет ли на нее ребенок, перед которым лежат реальные предметы (все или два-три – решает диагност). Если ребенок не понимает, что от него требуется, педагог может сам указать на шапку, затем повторить жест и вопросительно посмотреть на ребенка. Если тот показывает шапку, диагност продолжает демонстрировать по очереди другие жесты. Иногда ребенок может не понять официального жеста, тогда можно показать ему естественный жест. В протоколе фиксируется, какие из предложенных жестов понял тестируемый ребенок.

5. Независимо от того, понял ли ребенок жестовые обозначения, можно предложить ему таблички со словесными обозначениями. Снова перед ребенком выкладываются предметы (все или группами) и подается табличка со словом «шапка», диагност вопросительным жестом показывает «Где?». Задача ребенка – положить ее рядом с шапкой или указать на шапку. Ребенок может узнать всего одно-два слова из 10, но это уже говорит о его готовности к пониманию письменных обозначений.

**Оценка:** на каждом из описанных выше этапов подсчитывается количество правильно подобранных к реальному предмету символов. В результате определяется актуальный уровень символизации (тот уровень, на котором ребенок подбирает больше половины символов) и максимально доступный уровень символизации (тот уровень, на котором ребенок может подобрать 2-4 символа). Как правило, это соседние уровни символической лестницы. Мы отмечаем их цифрами, согласно ступеням символизации. Таким образом, ребенок получает 2 оценки. Например: 2 – ребенок успешно узнает реалистичные изображения предметов; и 3 – ребенок может узнать несколько пиктограмм.

1. ***Модификация методики Л.И. Переслени «Угадайка».***

**Цель:** оценка способности к обобщению опыта, установлению закономерностей и вероятностному прогнозированию.

**Оборудование:** Кубики 3 цветов, не менее 6 каждого цвета.

**Процедура:** включает три серии заданий:

1) Педагог выкладывает ряд из кубиков 2 цветов, чередуя, например, красный-желтый-красный-желтый, затем останавливается и предлагает ребенку назвать (выбрать), какой кубик нужно положить следующим, и какой вслед за ним, так до конца ряда из 12 кубиков.

2) Ряд из чередующихся кубиков по два одного цвета: красный-красный-желтый-желтый-красный-красный… Далее ребенок должен продолжить ряд до конца, 12 кубиков.

3) Ряд с чередованием красный-желтый-желтый-красный-желтый-желтый, ребенок продолжает ряд.

**Оценка:** Во-первых, оценивается, сколько закономерностей установил ребенок. От 1 до 3 баллов. Во-вторых, количество допущенных ошибок.

**Пространственные представления**

***(Н.Я Семаго., М.М Семаго. Диагностический альбом для оценки познавательной деятельности ребенка).***

1. ***Ориентировка в схеме тела***

**Цель:** Выявление ориентировки в схеме лица и тела.

**Процедура:** ребенку даются три серии заданий:

* Покажи свои руки, ноги, живот (и т.д. – части лица и тела).
* Покажи те же части тела у педагога.
* Покажи свою правую/левую руку, правую/левую ногу

**Оценка результатов*:***

* 5 баллов – задания выполняются правильно;
* 4 балла – задания выполняются правильно, но замедленно
* 3 балла – задания выполняются с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно;
* 2 балла – для выполнения задания требуется помощь со стороны взрослого;
* 1 балл – задания не выполняются.

Далее высчитывается средний балл за этап.

1. ***Ориентировка в трехмерном пространстве.***

**Цель:** Выявление ориентировки в направлениях пространства.

**Процедура:** Перед ребенком и слева и справа устанавливаются любые 4 игрушки: 1 –чуть ближе к ребенку, 2 – дальше, 3 – слева, 4 – справа. Педагог задает вопросы:

* Какая игрушка находится близко, какая далеко?
* Какая игрушка справа/слева от тебя?

**Оценка:**

* 5 баллов – задания выполняются правильно;
* 4 балла – задания выполняются с ошибками, но ошибки ис­правляются самостоятельно;
* 3 балла – задания выполняются с минимальной помощью взрослого;
* 2 балла – для выполнения задания требуется активная помощь со стороны взрослого;
* 1 балл – задания не выполняются.

Далее высчитывается средний балл за этап.

1. ***Ориентировка в пространстве листа (упрощенная процедура).***

**Цель:** выявление непосредственной ориентировки в двумерном пространстве (непосредственная ориентировка в пространстве 2D, без словесных обозначений).

**Процедура:** Перед ребенком два листа бумаги. Педагог на одном листе выкладывает 4 картинки: посередине верхней части листа, посередине нижней части листа, посередине левой стороны листа, посередине правой стороны листа. У ребенка такой же набор картинок, его просят так же, как и на образце, разложить картинки на пустом листе.

*Если ввиду двигательных нарушений ребенок не может сам разложить картинки, педагог показывает ему картинку и спрашивает, куда ее можно положить. Ребенок указывает на лист любым доступным способом. Для удобства можно использовать в таком случае лист формата А3.*

**Оценка:**

* 5 баллов – задания выполняются правильно;
* 4 балла – задания выполняются с ошибками, но ошибки ис­правляются самостоятельно;
* 3 балла – задания выполняются с минимальной помощью взрослого;
* 2 балла – для выполнения задания требуется активная помощь со стороны взрослого;
* 1балл – задания не выполняются.

**Осведомленность**

1. ***Покажи игрушку/картинку (Е.А. Стребелева. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста)***

**Цель:** Задания направлены на понимание ребенком обращенной к нему речи.

Выясняется умение ребенка выделять определенную игрушку или картинку среди других (выбор из четырех), выполнять действия по словесной инструкции.

**Оборудование:**игрушки — машинка, матрешка, мишка, зайчик или картинки с изображениями этих же предметов.

**Процедура:**перед ребенком на столе раскладывают игрушки, а затем педагог предлагает: «Покажи, где зайчик. Покажи матрешку. Возьми машинку». Ребенок указывает на предметы любым доступным способом.

**Оценка:**выбор ребенком игрушки и выполнение действий соответственно инструкции.

Для удобства последующей оценки динамики развития пассивного и активного словаря ребенка, можно ставить 1 балл за каждый правильный ответ. То есть, оценка может быть от 0 до 4 баллов.

1. ***Назови игрушку/картинку (Е.А. Стребелева. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста)***

**Цель:** Задания этой серии направлены на обследование уровня развития предметного словаря. Выясняется состояние предметного словаря по темам: «Игрушки», «Одежда», «Наше тело».

**Оборудование:**игрушки - кукла, машина, пирамидка, матрешка; картинки: одежда - куртка, рубашка, платье; части тела и лица - голова, рука, нос, глаза. (Приложение к методическому пособию Е.А. Стребелевой«Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста»: наглядный материал:набор № 3, рис. 149-153)**.**

**Процедура:**ребенку предлагают показать и назвать игрушки, части тела и предметы одежды.

**Оценка:**умение называть предметы звуком, слогом, звукоподражанием, словом или показывать жестом. Также можно отмечать количество правильно (ясно для окружающих) названных объектов и картинок (от 0 до 12).

1. ***«Недостающие предметы» (Н.Л. Белопольская)***

**Цель:** оценка способности ориентироваться в конкретных житейских ситуациях.

**Оборудование:** методика представляет собой набор из 11 картинок, на которых изображены знакомые детям ситуации (мальчик моет руки, девочка рисует), но на каждой из картинок отсутствует какой-либо необходимый в изображенной ситуации предмет. Ребенок должен дать ответ, какой именно. В случае затруднений с самостоятельным ответом ребенку предлагается карта подсказок, на которой изображены все недостающие предметы, и он может выбрать из них относящийся к данной конкретной ситуации.

**Процедура:** Перед ребенком кладут первую картинку набора и спрашивают, чего на ней не хватает. Что нужно дать девочке или мальчику, нарисованному на ней? Если обследуемый ребенок отвечает верно, то ему предъявляется следующая картинка, если неверно или не отвечает, то ему демонстрируют карту подсказок с 12 изображениями, из которых он может выбрать правильный ответ. Далее, независимо от того, что выбирает ребенок, педагог переходит к следующему заданию методики.

**Оценка:** Н. Л. Белопольская не предполагала количественную обработку результатов методики. Но для удобства количественной обработки результатов за самостоятельно данные детьми правильные ответы можно начислять по 2 балла, за правильные ответы по подсказке – по 1 баллу. Таким образом, ребенок может получить результат от 0 до 22 баллов.

**Эмоциональный интеллект**

1. ***Методика «Эмоциональные лица» (Н. Я. Семаго).***

**Цель:** Оценка возможности адекватного опознания эмоционального состояния, точность и качество этого опознания.

**Оборудование:**

1-я серия (3 изображения) состоит из контурных (схематичных) изображений лиц. В схематичном виде проводятся следующие эмоциональные выражения: Злость (гнев); Печаль (грусть); Радость.

2-я серия (14 изображений) заключает в себе изображения конкретных лиц детей (мальчиков и девочек: по 7 изображений соответственно). В методике используются изображения со следующими эмоциональными выражениями: Явная радость; Страх; Сердитость; Приветливость; Стыд, вина; Обида; Удивление.

Для обследования детей с двигательными и интеллектуальными нарушениями из этих картинок отбираются по 3 – радость, сердитость и обида на лица – на лицах мальчика и девочки (наиболее сопоставимые со схематичными изображениями.

**Процедура:** 1 этап проводится так же, как и в оригинальном варианте методики: ребенку дается инструкция: «Посмотри на эти рожицы и скажи, какое у каждой настроение». Если ребенку не понятно слово «настроение», можно объяснить, что человеку может быть хорошо или плохо.

После того как ребенок назвал настроения «рожиц», необходимо изменить порядок карточек или нарисовать лица в другом порядке и попросить его назвать «настроение» еще раз. Это делается для того, чтобы исключить или, по крайней мере, минимизировать случайность «попадания».

*В случае если ребенок не владеет устной речью, его можно попросить изобразить эти настроения.*

*На втором этапе для детей с двигательными и интеллектуальными нарушениями можно предложить сопоставить схематичные и фотографические изображения эмоций на лицах мальчика или девочки (в зависимости от пола ребенка).*

**Оценивается:**

* Каким способом ребенок демонстрирует распознавание эмоций – называет их или имитирует и в связи с чем (отсутствием устной речи или отсутствием обозначений эмоций в активном словаре).
* Сколько эмоций ребенок распознал – от 0 до 3.
* Сколько схематических и фотографических изображений сопоставил – от 0 до 3.

**4.ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА УРОВНЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ**

Успешность ребенка младшего школьного возраста может быть охарактеризована в том числе и его академическими достижениями. Однако важным является не только количественные, но и качественные характеристики формирования учебных навыков, обусловливающие глубину и прочность приобретаемых знаний и умений, а также возможность их применения в жизни вне стен образовательного учреждения.

***Цель -*** диагностика академических достижений детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата методом экспертной оценки.

***Описание методики.*** Разработанная схема динамической оценки академических достижений представляет собой единый инструмент диагностики степени освоения учебного материала по разным дисциплинам и степени сформированности универсальных учебных действий, как совокупности способов действий учащегося и навыков учебной работы, обеспечивающих его возможностью самостоятельно развиваться и совершенствоваться в направлении желаемого социального опыта на протяжении всей жизни.

Она включает один количественный (объем усвоенного материала) и семь качественных показателей (уровень усвоения материала, самостоятельность выполнения учебных заданий, способность к поиску необходимой информации, универсальность полученных знаний, характер и степень принятия помощи педагога, показатели работоспособности на уроке и критичность (оценка собственных достижений)). Эти показатели позволяют системно оценивать эффективность образовательного процесса по той программе, которую ребенок осваивает в текущем учебном периоде.

*Объем усвоенного материала* – количество разделов и тем по предмету, в рамках которых ребенок получил какие-либо образовательные результаты.

*Уровень усвоения материала* – качественная характеристика способности ребенка к осмыслению учебного материала и использованию полученного знания для решения учебных задач.

*Самостоятельность выполнения учебных заданий* – важная характеристика степени проработанности учебного материала, позволяющая оценить уровень сформированности конкретных учебных навыков в рамках пройденных разделов, а также формулировать и корректировать тактику работы с ребенком (темпы обучения, уровень сложности заданий) для достижения прочного закрепления этих навыков.

*Способность к поиску необходимой информации* - характеристика умения ребенка осуществлять самостоятельный процесс поиска, исследования, обработки, систематизации, обобщения и использования полученной информации.

*Универсальность полученных знаний* – характеристика возможности переноса знаний и навыков, полученных в процессе работы над заданиями одного типа, на задания нового типа, что обеспечивает целостность образовательного процесса.

*Характер и степень принятия помощи педагога* – характеристика способности ребенка адекватно оценивать свои возможности и при необходимости обращаться за помощью к другому человеку.

*Показатели работоспособности на уроке* - характеристика психических и физических возможностей ребенка быть непрерывно включенным в учебный процесс, которая приобретает особое значение в работе с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Дети с двигательными нарушениями могут демонстрировать повышенную утомляемость, связанную с объективными физическими затруднениями и психастеническими проявлениями. Адекватное представление педагога об этих возможностях позволяет правильно спланировать объем, режим и последовательность умственных и физических нагрузок для повышения эффективности обучения.

*Критичность* (оценка собственных достижений) – характеристика способности ребенка контролировать свои действия и корректировать допущенные ошибки.

***Процедура.*** Экспертная оценка проводится по основным учебным предметам с периодичностью один раз в 6 месяцев. Эксперты по каждому учебному предмету выбирают варианты оценки показателей, соответствующие актуальным возможностям ребенка. Для оценки объема усвоенного материала эксперт учитывает те разделы и темы данного предмета, которые изучались с момента предыдущего обследования. При обследовании ребенка, только поступившего на обучение, оформляется результат первого месяца наблюдения.

***Для анализа и обработки результатов*** используется ключ

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **3 балла** | **2 балла** | **1 балл** | **0 баллов** |
| **Объем усвоенного материала** | Усваивает предложенный учебный материал в полном объеме. | Усваивает основное содержание предложенного учебного материала. | Основное содержание предложенного учебного материала усваивает частично. | Объем усвоенного материала минимален. |
| **Уровень усвоения материала** | Способен использовать полученные знания при выполнении нового задания. | Затрудняется использовать полученные знания при выполнении нового задания | Может справляться с заданиями, в том случае если образец их выполнения находится перед глазами.  | Не понимает смысла задания. |
| **Самосто ятельность выполнения учебных заданий** | Задания выполняет самостоятельно после объяснения нового материала | При выполнении задания требуется дополнительная проработка материала | Выполняет типовые задания по образцу. | Способен выполнить типовое задание по образцу с помощью педагога |
| **Способность к поиску необходимой информации** | Сопоставляет и отбирает информацию, полученную из различных источников (словари, энциклопедии, справочники, сеть интернет и др.) | Самостоятельно осуществляет поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий, ориентируется в учебнике. | Следует при выполнении задания инструкциям учителя и алгоритмам поиска информации в учебнике. | Не способен осуществить поиск информации. |
| **Универсаль ность полученных знаний** | Использует полученные на других предметах знания при необходимости. | Способен использовать полученные на других предметах знания при направленной актуализации педагогом. | Может применить полученные на других предметах знания при направляющей помощи педагога. | Способен применять полученные знания только в идентичной ситуации. |
| **Характер и степень принятия помощи педагога** | Понимает объем и характер необходимой помощи и обращается за помощью доступным коммуникативным способом. | Не всегда адекватно оценивает свои возможности и обращается за необходимой помощью. | За помощью не обращается, но принимает и использует ее. | Не способен продуктивно использовать помощь педагога. |
| **Показатели работоспо собности на уроке** | Работоспособен в течение всего урока. | В течение урока требуется смена видов учебной деятельности как профилактика переутомления. | Требуется дозирование учебной нагрузки, частая смена видов учебной деятельности, физкульт минутки. | Практически постоянно демонстрирует физическую и/или психическую истощаемость, дефицит внимания, затрудняющие учебную деятельность.  |
| **Критичность (оценка собственных достижений)** | Адекватно оценивает результаты своей деятельности, осуществляет пошаговый и итоговый контроль результатов, корректирует выполнение задания. | Не всегда адекватно оценивает результаты своей деятельности, способен осуществлять пошаговый и итоговый контроль результатов при напоминании. | Может с помощью педагога увидеть ошибку и исправить ее, оценить трудность выполнения задания (легко или трудно). | К результатам своей деятельности не критичен (не замечает ошибок и не исправляет их). |

Изменение показателей в динамике позволяет обращать внимание на предметные области программы, в которых ребенок более или менее успешен, выявлять индивидуальные особенности освоения учебного материала учащимся, оценивать эффективность обучения по текущей программе и при необходимости корректировать ее содержание.

Фиксация результатов осуществляется с помощью Протокола экспертной оценки академических достижений младших школьников с НОДА.

***Протокол экспертной оценки академических достижений младших школьников с НОДА***

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | Чтение | Русский язык | Окружающий мир | Математика и информатика | Иностранный язык |
| **Объем усвоенного материала** | Усваивает предложенный учебный материал в полном объеме |  |  |  |  |  |
| Усваивает основное содержание предложенного учебного материала |  |  |  |  |  |
| Основное содержание предложенного учебного материала усваивает частично |  |  |  |  |  |
| Объем усвоенного материала минимален |  |  |  |  |  |
|  |
| **Уровень освоения материала** | Способен использовать полученные знания при выполнении нового задания |  |  |  |  |  |
| Затрудняется использовать полученные знания при выполнении нового задания |  |  |  |  |  |
| Может справляться с заданиями, в том случае если образец их выполнения находится перед глазами  |  |  |  |  |  |
| Не понимает смысла задания |  |  |  |  |  |
|  |
| **Самостоятельность выполнения заданий** | Задания выполняет самостоятельно после объяснения нового материала |  |  |  |  |  |
| При выполнении задания требуется дополнительная проработка материала |  |  |  |  |  |
| Выполняет типовые задания по образцу |  |  |  |  |  |
| Способен выполнить типовое задание по образцу с помощью педагога |  |  |  |  |  |
|  |
| **Способность к поиску необходимой информации** | Сопоставляет и отбирает информацию, полученную из различных источников (словари, энциклопедии, справочники, сеть интернет и др.) |  |  |  |  |  |
| Самостоятельно осуществляет поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий, ориентируется в учебнике |  |  |  |  |  |
| Следует при выполнении задания инструкциям учителя и алгоритмам поиска информации в учебнике |  |  |  |  |  |
| Не способен осуществить поиск информации |  |  |  |  |  |
|  |
| **Универсальность полученных знаний** | Использует полученные на других предметах знания при необходимости |  |  |  |  |  |
| Способен использовать полученные на других предметах знания при направленной актуализации педагогом |  |  |  |  |  |
| Может применить полученные на других предметах знания при направляющей помощи педагога |  |  |  |  |  |
| Способен применять полученные знания только в идентичной ситуации |  |  |  |  |  |
|  |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Характер и степень принятия помощи педагога** | Понимает объем и характер необходимой помощи и обращается за помощью доступным коммуникативным способом |  |  |  |  |  |
| Не всегда адекватно оценивает свои возможности и обращается за необходимой помощью |  |  |  |  |  |
| За помощью не обращается, но принимает и использует ее |  |  |  |  |  |
| Не способен продуктивно использовать помощь педагога |  |  |  |  |  |
|  |
| **Показатели работоспособности на уроке** | Работоспособен в течение всего урока |  |  |  |  |  |
| В течение урока требуется смена видов учебной деятельности как профилактика переутомления |  |  |  |  |  |
| Требуется дозирование учебной нагрузки, частая смена видов учебной деятельности, физкультминутки |  |  |  |  |  |
| Практически постоянно демонстрирует физическую и/или психическую истощаемость, дефицит внимания, затрудняющие учебную деятельность |  |  |  |  |  |
|  |
| **Критичность (оценка собственных достижений)** | Адекватно оценивает результаты своей деятельности, осуществляет пошаговый и итоговый контроль результатов, корректирует выполнение задания |  |  |  |  |  |
| Не всегда адекватно оценивает результаты своей деятельности, способен осуществлять пошаговый и итоговый контроль результатов при напоминании |  |  |  |  |  |
| Может с помощью педагога увидеть ошибку и исправить ее, оценить трудность выполнения задания (легко или трудно) |  |  |  |  |  |
| К результатам своей деятельности не критичен (не замечает ошибок и не исправляет их) |  |  |  |  |  |

**5. СИСТЕМА ОЦЕНКИ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

Формирование навыков жизненной компетенции является одной из основных задач образования детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Современная дефектологическая наука рассматривает жизненную компетенцию как совокупность умений и навыков, необходимых ребенку в рутинной бытовой жизни на данном этапе его развития (здесь и сейчас). Жизненная компетенция включает в себя навыки продуктивной коммуникации (коммуникативная компетентность), ориентировку в широком спектре социально-необходимых знаний и бытовых умений (житейская компетентность) и осознание собственных возможностей и ограничений (аутопсихологическая компетентность).

Из перечня составляющих жизненной компетенции вытекает необходимость комплексного подхода к проблеме формирования сферы жизненной компетенции обучающихся с ОВЗ. Соответственно оценка сформированности и динамики развития жизненной компетенции также требует комплексного подхода с использованием комбинированного диагностического инструментария.

Раздел диагностической программы по изучению жизненной компетенции обучающихся с НОДА включает следующие блоки:

Коммуникативная компетентность

а) методы оценки коммуникативных возможностей,

б) методика оценки коммуникативной деятельности.

Оценка социальных и бытовых умений и навыков

а) модифицированный метод систематизированного наблюдения для оценки уровня сформированности базовых навыков самообслуживания,

б) методика оценки повседневных житейских навыков.

Психологическая компетентность

а) комплект методик для диагностики Я-концепции детей с ОВЗ.

**5.1. Коммуникативная компетентность**

**5.1.1. Методы оценки коммуникативных возможностей**

Речевое развитие детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата может быть очень разнообразным. Согласно данным специальной литературы не менее 70% детей с НОДА имеют в структуре нарушений расстройства речи. Наиболее частое речевое нарушение у детей указанной категории - это дизартрия (страдает звукопроизношение, голосообразование, интонационно-мелодическая сторона речи), которая может сочетаться с речевым недоразвитием разной степени выраженности и другие речевые нарушения.

Недоразвитие речи у детей и подростков с НОДА и ее недостаточная разборчивость из-за дизартрии наряду с другими причинами могут существенно ограничивать коммуникативные возможности детей.

Для оценки коммуникативных возможностей лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата целесообразно использовать простые, не требующие узко специализированных знаний, оценочные шкалы или методики, по которым есть положительный опыт применения в психолого-педагогической или клинической практике. Например, система классификации коммуникативных функций (Communication Function Classification System, CFCS) для оценки коммуникативных способностей и Классификация дизартрии по степени разборчивости речи (Ж. Тардье, 1968 г.) для определения уровня разборчивости речи.

***Система классификации коммуникативных функций (Communication Function Classification System, CFCS)*[[7]](#footnote-7)**

***Цель*** системы классификации коммуникативного функционирования (СККФ) – классифицировать повседневное качество общения индивидуума, соотнеся его с одним из пяти уровней классификации. СККФ использует уровни активности и участия, описанные ВОЗ в Международной классификации функционирования (МКФ).

***I уровень* -** эффективный отправитель и получатель при общении со знакомыми и незнакомыми лицами (то есть человек свободно и эффективно общается со всеми людьми в любых ситуациях, может с подходящей скоростью передавать и принимать информацию);

***II уровень* -** эффективный, но с замедленным темпом отправитель и получатель при общении со знакомыми и/или незнакомыми лицами (то есть человек эффективно общается со всеми людьми в большинстве ситуаций, но скорость передачи или принятия информации замедлена);

***III уровень* -** эффективный отправитель и получатель при общении со знакомыми лицами (то есть человек эффективно общается только со знакомыми людьми в большинстве ситуаций);

***IV уровень* -** непоследовательный отправитель и/или получатель при общении со знакомыми лицами (то есть общение со знакомыми людьми нестабильно, иногда возникают проблемы с передачей или принятием информации);

***V уровень* - неэ**ффективный отправитель и получатель при общении со знакомыми лицами

(то есть человек очень редко может эффективно общаться со знакомыми людьми, передача и принятие информации крайне ограничены);

**1. Инструкция по использованию**

Родитель, помощник (ухаживающий и заботящийся человек) и/или специалист, который хорошо знаком с тем, как общается обследуемый, определяет уровень коммуникативного развития. Взрослые и подростки могут самостоятельно классифицировать уровень своего коммуникативного развития. Общая оценка эффективности коммуникативных действий должна базироваться скорее на том, каким образом человек принимает участие в повседневных ситуациях, требующих общения, нежели на том, что ему удается лучше всего. Такие повседневные ситуации могут происходить дома, в школе, в общественных местах.

Иногда бывает трудно соотнести имеющиеся навыки коммуникации с конкретным уровнем, т.к. действие встречается больше чем на одном уровне. В этом случае выбирайте уровень, наиболее точно описывающий обычное поведение обследуемого в большинстве ситуаций. При выборе уровня не принимайте во внимание развитие восприятия, развитие познавательной сферы и/или мотивации.

**2. Определения**

Коммуникация происходит, когда отправитель (адресант) передает сообщение, а получатель (адресат, реципиент) понимает сообщение. Эффективный коммуникатор самостоятельно переходит из одной роли (адресанта) в другую (адресата), независимо от характера разговора, в том числе от ситуации (например, общество, школа, работа, дом), собеседника, темы.

При определении уровня СККФ учитываются все средства коммуникации: речь, естественные жесты, поведение, движение глаз, мимика, а также дополнительная и альтернативная коммуникация (АДК). Системы АДК включают в себя (но не ограничиваются этим) системы жестов (manual sign), картинки, коммуникативные таблицы, коммуникативные книги, устройства, генерирующие речь (иногда их называют VOCA – voice output communication aid или SGD – speech generating devices).

Разница между уровнями определяется исполнением ролей адресанта и адресата, темпом коммуникации и типом коммуникативного партнера (знакомый / не знакомый). При использовании классификации необходимо помнить о следующих понятиях.

Эффективный коммуникатор быстро переключается с обмена сообщениями на понимание их. Для прояснения или исправления неправильно понятого сообщения эффективный коммуникатор может использовать различные стратегии: повторение, перефразирование, упрощение и/или более подробное изложение сообщения. Для ускорения коммуникации, особенно при использовании АДК, эффективный коммуникатор может сознательно упрощать грамматику сообщения, выпуская или сокращая (укорачивая) слова в беседе со знакомым партнером по разговору.

Комфортный темп разговора (коммуникации) характеризует то, насколько быстро и просто человек может понимать и передавать сообщения. Комфортный разговор происходит с малым количеством «поломок» и небольшим временем ожидания между очередным ходом.

Незнакомый коммуникативный партнер – человек, впервые (либо крайне редко) общающийся с обследуемым.

Знакомый коммуникативный партнер – это родственник, помощник, друг, который может более эффективно общаться с нашим обследуемым, благодаря знаниям о его особенностях и предыдущему опыту общения с ним.

**3. Важные уточнения**

* . СККФ не является тестом.
* СККФ группирует людей в зависимости от эффективности их повседневного общения. Она не объясняет причины, лежащие в основе степени эффективности, такие как когнитивное развитие, мотивация, физическое состояние, речь, слушание и/или языковые проблемы.
* СККФ не оценивает индивидуальный потенциал развития.
* СККФ может быть использована в исследованиях, когда важно определить эффективность коммуникации.

**4. Методы (средства) коммуникации**

Независимо от количества используемых методов коммуникации, только первый уровень СККФ определяется как полностью коммуникативное действие. В таблице приводится список используемых методов коммуникации.

Методы коммуникации, которые человек использует: (пожалуйста, отметьте все в таблице).

|  |  |
| --- | --- |
|

|  |
| --- |
| Методы (средства) коммуникации |

 |
|   | Речь |
|   | Звуки (например, «ааааа» для привлечения внимания собеседника) |
|   | Движения глаз, мимика, жестикуляция и/или указывание (например, частью тела, указкой, лазером) |
|   | Система жестов |
|   | Коммуникативная книга, таблица и/или картинки |
|   | Голосовой коммуникатор |
|   | Другое |

**5. СККФ (CFCS), описание уровней**

**Первый уровень**

Эффективный коммуникатор с незнакомыми и знакомыми партнерами.

Человек, самостоятельно чередующий роли адресанта и адресата с большинством людей в большинстве ситуаций. Коммуникация происходит просто и в комфортном темпе одинаково с незнакомыми и знакомыми партнерами по разговору. Недопонимание быстро устраняется (ошибки корректируются) и не влияет на общую эффективность коммуникации.

**Второй уровень**

Эффективный коммуникатор со сниженным темпом коммуникации с незнакомыми и/или знакомыми партнерами

Человек, независимо чередующий роли адресанта и адресата с большинством людей в большинстве ситуаций, но темп разговора медленный, что затрудняет коммуникативное взаимодействие. Коммуникатору требуется больше времени для понимания сообщения, составления сообщения и/или исправления неправильно понятого. Недопонимание быстро

устраняется (ошибки корректируются) и не влияет на общую эффективность коммуникации.

**Третий уровень**

Эффективный коммуникатор со знакомыми партнерами.

Чередует роли адресанта и адресата со знакомыми (но не с незнакомыми) коммуникативными партнерами в большинстве ситуаций. При общении с незнакомыми людьми эффективность коммуникации не стойкая, но при общении с близкими коммуникация обычно эффективна.

**Четвертый уровень**

Непостоянный (нестойкий) коммуникатор со знакомыми партнерами

Человек, непоследовательно чередующий роли адресанта и адресата. Могут встречаться следующие варианты:

А) Человек лишь изредка становится эффективным коммуникатором

Б) Человек является эффективным адресантом, но ограниченным адресатом;

В) Человек является ограниченным адресантом, но эффективным адресатом. Коммуникация со знакомыми партнерами эффективна время от времени.

**Пятый уровень**

Мало эффективный даже со знакомыми партнерами коммуникатор. Человек ограничен и в роли адресанта, и в роли адресата. Коммуникация обследуемого труднопонимаема для большинства людей. Человек производит впечатление ограниченного в понимании сообщений от большинства людей. Коммуникация редко оказывается эффективной даже с близкими партнерами.

  Различие между 1-ым и 2-ым уровнем заключаются в темпе разговора. На 1-ом уровне человек общается в комфортном темпе без задержек или с небольшими паузами для понимания, составления сообщения или уточнения недопонятого (понятого неправильно). На 2-ом уровне человеку чаще требуется дополнительное время.

Различие между 2-ым и 3-им уровнем касается темпа и типа коммуникативного партнера. На 2-ом уровне человек эффективен в ролях адресанта и адресата, но ему сложно сохранять темп разговора. На 3-ем уровне человек достаточно эффективен с близкими коммуникативными партнерами, но не с незнакомыми партнерами.

Различие между 3-им и 4-ым уровнем заключается в том, насколько последовательно человек меняет роли адресанта и адресата со знакомыми партнерами. На 3-ем уровне человек, в общем, способен общаться с близкими партнерами и как адресант, и как адресат. На 4-ом уровне человек не общается с близкими последовательно. Могут быть трудности при формулировании и/или при получении сообщения.

Различие между 4-ым и 5-ым уровнем заключается в степени трудностей, которые человек испытывает, когда общается со знакомыми партнерами. На 4-ом уровне человек имеет некоторый успех как эффективный адресант и/или эффективный адресат с близкими партнерами. На 5-ом уровне человек редко способен общаться эффективно даже со знакомыми партнерами.

**6. Алгоритм для определения уровня СККФ**

 

***Классификация дизартрий по степени разборчивости речи для окружающих (Tardieu, 1968 г.)[[8]](#footnote-8)***

***I степень* -** нарушения звукопроизношения выявляются только специалистом в процессе обследования ребенка;

***II степень* -** нарушения произношения заметны каждому, но речь понятна для окружающих;

***III степень* -** речь понятна только близким ребенка;

***IV степень* -** речь отсутствует (анартрия) или непонятна даже близким ребенка.

Классификация доступна для использования любыми специалистами психолого-педагогического профиля, так как не требует никаких специальных знаний.

При отсутствии речи возможно введение дополнительных показателей тяжести патологического процесса:

- полное отсутствие речи и голоса;

- наличие только голосовых реакций;

- наличие звукослоговой активности.

Взаимодополняющее использование классификации коммуникативных функций и классификации дизартрий позволяет системно оценить коммуникативные возможности лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата на основе трех критериев: метод коммуникации, эффективность коммуникации и разборчивость речи.

Для анализа результатов диагностики разработана количественно-качественная оценка коммуникативных возможностей (см. прилагаемый ***протокол***), которая позволит отслеживать динамику коммуникативного развития обучающихся и дифференцировать их по уровню этих возможностей.

***Протокол (шкала) количественно-качественной оценки коммуникативных возможностей обучающихся с НОДА***

|  |
| --- |
| **Вариативность средств коммуникации****оценивается только один наиболее эффективный метод коммуникации** |
| Речь устная или письменная |   | 5 баллов |
| Методы дополнительной и альтернативной коммуникации (системы жестов, коммуникативные книги, таблицы и/или карточки, голосовые коммуникаторы) |   | 2 балла |
| Движения глаз, мимика, жестикуляция и/или указывание (например, частью тела, указкой, лазером) |   | 1 балл |
| Звуки (например, «ааааа» для привлечения внимания собеседника) |   | 1 балл |
| Другое |   | 1 балл |
| Средства коммуникации отсутствуют |   | 0 баллов |
| **Эффективность коммуникации** |
| эффективный отправитель и получатель при общении со знакомыми и незнакомыми лицами - ***I уровень*** |  | 4 балла |
| эффективный, но с замедленным темпом отправитель и получатель при общении со знакомыми и/или незнакомыми лицами - ***II уровень*** |  | 3 балла |
| эффективный отправитель и получатель при общении со знакомыми лицами - ***III уровень*** |  | 2 балла |
| непоследовательный отправитель и/или получатель при общении со знакомыми лицами - ***IV уровень*** |  | 1 балл |
| **не**эффективный отправитель и получатель при общении со знакомыми лицами - ***V уровень*** |  | 0 баллов |
| **Разборчивость речи** |
| нарушений нет (полная норма) |  | 7 баллов |
| нарушения звукопроизношения выявляются только специалистом в процессе специально организованного обследования  |  | 6 баллов |
| нарушения произношения заметны каждому, но речь понятна для окружающих |  | 5 баллов |
| речь понятна только близким  |  | 4 балла |
| речь непонятна даже близким  |  | 3 бала |
| речь отсутствует при наличии звукослоговой активности |  | 2 балла |
| речь отсутствует при наличии только голосовых реакций |  | 1 балл |
| полное отсутствие речи и голоса |  | 0 баллов |

**5.1.2 Методика оценки коммуникативной деятельности**

Коммуникация рассматривается как смысловой аспект социального взаимодействия начиная с установления контактов и вплоть до сложных видов кооперации (организации и осуществления совместной деятельности) и налаживания межличностных отношений[[9]](#footnote-9). Коммуникативная деятельность нуждается в оценке и анализе ее структурных компонентов для определения характеристик общего уровня развития общения и их соответствия образовательным целям.

Особенности коммуникативной деятельности обучающихся с НОДА обусловлены спецификой двигательных и речевых нарушений, наличием нарушений психического развития и ограниченностью социального опыта этой категории детей. Совокупность этих факторов и степень их выраженности, определяют полноценность и темп формирования базовых аспектов коммуникативной деятельности, а также потребность в использовании доступных способов общения – устной и письменной речи, средств альтернативной дополнительной коммуникации (АДК).

При проектировании диагностической методики автор опирается на достижения смысловой педагогики вариативного развивающего образования (А.Г. Асмолов, В.В. Рубцов, В.Е. Клочко, Е.А. Ямбург, В.Э. Мильман, И.В. Абакумова), концепцию универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов), которые подчеркивают ключевое значение коммуникации для психического и личностного развития ребенка и достижения максимальных положительных результатов его образования.

Предложенная методика разработана на основе критериев оценки коммуникативного компонента универсальных учебных действий нормотипично развивающихся детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, модифицирована для диагностики уровня сформированности коммуникативной деятельности обучающихся с НОДА, имеющих выраженные особенности двигательного и речевого развития в части расширения диапазона исследуемых коммуникативных действий и показателей сформированности отдельных компонентов коммуникативной деятельности.

***Описание методики.***

***Цель проведения методики.***

Предложенная методика направлена на исследование необходимых характеристик общего уровня развития общения у детей с НОДА на начальном этапе школьного обучения и фиксацию динамики их формирования при проведении процедуры повторной диагностики с периодичностью 1 раз в год.

***Возрастной диапазон применения.***

Может применяться на начальном этапе обучения в школе.

***Описание стимульного материала***

Стимульный материал предназначен для получения более полной информации об уровне сформированности компонентов коммуникативной деятельности обучающегося с НОДА. В качестве стимульного материала используется не адаптированный вариант типовых заданий, возможна его адаптация с учетом индивидуальных речевых и двигательных возможностей обучающихся (использование средств АДК, ассистивных устройств и специального оборудования).

**ТИПОВЫЕ ЗАДАНИЯ**

(не адаптированный вариант).

**Задание «Левая и правая стороны»** (Ж. Пиаже, 1997).

*Цель:* выявление уровня сформированности коммуникативных действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера).

*Возраст:* 6,5—7 лет.

*Форма (ситуация оценивания):* индивидуальное обследование ребенка.

*Метод оценивания*: беседа.

*Описание задания:* ребенку, сидящему перед ведущим обследование взрослым, задают вопросы, на которые он должен ответить как словесно, так и в форме действия.

*Материал*: два хорошо знакомых детям (чтобы не привлекать их внимание) предмета, например, монета и карандаш.

*Инструкция*:

1. «Покажи мне свою правую руку. Левую. Покажи мне правую ногу. Левую».
2. «Покажи мне мою левую руку. Правую. Покажи мне мою левую ногу. Правую. [Эти вопросы ставятся взрослым, сидящим или стоящим лицом к лицу с ребенком.]»

*Вариант*: два ребенка ставятся спиной друг к другу. «Не оборачиваясь, покажи левую руку одноклассника. Правую. Дотронься до его (ее) левой ноги. Правой.

1. «[На столе перед ребенком монета и карандаш: монета с левой стороны от карандаша по отношению к ребенку.] Карандаш слева или справа? А монета?»
2. «[Ребенок сидит напротив взрослого, у которого в правой руке монета, а в левой руке карандаш.] Ты видишь эту монету? Где она у меня, в левой или в правой руке? А карандаш?» *Критерии оценивания*:
* понимание возможности различных позиций и точек зрения, ориентация на позицию других людей, отличную от собственной,
* соотнесение характеристик или признаков предметов с особенностями точки зрения наблюдателя, координация разных пространственных позиций.

*Показатели уровня выполнения задания:*

*Низкий уровень*: ребенок отвечает неправильно во всех четырех пробах.

*Средний уровень*: правильные ответы только в 1-й и 3-й пробах; ребенок правильно определяет стороны относительно своей позиции, но не учитывает позиции, отличной от своей.

*Высокий уровень*: на все вопросы во всех четырех пробах ребенок отвечает правильно, т.е. учитывает отличия позиции другого человека.

**Задание «Рукавички» (Г.А. Цукерман)**

*Цель:* выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация).

*Возраст*: 6,5—7 лет.

*Форма (ситуация оценивания):* работа учащихся в классе парами. Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием и анализ результата.

*Описание задания:* Детям, сидящим парами, дают по одному изображению рукавички и просят украсить их так, чтобы они составили пару, т.е. были бы одинаковыми.

*Инструкция:* «Дети, перед вами лежат две нарисованные рукавички и карандаши. Рукавички надо украсить так, чтобы получилась пара, - для этого они должны быть одинаковыми. Вы сами можете придумать узор, но сначала надо договориться между собой, какой узор рисовать, а потом приступать к рисованию».

*Материал:* Каждая пара учеников получает изображение рукавичек в виде силуэта (на правую и левую руку) и одинаковые наборы цветных карандашей.

*Критерии оценивания:*

* продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
* умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т. д.;
* взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
* взаимопомощь по ходу рисования;
* эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

*Показатели уровня выполнения задания:*

1. Низкий уровень: в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, каждый настаивает на своем.

2. Средний уровень: сходство частичное — отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия.

3. Высокий уровень: рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

**Задание «Кто прав?» (методика Г.А. Цукерман и др.)**

*Цель:* выявление сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера).

*Возраст:* 10,5 — 11 лет.

*Форма (ситуация оценивания)*: индивидуальное обследование ребенка

*Метод оценивания*: беседа

*Описание задания:* ребенку, сидящему перед ведущим обследование взрослым, дается по очереди текст трех заданий и задаются вопросы.

*Материал*: три карточки с текстом заданий.

*Инструкция*: «Прочитай по очереди текст трех маленьких рассказов и ответь на поставленные вопросы».

*Задание 1.* «Петя нарисовал Змея Горыныча и показал рисунок друзьям. Володя сказал: «Вот здорово!». А Саша воскликнул: «Фу, ну и страшилище!» Как ты думаешь, кто из них прав? Почему так сказал Саша? А Володя? О чем подумал Петя? Что Петя ответит каждому из мальчиков? Что бы ты ответил на месте Саши и Володи? Почему?»

*Задание 2.* «После школы три подруги решили готовить уроки вместе. «Сначала решим задачи по математике, - сказала Наташа». «Нет, начать надо с упражнения по русскому языку, - предложила Катя» «А вот и нет, вначале надо выучить стихотворение, - возразила

Ира». Как ты думаешь, кто из них прав? Почему? Как объясняла свой выбор каждая из девочек? Как им лучше поступить?»

*Задание 3.* «Две сестры пошли выбирать подарок своему маленькому братишке к первому дню его рождения. «Давай купим ему это лото», - предложила Лена. «Нет, лучше подарить самокат», - возразила Аня. Как ты думаешь, кто из них прав? Почему? Как объясняла свой выбор каждая из девочек? Как им лучше поступить? А что бы предложил подарить ты? Почему?».

*Критерии оценивания*:

* понимание возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма), ориентация на позиции других людей, отличные от собственной,
* понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору,
* учет разных мнений и умение обосновать собственное,
* учет разных потребностей и интересов.

*Показатели уровня выполнения задания:*

*Низкий уровень*: ребенок не учитывает возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета (например, изображенного персонажа и качества самого рисунка в 1-м задании) или выбора (2-е и 3-е задания); соответственно, исключает возможность разных точек зрения: ребенок принимает сторону одного из персонажей, считая иную позицию однозначно неправильной.

*Средний уровень*: частично правильный ответ: ребенок понимает возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускает, что разные мнения по-своему справедливы либо ошибочны, но не может обосновать свои ответы.

*Высокий уровень*: ребенок демонстрирует понимание относительности оценок и подходов к выбору, учитывает различие позиций персонажей и может высказать и обосновать свое собственное мнение.

***Процедура проведения и регистрации результатов.***

Диагностика проводится:

1. Комплексно (педагогом-психологом, дефектологом).

2. Педагогом – психологом.

В процессе комплексной диагностики реализуется принцип сотрудничества специалистов.

Количественно-качественная оценка коммуникативной деятельности осуществляется методами:

* наблюдения за деятельностью учащихся на уроке/занятии,
* наблюдения за взаимодействием учащихся на уроке/занятии,
* беседы с учащимися,
* наблюдения за взаимодействием учащихся при выполнении стандартизированных заданий в ходе специально организованного группового взаимодействия или взаимодействия в парах.

Первичная диагностика проводится на основе наблюдения в условиях естественного эксперимента.

Протокол (шкала) количественно-качественной оценки коммуникативной деятельности обучающихся с НОДА включает информацию о сформированности базовых коммуникативных действий (Блок 1), а также о специфике формирования групп коммуникативных действий, соответствующих основным аспектам коммуникативной деятельности: коммуникации как взаимодействия (Блок 2), коммуникации как сотрудничества (Блок 3) и коммуникации как условия интериоризации (Блок 4).

Структура описания показателей сформированности компонентов коммуникативной деятельности предусматривает переход от более простых к более сложным коммуникативным действиям, выполнение которых возможно доступным для обучающегося коммуникативным способом. Каждое коммуникативное действие представлено в 3-х уровнях его сформированности. При заполнении бланка Протокола (шкалы) количественно-качественной оценки компонентов коммуникативной деятельности обучающихся с НОДА необходимо выбрать только один показатель, который по вашему мнению наиболее соответствует или близок к возможностям ребенка.

***Анализ и интерпретация результатов.***

В соответствии с нормативно протекающим развитием к концу дошкольного возраста большинство детей владеют базовыми коммуникативными возможностями, необходимыми для обучения в школе. Развитие коммуникативной деятельности у детей с НОДА под влиянием речевых, двигательных и иных ограничений может варьировать в широком диапазоне.

Анализ мотивационного и эмоционального компонентов общения, возможностей получения и передачи информации, ориентации на партнера по общению позволяют выделить четыре уровня сформированности коммуникативной деятельности детей с НОДА:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень | Характеристика | Баллы |
| Высокий уровень сформированности коммуникативной деятельности | Полностью сформированы все группы коммуникативных действий (Блоки 2-4) и учебное сотрудничество.Ребенок не испытывает затруднений в общении, участии в совместной деятельности доступным коммуникативным способом; умеет согласовывать и планировать выполнение совместных действий, аргументировать и отстаивать собственную позицию | 61-78 |
| Достаточный уровень сформированности коммуникативной деятельности | Формируется учебное сотрудничество с взрослыми и сверстниками, ориентация на позицию партнера в общении, умение согласовывать усилия для выполнения совместной деятельности | 50-60 |
| Недостаточный уровень сформированности коммуникативной деятельности | Сформированы базовые коммуникативные действия, формируются продуктивные формы взаимодействия и диалога с взрослыми и сверстниками  | 19-49 |
| Низкий уровень сформированности коммуникативной деятельности | Коммуникативная активность минимальна, коммуникативная деятельность отсутствует, взаимодействие осуществляется с помощью ухаживающего взрослого  | 0-18 |

**Протокол (шкала) количественно-качественной оценки коммуникативной деятельности.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Коммуникативные действия | Показатель сформированности коммуникативных действий | Балльная оценка |
| Блок 1. | восприятие ситуации общения | знает свое имя, откликается на него | 3 |
| реагирует на свое имя (взглядом, движением) | 2 |
| не реагирует на свое имя | 1 |
| эмоционально позитивное отношение к общению | эмоционально положительно реагирует на общение со знакомым и незнакомым собеседником | 3 |
| положительно реагирует на общение со знакомым собеседником | 2 |
| нейтрально или отрицательно реагирует на общение  | 1 |
| потребность в общении со взрослыми  | активен в общении со взрослым (знакомым и не знакомым) | 3 |
| избирателен в общении со взрослым (общается только со знакомым взрослым) | 2 |
| пасивен в общении | 1 |
| потребность в общении со сверстниками | активен в общении со сверстниками (знакомыми и не знакомыми) | 3 |
| избирателен в общении со сверстниками (общается только со знакомыми сверстниками) | 2 |
| пасивен в общении | 1 |
| владение невербальными средствами общения | успешно общается с помощью АДК  | 3 |
| общается с помощью жестов, вокализаций | 2 |
| не использует невербальные средства общения | 1 |
| владение вербальными средствами общения | владеет с достаточной для понимания внятностью | 3 |
| владеет с недостаточной для понимания внятностью | 2 |
| не использует вербальные средства общения | 1 |
| эмоционально позитивное отношение к процессу сотрудничества | активно сотрудничает в любом виде деятельности | 3 |
| сотрудничает в знакомом виде деятельности | 2 |
| не сотрудничает | 1 |
| ориентация на партнера по общению | испытывает потребность в одобрении собеседника, его активном участии в диалоге | 3 |
| испытывает потребность в активном участии собеседника в диалоге | 2 |
| не учитывает поведение собеседника | 1 |
| умение слушать собеседника | умеет слушать и понимает собеседника  | 3 |
| старается понять собеседника, задает вопросы  | 2 |
| не умеет слушать и не понимает собеседника  | 1 |
| Блок 2. | участие в диалоге в жизненных ситуациях | участвует в диалоге доступным коммуникативным способом | 3 |
| участвует в диалоге по просьбе взрослого | 2 |
| не участвует в диалоге | 1 |
| участие в диалоге на уроке (занятии) | участвует в диалоге доступным коммуникативным способом | 3 |
| участвует в диалоге по просьбе учителя | 2 |
| не участвует в диалоге | 1 |
| ответ на вопросы учителя | отвечает на вопросы учителя доступным коммуникативным способом | 3 |
| испытывает трудности при ответах на вопросы  | 2 |
| не отвечает на вопросы учителя | 1 |
| ответ на вопросы сверстников | отвечает на вопросы сверстников доступным коммуникативным способом | 3 |
| испытывает трудности при ответах на вопросы | 2 |
| не отвечает на вопросы сверстников | 1 |
| соблюдение простейших норм речевого этикета | самостоятельно соблюдает простейшие нормы речевого этикета | 3 |
| соблюдает простейшие нормы речевого этикета после напоминания | 2 |
| не соблюдает простейшие нормы речевого этикета | 1 |
| Блок 3. | умение слушать и понимать речь собеседников | слушает и понимает речь собеседников | 3 |
| не слушает собеседников, но высказывает свое мнение  | 2 |
| не слушает и не понимает речь собеседников | 1 |
| участие в паре (группе) со взрослым | может участвовать в паре со взрослым | 3 |
| участвует в паре только избирательно | 2 |
| отказывается работать в паре | 1 |
| участие в паре (группе) со сверстником | может участвовать в паре с любым сверстником | 3 |
| участвует в паре только избирательно | 2 |
| отказывается работать в паре | 1 |
| умение высказывать свою точку зрения на события, поступки | самостоятельно высказывает свою точку зрения на события, поступки доступным коммуникативным способом | 3 |
| высказывает свою точку зрения на события, поступки по просьбе взрослого | 2 |
| не участвует в диалоге, не высказывает свою точку зрения | 1 |
| умение оформлять свои мысли с учетом своих учебных и жизненных речевых ситуаций | успешно оформляет свои мысли доступным коммуникативным способом с учетом своих учебных и жизненных речевых ситуаций  | 3 |
| испытывает трудности в оформлении своих мыслей доступным коммуникативным способом | 2 |
| не может оформить свои мысли  | 1 |
| чтение текстов, понимание прочитанного  | читает, понимает прочитанное | 3 |
| читает, не в полном объеме понимает прочитанное  | 2 |
| читает и не понимает прочитанное | 1 |
| Блок 4. | выполнение различных ролей в группе, сотрудничество в совместном решении проблемы (задачи) | выполняет различные роли в группе, сотрудничает в совместном решении проблемы (задачи) | 3 |
| участвует в группе только избирательно | 2 |
| не может сотрудничать в группе | 1 |
| умение отстаивать свою точку зрения, соблюдая правила речевого этикета | отстаивает свою точку зрения, самостоятельно соблюдает нормы речевого этикета | 3 |
| испытывает трудности в изложении своей точки зрения, соблюдает нормы речевого этикета после напоминания  | 2 |
| не умеет отстоять свою точку зрения, не соблюдает правила речевого этикета | 1 |
| умение понимать другую точку зрения | слушает и понимает другую точку зрения | 3 |
| слушает, но не всегда понимает другую точку зрения | 2 |
| не слушает и не понимает другую точку зрения | 1 |
| умение аргументировать свою точку зрения с помощью фактов и дополнительных сведений | отстаивает и аргументирует свою точку зрения, самостоятельно соблюдает нормы речевого этикета доступным коммуникативным способом | 3 |
| испытывает трудности в изложении своей точки зрения, соблюдает нормы речевого этикета с помощью взрослого | 2 |
| не умеет отстоять и аргументировать свою точку зрения, не соблюдает правила речевого этикета | 1 |
| участие в работе группы, распределение ролей, планирование результатов деятельности | участвует в работе группы, распределении ролей, планировании результатов деятельности | 3 |
| участвует в работе группы, не участвует в распределении ролей, планировании результатов деятельности | 2 |
| не может сотрудничать в группе | 1 |
|  Итоговое количество баллов Уровень  |   |   |

**5.2. СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫЕ НАВЫКИ И УМЕНИЯ**

***Модифицированный метод систематизированного наблюдения для оценки уровня сформированности базовых навыков самообслуживания***

Важнейшей составляющей навыков жизненной компетенции является умение ребенка обслуживать себя самостоятельно. Навыки самообслуживания не являются врожденными, а формируются в процессе обучения путем передачи ребенку культурно-исторических социально-приемлемых способов взаимодействия с окружающим миром.

В силу двигательных нарушений формирование навыков самообслуживания вызывает у ребенка с НОДА определенные трудности и требует дополнительных усилий. В то же время, владение этими навыками позволяет быть самостоятельным, что сказывается и на других сферах детского развития.

В настоящее время для обследования социально-бытовых навыков детей с ОВЗ используется ряд методик: диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни, 1979; «Путь к независимости»,1997; «Маленькие ступеньки, 2001; «Помоги мне сделать самому», 2003; «Каролина», 2005; «Социограмма», 2005; «Дневник развития ребенка от рождения до трех лет», 2006; «Как развивается ваш ребенок?», 2006; «Как развивается ваш ребенок? От 4 до 7,5 лет», 2017. Особенностью данных методик, затрудняющих их использование для детей с выраженными нарушениями, является оценивание полного навыка, без деления его на операции. Эта проблема решается при применении метода систематизированного наблюдения для оценки уровня сформированности навыков самообслуживания М.В. Переверзевой. Однако, критерии оценивания в указанной методике рассчитаны на детей с ТМНР и недостаточно учитывают специфику детей с НОДА. Представленная методика является модифицированным вариантом метода систематизированного наблюдения М.В. Переверзевой в части критериев оценивания[[10]](#footnote-10).

Структура опросника представляет собой перечень базовых навыков самообслуживания: прием пищи, гигиенические навыки (пользование туалетом, умывание, чистка зубов, причесывание), раздевание/одевание.

Каждый из представленных навыков самообслуживания разбит на минимальные составляющие, расположенные в онтогенетической последовательности. Структура описания составляющих навыка предусматривает последовательный переход от простых операций к более сложным или улучшение качества их выполнения.

***Описание методики.***

***Цель проведения методики.*** Оценка сформированности базовых навыков самообслуживания и степени самостоятельности при их выполнении у младших школьников с НОДА.

В норме входящие в состав данной методики навыки должны быть сформированы в полном объеме к моменту начала школьного обучения. Однако, в силу двигательных нарушений, их формирование может быть замедлено, искажено или невозможно, что отражено в критериях оценивания. Таким образом, проводится оценка влияния имеющихся двигательных нарушений на выполнение элементарных операций самообслуживания.

***Возрастной диапазон применения.***

Может применяться с периода начала формирования базовых навыков самообслуживания и без ограничения по возрасту, в зависимости от функциональных возможностей ребенка.

***Описание стимульного материала.***

Использование специального стимульного материала не предполагается. Обследование проводится в естественных бытовых ситуациях с использованием личных столовых приборов, предметов гигиены, одежды.

***Процедура проведения и регистрации результатов.***

Обследование проводится в привычной для ребенка обстановке, при выполнении ежедневных режимных моментов, связанных с самообслуживанием. Педагог или родитель (замещающее лицо) наблюдают за выполнением деятельности по самообслуживанию и заполняют бланк опросника, отмечая в соответствии с критериями оценки уровень сформированности соответствующей операции. При необходимости возможно проведение серии наблюдений.

Критерии оценки:

|  |  |
| --- | --- |
| Степень самостоятельности при выполнении операции | Балл  |
| В силу имеющихся нарушений самостоятельное выполнение операции невозможно. | 0 |
| Операция не выполняется, но при ее выполнении другим лицом обучающийся демонстрирует элементы сотрудничества | 1 |
| Обучающийся активно сотрудничает при выполнении операции другим лицом | 2 |
| Операция выполняется с помощью другого лица | 3 |
| Операция выполняется самостоятельно, но с потерей качества, или ее выполнение требует больших затрат времени и усилий | 4 |
| Операция выполняется самостоятельно в полном объеме | 5 |

***Инструкция.***

1. Ознакомьтесь с перечнем операций по каждому навыку.
2. Важно: оценка производится по каждой указанной операции отдельно!
3. Наблюдайте за ребенком (при необходимости неоднократно) в соответствующих ситуациях, предоставляя достаточно времени для проявления самостоятельности, оказывая необходимую помощь.
4. Оцените в соответствии с критериями оценки самостоятельность выполнения каждой операции и степень необходимой помощи.
5. Внесите полученную оценку в бланк опросника по каждой операции.
6. Подсчитайте сумму баллов.

***Анализ и интерпретация результатов.*** В норме к моменту начала школьного обучения ребенок самостоятелен в деятельности по самообслуживанию, что предполагает высокий балл полученных результатов (выше 528). Данный результат говорит о высоком уровне самостоятельности ребенка и незначительном влиянии имеющихся двигательных нарушений на владение базовыми навыками самообслуживания.

Степень владения навыками самообслуживания у детей с НОДА достаточно разнообразна, в то же время есть некоторые общие черты, которые позволили нам выделить четыре уровня сформированности навыков самообслуживания:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Степеньсамосто ятельности | Характеристика | Баллы | Уро вень  |
| Полностью самостоятелен | Высокий уровень функциональной независимости. Дети не испытывают проблем с самообслуживанием, им доступны без посторонней помощи все основные бытовые действия, связанные с раздеванием/одеванием, приемом пищи и гигиеническими процедурами | 397-660 | 1 |
| Требуется незначительная помощь | Достаточный уровень функциональной независимости. Дети не испытывают серьезных проблем с самообслуживанием, им доступно выполнение большинства бытовых действий без посторонней помощи, тем не менее они недостаточно самостоятельны в быту, некоторые навыки несовершенны, их выполнение может быть некачественным и/или требует больших временных затрат. Может отмечаться недостаточная самостоятельность, обусловленная особенностями воспитания. | 265-396 | 2 |
| Зависим от посторонней помощи  | Дети испытывают трудности с самообслуживанием, им недоступны в полном объеме самостоятельные бытовые действия, связанные с раздеванием/одеванием, приемом пищи и гигиеническими процедурами. Они зависимы от посторонней помощи, так как имеющиеся навыки несовершенны, также отмечается отсутствие стремления к самостоятельности. В некоторых случаях (при тяжелых двигательных нарушениях) дети не владеют никакими бытовыми навыками, они не могут обходиться без посторонней помощи. | 133-264 | 3 |
| Полностью зависим от окружающих | Навыки самообслуживания не формируются, ребенок полностью зависим от посторонней помощи, требует постоянного ухода.  | 0-132 | 4 |

***Протокол регистрации результатов.***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|   | Операция | Оценка |
| Прием пищи | Сообщает о своем желании  |   |
| Пьет из поильника |   |
| Проглатывает пищу |   |
| Забирает пищу с ложки губами |   |
| Пьет из чашки |   |
| Берет ложку в руку |   |
| Удерживает чашку |   |
| Пододвигает чашку к себе |   |
| Подносит ложку с пищей ко рту |   |
| Пережевывает пищу |   |
| Ест печенье, самостоятельно удерживая в руках |   |
| Зачерпывает пищу ложкой |   |
| Пододвигает тарелку к себе |   |
| После окончания еды отодвигает тарелку, чашку |   |
| Пьет из трубочки |   |
| Откусывает кусочками хлеб и жует его |   |
| Пользуется салфеткой |   |
| Пользуется второй рукой для удерживания тарелки |   |
| Удерживает хлеб свободной рукой, держа ложку в другой |   |
| Ест аккуратно |   |
| Усаживается за стол |   |
| Пользуется фартуком |   |
| Находит место приема пищи |   |
| Убирает за собой |   |
| Намазывает ножом масло на хлеб |   |
| Пользование туалетом | Реагирует на неопрятность |   |
| Снимает необходимую одежду, подготавливаясь к процессу |   |
| Садится на унитаз (горшок) |   |
| Аккуратен во время пользования туалетом |   |
| Находит туалет (горшок) |   |
| Сообщает о своей потребности адекватным способом |   |
| Контролирует процесс днем |   |
| Выходит из туалета одетым |   |
| Надевает поэтапно трусы, колготки, штаны после справления собственных нужд |   |
| Смывает за собой |   |
| Контролирует процесс ночью |   |
| Пользуется туалетной бумагой |   |
| Моет руки после посещения туалета |   |
| Пользуется мылом после посещения туалета |   |
| Умывание | Подставляет руки под струю воды |   |
| Трет руки друг о друга при мытье  |   |
| Смывает мыло с рук под струей воды |   |
| Прикладывает мокрые руки к лицу при умывании  |   |
| Умывает все лицо |   |
| Берет полотенце |   |
| Вытирает лицо |   |
| Опускает рукава после умывания |   |
| Вытирает нос, когда ему дают носовой платок |   |
| Намыливает руки |   |
| Берет мыло из мыльницы |   |
| Закрывает кран |   |
| Вешает полотенце |   |
| Открывает кран |   |
| Засучивает рукава перед умыванием |   |
| Вытирает руки |   |
| Набирает воду в ладони |   |
| Моет уши |   |
| Высмаркивает нос |   |
| Регулярно умывается |   |
| Пользуется своими туалетными принадлежностями |   |
| Умеет регулировать температуру воды |   |
| Чистка зубов | Берет правильно зубную щетку за ручку |   |
| Вкладывает зубную щетку щетиной в рот |   |
| Водит зубной щеткой слева направо щетиной по зубам |   |
| Водит зубной щеткой сверху вниз щетиной по зубам |   |
| Ополаскивает щетку после чистки зубов |   |
| Убирает щетку на место после чистки зубов |   |
| Выдавливает пасту на щетку |   |
| Полоскает рот |   |
| Пользуется своей щеткой |   |
| Регулярно чистит зубы |   |
| Причесывание | Правильно удерживает расческу |   |
| Прикладывает расческу зубцами к волосам |   |
| Выполняет целенаправленные движения расческой |   |
| Вынимает из волос расческу, не запутывая ее в волосах |   |
| Убирает расческу на место |   |
| Находит расческу в привычном месте |   |
| Пользуется своей расческой |   |
| Регулярно причесывается |   |
| Раздевание\одевание | Снимает куртку, когда всего одна рука в рукаве |   |
| Снимает незавязанную шапку |   |
| Снимает незастегнутые ботинки |   |
| Снимает свободные носки |   |
| Снимает расстегнутую куртку |   |
| Снимает свободные штаны |   |
| Снимает трусы |   |
| Просовывает руки в рукава, а ноги в штанины и вытаскивает – при раздевании |   |
| Надевает комнатные туфли |   |
| Надевает ботинки не застегивая, тапочки |   |
| Надевает шапку |   |
| Стягивает частично снятую через голову кофту |   |
| Снимает колготы |   |
| Снимает футболку или блузу |   |
| Снимает майку |   |
| Снимает свитер |   |
| Расстегивает застежку – «липучку» |   |
| Расстегивает кнопки |   |
| Открывает застежку «молния» |   |
| Ходит одетым днем |   |
| Надевает носки |   |
| Надевает сапоги  |   |
| Надевает штаны |   |
| Надевает свитер |   |
| Надевает куртку |   |
| Надевает колготы |   |
| Надевает трусы |   |
| Надевает майку |   |
| Надевает рубашку |   |
| Развязывает шнурки на ботинках, шапку |   |
| Надевает варежки |   |
| Надевает перчатки |   |
| Расстегивает большие пуговицы |   |
| Застегивает застежку – «липучку» |   |
| Застегивает молнию |   |
| Застегивает кнопки |   |
| Расстегивает маленькие пуговицы |   |
| Застегивает большие пуговицы |   |
| Застегивает маленькие пуговицы |   |
| Просит взрослых о помощи при затруднениях с одеванием |   |
| Замечает неудобства в одежде |   |
| Одевается в правильной последовательности |   |
| Надевает свою одежду |   |
| Расстегивает ремень |   |
| Выполняет шнуровку |   |
| Определяет левый и правый ботинки |   |
| Определяет левую и правую варежки, перчатки |   |
| Определяет лицевую и изнаночную сторону одежды |   |
| Выворачивает носки |   |
| Определяет зад – перед одежды |   |
| Устраняет неудобства в одежде |   |
| Застегивает ремень |   |
| Завязывает шнурки бантиком |   |
|   | **Итого баллов** |   |
| **Итоговое количество баллов**: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_  |  |
|  |  |  |

**Уровень сформированности навыков самообслуживания**: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

***Методика оценки повседневных житейских навыков***

У нормативно развивающихся детей повседневные житейские навыки формируются естественным образом в семье или в образовательной организации. Своеобразие формирования жизненной компетенции детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата связано с особенностями их развития, обусловленными нарушениями в двигательной, речевой и познавательной сферах. Эти особенности определяют специфические трудности, с которыми сталкиваются дети в быту, при самообслуживании и в процессе социально-коммуникативного взаимодействия с окружающим миром. Специфика жизнедеятельности детей с НОДА (ограничение самостоятельного передвижения, недостаток предметно-практической деятельности, недостаточная самостоятельность в быту) обуславливает необходимость в систематической психолого-педагогической, а во многих случаях и медицинской, помощи для формирования и развития повседневных житейских навыков.

Оценка повседневных житейских навыков в сфере жизненной компетенции должна включать широкий спектр вопросов, связанных с овладением умениями, используемыми в повседневной жизни. Составляющие жизненной компетенции достаточно обширны, данная часть диагностической программы направленна на оценку сформированности практических (прикладных) умений и навыков, которые лежат в основе самостоятельности и бытовой независимости ребенка дома, в школе и на улице.

При проектировании диагностической методики автор опирается на современные представления о ЖК как способности применять знания, умения или навыки в конкретной деятельности. Любая компетенция реализуется в процессе деятельности, поэтому оценка ее сформированности не может ограничиваться фиксацией наличия или отсутствия соответствующих навыков. Оценка должна дифференцироваться исходя из степени сформированности навыков, их качественных характеристик и условий, при которых навык может быть реализован.

В основу легли ранее сделанные разработки И.Ю. Левченко (Шкала навыков, необходимых для социальной и бытовой адаптации)[[11]](#footnote-11) и О.В. Щекочихина (Анкета исследования социально-бытовых умений и навыков у детей с ОВЗ[[12]](#footnote-12)).

***Цель проведения методики.*** Методика предназначена для оценки сформированности прикладных (практических) повседневных житейских навыков, обусловливающих самостоятельность ребенка с НОДА в повседневной жизни и его бытовую независимость.

***Возрастной диапазон применения***  - дети и подростки с нарушениями опорно-двигательного аппарата младшего школьного возраста и старше.

***Описание методики.*** В основе диагностической методики лежит метод анкетирования. Анкета представляет собой перечень из 43 навыков и характеристики сформированности каждого из них, которая может быть представлена на четырех уровнях.

Все навыки распределены на 7 групп:

1. Навыки собственного жизнеобеспечения
2. Хозяйственные навыки
3. Навыки в сфере телекоммуникационных / цифровых технологий
4. Бытовые финансовые навыки
5. Навыки проведения досуга
6. Навыки передвижения вне дома
7. Школьные навыки

В каждую группу включено от 3 до 14 навыков.

Методика рассчитана на оценку повседневных житейских навыков школьников с НОДА без ограничений по уровню психофизического развития и без привязки к варианту программы, по которой обучается ребенок.

***Процедура проведения и регистрации результатов.*** Сформированность навыков оценивается учителем ребенка с НОДА или другим педагогом на основе опроса родителей и наблюдения за ребенком в рутинных бытовых ситуациях (в школе, на прогулке, во время внешкольных мероприятий и др.). Привлечение родителей обязательно для понимания уровня сформированности хозяйственно-бытовых, финансовых навыков и др. Допускается заполнение анкеты родителями или другими членами семьи, осуществляющими уход за ребенком.

 Учитель оценивает навыки и умения по вопросам

Каждый навык оценивается по специально разработанной двухмерной семибалльной шкале (от 0 до 6 баллов), в основе которой лежат две основные характеристики: уровень сформированности навыка и степень самостоятельности ребенка при его реализации. Самостоятельность понимается как потребность в помощи с учетом ее вида и объема. Каждая характеристика представлена на четырех уровнях.

Диагностика не предусматривает жесткой регламентации процедуры. Сама процедура представляет собой выбор ответа, который в наибольшей степени характеризует сформированность конкретного навыка у ребенка. Время заполнения анкеты не ограничивается, так как требует хорошего знания особенностей ребенка, наблюдения за ним в разных жизненных ситуациях и беседы с родителями.

Еще одним важным критерием, который оценивается в процессе диагностики, является наличие у ребенка объективных ограничений (двигательных, интеллектуальных и др.), непосредственно влияющих на результат. Эта характеристика указывается отдельно по каждому навыку в специальной графе без оценивания в баллах с помощью кодировки (А – двигательные ограничения, В – интеллектуальная недостаточность, С – мотивационная недостаточность, D – необученность).

***Возрастных нормативов*** в рамках предлагаемой методики не предусмотрено. Предполагается, что у ребенка с НОДА к окончанию младшей школы все перечисленные навыки должны быть сформированы в полном объеме.

Количественно-качественная балльная оценка каждого навыка при регулярной диагностике (не реже 1 раза в год) позволяет отслеживать динамику развития обучающихся в части формирования повседневных житейских навыков.

Интерпретация результатов применения методики предполагает уровневую дифференциацию сформированности повседневных житейских навыков у младших школьников с НОДА. Из практики работы с обучающимися с двигательными нарушениями можно выделить четыре уровня сформированности указанных навыков: высокий, достаточный, недостаточный и низкий.

Высокий уровень - ребенок полностью самостоятелен, владеет всеми необходимыми навыками и умениями в соответствии с возрастом (215-258 баллов).

Достаточный уровень – ребенок владеет необходимыми навыками и умениями для успешной социально-бытовой адаптации, в некоторых случаях ему необходима незначительная помощь (172-214 баллов).

Недостаточный уровень – повседневные житейские навыки сформированы недостаточно, ребенок нуждается в посторонней помощи и сопровождении (87-171 балл).

Низкий уровень - повседневные житейские навыки не сформированы, ребенок несамостоятелен, полностью зависим он посторонней помощи и сопровождения (0-85 баллов).

Распределение баллов по уровням является предварительным (на уровне гипотезы) и будет уточнено в процессе экспериментальной апробации методики.

Для регистрации результатов разработан протокол (таб. 1.).

С точки зрения удобства и простоты обработки результатов при применении методики на большой выборке обследуемых целесообразно использование гугл формы.

***Инструкция по заполнению:***

1. В анкете указаны повседневные житейские навыки, которыми должен овладеть ребенок в младшем школьном возрасте. При заполнении анкеты нужно выбрать утверждение, которое наиболее точно отражает возможность выполнения ребенком указанного навыка или действия на сегодняшний момент (указаны по вертикали) и соотнести его со степенью самостоятельности ребенка при выполнении данного навыка (указано по горизонтали).

Образец 1



1. При затруднении с выбором варианта ответа необходимо выбрать то утверждение, которое является наиболее вероятным с Вашей точки зрения.
2. В графе «Характер трудностей» с помощью буквенного обозначения необходимо указать объективные ограничения, имеющиеся у ребенка, которые по Вашему мнению непосредственно влияют на результат при выполнении навыка (действия):

**А** – двигательные ограничения,

**В** – интеллектуальная недостаточность,

**С** – мотивационная недостаточность,

**D** – необученность.

1. В случае, если некоторые утверждения покажутся Вам не совсем корректными относительно Вашего ребенка или ученика, просьба отнестись к этому с пониманием, так как анкета универсальная, она предназначена для разных категорий детей с двигательными нарушениями.

Образец 2



**Анкета оценки сформированности повседневных житейских навыков обучающихся с НОДА**

***Инструкция по заполнению:***

1. В анкете указаны повседневные житейские навыки, которыми должен овладеть ребенок в младшем школьном возрасте. При заполнении анкеты нужно выбрать утверждение, которое наиболее точно отражает возможность выполнения ребенком указанного навыка или действия на сегодняшний момент (указаны по вертикали) и соотнести его со степенью самостоятельности ребенка при выполнении данного навыка (указано по горизонтали).
2. При затруднении с выбором варианта ответа необходимо выбрать то утверждение, которое является наиболее вероятным с Вашей точки зрения.
3. В графе «Характер трудностей» с помощью буквенного обозначения необходимо указать объективные ограничения, имеющиеся у ребенка, которые, по Вашему мнению, непосредственно влияют на результат при выполнении навыка (действия):

**А** – двигательные ограничения,

**В** – интеллектуальная недостаточность,

**С** – мотивационная недостаточность,

**D** – необученность.

1. В случае, если некоторые утверждения покажутся Вам не совсем корректными относительно Вашего ребенка или ученика, просьба отнестись к этому с пониманием, так как анкета универсальная, она предназначена для разных категорий детей с двигательными нарушениями.

Образец:



**ФИО ребенка, возраст:** \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|   |  | **Уровень сформированности навыка** | **Степень самостоятельности** | **Характер трудностей** |
| **Все операции выполняются самостоятельно** | **Операции выполняются с помощью вспомогательных средств и / или с незначительной помощью** | **Выполнение возможно только с массивной помощью** | **Помощь не эффективна** |
| **Навыки собственного жизнеобеспечения**  |
| 1 | **Навыки ухода за собой** | все операции выполняет в полном объеме при удовлетворительном качестве (следит за чистотой тела, моет голову, насухо вытирается, сушит волосы феном, причесывается, ухаживает за ногтями) | 6 | 5 | х | х |   |
| все операции выполняет, но за более длительное время, с преодолением затруднений или страдает качество | 5 | 4 | х | х |
| выполняются только отдельные простые операции | 3 | 2 | 1 | х |
| навык полностью отсутствует | х | х | х | 0 |
| 2 | **Знает и понимает время, может определить время на циферблате** | навык сформирован  | 6 | 5 | х | х |   |
| знает и понимает время, определить время может только на электронном или простом циферблате | 5 | 4 | х | х |
| во времени ориентируется, самостоятельно время определить по часам не может | 3 | 2 | 1 | х |
| навык отсутствует | х | х | х | 0 |
| 3 | **Может пользоваться будильником** | навык сформирован  | 6 | 5 | х | х |   |
| встает по будильнику, выключает его, самостоятельно установить не может | 5 | 4 | х | х |
| понимает значение звонка будильника, реагирует на него, установить и выключить не может | 3 | 2 | 1 | х |
| навык отсутствует | х | х | х | 0 |
| 4 | **Может самостоятельно принимать лекарства в соответствии с инструкцией взрослого** | навык сформирован  | 6 | 5 | х | х |   |
| требуется напоминание  | 5 | 4 | х | х |
| необходим контроль со стороны взрослого | 3 | 2 | 1 | х |
| навык отсутствует | х | х | х | 0 |
| 5 | **Знает и соблюдает основные правила безопасного поведения дома** | знает и осознанно соблюдает | 6 | 5 | х | х |   |
| владеет формальными знаниями , правила соблюдает при напоминании | 5 | 4 | х | х |
| имеет несистематизированные представления об опасном и безопасном поведении | 3 | 2 | 1 | х |
| не знает  | х | х | х | 0 |
| 6 | **Осознает опасность вредных привычек** | осознанно реагирует в ситуациях, когда сталкивается с вредными привычками | 6 | 5 | х | х |   |
| владеет формальными знаниями о вредных привычках и их опасности | 5 | 4 | х | х |
| имеет несистематизированные представления, отрывочные знания о вредных привычках | 3 | 2 | 1 | х |
| не осознает | х | х | х | 0 |
| 7 | **Может обратиться за помощью в случае необходимости** | навык сформирован  | 6 | 5 | х | х |   |
| навык сформирован, но ребенок стесняется, испытывает затруднения | 5 | 4 | 3 | х |
| не может однозначно сформулировать свою потребность | 3 | 2 | 1 | х |
| навык отсутствует | х | х | х | 0 |
| 8 | **Сам(а) готовится ко сну** | все операции выполняются в полном объеме при удовлетворительном качестве  | 6 | 5 | х | х |   |
| все операции выполняются, но за более длительное время, с преодолением затруднений или страдает качество | 5 | 4 | х | х |
| выполняются только отдельные простые операции | 3 | 2 | 1 | х |
| навык полностью отсутствует /ребенок никогда не занимался данным видом деятельности | х | х | х | 0 |
| 9 | **Может сам(а) собраться утром в школу** | все операции выполняются в полном объеме при удовлетворительном качестве  | 6 | 5 | х | х |   |
| все операции выполняются, но за более длительное время, с преодолением затруднений или страдает качество | 5 | 4 | 3 | х |
| выполняются только отдельные простые операции | 3 | 2 | 1 | х |
| навык полностью отсутствует /ребенок никогда не занимался данным видом деятельности | х | х | х | 0 |
| **Хозяйственные навыки**  |
| 10 | **Накрывает на стол и убирает со стола** | все операции выполняет в полном объеме при удовлетворительном качестве (правильно определяет необходимые столовые приборы в зависимости от вида пищи и кол-ва человек за столом) | 6 | 5 | х | х |  |
| все операции выполняет, но за более длительное время, с преодолением затруднений или страдает качество | 5 | 4 | х | х |
| выполняются только отдельные простые операции | 3 | 2 | 1 | х |
| навык полностью отсутствует /ребенок никогда не пробовал данный вид деятельности | х | х | х | 0 |
| 11 | **Умеет пользоваться простой бытовой техникой для кухни (чайник, микроволновая печь)**  | все операции выполняются в полном объеме при удовлетворительном качестве и соблюдении мер безопасности | 6 | 5 | х | х |   |
| все операции выполняются, но за более длительное время, с преодолением затруднений или страдает качество | 5 | 4 | 3 | х |
| выполняются только отдельные простые операции, не соблюдает меры безопасности | 3 | 2 | 1 | х |
| навык полностью отсутствует /ребенок никогда не пробовал данный вид деятельности | х | х | х | 0 |
| 12 | **Умеет пользоваться газовой / электрической плитой для разогрева пищи** | все операции выполняются в полном объеме при удовлетворительном качестве и соблюдении мер безопасности | 6 | 5 | х | х |   |
| все операции выполняются, но за более длительное время, с преодолением затруднений или страдает качество | 5 | 4 | х | х |
| выполняются только отдельные простые операции, не соблюдает меры безопасности | 3 | 2 | 1 | х |
| навык полностью отсутствует /ребенок никогда не пробовал данный вид деятельности | х | х | х | 0 |
| 13 | **Может приготовить простые блюда, пользуясь рецептом** | все операции выполняются в полном объеме при удовлетворительном качестве и соблюдении мер безопасности | 6 | 5 | х | х |   |
| все операции выполняются, но за более длительное время, с преодолением затруднений или страдает качество | 5 | 4 | 3 | х |
| выполняются только отдельные простые операции, не соблюдает меры безопасности | 3 | 2 | 1 | х |
| навык полностью отсутствует /ребенок никогда не пробовал данный вид деятельности | х | х | х | 0 |
| 14 | **Может постирать свои вещи (простая стирка)** | все операции выполняются в полном объеме при удовлетворительном качестве  | 6 | 5 | х | х |   |
| все операции выполняются, но за более длительное время, с преодолением затруднений или страдает качество | 5 | 4 | 3 | х |
| выполняются только отдельные простые операции  | 3 | 2 | 1 | х |
| навык полностью отсутствует /ребенок никогда не пробовал данный вид деятельности | х | х | х | 0 |
| 15 | **Может погладить простые по крою вещи** | все операции выполняются в полном объеме при удовлетворительном качестве и соблюдении мер безопасности | 6 | 5 | х | х |   |
| все операции выполняются, но за более длительное время, с преодолением затруднений или страдает качество | 5 | 4 | 3 | х |
| выполняются только отдельные простые операции, не соблюдает меры безопасности | 3 | 2 | 1 | х |
| навык полностью отсутствует /ребенок никогда не пробовал данный вид деятельности | х | х | х | 0 |
| 16 | **Может пришить пуговицу, зашить небольшую дырочку на одежде** | все операции выполняются в полном объеме при удовлетворительном качестве  | 6 | 5 | х | х |   |
| все операции выполняются, но за более длительное время, с преодолением затруднений или страдает качество | 5 | 4 | 3 | х |
| выполняются только отдельные простые операции | 3 | 2 | 1 | х |
| навык полностью отсутствует /ребенок никогда не занимался данным видом деятельности | х | х | х | 0 |
| 17 | **Знает назначение простых инструментов (молоток, отвертка), может ими пользоваться** | знает названия, имеет представление о простых инструментах, имеет опыт совершения простых операций с этими инструментами  | 6 | 5 | х | х |   |
| знает названия и имеет представление о сфере применения простых инструментов | 5 | 4 | 3 | х |
| знает названия простых инструментов, но не имеет реального представления об их назначении  | 3 | 2 | 1 | х |
| не знает названия и не имеет представления о назначении простых инструментов | х | х | х | 0 |
| 18 | **Сам(а) наводит порядок в своей комнате** | все операции выполняются в полном объеме при удовлетворительном качестве  | 6 | 5 | х | х |   |
| все операции выполняются, но за более длительное время, с преодолением затруднений или страдает качество | 5 | 4 | 3 | х |
| выполняются только отдельные простые операции | 3 | 2 | 1 | х |
| навык полностью отсутствует /ребенок никогда не занимался данным видом деятельности | х | х | х | 0 |
| 19 | **Самостоятельно заправляет постель** | все операции выполняются в полном объеме при удовлетворительном качестве  | 6 | 5 | х | х |   |
| все операции выполняются, но за более длительное время, с преодолением затруднений или страдает качество | 5 | 4 | 3 | х |
| выполняются только отдельные простые операции | 3 | 2 | 1 | х |
| навык полностью отсутствует /ребенок никогда не занимался данным видом деятельности | х | х | х | 0 |
| 20 | **Содержит в порядке свой письменный стол** | навык сформирован в полном объеме | 6 | 5 | х | х |   |
| навык сформирован, но требуется постоянные напоминания | 5 | 4 | х | х |
| навык сформирован частично | 3 | 2 | 1 | х |
| навык отсутствует | х | х | х | 0 |
| 21 | **Самостоятельно выбирает себе одежду, сам(а) формирует свой образ** | навык полностью сформирован, выбирает одежду по погоде, имеет определенные предпочтения в одежде, которые в целом соответствуют общепринятым для окружения ребенка эстетическим нормам, при необходимости обращается за советом | 6 | 5 | х | х |   |
| имеет собственные предпочтения в одежде, выбор одежды не всегда соответствует ситуации или общепринятым эстетическим нормам | 5 | 4 | х | х |
| выражает отдельные предпочтения, не учитывает актуальную ситуацию или общепринятые эстетические нормы | 3 | 2 | 1 | х |
| навык полностью отсутствует /ребенок никогда не занимался данным видом деятельности | х | х | х | 0 |
| 22 | **Самостоятельно ухаживает за своей обувью** | навык сформирован | 6 | 5 | х | х |   |
| навык сформирован, то требует больших затрат времени или страдает качество | 5 | 4 | х | х |
| навык сформирован частично | 3 | 2 | 1 | х |
| навык полностью отсутствует /ребенок никогда не занимался данным видом деятельности | х | х | х | 0 |
| **Информационная и технологическая грамотность** |
| 23 | **Умеет пользоваться мобильным телефоном** | в полном объеме использует все основные возможности гаджета | 6 | 5 | х | х |   |
| пользуется телефоном, но испытывает выраженные затруднения при выполнении сложных операций (сохранение контакта, смена простых настроек) | 5 | 4 | 3 | х |
| может ответить на звонок и сделать простой вызов по знакомому номеру | 3 | 2 | 1 | х |
| не может пользоваться телефоном | х | х | х | 0 |
| 24 | **При необходимости может сделать звонок для вызова экстренных служб** | выполнение доступно | 6 | 5 | х | х |   |
| выполнение доступно с определенными затруднениями (например, трудности формулировки проблемы, указания точного адреса и т.д.) | 5 | 4 | 3 | х |
| доступна техническая сторона навыка, содержательно навык не может быть реализован | 3 | 2 | 1 | х |
| выполнение не доступно | х | х | х | 0 |
| 25 | **Использует смартфон, и другие гаджеты для общения в социальных сетях** | активно и регулярно использует для общения социальные сети и мессенджеры | 6 | 5 | х | х |   |
| имеет аккаунт(ы) социальных сетях, но пользуется от случая к случаю | 5 | 4 | х | х |
| доступны отдельные элементы навыка | 3 | 2 | 1 | х |
| навык отсутствует | х | х | х | 0 |
| 26 | **Умеет пользоваться персональным компьютером** | в полном объеме использует все основные возможности ПК | 6 | 5 | х | х |   |
| использует основные функции компьютера, может набрать и распечатать текст, сделать презентацию, но это требует больших затрат времени, страдает качество | 5 | 4 | 3 | х |
| выполняет только самые простые операции | 3 | 2 | 1 | х |
| не умеет пользоваться компьютером | х | х | х | 0 |
| 27 | **Понимает возможности сети интернет и может использовать их для поиска информации**  | навык сформирован в полном объеме | 6 | 5 | х | х |   |
| навык сформирован недостаточно, но результат достигается | 5 | 4 | 3 | х |
| может выполнить отдельные операции, результат не достигается | 3 | 2 | 1 | х |
| навык отсутствует | х | х | х | 0 |
|  **Бытовые финансовые навыки** |
| 28 | **Может участвовать совместно с родителями в планировании покупок** | может внести конкретные предложения и четко сформулировать свои пожелания на 2-3 дня вперед с учетом представлений о пользе и вреде некоторых продуктов | 6 | 5 | х | х |   |
| может предложить отдельные позиции в список с учетом собственных предпочтений  | 5 | 4 | х | х |
| может предложить позиции, связанные со своим ситуативными пожеланиями или всегда просит купить одно и тоже | 3 | 2 | 1 | х |
| навык отсутствует | х | х | х | 0 |
| 29 | **Знает денежные купюры, монеты** | понимает значение денег, знает все купюры и монеты, легко ориентируется в них, может заранее посчитать сдачу | 6 | 5 | х | х |   |
| понимает значение денег, знает купюры и монеты, но иногда ошибается | 5 | 4 | х | х |
| знает отдельные купюры и монеты, не до конца понимает значение денег | 3 | 2 | 1 | х |
| навык отсутствует | х | х | х | 0 |
| 30 | **Может самостоятельно совершать простые покупки в магазине за наличный расчет** | навык сформирован в полном объеме | 6 | 5 | х | х |   |
| может совершить покупку, но за более длительное время, чувствует себя неуверенно | 5 | 4 | х | х |
| доступны только отдельные операции | 3 | 2 | 1 | х |
| навык отсутствует | х | х | х | 0 |
| **Навыки проведения досуга** |
| 31 | **Умеет организовать свое свободное время** | навык сформирован, в любой обстановке может организовать свое время  | 6 | 5 | х | х |   |
| навык сформирован частично, может организовать свое свободное время только в привычной обстановке | 5 | 4 | х | х |
| навык сформирован недостаточно, нуждается в компаньоне | 3 | 2 | 1 | х |
| навык отсутствует | х | х | х | 0 |
| 32 | **Имеет хобби, увлечение** | имеет хобби / увлечение, проявляет к нему стойкий интерес в течение длительного время | 6 | 5 | х | х |   |
| кратковременно увлекается чем-либо, быстро пресыщается | 5 | 4 | х | х |
| может по примеру друзей или одноклассников выбрать какой-либо вид деятельности, но относится к нему формально | 3 | 2 | 1 | х |
| не имеет хобби / увлечение | х | х | х | 0 |
| 33 | **Посещает один или несколько кружков, спортивных секций** | охотно посещает два и более кружка (секции) в разных сферах (спорт / искусство/ обучение) вне образовательной организации | 6 | х | х | х |   |
| посещает кружок / секцию / доп. занятия в образовательной организации или вне ее | 5 | х | х | х |
| без особого интереса посещает кружок / секцию / доп. занятия в образовательной организации  | 3 | х | х | х |
| не посещает кружки и секции | х | х | х | 0 |
| 34 | **Понимает в доступных пределах произведения искусства** | с удовольствие посещает театр / музей / выставку, охотно участвует в таких мероприятиях | 6 | 5 | х | х |   |
| предпочитает посещению театра / музея / выставки поход в игровой центр, просмотр мультфильмов и т.д. | 5 | 4 | х | х |
| не понимает, с трудом высиживает соответствующий возрасту спектакль, концерт | 3 | 2 | 1 | х |
| не понимает, посещение культурно-массовых мероприятий невозможно из-за особенностей поведения / реагирования ребёнка | х | х | х | 0 |
| **Навыки передвижения вне дома**  |
| 35 | **Ориентируется в своем дворе, на даче** | навык сформирован | 6 | 5 | х | х |   |
| навык сформирован с незначительными ограничениями | 5 | 4 | х | х |
| навык сформирован недостаточно | 3 | 2 | 1 | х |
| навык не сформирован, требуется постоянное сопровождение | х | х | х | 0 |
| 36 | **Знает правила поведения пешехода** | знает и выполняет все основные правила | 6 | 5 | х | х |   |
| знает правила, но не всегда готов их выполнять | 5 | 4 | х | х |
| недостаточно понимает и выполняет правила поведения | 3 | 2 | 1 | х |
| не знает и не выполняет | х | х | х | 0 |
| 37 | **Знает простые маршруты, может самостоятельно передвигаться в своем населенном пункте** | навык сформирован в необходимом объеме | 6 | 5 | х | х |   |
| навык доступен, но ребенок никогда не передвигается по населенному пункту самостоятельно | 5 | 4 | х | х |
| навык сформирован недостаточно | 3 | 2 | 1 | х |
| навык отсутствует, требуется постоянное сопровождение | х | х | х | 0 |
| 38 | **Соблюдает правила посещения общественных мест (транспорт, кинотеатр, театр, музей)** | знает и соблюдает все основные правила | 6 | 5 | х | х |   |
| знает правила, но не всегда их выполняет | 5 | 4 | х | х |
| недостаточно понимает и выполняет правила поведения | 3 | 2 | 1 | х |
| не знает и не выполняет | х | х | х | 0 |
| **Школьные навыки** |
| 39 | **Самостоятельно собирает портфель** | навык сформирован  | 6 | 5 | х | х |   |
| навык сформирован, но результат достигается за более длительное время, с преодолением затруднений или страдает качество | 5 | 4 | х | х |
| навык сформирован недостаточно | 3 | 2 | 1 | х |
| навык не сформирован | х | х | х | 0 |
| 40 | **Самостоятельно готовится к уроку** | навык сформирован в полном объеме | 6 | 5 | х | х |   |
| навык сформирован, но иногда забывает подготовить какие-либо специальные принадлежности  | 5 | 4 | х | х |
| навык сформирован недостаточно | 3 | 2 | 1 | х |
| навык не сформирован | х | х | х | 0 |
| 41 | **Соблюдает правила поведения на уроке** | соблюдает все правила, поведение соответствует социальным нормативам | 6 | 5 | х | х |   |
| навык в целом сформирован, возможны отдельные проявления нежелательного поведения | 5 | 4 | х | х |
| навык сформирован недостаточно | 3 | 2 | 1 | х |
| навык не сформирован, требуется постоянный внешний контроль | х | х | х | 0 |
| 42 | **Ориентируется в здании школы** | легко и уверенно ориентируется в пространстве школы | 6 | 5 | х | х |   |
| ориентируется в пространстве школы, при нестандартных ситуациях может испытывать затруднения | 5 | 4 | х | х |
| навык сформирован недостаточно | 3 | 2 | 1 | х |
| навык не сформирован, требуется постоянное сопровождение | х | х | х | х |
| 43 | **Умеет пользоваться всеми школьно-письменными принадлежно-стями** | правильно использует основные школьные принадлежности | 6 | 5 | х | х |   |
| умеет пользоваться основными школьными принадлежностями, испытывает трудности из-за нарушений моторики  | 5 | 4 | 3 | х |
| требуются вспомогательные средства или ассистивные технологии | 3 | 2 | 1 | х |
| не понимает назначение школьных принадлежностей | х | х | х | 0 |
| Примечания | 1. |
| 2. |
| 3. |
| 4. |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | Характер трудностей |  |  |  |  |  |
|  | Двигательные ограничения | А |  |  |  |  |  |
|  | Интеллектуальная недостаточность | В |  |  |  |  |  |
|  | Мотивационная недостаточность | С |  |  |  |  |  |
|  | Необученность | D |  |  |  |  |  |

**5.3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ**

***Комплект методик для диагностики Я-концепции детей с ОВЗ***

Проблематика типологического изучения специфики развития личности лиц ограниченными возможностями здоровья особенно актуальна в отношении всех субъектов с ОВЗ, кто в силу особенностей своего состояния, повзрослев, способен к самостоятельной жизни и профессиональной реализации при условии своевременного и специально организованного психолого­педагогического сопровождения в детском, подростковом и юношеском возрасте. В частности, если субъект в силу диагноза являются дееспособным, даже при наличии инвалидности. Социализация — это не только усвоение общественных норм и правил в сочетании с контролем своего поведения, но и способность субъекта к адекватной оценке себя, своих качеств, поступков, специфика направленности личности, его представления о себе и своих способностях, умение строить отношения с другими людьми и осознание потребности в этом общении.

Такие исследователи как Г.Я. Трошин, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский признавали, что вторичный дефект при нарушениях развития – это всегда качественное своеобразие личности и следующий за ним «социальный вывих», проявляющийся в ограниченной способности ребенка с проблемами развития адаптироваться в окружающем мире. Поэтому без изучения личности исследование лиц с ОВЗ нельзя назвать целостным. Социализация — актуализация поведения, не только адекватного ситуационному контексту, но и аутентичного самому субъекту. Одним из важных факторов регуляции социального поведения является самосознание человека, «психологической фотографией» которого является Я-концепция.

Предлагаемый комплекс методик включает четыре методики (методика «Волшебная история», методика «Это про меня», методика «Надо быть таким», методика «Надо быть таким») для диагностики Я-концепции детей и подростков с ОВЗ и позволяет достаточно полно и за короткий срок исследовать регулятивно важные области самосознания, поскольку предполагает лаконичную организацию стимульного материала и разнообразные варианты предъявления в зависимости от специфики нарушений, имеющихся у ребенка, поскольку доступна для понимания даже лицам с умственной отсталостью.

У детей и подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата при предъявлении  методик необходимо учитывать уровень интеллектуального развития, ведущую модальность восприятия информации (вербальную, визуальную) и другие вариативные особенности, в зависимости которых диагност может организовать ситуативную адаптацию данных методик к особенностям исследуемого ребенка, что не будет влиять на достоверность получаемых данных.

В зависимости от указанных особенностей возможны различные варианты адаптации процедуры  предъявления стимульного материала и получения ответов субъекта диагностики.

При грубых нарушениях речевой моторики, а также при  нарушениях мелкой моторики, препятствующих самостоятельной реализации ребенком речевого высказывания в письменном виде, допускается замена устной формы ответов на письменную с использованием вспомогательных технических средств (персональный компьютер, планшет) и наоборот. Никаких требований к объему и качеству устных и письменных высказываний при этом не предъявляется.

***Цель применения методик*** – диагностика Я-концепции. Целевая аудитория – дети, подростки, юноши с ОВЗ, в том числе с интеллектуальными нарушениями.

Обязательным условием использования методики является понимание обращенной речи в объеме, достаточном для принятия инструкции.

***Возрастной диапазон применения -*** дети и подростки с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста и старше (7-18 лет).

В среднем на проведение каждой из четырех методик затрачивается 20 – 30 минут (5-10 минут непосредственно проведение и столько же интерпретация результатов).

***Описание методик.*** Представленные методики являются модификацией известного приема проективного рассказа о себе.

**Методика «Волшебная история»**

***Описание стимульного материала.*** Вербальные репрезентации привлекательных и желаемых личностных характеристик как составная часть прообраза Я-идеального, а также непривлекательные и нежелаемые личностные характеристики как составной части прообраза Я-анти-идеального.

***Процедура проведения и регистрации результатов.*** Методика проводится вербально, данные регистрируются в протоколе. Ребенку предлагается рассказать о себе через призму сказки.

***Инструкция:***  «Представь, что неожиданно на улице ты повстречал(а) мудрого старого волшебника. У этого волшебника есть редкий дар. Он может дать человеку те качества, которые помогают достичь своей цели и осуществить свои желания. Одному человеку он предлагает 3 любых качества. Но для начала он должен узнать, какие качества у тебя уже есть. Расскажи ему о 3 качествах, которые у тебя есть и уже помогают в жизни.

А теперь попроси его дать тебе 3 качества, которые помогут тебе добиться своей цели».

«Представь, что неожиданно на улице ты повстречал(а) мудрого старого волшебника. У этого волшебника есть редкий дар. Он может забрать у человека те его качества, которые мешают в жизни. Но для начала он должен узнать, каких качеств у тебя никогда не будет. Расскажи ему о 3 качествах, которые ты не хочешь иметь. А теперь попроси его забрать у тебя 3 качества, которые мешают тебе в жизни».

***Анализ и интерпретация результатов***

***Критерии оценки:***

* + - Понимание инструкции /Обращение за помощью/ Отказ от выполнения/ Другое
		- Выбор качеств (**положительные/ отрицательные/ положительные и отрицательные**)
		- Совпадения с информацией, полученной в ходе беседы ( **присутствуют/ отсутствуют**)

Данные критерии позволяют определить качественные характеристики исследуемой области Я-концепции. Помимо имеющихся критериев оценки, необходимо учитывать наличие следующих особенностей:

* неадекватная реакция на процедуру обследования (повышенная эмоциональная возбудимость, нежелание выполнять предложенные задания, уход «в себя», отказ от выполнения, незаинтересованность, поддержание формального контакта с экспериментатором, протестные реакции и др.);
* искаженное восприятие инструкции (нежелание или неумение дослушивать до конца, неправильное понимание инструкции, использование действий, не указанных в инструкции, неумение действовать согласно инструкции, по плану), соскальзывания во время выполнения задания на бесцельные, хаотичные действия, полное или частичное неприятие помощи, либо постоянное обращение за помощью, неумение действовать самостоятельно и т.д.;
* неадекватная реакция на результат и оценку выполнения задания;
* неумение перенести ранее показанный способ действия на аналогичное задание;
* затрудненное понимание или непонимание сложных речевых конструкций (сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, сослагательное наклонение, отрицательные конструкции, двойное отрицание и т.д.);
* Повышенная утомляемость в процессе выполнения заданий;
* Неумение составить развернутое высказывание и реализовать его во внешнем плане (вербально или графически);

***Протокол регистрации результатов***

**«Волшебная история»**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **1.Понимание** | Полное | Частичное/обращение за помощью | Непонимание/отказ от выполнения | Другое |
| **2.Выбор качеств (кол-во)**ПоложительныеПоложительные и ОтрицательныеОтрицательные |
| **3. Называние уже имеющихся качеств ( какие конкретно)**ПоложительныеПоложительные и отрицательныеОтрицательные |
| **4. Называние желаемых качеств ( какие конкретно)**Положительные Положительные и отрицательныеОтрицательные |
| **5. Называние нежелаемых качеств (какие конкретно)**Положительные Положительные и отрицательныеОтрицательные |
| **6. Совпадения с результатами первичной беседы** | Присутствуют везде | Частично присутствуют | Не присутствуют |  |
|  **Количественная оценка**За каждый пункт, находящийся * в 1 колонке – 1 балл
* во 2 колонке – 0.5 балла
* в 3 колонке – 0.25 балла
* в 4 колонке – 0 баллов
 |  |  |  |  |
| **Качественная оценка** | Относительно сформировано | Частично сформировано | Не сформировано |  |

**Методика «Это про меня»**

***Описание стимульного материала.*** Стандартизированные самоотчеты в качестве диагностического показателя при диагностике Я-реальных структур самосознания (при оценке личностных качеств как составной части прообраза Я-реального).

***Процедура проведения и регистрации результатов.*** Методика проводится вербально, данные регистрируются в протоколе. Ребенку предлагается сначала прочитать все утверждения и ответить, есть ли слова, которые ему не понятны. Значения непонятных слов ребенку объясняются, после чего дается задание по инструкции

***Инструкция:*** «Прочитай эти утверждения еще раз. Те утверждения, которые написаны о тебе, обведи в кружочек. Почему ты так думаешь?»

Я легко общаюсь с людьми

Я часто грущу

Я симпатичный

Я могу схитрить, чтобы получить то, что хочу

Я люблю веселиться

Я хочу общаться со взрослыми

Я дома помогаю маме

Я честный

Я добрый

Я часто ленюсь

Я не люблю много общаться

Я часто вру

Я некрасивый

Я не могу долго сердиться на кого-то

Я редко говорю неправду

Я хорошо учусь

Я никому не могу помочь

Я сильно устаю за день

Я много знаю о компьютерах и технике

Я часто раздражаюсь

Я люблю быть один

Я хороший друг

Я хочу много друзей

Я злой

Я не стесняюсь просить помощи

Я плохо учусь

Я использую компьютер только для игр

Я умею делать интересные вещи

Я ничего не умею сам

Я стесняюсь просить других о помощи

Я сам все могу

Я считаю, что друзья не нужны

Я редко устаю

Я смелый

Я не могу оставаться один

*Для детей с нарушением интеллекта используется вариант:*

Я злой, Я грустный, Я умный, Я хитрый, Я врун,

Я красивый, Я страшный, Я трус, Я добрый, Я жадный,

Я грубый, Я смелый, Я веселый, Я ленивый, Я сердитый

***Анализ и интерпретация результатов***

***Критерии оценки:***

* Понимание инструкции /Обращение за помощью/ Отказ от выполнения/ Другое
* Выбор качеств (**положительные/ отрицательные/ положительные и отрицательные**)
* Совпадение с самохарактеристиками, данными испытуемым в ходе первичной беседы (**присутствует/отсутствует)**
* Одновременный выбор антонимичных слов и сочетаний (например добрый/злой, веселый/грустный) (**имеется/не имеется)**

Данные критерии позволяют определить качественные характеристики исследуемой области Я-концепции. Помимо имеющихся критериев оценки, необходимо учитывать наличие следующих особенностей:

* неадекватная реакция на процедуру обследования (повышенная эмоциональная возбудимость, нежелание выполнять предложенные задания, уход «в себя», отказ от выполнения, незаинтересованность, поддержание формального контакта с экспериментатором, протестные реакции и др.);
* искаженное восприятие инструкции (нежелание или неумение дослушивать до конца, неправильное понимание инструкции, использование действий, не указанных в инструкции, неумение действовать согласно инструкции, по плану), соскальзывания во время выполнения задания на бесцельные, хаотичные действия, полное или частичное неприятие помощи, либо постоянное обращение за помощью, неумение действовать самостоятельно и т.д.;
* неадекватная реакция на результат и оценку выполнения задания;
* неумение перенести ранее показанный способ действия на аналогичное задание;
* Затрудненное понимание или непонимание сложных речевых конструкций (сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, сослагательное наклонение, отрицательные конструкции, двойное отрицание и т.д.);
* Повышенная утомляемость в процессе выполнения заданий;
* Неумение составить развернутое высказывание и реализовать его во внешнем плане (вербально или графически);

***Протокол регистрации результатов***

**«Это про меня» «Я-реальное»**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **1. Понимание** | Полное  | Частичное/обращение за помощью  | Непонимание/Отказ от выполнения | Другое |
| **2. Выбор качеств (кол-во)**Положительные Положительные и отрицательные Отрицательные |
| **3.Совпадения с самохарактеристиками первичной беседы** | Полностью совпадают  | Частично совпадают | Не совпадают |  |
| **4. Одновременный выбор антонимичных слов** | Отсутствует  | Частично присутствует  | Присутствует |  |
| **5.Оценка себя в целом**Положительная Противоречивая Отрицательная |
| **Количественная оценка**За каждый пункт, находящийся * в 1 колонке – 1 балл
* во 2 колонке – 0.5 балла
* в 3 колонке – 0.25 балла
* в 4 колонке – 0 баллов
 |  |  |  |  |
| **Качественная оценка** | Относительно сформировано | Частично сформировано | Не сформировано |  |

**Методика «Надо быть таким»**

***Описание стимульного материала.*** элементы привлекательной и желаемой направленности личности как составная часть прообраза Я-идеального. ***Процедура проведения и регистрации результатов.*** Методика проводится вербально, данные регистрируются в протоколе. Ребенку предлагается вначале ответить на вопрос «Как ты думаешь, каким надо быть в жизни?» Если возникают трудности со спонтанным ответом, предлагается лист А4, на котором написаны качества личности в мужском или женском роде соответственно.

***Инструкция.*** «Выдели фломастером, каким быть надо».

**Слова**: злой, добрый, непоседливый, равнодушный, завистливый, лживый, отзывчивый, дружелюбный, честный, спокойный, трусливый, смелый, веселый, серьезный, ленивый, трудолюбивый.

***Анализ и интерпретация результатов***

***Критерии оценки:***

* Понимание инструкции /Обращение за помощью/ Отказ от выполнения/ Другое
* Выбор качеств (**положительные/ отрицательные/ положительные и отрицательные**)
* Одновременный выбор антонимичных слов

Данные критерии позволяют определить качественные характеристики исследуемой области Я-концепции. Помимо имеющихся критериев оценки, необходимо учитывать наличие следующих особенностей:

* неадекватная реакция на процедуру обследования (повышенная эмоциональная возбудимость, нежелание выполнять предложенные задания, уход «в себя», отказ от выполнения, незаинтересованность, поддержание формального контакта с экспериментатором, протестные реакции и др.);
* искаженное восприятие инструкции (нежелание или неумение дослушивать до конца, неправильное понимание инструкции, использование действий, не указанных в инструкции, неумение действовать согласно инструкции, по плану), соскальзывания во время выполнения задания на бесцельные, хаотичные действия, полное или частичное неприятие помощи, либо постоянное обращение за помощью, неумение действовать самостоятельно и т.д.;
* неадекватная реакция на результат и оценку выполнения задания;
* неумение перенести ранее показанный способ действия на аналогичное задание;
* Затрудненное понимание или непонимание сложных речевых конструкций (сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, сослагательное наклонение, отрицательные конструкции, двойное отрицание и т.д.);
* Повышенная утомляемость в процессе выполнения заданий;
* Неумение составить развернутое высказывание и реализовать его во внешнем плане (вербально или графически);

***Протокол регистрации результатов***

**«Надо быть таким» «Я-идеальное»**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **1.Понимание** | полное | Частичное/обращение за помощью | Непонимание/отказ от выполнения | Другое |
| **2.Выбор качеств (кол-во)**Положительные Положительные и отрицательныеОтрицательные |
| **3.Выбор антонимичных слов** | Не присутствует | Частично присутствует | Присутствует |  |
| **4.Характеристика элементов требуемой моральной направленности личности в целом**ПоложительныеПротиворечивыеОтрицательные |
| **Количественная оценка**За каждый пункт, находящийся * в 1 колонке – 1 балл
* во 2 колонке – 0.5 балла
* в 3 колонке – 0.25 балла
* в 4 колонке – 0 баллов
 |  |  |  |  |
|  | Относительно сформировано | Частично сформировано | Не сформировано |  |

**Методика «Не надо быть таким»**

***Описание стимульного материала.*** элементы непривлекательной и нежелаемой направленности личности как составная часть прообраза Я-анти-идеального, элементы социальной направленности личности.

***Процедура проведения и регистрации результатов.*** Методика проводится вербально, данные регистрируются в протоколе. Ребенку предлагается вначале ответить на вопрос «Как ты думаешь, каким не надо быть в жизни?» Если возникают трудности со спонтанным ответом, предлагается лист А4, на котором написаны качества личности в мужском или женском роде соответственно.

**Инструкция:**  «Выдели фломастером, каким быть не надо».

**Слова**: злой, добрый, непоседливый, равнодушный, завистливый, лживый, отзывчивый, дружелюбный, честный, спокойный, трусливый, смелый, веселый, серьезный, ленивый, трудолюбивый.

***Анализ и интерпретация результатов.***

**Критерии оценки:**

* Понимание инструкции /Обращение за помощью/ Отказ от выполнения/ Другое
* Выбор качеств (**положительные/ отрицательные/ положительные и отрицательные**)
* Одновременный выбор антонимичных слов

Данные критерии позволяют определить качественные характеристики исследуемой области Я-концепции.

Помимо имеющихся критериев оценки, необходимо учитывать наличие следующих особенностей:

* неадекватная реакция на процедуру обследования (повышенная эмоциональная возбудимость, нежелание выполнять предложенные задания, уход «в себя», отказ от выполнения, незаинтересованность, поддержание формального контакта с экспериментатором, протестные реакции и др.);
* искаженное восприятие инструкции (нежелание или неумение дослушивать до конца, неправильное понимание инструкции, использование действий, не указанных в инструкции, неумение действовать согласно инструкции, по плану), соскальзывания во время выполнения задания на бесцельные, хаотичные действия, полное или частичное неприятие помощи, либо постоянное обращение за помощью, неумение действовать самостоятельно и т.д.;
* неадекватная реакция на результат и оценку выполнения задания;
* неумение перенести ранее показанный способ действия на аналогичное задание;
* Затрудненное понимание или непонимание сложных речевых конструкций (сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, сослагательное наклонение, отрицательные конструкции, двойное отрицание и т.д.);
* Повышенная утомляемость в процессе выполнения заданий;
* Неумение составить развернутое высказывание и реализовать его во внешнем плане (вербально или графически);

**Протокол регистрации результатов.**

**«Не надо быть таким» «Я-анти-идеальное»**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **1.Понимание** | полное | Частичное/обращение за помощью | Непонимание/отказ от выполнения | Другое |
| **2.Выбор качеств (кол-во)**Отрицательные Положительные и отрицательныеПоложительные |
| **3.Выбор антонимичных слов** | Не присутствует | Частично присутствует | Присутствует |  |
| **3.Характеристика элементов отвергаемой направленности личности в целом**ПоложительныеПротиворечивыеОтрицательные |
| **Количественная оценка*** За каждый пункт, находящийся в 1 колонке – 1 балл
* во 2 колонке – 0.5 балла
* в 3 колонке – 0.25 балла
* в 4 колонке – 0 баллов
 |  |  |  |  |
| **Качественная оценка** | Относительно сформировано | Частично сформировано | Не сформировано |  |

**Форма фиксации результатов обследования ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата**

ФИО, возраст ребёнка: \_\_\_\_\_\_\_\_**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

Медицинский диагноз: \_\_\_\_\_\_\_**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

Заключение психолога: \_\_\_\_\_\_\_**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

Заключение логопеда: \_\_\_\_\_\_\_**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

Заключение дефектолога (при наличии): **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Методика** | **Количественный показатель** **(уровень / степень / баллы)** | **Описание** | **Примечания** |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| ***Двигательная сфера*** | **Система классификации глобальных моторных функций (Gross Motor Function Classification System, GMFCS)** | Уровень \_\_\_\_ |  |  |
| **Система оценки функции верхних конечностей** | правая рука | левая рука |  |  |
| \_\_\_ бал. | \_\_\_ бал. |
| ***Речь и коммуникация*** | **Система классификации коммуникативных функций (Communication Function Classification System, CFCS)** | вариативность средств коммуникации | \_\_\_\_\_\_\_\_ |  |  |
| эффективность коммуникации(уровень) | Уровень \_\_\_\_ |  |  |
| **Уровень речевого развития** |  |  |  |
| **Классификация дизартрий по степени разборчивости речи для окружающих (Tardieu, 1968 г.)** | \_\_\_ степень |  |  |
| **Оценка компонентов коммуникативной деятельности** | коммуникация как взаимодействие | \_\_\_ бал. |  |  |
| коммуникация как кооперация | \_\_\_ бал. |
| коммуникация как условие интериоризации | \_\_\_ бал. |
| ***Когнитивная сфера*** | **Особенности формирования когнитивных функций**  | Текстовое заключение |  |  |
| ***Социальные и бытовые навыки*** | **Методика оценки базовых навыков самообслуживания** | \_\_\_ бал.Уровень \_\_\_\_ |  |  |
| **Методика оценки повседневных житейских навыков** | \_\_\_ бал.Уровень \_\_\_\_ |  |  |
| ***Самосознание*** | **Я-концепция** |  - сформирована - частично сформирована - не сформирована |  |  |

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | **Чтение** | **Русский язык** | **Окружающий мир** | **Математика и информатика** | **Иностранный язык** |
| ***Экспертная оценка академических достижений*** | **Объем усвоенного материала** | Усваивает предложенный учебный материал в полном объеме |  |  |  |  |  |
| Усваивает основное содержание предложенного учебного материала |  |  |  |  |  |
| Основное содержание предложенного учебного материала усваивает частично |  |  |  |  |  |
| Объем усвоенного материала минимален |  |  |  |  |  |
|  |
| **Уровень освоения материала** | Способен использовать полученные знания при выполнении нового задания |  |  |  |  |  |
| Затрудняется использовать полученные знания при выполнении нового задания |  |  |  |  |  |
| Может справляться с заданиями, в том случае если образец их выполнения находится перед глазами  |  |  |  |  |  |
| Не понимает смысла задания |  |  |  |  |  |
|  |
| **Самостоятельность** | Задания выполняет самостоятельно после объяснения нового материала |  |  |  |  |  |
| При выполнении задания требуется дополнительная проработка материала |  |  |  |  |  |
| Выполняет типовые задания по образцу |  |  |  |  |  |
| Способен выполнить типовое задание по образцу с помощью педагога |  |  |  |  |  |
|  |
| **Способность к поиску необходимой информации** | Сопоставляет и отбирает информацию, полученную из различных источников (словари, энциклопедии, справочники, сеть интернет и др.) |  |  |  |  |  |
| Самостоятельно осуществляет поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий, ориентируется в учебнике |  |  |  |  |  |
| Следует при выполнении задания инструкциям учителя и алгоритмам поиска информации в учебнике |  |  |  |  |  |
| Не способен осуществить поиск информации |  |  |  |  |  |
| ***Экспертная оценка академических достижений*** |  |
| **Универсальность полученных знаний** | Использует полученные на других предметах знания при необходимости |  |  |  |  |  |
| Способен использовать полученные на других предметах знания при направленной актуализации педагогом |  |  |  |  |  |
| Может применить полученные на других предметах знания при направляющей помощи педагога |  |  |  |  |  |
| Способен применять полученные знания только в идентичной ситуации |  |  |  |  |  |
|  |
| **Характер и степень принятия помощи педагога** | Понимает объем и характер необходимой помощи и обращается за помощью доступным коммуникативным способом |  |  |  |  |  |
| Не всегда адекватно оценивает свои возможности и обращается за необходимой помощью |  |  |  |  |  |
| За помощью не обращается, но принимает и использует ее |  |  |  |  |  |
| Не способен продуктивно использовать помощь педагога |  |  |  |  |  |
|  |
| **Показатели** **работоспособности на уроке** | Работоспособен в течение всего урока |  |  |  |  |  |
| В течение урока требуется смена видов учебной деятельности как профилактика переутомления |  |  |  |  |  |
| Требуется дозирование учебной нагрузки, частая смена видов учебной деятельности, физкультминутки |  |  |  |  |  |
| Практически постоянно демонстрирует физическую и/или психическую истощаемость, дефицит внимания, затрудняющие учебную деятельность |  |  |  |  |  |
|  |
| **Критичность (оценка собственных достижений)** | Адекватно оценивает результаты своей деятельности, осуществляет пошаговый и итоговый контроль результатов, корректирует выполнение задания |  |  |  |  |  |
| Не всегда адекватно оценивает результаты своей деятельности, способен осуществлять пошаговый и итоговый контроль результатов при напоминании |  |  |  |  |  |
| Может с помощью педагога увидеть ошибку и исправить ее, оценить трудность выполнения задания (легко или трудно) |  |  |  |  |  |
| К результатам своей деятельности не критичен (не замечает ошибок и не исправляет их) |  |  |  |  |  |

*Дополнительная информация:*

\_\_\_\_\_\_\_**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**\_\_\_\_\_\_\_**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**\_\_\_\_\_\_\_**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

**Список литературы**

|  |
| --- |
| 1. Абкович, А.Я. Психолого-педагогические условия инклюзии младших школьников с двигательными нарушениями: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Абкович Алла Яковлевна. Москва, 2017. – 270 c.
2. Баранов, А.А. Комплексная оценка двигательных функций у пациентов с детским церебральным параличом: учеб.–метод. пособие / А.А. Баранов, Л.С. Намазова–Баранова, А.Л. Куренков [и др.]; Федеральное гос. бюджетное науч. учреждение Науч. центр здоровья детей. – М.: ПедиатрЪ, 2014. – 84 с.
 |
| 1. Босых, В.Г. Оценка тяжести двигательных нарушений при ДЦП в форме спастической диплегии / В.Г. Босых, Н.Т. Павловская // Специальная психология. – 2005. – №1 (3). – С.21–27.
2. Давыдова Е.Ю., Сорокин А.Б. Шкала оценки сформированности жизненных компетенций на уровне начального школьного образования. Руководство. – Москва, 2020. – 138 с.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2008.
4. Крутякова Е.Н. Выявление нарушений коммуникативной деятельности у детей раннего возраста с церебральным параличом. Коррекционная педагогика: теория и практика №1 (67). – М., Издательство Практика, 2016.
5. Кузьмина Т. И. Особенности изучения и формирования личностного потенциала подростков с нарушением интеллектуального развития. М.: Издательство практика, 2015.
6. Кузьмина Т. И. Психологическая диагностика самосознания лиц разного возраста с интеллектуальной недостаточностью. М.: Национальный книжный центр, 2015.
7. Левченко, И.Ю., Абкович, А.Я.. [Диагностика особенностей развития обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата для построения индивидуальной образовательной траектории](https://xn----8sbfhdabdwf1afqu5baxe0f2d.xn--p1ai/office/contender/account/edit/)  / И.Ю. Левченко, А.Я. Абкович // Методическое пособие. – М.: Парадигма, 2019. – 26 с.
8. Левченко, И.Ю. Патопсихология: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.
9. Левченко И.Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. —— М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 192 с.
 |

1. Никольская, О.С. Развитие образования детей с ОВЗ младшего школьного возраста: целевые ориентиры и стратегические направления / О.С. Никольская, О.И. Кукушкин, Е.Л. Гончарова, О.А. Карабанова // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. Альманах №36 URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-development-of-education-of-children-with-disabilities-of-primary-school-age-targets,-and-strategic-directions (Дата обращения: 10.04.2020)
2. Организация учебной работы в школе, осуществляющей образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам. — М.: Центр защиты прав и интересов детей, 2019.-160 с.
3. Переверзева, М.В. Диагностика и формирование навыков самообслуживания у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития: дис. … канд. пед. наук: 13.00.03 / Переверзева Марина Викторовна. – М., 2019. – 213 с.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
5. Семёнова К.А. Клиника и реабилитационная терапия детских церебральных параличей / Семёнова К.А., Мастюкова Е.М., Смуглин М.Я. – Издательство «Медицина». - Москва — 1972. – 328 с.
6. Щекочихин, О.В. Анкета исследования социально-бытовых умений и навыков у детей с ОВЗ // О.В. Щекочихин // Коррекционная педагогика. — 2014. — №3 (61). — С. 73–75.
7. Hidecker, M.J.C., Paneth, N., Rosenbaum, P.L., Kent, R.D., Lillie, J., Eulenberg, J.B., Chester, K., Johnson, B., Michalsen, L., Evatt, M., & Taylor, K. (2011). Developing and validating the Communication Function Classification System (CFCS) for individuals with cerebral palsy, Developmental Medicine and Child Neurology. 53(8), 704-710. Русский перевод О. Ивашовой, И. Рязановой URL: <http://rus-aac.ru/alternativnaya_i_dopolnitelnaya_kommunikatsiya/adk_teoriya/the_system_of_classification/> (дата обращения: 17.03.2020)
8. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе: социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – 2-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.
1. Абкович, А.Я. Психолого-педагогические условия инклюзии младших школьников с двигательными нарушениями: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Абкович Алла Яковлевна. Москва, 2017. – 270 c. [↑](#footnote-ref-1)
2. Цит. По Баранов, А.А. Комплексная оценка двигательных функций у пациентов с детским церебральным параличом: учеб.–метод. пособие / А.А. Баранов, Л.С. Намазова–Баранова, А.Л. Куренков [и др.]; Федеральное гос. бюджетное науч. учреждение Науч. центр здоровья детей. – М.: ПедиатрЪ, 2014. – 84 с. [↑](#footnote-ref-2)
3. Босых, В.Г. Оценка тяжести двигательных нарушений при ДЦП в форме спастической диплегии / В.Г. Босых, Н.Т. Павловская // Специальная психология. – 2005. – №1 (3). – С.21–27. [↑](#footnote-ref-3)
4. Левченко, И.Ю., Абкович, А.Я.. [Диагностика особенностей развития обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата для построения индивидуальной образовательной траектории](https://xn----8sbfhdabdwf1afqu5baxe0f2d.xn--p1ai/office/contender/account/edit/)  / И.Ю. Левченко, А.Я. Абкович // Методическое пособие. – М.: Парадигма, 2019. – 26 с. [↑](#footnote-ref-4)
5. Левченко И.Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. —— М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 192 с. [↑](#footnote-ref-5)
6. В норме ребенок может в известной степени оперировать понятийными признаками, на которые рассчитаны изображения серии, и доступность выполнения методики составляет не менее 50%. [↑](#footnote-ref-6)
7. Hidecker, M.J.C., Paneth, N., Rosenbaum, P.L., Kent, R.D., Lillie, J., Eulenberg, J.B., Chester, K., Johnson, B., Michalsen, L., Evatt, M., & Taylor, K. (2011). Developing and validating the Communication Function Classification System (CFCS) for individuals with cerebral palsy, Developmental Medicine and Child Neurology. 53(8), 704-710. Русский перевод О. Ивашовой, И. Рязановой URL: <http://rus-aac.ru/alternativnaya_i_dopolnitelnaya_kommunikatsiya/adk_teoriya/the_system_of_classification/> (дата обращения: 17.03.2020) [↑](#footnote-ref-7)
8. Семёнова К.А. Клиника и реабилитационная терапия детских церебральных параличей / Семёнова К.А., Мастюкова Е.М., Смуглин М.Я. – Издательство «Медицина». - Москва — 1972. – 328 с.. [↑](#footnote-ref-8)
9. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2008. [↑](#footnote-ref-9)
10. Переверзева, М.В. Диагностика и формирование навыков самообслуживания у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития: дис. … канд. пед. наук: 13.00.03 / Переверзева Марина Викторовна. – М., 2019. – 213 с. [↑](#footnote-ref-10)
11. Левченко, И.Ю. Патопсихология: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с. [↑](#footnote-ref-11)
12. Щекочихин, О.В. Анкета исследования социально-бытовых умений и навыков у детей с ОВЗ // О.В. Щекочихин // Коррекционная педагогика. — 2014. — №3 (61). — С. 73–75. [↑](#footnote-ref-12)