

СОДЕРЖАНИЕ

Анализ современного состояния диагностики	3
Развития детей дошкольного возраста.....	3
Социальная ситуация развития. Общение ребенка со взрослыми и сверстниками.....	8
Познавательное развитие	10
Характеристика ведущей деятельности.....	12
Характеристика речевого развития.....	14
Описание методик и процедуры проведения	16
1. Рекомендации к процедуре обследования	16
2. Содержание обследования	17
Обработка результатов диагностического изучения детей.....	29
Протокол обследования игры детей младшего дошкольного возраста.....	35
Основные признаки отставания в овладении игрой у детей младшего дошкольного возраста.....	39

О. П. Гаврилушкина

КОМПЛЕКТ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (3-4 лет)

Гаврилушкина О.П.

Комплект диагностических методик для изучения развития детей младшего дошкольного возраста (3-4 лет).

**Объем 2.5 п.л. Гарнитура Times.
Подписано в печать 11.10.2007 г.**

Тираж 500 экз.

Москва 2007

ББК 88.8

Гаврилушкина О.П. Комплект диагностических методик для изучения развития детей младшего дошкольного возраста (3-4 лет). – М.: АНО «ПЭБ», 2007. – 40 с.

Основные признаки отставания в овладении игрой у детей младшего дошкольного возраста

- Отсутствие или крайне слабо выраженное отношение к кукле как к живому ребенку («заглядывание» в глазки, поглаживание, поцелуи, обращения и пр.)
- Отсутствие потребности в сверстнике в качестве делового и игрового партнера.
- Затруднения в использовании предметов-заместителей.
- Бедность игровых цепочек, их непродолжительность, нелогичность, то есть несоответствие реальной последовательности.
- Резкое снижение речевой активности в игре.
- Ограниченность коммуникативных средств.
- Отсутствие речевого сопровождения игры.

ISBN 978-5-89774-990-4

© Гаврилушкина О.П., 2007

Ролевая речь	<i>Речь от имени роли. Обращение к партнеру (единичные, редкие, постоянные) Содержание высказываний. Уровень речевой активности в игре высокий.</i>	Говорит от имени роли. Обращения к партнеру- кукле постоянное, к сверстнику – редко. В обращениях к кукле постоянно звучит материнское отношение к ней. В обращениях к партнеру- сверстнику появляется иногда стремление согласовать действия. Внимание к сверстнику выражается в слежении за его действиями.	Обращения к кукле как к ребенку возникают эпизодически. К сверстнику обращения единичны. Выражено стремление играть в непосредственной близости друг к другу.	Ролевой речи почти нет. Единичные высказывания обращены, главным образом не к партнеру (кукле), а к взрослому. Диалог беден, очень редко оречевляет реакции куклы..
Общее речевое сопровождение игры	<i>Речь возникает после действия в виде словесного отчета (словесная фиксация содержания выполненного действия. Высказывания, звучащие одновременно с игровым действием. (объяснительная речь). Высказывания, предшествующие действию (близкое планирование)</i>	Речь является органической частью игры. Речевая активность в игре высокая. Используются все виды высказываний, но более всего – фиксирующего характера и объясняющие смысл действий. Иногда – «пошаговое» планирование («...сейчас компотик... попьем»)	Речь в игре возникает редко, достаточно скудная. Высказывания носят фиксирующий характер.	Ребенок, в основном играет молча, увлекаясь предметной игрой с куклой. Его речь обращена ко взрослому, находящемуся рядом.

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ ДИАГНОСТИКИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Разработка универсального компактного, удобного для пользователя инструментария для скрининг-диагностики в настоящее время вновь стала актуальной проблемой. Это объясняется несколькими причинами.

Во-первых, при специальном изучении здоровья подрастающего поколения в России установлен факт его значительного ухудшения. Это выражается в соматической ослабленности, наличии органической симптоматики, тенденции к большей, чем раньше, распространенности отклонений в развитии. Это заставляет серьезно задуматься над проблемой усиления медицинской, социально-психологической и педагогической помощи детям, испытывающим трудности в развитии с самого раннего детства. К сожалению, число детей, нуждающихся в специальных образовательных услугах, не имеет тенденции к сокращению. Напротив, их количество увеличивается.

Очень остро стоит проблема раннего выявления и ранней коррекции отклонений в развитии. Диагностическим изучением должны быть охвачены все дети (с младенчества до подросткового периода включительно). Поэтому так необходим обновленный комплект диагностических методик, в котором были бы учтены и изменившиеся условия нашего общественного устройства, и достижения науки и практики.

Во-вторых, в настоящее время интенсивно развивается практическая психология, повсеместно, в том числе и в Москве, налаживается психологическая служба. При этом обнаружился из-

вестный дефицит в области диагностических и психокоррекционных технологий. Создание диагностических «пакетов» в значительной степени решило бы проблему получения «среза» развития современных московских детей, а также определения образовательных стратегий.

В-третьих, психолого-диагностическое пространство буквально наводнено разного рода схемами обследования, методиками для парциального и комплексного изучения психического развития детей и пр. Некоторые из них претендуют на универсальность, полноту и объективность. Имеются также и заслуживающие внимания «диагностические пакеты», разработанные в детской психологии (например, диагностика познавательного развития по программе «Развитие»), специальной психологии и коррекционной педагогике (диагностические «ящики» М. Семаго, О. Усановой, Е. Стребелевой).

Однако по большей части эти пакеты довольно громоздки, весьма слабы концептуально, требуют длительного изучения ребенка, фактически непригодны для скринингового исследования. Кроме того, многие из предлагаемых стимульных материалов в большинстве своем утратили свое диагностическую ценность. Многие из них были подвергнуты промышленному тиражированию, что свело к нулю эффективность их использования. Они превратились в детские игрушки «повседневного пользования» и имеются практически в каждой семье. Содержание многих стимульных материалов уже давно не соответствует особенностям и содержанию жизни наших детей. Поэтому создание современного инструментария для широкого компактного психологического «среза» является актуальным и целесообразным.

Анализируя имеющиеся на сегодня диагностические комплекты, следует отметить, что они преимущественно имеют «суммарный» характер, то есть представляют собой сумму методик, не подчиненных единой научной идее, концепции. Не выделены те из них, которые могут дать представление о самых существенных сторонах развития ребенка на определенном возрастном этапе. С этим связана дробность, объемность, эклектичность комплектов («пакетов»), что делает их малопригодными для массового изучения детского населения.

Использование предметных заместителей	<i>Активное использование. Множественные заместители для одного предмета Многофункциональный заместитель</i>	Активно и с интересом использует различные заместители: множественные заместители для одного предмета, а также многофункциональные заместители. Активно используют действия с воображаемым предметом.	Использует редко. Спектр заместителей ограничен. Многофункциональные заместители почти не использует. Редкие действия с воображаемыми предметами.	Предпочитает игровые или реальные предметы
Роль поведение, то есть поведение в соответствии с изменением позиции Я (позиционное, социальное замещение)	<i>Действия от имени роли. Произвольность 1 уровня. Возможность удержания себя в рамках принятой роли. Устойчивость, непрерывность, длительность или дискретность, фрагментарность ролевого поведения) Наличие отвлеченный и возможность вновь включаться в роль. Обобщенность или конкретность роли.</i>	<i>Действует</i> от имени роли.. Ролевое поведение устойчивое. Пребывание в роли длительное. Роль обобщенная. Имеется предметное и социальное замещение. Относится к кукле как к ребенку.	Действует от имени роли короткое время. Отвлечения ведут к потере роли и редким ее возобновлением. Произвольность снижена. <i>Недостаточное удержание себя в рамках роли.</i> Позиционное замещение неустойчиво и кратковременно. Роль обобщенная	Роль на себя принимает. Но почти не действует от имени роли. Предметы-заместители использует ограниченно. Вариативность заместителей слабая. Действия с куклой предметны по содержанию, хотя могут продолжаться довольно долго. Специфические отношения матери к ребенку в играх с куклой возникают как редкие вкрапления в предметную игру.

Взаимодействие со сверстником в игре (коактивный или интерактивный тип взаимодействия)	<i>Постоянное, эпизодическое кратковременное, активное. Внимание к партнеру. Какие коммуникативные средства используются.</i>	Стремление играть вместе. Реально – взаимодействие кратковременное, но частое, обращения к партнеру направлены на согласование действий (Активно используются мимические, пантомимические и речевые средства	Стремление играть вместе. Реально – игра рядом, с редким кратковременным взаимодействием коактивного типа Иногда возникают ссоры на почве притязаний на игрушки, территорию, занятую другим ребенком. Использование неречевых средств неактивное, словесных – единичное.	Стремление играть вместе не выражено. Игра рядом затруднена. Дети мешают друг другу. Наблюдается территориальное отторжение. Неречевые и речевые средства используются не по поводу игры.
Качество игровых цепочек	<i>Длительность Разнообразие Логическая последовательность</i>	Игровые цепочки разнообразны (вариативны), отражают логику реальных ситуаций, продолжительны.	Логика нарушается в отдельных случаях, но играющий ребенок (или его партнер) замечают и исправляют оплошность. Вариативность небольшая, есть склонность к воспроизведению знакомых игровых «маршрутов»	Цепочки малозвеньевые, фрагментарные. Наблюдается склонность к стереотипному воспроизведению.

Создание оптимального диагностического комплекта должно обеспечить решение основных задач диагностики, которые заключаются в следующем.

- Получить объективную картину уровня психического развития современных московских детей, воспитанников дошкольных образовательных учреждений.
- На основе качественного анализа полученных данных выявить детей с трудностями в обучении (группу риска), а также с отклонениями в развитии.
- Намечить новые образовательные стратегии.
- Создать основу для разработки новых технологий психолого-педагогического сопровождения нуждающихся в этом детей.

Настоящий диагностический комплект создан в соответствии с

- концепцией психологической диагностики, предложенной Д.Б. Элькониным. Он выделил наиболее значимые направления диагностики – изучение социальной ситуации развития, ведущей деятельности и важнейших психологических новообразований возраста;
- положением Л.С. Выготского о двух уровнях психического развития – актуальном и потенциальном (уровне достижений и зоне ближайшего развития - ЗБР).

Это позволило не только осуществить целенаправленный выбор методик из уже проверенных на практике (подвергнув их модификации в соответствии с особенностями современного момента), но и создать авторские. Кроме того, четкость научной позиции позволила определиться и в подходах к процедуре проведения и анализу результатов диагностики.

Известно, что нормативно-статистический подход не дает объективного представления о возможностях развития ребенка, а ориентирован на выявление уровня его достижений. Применение этого способа неприемлемо особенно сейчас, когда наблюдается существенное усиление социальной неоднородности и социального расслоения, результатом чего явилось формирование разнообразных образовательных сред, в которых создаются совершенно неравнозначные условия для развития детей. Современная ситуация в образовании сейчас напоминает постреволю-

ционную, когда довольно значительная часть детей была выброшена на улицы. Низкий актуальный уровень их развития, который был выявлен в результате применения статистически ориентированных тестов, привел к ложным выводам.

Низкий уровень достижений ребенка может возникать по двум причинам. Первая связана с недостаточностью социально-педагогических условий, в которых находятся дети. Вторая – с нарушением биологической основы развития – функциональными, органическими, сенсорными, моторно-двигательными расстройствами. Однако между этими двумя группами детей существует огромная разница.

Дети, родившиеся здоровыми, обладают значительными потенциальными возможностями (зоной ближайшего развития), хорошей обучаемостью. Поэтому при создании адекватной развивающей среды они дают быструю положительную динамику, «разворачивают» свою собственную программу развития и усваивают программу, предлагаемую взрослым.

Дети, развитие которых происходит на фоне перечисленных выше нарушений, имеющих биологическую основу, без психолого-педагогического сопровождения не могут развернуть свою собственную программу, которая сама по себе значительно беднее, чем у здоровых сверстников. Зона ближайшего развития в данном случае в значительной степени формируется в процессе коррекционного психолого-педагогического сопровождения.

Поэтому выявление подлинных потенциальных возможностей ребенка, изучение зоны его ближайшего развития выдвигалось в качестве диагностических приоритетов. В связи с этим в главе «Описание методик...» предусмотрены различные виды помощи ребенку, испытывающему трудности при выполнении заданий.

Критериальный подход позволил выделить три уровня выполнения заданий – высокий, средний и низкий, которые можно охарактеризовать следующим образом.

- *Высокий уровень* выполнения заданий обнаруживали дети, овладевшие такими способами практической, умственной, ориентировочной деятельности, которые позволяли предъявленные задачи решать самостоятельно, без помощи, на уровне достижений.

Протокол обследования игры детей младшего дошкольного возраста

Рассматриваемые стороны игры	Содержание характеристик	Высокий уровень (Режиссерская игра)	Средний уровень	Низкий уровень
Содержание игры	<i>Соотношение предметного и социального планов игры (Какой план является доминирующим)</i>	Социальный план доминирует	Социальное содержание (план отношений) возникает на фоне предметного лишь эпизодически.	В игре имеется только развернутый предметный план. Социальные отношения не воссоздаются
Отношение к кукле	<i>Воспринимает ли ребенок куклу в качестве живого ребенка. Кукла для него – простая игрушка или заместитель маленького человека? Пользуется ли речевыми, зрительными, телесными, жестовыми средствами выражения отношения к кукле как к ребенку (постоянно, эпизодически, в единичных случаях)</i>	Кукла-заместитель ребенка. Наличие общения с ней, выражение материнского отношения. Активно пользуется речевыми, зрительными, телесными, жестовыми средствами выражения отношения к кукле как к ребенку.	Цель игры с куклой заключается в предметных действиях с ней. Но игровая активность высокая, может играть с куклой довольно долго. Эпизодически возникает отношение к кукле как к ребенку (проявления нежности)	Предметные действия с куклой составляют основу игры. Игровая активность не выражена. Кукла воспринимается, в основном, как неживая игрушка. Ее носят за волосы, она валяется на полу и т.д.

Параметры оценки уровня игры детей младшего дошкольного возраста

1. Содержание игры (доминирующий план – предметный или социальный)
2. Отношение к кукле (кукла – заместитель живого ребенка или нет?)
3. Длительность и разнообразие игровых цепочек, их соответствие жизненной последовательности.
4. Наличие ролевых действий (действует ли ребенок от имени взрослого, роль которого выполняет в игре)
5. Взаимодействие со сверстником в игре (кратковременное, эпизодическое, постоянное, активное)
6. Наличие обращений к партнеру - кукле или сверстнику (редкие, постоянные).
7. Речевое сопровождение игры (виды словесной регуляции).

- *Средний уровень* выполнения наблюдался у детей, которые не могли справиться с заданием самостоятельно, без помощи взрослого. Но помощь использовали и при выполнении аналогичной задачи решали ее по типу переноса. Таким образом, выполнение задания на среднем уровне означает, что задание по степени трудности находится не в области достижений, а в зоне ближайшего развития.
- *Низкий уровень* выполнения был характерен для детей, которые не могли справиться с заданием самостоятельно. Им требовалась помощь. Но помощь особая, более интенсивная, дробная, насыщенная. Эти дети принимали помощь, но перенос усвоенного в новые условия осуществлялся значительно труднее, нежели у детей, решавших задачи на среднем уровне. Эти дети и составили «группу риска».

Благодаря такому подходу к диагностике определились и некоторые образовательные позиции. Если детям первой группы требовалась развивающая среда, то для детей второй группы оптимальными являлись специально созданные условия, стимулирующие развитие. Дети третьей группы составляли «группу риска» и нуждались в коррекционно-развивающей среде.

**ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
(ЧЕТВЕРТОГО ГОДА ЖИЗНИ – ОТ 3 ДО 4-Х ЛЕТ)**

Четвертый год жизни – пора вступления ребенка в дошкольное детство, начало качественно нового этапа в его развитии. Психологический выход из совместной со взрослым позиции «Мы» и возникновение собственного самостоятельного «Я», что составляет основу кризиса перехода в дошкольное детство, меняет отношение ребенка ко всему, что его окружает. Если его интересы в раннем возрасте определялись миром предметов, то в посткризисный период центральное место в поле его осознания занимает мир людей. Он с любопытством изучает взрослых, «открывает» для себя в новом качестве сверстника. Начинается активное познание социальной действительности. Человек, его деятельность, поведение, и, главное, отношения между людьми, становятся объектами пристального внимания, восприятия, подражания, наблюдения, осознания со стороны ребенка.

Изменение приоритетов в отношении к окружающему миру приводит к появлению нового типа ведущей деятельности (ролевой игры), в которой отражается содержание и уровень осознания дошкольником смыслов человеческих отношений. В младшем дошкольном возрасте усложняется коммуникативное поведение ребенка, развиваются различные функции речи, совершенствуется предметное и начинает развиваться социальное восприятие, возникают первые устойчивые представления, образное мышление, воображение и новые (продуктивные) деятельности.

Ниже проводится анализ наиболее существенных сторон психического развития ребенка, которые являются необходимым предметом диагностики.

Социальная ситуация развития.

Общение ребенка со взрослыми и сверстниками

Результатом кризиса, знаменующего переход ребенка из раннего в дошкольное детство, является стремление ребенка к самостоятельности и гордость за свои достижения. Изменение позиции ребенка меняет и характер его восприятия окружающего мира, прежде всего мира людей.

13. Рисунок на свободную тему	Задание принимает и понимает. С удовольствием сообщает о желании нарисовать что-либо, не сообразуясь с возможностями. Рисунок в стадии перехода от доизобразительного к предметному или уже предметный. Пытается выполнить понятный рисунок, все время объясняя его. Часто переходит к хаотическому штрихованию. Каракулям старается придать значение (вот что получилось!) Рисунок показывает с гордостью.	Задание принимает, но понимает слабо. Предметного рисунка нет. Может сказать о своем намерении до начала рисования. (это совсем не замысел). Активно, с удовольствием черкает. Сопровождает действия речью. Пытается назвать рисунок. Рисунок показывает взрослому.	С удовольствием берется выполнять задание. Предметного рисунка нет Речевое сопровождение лишено активности Ассоциирует начертания с трудом.
-------------------------------	---	---	--

10. Лабиринт	Задание принимает и понимает игровую ситуацию. Действие рукой осторожно, «прощупывая» взором предстоящий шаг. Может делать остановки перед тупиками – ловушками, но в них не заходит. Движения руки неуверенные. Достижению цели рад.	Задание принимает. Игровую задачу понимает. Опережающего взора не сформировано. Рука и взор действуют одновременно. Делает пробные заходы в тупики, но быстро останавливается. Графические умения слабые. Достижению цели рад	Задание принимает. Заходит в тупики, потом возвращается (практический способ ориентировки). Конечной цели достигает, отношение к результату индифферентное либо слабое. Графические умения очень слабые
11. Последовательные картинки	Задание принимает и понимает. Картинки раскладывает в нужной последовательности. Составляет по ним рассказ, состоящий из 1-3 предложений различной сложности. Доступно установление не только предметно-действенной связи между персонажами, но и социальной, межличностной (кто обидел, почему плачет, кто помог, почему опять смеется)	Задание принимает. Затрудняется в раскладывании картинок. Объяснение содержания дается по каждому фрагменту буквально, вне связи с другими. Доступно установление предметно-действенной связи между персонажами.	Картинками заинтересовывается. Раскладывает их в ряд в любом порядке. Рассказ не составляет. Перечисляет объекты. Действенные связи устанавливает только по вопросам. Межличностный аспект не понимает.
12. Стихотворение	Задание принимает и понимает. Рассказывает стих-е с удовольствием. Передает ритмическую структуру стихотворного текста в размере ямба и хорей.	Задание принимает. Имеются отдельные нарушения метроритма из-за перестановки слов в тексте. Есть случаи перевода «стихотворного» текста в прозу. Ошибки ребенок не чувствует	Задание принимает с напряжением, иногда неохотно. Рассказывает вяло, с постоянной подсказкой. Удовольствия от воспроизведения ритмизированного текста не наблюдается.

Начинает интенсивно развиваться социальное восприятие. Развитие социального восприятия осуществляется по двум направлениям. Первое – это *восприятие мира взрослых* (социальная вертикаль). Желание стать взрослым, делать все как взрослые, говорить, как взрослые, становится движущей силой его развития. Он стремится вычленив, осознать, а затем и воссоздать в игре первые отношения, которые становятся доступными его пониманию (отношения взрослых к нему самому). Общение со взрослым в начале четвертого года жизни в значительной степени еще имеет деловую мотивацию, но к концу прослеживается и выраженный игровой мотив. Взаимодействие строится на предметно-игровой основе. Содержание отношений определяется взаимными бытовыми и игровыми интересами при ведущей роли взрослого в начале года с постепенной активизацией игровой позиции ребенка – к среднему дошкольному возрасту.

Второе направление – *восприятие сверстника* (социальная горизонталь). Ранее ориентированный только на взрослого, ребенок «открывает» для себя сверстника в качестве объекта взаимодействия, как делового и игрового партнера (выделяет его из окружающих людей, идентифицирует себя с ним, стремится к общению и сотрудничеству). Обычно сверстник вызывает у него целый комплекс чувств: неподдельный эмоционально-исследовательский интерес, радость, смущение и пр. Конечно, взаимодействие трехлетнего ребенка со сверстником только начинает складываться, оно довольно непродолжительно и возникает эпизодически. Сначала это происходит в процессе совместных предметно-игровых действий, а к концу младшего дошкольного возраста – игровых.

Коммуникативная деятельность ребенка отличается активностью и стремлением действовать не только «рядом», но «вместе» со сверстником. Среди используемых коммуникативных средств почти в равной степени представлены неречевые (экспрессивно-жестовые, мимические) и речевые средства. Соотношение неречевых и словесных средств общения в значительной мере индивидуально, зависит от уровня развития речи и речевой активности ребенка. В речи детей в процессе делового сотрудничества преобладают высказывания, в которых фиксируется содержание выполненного действия (ребенок сообщает партнеру, что он сделал).

Познавательное развитие

Четвертый год жизни имеет важнейшее значение для развития чувственных форм познания. В структуре детского восприятия происходят существенные изменения. Совершенствуется *предметное восприятие*. Оно становится анализирующим, осознанным, продуктивным. В процессе восприятия внешних признаков (формы, размера, расположения, цвета) у ребенка формируется способность «считывать» информацию о внутренних, функциональных свойствах объектов. Ребенок не только идентифицирует объекты по определенному признаку, но и объединяет их в группы с опорой на самостоятельно выделенный признак. Начинают формироваться специфические представления о пространственных свойствах объектов (форме, размере, расположении), а также качественных (цвете, фактуре и пр.). Это существенно расширяет возможности ребенка, ему становится доступным формообразование в рисунке, конструирование целого из частей и пр., то есть решение мыслительных задач на новом уровне.

Существенные изменения происходят в развитии **системы «взор-рука»**. Уровень развития компонентов системы тесно связан с видом ориентировочно-исследовательских действий, которыми пользуется ребенок при выполнении практических задач. В младшем дошкольном возрасте ребенок уже активно пользуется методом *поисковой пробы* (рука лидирует, взор следует за рукой) и *практического примеривания* (движения руки и движения глаз осуществляются одновременно). Начинается переход на зрительные способы ориентировки – *зрительное примеривание*, когда зрение постепенно становится ведущим по отношению к руке. При выполнении знакомых задач они могут пользоваться и *зрительным соотношением* (рука подчиняется взору).

У детей четвертого года жизни продолжает активно развиваться действенный способ решения практических задач, совершенствуются орудийные действия, действия экспериментирования.

Познавательное развитие уже в младшем дошкольном возрасте определяется *тремя познавательными установками*. Еще в *младенчестве* благодаря установке «Что это?» ребенок дифференцирует видимый и слышимый окружающий мир, выделяя

7. Непредметное конструирование	Задание принимает и понимает. Идентифицирует фигуры. Воспроизводит пространственное расположение фигур по подражанию и простейшему образцу. Активно сотрудничает. Называет фигуры. Радуется успеху	Задание принимает. Идентифицирует фигуры. Самостоятельно выполняет задание по подражанию. Образец воспроизводит с ошибками. Ошибку не замечает, при указании на нее исправляет самостоятельно. Радуется успеху	Идентифицирует фигуры. Затрудняется в выборе фигур при выполнении действий по подражанию. Образец воспроизводит хаотично, нагромождая фигуры. Результатом доволен.
8. «Сложи картинку»	Задание принимает и понимает. Называет объект до начала складывания целого. Конструирует целостный образ самостоятельно. Действия сопровождается высказываниями фиксирующего характера. Результату радуется.	Задание принимает. Предварительного названия нет. Проходит стадию «головонога». Ошибку замечает, настойчиво пробует исправить ее самостоятельно или с помощью. Иногда сопровождает действия отдельными высказываниями. Результату радуется.	Задание принимает. Предварительного образа нет (не узнает объект). Действует хаотично, путем комбинаторики. Действует часто двумя руками, поворачивая сразу две детали. Искажает образ. После обучения действия упорядочиваются, но ошибки остаются. Ошибки чаще всего не видит. Действия речью не сопровождается. Теряет интерес к результату.
9. «Что из этого может получиться?»	Задание принимает и понимает. «Опредмечивает» от 4 до 6 изображений. Называет предмет по ассоциации. Графическое «опредмечивание» хуже, чем словесное. Радуется моменту «узнавания».	Задание принимает «Опредмечивает» 2-3 полукруга, называет ассоциативный образ. Графическое «опредмечивание» не удается. Заинтересованность заданием не выражена.	Задание принимает индифферентно. Не «опредмечивает» ни одной или «узнает» одну фигуру. Графические способы не применяет.

4. «Найди пару»	Задание принимает и понимает. «Опредмечивает» все изображения, пользуется словом. Идентифицирует контурные и силуетные изображения. Радуется удаче. Радуется повторению игры.	Задание принимает. «Опредмечивает» не более 3-х изображений. Нуждается в помощи. Затрудняется в соотнесении контурных и силуетных изображений. Реакция на результат слабая	Задание принимает «Опредмечивает» единичные изображения. Соотносит силуэты и контуры только с помощью. Даже практические способы ориентировки применяет с помощью. К результату индифферентен.
5. «Найди игрушке домик»	Задание принимает и понимает. Игрушки раскладывает в соответствии с заданием Использует зрительные способы ориентировки (примеривание и соотнесение). Объясняет свои действия. Радуется результату	Задание принимает. Понимает после нескольких предъяснений. Самостоятельно принцип группировки не вычленяет. Пытается объяснить собственные действия Радуется результату	Задание принимает. Действует без учета формы игрушек. Допускает много ошибок. Ошибку не видит. Не вычленяет самостоятельно принцип группировки. К неудаче равнодушен.
6. «Тележка со шнурком»	Задание принимает и понимает. Образную задачу решает после некоторой паузы. Рассматривает рисунок. Обращается с вопросами ко взрослому. Реальную проблемную ситуацию решает либо сразу, без проб, либо путем неполной пробы (перестает тянуть за шнур, заметив, что тот выскальзывает). Выполняет задание самостоятельно. Радуется успеху.	Задание принимает. Образную задачу решает с помощью (при указании жестом на расположение шнура). Реальную проблемную ситуацию решает пробами. Но находит решение самостоятельно Действия сопровождается речью. Радуется успеху.	Образное предъяснение не понимает. Не вычленяет в рисунке значимые детали (шнур и его расположение) В реальной ситуации действует пробами, но поиск способа действия даже после неудачной попытки выражен очень слабо. Выполняет задание только с помощью. Успеху радуется

предметы из фона. В раннем возрасте он знакомится с функциональными, внутренними свойствами объектов в предметной деятельности (познавательная установка «Что с ним делать?», «Что он делает?», «В чем его значение, смысл?»). В дошкольном детстве возникающая установка «Почему он (объект) такой?» помогает ребенку устанавливать сначала самые простые, а потом все более сложные связи и зависимости (причинные, родо-видовые, часть-целое и пр.).

Л.С. Выготский писал, что «для ребенка дошкольного возраста мыслить – значит разбираться в собственных представлениях». Совокупность трех познавательных установок составляют структуру человеческих представлений, качество которых имеет огромное значение как для развития образного мышления, так и для других видов деятельности (игры, речи, рисования).

Ребенку становится доступно решение задач не только в наглядно-действенном плане (в поле восприятия), но и в уме, в плане представлений. Наряду с наглядно-действенным возникает наглядно-образное мышление, основу которого составляют не реальные объекты, а представления о них.

Большое значение для развития ребенка этого возрастного периода имеют первые представления о себе и окружающих людях. Ребенок осознает свой эмоциональный, бытовой, предметно-игровой и коммуникативный опыт, стремится отразить его в игре, неумелых рисунках и сообщениях «из личного опыта». Очень существенно, что уже в это время ребенок устанавливает определенные временные (логические) связи. Он способен понимать последовательность близких его бытовому опыту событий. На этом строятся игровые цепочки, последовательность которых адекватна логике реальной жизни.

Способность к решению задач в плане образов-представлений выражается в овладении формообразованием и появлении предметного (узнаваемого) рисунка, социального (позиционно-ролевого) замещения в игре, умения работать по простейшему образцу, конструированию целого из частей и пр.

Одним из важнейших психологических новообразований дошкольного детства является воображение. Эта «общедетская» способность к преобразованию (анализу, синтезу, комбинированию) представлениями с целью создания новых образов возни-

кает внутри игры и в ней развивается. По утверждению Д.Б. Эль-конина и А.Н. Леонтьева воображение является результатом игры. Результатом ролевого поведения ребенка.

Четвертый год жизни – время становления предметного рисунка (узнаваемого не только самим ребенком, но и другими людьми), изобразительных (выразительных) движений, действий с воображаемыми объектами, в основе чего лежит способность к воображению. Исследования показали, что воображение проходит ряд этапов. Для младшего дошкольного возраста характерны самые первые действия воображения – «опредмечивание» (наполнение значением, смыслом). Наряду со способностью к «опредмечиванию» методом ассоциирования (каракулей, пятен и пр.) появляется возможность к «дополнению» (дорисовыванию, договариванию, дополнению действием и пр.)

Характеристика ведущей деятельности

Из острой потребности ребенка быть взрослым и невозможности это осуществить реально рождается новая ведущая деятельность, в которой ребенок удовлетворяет свои социальные потребности (в сотрудничестве со взрослым и с другими детьми) в ролевой игре. Это становится возможным в результате освоения особой игровой техники. Техника игры заключается в различных уровнях замещения, которыми постепенно овладевает ребенок:

- *предметном* (наряду с реальными предметами ребенок использует предметы - заместители) ;
- *позиционном* (социальном), когда позиция «Я» замещается позицией «Некто, другой». Ребенок действует от имени другого лица, с позиции принятой роли.;
- *ситуативном* (в результате устойчивого ролевого поведения происходит замещение реальной ситуации ситуацией воображаемой. Ребенок действует в воображаемом плане.

У трехлетнего ребенка в игре обычно *доминирует предметное содержание* (главное – одевать, кормить, укладывать куклу спать, то есть осуществлять с ней предметные действия), то ближе в четырем годам смыслом игры становится воссоздание материнского заботливого отношения к кукле как к ребенку, то есть *социальное содержание*.

Обработка результатов диагностического изучения детей

Задание	Высокий уровень выполнения	Средний уровень выполнения	Низкий уровень выполнения
1. «Поставь в вазу цветы»	Задание понимает сразу. Выбирает сразу изображение одного цвета. Раскладывает без пропусков. В процессе выполнения обращен ко взрослому. Стремится к самостоятельному выполнению. Радуетя успеху.	Задание понял с 3-го предъявления. Допускает ошибки, исправляет их лишь при указании на нее. За помощью обращается. Слабый поиск самостоятельных решений. Радуетя успеху	Условие задания не выполняет, раскладывает цветки хаотично. Ошибку не видит. Нуждается в неоднократной помощи. Внимание ко взрослому слабое. К результату почти индифферентен.
2. «Цветные коробочки-вкладыши»).	Задание принимает и выполняет на уровне зрительного примеривания и, частично, зрительного соотнесения. Самостоятелен. Гордится результатом.	Задание принимает, выполняет охотно. Использует «поисковую» пробу и иногда - практическое примеривание. Ошибку замечает не всегда. Обращается за помощью. Слабый поиск самостоятельных решений. Успеху радуется	Задание принимает. Действует многократными пробами, часто нерезультативными. Оставляет лишние элементы. Ошибку не видит, безуспешно старается исправить при указании на нее. К успеху равнодушен.
3. «Цветные коробочки-2» Сериация	Задание принимает и понимает. Воспринимает игровую ситуацию. Сериационный ряд воссоздает самостоятельно Пользуется зрительными способами ориентировки, Стремится к сотрудничеству. Активно пользуется речью Радуетя удаче и стремится к повторению игры.	Задание принимает, но понимает слабо. Нуждается в повторении объяснения (показа). Выраженная ориентировка на реакцию взрослого. Самостоятельность слабо выражена. Нуждается в поддержке. Успеху радуется	Задание принимает. Действует хаотично. Использует практические способы ориентировки. Слабое стремление к сотрудничеству. Несамостоятелен, но за помощью не обращается На результат реакция слабая.

- трудности при «опредмечивании» каракулей при доизобразительном рисовании;
- низкий уровень зрительно-двигательной координации.

Дополнительные наблюдения:

- интерес к рисованию;
- обращенность ко взрослому в процессе рисования.

Наблюдения за игрой

Наблюдения за игрой детей проводятся в игровом уголке или в специальном помещении, где создается маленькое игровое поле для игр с куклами, машинами и пр. Для проведения наблюдений в игровую зону приглашают двух детей (желательно, чтобы они сами захотели играть вместе). Они, как правило, начинают играть «по интересам». Важно увидеть, какие игры они предпочитают – с партнером, не имеющим свою программу (куклой), или же со сверстником, а также проанализировать содержание и длительность их игрового взаимодействия.

Параметры оценки уровня игры детей младшего дошкольного возраста

1. Содержание игры (доминирующий план – предметный или социальный)
2. Отношение к кукле (кукла – заместитель живого ребенка или нет)
3. Длительность и разнообразие игровых цепочек, их соответствие жизненной последовательности.
4. Наличие ролевых действий (действует ли ребенок от имени взрослого, роль которого выполняет в игре)
5. Взаимодействие со сверстником в игре (кратковременное, эпизодическое, постоянное, активное)
6. Наличие обращений к партнеру - кукле или сверстнику (редкие, постоянные).
7. Речевое сопровождение игры (виды словесной регуляции).

Таким образом в младшем дошкольном возрасте происходит развитие социальной направленности игровых действий ребенка. Он берет на себя первые роли – близких взрослых и воссоздает в игре модель отношения взрослых к ребенку. Но еще очень привлекательными остаются и превращения в животных, что появляется в раннем детстве и, по сути, еще лишено социального содержания. Дети передают не отношения между ними (в отличие от сказочных персонажей, поведение которых построено на социальных отношениях), а лишь внешние признаки, характерные движения (зайка прыгает, медведь ходит вразвалочку и пр.).

В качестве основного игрового партнера в этом возрасте выступает кукла (партнер, не имеющий своей игровой программы). Отношение к кукле не у всех детей одинаково. У одних смысл игры имеет выраженный предметный характер (кукла – красивая, особая игрушка). У других – просматривается зарождение подлинной роли (мамы), когда кукла становится заместителем младенца. В этом случае в игровом поведении ребенка имеют место обращения к кукле как к ребенку, действия, выражающие нежное, ласковое отношение к ней (заглядывание в глазки, улыбка, поглаживание, поцелуи и т.д.). Надо отметить, что у части детей уже в этом возрасте обнаруживается стремление играть «за двоих», то есть создавать игровую программу кукле. Кукла-ребенок как бы ведет диалог с мамой. Это, безусловно, для младшего возраста является хорошим показателем.

По мере возникновения у ребенка интереса к сверстнику как к объекту взаимодействия и осознания себя в качестве субъекта деятельности развиваются и их совместные игры, формируется игровое партнерство. Но в этом возрасте их взаимодействие очень непродолжительно, возникает стихийно, без предварительного плана. Дети учатся согласовывать свои действия, сообщая (информируя партнера), о содержании своих действий. Внимание к партнеру наблюдается у трехлетних детей далеко не всегда, но к четырем годам оно становится устойчивым.

Именно в процессе предметно-игровых действий детьми приобретается первый опыт взаимодействия, осваиваются средства коммуникативного поведения. В начальных формах игрового партнерства создаются особые условия для овладения коммуникативной функцией речи, складываются первые формы словесной регуляции деятельности и произвольности, развивается воображение.

Характеристика речевого развития

Дети к началу дошкольного возраста обладают уже достаточно развитой речью, высокой речевой активностью. Ребенок фактически постоянно «звучит». Когда сотрудничает со взрослым, решает трудную наглядно-действенную задачу и т.д. В младшем дошкольном возрасте интенсивно развивается одна из основополагающих функций речи – коммуникативная, основной формой которой является диалог. Диалог состоит из вопросов, сообщений (о себе, о ком-то) и побуждений (просьб, приказаний), которые являются основными видами коммуникативных высказываний. Младший дошкольник использует в своей речи все виды высказываний.

Уже в младшем дошкольном возрасте огромное значение приобретает познавательная функция речи. Это касается тех сведений, которые ему сообщает взрослый в ответ на пытливые вопросы ребенка, активно пополняется словарный запас словами обобщающего характера, глаголами, названиями свойств и отношений и пр.

Именно в этом возрасте у детей возникают и различные виды словесной регуляции деятельности. Они овладевают сначала *словесным отчетом* о выполненном. В речи отражается содержание уже совершенных действий. Это фиксирующая речь, речь после действия. Она еще не организует, не регулирует непосредственно построение деятельности, но она свидетельствует об осознании ребенком собственной деятельности.

Следующий вид словесной регуляции, который встречается в речевом сопровождении деятельности ребенка младшего дошкольного возраста – *объяснительно-сопровождающая речь*. Речь как бы «врастает» в структуру действия – ребенок действует и одновременно говорит. Речь становится частью самого действия. Она помогает ребенку лучше осмыслить то, что сделано или совершается, внести изменения в содержание и способы деятельности.

Встречаются в речевом сопровождении игры, рисования и конструирования у младших дошкольников высказывания, напоминающие внешне словесное планирование: ребенок сообщает о содержании следующего действия («...сейчас покормлю...», «нарисую глазки..»). Это «пошаговое» планирование, которое еще не строит деятельность и в полной мере не может рассматриваться в качестве примера планирующей речи. Даже предвари-

- имеются трудности при словесной передаче содержания даже при правильном раскладывании картинок.

Виды помощи:

- рассказывание содержания истории ребенку и повторение всего задания;
- наводящие вопросы («Почему огорчились, обиделись дети? Кто их обидел? Чем кончилось все? Они поссорились и пошли домой?»)

Примечание. Если ребенок справился с серией 1, то вторую серию можно не давать. Если же проводилось обучение, оказывалась помощь, то после повторной попытки передать содержание Серии 1 переходят к серии 2 уже не применяя элементов обучения.

Задание 12. Стихотворение

При выполнении задания выявляется:

- степень передачи ребенком ритмической структуры стихотворного текста.

Объяснение задания. «Ты, наверное знаешь много стихов. Расскажи мне, что ты хочешь, что больше всего любишь»

Возможные ошибки при выполнении:

- искажение метроритмической структуры,
- замена стихотворного текста прозой.

Виды помощи. Помощь не оказывается.

Задание 13. Рисунок по свободную тему. «Нарисуй, что хочешь»

При выполнении задания выявляется:

- наличие предварительного изобразительного намерения;
- степень предметности (узнаваемости) изображения;
- наличие речевого сопровождения рисования;
- словесное объяснение готового рисунка.

Стимульный материал. Лист бумаги А-4, мягкие цветные карандаши (или волоконные) 6-ти цветов.

Объяснение задания. У ребенка спрашивают, любит ли он рисовать, хочет ли что-либо нарисовать. Если да, то - что именно. Материалы для рисования предлагаются независимо от ответа (*да* или *нет*)

Трудности при выполнении:

- несформированность преднамеренного изображения;
- недостаточная функция речи в создании рисунка;

Трудности и ошибки при выполнении:

- недостаточное зрительное «прокладывание» пути;
- перечеркивание ограничительных линий;
- заходы в тупики;
- прерывистость, неуверенность графического следа.

Виды помощи. Помощь не оказывается.

Дополнительные наблюдения:

- уровень принятия игровой задачи;
- сосредоточенность выполнения;
- отношение к обнаружению ошибки и заходе в тупики»
- способность видеть и исправлять ошибку.

Задание 11. «История в картинках». Рис. 12 а, б, в

При выполнении задания выявляется:

- умение установить логику событий и разложить эпизоды в нужной последовательности;
- умение отразить эту логику в самостоятельно составленном рассказе по серии эпизодов.

Стимульный материал. Два комплекта (серии) последовательных картинок. Каждая серия состоит из 3-х эпизодов.

Серия 1. «Маша и Сережа строили вместе замок из кубиков.*»

Вдруг прибежал Саша и разбил волшебный замок. Дети расстроились, Маша заплакала.*»

Потом они помирились и стали дружно строить новый замок.*»

Серия 2. «У Сережиного мишки оторвали лапу. Сережа плакал* Мама взяла иголку с ниткой – и пришила лапу. *Сережа снова играет с мишкой.»

Предъявление материала. Перед ребенком раскладывают (нарушая последовательность событий) картинки с изображением отдельных эпизодов события (серия 1).

Объяснение задания. «У меня картинки. Посмотри на них. Если положить их по порядку, то получится интересная история. Попробуй их разложить». Независимо от качества раскладывания эпизодов ребенку предлагают составить рассказ по картинкам.

Возможные ошибки при выполнении:

- ребенок при раскладывании эпизодов нарушает их логическую последовательность;

тельный замысел, сформулированный перед игрой и рисованием, младший дошкольник чаще всего теряет, видоизменяет и пр.

Очень важной вехой в развитии речи, связанной с формированием представлений, образного мышления и воображения, является способность составлять маленькие *сообщения «из личного опыта»*. В нескольких предложениях ребенок способен передать (часто с помощью и по вопросам взрослого) содержание собственных впечатлений от прогулки, игры, бытовых ситуаций и пр. Такие рассказы «из личного опыта» свидетельствуют об осознании ребенком собственного опыта, наличии образов-представлений.

Возникновение даже самых начальных проявлений *связности* в речи находится в зависимости от адекватности воссоздаваемых ребенком игровых цепочек (они лежат в основе даже самого простого сюжета). Появление связности сначала наблюдается в игре, затем в речи, и - в последнюю очередь – в рисунке. В связи с тем, что ребенок активно начинает устанавливать и понимать причинно-следственные, временные связи между событиями, явлениями, предметами, в связи с появлением познавательной установки «Почему он такой?», в его речи появляются и сложноподчиненные предложения со словами «потому что», «поэтому».

Зарождающееся на третьем году жизни ребенка воображение, знаковая функция сознания приносит изменения в процесс языкового развития ребенка. Так, если словарный запас детей пополнялся за счет новых слов, то с этого момента на первый план выходит *словообразование* и *словоизменение*. Ребенок придумывает различные формы от уже имеющихся у него в словаре слов (маленькая – шоколадка, а большая –шоколада; конфета – потянучка, ножик – режик и пр.). Начинается период активного словотворчества, который не только очень важен для речевого развития ребенка, но и о развивающейся языковой способности.

Трехлетние дети с удовольствием читают стихи в двудольном размере (ямб, хорей), поют песенки, передавая ритмическую структуру 2/4.

У многих детей в этом возрасте имеется нарушение звукопроизношения (групп шипящих, свистящих, сонорных, аффрикат). Но у части детей система звуков уже к этому возрасту складывается.

Предметом диагностики развития в младшем дошкольном возрасте являются коммуникативное и сенсорное развитие, игра, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление (представления), воображение, речь, рисование, конструирование.

ОПИСАНИЕ МЕТОДИК И ПРОЦЕДУРЫ ПРОВЕДЕНИЯ

1. Рекомендации к процедуре обследования

- ◆ Необходимо оборудовать место для обследования, для чего понадобятся детский стол и стул (для ребенка), а также стул для взрослого. Во время занятий взрослый обычно садится напротив ребенка.
- ◆ Материал для проверочных заданий надо расположить так, чтобы он не отвлекал ребенка (например, положить на стул или кресло рядом с собой и накрыть его салфеткой).
- ◆ Игрушки, дидактические материалы, которые предлагаются ребенку, должны вызывать у него интерес.
- ◆ Игрушки и материалы, которые используются для обследования, нецелесообразно брать из игрушек в повседневного пользования (они утрачивают новину и привлекательность).
- ◆ Взаимодействие с ребенком строить на положительной эмоциональной основе с учетом ведущих потребностей ребенка в младшем дошкольном возрасте.
- ◆ Ошибки, допущенные ребенком при выполнении, замедленный темп выполнения заданий не должны вызывать раздражения, нетерпения, а тем более отрицательного отношения со стороны взрослых (взрослый «принимает» любой результат, поощряет и поддерживает ребенка, однако и не допускает излишней похвалы).
- ◆ Для выполнения задания ребенку дают достаточно времени, не торопят, не подсказывают, не кивают головой при каждом действии ребенка, предоставляют ему возможность *справиться с заданием самостоятельно*, а уже потом при необходимости оказывают помощь.
- ◆ Нецелесообразно давать задание маленькому ребенку только в словесной форме. Речь сопровождает действия взрослого (указательные жесты, например), а не заменяет их.
- ◆ Взрослый *внимателен к состоянию ребенка*, учитывает степень его утомляемости, не обследует ребенка, если тот устал, раздражен. Длительность обследования ребенка 3-4-х лет составляет не более 15-20 минут.

- поведение при затруднениях (потеря интереса к заданию, обращения за помощью, упорные поиски достижения результата);
- отношение к успеху и неудаче.

Задание 9. «Что из этого может получиться?» Рис. 10

(Модификация методики О.М. Дьяченко)

Задание позволяет выявить

- способность к ассоциированию и «опредмечиванию» как начальных форм воображения.

Стимульный материал. Шесть контурных полукругов, расположенных в ряд на полоске бумаги. Радиус – 15мм. Расстояние между ними – 15мм.

Предъявление материала. Перед ребенком кладут полоску бумаги и набор из 6 цветных карандашей (фломастеров).

Объяснение задания. «Посмотри внимательно. Художник хотел нарисовать разные предметы, но не успел. Давай подумаем вместе. Что из этого может получиться? Скажи и дорисуй».

Трудности при выполнении заключаются в бедности ассоциативных образов, недостаточном закреплении этого образа в словесно-названии, слабых изобразительных навыках.

Виды помощи. Помощь не оказывается.

Задание 10. Лабиринт. «Поставь машину в гараж». Рис. 11

(Модификация методики В.Векслера)

При выполнении задания выявляется

- уровень зрительно-двигательной координации;
- наличие опережающих руку движений глаз;
- уровень произвольных движений руки.

Стимульный материал. Полоска бумаги с изображением простейшего лабиринта (с 4-мя ловушками-тупиками)

Предъявление материала. Полоску бумаги с изображением лабиринта и простой (мягкий) карандаш кладут перед ребенком.

Объяснение задания. «Водителю надо доехать до дома и поставить машину в гараж. Вот он. Но посмотри, какая дорога трудная, извилистая, на ней много поворотов. Помоги ему добраться до дома. Нарисуй ему путь. Как будто бы ты шофер».

Виды помощи. Помощь оказывается при выполнении действий по подражанию путем повторного привлечения внимания ребенка к расположению фигуры (повторяется выбор, перемещение и расположение). В ходе работы по образцу – внимание привлекается путем указательного жеста, обведения фронтальной поверхности нужной детали по контуру рукой ребенка.

Дополнительные наблюдения:

- степень сосредоточенности в ходе выполнения задания;
- внимание к взрослому-партнеру;
- умение исправлять ошибку (замеченную самостоятельно или по указанию взрослого);
- согласованность компонентов системы «взор-рука»;
- словесные обозначения деталей строительного набора.

Задание 8. «Сложи картинку». Рис. 8 (кошка) и 9 (человек)

При выполнении задания выявляется:

- наличие предварительного образа (называние до складывания);
- способность воссоздать полный целостный образ;
- точность совмещения фрагментов.

Стимульный материал. Разрезные картинки: 1. «Кошка» из 3-х частей. 2. «Человек» из 5-ти частей.

Предъявление материала. Перед ребенком раскладывают части изображения кошки. Среднюю часть изображения кошки располагают в перевернутом виде и только не в середине. Части изображения человека предъявляют в беспорядочном расположении.

Объяснение задания. «Посмотри внимательно. Видишь, картинку порвали. Сложи ее.»

Трудности и ошибки при выполнении:

- трудности опознавания целого по фрагментам (не называет кошку и человека до начала работы);
- пропуск средней части (складывание «головоногов»);
- трудности совмещения контуров.

Виды помощи. Складывание целого изображения на глазах у ребенка с последующей попыткой самостоятельного выполнения.

Дополнительные наблюдения:

- искажение образа человека (ноги – на втором ярусе, руки – на нижнем);

2. Содержание обследования

Задание 1. «Поставь в вазочки цветы». (Рис.1)

В процессе выполнения задания выявляется:

- сравнение и идентификация предметов по цвету,
- группировка предметов по цвету при условии самостоятельного выделения различительного признака (цвета);
- знание названий цветов;

Стимульный материал. Четыре карточки (9X10см каждая) с изображением вазочек красного, желтого, синего, зеленого цвета; 12 кружочков с изображением цветков (по 3 каждого цвета).

Предъявление материала. Карточки с изображением вазочек раскладываются перед ребенком в горизонтальный ряд, а цветочки – вперемешку внизу.

Объяснение задания. Посмотри на картинки, здесь нарисованы вазочки. В эту вазочку (экспериментатор указывает на первую) надо поставить цветочки, которые сюда подходят, а в эту (указывает на другую вазочку) – какие подходят к ней подходят ... и т.д. После выполнения ребенка спрашивают, почему он так разложил цветочки.

Возможные ошибки при выполнении. Хаотичность действий, раскладывание цветков подряд без учета цвета. Неправильное название цвета.

Виды помощи. Если ребенок неправильно положил цветок, взрослый молча перекладывает его на место. И так до 5 попыток. Если ребенок не понял задания, переходят к следующему.

Дополнительные наблюдения.

- Отношение к заданию, реакция на результат; степень сосредоточенности,
- стремление к самостоятельности, коммуникативность;
- качество ручной моторики, ведущая рука.

Задание 2. «Цветные коробочки-вкладыши». (Рис. 2)

При выполнении задания выявляется:

- умение сравнивать предметы по размеру;
- использование слов «больше – меньше», «большой-маленький»
- характер ориентировочных действий.

Стимульный материал. Два комплекта пластмассовых коробочек (из 7-ми и из 4-х элементов), складывающихся по принципу матрешки (в самую большую). Один комплект прямоугольной формы, другой – конусной. Возможно использовать различные кубики-вкладыши, детские песочницы и пр.

Предъявление материала. На глазах у ребенка из большой коробочки по одной вынимают все остальные и раскладывают их на столе вперемешку.

Объяснение задания. Задание дается в словесной форме: «Сложи все коробочки (обвести их в воздухе рукой) в эту (указать на самую большую)».

Возможные ошибки при выполнении. Ребенок действует хаотично, оставляет «лишние» элементы, не замечает этого. Действует «силовой» нерезультативной пробой, бросает работу. Не стремится действовать самостоятельно, а ориентируется только на реакцию взрослого.

Виды помощи. Складывание коробочек на глазах у ребенка с нарочитыми «поисковыми» движениями рукой (демонстрация необходимости выбора). Затем – повторная попытка.

Дополнительные наблюдения.

- Наличие ориентировочного рассматривания элементов перед действием,
- использование приближения элементов для сравнения,
- координированные движения двух рук,
- наличие зрительного контроля
- реакция на успех и неудачу, на поощрение.

Задание 3. «Цветные коробочки». (Рис. 2)

При выполнении задания выявляется:

- умение устанавливать сериационный ряд;

Стимульный материал. Тот же.

Предъявление материала. Все коробочки устанавливаются на столе перед ребенком по убыванию размера.

Объяснение задания. Ребенку предлагается игра: «Мы будем играть. Смотри. Ты закроешь глаза, я возьму коробочку (убирает из середины ряда любую), сделаю так (смыкает ряд). Поставь коробочку на место (подает ее ребенку). А теперь закрывай глазки

Задание 7. Непредметное конструирование. Рис. 7

При выполнении задания выявляется:

- умение идентифицировать объекты по форме;
- уровень восприятия пространственных отношений между предметами;
- умение выполнять действия (перемещения) по подражанию;
- умение воспроизводить простейший образец.

Стимульный материал. Два одинаковых набора деталей из строительного набора «Цвет и форма» - куб, брусок, полусфера, треугольная призма (маленькая), конус. Всего 5 штук в каждом наборе.

Предъявление материала. Психолог ставит на стол коробку со строительным материалом, берет парные фигуры, одну кладет себе, другую – ребенку («Это - мне, это – тебе»). Отодвигает их немного в сторону, освобождая место для работы.

Объяснение задания. Перед началом основного задания следует убедиться, что дети умеют сравнивать и идентифицировать фигуры. Поэтому ребенку показывают по одной фигуре и просят найти у себя «такой же». После этого переходят к основному заданию. Если не выполняется задание на идентификацию, то переходят сразу к седьмому заданию. Если выполняется – то продолжают задание 6.

«Теперь будем играть в обезьянок. Делай, как я.» Берет одну фигуру, например, брусок, и кладет его плашмя. Ребенок повторяет все в точности. Таким образом, методом подражания воспроизводится любая композиция из заданных элементов. Затем по подражанию взрослому ребенок выполняет различные перемещения деталей.

Следующий этап – воспроизведение комбинаций фигур по образцу, который создается за экраном. Зеркальное воспроизведение ошибкой не считается.

Трудности и ошибки при выполнении:

- трудности в пространственном расположении фигур (вертикальное или горизонтальное положение бруска, к примеру);
- трудности установления изменений в комбинациях даже при перемещении одной фигуры;
- трудности воспроизведения образца (ошибки в расположении);
- операционально-технические трудности.

Стимульный материал.

Вариант 1. Тележка (машинка) с колечком, через которое продернут шнурок. Шнурок свободно должен проходить в колечко и легко выскальзывать при натяжении.

Вариант 2. Эта же тележка, изображенная на листе бумаги.

Предъявление материала. Сначала предъявляют образный вариант ситуации (вариант 2).

Объяснение задания. «Посмотри. Мальчик не может достать тележку. Помоги ему, расскажи, что и как он должен делать, чтобы поиграть с тележкой».

Трудности и ошибки при выполнении:

- ребенок не выделяет жестом значимые моменты в изображенной ситуации;
- трудности словесного объяснения способа решения.

Если ребенок правильно решил задачу по рисунку, вариант 1 можно не давать. В случае неудачи ситуацию предъявляют реально.

Предъявление материала Тележка устанавливается на столе так, чтобы ребенок до нее не мог дотянуться. Он может ее достать лишь с помощью шнурка. Шнурок продевается таким образом, что один его конец гораздо длиннее другого. Чтобы приблизить игрушку, надо одновременно ухватить шнурок за оба конца.

Объяснение задания. «Можешь достать тележку (машинку) и поиграть с ней. Только вставать нельзя. Подумай, как можно ее достать.»

Трудности и ошибки при выполнении:

- попытка потянуть за один конец шнура;
- при повторной попытке ребенок повторяет то же, но уже с другим концом шнура;
- прекращает действия, отказывается от поисков решения задачи.

Виды помощи: Помощь не оказывается.

Дополнительные наблюдения:

- наличие видимых поисковых ориентировочных действий (рассматривания шнура, колечка, «пробующие» действия);
- согласованность движений обеих рук и взора;
- реакция на трудности при решении задачи;
- трудности объяснения способа решения.

руками». Когда коробочка извлечена, ряд восстановлен, взрослый постукивает ею по столу: «Готово!»

Трудности и ошибки при выполнении. Ребенок устанавливает коробочку либо в конце ряда, либо в любое другое.

Виды помощи. Если ребенок не видит ошибку и не пытается ее исправить, взрослый исправляет ее, демонстрируя «поиск», перемещая коробочку вдоль ряда, как бы примеривая, сюда поставить или нет. После выполнения говорит, как стало красиво, делает жест рукой, моделируя убывание размера. Принцип не оречевляется.

Дополнительные наблюдения.

- Принятие игровой ситуации,
- желание сотрудничать со взрослым,
- интенсивность «поиска» решения,
- уровень зрительно-двигательной координации.

Задание 4. «Найди пару». Рис. 3

При выполнении задания выявляется:

- способность ребенка к «опредмечиванию» (ассоциированию) условно предметных изображений;
- умение соотносить силуэтные и контурные изображения;
- способ идентификации (зрительное соотнесение, наложение – проба)

Стимульный материал. Лист белого картона размером 15x25см. с 6-ю условно-предметными силуэтными изображениями черного цвета. Набор соответствующих контурных изображений (каждое вырезано из бумаги и наклеено на картон).

Предъявление материала:

- Первый вариант. Сначала перед ребенком кладут лист с силуэтными изображениями, а отдельные контурные изображения не показывают. Дают задание на «опредмечивание» (ассоциирование).
- Второй вариант задания (на идентификацию) дается независимо от результатов первого. Перед ребенком раскладывают отдельные контурные изображения и предлагают «закрыть» соответствующие силуэтные.

Объяснение задания:

- Первый вариант «Посмотри на эти картинки. Вот эта на что похожа? Что это такое? Как ты думаешь? А эта? ...и т.д.».

Если ребенку трудно сосредоточить внимание на указанной картинке, можно закрывать все остальные изображения.

- Второй вариант «Посмотри на эти картинки. И на эти. Найди тут (указать на силуэты) вот эту фигурку (указывать последовательно на контурные изображения). Когда ребенок зрительно находит пару и указывает на нее, ему дают возможность наложить контурное изображение на силуэтное. И так, пока не будут закрыты все силуэты.

Трудности при выполнении:

- ребенок не находит сходства между условно-предметным изображением и образом знакомых ему реальных предметов, не опредмечивая ни одного;
- «узнает» единичные изображения;
- называет любой предмет.

Виды помощи. Взрослый «внимательно рассматривает» силуэтное изображение: «Что же это? Это не ложка... Это дерево? Нет, не дерево. Не похоже на дерево... А! Это похоже на собачку! А это на что похоже? Что это?» Предлагает ребенку еще раз рассмотреть картинки.

Дополнительные наблюдения:

- стремление рассмотреть все изображения и выполнить задание;
- реакция на успех и неуспех.

Задание 5. «Найди игрушке домик». Рис. 4

(Модификация методики Л.А.Венгера)

При выполнении задания выявляется

- способность осуществлять группировку предметов по форме по трем образцам – эталонам отвлекаясь от функционального назначения предметов;
- умение словесно объяснить принцип группировки.

Стимульный материал. Три коробки-емкости для игрушек. Каждая коробка маркирована (изображение геометрической фигуры – круга, квадрата и треугольника). Набор игрушек (не менее 12).

Предъявление материала. Перед ребенком ставят коробки так, чтобы ребенок ясно видел маркировку. Затем предлагают коробку с игрушками. Либо раскладывают их на столе.

Объяснение задания. «Вот это домики для игрушек. А двери все разные. Найди каждой игрушке свой домик. Внимательно смотри на дверцу». Я сначала помогу вот этому клубочку (выполняет). Теперь ты сам».

Трудности и ошибки при выполнении:

- попытки положить игрушки в «удачную» коробку (после действия взрослого);
- длительный латентный период перед каждым выполнением (ожидание «успеха»);
- неспособность выделить принцип группировки;
- слабый поиск способа решения;
- выраженная ориентировка на реакцию взрослого;
- неумение объяснить принцип своих действий.

Виды помощи. Ребенку предоставляется возможность все выполнить самостоятельно. Затем спросить, какие игрушки он положил в эту коробку (в эту, эту...). Бывает, что ребенок неправильно положил отдельные предметы, но видит ошибку и перекладывает игрушку. В том случае, если ребенок разложил игрушки без соблюдения заданного условия, взрослый привлекает его внимание к дверцам (геометрическим фигурам-эталонам), обводя их пальчиком ребенка, затем обводя значимые части предметов, сопоставляя их.

Затем дается повторная попытка.

Дополнительные наблюдения:

- уровень организации деятельности;
- поведение при затруднениях (отказ от дальнейшего выполнения, обращение ко взрослому за помощью);
- качество объяснения принципа группировки.

Задание 6. «Тележка со шнурком». Рис. 5 и 6

(Методика С.Л. Новоселовой)

При выполнении задания выявляется уровень решения наглядно-действенных задач:

- наличие ориентировки в проблемной ситуации, предъявленной в реальном и образном плане;
- способ решения (пробы, зрительное соотнесение);
- словесное объяснение способа действия до начала и после завершения.