

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
( Н И У « Б е л Г У » )

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

**Кафедра общей и клинической психологии**

**Психокоррекция познавательной сферы у детей младшего  
школьного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата**

**Выпускная квалификационная работа**  
(дипломная работа)

обучающегося по специальности  
37.05.01 Клиническая психология  
очной формы обучения, группы 02061103  
Чебукиной Марии Александровны

Научный руководитель:  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры общей  
и клинической психологии  
Локтева А.В.

Рецензент:  
кандидат психологических наук  
Цуркин В.А.

**БЕЛГОРОД 2017**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА.....	8
1.1 Характеристика познавательной сферы детей младшего школьного возраста.....	8
1.2 Психологические особенности детей с нарушением опорно-двигательного аппарата .....	18
1.3 Условия психокоррекционной работы с детьми с нарушением опорно- двигательного аппарата .....	28
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА .....	38
2.1 Организация и методы исследования.....	38
2.2 Анализ и интерпретация полученных результатов.....	42
2.3 Организация и проведение психокоррекционной программы и оценка ее эффективности.....	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	66
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	70
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	76

## ВВЕДЕНИЕ

Изучение психологических особенностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, среди которых большую долю составляют дети с детским церебральным параличом, является одним из наиболее актуальных направлений для клинической психологии. Актуальность обусловлена значительной распространенностью и постоянным ростом количества детей с данным видом патологии. Согласно сообщению пресс-службы ведомства, по данным на 2010 год в России насчитывается 71 429 детей с ДЦП в возрасте от 0 до 14 лет; заболеваемость ДЦП в возрасте от 0 до 14 лет имеет тенденцию к ежегодному приросту.

В.В. Лебединский указывал на то, что детский церебральный паралич можно рассматривать в качестве модели влияния двигательного дефицита на формирование психических процессов у детей, и в частности – в первую очередь, на формирование эмоциональной сферы. Основываясь на данном положении, можно отметить, что детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата отличает то, что в результате возникновения и развития у них нервно-психической патологии их эмоциональная и познавательная сферы страдают первично и поэтому оказывает сильнейшее влияние на личность в целом и путь её развития (развитие личности отклоняется от нормального пути). В свою очередь, благополучие развития познавательной сферы личности является мощным фактором успешной социально-психологической адаптации к среде, в связи с чем, исследования, посвященные изучению данного вопроса, имеют большое научное и практическое значение.

Кроме двигательных и речевых нарушений, структура дефекта при церебральном параличе включает в себя специфические отклонения в психическом развитии. Они могут быть связаны как с первичным поражением мозга, так и с задержкой его постнатального созревания. У детей с церебральным параличом обычно отмечают не только малый запас

знаний и представлений, за счет бедности их практического опыта, но и специфические трудности переработки информации, получаемой в процессе предметно-практической деятельности.

Вместе с тем, детский церебральный паралич представляет собой нервно-психическое заболевание, в основе которого лежит органическая патология, на которую накладывает отпечаток воздействие социально-психологических факторов, обусловленных инвалидизацией детей. В психогенезе патологического развития личности детей с данной патологией главенствующая роль принадлежит реакции на осознание дефекта и связанные с этим переживания ребёнка, а также изоляция от нормальной группы сверстников и особое отношение со стороны окружающих, заключающееся в акцентированном внимании на неполноценности такого человека.

На современном этапе развития медицинской и психологической практики, при оказании медико-психологической помощи детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата основной акцент делается на реабилитацию, что обуславливает необходимость изучения психического развития данной категории детей на раннем этапе онтогенеза (младший школьный возраст) с целью своевременной психологической коррекции нарушений, которая является крайне важной для обеспечения благоприятного прогноза социально-психологической адаптации.

На сегодняшний день в психологической науке имеется достаточно большое количество исследований, посвященных изучению личности ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Однако, исследования личностей с патологией опорно-двигательного аппарата, в большинстве случаев, ограничиваются изучением ортопедо-неврологического аспекта (А.М. Журавлёв, Е.П. Меженина, К.А. Семёнова и др.), тогда как психологический аспект представлен лишь в единичных работах (М.В. Ипполитова, В.В. Лебединский, Е.М. Мастюкова и др.).

Дисгармоничный характер познавательного развития детей с нарушением опорно-двигательного аппарата определяет необходимость целенаправленного изучения состояния их когнитивных функций. А именно выявление соотношений речевых симптомов и нарушений познавательной деятельности в структуре дефекта для выработки единой стратегии, методической и организационной преемственности в решении коррекционно-развивающих задач.

Исходя из актуальности и степени изученности, а также потребности практики, нами выявлено противоречие между объективно существующей необходимостью изучения познавательных процессов детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и недостаточной изученностью данного вопроса, что позволяет сформулировать **проблему** исследования: каковы особенности психокоррекционной программы по развитию познавательной сферы у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата?

**Цель** исследования: изучить особенности психокоррекции познавательной сферы у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

**Объект** исследования: познавательная сфера личности.

**Предмет** исследования: особенности познавательной сферы детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

**Гипотеза исследования:** нарушения опорно-двигательного аппарата определяют своеобразие познавательного функционирования, проявляющиеся в низком уровне развития свойств внимания, недостаточном объеме кратковременной памяти, сниженной способностью к дифференциации существенных признаков, классификации, умению устанавливать логические связи и отношения между понятиями. Использование комплекса психокоррекционных мероприятий способствует развитию познавательной сферы у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Цель исследования была конкретизирована в следующих **задачах**:

1. Проанализировать психологические особенности детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

2. Определить особенности познавательных процессов у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

3. Разработать и апробировать программу психологической коррекции познавательных процессов у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

4. Определить эффективность разработанной психокоррекционной программы.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составляют концепции отечественных и зарубежных учёных, в которых раскрываются научные основы психологии личности (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.), психологии аномального развития личности (Л.С. Выготский, Б.В. Зейгарник, В.В. Лебединский и др.).

Для решения поставленных задач использовали **методы исследования:**

1. Теоретические методы – анализ научной литературы по проблеме исследования;

2. Эмпирические методы – наблюдение, беседа, тестирование, эксперимент;

3. Методы количественной и качественной обработки эмпирических данных;

4. Интерпретационные (структурный).

В исследовании использовались **психодиагностические методики:**

1. Методика «Корректирующая проба» для младшего школьного возраста (тест Б. Бурдона);

2. Методика «Заучивание 10 слов» (А.Р. Лурия);

3. Методика «Изучение типа памяти» (О.Н. Истратова);

4. Методика исследования словесно-логического мышления Э.Ф. Замбацвиачене (модификация Л.И. Переслени и Е.М. Мастюковой).

Исследование проводилось на **базе** центра реабилитации для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья села Весёлая Лопань (Белгородский район Белгородской области). Выборку составили 40 детей в возрасте от 7 до 10 лет.

**Структура работы:** дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (58 источников), 7 рисунков, 5 таблиц и приложений. Объем работы составляет 75 страниц машинописного текста без приложений.

# **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

## **1.1. Характеристика познавательной сферы детей младшего школьного возраста**

Границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6–7 до 9–10 лет. В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, которое обеспечивает возможность систематического обучения в школе. Начало обучения в школе приводит к сильному изменению социальной ситуации развития и жизни ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, за выполнение которых получает общественную оценку.

Л.И. Божович [8], А.В. Запорожец [17], систематически наблюдая за поведением детей младшего школьного возраста, отмечают специфические для данного возраста особенности. На ранних этапах данного возраста для детей все ещё характерна лёгкая отзывчивость на происходящие события и окрашенность эмоциями познавательных процессов, умственной и физической активности, слабое осознание и понимание своих эмоций и эмоций окружающих, в связи с чем дети могут их неверно истолковывать и неадекватно на них реагировать (исключение составляют базовые эмоции), а также большая эмоциональная неустойчивость, частая смена настроения и склонность к кратковременным бурным аффектам. Однако по мере взросления и развития происходит ряд нормативных возрастных изменений.

Во-первых, эмоции всё более дифференцируются и обогащаются под влиянием ведущей деятельности (обучения) и общения с близкими взрослыми и сверстниками. В этом возрасте ребёнок способен устанавливать устойчивые эмоциональные отношения с другими людьми. Кроме того,



начинается формирование сложных чувств (нравственных, интеллектуальных и эстетических).

Во-вторых, хорошее владение речью способствует тому, что ребенок выражает свое эмоциональное состояние не только невербально, но и при помощи развернутых высказываний.

В-третьих, в этом возрасте ребёнок научается контролировать непосредственные и открытые проявления своих эмоций (это связано с развитием произвольности психических процессов) которые на данном возрастном этапе всё ещё имеют место быть, а также начинает лучше осознавать свои эмоциональные состояния и критически к ним относиться.

В-четвёртых, значительно совершенствуется понимание эмоционального состояния других людей и в связи с этим, ребёнок начинает ориентироваться не только на свои потребности, но и на потребности окружающих и выстраивать своё поведение в соответствии с этим.

По мнению Г.М. Андреевой, новая социальная ситуация развития требует от ребенка специальной деятельности – учебной. Когда ребенок приходит в школу, учебной деятельности как таковой еще нет, и она должна быть сформирована в виде умений учиться. Именно это и является особенной задачей младшего школьного возраста. Главная трудность, которая встречается на пути этого формирования – это мотив, с которым ребенок приходит в школу. Мотив связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе. Он желает выполнять социально значимую и оцениваемую деятельность, а в школе необходима познавательная мотивация [2].

Особенность учения состоит в присвоении научных знаний. Основную часть содержания учебной деятельности составляют научные понятия, законы, общие способы решения практических задач. Именно поэтому условия формирования и осуществления учебной деятельности создаются только в школе. В других видах деятельности усвоение знаний выступает как продукт в виде житейских понятий.

Б.Ф. Ломов считал, что в игре, например, ребенок пытается лучше выполнить какую-нибудь роль, благодаря этому усвоение правил ее выполнения лишь сопутствует основному стремлению. Только в учебной деятельности получение научных знаний и умений, навыков выступает основной целью и главным результатом деятельности. Ребенок начинает владеть научными понятиями под руководством учителя. Учебная деятельность будет происходить на протяжении всех лет обучения в школе, но только сейчас, когда она складывается и формируется, она является главной [29].

По мнению Б.Ф. Ломова, произвольность, внутренний план действия и рефлексия – основные важные новообразования младшего школьного возраста. При овладении учебной деятельностью перестраиваются, совершенствуются все психические процессы [30].

Младший школьный возраст является периодом интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует все познавательные процессы ребенка. Основным интеллектуальным новообразованием возраста становится произвольность и осознанность психических процессов, что становится возможным благодаря усвоению системы научных понятий.

Как отмечает Д.Б. Эльконин, важной особенностью является формирование словесно-логического и рассуждающего мышления, возникновение которого существенно перестраивает другие познавательные процессы: память становится мыслящей, восприятие – думающим. Именно за счет такого мышления дети в последующем успешно осваивают научные понятия и оперируют ими [57].

Другой особенностью младшего школьного возраста, по мнению В.В. Давыдова является осознание своих собственных изменений в результате развития учебной деятельности, что связано с зарождением самоанализа. Именно в учебной деятельности претерпевают изменения все познавательные процессы. В начальной школе под руководством учителя при формировании предварительного представления у ребенка развивается

целенаправленное произвольное наблюдение за объектом, подчиняющееся определенной задаче. У первоклассников произвольное внимание неустойчиво, т.к. они еще не имеют внутренних средств саморегуляции. Поэтому опытный учитель прибегает к разным видам учебной деятельности, сменяющим друг друга на уроке и не утомляющим детей (устный счет разными способами, решение задач, и проверка результатов, объяснение нового приема письменных вычислений, тренировка в их выполнении.) У второклассников внимание более устойчиво при выполнении внешних, чем собственно умственных действий. Эту особенность важно использовать на уроках, чередуя умственные занятия с составлением графических схем, рисунков. Развитие внимания связано также с расширением объема внимания и умением распределять его между видами действий. Следовательно, учебные задачи целесообразно ставить так, чтобы ребенок, выполняя свои действия, мог следить за работой товарищей [13].

В.С. Мухина отмечает, изменения в области памяти связаны с тем, что ребенок, во-первых, начинает осознавать особую мнемическую задачу. Во-вторых, в младшем школьном возрасте идет интенсивное формирование приемов запоминания. От наиболее примитивных приемов (повторение, внимательное длительное рассмотрение материала) в более старшем возрасте ребенок переходит к группировке, осмыслению связей разных частей материала. Здесь учителю необходимо вести работу в двух направлениях. Одно направление такой работы связано с формированием у детей приемов осмысленного запоминания (деление материала на смысловые единицы, смысловая группировка, смысловое сопоставление и т. д.), другое - с формированием приемов воспроизведения, распределенного во времени, приемов самоконтроля за результатами запоминания. В конце младшего школьного возраста от учащихся требуется не только выделение единиц, но и смысловая группировка материала - объединение и соподчинение его основных компонентов, расчленение посылок и выводов, сведение тех или иных отдельных данных в таблицу и т. д. Такая группировка связана с

умением свободно переходить от одних элементов текста к другим и сопоставлять эти элементы [36].

Как отмечает Л.С. Выготский: «В младшем школьном возрасте память «интеллектуализируется», т.е. происходит качественное психологическое преобразование самих процессов памяти. Хорошо сформированные приемы логической обработки материала учащиеся начинают применять теперь для проникновения в его существенные связи и отношения, для развернутого анализа их свойств, т. е. для такой содержательной деятельности, когда прямая задача «запомнить» отступает на второй план» [9, с. 39].

Изменения происходят и в области воображения. Учебная деятельность побуждает, прежде всего, развитие репродуктивного воображения в этом возрасте - школьники должны воссоздать образ действительности в изучаемом предмете. В первом классе образы воображения приблизительны и бедны деталями, однако под влиянием обучения уже к 3-му классу увеличивается количество признаков и свойств в образах.

Наиболее существенные изменения происходят в области мышления. Мышление приобретает абстрактный и обобщенный характер. Именно младший школьный возраст Л.С. Выготский считал сензитивным для развития понятийного мышления. Становясь доминирующей функцией, мышление начинает определять работу и всех других функций сознания, интегрируя их для решения стоящих перед субъектом задач [9].

Л.И. Божович отмечает, усваивая знания, школьник учится процессу образования научных понятий, т.е. овладевает умением строить обобщения не по сходным признакам (какой бы мерой общности они не обладали), а на основе выделения существенных связей и отношений. Овладевая понятием, школьник овладевает умением развернуть суждения, переходить от понятия к понятию, т. е. рассуждать в собственно теоретическом плане. Выработка понятий требует от школьника активности, направленной на решение поставленной перед ним учебной задачи; иначе говоря, этот процесс в известном смысле является творческим. Усвоение знаний в школе потому и

способствует образованию понятий и развитию теоретического мышления, что требует от школьника анализа причин соответствующих явлений, понимания закономерностей, которые их связывают, а также осознания тех способов мышления, которые приводят его к правильным выводам. В этом движении школьник сначала начинает осознавать систему предложенных ему рассуждений, а затем и свой собственный процесс мышления [8].

В.С. Мухина пишет, что в младшем школьном возрасте ребенок начинает понимать, что он представляет собой индивидуальность, которая подвергается социальным воздействиям. Он осознает необходимость учиться, изменять себя, присваивая коллективные знаки (речь, цифры, ноты и др.), коллективные понятия, знания и идеи, которые существуют в обществе, систему социальных ожиданий в отношении поведения и ценностных ориентации. В то же время он знает, что отличается от других и переживает свою уникальность, стремясь утвердить себя среди взрослых и сверстников [36].

Учебная деятельность – это деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует оценки и сравнения того, чем я был и чем я стал. Процесс собственного изменения, рефлексия на себя выделяется для самого субъекта как новый предмет. Именно поэтому всякая учебная деятельность начинается с того, что ребенка оценивают. Отметка является формой оценки изменений, происходящих в ребенке.

В.В. Ковалёв считал, что осуществление учебной деятельности возможно только в том случае, если младший школьник приучается управлять своими психическими процессами и поведением, в общем. Это дает возможность подчинять свои непосредственные «хочу» требуемому учителем и школьной дисциплиной «надо» и способствует формированию произвольности как нового качества психических процессов. Произвольность проявляется в умении понимающе ставить цели действия и преднамеренно искать и находить средства их достижения, преодоления трудностей и препятствий [23].

Необходимость контроля и самоконтроля, требования словесных отчетов и оценок формируют у учащихся способность к планированию и выполнению действий про себя.

Н.П. Аникеева считала, что необходимость различать образцы рассуждения и самостоятельные попытки их строить предполагают у младшего школьника формирование умения со стороны рассматривать и оценивать собственные мысли и действия. Это умение лежит в основе рефлексии как важного качества, позволяющего объективно анализировать свои суждения и поступки с точки зрения их соответствия замыслу условиям деятельности [3].

Теория поэтапного формирования умственных действий осуществляется в основе последовательного вовлечения ребенка в учебную деятельность. Учебная деятельность не даётся ребенку в начале, ее нужно построить в совместной деятельности ребенка и взрослого. Учебная деятельность – это такая же предметная деятельность, но предмет ее теоретический, поэтому и совместная деятельность затруднена.

Поскольку учебная деятельность является ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте, то она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей.

По мнению Л.Д. Столяренко, в рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее важные достижения в развитии младших школьников. Новообразования являются фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе. Ведущая роль учебной деятельности в процессе развития ребенка не исключает того, что младший школьник активно может быть включён включен и в другие виды деятельности, в ходе которых он показывает себя, совершенствуется, в ходе которого закрепляются его новые достижения [52].

Согласно Л.С. Выготскому, «с началом школьного обучения, мышление выдвигается в центр сознательной деятельности младшего

школьника. Развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие – думающим» [9, с. 57].

М.В. Ермолаева отмечает, на протяжении младшего школьного возраста в развитии внимания происходят значительные изменения, идет быстрое развитие всех его свойств: особенно резко увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения [16].

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает значительные изменения.

Я.Л. Коломинский считал, что младший школьный возраст сензитивен для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной [24].

В.Д. Шадриков, Л.В. Черемошкина выделили 13 способов организации запоминаемого материала в младшем школьном возрасте: «группировка; выделение опорных пунктов; составление плана; классификация; структурирование; схематизация; установление аналогий; мнемотехнические приемы; перекодирование; достраивание запоминаемого материала; серийная организация; ассоциации; повторение» [55, с.72].

Трудность выделения главного, отчетливо проявляется в одном из основных видов учебной деятельности школьника – в пересказе текста.

Е.М. Мастюкова, исследовавшая особенности устного пересказа у младших школьников, заметила, что краткий пересказ дается детям гораздо труднее, чем подробный [34].

Коломинский Я.Л. считал, что рассказать кратко - это значит выделить самое основное, отделить его от деталей, менее важных, а именно этого дети не могут [24].

Причинами неуспеваемости некоторых детей являются отмеченные особенности мыслительной деятельности. Неумение преодолеть появляющиеся при этом трудности и проблемы в учении приводят иногда к отказу от активной мыслительной работы.

М. Робер считал, что «учащиеся начинают использовать различные неконструктивные приемы и способы выполнения учебных заданий, которые психологи называют «обходными путями», к их числу относится механическое заучивание материала без его понимания и осмысления. Дети воспроизводят текст дословно, но при этом не могут ответить на вопросы по тексту. Еще один обходной путь – выполнение нового задания аналогичным способом, каким выполнялось какое-нибудь задание ранее» [43, с. 98].

По мнению Э Авермата, в этом возрасте появляется и другое важное новообразование – произвольное поведение. Ребенок становится самостоятельным, он сам выбирает, как ему поступать в определенных ситуациях и случаях. В основе этого вида поведения лежат нравственные мотивы, формирующиеся в этом возрасте у детей [1].

С формированием у младших школьников произвольного поведения близко связаны такие новообразования, как планирование результатов действия и рефлексия.

Е.И. Рогов отмечает, ребенок способен оценить свой поступок с точки зрения его результатов и тем самым изменить свое поведение, спланировать его правильным и нужным образом. Появляется смысловая ориентировочная основа в поступках, это тесно связано с дифференцированностью внутренней и внешней жизни. Если результат их выполнения не будет соответствовать определенным нормам или не приведет к поставленной цели, ребёнок способен побороть в себе свои желания. Смысловая ориентировка в действиях становится важной стороной внутренней жизни ребёнка. Это связано с переживаниями ребенка по поводу боязни изменения отношения с окружающими. Он боится потерять свою значимость в их глазах [9].



По словам Л.С. Выготского, процесс интеллектуального развития описывается как процесс стадийный, где каждая стадия (возрастной период) характеризуется определенными психологическими особенностями. В рамках культурно-исторической теории высших психических функций проблема интеллекта рассматривается как проблема умственного (в целом – психического) развития ребенка.

Основоположником культурно-исторической теории является Л.С. Выготский, отстаивавший тезис «выведение индивидуального из социального». Ведущими социальными факторами, под влиянием которых осуществляется интеллектуальное развитие ребенка, согласно Л.С. Выготскому, являются «употребление орудий (материальных средств организации интеллектуального контакта с миром в виде счетных палочек, книг и т.п.), овладение знаками (в виде усвоения разнообразных средств символики (цифр, букв, значений слов языка), включение ребенка в социальное взаимодействие со взрослыми и сверстниками и получение различных форм помощи с их стороны» [9, с. 23].

Интересы как таковые имеют универсальное значение в детской жизни, поскольку, по выражению Л.С. Выготского, лежат в основе всего культурного и психического развития ребенка. Интерес отвечает за личностный способ включения субъекта в деятельность, формируя его отношение к этой деятельности и социальную позицию. Он обуславливает такой характер отражения объективной действительности, который ориентирует ребенка на определенное, избирательное отношение к существующим обстоятельствам. Интерес направляет познавательную деятельность детей [9].

Таким образом, младший школьный возраст является самым ответственным этапом школьного детства. Основные достижения этого возраста обусловлены преобладающим характером учебной деятельности. Они являются во многом определяющими для последующих лет обучения. Полноценное проживание этого возраста является необходимым

фундаментом, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познаний и деятельности. Познавательный интерес, будучи разновидностью интереса, является существенным качеством личности младшего школьника, направленным на овладение знаниями и способами познавательной деятельности. Главным в познавательном интересе является переработка знаний, связанная с активными поисками существенных связей и отношений в изученных явлениях.

## **1.2. Психологические особенности детей с нарушением опорно-двигательного аппарата**

Многие люди страдают заболеваниями, связанными с поражением центральной нервной системы. Только в России 1,5 миллиона детей имеют диагноз «детский церебральный паралич», и тысячи из них не получают должной коррекционной помощи. Необходимость совершенствования организаций психолого-педагогической помощи детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата очевидна, так как эта патология чрезвычайно распространена и имеет тенденцию к росту.

В науке накоплено много материала о природе, клинических проявлениях и ведущих симптомах заболеваний опорно-двигательного аппарата, и в частности, о детском церебральном параличе (В.В. Лебединский [26], Н.Я. Семаго, М.М. Семаго [48], И.И. Мамайчук [32] и др.)

Термин детский церебральный паралич (ДЦП) обозначает группу двигательных расстройств, возникающих при поражении двигательных систем головного мозга, проявляющихся в нарушении контроля со стороны ЦНС за функциями мускулатуры.

Как правило, ДЦП возникает в раннем возрасте (в период внутриутробного развития, в момент рождения или на первом году жизни),

под воздействием различных вредных факторов, отрицательно влияющих на двигательные зоны коры мозга, тем самым нарушая процесс его созревания в целом. В связи с этим, репертуар возможных нарушений при данном заболевании очень широк (например, двигательные, речевые, интеллектуальные и др. нарушения).

На первый план в клинической картине ДЦП выступают двигательные нарушения, которые имеют характер параличей по типу тетра-, пара- или гемипарезов, гиперкинезов или расстройств координации движений частей тела. В связи с этим, у детей ДЦП развитие двигательных функций протекает аномально: отмечаются нарушения развития и задержка его темпов.

Как отмечает Э.С. Калижнюк, существенные вариации в сроках развития двигательных функций связаны с формой и тяжестью заболевания, интеллектуальным развитием, а также с временем начала проведения системной лечебно-коррекционной работы. В клинической практике необходимо различать основные формы ДЦП (синдромы): спастическую диплегию или синдром Литтла, спастическую гемиплегию или гемипарез, двойную спастическую гемиплегию или тетрапарез, атонически-астатическую форму и гиперкинетическую форму. Обратимся к рассмотрению каждой из перечисленных форм. Самой распространённой формой ДЦП является спастическая диплегия, которая характеризуется двигательными нарушениями верхних и нижних конечностей (при этом нижние конечности страдают сильнее, так как в них резко повышен мышечный тонус). Степень выраженности двигательных нарушений различна: от лёгкой неловкости движений мелкой моторики, до выраженных парезов. Ребёнок, в связи с такими нарушениями, может стоять только на полусогнутых и приведённых к средней линии ногах, а при ходьбе наблюдается перекрещивание ног. Развиваются контрактуры в крупных суставах. Наряду с этим, отмечаются клонусы стоп. Вызываются патологические рефлексы. Задержка психического развития может наблюдаться у 70-80% больных. Также, могут проявляться и речевые

нарушения в виде дислалии и дизартрии. Снижение интеллекта встречается у 30-40 % больных [22].

Согласно Г.Е. Сухаревой, у детей со спастической диплегией наблюдаются реакции астено-невротического типа. С раннего детства такие дети очень чувствительны к внешним раздражителям, и в связи с этим они эмоционально лабильны, пугливы и склонны к разным страхам. В школьном возрасте у таких детей нарастает впечатлительность и усиливается ранимость. Наряду с этим, эмоции таких детей достаточно дифференцированы. Примерно к 7-9 годам у детей данной категории, на основе сложившихся эмоциональных комплексов, развивается переживание своего двигательного дефекта, которое выступает вторичным эмоциональным нарушением и влечёт за собой склонность к невротическим реакциям. В структуре эмоций при этом выражен астенический радикал – повышенная тормозимость, робость, пугливость и лабильность настроения. Редко у таких детей отмечаются агрессивные тенденции [53].

П.Я. Фищенко указывает, при спастической гемиплегии двигательные нарушения отмечаются, преимущественно, на одной стороне. В верхних конечностях отмечается повышенный тонус мышц-сгибателей, а в нижних конечностях – мышц-разгибателей. В связи с этим, рука (на поражённой стороне), как правило, согнута в локтевом суставе и приведена к туловищу, а кисть сжата в кулак. Нога согнута и развёрнута вовнутрь. Паретичные конечности отстают в росте от здоровых. Такие дети поздно овладевают двигательными навыками. В тяжёлых случаях уже с первых недель можно заметить двигательные нарушения. Снижение интеллектуального развития встречается у 40% больных, и не всегда коррелирует с тяжестью двигательных расстройств. Кроме того, возможна и задержка речевого развития; у 35-40% больных наблюдается псевдобульбарная или корковая дизартрия или дислалия [14].

Дети с правосторонними гемипарезами проявляют выраженную обеспокоенность по отношению к своему дефекту и стремятся к его коррекции.

Группу детей с левосторонними гемипарезами объединяет анозогнозический тип реагирования на свой физический дефект (то есть игнорирование дефекта). Такие дети, как правило, не замечают своего дефекта и поэтому включают паретичные конечности в движение лишь при напоминании. Для них характерно благодушие с оттенком эйфорического фона настроения.

Двойная спастическая гемиплегия характеризуется двигательными нарушениями во всех конечностях, однако при этом верхние конечности страдают сильнее, чем нижние. Мышечный тонус часто асимметричен. Тяжелое поражение мускулатуры рук и лицевой мускулатуры, а также мышц верхней части туловища влечёт за собой задержку психического и речевого развития, степень тяжести которых может варьировать. У большинства больных выражен псевдобульбарный синдром. Данная форма ДЦП часто сочетается с микроцефалией и малыми аномалиями развития, что свидетельствует о внутриутробном поражении мозга. Кроме того, нередко у данной категории больных встречаются эпилептиформные припадки. В 50% случаев у детей наблюдаются гиперкинезы.

Для таких детей характерна агрессивность и расторможенность. Фобический синдром выражен слабо.

Э.С. Калижнюк отмечает, при атонически-астатической форме ДЦП отмечается гипотония, интенционный тремор, туловищная апраксия и расстройства координации движений. Такие дети не могут держать голову, стоять, сидеть ходить и держать равновесие. Кроме того, у многих из них наблюдаются речевые нарушения в виде мозжечковой или псевдобульбарной дизартрии и выраженная задержка психического развития. Степень снижения интеллекта зависит от локализации поражения мозга [21].

На эмоциональную сферу таких детей накладывает сильный отпечаток интеллектуальный дефект. В клинической картине наблюдаются признаки незрелости эмоционально-волевой сферы – длительное время преобладание игрового интереса, непосредственность, внушаемость и неспособность длительное время концентрироваться на занятиях. Наряду с этим, у таких детей отмечается живость эмоциональных проявлений, апатичность и отрешённость.

П.Я. Фищенко указывает, при гиперкинетической форме отмечаются выраженные двигательные нарушения, в виде гиперкинезов мышц лица, мышц шеи и нижних отделов конечностей. Также, большинство таких детей страдает речевыми расстройствами, в виде экстрапирамидальной дизартрии. Психическое развитие страдает значительно меньше, чем при других формах [14].

Такие дети склонны к невротическим нарушениям. Кроме того, для данной категории детей существует угроза патологического развития личности по тревожно-мнительному, аутистическому или инфантильному типу.

Многие авторы отмечают, что такие дети проявляют живой интерес к окружающему миру, стараются ничего не упустить из поля внимания и бурно реагируют на ситуацию изоляции (при этом у них усиливаются гиперкинезы и вегетативные реакции).

Э.С. Калижнюк отмечает, в школьном возрасте у них чётко проявляется недостаточная критичность по отношению к себе и ситуации, а также отсутствие глубокого переживания дефекта. Недостаточная критичность сочетается с эйфорическим фоном настроения, импульсивностью, двигательной расторможенностью, повышенной эмоциональной возбудимостью, эксплозивностью и агрессивностью. Страхи таких детей могут перерасти в синдром витальной дезадаптации. На различные зрительные и слуховые раздражители они отвечают не ориентировочным рефлексом, а оборонительной реакцией [21].

Согласно мнению М.Б. Цукер, одним из часто встречающихся сопутствующих синдромов ДЦП является наличие сенсорных нарушений (функций зрительного, слухового и кинестетического анализаторов). Особенно часто при ДЦП встречается снижение остроты слуха, что ведёт к недоразвитию фонематического слуха. В результате этого, такие дети могут неправильно произносить ряд звуков при отсутствии дизартрии. Нарушение слухового восприятия также может выступать фактором речевого недоразвития [54].

По мнению В.В. Лебединского, у большинства детей с ДЦП наблюдаются признаки органического варианта осложнённого психического инфантилизма, что в свою очередь означает, что эмоциональная сфера таких детей не соответствует возрастной норме и находится на более ранней ступени развития свойственной детям младшего возраста [26].

Вопрос о взаимосвязи степени нарушений в эмоциональной сфере и глубиной двигательной патологии в науке до сих пор является нерешённым: одна группа авторов придерживается мнения о том, что между ними существует прямая зависимость – то есть, чем сложнее двигательный дефект, тем более выражены психические расстройства; другие авторы считают, что такой связи нет.

Тем не менее, в данной работе, мы опираемся на положение о том, что дети с глубокой степенью выраженности двигательных нарушений в большей мере подвержены влиянию отрицательных социально-психологических факторов среды и органического фактора, в связи с чем, вероятность осложнённого психического развития у них выше. Следовательно, дисгармонии в эмоциональной сфере у них проявляются ярче.

Таким образом, вышерассмотренные нарушения опорно-двигательного аппарата детей, в клинической картине которых на первый план выступают двигательные расстройства, в первую очередь, связаны с нарушением функционирования ЦНС. В связи с этим, дисгармонии в эмоциональной

сфере данной категории лиц могут быть следствием влияния органического фактора (ослаблением функций лимбической системы и коры больших полушарий мозга). Кроме того, на органические поражения ЦНС наслаиваются сложные психосоциальные влияния, обусловленные инвалидизацией данной категории детей и связанное с этим осознание своего дефекта, которые также могут сыграть значительную роль в формировании особенностей психики таких детей. Эмоциональные состояния детей с ДЦП качественно отличаются от эмоциональных состояний детей с нормальным развитием, так как в возникновении эмоциональных состояний важную роль играет ЦНС, которая страдает при данном заболевании, а также зависит от конкретной формы ДЦП. Детям со спастической диплегией более свойственны интравертированные проявления – ранимость, сенситивность, робость и подверженность страхам. Для детей с гемипаретической формой ДЦП больше характерны экстравертированные проявления, такие как эмоциональная лабильность, возбудимость, эйфоричность и агрессивность. При атонически-атрофической форме отмечается общее недоразвитие эмоциональной сферы, которое проявляется в незрелости эмоций, их недостаточной дифференцированности, апатии и отсутствии живости. Особенности эмоциональных состояний детей с гемипарезами зависят от локализации поражения в головном мозге (право- или левосторонней) и близки к особенностям эмоциональных состояний детей с гиперкинетической формой ДЦП.

И.Ю. Левченко считает, у детей с церебральными параличами формирование процессов восприятия задерживается и нарушается в связи с органическим поражением мозга, двигательной депривацией, нарушением зрительного, слухового и, в первую очередь, двигательного-кинестетического анализаторов. У них патологически развивается схема положений и движений тела. Воспроизведение даже самого простого движения вызывает огромные трудности. В связи с двигательной недостаточностью у детей ограничена манипулятивно-предметная деятельность, затруднено восприятие



предметов на ощупь. Сочетание этих нарушений с недоразвитием зрительно-моторной координации препятствует формированию полноценного предметного восприятия и познавательной деятельности. Чувственное познание, являющееся основой сенсорного развития ребенка, уже с первых месяцев его жизни развивается аномально и, в сочетании с ограниченностью практического опыта, становится одной из причин нарушения формирования высших психических функций [27].

Кроме двигательных и речевых нарушений, структура дефекта при церебральном параличе включает в себя специфические отклонения в психическом развитии. Они могут быть связаны как с первичным поражением мозга, так и с задержкой его постнатального созревания. Большая роль в отклонениях психического развития детей с церебральным параличом принадлежит двигательным, речевым и сенсорным нарушениям. Двигательные нарушения ограничивают предметно-практическую деятельность. Последнее обуславливает недостаточное развитие предметного восприятия. Двигательная недостаточность затрудняет манипуляцию с предметами, их восприятие на ощупь. Сочетание этих нарушений с недоразвитием зрительно-моторной координации и речи препятствует развитию познавательной деятельности.

Очень трудно представить себе жизнь человека, где ориентирование в пространстве не играло бы существенной роли. В норме элементы составляющие структуру пространственных представлений начинают развиваться с самого рождения. К сожалению, у детей с церебральным параличом практически на всех этапах формирования пространственных представлений возникают трудности, а последний лингвистический уровень не формируется вовсе. Это объясняется поражением теменной доли больших полушарий головного мозга и недоразвитием сенсорных функций. На первом этапе развития пространственных представлений у больного ребенка может сложиться неправильное понятие о собственном теле. Вовремя не оказанная помощь на этом этапе может полностью отрезать его от окружающего мира

на всю жизнь. У детей с тяжелыми формами заболевания могут отсутствовать компоненты, обеспечивающие первичные ориентировки. Во-первых, ребенок не получает достаточно информации о состоянии своего тела из-за нарушений тонуса или параличей, во-вторых, недостаточная сформированность сенсорных анализаторов не позволяет ребенку в полной мере ощутить связь с окружающим миром.

Если обобщить вышеизложенные данные, то все дети с ДЦП отличаются от здоровых детей тем, что для них характерна повышенная склонность испытывать беспокойство и напряжение (связанная с низким порогом возникновения тревоги) воспринимать угрозу своему «Я» во многих ситуациях и реагировать на это усилением тревоги. Тревожность у таких детей часто приобретает патологический характер, ввиду их инвалидизации, которая создаёт имманентную ситуацию неуспеха. Тревожность, в свою очередь, ведёт к агрессивности и страхам, а в некоторых случаях – к апатии и безразличию.

Кроме нормальных возрастных страхов, дети с ДЦП могут испытывать и невротические страхи, которые формируются под влиянием неразрешённых внутренних конфликтов. Большое место среди возможных страхов занимают медицинские страхи, так как они связаны с травматичным опытом взаимодействия с медицинским персоналом и нереализованными ожиданиями на быстрое излечение. Кроме того, аффективная и сенсорная гиперчувствительность и ранимость может приводить к формированию необычных, неадекватных страхов. В ситуациях, которые актуализируют состояние страха, такие дети с большой долей вероятности будут реагировать агрессивно (агрессия может выполнять функцию самозащиты и катарсиса).

Нарушения умственной работоспособности у детей с церебральными параличами проявляются в виде синдрома раздражительной слабости. Этот синдром включает два основных компонента: с одной стороны, это повышенная истощаемость психических процессов, утомляемость, с другой - чрезвычайная раздражительность, плаксивость, капризность. Иногда при

этом наблюдаются более стойкие дистимические изменения настроения. Дети с церебральным параличом стойко психически истощаемы, недостаточно работоспособны, не способны к длительному интеллектуальному напряжению. Нарушения мыслительной деятельности проявляются в задержанном формировании понятийного, абстрактного мышления. Несмотря на то, что у многих детей к началу обучения может быть формально достаточный словарный запас, наблюдается задержанное формирование слова как понятия, имеет место ограниченное, часто сугубо индивидуальное, иногда искаженное понимание значения отдельных слов. Это связано, в первую очередь, с ограниченным практическим опытом ребенка. Можно предполагать, что обобщающие понятия, сформированные вне практической деятельности, не способствуют в должной мере развитию интеллекта, общей стратегии познания.

Таким образом, нарушения в психическом развитии у детей с церебральным параличом в большой степени обусловлены недостаточностью их практической деятельности и социального опыта, коммуникативных связей с окружающими и невозможностью полноценной игровой деятельности. Двигательные нарушения и ограниченность практического опыта могут быть одной из причин недостаточности высших корковых функций и, в первую очередь, несформированности пространственных представлений. Большую роль в нарушениях познавательной деятельности у детей с церебральным параличом играют и речевые расстройства. Особенности психических отклонений в большой мере зависят от локализации мозгового поражения. У детей с церебральным параличом обычно отмечаются не только малый запас знаний и представлений, за счет бедности их практического опыта, но и специфические трудности переработки информации, получаемой в процессе предметно-практической деятельности. По состоянию интеллекта дети с церебральным параличом представляют крайне разнородную категорию: одни имеют нормальный интеллект, у многих наблюдается своеобразная задержка психического

развития, у некоторых имеет место олигофрения. Для детей с церебральным параличом также характерны нарушения формирования высших корковых функций. Наиболее часто отмечаются оптико-пространственные нарушения. В этом случае детям трудно копировать геометрические фигуры, рисовать и писать. При нарушениях интеллекта особенности развития личности сочетаются с низким познавательным интересом, недостаточной критичностью.

### **1.3. Условия психокоррекционной работы с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата**

Отвечая современным требованиям, школа может создать условия, способствующие развитию интеллектуальных, профессиональных, эстетических и нравственных качеств обучаемых разного уровня способностей, учащихся с особыми потребностями.

Г.Ф. Глебова считает, что создание благоприятных условий для реализации личностного потенциала обучающихся, в том числе учащихся с особыми потребностями, освоения ими универсальных учебных действий в процессе преподавания предметов гуманитарного цикла невозможно без интегрированного подхода к обучению [11].

Как отмечает Н.Б. Никитина, непосредственное психокоррекционное воздействие психолога начинается с установления эмоционального контакта с ребёнком. Основным условием успешного решения данной задачи является то, что психолог должен ориентироваться на интересы ребёнка, с которым он работает и начинать взаимодействие с той деятельности, которую выберет сам ребёнок из ряда предложенных ему [37].

И.И. Мамайчук считает, психологическая коррекция детей должна включать в себя организацию совместных форм игровой и продуктивной деятельности ребенка со взрослым, которыми любят заниматься дети, что

позволяет продуктивно компенсировать имеющиеся у них недостатки и прочно закрепить достигнутый результат, а также обогатить эмоциональное развитие ребёнка в целом, используя его потенциальные возможности. В процессе коррекции целесообразно предложить детям не только игровое воспроизведение прошлого или настоящего опыта, но и моделирование нового опыта в возможных стрессовых условиях, например, на этапах послеоперационного лечения, в ситуациях вынужденного общения и пр. Кроме того, в ходе психокоррекционной работы должна быть реализована ориентация ребёнка на адекватные способы и средства коммуникации и организация их усвоения [32].

В процессе психокоррекции детей с ДЦП в форме групповых занятий особое внимание следует уделять положительной установке родителей и детей на процесс занятий. С этой целью используются разнообразные психотехнические приёмы, например, организация веселой. Особое значение для проведения психокоррекции имеет и место, где проводятся занятия. Это должно быть просторное, хорошо оборудованное помещение с мягким освещением, со специальными креслами для детей, где ребёнок должен чувствовать себя безопасно.

Эмоциональная сфера ребенка тесно связана с развитием его познавательных процессов, таких как мышление, речь, воображение и восприятие, а также с формированием новых мотивов поведения. Для того, чтобы совместная работа с ребёнком протекала успешно, психологу также необходимо организовать процесс эмпатического общения и безусловное принятие ребёнка, которые, в свою очередь, обеспечат переживание чувства собственного достоинства и помогут раскрыться в предложенной деятельности.

Кроме того, существует и ряд других условий, необходимых для осуществления психокоррекционной работы данной категории детей. Так, Е.И. Изотова определяет пять таких условий: «первое – психокоррекционная работа должна проводиться с использованием потенциальных способностей

и возможностей ребёнка в целях преодоления дефектов в эмоциональной сфере (то есть, по механизму компенсации); второе – при решении проблем эмоционального развития таких детей в ходе коррекционной работы психолог должен включать и другие стороны их развития, такие как познавательные способности, коммуникативные навыки и др., а также учитывать влияния системы межличностного взаимодействия, в которой находятся эти дети (системный подход); третье – психолог должен верить в возможности ребёнка, демонстрировать её и тем самым внушать самому ребёнку веру в свои силы; четвертое – цели психокоррекционной работы должны быть сформулированы правильно, то есть в позитивной формулировке и реалистично; пятое – в ходе своей работы психолог должен охранять интересы клиента, то есть коррекционные вмешательства в эмоциональную сферу ребёнка не должны наносить вреда его психическому или физическому здоровью» [19, с. 93].

Таким образом, для эффективной реализации психокоррекционных мероприятий детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата психологу необходимо соблюдать ряд условий, в рамках которых будет проходить работа.

Е.А. Савина определяет, что формирование полноценной учебной деятельности возможно лишь при достаточно высоком уровне развития речи, который предполагает определенную степень сформированности языковых средств, а также умений и навыков свободно и адекватно пользоваться этим средствами в целях общения [47].

При объяснении нового материала необходимо опираться на имеющиеся у ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата знания и представления, использовать игровые методы и разнообразный дидактический материал, активизировать внимание, подводить их к самостоятельным выводам, учить аргументировать свои рассуждения, поощрять разнообразные варианты ответов детей.

Е.А. Савина считает, особое место в развитии интеллектуальных способностей, формировании представлений у младших школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата должны занимать разнообразные дидактические игры. Дидактическая игра – это особый вид игровой деятельности и средство обучения. Дидактические игры помогают обеспечить упражняемость детей в различении, выделении, назывании множеств предметов, чисел, геометрических фигур, направлений, а также в дидактических играх закрепляются полученные знания и умения; развиваются: восприятие, мышление, память, внимание. Необходимость использования дидактических игр как средства обучения детей в младшем школьном возрасте определяется тем, что игровая деятельность еще не потеряла своего значения. Дети играют, не подозревая, что осваивают какие-то знания, овладевают навыками действий с определенными предметами, развивается их мышление, память, внимание, воображение, речь [47].

Дидактические игры могут включаться непосредственно в организованную деятельность с детьми, как одно из средств реализации программных задач. Они могут использоваться, с целью заинтересовать ребенка заниматься, так и с целью закрепления пройденного материала.

Для младших школьников познавательные потребности являются ведущими, и школьник будет проявлять максимум активности до тех пор, пока не исчезнет чувство новизны, интерес к предметному познанию. Интерес выступает главной движущей силой познавательной деятельности учащихся, вызвать которую поможет постоянное использование дидактических игр. В педагогической теории и практике интерес рассматривается как мощный стимул обучения, как эффективное средство познавательной деятельности учащихся, позволяющее учителю сделать процесс овладения знаниями, умениями и навыками более привлекательным.

Использование дидактических игр и игровых упражнений оказывают важное значение в умственном развитии ребенка с нарушениями опорно-

двигательного аппарата и в решении поставленной задачи: способствование проявлению интереса к интеллектуальной деятельности.

Е.Ф. Архипова отмечает: «В дидактической игре усвоение знаний выступает как побочный эффект. Основными функциями игровых приемов и дидактических игр являются:

1) функция формирования устойчивого интереса к учению и снятию напряжения, связанного с процессом адаптации ребенка к школьному режиму;

2) функция формирования психических новообразований;

3) функция формирования собственно учебной деятельности;

4) функция формирования общеучебных умений, навыков учебной и самостоятельной работы;

5) функция формирования навыков самоконтроля и самооценки;

6) функция формирования адекватных взаимоотношений и освоения социальных ролей» [4, с. 16].

Дисгармоничный характер познавательного развития детей с нарушением опорно-двигательного аппарата определяет необходимость целенаправленного изучения состояния их когнитивных функций. А именно выявление соотношений речевых симптомов и нарушений познавательной деятельности в структуре дефекта для выработки единой стратегии, методической и организационной преемственности в решении коррекционно-развивающих задач.

А.Н. Поддъяков [40], И.И. Мамайчук [32] подчеркивают, что в познавательно-исследовательской деятельности происходит познавательное развитие ребёнка, развитие наглядного и логического мышления, памяти, внимания, восприятия, воображения. Организация познавательно-исследовательской деятельности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата выступает как целенаправленный педагогически организованный процесс, в ходе которого создаются условия для осуществления



познавательной деятельности детей, способствующие формированию у детей определённых умений и навыков.

Н.Л. Головизнина указывает, «к числу психолого-педагогических условий психокоррекционной работы с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата относятся:

- обогащение представлений детей как основы развития их интересов и потребности в познании окружающего мира;

- взаимодействие со взрослым, построенное на эмоционально-положительном отношении к самостоятельной активности и познанию, поддержке, использовании методов и приемов, способствующих развитию самостоятельности;

- формирование исследовательских умений (поставить цель или принять её от воспитателя, обдумать путь к её достижению, осуществить свой замысел, оценить полученный результат с позиции цели)» [12, с. 6-7].

В процессе коррекционно-развивающей работы необходимо инициировать самостоятельность детей, что в последующем станет основой самостоятельного приобретения новых знаний об окружающем. Самостоятельность представляет собой качество личности, характеризующееся следующими проявлениями: сознательной мотивированностью действий, их обоснованностью, неподверженностью влиянию и внушению, способностью самому усматривать объективные основания для поступков.

Тесная взаимосвязь самостоятельности с общепсихической деятельностью, влияние самостоятельности на процессы познания и осуществление познавательной деятельности указывает на то, что познавательно-исследовательская деятельности, в большей степени её качества также зависят от развития такого качества как самостоятельность.

В широком понимании познавательно-исследовательская деятельность предстает как целенаправленная познавательная деятельность, имеющая творческий характер (Н.Л. Головизнина [12], И.А. Зимняя [18] и др.). В

результате использования исследовательской деятельности у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата формируются:

- новые знания;
- познавательные мотивы;
- исследовательские умения;
- новые способы добывания знаний.

Для развития интереса к предметам, изучаемым в начальной школе, необходимо повышать мотивацию обучения, подбирать много занимательного материала, активизировать мыслительную деятельность. Используя дидактические игры, создаются проблемные ситуации, вместе с детьми разрабатываются способы решения учебной проблемы.

У многих детей с ДЦП отмечается нарушение представления о величине объемных предметов, они затрудняются в подборе одежды, обуви, посуды определенной величины в соответствии с размерами кукол. Нарушение зрительного восприятия затрудняет узнавание сложных вариантов предметных изображений (перечеркнутых, наложенных друг на друга, «зашумленных» и др.). У некоторых детей часто долго сохраняется зрительный след от предыдущего изображения, что мешает дальнейшему восприятию. Вызывает большие трудности осмысление сюжетных картинок, потому что одну и ту же картинку со знакомым предметом они могут осмысливать по-разному. Возникают затруднения в написании цифр и букв: изображения могут быть зеркальными либо перевернутыми, ребенок плохо ориентируется на строке или в клетках тетради. Трудности графического воспроизводства букв могут быть связаны не только с нарушением оптико-пространственных представлений, но и с неврологическими проявлениями (атаксия, парез, гиперкинезы и др.). Эти и многие нарушения могут сопровождать человека всю жизнь, но если вовремя оказать коррекционную помощь, то этого можно избежать. Доказано, что у школьников, с которыми проводилась в дальнейшем обучении работа по развитию объемных

представлений, значительно легче и быстрее шло становление пространственных представлений.

Е.И. Изотова [18], Л.П. Ильенко [19] считают, что коррекционную работу, направленную на формирование пространственных представлений, следует выстраивать в соответствии с их уровнями развития. Сначала компенсируется нарушение сенсорных функций, а затем уже и другие звенья пространственного и временного восприятия: чувственное восприятие, предметно-пространственная и временная ориентировка, пространственная организация двигательного акта, словесное обозначение пространственных и временных компонентов. Но помимо коррекционных мероприятий, нужно проводить беседы с окружающими больного ребенка о том, как пагубно влияет гиперопека на развитие пространственных представлений, и что ребенок никогда не станет полноценным членом общества, пока не начнет ориентироваться в пространстве самостоятельно. Также важное место в воспитании ребенка занимает преодоление страхов перед новыми предметами и пространством, поэтому необходимо постепенно расширять его кругозор, давая возможность самостоятельно познавать мир, даже если окружающим кажется, что он не в состоянии это делать.

Неотъемлемой частью коррекционного обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата является нормализация их учебной деятельности, которая характеризуется неорганизованностью, импульсивностью, низкой продуктивностью. Учащиеся с данными особенностями развития недостаточно умеют планировать свои действия, осуществлять их контроль, не руководствуются в своей деятельности конечной целью, часто «перескакивают» с одного задания на другое, не завершив начатое, и т.д. Нормализация деятельности составляет важную часть коррекционного обучения таких детей.

Анализ имеющихся исследований позволил сформулировать ряд положений, касающихся организации психологической работы по

преодолению отставания в школьном обучении детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата:

1) основным направлением работы с детьми должна быть нормализация их учебной деятельности, развитие познавательных процессов, а также предупреждение и коррекция неблагоприятных психологических особенностей - заниженной самооценки;

2) в рамках комплексного подхода необходимо строить психологическую работу с родителями и педагогами, которая должна быть направлена на оптимизацию взаимоотношений с детьми, на изменение и коррекцию негативных установок педагогов и родителей по отношению к детям.

Таким образом, важность проблемы исследования детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата определяется ее теоретическим и практическим значением. Коррекционная и развивающая работа с детьми младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата не сводится к обучению и тренировке в выполнении отдельных мыслительных операций и умственных действий. Она представляет собой организацию целостной осмысленной деятельности ребенка и взрослого, проводимой в соответствии с определенными научно обоснованными принципами.

Только грамотно выстроенная работа позволит справиться с последствиями нарушения опорно-двигательного аппарата, и чем раньше начать эту работу, тем успешнее будет результат. При должной специальной помощи ребенок может забыть об инвалидности, получить образование и стать полноценным членом общества.

Следовательно, коррекционно-развивающая работа в младшем школьном возрасте оказывает огромное влияние даже на дальнейшее профессиональное определение лиц, страдающих ДЦП, и в целом на их социальную адаптацию и реабилитацию.

Для успешной реализации психокоррекционной работы психологу необходимо учитывать в своей работе возрастные нормы развития данной категории детей и соблюдать ряд условий, таких как: использование потенциальных способностей и возможностей ребёнка в целях преодоления дефектов в эмоциональной сфере; включение других сторон развития, таких как познавательные способности, коммуникативные навыки и др., а также учёт влияния системы межличностного взаимодействия, в которой находятся эти дети; демонстрация веры в возможности ребёнка и тем самым её внушение самому ребёнку веры в свои силы; постановка адекватных и реалистичных целей работы и охрана интересов клиента. Выполнение индивидуальных, постепенно усложняющихся творческих заданий и работа в малых группах оптимизирует процесс развития интеллектуального и творческого потенциала учащихся разного уровня способностей, формирования у них навыков решения задач в нестандартной ситуации, освоению ими универсальных учебных действий.

## ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

### 2.1. Организация и методы исследования

Исследование проводилось на базе центра реабилитации для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья села Весёлая Лопань (Белгородский район Белгородской области). Выборку составили 40 детей в возрасте от 7 до 10 лет. Респонденты данной группы имели разные формы нарушений опорно-двигательного аппарата: у 60% детей спастическая гемиплегия, у 30% детей спастическая диплегия и у 10% детей гиперкинетическая форма ДЦП. Все дети, вошедшие в данную группу, имели сохранный интеллект; однако отмечалась задержка в развитии познавательных процессов.

В рамках данного исследования применялся экспериментальный план для двух рандомизированных групп, с предварительным и итоговым тестированием (по В.Н. Дружинину), схема которого отражена на рисунке 2.1.

Экспериментальная группа	R	O <sub>1</sub>	X	O <sub>2</sub>
Контрольная группа	R	O <sub>3</sub>		O <sub>4</sub>

Условные обозначения: R – рандомизация, X – воздействие, O<sub>1</sub> – предварительное тестирование экспериментальной группы, O<sub>2</sub> – итоговое тестирование экспериментальной группы, O<sub>3</sub> – предварительное тестирование контрольной группы и O<sub>4</sub> – итоговое тестирование контрольной группы.

Рис. 2.1. Схема экспериментального плана для двух рандомизированных групп с предварительным и итоговым тестированием

Выявленные в ходе диагностики испытуемые были разделены методом рандомизации на 2 группы : экспериментальную и контрольную по 20

учащихся в каждой группе: в экспериментальной группе 12 девочек и 8 мальчиков; в контрольной группе 11 девочек и 9 мальчиков.

Данный экспериментальный план был выбран нами в связи с тем, что он позволяет контролировать внешние переменные, нарушающие валидность эксперимента. Так, фактор «истории» (или «фона») контролируется в ходе эксперимента за счёт того, что в промежутке между первым и вторым тестированием обе группы подвергаются одинаковым («фоновым») воздействиям. Фактор естественного развития и эффект тестирования контролируются за счёт того, что они одинаково проявляются в экспериментальной и контрольной группах, а эффекты состава групп и регрессии контролируются при помощи процедуры рандомизации.

В соответствии с планом в эксперименте выделяются 3 этапа:

1. Предварительное измерение особенностей развития познавательных процессов, являющихся факторами, снижающими эффективность обучения, усугубляющими учебные трудности, отставание в освоении программного материала у испытуемых в экспериментальной и контрольной группах.

2. Организация экспериментального воздействия.

3. Итоговое измерение исследуемых характеристик в экспериментальной и контрольных группах.

Тестирование респондентов проводилось в индивидуальной форме (в виду специфических особенностей указанной категории лиц, данная форма работы наиболее эффективна). Если при выполнении задания у детей возникала потребность в отдыхе, то задание прерывалось, и им предоставлялась возможность отдохнуть.

В качестве зависимой переменной в эксперименте выступали познавательные процессы детей, а независимой переменной являлись условия развития познавательных процессов (программа психологической коррекции). Программа психологической коррекции состояла из 10 занятий, продолжительностью по 40 минут.

Для решения поставленных задач использовали методы исследования:

- 1) теоретические методы – анализ научной литературы по проблеме исследования;
- 2) эмпирические методы – наблюдение, беседа, тестирование, эксперимент;
- 3) методы количественной и качественной обработки эмпирических данных;
- 4) интерпретационные (структурный).

В исследовании использовались психодиагностические методики:

- методика «Корректирующая проба» для младшего школьного возраста (тест Б. Бурдона);
- методика «Заучивание 10 слов» (А.Р. Лурия);
- методика «Изучение типа памяти» (О.Н. Истратова);
- методика исследования словесно-логического мышления Э.Ф. Замбацявичене (модификация Л.И. Переслени и Е.М. Мастюковой).

1. Методика «Корректирующая проба» для младшего школьного возраста. Метод исследования внимания «Корректирующая проба» создал Б. Бурдон в 1895 году. Испытуемому предъявляется страница, заполненная знаками, расположенными случайно. Это могут быть цифры, буквы, геометрические фигуры, рисунки-миниатюры. Задача испытуемого найти определенный знак и подчеркнуть. Какой именно знак задается в инструкции. С помощью корректирующей пробы можно оценить свойства внимания: устойчивость, концентрация, распределение и переключение.

2. Методика «Заучивание 10 слов» (А.Р. Лурия). Используется для оценки состояния памяти, утомляемости, активности внимания. Стимульным материалом является список простых, разнообразных и не имеющих между собой никакой связи слов. Диагностика производилась в индивидуальной форме. Инструкция состояла из нескольких этапов. При обработке для каждого этапа подсчитывалось количество воспроизведенных слов. По результатам протокола нами была составлена «кривая запоминания»,



характеризующая особенности памяти каждого исследуемого ребенка. «Кривая запоминания» способна указывать как на ослабление внимания, так и выраженную утомляемость.

3. Методика «Изучение типа памяти» (О.Н. Истратова). Методика использовалась нами с целью изучения доминирующего типа памяти (слуховой, зрительной, моторно-слуховой, зрительно - слухо - моторной) у детей младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.. Диагностика по данной методике проводилась индивидуально.

Стимульный материал: 4 группы слов для запоминания

1- слухового

2- зрительного

3- моторно-слухового

4- зрительно-слухо-моторного

4. Методика исследования словесно-логического мышления Э.Ф. Замбацявичене (модификация Л.И. Переслени и Е.М. Мастюковой). Э.Ф. Замбацявичене разработала вербальные субтесты (по принципу, использованному Р. Амтхауэром), пригодные для обследования младших школьников.

Методика включает четыре субтеста по 10 проб в каждом. I субтест направлен на выявление осведомленности, II - на сформированность понятий (по выполнению классификации), III - на сформированность логического мышления (по решению аналогий), IV - на сформированность обобщения. При апробации вышеуказанной методики на детях с ЗПР выявилась необходимость ее модификации.

Экспериментальная апробация предложенных Э.Ф. Замбацявичене субтестов на нормально развивающихся младших школьниках и проверка их пригодности для выявления особенностей словесно-логического мышления детей с задержкой психического развития (Переслени Л.И., Мастюкова Е.М.), позволила создать на их основе два модифицированных варианта методики: полный (Переслени Л.И., Мастюкова Е.М., Чупров Л.Ф.) и

краткий для проведения экспресс-диагностики (Переслени Л.И., Чупров Л.Ф.), которые отличаются от варианта Э.Ф. Замбацявичене несколько измененной процедурой обследования и оценкой результатов. По сравнению с оригиналом изменены пять проб I субтеста, шесть проб II субтеста, пять проб - III и одна проба IV субтеста. В процедуру введена стимулирующая помощь (если ребенок отвечает неправильно, ему предлагается подумать еще). Использование стимулирующей помощи имеет существенное значение при обследовании первоклассников. В этом возрасте еще недостаточно сформировано произвольное внимание, импульсивность повышена. Эти особенности выражены более отчетливо при нарушениях опорно-двигательного аппарата, а потому использование стимулирующей помощи повышает успешность решения вербальных и невербальных заданий

Для проверки гипотезы были использованы методы математической статистической обработки, а именно – параметрические критерии – t-критерий Стьюдента (для проверки значимости различий между полученными средними показателями) и  $\phi$ -критерий Фишера (для проверки значимости различий между полученными показателями, выраженными в процентах). Обработка данных производилась с помощью пакета SPSS Statistics 19.

## **2.2. Анализ и интерпретация полученных результатов**

В соответствии с темой нашего исследования выборку составили дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

С целью изучения свойств внимания проанализируем результаты диагностического обследования по методике «Корректирующая проба» для младшего школьного возраста. Результаты представим в виде таблицы 2.1.

Таблица 2.1.

Результаты изучения свойств внимания у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата (%)

уровень	1 группа (экспериментальная)	2 группа (контрольная)
устойчивость внимания		
высокий	0	0
выше среднего	5	10
средний	30	25
ниже среднего	50	45
низкий	15	20
переключение внимания		
высокий	0	0
выше среднего	10	5
средний	50	45
ниже среднего	35	35
низкий	10	15
объем внимания		
высокий	0	0
выше среднего	15	10
средний	45	40
ниже среднего	20	25
низкий	20	25

Как следует из данных таблицы 2.1., по результатам оценки устойчивости внимания для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата характерно преобладание «ниже среднего» (50% в 1 группе, 45 % во 2 группе) и «среднего» (30% в 1 группе, 25 % во 2 группе) уровней устойчивости внимания. Были также выявлены дети, у которых устойчивость внимания низкая. Детям данной группы сложно определенное время сосредотачиваться на одном и том же объекте, не отвлекаясь на другие. Однако устойчивость внимания является системообразующим свойством и определяет успешность любой интеллектуальной деятельности.

У учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата небольшая устойчивость внимания, что связано с возрастной слабостью процесса торможения. Дети данной группы чаще всего имеют рассеянное внимание. Наблюдение за процессом выполнения заданий показало, что дети легко переключаются, поэтому при организации их деятельности важно периодически менять виды работ, чтобы не наступило утомление.

Результаты оценки переключения внимания показали, что у детей преобладает «средний» (50% в 1 группе, 45 % во 2 группе) и «ниже среднего» (35% в 1 группе, 35 % во 2 группе) уровни. Детям сложно произвольно осуществлять переход с одного объекта на другой, с одного вида деятельности на иной. С переключаемостью внимания функционально связаны два разнонаправленных процесса: включение и отвлечение внимания. Первый характеризуется тем, как ребенок переключает внимание на предмет и полностью сосредотачивается на нём; второй - тем, как осуществляется процесс отвлечения внимания.

Показатели оценки объема внимания также невысокие. 45% детей 1 группы и 40% детей 2 группы показали средний результат, 20% детей 1 группы, 25% детей 2 группы характеризуются уровнем «низким» и «ниже среднего» Объем внимания - это количество объектов, которые одновременно могут находиться в зоне внимания человека, в единицу времени.

Сниженный объем внимания не даёт ребёнку возможности концентрироваться на нескольких предметах, удерживать их в поле зрения. Психологическая коррекция объёма внимания имеет ограниченные возможности. Поэтому учителю скорее просто надо учитывать маленький объем внимания. Он будет возрастать по мере развития детского мозга. Опытные учителя, зная эту особенность, ограничивают наглядность на уроке 3-4 пособиями, не дают разных примеров, даже свои объяснения нового материала выстраивают в блоки, не превышающие объёма детского внимания. Основным условием расширения объема внимания является систематизация, группировка материала в более крупные единицы.

В процессе исследования не было выявлено детей с высокими показателями свойств внимания.

Для изучения оценки состояния памяти, утомляемости, активности внимания нами использовалась методика «Заучивание 10 слов» (А.Р.Лурия). Результаты методики представлены в виде рисунка 2.2.

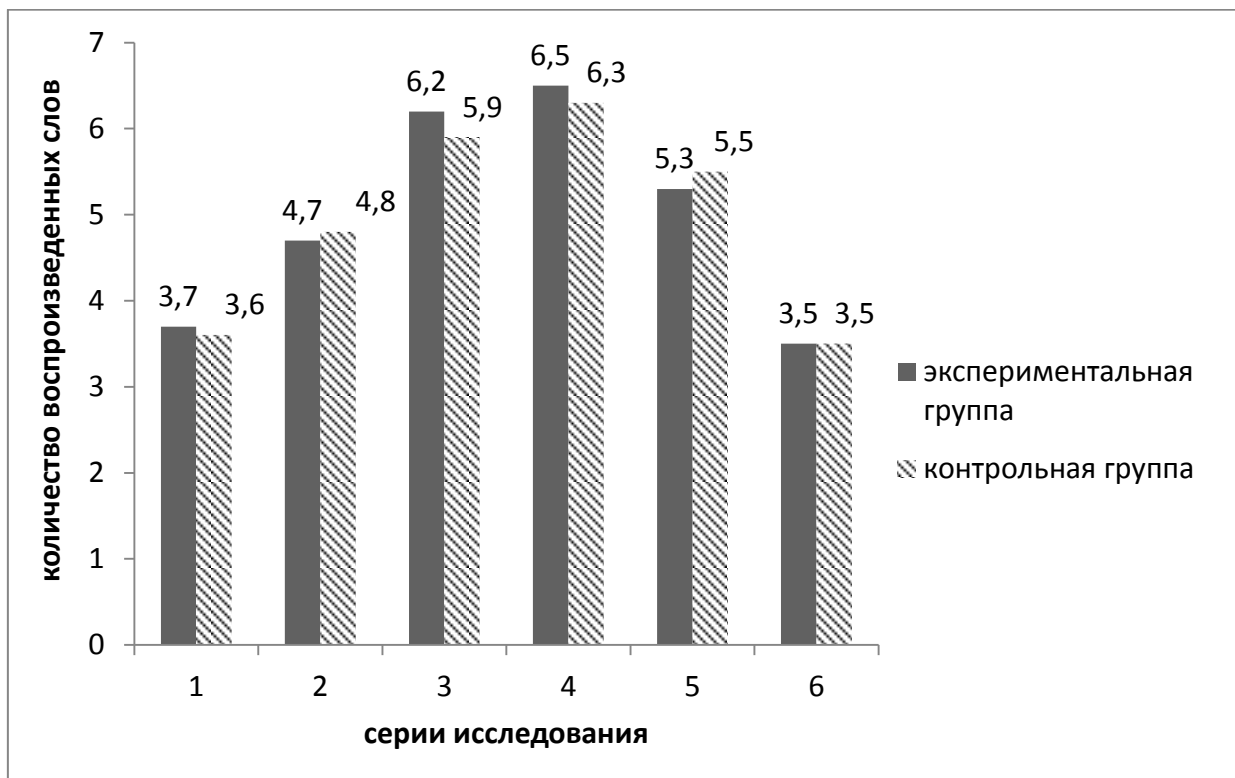


Рис. 2.2. Особенности кратковременной памяти у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата (средние значения)

Как следует из данных рисунка 2.2., картина мнемических способностей детей младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата характеризуется следующими особенностями: на третьем и четвертом этапах диагностики продуктивность памяти достигает своих максимальных значений, что указывает на то, что дети легче усваивают тот материал, который повторяется несколько раз с определенной периодичностью.

Данная особенность подтверждает необходимость целенаправленной работы по развитию мнемических способностей детей данной категории т.к. процесс восприятия новой информации без последующего повторения характеризуется трудностями воспроизведения. Исходя из данных рисунка, мы видим, что с каждым последующим повторением набора слов (при переходе от одного этапа исследования к другому) возрастает и количество воспроизведенных слов, что свидетельствует об отсутствии ригидности в

процессе запоминания необходимой информации, т.е. мнемические способности детей направлены не только на удержание уже воспроизведенных слов, но и на запоминание новых.

Важно отметить, что при переходе от четвертого этапа исследования к пятому наблюдается снижение количества воспроизведенных слов. На четвертом этапе средний показатель 6,5 слов в 1 группе; 6,3 слова во 2 группе, на пятом средний показатель снижается до 5,3 слов и 5,5 слов соответственно по группам.

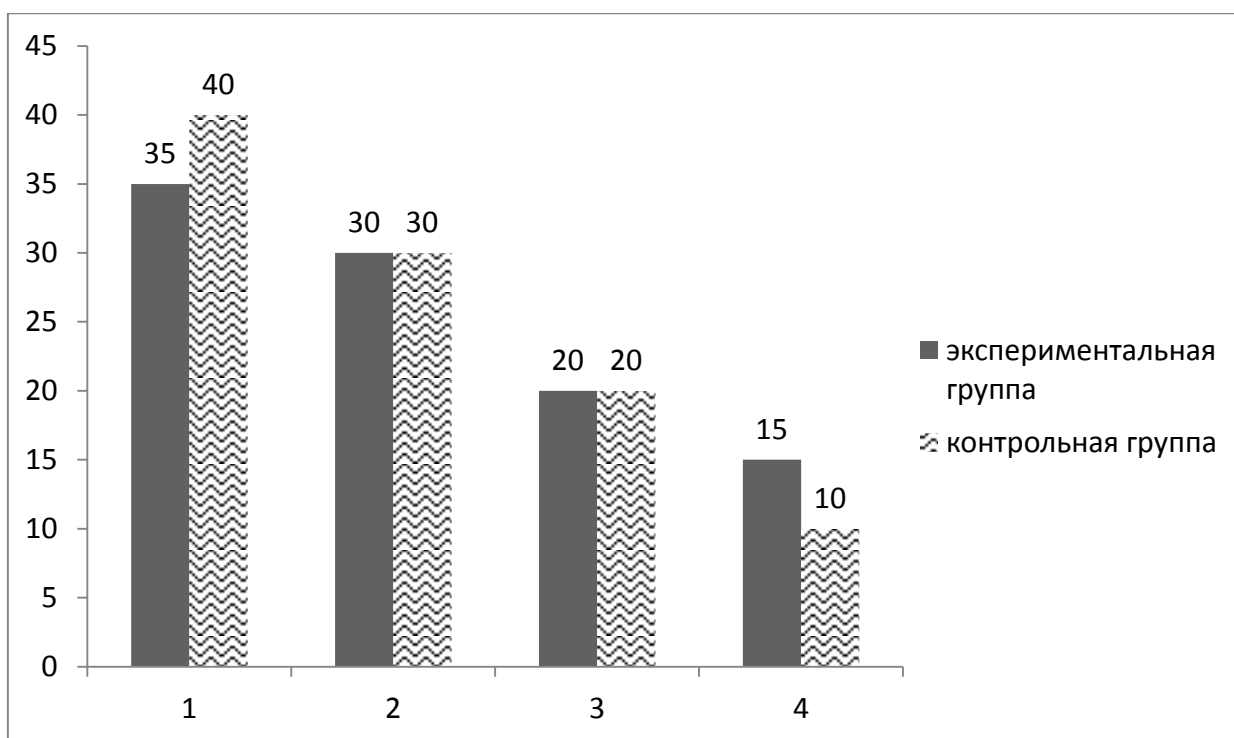
Предварительное объяснение заключается в том, что в этот период наступает утомляемость и снижение активности детей. На наш взгляд, необходимо учитывать эту особенность при построении психокоррекционной программы, направленной на развитие памяти у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Заслуживает внимания тот факт, что спустя час количество воспроизведенных слов достигло в среднем показателя не более 3,5 слов. Этот результат ниже показателя в первом этапе исследования (средний балл 3,7 в 1 группе; 3,6 во 2 группе).

Опираясь на полученные данные, видим, что для более продуктивного овладения учебным материалом для детей данной группы важны планомерность и поэтапность в процессе запоминания.

Следует отметить, что количество воспроизведенных слов в первом этапе не превышает среднего значения 3,7 слов, что указывает на достаточно низкий объем кратковременной памяти.

Результаты изучения доминирующего типа памяти у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата с помощью методики изучения типа памяти отражены на рисунке 2.3.



*Условные обозначения:*

*1-зрительно-слухо-моторный тип памяти*

*2-моторно-слуховой тип памяти*

*3-зрительный тип памяти*

*4-слуховой тип памяти*

Рис. 2.3. Распределение учащихся по доминирующему типу памяти (%)

Анализ результатов исследования доминирующего типа памяти у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата показал, что преобладает зрительно-слухо-моторный тип памяти (35% в 1 группе, 40% во 2 группе). Это свидетельствует о том, что дети легче усваивают материал, в восприятии которого задействовано несколько анализаторных систем (слуховой, зрительный, моторный). Действие одного анализатора подкрепляется действием другого, в результате запоминание происходит более продуктивно и характеризуется большим объемом памяти у детей данной группы. Для преодоления такого положения дел, на наш взгляд, необходим целый ряд мероприятий, способствующих развитию памяти у детей данной категории. На втором месте по степени доминирования - моторно - слуховой тип памяти. 30% детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата характеризуются использованием данного способа при запоминание

необходимой в процессе обучения информации. Следует отметить, что показатель детей, у которых преобладает слуховой и зрительный тип памяти, достаточно низок 15% и 10% соответственно. Эта особенность указывает на трудности, возникающие у детей при запоминании материала, где опора идет на единственный анализатор.

Мы находим подтверждение исследуемым фактам в работах Л.М. Шипицыной, И.И. Мамайчук [56]. Изучая характер нарушения навыков письма и чтения у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, обнаружили недоразвитие зрительных, слуховых и моторных функций; при этом у 41% детей были нарушены все три указанные функции, у 35%-две и лишь 19%-одна. Этот факт указывает на проблемы выполнения интеллектуальных заданий при опоре на единственную анализаторную систему.

Таким образом, при анализе результатов методики «Изучения типа памяти», мы пришли к выводу о необходимости целенаправленной работы по оптимизации процесса запоминания у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Данные, полученные по методикам, направленным на оценку мнемических функций, позволяют нам описать особенности памяти, характерные для учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Большинство испытуемых характеризуются зрительно-слухо-моторным и моторно-слуховым типом памяти. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата обладают низким уровнем опосредованного запоминания, воспроизведение неполно, объем запоминания недостаточно высок. Кроме того, можно говорить о достаточно низком объеме кратковременной памяти у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Наибольшие сложности представляет для детей выполнение заданий, направленных на выявление сформированности наглядно – образной памяти. Результаты, полученные в процессе нашего исследования, позволяют констатировать трудности в быстром восприятии, удержании и



последующем воспроизведении учебного материала. Среди учащегося с нарушениями опорно-двигательного аппарата успешных детей с отсутствием затруднений в обучении не выявлено, все дети в той или иной мере характеризуются наличием сложностей, связанных с усвоением программного материала, что было выявлено в процессе беседы.

Результаты изучения особенностей мышления детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата посредством методики исследования словесно-логического мышления Э.Ф. Замбацявичене в модификации Л.И. Переслени, Е.М. Мастюковой представлены в таблице 2.2.

Таблица 2.2.

Распределение учащихся с разным уровнем успешности решения субтестов  
(%)

уровень успешности	1 группа (экспериментальная)	2 группа (контрольная)
1 уровень	25	25
2 уровень	55	60
3 уровень	20	15
4 уровень	0	0

Анализ результатов исследования словесно-логического мышления учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата показал отсутствие в выборке детей с оценкой успешности выше 80%. Никто из младших школьников, составляющих выборку, не смог набрать более 32 баллов, соответствующих 4-му уровню успешности. 20% учащихся в 1 группе, 15% - во 2 группе при решении словесных субтестов смогли решить от 65% до 79,9% заданий. Показатели этих детей соответствуют 3-му уровню успешности. Показатели успешности решения словесных субтестов большинства учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата соответствуют 2-му и 1-му уровню. Эти дети смогли верно выполнить не более 64,9% заданий. Причём 25% учащихся смогли дать менее половины правильных ответов. Это свидетельствует о недостаточной сформированности у детей, составляющих выборку, словесно-логического

мышления, низком уровне развития способностей рассуждать, производить мыслительные действия и осуществлять мыслительные операции.

Результаты, отражающие успешность решения заданий по каждому из субтестов методики исследования словесно-логического мышления детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата, представлены на рисунке 2.4.

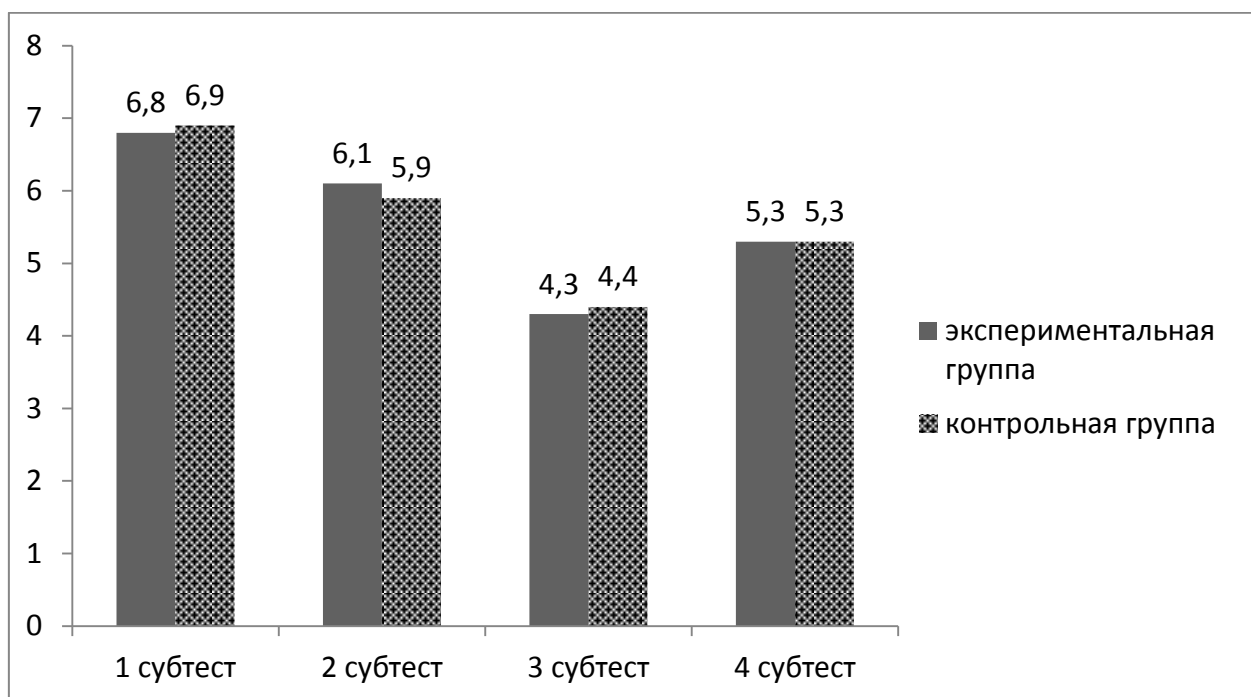


Рис. 2.4. Уровень развития словесно-логического мышления у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата (средние значения)

Анализ результатов показал, что среднегрупповые значения по каждому субтесту хотя и различаются между собой, однако остаются довольно низкими, чтобы говорить о достаточной степени сформированности выявляемых ими способностей. Относительно более успешно дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата справляются с заданиями 1-го субтеста, направленного на выявление осведомлённости. Учащиеся, составляющие выборку, удовлетворительно ориентируются в понятиях, отражающих окружающий мир, способны дифференцировать существенные признаки предметов и явлений и абстрагироваться от несущественных. Сравнительно лучшую степень сформированности

способности к абстрагированию по отношению с другими мыслительными действиями подтверждает и среднегрупповое значение по 2-му субтесту. Наибольшие сложности представляет для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата выполнение заданий 3-го и 4-го субтеста, которые направлены на выявление сформированности способностей к умозаключениям по аналогии и способности к обобщению понятий. Среднегрупповые показатели по этим двум субтестам позволяют констатировать несформированность у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата умения устанавливать логические связи и отношения между понятиями, устойчиво сохранять заданный способ рассуждений при решении последующих задач. Кроме того, можно говорить о неумении детей выделять родовые признаки, анализировать свойства предметов и явлений, определять общую для них категорию.

По результатам статистической обработки данных не было выявлено различий в выраженности познавательных процессов у детей 1 и 2 групп.

Данные, полученные по всем методикам, позволяют нам описать особенности, характерные для учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, составляющих нашу выборку. Большинство испытуемых характеризуются средним и высоким уровнем неуспешности в обучении, для них характерны трудности в усвоении материала, низкий уровень сформированности учебных знаний, умений и навыков. Дети справляются лишь с наиболее простыми заданиями, что свидетельствует о недостаточной сформированности у них словесно-логического мышления, низком уровне развития способностей рассуждать, производить мыслительные действия и осуществлять мыслительные операции. Наибольшие сложности представляет выполнение заданий, направленных на выявление сформированности способностей к умозаключениям по аналогии и способности к обобщению понятий, что позволяют констатировать несформированность у них умения устанавливать логические связи и отношения между понятиями, устойчиво сохранять заданный способ

рассуждений при решении последующих задач. Кроме того, можно говорить о неумении детей выделять родовые признаки, анализировать свойства предметов и явлений, определять общую для них категорию.

### **2.3. Организация и проведение психокоррекционной программы и оценка ее эффективности**

Для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата была разработана специальная программа психологической коррекции (Приложение 2), целью которой являлась психокоррекция познавательных процессов у детей младшего школьного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Названная выше цель была конкретизирована в следующих задачах, которым соответствуют определённые этапы работы:

1. Создание благоприятных условий для работы (благоприятного психологического климата) и формирование положительной мотивации у детей на работу.

2. Развитие познавательных процессов: свойств внимания, кратковременной памяти, мыслительных операций; развитие пространственно-временных представлений, общей и мелкой моторики.

3. Обучение навыкам произвольного поведения.

4. Снижение эмоционального и мышечного напряжения.

На занятиях использовались следующие формы работы: развивающие упражнения, тематические игры, релаксационные упражнения.

Основные этапы коррекционной программы:

1. Установочный этап – включающий в себя сбор диагностического материала;

2. Коррекционно-развивающий этап;

2. Заключительный этап: анализ и подведение итогов работы.

Разработанная программа занятий основывается на развитии системности мышления, способности рассуждать, осуществлять мыслительные действия и операции.

Развитие познавательных способностей – это планомерное включение ребенка в деятельность, которое требует стимуляцию того или иного познавательного процесса (или сразу нескольких).

Психокоррекционную работу можно осуществлять через использование дидактических игр. Дидактическая игра значима в воспитании для более обширного развития умственных способностей детей. В этих играх дети учатся согласовывать действия, подчиняться правилам игры, управлять своими желаниями в зависимости от общей цели. Главным в дидактической игре заключается то, что дети решают умственные задачи, данные им в занимательной игровой форме, они сами пытаются найти решения, преодолевая при этом определенные трудности. Умственную задачу, ребенок принимает как практическую либо игровую, это повышает его умственную активность. Дидактическая игра дает ребенку не только представление, но и возможность в живой, увлекательной форме познакомиться с обширным окружением действительности и активно воспроизвести их в своих действиях.

Для реализации психокоррекционной программы нами предусмотрено 10 групповых занятий. Занятия проводились с учётом индивидуальных особенностей детей и с учётом особенностей их интеллектуальной работоспособности, обусловленной наличием особенностей развития. Занятия проводились 3 раза в неделю, продолжительностью 40 минут. Трудности в проведении занятий обозначились при необходимости проявления некоторыми детьми личной активности. Дети часто не могли выразить свое мнение как из-за возникшей тревожности, неуверенности в себе, так и из-за неумения рассуждать, формулировать собственные мысли. Однако данные проблемы были практически преодолены к 7-8 занятию. Тематическое планирование занятий представлено в таблице 2.3.

## Тематическое планирование занятий психокоррекционной программы

Занятие	Содержание занятия
ЗАНЯТИЕ 1.	<p>Знакомство</p> <p><i>1 Упражнение «Посмотри вокруг»</i> Цель: Развитие навыков произвольного внимания</p> <p><i>2. Упражнение «Запоминание картинок»</i> Цель: Развитие кратковременной зрительной памяти</p> <p><i>3. Упражнение «Похвалилки»</i> Цель: игра способствует повышению самооценки ребенка, повышает его значимость в коллективе.</p> <p><i>4. Упражнение «Сказка»</i> Цель: развитие концентрации внимания, формирование речевых навыков.</p>
ЗАНЯТИЕ 2.	<p><i>1. Упражнение «Наложённые изображения»</i> Цель: Развитие навыков произвольного внимания</p> <p><i>2. Упражнение «Зрительный диктант»</i> Цель: Развитие кратковременной зрительной памяти</p> <p><i>3. Упражнение «Пары и линии»</i> Цель: развитие умения устанавливать отношения между понятиями (род-вид), различать общие и частные понятия.</p> <p><i>4. Упражнение «Сочинение сказок»</i> Цель развитие концентрации внимания, формирование речевых навыков.</p>
ЗАНЯТИЕ 3.	<p><i>1. Упражнение «Слуховая память»</i> Цель: изучить особенности слуховой памяти младших школьников.</p> <p><i>2. Упражнение «Пирамида понятий»</i> Цель: развитие умения определять логические отношения между понятиями (род-вид).</p> <p><i>3. Упражнение «Разыгрывание ситуаций»</i> Цель: проработка школьной тревожности.</p>
ЗАНЯТИЕ 4.	<p><i>1. Упражнение «Лесные жители»</i> Цель: Развитие произвольного внимания, ориентировки в пространстве</p> <p><i>2. Упражнение «Обобщение»</i> Цель: развитие способностей к определению и обобщению понятий.</p> <p><i>3. Упражнение «Школа для животных»</i> Цель: помочь развитию гибкости поведения в тревожных ситуациях (ситуации урока).</p>
ЗАНЯТИЕ 5.	<p><i>1. Упражнение «Образная память»</i> Цель: Развитие кратковременной образной памяти</p> <p><i>2. Упражнение «Чем похожи»</i> Цель: развитие способностей сравнивать и обобщать понятия.</p> <p><i>3. Упражнение «Отгадай, что я задумал, и дорисуй»</i> Цель: Выработка навыков совместной деятельности</p>
ЗАНЯТИЕ 6.	<p><i>1. Упражнение «Найди двух одинаковых»</i> Цель: развитие способностей к зрительному анализу и сравнению</p> <p><i>2. Упражнение «Повтори за мной».</i> Цель: -развитие моторно-слуховой памяти</p>

	<p>3. Упражнение «Домино» Цель: развитие способностей к обобщению понятий</p> <p>4. Упражнение «Поймай комара» Цель: разрядка напряжения.</p>
ЗАНЯТИЕ 7.	<p>1. Упражнение «Найди слова» Цель: -развитие концентрации внимания</p> <p>2. Упражнение «Часть – целое» Цель: развитие способности к определению логических связей между понятиями (часть-целое)</p> <p>3. Упражнение «Тяжеловес» Цель: снятие мышечного напряжения.</p>
ЗАНЯТИЕ 8.	<p>1. Упражнение «Запрещенное движение» Цель: развитие свойств внимания</p> <p>2. Упражнение «Мы собирались в поход...» Цель: развитие кратковременной памяти</p> <p>3. Упражнение «В одном ряду» Цель: развитие способности определять логические отношения между понятиями.</p>
ЗАНЯТИЕ 9.	<p>1. Упражнение «Я беру с собой». Цель: развитие внимания, эмоциональная разгрузка.</p> <p>2. Упражнение « Кто больше увидит и запомнит» Цель: развитие кратковременной памяти</p> <p>3. Упражнение «Антонимы» Цель: развитие способности к определению отношений противоположности между понятиями.</p>
ЗАНЯТИЕ 10.	<p>1. Упражнение «Цепочка». Цель: диагностика способности к восприятию задания, удерживанию задания, работоспособности, темпа и контроля собственной деятельности.</p> <p>2. Упражнение «Причина – следствие» Цель: развитие способности к определению отношений типа причина-следствие между понятиями.</p> <p>3. Упражнение «Функция» Цель: развитие способности к определению функциональных отношений между понятиями.</p> <p>4. Упражнение «Тетрадь моих достижений» Цель: повышение самооценки ребенка.</p>

Более подробное описание упражнений представлено в приложении 2.

В результате проведённой коррекционно-развивающей работы по разработанной нами программе в ходе итогового тестирования экспериментальной группы были получены результаты, свидетельствующие о наличии положительной динамики в развитии познавательных процессов у детей. Данные психодиагностического исследования представлены в приложении 3.

Результаты, полученные в ходе итогового тестирования при помощи методики «Корректирующая проба» для детей младшего школьного возраста представлены в виде таблицы 2.4.

Таблица 2.4.

Результаты изучения свойств внимания у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата после психокоррекционной программы (%)

уровень	1 группа (экспериментальная)	2 группа (контрольная)	достоверность различий
устойчивость внимания			
высокий	0	0	-
выше среднего	25	10	$\varphi=2,34; p\leq 0,01$
средний	55	20	$\varphi=3,18; p\leq 0,01$
ниже среднего	20	50	$\varphi=2,56; p\leq 0,01$
низкий	10	20	-
переключение внимания			
высокий	0	0	-
выше среднего	20	5	$\varphi=2,35; p\leq 0,01$
средний	60	45	$\varphi=3,56; p\leq 0,01$
ниже среднего	15	35	$\varphi=3,18; p\leq 0,01$
низкий	5	15	-
объем внимания			
высокий	0	0	-
выше среднего	25	10	$\varphi=2,32; p\leq 0,01$
средний	60	40	$\varphi=3,27; p\leq 0,01$
ниже среднего	5	25	$\varphi=3,18; p\leq 0,01$
низкий	10	25	$\varphi=1,85; p\leq 0,01$

Как следует из данных таблицы, по результатам психокоррекционной работы наметилась положительная динамика в развитии свойств внимания. Хотя не было выявлено детей с высоким уровнем сформированности устойчивости, переключения, объема внимания, однако показатели имеют тенденцию к улучшению. Статистически значимые различия по показателю устойчивости свойств внимания выявлены по уровням «выше среднего», «средний», «ниже среднего» ( $p\leq 0,01$ ). Дети экспериментальной группы чаще демонстрировали «средний уровень» (55%) и «выше среднего» (25%), реже – уровень «ниже среднего» (20%) по сравнению с контрольной группой. Испытуемые экспериментальной группы относительно легче включались в работу и способны были сохранять работоспособность на занятие.



Для детей экспериментальной группы характерен более высокий уровень переключения внимания, они чаще демонстрировали «средний» уровень (60%) и «выше среднего» (20%), реже – уровень «ниже среднего» (15%) по сравнению с контрольной группой ( $p \leq 0,01$ ). Им легче было переключаться при выполнении задания с одного вида деятельности на другой. При работе с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата необходимо тщательно отбирать и комбинировать методы и приемы обучения с целью смены видов деятельности детей, включая в работу большинство анализаторов (слуховой, зрительный, тактильный); использовать ориентировочную основу действий (опорных сигналов, алгоритмов, образцов выполнения задания).

Дети экспериментальной группы по результатам выполнения «Корректирующей пробы» чаще демонстрировали «средний» уровень объема внимания (60%) и «выше среднего» (25%), реже – уровень «ниже среднего» (5%) и «низкий» (10%) по сравнению с контрольной группой ( $p \leq 0,01$ ).

Таким образом, в результате проведенной психокоррекционной работы улучшились показатели свойств внимания у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Они чаще задавали вопросы, проявляли любознательность, активно включались в работу. Любознательность и инициативность нужно развивать для того, чтобы сформировать познавательный интерес, который тоже проявляется в стремлении познавать новое. В свою очередь, познавательный интерес связан с волевым усилием, в достижении цели, преодолении трудностей. На его основе развивается творческая инициатива, самостоятельность в решении умственных задач, активное отношение к окружающему.

Для детей контрольной группы характерно следующее: не задают познавательных вопросов, могут задавать вопросы относительно знакомых предметов и явлений, не углубляясь в суть причинно-следственных закономерностей явлений или событий; быстро пресыщаются любой деятельностью, менее любознательные; не проявляют активности в беседах,

в обсуждении наблюдаемых явлений. Деятельность детей недостаточно целенаправленная.

Развивая любознательность и инициативность необходимо учитывать не только общие закономерности формирования познавательного интереса, познавательной активности перерастающую в познавательную деятельность, но и особенности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. В процессе психокоррекционной работы следует стремиться к тому, чтобы развивающая среда отвечала требованиям насыщенности, трансформируемости, полифункциональности, вариативности, доступности и безопасности.

Результаты изучения мнемических функций по методике «Заучивание 10 слов» (А.Р. Лурия), полученные после психокоррекционной программы, отражены в виде рисунка 2.5.

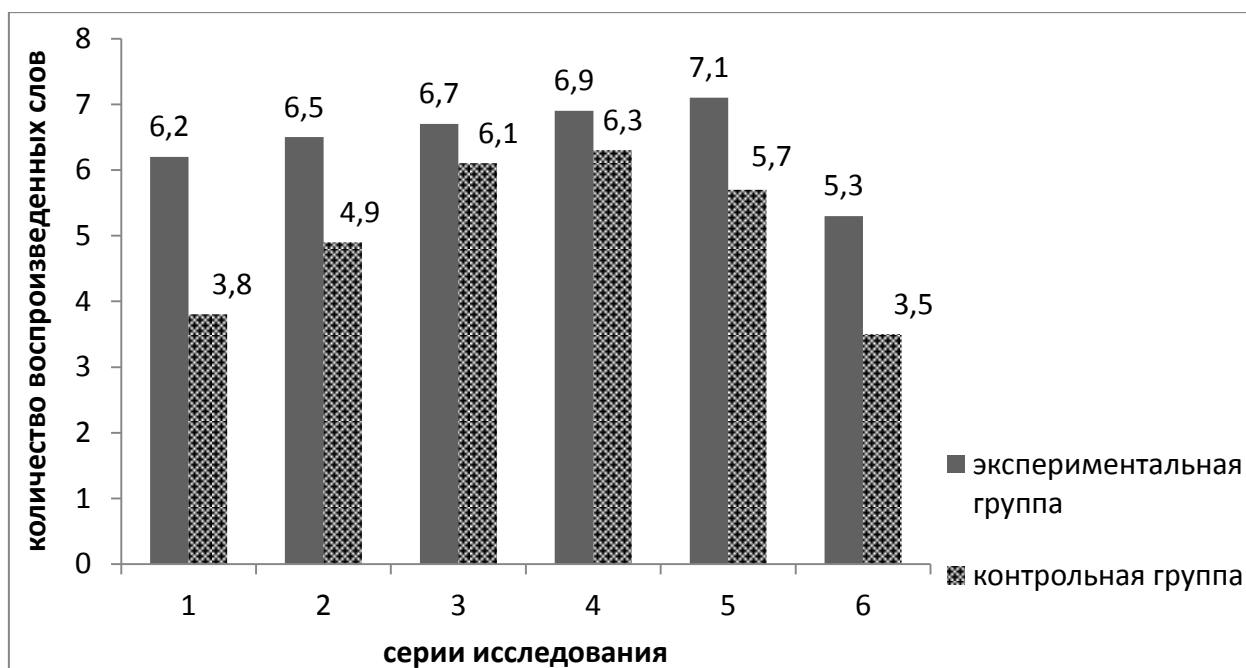


Рис. 2.5. Результаты исследования кратковременной памяти после психокоррекционной программы (средние значения)

Как следует из данных рисунка 2.5., наметилась положительная динамика среди детей экспериментальной группы. По результатам

исследования выявлены статистически значимые различия среди респондентов по количеству воспроизведенных слов по t-критерию Стьюдента ( $p \leq 0,01$ ). Как видно из рисунка, по результатам коррекционно - развивающей программы произошло увеличение показателей по количеству воспроизведенных слов на каждом этапе исследования.

Сравнительный анализ данных показывает, что после проведения коррекционно-развивающих занятий в экспериментальной группе у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, произошел рост среднегрупповых показателей по всем этапам данной методики. Показатели изменения являются статистически значимыми (1-й этап  $t=2,05$ ; 2-й –  $t=1,85$ ; 3-й –  $t=1,89$ ; 4-й –  $t=1,85$ ; 5-й –  $t=1,83$ , «спустя час»  $t=2,05$ ;  $p \leq 0,01$ ).

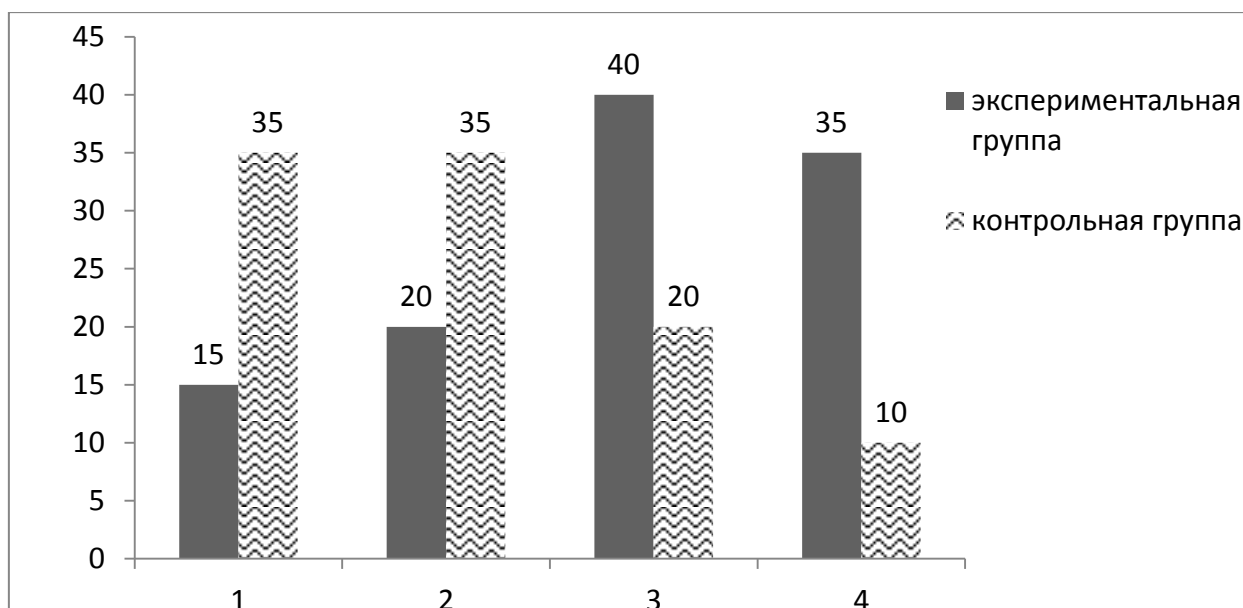
Опираясь на данные, полученные по результатам первого этапа исследования, мы видим, что возрастает объем кратковременной памяти, что указывает на способность испытуемых быстро воспринимать информацию после однократного, очень непродолжительного восприятия и воспроизводить данный материал. Отметим, что эффективность запоминания и воспроизведения слов достигает своих максимальных значений на третьем и четвертом этапах диагностики. Это свидетельствует о том, что детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата легче оперировать тем материалом, который они прослушали несколько раз. Отсюда становится ясным важность повторения усвоенного ранее учебного материала. Интересен тот факт, что существенно возросло количество воспроизведенных слов после часового отдыха по сравнению с первичным замером.

Таким образом, проведённые занятия позитивно сказались на способности испытуемых экспериментальной группы воспринимать и удерживать длительное время прослушанную информацию, что является основополагающим фактором для успешного обучения

Сопоставив данные показателей по методике исследования развития мнемических способностей можно говорить о том, что разработанная нами

программа занятий способствует развитию памяти. Комплекс коррекционно-развивающих занятий помогает детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата овладеть умениями быстро воспринимать, сохранять полученную информацию, эффективнее справляться с заданиями, выполнение которых требует высокого уровня развития слуховой и образной памяти. Программа разработанных нами коррекционно-развивающих занятий не позволяет полностью преодолеть отставание в развитии мнемических способностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, однако она помогает снизить степень выраженности учебных затруднений, обусловленных слабостью мнемических функций.

Результаты исследования доминирующего типа памяти у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата после психокоррекционной программы отражены в виде рисунка 2.6.



Условные обозначения:

1-зрительно-слухо-моторный тип памяти

2-моторно-слуховой тип памяти

3-зрительный тип памяти

4-слуховой тип памяти

Рис. 2.6. Распределение учащихся по доминирующему типу памяти после психокоррекционной программы (%)

Исходя из данных рисунка 2.6., отметим, что увеличился процентный показатель количества учащихся с зрительным и слуховым типом памяти, в то же время снизилось количество детей экспериментальной группы со зрительно-слухо-моторный типом памяти и моторно-слуховым типом по сравнению с показателями контрольной группы. Данные изменения являются статистически значимыми ( $p \leq 0,01$ ). Это свидетельствует о том, что после проведённых занятий дети экспериментальной группы стали эффективнее справляться с заданиями, выполнение которых требует высокого уровня развития слухового и зрительного типа памяти. Отметим, что дети стали продуктивнее запоминать тот материал, где задействован единственный анализатор (зрительный или слуховой).

Таким образом, сравнительный анализ данных показывает, что после проведения коррекционно-развивающих упражнений в экспериментальной группе детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата произошел рост показателей по уровню развития образной и слуховой памяти. Комплекс мероприятий по развитию памяти привел к качественному росту способности воспринимать и удерживать необходимую информацию путем зрительной и слуховой памяти.

Результаты изучения особенностей мышления детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата посредством методики исследования словесно-логического мышления Э.Ф. Замбацявичене в модификации Л.И. Переслени, Е.М. Мастюковой после психокоррекционной работы представлены в таблице 2.5.

Таблица 2.5.

Распределение детей с разным уровнем успешности решения субтестов после психокоррекционной программы (%)

уровень успешности	1 группа (экспериментальная)	2 группа (контрольная)	достоверность различий
1 уровень	5	20	$\varphi=2,34; p \leq 0,01$
2 уровень	20	65	$\varphi=3,78; p \leq 0,01$
3 уровень	55	15	$\varphi=3,18; p \leq 0,01$
4 уровень	20	5	$\varphi=2,21; p \leq 0,01$

Как следует из данных таблицы, мы видим, что увеличился процентный показатель количества учащихся с 4-м и 3-м уровнем успешности решения словесных субтестов, в то же время снизилось количество неуспевающих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата со 2-м и 1-м уровнем успешности решения заданий по методике исследования словесно-логического мышления. Данные изменения являются статистически значимыми ( $p \leq 0,01$ ).

Это свидетельствует о том, что после проведенных занятий дети экспериментальной группы стали справляться с заданиями, выполнение которых требует высокого уровня развития словесно-логического мышления, способности рассуждать, производить мыслительные действия и осуществлять мыслительные операции, а значит, увеличилось количество детей с более высоким уровнем развития этих способностей.

Результаты, отражающие успешность решения заданий по каждому из субтестов методики исследования словесно-логического мышления детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата после психокоррекционной программы представлены на рисунке 2.7.

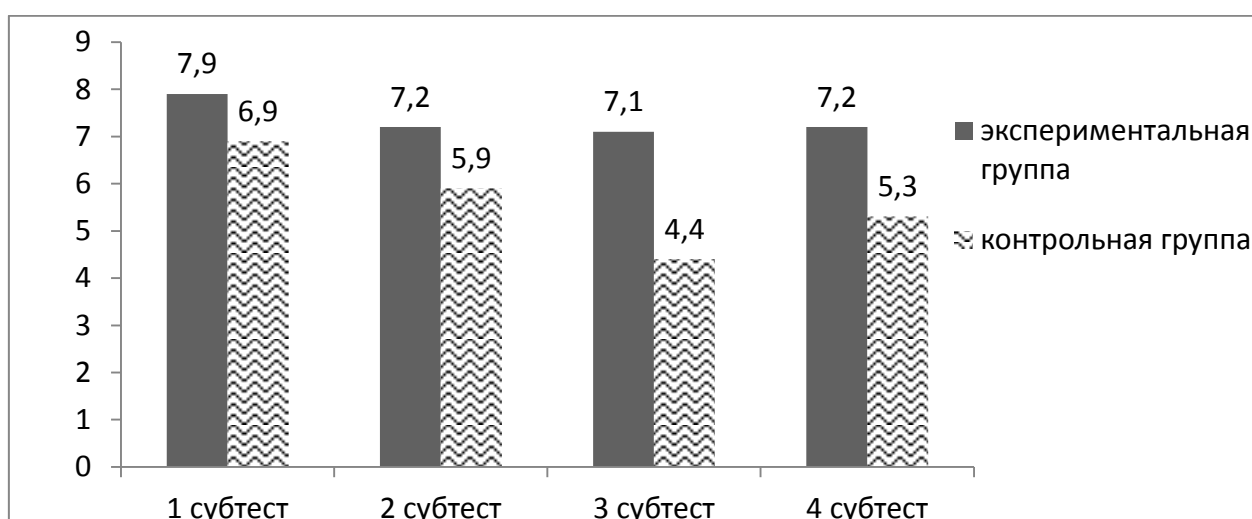


Рис. 2.7. Уровень развития словесно-логического мышления у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата после психокоррекционной программы (средние значения)

Исходя из данных рисунка 2.7. и сравнительного анализа, видно, что после проведения коррекционно-развивающих занятий в экспериментальной группе у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата произошел рост среднегрупповых показателей по всем субтестам по сравнению с данными контрольной группы.

Данные изменения являются статистически значимыми (1-й субтест  $t=1,89$ ; 2-й –  $t=1,83$ ; 3-й –  $t=2,06$ ; 4-й –  $t=1,85$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Это свидетельствует о том, что у детей экспериментальной группы посещение коррекционно-развивающих занятий привело к качественному развитию способности дифференцировать существенные признаки предметов и явлений от несущественных и второстепенных, развитию способности к абстрагированию. Учащиеся научились отвлекаться от случайных и второстепенных признаков, от привычных отношений между предметами, то есть научились использовать такой мыслительный прием, как классификация.

Проведённые занятия позитивно сказались на способности испытуемых экспериментальной группы устанавливать логические связи и отношения между понятиями, их умении устойчиво сохранять заданный способ рассуждений при решении ряда разнообразных задач. Также дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата экспериментальной группы после проведённых занятий стали более успешно обобщать понятия, выделяя их родовые признаки, анализируя свойства предметов или явлений, устанавливая определенные отношения между ними.

Психологическую деятельность с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата необходимо рассматривать как сложную систему, находящуюся в постоянном процессе совершенствования и развития, стремящуюся к качеству образования, которое адекватно стандартам и потребностям ребенка. Поэтому задачей психологов, педагогов является такая организация образовательной работы, чтобы в каждом возрасте

ребенку предлагалось осваивать действия, адекватные его возрасту, психофизическому и речевому развитию.

Психокоррекционную работу, направленную на формирование познавательных процессов, следует выстраивать в соответствии с их уровнями развития. Сначала компенсируется нарушение сенсорных функций, а затем уже и другие звенья пространственного и временного восприятия: чувственное восприятие, предметно-пространственная и временная ориентировка, пространственная организация двигательного акта, словесное обозначение пространственных и временных компонентов, свойства внимания, мнемические функции, мыслительные операции. Но помимо психокоррекционных мероприятий, нужно проводить беседы с окружающими ребенка о том, как пагубно влияет гиперопека на развитие, и что ребенок не станет полноценным членом общества, пока не начнет ориентироваться в пространстве самостоятельно. Также важное место в воспитании ребенка занимает преодоление страхов перед новыми предметами и пространством, поэтому необходимо постепенно расширять его кругозор, давая возможность самостоятельно познавать мир, даже если окружающим кажется, что он не в состоянии это делать.

Только грамотно выстроенная работа позволит справиться с последствиями нарушения опорно-двигательного аппарата, и чем раньше начать эту работу, тем успешнее будет результат. Вызвав у учащегося положительное отношение к уроку, к предстоящей работе, желание добиться успеха, учитель, тем самым, делает значительный шаг в направлении активизации его познавательной деятельности. Положительное эмоциональное отношение к происходящему на уроке способствует правильной направленности и сосредоточению внимания школьников на учебном материале, облегчает выполнение заданий, побуждает их к участию в беседе и к самостоятельным высказываниям. Процесс сопровождения предусматривает внедрение современных социально-психологических технологий и методик сопровождения семей, имеющих детей с



ограниченными возможностями здоровья, с учетом специфики оказываемой помощи.

В связи с этим в рамках психолого-педагогического сопровождения детей и реабилитации необходимо работать с родителями по гармонизации детского-родительских отношений, помощь в адекватной оценке возможностей ребенка, обучение элементарным методам психологической коррекции.

Разработанная нами система занятий, основанная на развитии системности мышления, способности рассуждать, осуществлять мыслительные действия и операции, развития уверенности в себе и своих силах, а также оптимизация взаимоотношений способствует эффективному снижению затруднений в учебной деятельности и снижению степени выраженности отставания в обучении у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Таким образом, по результатам исследования наша гипотеза подтвердилась: нарушения опорно-двигательного аппарата определяют своеобразие познавательного функционирования, проявляющиеся в низком уровне развития свойств внимания, недостаточном объеме кратковременной памяти, сниженной способностью к дифференциации существенных признаков, классификации, умению устанавливать логические связи и отношения между понятиями. Использование комплекса психокоррекционных мероприятий способствует развитию познавательной сферы у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

## Заключение

По результатам проведенного исследования удалось решить поставленные задачи. При решении первой задачи, были изучены психологические особенности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Актуальность изучения данной темы обусловлена значительной распространенностью и постоянным ростом количества детей с данным видом патологии. Изучение психического развития данной категории лиц на раннем этапе онтогенеза обусловлено необходимостью своевременной психологической коррекции нарушений, которая является крайне важной для обеспечения благоприятного прогноза социально-психологической адаптации. Кроме того, актуальность обусловлена тем, что детский церебральный паралич можно рассматривать в качестве модели влияния двигательного дефицита на формирование психических процессов у детей, и в частности – на формирование познавательной и эмоциональной сфер. Основываясь на данном положении, можно отметить, что детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата отличает то, что в результате возникновения и развития нервно-психической патологии их познавательная сфера страдает первично и поэтому оказывает сильнейшее влияние на формирование и развитие личности в целом.

Ввиду наличия двигательного дефекта, познавательная сфера детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата имеет уровневые и содержательные особенности, отличающие данную категорию детей от их здоровых сверстников, выявление которых составило решение второй задачи.

Во-первых, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата отличаются от здоровых детей более низким энергетическим потенциалом, который выражается в повышенной истощаемости, которая выражается в пассивности и находит отражение в сниженной потребности в самопроявлении. Кроме того, ввиду наличия некоторых особенностей

психофизиологической организации, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата обладают плохой приспособляемостью к ситуациям стрессогенного характера.

Во-вторых, для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата характерны своеобразие познавательного функционирования, проявляющиеся в низком уровне развития свойств внимания, а именно: переключение, устойчивость, объем внимания.

В-третьих, для данной категории детей свойственен недостаточный объем кратковременной памяти, проявляющийся в трудностях запоминания, сохранения и воспроизведения информации в течение короткого периода времени.

В-четвёртых, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата отличаются от своих здоровых сверстников тем, что у них снижена способность к дифференциации существенных признаков, классификации, умению устанавливать логические связи и отношения между понятиями. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата характеризуются недостаточным уровнем сформированности словесно-логического мышления, низким уровнем развития способностей рассуждать, производить мыслительные действия и осуществлять мыслительные операции. Наибольшие сложности представляет для детей данной группы выполнение заданий, направленных на выявление сформированности способностей к умозаключениям по аналогии и способности к обобщению понятий, что позволяют констатировать несформированность у них умения устанавливать логические связи и отношения между понятиями, устойчиво сохранять заданный способ рассуждений при решении последующих задач. Кроме того, можно говорить о неумении детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата выделять родовые признаки, анализировать свойства предметов и явлений, определять общую для них категорию.

В ходе исследования была разработана коррекционно-развивающая программа, представляющая собой систему заданий, направленных на

развитие познавательных процессов, а именно: свойств внимания, мнемических функций, системности мышления, способности рассуждать, осуществлять мыслительные действия и операции, развитие пространственно-временных представлений, общей и мелкой моторики. Занятия были также направлены на обучение навыкам произвольного поведения, снижение эмоционального и мышечного напряжения.

В результате проведённой коррекционно-развивающей работы по разработанной нами программе, были получены результаты, свидетельствующие о наличии положительной динамики в развитии познавательных процессов у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Психологическая коррекция позволила повысить уровень устойчивости, переключения, объема внимания. Респонденты экспериментальной группы стали испытывать меньше затруднений при необходимости быстро запомнить информацию и в последующем эффективно оперировать ею.

Мы обнаружили, что в экспериментальной группе произошло статистически значимое увеличение количества учащихся, успешно решающих большее количество заданий на исследование словесно-логическое мышление, произошёл статистически достоверный рост среднегрупповых показателей по всем субтестам, выявляющим сформированность умений осуществлять мыслительные действия и операции. Это свидетельствует о том, что разработанная нами программа занятий способствует развитию словесно-логического мышления, его системности, способности рассуждать, осуществлять мыслительные действия и операции.

В процессе наблюдения выявили, что дети экспериментальной группы стали легче устанавливать социальные контакты (в первую очередь – со сверстниками), ввиду того, что в результате проведённой

психокоррекционной работы, у них сформировалась уверенность в своих силах, им стало легче раскрываться перед другими людьми.

Таким образом, по результатам исследования наша гипотеза подтвердилась: нарушения опорно-двигательного аппарата определяют своеобразие познавательного функционирования, проявляющиеся в низком уровне развития свойств внимания, недостаточном объеме кратковременной памяти, сниженной способностью к дифференциации существенных признаков, классификации, умению устанавливать логические связи и отношения между понятиями. Использование комплекса психокоррекционных мероприятий способствует развитию познавательной сферы у детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авермат, Э. Социальное влияние в малых группах. Перспективы социальной психологии / Э. Авермат. – М.: Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2014. - 547 с.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М., 2013. – 384 с.
3. Аникеева, Н.П. Психологический климат в коллективе / Н.П. Аникеева. – М., Просвещение, 2009. – 224 с.
4. Архипова, Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом / Е.Ф. Архипова. - М.: Просвещение, 2006. - 77 с.
5. Бадалян, Л.О. Невропатология / Л.О. Бадалян. – М., Просвещение, 2008. – 364 с.
6. Банщиков, В.М. Медицинская психология / В.М. Банщиков, В.С. Гуськов, И.Ф. Мягков. – М., Медицина, 2013. – 139 с.
7. Березин, Ф.Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – СПб., 2008. – 201 с.
8. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование) / Л.И. Божович. – М., Просвещение, 2010. – 464 с.
9. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997.-144 с.
10. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. - М.: Смысл Эксмо, 2003. – 1134 с.
11. Глебова, Г.Ф. Проектирование обучения по индивидуальным учебным планам в условиях общеобразовательной школы. / Г.Ф. Глебова // Известия Смоленского государственного университета. - 2013. - № 2. - С. 346–360.
12. Головизнина, Н.Л. Учебно-исследовательская деятельность как перспективное средство воспитания творческой личности /

- Н.Л. Головизнина // Дополнительное образование. – 2002. – №8. – С.6-10.
13. Давыдов, В.В. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников. Хрестоматия по возрастной психологии / В.В. Давыдов // М.: ИПП, 2006. - 220 с.
  14. Детский церебральный паралич / Под ред. П.Я. Фищенко – СПб. – 2006. – 64 с.
  15. Детский церебральный паралич. Хрестоматия / Составители Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. - СПб., Дидактика-Плюс, 2003. -272 с.
  16. Ермолаева, М.В. Психология развития / М.В. Ермолаева. - 2-е. изд. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2013. - 376 с.
  17. Запорожец, А.В. Эмоции и их роль в регуляции деятельности / А.В. Запорожец // Личность и деятельность: Тезисы докладов к V Всес. съезду психологов СССР. – М., 1977. – 62 с.
  18. Зимняя, И.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И.А. Зимняя, Е.А. Шашенкова. – Ижевск, 2010. –103 с.
  19. Изотова, Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М., Академия, 2012. – 288 с.
  20. Ильенко, Л.П. Технологии современной дидактики в процессе управления методической работой в школе / Л.П. Ильенко. - М.: АРКТИ, 2008. – 73 с.
  21. Калижнюк, Э.С. Задержка психического развития при ДЦП и принципы лечения: Методические рекомендации / Э.С. Калижнюк. – М., Медицина, 2013. – 32 с.
  22. Калижнюк, Э.С. Психические нарушения при детских церебральных параличах / Э.С. Калижнюк. – Киев, Высшая школа, 2015. – 272 с.
  23. Ковалёв, В.В. Психиатрия детского возраста: Руководство для врачей / В.В. Ковалёв. – М., Медицина, 2012. – 277 с.

24. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: Учебное пособие - 2-е изд., доп. / Я.Л. Коломинский. – М.: ТетраСистемс, 2000. – 224 с.
25. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского – М., Политиздат, 2015. – 431 с.
26. Лебединский, В.В. Нарушение психического развития детей / В.В. Лебединский. – М., Просвещение, 1985. – 104 с.
27. Левченко, И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. - М.: Издательский центр «Академия», 2011. - 192 с.
28. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., Политиздат, 2013. – 304 с.
29. Ломов, Б.Ф. Категория общения и деятельности в психологии / Б.Ф. Ломов. – Вопросы философии. - №8. – 1979. – 133 с.
30. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
31. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям и подросткам с соматическими заболеваниями / И.И. Мамайчук // Психология и педагогика. – 2016. – Том 1. – С. 107-118.
32. Мамайчук, И.И. О взаимосвязи соматических и психических нарушений / И.И. Мамайчук // Психогенные (реактивные) заболевания на изменённой «почве»: Материалы науч. практ. конф. – Воронеж, 2002. – С. 106-114.
33. Марютина, Т. М. Введение в психофизиологию: учебное пособие по курсу «Общая и возрастная психофизиология» / Т. М. Марютина, О. Ю. Ермолаев. – М.: МПСИ, Флинта, 2011. – 240 с.
34. Мастюкова, Е.М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный



- возраст / Под ред. А.Г. Московкиной. — М.: Классике Стиль, 2003. - 320 с.
35. Мендоса, Х.Р. Психологические особенности детей с вялыми параличами верхних конечностей: автореф. дис. ... канд. псих. наук : 14.00.02 / Мендоса Хосе Рамон. – Н.-И. Психоневр. Ин-т им. Бехтерева – СПб., 2015. – 23 с.
  36. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр "Академия", 2013. - 456 с.
  37. Никитина, Н.Б. Коррекционно-развивающая работа психолога с эмоциональной сферой ребёнка дошкольного и младшего школьного возраста / Н. Б. Никитина // Гуманитарный вектор. – 2013. – № 1. – С. 134-140.
  38. Овчарова, Р.Е. Ранняя профилактика и коррекция социально-педагогической запущенности детей: автореф. дис. д-ра психол. наук. 13.00.01 / Овчарова Раиса Викторовна. – Ин-т развития личности. – М., 1995. – 42 с.
  39. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер. – М.: Педагогика, 2008.- 140 с.
  40. Поддьяков, Н.Н. Исследовательское поведение. Стратегия познания, помощь, противодействие, конфликт / Н.Н. Поддьяков. – М., 2006. – 380 с.
  41. Прихожан, А.М. Тревожность и страх младших школьников. Руководство практического психолога / А.М. Прихожан; под. ред. А.И. Дубровиной – М., 2012. – 170 с.
  42. Психология детства. Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / А.А. Реан. - СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», 2013. - 224 с.
  43. Робер, М. Психология индивида и группы. / М. Роберт, Ф. Тильман. – М.: Прогресс, 1998. – 304 с.

44. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И. Рогов. – М., 2011. – 672 с.
45. Рубинштейн, Л.С. Проблемы общей психологии / Л.С. Рубинштейн; отв. ред. Е.В. Шорохов. изд. 2-е, М., Педагогика, 2013. – 270 с.
46. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. – Самара: Издательский дом «Фёдоров», 2010. – 192 с.
47. Савина, Е. А. Возможности комплексного логопедического обследования детей младшего школьного возраста / Е. А. Савина // Практическая психология и логопедия. - 2005. - № 5-6. - С. 16-22.
48. Семаго, Н.Я. Структура пространственных представлений / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго // Материалы курса «Психологические особенности проблемных детей»: лекции 5–8. – М. :Педагогический университет «Первое сентября», 2008. – 60 с.
49. Семёнова, К.А. Медицинская реабилитация и социальная адаптация больных детским церебральным параличом / К.А. Семёнова, Н.М. Махмудова. – Ташкент, Медицина, 2007. – 485 с.
50. Спиваковская, А.С. Профилактика детских неврозов / А.С. Спиваковская. – М., Просвещение, 2014. – 352 с.
51. Стельмах, С.А. Эмоциональные особенности детей с детским церебральным параличом / С.А. Стельмах // Актуальные проблемы педагогической науки и практики. – Усть-Каменогорск, Изд-во ВКГТ, 2006. – С. 84-89.
52. Столяренко, Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону, 2011. – 736 с.
53. Сухарева, Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста Т. 2 / Г.Е. Сухарева. – М., Медгиз, 1974. – 406 с.
54. Цукер, М.Б. Клиническая невропатология детского возраста., Изд. 2-е исправленное и дополненное / М.Б. Цукер. – М., Медицина, 1986. – 364 с.

55. Шадриков, В.Д. Мнемические способности: Развитие и диагностика / В.Д. Шадриков, Л.В. Черемошкина. М.: Педагогика, 1990. - 176 с.
56. Шипицына, Л.М. Детский церебральный паралич / Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук.- СПб., Изд-во: «Дидактика Плюс», - 2012, 272 с.
57. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. - М.: Владос, 2001. - 254 с.
58. Ясперс, К. Собрание сочинений по психопатологии в 2 т. Т. 1 / К. Ясперс. – М., Издательский центр Академия; СПб, Белый кролик, 1996. – 332 с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

## Психодиагностические методики

### 1. Методика «Корректирующая проба».

Метод исследования внимания «Корректирующая проба» создал Б. Бурдон в 1895 году. В эксперименте испытуемому предъявляется страница, заполненная какими-нибудь знаками, расположенными случайно. Это могут быть цифры, буквы, геометрические фигуры, рисунки-миниатюры. Задача испытуемого находить определенный знак и как-нибудь его выделить - подчеркнуть, вычеркнуть, отметить. Какой именно знак и что необходимо сделать задается в инструкции.

Существует целый ряд вариантов корректирующей пробы: буквенный, цифровой, с кольцами, рисунки и пиктограммы для детей.

С помощью корректирующей пробы можно оценить разные параметры внимания: устойчивость, концентрация, также распределение и переключение. Диапазон применения корректирующей пробы очень широк – со дошкольного возраста и до пенсионного. Т.е. для использования данного теста практически не существует возрастных ограничений – важно правильно подобрать стимульный материал. Тест может быть полезен в клинической практике, школьной диагностике, в процессе профориентации и профотбора.

Для проведения исследования необходим секундомер, ручка или карандаш и бланк. Если бланк отсутствует, можно использовать любой текст – газету, книгу – проведенный таким способом тест также может быть вполне информативен. Однако, для того, чтобы можно было бы сопоставлять полученные результаты и существующими нормами, целесообразно использовать стандартные бланки.

Обработка экспериментальных данных разными исследователями проводится по-разному, однако за основу всегда берутся два основных показателя - скорость и точность.

Показателем скорости является количество букв, просмотренных испытуемым в течение каждого временного интервала и за весь эксперимент в целом.

Показателем точности работы является число ошибок (поинтервально и в целом за весь эксперимент). К ошибкам относят пропуск тех букв, которые необходимо было вычеркнуть; неправильно вычеркнутые буквы; пропущенные строчки. На основании полученных данных строится график результатов испытуемого. На графике совмещаются две кривые - изменение скорости работы (по количеству просмотренных за единицу времени букв) и изменение точности (по количеству ошибок в те же интервалы времени). Анализ результатов при таком подходе проводится по аналогии с методикой «Счет по Крепелину». Такой схемы анализа результатов в корректирующей пробе придерживается С.Я. Рубинштейн

В работах других исследователей предпринимаются попытки с помощью разных формул объединить показатели скорости и точности в одну величину. В дальнейшем этот обобщенный показатель может быть переведен в шкальную оценку. Такая система обработки результатов позволяет сопоставить уровень развития различных свойств внимания каждого испытуемого.

По формуле  $K = (M/N) \times 100 \%$  оцениваем точность выполненной работы.

В формуле М - количество правильно вычеркнутых за время работы букв;

Н - количество букв, которые необходимо было вычеркнуть.

По таблице 2 показатель К переводим в балльную оценку точности - критерий С.

Вычисляем интегральный показатель устойчивости внимания (А) по формуле  $A=B+C$ .

По таблице 3 переводим показатель А в шкальную оценку. Шкальная оценка интерпретируется следующим образом:

0-3 Низкая устойчивость внимания

4-7 Ниже среднего устойчивость внимания

8-11 Средняя устойчивость внимания

12-15 Выше среднего устойчивость внимания

16-19 Высокая устойчивость внимания

Для анализа переключаемости внимания используется такая формула:

$C = (S_0/S) \times 100$  ( $S_0$  — число строк с ошибками,  $S$  — общее количество отработанных строчек).

Обратите внимание, что для исследования переключаемости задания даются в немного усложнённом виде: детям нужно зачёркивать заданные элементы в разных строчках — чётных или нечётных. Результат в %: 0–20 — очень высокая переключаемость; 21–40 — высокая; 41–60 — средняя, 61–80 — низкая; 81–100 — очень низкая

Объём оценивается по количеству просмотренных символов.

△	□	▢	○	☆	∪	○	△	▢	∪
☆	□	∪	○	▢	○	☆	□	□	▢
∪	▢	□	☆	∪	□	△	▢	□	☆
○	□	△	▢	△	☆	○	∪	∪	△
▢	☆	□	□	▢	∪	△	□	▢	○
○	△	∪	□	∪	□	○	△	☆	□
□	○	○	△	▢	○	▢	□	□	○
□	○	☆	□	○	∪	△	▢	□	∪
☆	△	∪	○	▢	□	☆	□	☆	△
○	□	□	▢	△	∪	▢	□	□	▢
△	□	□	☆	○	☆	□	△	∪	□
□	☆	△	∪	▢	□	□	○	☆	∪
▢	∪	□	□	▢	☆	△	∪	□	△
□	△	☆	∪	○	□	☆	□	□	☆

## 2. Методика «Заучивание 10 слов» (А.Р. Лурия).

Цель: оценка состояния памяти, утомляемости, активности внимания. Стимульным материалом является список простых, разнообразных и не имеющих между собой никакой связи слов. Диагностика производилась в индивидуальной форме. Инструкция состояла из нескольких этапов. *Первое объяснение:* «Сейчас я прочту 10 слов. Слушать надо внимательно. Когда я закончу читать, сразу же повтори столько, сколько запомнишь.

Повторять можно в любом порядке, порядок роли не играет». Результаты фиксируются в протоколе. Затем экспериментатор дает следующую инструкцию (второй этап). *Второе объяснение:* « Сейчас я прочту те же слова, и ты опять должен повторить их – и те, которые уже называл и те, которые в первый раз пропустил,- все вместе в любом порядке». Экспериментатор снова ставит крестики под словами, которые воспроизвел испытуемый. Затем снова повторяется 3,4,5 раз, но уже без каких-либо инструкций. Экспериментатор просто говорит: «Еще раз». При обработке для каждого этапа подсчитывалось количество воспроизведенных слов. По результатам протокола нами была составлена «кривая запоминания», характеризующая особенности памяти каждого исследуемого ребенка. «Кривая запоминания» способна указывать как на ослабление внимания, так и выраженную утомляемость.

### **3. Методика «Изучение типа памяти» (О.Н. Истратова).**

Цель: Изучение доминирующего типа памяти (слуховой, зрительной, моторно-слуховой, зрительно - слухо - моторной) у детей младшего школьного возраста с ЗПР. Диагностика по данной методике проводилась индивидуально.

Стимульный материал: 4 группы слов для запоминания

- 1- слухового
- 2- зрительного
- 3- моторно-слухового
- 4- зрительно-слухо-моторного

Процедура проведения исследования: первый ряд слов читает психолог с интервалом 4-5 сек. между словами (слуховое запоминание). После 10-секундного перерыва ученик записывает слова и отдыхает 10 мин.

Второй ряд ученик читает молча 1 раз (зрительное запоминание) и затем записывает. Через 10 мин. воспринимается 3-й ряд, психолог читает слова, а ученик шепотом повторяет их и «записывает» пальцем в воздухе (моторно-слуховое запоминание). Затем записывает слова на бумаге. С перерывом в 10 мин. воспринимаются слова 4 ряда. В этот раз психолог читает слова, а ученик одновременно следит зрительно по карточке и шепотом повторяет каждое слово. Далее слова записываются по памяти (зрительно-слухо-моторное запоминание).

Обработка результатов. Тип памяти ученика характеризуется тем, в каком из рядов было больше воспроизведения слов. Подсчитывается коэффициент типа памяти (С):

$C = a/10$ , а - количество правильно воспроизведенных слов. Чем ближе коэффициент к 1, тем лучше развит у школьника данный тип памяти.

### **4. Методика исследования словесно-логического мышления Э.Ф. Замбацвиичене (модификация Л.И. Перслени и Е.М. Мастюковой)**

№	Словесные задания
СУБТЕСТ 1	
1.	У сапога всегда есть ... шнурок, пряжка, подошва, ремешки, пуговицы
2.	В теплых краях живет ... медведь, олень, волк, верблюд, пингвин
3.	В году ... 24 мес., 3 мес., 12 мес., 4 мес., 7 мес.
4.	Месяц зимы ... сентябрь, октябрь, февраль, ноябрь, март
5.	В нашей стране не живет ... соловей, аист, синица, страус, скворец
6.	Отец старше своего сына ... часто, всегда, никогда, редко, иногда
7.	Время суток ... год, месяц, неделя, день, понедельник
8.	У дерева всегда есть ... листья, цветы, плоды, корень, тень

9.	Время года ... август, осень, суббота, утро, каникулы
10.	Пассажирский транспорт ... комбайн, самосвал, автобус, экскаватор, тепловоз
СУБТЕСТ 2	
1.	Тюльпан, лилия, фасоль, ромашка, фиалка
2.	Река, озеро, море, мост, пруд
3.	Кукла, прыгалки, песок, мяч, юла
4.	Стол, ковер, кресло, кровать, табурет
5.	Тополь, береза, орешник, липа, осина
6.	Курица, петух, орел, гусь, индюк
7.	Окружность, треугольник, четырехугольник, указка, квадрат
8.	Саша, Витя, Стасик, Петров, Коля
9.	Число, деление, сложение, вычитание, умножение
10.	Веселый, быстрый, грустный, вкусный, осторожный
СУБТЕСТ 3	
1. <u>Огурец</u> Овощ	Гвоздика сорняк, роса, садик, цветок, земля
2. <u>Огород</u> Морковь	Сад забор, грибы, яблони, колодец, скамейка
3. <u>Учитель</u> Ученик	Врач очки, больница, палата, больной, лекарство
4. <u>Цветок</u> Ваза	Птица клюв, чайка, гнездо, перья, хвост
5. <u>Перчатка</u> Рука	Сапог чулки, подошва, кожа, нога, щетка
6. <u>Темный</u> Светлый	Мокрый солнечный, скользкий, сухой, теплый, холодный
7. <u>Часы</u> Время	Градусник стекло, больной, кровать, температура, врач
8. <u>Машина</u> Мотор	Лодка река, маяк, парус, волна, берег
9. <u>Стол</u> Скатерть	Пол мебель, ковер, пыль, доски, гвозди
10. <u>Стул</u> деревянный	Игла острая, тонкая, блестящая, короткая, стальная
СУБТЕСТ 4	
1.	Окунь, карась...
2.	Метла, лопата...
3.	Лето, зима...
4.	Огурец, помидор...
5.	Сирень, орешник...
6.	Шкаф, диван...
7.	Июнь, июль...
8.	День, ночь...
9.	Слон, муравей...
10.	Дерево, цветок...



## **ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО- ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

Цель коррекционно-развивающей программы - развитие познавательных процессов детей младшего школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Названная выше цель была конкретизирована в следующих задачах, которым соответствуют определённые этапы работы:

- 1) Создание благоприятных условий для работы (благоприятного психологического климата) и формирование положительной мотивации у детей на работу.
- 2) Развитие познавательных процессов: свойств внимания, кратковременной памяти, мыслительных операций, развитие пространственно-временных представлений, общей и мелкой моторики.
- 3) Обучение навыкам произвольного поведения.
- 4) Снижение эмоционального и мышечного напряжения.

На занятиях использовались следующие формы работы: развивающие тематические игры, релаксационные упражнения.

Основные этапы коррекционной программы:

1. Установочный этап – включающий в себя сбор диагностического материала;
2. Коррекционно-развивающий этап;
2. Заключительный этап: анализ и подведение итогов работы.

### **ЗАНЯТИЕ 1.**

#### **ВСТУПИТЕЛЬНАЯ БЕСЕДА**

Вокруг нас существует много всяких вещей, происходят разные события, живут люди. Мы думаем об окружающем нас мире, или, как говорят, «мы мыслим». Для того, чтобы думать и рассказывать о наших мыслях другим, мы пользуемся разными словами.

Слова можно произносить и можно писать. Употребляя слова, мы понимаем друг друга. Почему мы понимаем? Потому что одни и те же слова обозначают одни и те же вещи или события, или качества вещей и событий, потому что за определенным словом стоит определенное содержание. Например, если я скажу яблоко, каждый поймет, каждый представит себе, что это такое, о каком фрукте идет речь. Если я скажу красный, каждому ясно, какой цвет обозначается этим словом. Все эти примеры показывают, что каждое слово что-то обозначает, имеет свое определенное значение.

То, о чем мы говорим или думаем и что обозначается словами, называется понятиями (от слова «понимать»). Значит, понятие — это то, что мы понимаем, когда произносим или пишем слово (или несколько слов). Например, понятием яблоко обозначаются все фрукты, обладающие определенными свойствами, а понятие вода — жидкость, имеющая определенные качества.

Понятие может выражаться не одним, а несколькими словами. Предположим, ты сказал другу, что съел яблоко. И друг тебя понял. Но яблоки бывают разными. Одним и тем же словом, одним и тем же понятием ты обозначил целый класс (группу) яблок, куда вошли и большие и маленькие яблоки, красные и зеленые, сладкие и кислые, зрелые и не очень и т. д. Можно сказать, что понятие яблоко — очень общее, потому что оно обозначает много разных яблок.

А если ты хочешь точнее рассказать другу о том, какое яблоко ты съел, ты можешь сказать красное яблоко. Красное яблоко — это выражение из двух слов, но им также обозначается понятие. В этом понятии отражаются не все яблоки, а только те, которые имеют красный цвет.

Значит, понятие красное яблоко служит для обозначения меньшего числа яблок. Поэтому говорят, что оно не такое общее, как понятие яблока. Если сравнить два понятия — яблоко и красное яблоко, то яблоко — более общее понятие (за ним стоит большая группа предметов-яблок), чем красное яблоко. Понятие яблоко включает в себя понятие красное яблоко так же, как группа яблок включает в себя среди прочих и красные яблоки. Понятие красное яблоко можно назвать частным, конкретным понятием, если сравнивать его с понятием яблоко.

**ЗАПОМНИ:** если есть два понятия, относящиеся к одному классу предметов или явлений, но одно из них общее, а другое — частное, то частное понятие всегда можно включить в общее, т. е. вместо частного понятия всегда можно использовать общее. Такая операция называется обобщением понятия. Например, группу красных яблок всегда можно назвать просто яблоками. Тем самым мы произведем операцию обобщения понятия красное яблоко.

Другие примеры обобщения: ландыш — цветок, карась — рыба, стол — мебель, корова — животное, ситец — ткань, чайная ложка — ложка, письменный стол — стол. Итак, обобщить понятие — значит подобрать к нему более общее понятие.

Если мы скажем вместо красного яблока просто яблоко, мы тем самым расширим, увеличим ту разновидность яблок, которую можно обозначить понятием. Чтобы тебе стало яснее, посмотри на рисунок. Понятие яблоко обозначается большим кружком; им объединяются разные яблоки. Понятие красное яблоко (заштрихованный кружок) составляет часть понятия яблоко, им объединяются только яблоки красного цвета.

Продолжим рассуждения дальше. Если мы скажем большое красное яблоко, то тем самым мы еще сильнее ограничим то количество яблок, которое обозначаем данным понятием, потому что исключим из них маленькие и средние по размеру красные яблоки. Значит, понятие большое красное яблоко — еще более частное, конкретное, чем понятие красное яблоко. Использовать вместо какого-то понятия более частное, узкое — значит ограничить данное понятие. Например, ограничить понятие красное яблоко — это употребить понятие большое красное яблоко, или понятие маленькое красное яблоко, или понятие испорченное красное яблоко и т. д. Другие примеры ограничения понятий: птица — чайка, животное — домашнее животное, учебное заведение — школа, урок — математика.

Таким образом, понятие можно обобщить (подобрать к нему более общее понятие) и ограничить (подобрать к нему частное, более узкое понятие).

На наших занятиях мы попробуем выполнять задания, где потребуется установить, какие понятия являются более общими, широкими, а какие — более частными, узкими.

А ещё мы будем играть в интересные игры, которые многому нас научат. С такой игры мы с вами и начнём.

#### **Упражнение «Посмотри вокруг»**

Цель: Развитие навыков произвольного внимания

Учеников просят посмотреть вокруг себя и увидеть как можно больше предметов одной и той же формы (круг, квадрат, прямоугольник), одного цвета, из одного материала, которые начинаются с одной буквы.

#### **Упражнение «Запоминание картинок»**

Цель: Развитие кратковременной зрительной памяти

На доску вывешивается таблица с картинками. Учащиеся определенное время просматривают картинки. Затем таблица убирается, а учащиеся должны по памяти нарисовать запомнившиеся рисунки.

#### **Упражнение «Похвалилки»**

*Цель: игра способствует повышению самооценки ребенка, повышает его значимость в коллективе.*

Все дети сидят в кругу (или за партами). Каждый получает карточку, на которой зафиксировано какое-либо одобряемое окружающими действие ребенка должен

«озвучить» карточку. Причем, начав словами «Однажды я...» Например: «однажды я помог товарищу в школе», или «Однажды я очень быстро выполнил домашнее задание» и т. д. На обдумывание задания дается 2-3 минуты, после чего каждый ребенок по кругу (или по очереди) делает краткое сообщение о том, как однажды он здорово выполнил то действие или совершил тот позитивный поступок, который указан в его карточке.

После того, как все дети высказутся, взрослый может обобщить сказанное. Если же дети готовы к обобщению без помощи взрослого, пусть они сделают это сами. В заключении можно провести беседу о том, что каждый ребенок обладает какими-либо талантами, но для того, чтобы это заметить, необходимо очень внимательно, заботливо и доброжелательно относиться к людям, окружающим нас.

### **Упражнение «Сказка»**

*Цель: развитие концентрации внимания, формирование речевых навыков.*

Ребятам предлагается картинка (сюжет о робком зайце), по которой необходимо сочинить сказку. Сказка сочиняется по кругу - каждый говорит по одному предложению. Если сказку не получается закончить позитивно, эта работа может быть предложена в индивидуальном режиме: «В сказках всегда счастливый финал. Кто может придумать счастливый финал нашей сказки?» Дети, характеризующиеся страхом самовыражения, при выполнении этого упражнения нуждаются в помощи ведущего. Ведущий может придумывать предложение вместе с таким ребенком или вслух громко говорить то предложение, которое ребенок говорит себе под нос, шепотом, обязательно подбадривая его при этом.

## **ЗАНЯТИЕ 2.**

### **Упражнение «Наложённые изображения»**

*Цель: Развитие навыков произвольного внимания*

Учащимся предлагается найти на предложенной картинке несколько предметов, наложенных друг на друга.

### **Упражнение Зрительный диктант**

*Цель: Развитие кратковременной зрительной памяти*

Детям предъявляется несколько картинок, которые они затем воспроизводят по памяти в тетради.

### **Упражнение «Пары и линии»**

*Цель: развитие умения устанавливать отношения между понятиями (род-вид), различать общие и частные понятия.*

*Ведущий:* Я буду давать тебе по две карточки с понятиями (общими и частными). Ты должен положить карточки перед собой так, чтобы слева располагалось общее понятие, а справа — частное. Если ты выполнил задание правильно, то линии, которые идут на обороте карточек, будут постепенно сужаться слева направо. Так ты сможешь проверить правильность своих ответов — перевернуть карточки обратной стороной и посмотреть, как идут линии на обороте.

1. Время года — осень	13. Ребенок — мальчик
2. Насекомое — пчела	14. Растение — дерево
3. Сторона горизонта — север	15. Зерновая культура — пшеница
4. Полезное ископаемое — песок	16. Число — дробь;
5. Топливо — уголь	17. Многоугольник — треугольник
6. Осадки — дождь	18. Единица длины — метр
7. Водоем — озеро	19. Единица времени — час
8. Кустарник — малина	20. Математическое действие — сложение
9. Океан — Тихий океан	21. Животное — волк
10. Орган чувств — глаз	22. Прибор — компас

11. Планета — Земля	23. Пространство — равнина
12. Звезда — Солнце	24. Явление природы — таяние льда

### Упражнение Сочинение сказок

*Цель: развитие концентрации внимания, формирование речевых навыков..*

Участники разбиваются на пары с помощью приема «Выбор кота Базилио» (выбор вслепую: все закрывают глаза и на ощупь находят себе партнера). Каждая пара получает набор картинок. Необходимо придумать сказку по этим картинкам, расположив их в произвольном порядке. Обязательное условие: сказка должна закончиться хорошо. По завершении работы сказка представляется остальным участникам группы. Если какая-то подгруппа не хочет или не может придумать позитивное окончание сказки, ведущий может попросить остальных участников о помощи авторам сказки.

## ЗАНЯТИЕ 3.

### Упражнение Слуховая память

*Цель: изучить особенности слуховой памяти младших школьников.*

Инструкция. «Сейчас я произнесу слова. Ваша задача вспомнить как можно больше слов, а затем их произнести».

Материал для запоминания

Дирижабль

Карандаш

Рука

Бумага

Груша

Чайка

Молния

Комбайн

Селезень

Колесо

### Упражнение «Пирамида понятий»

*Цель: развитие умения определять логические отношения между понятиями (род-вид).*

*Ведущий:* Теперь тебе надо будет сделать то же самое, но уже с тремя карточками. Ты должен расположить их слева направо так, чтобы крайнее слева понятие было самым общим, крайнее справа — самым частным, а расположенное посередине — промежуточным по общности (т. е. частным по отношению к левому понятию и общим по отношению к правому понятию).

1. Полезное ископаемое - топливо - нефть	13. Человек - писатель - Чехов
2. Осадки - дождь - ливень	14. Природа - неживая природа - камни
3. Водоем - озеро - Байкал	15. Книга - учебник - «Родная речь»
4. Лесное растение - дерево - дуб	16. Многоугольник - прямоугольник - квадрат
5. Водоем - река - Волга	17. Число - многозначное число - трехзначное число
6. Гриб - съедобный гриб - масленок	18. Гриб - несъедобный гриб - мухомор
7. Животное - домашнее животное - корова	19. Дерево - хвойное дерево - ель
8. Птица — лесная птица — дятел	20. Одежда - зимняя одежда - шуба
9. Трава - луговая трава - клевер	21. Изменить - уменьшить - уменьшить в два раза
10. Водное пространство - океан - Атлантический океан	22. Действие - математическое действие - сложение
11. Небесное тело - планета - Земля	23. Природные богатства - лес - лиственный лес

**Упражнение «Разыгрывание ситуаций»**

*Цель: проработка школьной тревожности.*

Ведущий предлагает несколько ситуаций (провоцирующих тревожность), которые разыгрываются в виде сенок. Ведущий сам назначает маленькие группы и раздает им задания. Подготовленные выступления разыгрываются перед остальными участниками. Задача: сценка должна закончиться хорошо. Если внутри групп возникают конфликты, необходимо тактичное вмешательство ведущего.

**ЗАНЯТИЕ 4.****Упражнение Лесные жители**

*Цель: Развитие произвольного внимания, ориентировки в пространстве.*

Дорогу в лесу нам помогут найти лесные жители. Отгадайте какие:

- 1) Кто по ёлкам ловко скачет и взлетает на дубы? Кто в дупле орешки прячет, сушит на зиму грибы?
- 2) Длинное ухо, комочек пуха, прыгает ловко, любит морковку.
- 3) Шуба – иголки, свернётся он – колкий, в руки не возьмёшь. Кто это?
- 4) Кто в лесу глухом живёт неуклюжий, косолапый? Летом есть малину, мёд, а зимой сосёт он лапу.
- 5) Эта маленькая крошка рада даже хлебной крошке, потому что дотемна в норке прячется она.
- 6) Посмотрите-ка какая вся горит как золотая, ходит в шубке дорогой, хвост пушистый и большой.

**Упражнение «Обобщение»**

*Цель: развитие способностей к определению и обобщению понятий.*

Сейчас тебе предстоит выполнить работу потруднее. Я буду давать тебе карточку с понятием и еще 5 карточек, из которых тебе нужно выбрать одну — такую, на которой написано более общее понятие по сравнению с понятием на первой карточке (правильность ответа можно проверить, посмотрев на обратную сторону карточек — на правильно выбранной будет то же число, что и на основной карточке).

1. КОМПАС — прибор, стрелка, сторона горизонта, направление, барометр
2. РАВНИНА — большое пространство, холм, поле, трава, река
3. ЛУНА — небесное тело, звезда, Земля, месяц, ночь
4. ЯЗЫК — орган чувств, расположен во рту, часть тела, вкус, разговор
5. ПОВЕСТЬ — литературное произведение, роман, история, писатель, придуманное
6. МАТЕМАТИКА — наука, урок, число, экзамен, арифметика
7. РОЖЬ — зерновая культура, растет в поле, еда, колос, крупа
8. БЕРЕЗА — дерево, почка, белый ствол, лист, дрова
9. ВЕСНА — время года, солнечная погода, зима, оттепель, тает снег
10. НОЧЬ — время суток, темнота, день, сутки, когда спят
11. ОКУНЬ — рыба, мелкий, карась, еда, река
12. ЛОПАТА — инструмент, копает, садовая лопата, черенок, грабли
13. ПОМИДОР — овощ, вкусный, красный, растет в огороде, сочный
14. КУРИЦА — домашняя птица, несет яйца, петух, цыпленок, животное
15. СЛОЖЕНИЕ — математическое действие, арифметика, сумма, число, плюс
16. КИЛОГРАММ — единица массы, грамм, центнер, вес, гиря
17. РАЗНОСТЬ — результат математического действия, уменьшаемое, число, сумма, вычитание
18. ДЕЛИТЕЛЬ — число, действие, делимое, счет, математика
19. КВАДРАТ — геометрическая фигура, действие, метр,

математика, игрушка

20. УВЕЛИЧИТЬ — действие, уменьшить, большой, умножить, работа

После выполнения задания работу необходимо продолжить и пояснить ребенку следующее: «Смотри, что получается. Ты к частному понятию подбирал более общее, то, как мы уже говорили, называется обобщением понятия. Обобщить понятие — значит найти к нему более общее. А с обобщения понятий начинается его определение. Когда тебя просят дать определение понятия, то ты, прежде всего, должен найти к нему более общее понятие, которое включало бы в себя и твое понятие. Например, тебя просят определить, что такое стул. Стул относится к мебели, является предметом мебели. Значит, первое, что ты должен сказать: стул — предмет мебели. Но это не все. Ведь предметов мебели много — стол, кровать, шкаф, диван. Чем отличается стул от других предметов мебели? Прежде всего, своей функцией, тем, для чего он предназначен — на нем сидят. Этот признак стула является существенным. Итак, стул можно определить как предмет мебели, предназначенный для того, чтобы на нем сидеть. Попробуй теперь дать определение понятиям, написанным на основных карточках задания.

Ответы могут быть даны как в письменной, так и в устной формах.

### **Упражнение «Школа для животных»**

Цель: помочь развитию гибкости поведения в тревожных ситуациях (ситуации урока).

Каждый участник рисует себя в образе какого-нибудь животного. Характер животных обсуждается. Затем моделируется ситуация урока (учителем может быть кто-то из участников-лидеров). Учитель ведет урок, а остальные ведут себя в соответствии со своей ролью (трясутся от страха, ни на что не обращают внимания и т.д.). После этого рисунки произвольно перераспределяются, учитель сменяется (по жребию), каждый демонстрирует доставшееся ему поведение. Вербальная агрессия сразу пресекается ведущим. Если ребенок испытывает трудности в моделировании поведения, ведущий может помочь ему или попросить о помощи того ребенка, от которого испытывающий затруднения участник будет готов ее принять.

## **ЗАНЯТИЕ 5.**

### **Упражнение Образная память**

Цель: развитие кратковременной образной памяти.

В качестве единицы объема памяти принимается образ (изображение предмета, геометрическая фигура, символ). Испытуемому предлагается за 20 секунд запомнить максимальное количество образов из предъявляемой таблицы. Затем в течение одной минуты он должен воспроизвести запомнившееся (записать или нарисовать).

### **Упражнение «Чем похожи»**

Цель: развитие способностей сравнивать и обобщать понятия.

Ведущий: В предыдущих заданиях ты находил общие понятия к одному слову (более частному). А теперь попробуй придумать общие понятия не к одному, а к двум словам сразу. Это значит, что общее понятие будет обозначать и то, что называется первым словом, и то, что называется вторым словом. Например, если даны понятия рубашка и платье, то общим для них будет понятие одежда.

Как выполнить это задание? Прежде всего, нужно сравнить понятия между собой и установить, чем они похожи. Причем искать нужно сходные существенные признаки понятий, которые позволяют объединить их в одну группу. Так в предыдущем примере как рубашка, так и платье — это те предметы, которые люди надевают на себя и тем самым защищаются от холода. А этими качествами обладает одежда.

А теперь попробуй обобщить следующие пары понятий:

1. Окунь — карась (рыбы)
2. Метла — лопата (инструменты)
3. Лето — зима (времена года)

4. Июнь — июль (летние месяцы)
5. Нефть — торф (топливо, полезные ископаемые)
6. Собака — пчела (живые существа)
7. Трава — гриб (растения)
8. Нож — ложка (столовые приборы, предметы, с помощью которых едят)
9. Дом — дача (здания, жилище)
10. Автомобиль — поезд (средства передвижения, транспорт)
11. Нога — рука (конечности)
12. Сапоги — туфли (обувь)
13. Пушкин — Лермонтов (русские поэты)
14. Конфета — торт (сладости, десерт)
15. Глаза — уши (органы чувств)
16. Природоведение — математика (учебные предметы)
17. Плюс — минус (математические знаки)
18. Уменьшаемое — вычитаемое (числа, с которыми выполняется вычитание)
19. Точка — запятая (знаки препинания)
20. Дождь — снег (осадки)
21. Метр — сантиметр (меры длины, единицы длины)
22. Сумма — разность (результаты математических действий)
23. Скорость — время (характеристики движения)
24. Торф — уголь (топливо, полезные ископаемые)
25. Солнце — луна (небесные тела)
26. Повесть — рассказ (литературные произведения)
27. Делимое — делитель (числа, с которыми выполняется деление)
28. Треугольник — пятиугольник (геометрические фигуры)
29. Сложение — вычитание (математические действия)
30. Пчела — жук (насекомые)

#### **Упражнение «Отгадай, что я задумал, и дорисуй»**

Цель: Выработка навыков совместной деятельности

Ученик задумывает свое изображение, но не говорит о нем другим. Он начинает и рисует только один элемент. Следующий должен представить, что бы это могло быть, и продолжает рисунок, также дополняя его одним элементом. И т.д.

#### **Упражнение «Насос и мяч»**

*Цель: снятие напряжения.*

В парах один из участников «насос», другой — «мяч». Мяч «сдут» (полностью расслаблен, голова опущена, ноги полусогнуты). По мере «надувания», которое партнер сопровождает звуком «сс», мяч распрямляется, а потом опять «сдувается» со звуком «сс». Затем участники меняются ролями.

### **ЗАНЯТИЕ 6.**

#### **Упражнение «Повтори за мной».**

Цель: развитие моторно-слуховой памяти

Ведущий простукивает определённый ритм концом карандаша по столу. Ритмическая фраза должна быть короткой и чёткой. Один из детей (по желанию) повторяет ритм. Остальные дети должны сказать, правильно ли он повторил ритм, если нет – предложить свою версию.

#### **Упражнение «Найди двух одинаковых»**

Цель: развитие способностей к зрительному анализу и сравнению

Ребятам предлагается найти двух одинаковых человечков

#### **Упражнение «Домино»**

Цель: развитие способностей к обобщению понятий

*Ведущий:* а теперь поиграем в домино. Каждый игрок получает по 5 карточек. Посмотрим, что это за карточки. На каждой карточке написаны два слова — одно слово представляет собой частное, конкретное понятие, т. е. понятие, обозначающее какой-то реальный объект. Например, треугольник, круг, море, Солнце и т. д. Другое слово на карточке обязательно представляет собой обобщенное понятие. Например, геометрическая фигура, водоем, небесное тело. Обобщенные понятия подходят для нескольких конкретных понятий одновременно. Например, треугольник и круг можно назвать геометрическими фигурами; море и реку — водоемами и т. д. На карточках даны конкретные и обобщенные понятия в разных сочетаниях.

Правила игры состоят в следующем: все по очереди должны прикладывать карточки друг к другу одинаковыми понятиями — как конкретными (понятиями из одной и той же группы), так и обобщенными. Например, если ряд карточек на столе имеет на концах понятия круг и знаки препинания, то ты можешь из своих карточек выбрать такую, где будет написано квадрат (т. е. понятие, входящее в ту же группу, что и круг; все понятия этой группы можно обозначить как геометрические фигуры).

А можно приложить к этому же концу карточку, где написано геометрическая фигура. К другому концу — знаки препинания — можно приложить карточку, где написано запятая, или точка, или названия других знаков препинания.

Если у тебя нет подходящей карточки, то ты должен брать карточки, оставшиеся на столе. Выигрывает тот, кто первый выложит все свои карточки.

ПРУД	МАТЕРИК
НЕФТЬ	ОРГАН ЧУВСТВ
НОС	МАТЕРИК
ВОСТОК	ВРЕМЯ ГОДА
УХО	НЕБЕСНОЕ ТЕЛО
АНТАРКТИДА	ВРЕМЯ ГОДА
ОСЕНЬ	ВОДОЕМ
ЖЕЛЕЗНАЯ РУДА	СТОРОНА ГОРИЗОНТА
ЮГ	НЕБЕСНОЕ ТЕЛО
ЛУНА	ПОЛЕЗНОЕ ИСКОПАЕМОЕ
ПРИРОДНЫЙ ГАЗ	ВРЕМЯ ГОДА
ЗАПАД	ПОЛЕЗНОЕ ИСКОПАЕМОЕ
ЛЕТО	ПОЛЕЗНОЕ ИСКОПАЕМОЕ
АФРИКА	ВОДОЕМ
ЗВЕЗДЫ	ВРЕМЯ ГОДА
ГЛАЗ	ВОДОЕМ
ЕВРАЗИЯ	ПОЛЕЗНОЕ ИСКОПАЕМОЕ
РОТ	СТОРОНА ГОРИЗОНТА
УГОЛЬ	МАТЕРИК
АВСТРАЛИЯ	НЕБЕСНОЕ ТЕЛО
ВЕСНА	ТОРОНА ГОРИЗОНТА
ЗИМА	МАТЕРИК
МОРЕ	СТОРОНА ГОРИЗОНТА
ОЗЕРО	ОРГАН ЧУВСТВ



ОРГАН ЧУВСТВ	ЗЕМЛЯ
СОЛНЦЕ	ВОДОЕМ
СЕВЕР	ОРГАН ЧУВСТВ
РЕКА	НЕБЕСНОЕ ТЕЛО

### Упражнение «Поймай комара»

*Цель: разрядка напряжения.*

По помещению как будто летает комар (участники на выдохе произносят звук «ззз»). Комар то приближается, то удаляется (показывается силой голоса).

## ЗАНЯТИЕ 7.

### Упражнение «Найди слова»

Цель: -развитие концентрации внимания

В нижеприведенных рядах букв ученика просят найти «спрятавшиеся» там слова и подчеркнуть:

ГАЗЕТАВРОАТМНИВСЛШКТДОМРВМЧЕВНГМШЬ (газета, дом)

ШАОНСРВИКЕЫМОЧКИВЛГМЛГСТИМСНПАКЕТД (очки, пакет)

АВМЛБЕРЕЗАВЛНГСТРЫИЧЕНСЦКНИГАМШВАЛ (береза, книга)

ВОНГАРСРЫПЧЬЛЦДАТКОШКАВИСНУЕКЫМЧСЯ (кошка)

ЗВНКПЕНАЛВИСКШНМТВЛДЧБЮВНЛЕСВНАОСТВ (пенал, лес)

По окончании работы выясняется какие слова нашли учащиеся в каждом ряду.

### Упражнение «Часть – целое»

*Цель: развитие способности к определению логических связей между понятиями (часть-целое)*

*Ведущий:* Теперь ты знаешь, что между понятиями может быть такое отношение: одно понятие, которое называется общим, родовым, целиком включает в себя другое, которое называется частным, конкретным, видовым. Этот тип отношений между понятиями называется род — вид.

Но возможны и другие отношения между понятиями. Например, одно понятие обозначает какой-то предмет или вещь, или явление, а другое понятие обозначает часть этого предмета, вещи, явления. Например, понятие дерево обозначает нечто целое, а понятие корень — часть этого целого. Такие отношения называют отношениями целое — часть.

В следующих заданиях найди понятия, отношения между которыми обозначаются как целое — часть. (В некоторых заданиях может быть не один, а несколько правильных ответов):

1. Кастрюля, сковорода, посуда, крышка, кухня
2. Мебель, дверца, шкаф, стол, книжный шкаф
3. Экран, изображение, телевизор, цветной телевизор, радио
4. Обувь, туфли, щетка, крем, подошва
5. Растение, сад, лепесток, мак, цветок
6. Время, будильник, ручные часы, секунда, циферблат
7. Книга, страница, буква, учебник, писатель
8. Фигура, квадратный метр, куб, квадрат, сторона
9. Юг, стрелка, горизонт, компас, направление
10. Животное, рыба, карась, плавник, озеро
11. Ветка, орешник, кустарник, растение, колючий кустарник
12. Пчела, шмель, насекомое, мед, крыло
13. Кукуруза, пшеница, хлеб, растение, початок
14. Нос, человек, дыхание, запах, мальчик.
15. Писатель, глава, роман, рассказ, интересный роман
16. Понятие, слово, рассказ, суффикс, произносить

17. Крепость, дача, дом, стена, строить
18. Кошка, хвост, собака, домашнее животное, мяукать
19. Число, дробь, цифра, математика, числитель
20. Растение, корень, трава, дерево, животное

### **Упражнение «Тяжеловес»**

*Цель: снятие мышечного напряжения.*

*Сейчас мы будем спортсменами-тяжелоатлетами. Представьте, что на полу лежит штанга. Сделайте вдох, оторвите штангу от пола, приподнимите ее. Очень тяжело. Выдохните, опустите штангу на пол. Стало легко. Отдохните. Еще раз.*

## **ЗАНЯТИЕ 8.**

### **Упражнение «Запрещенное движение»**

Цель: развитие свойств внимания

Предварительно договариваются, какие движения будут «запрещенными». Ведущий показывает какое-либо движение, а остальные его повторяют. Нельзя выполнять «запрещенные» движения.

### **Упражнение «Мы собирались в поход...»**

Цель: развитие кратковременной памяти

Обыгрывается ситуация сбора в поход. Игра идет по кругу. Первый называет свой предмет, который возьмет с собой, следующий повторяет названный предмет и добавляет свой, и так дальше продолжается по кругу.

### **Упражнение «В одном ряду»**

*Цель: развитие способности к определению между понятиями отношений рядоположности.*

*Ведущий:* между понятиями возможно и такое отношение, когда оба они указывают на предметы, вещи, явления в чем-то сходные, одинаковые, принадлежащие к одной и той же группе. Эту группу можно назвать общим понятием. Например, ромашка и гвоздика, стол и стул, весна и зима. Эти пары понятий можно объединить одним, более общим понятием — цветы, мебель, времена года. Говорят, что такие понятия — это понятия одного порядка, они находятся между собой в отношении рядоположности.

В следующих заданиях найди понятия, которые находятся в отношениях рядоположности:

1. Уменьшаемое, сумма, вычитание, вычитаемое, задача
2. Математика, число, сторона, квадрат, треугольник
3. Прямоугольник, ширина, скорость, длина, цифра
4. Вес, время, грамм, минута, тонна
5. Делимое, деление, множитель, делитель, сумма
6. Ночь, сутки, темнота, солнце, день
7. Пеликан, пингвин, животное, волк, человек
8. Сумма, действие, математика, сложение, вычитание
9. Вода, река, рыба, водоем, озеро
10. Мореплаватель, человек, солнце, луна, свет
11. Гора, земля, равнина, участок, география
12. Прибор, температура, градус, термометр, барометр
13. Ухо, лицо, человек, ученик, глаз
14. Точка, кавычки, предложение, слово, язык
15. Письмо, писатель, литературное произведение, сказка, новелла
16. Северный полюс, Африка, карта, Антарктида, мореплаватель
17. Растение, рис, хлеб, просо, поле
18. Песня, птица, клест, клетка, иволга
19. Песок, глина, керосин, строительство, полезные ископаемые
20. Север, горизонт, восток, география, Индия

## ЗАНЯТИЕ 9.

### Упражнение «Я беру с собой».

Цель: развитие внимания, эмоциональная разгрузка.

Детям предлагаются варианты вещей, которые можно или нельзя брать в школу. Если вещь нужная, дети поднимают левую руку, если нет - правую.

### Упражнение « Кто больше увидит и запомнит»

Цель: развитие кратковременной памяти

Детям предлагается за определенный промежуток времени осмотреть и запомнить все предметы, которые есть в комнате. Затем каждый по очереди называет любой предмет обстановки, не повторяясь. Выигрывает тот, кто последним называет предмет. Игру можно усложнять, например, называть предметы только на букву..., в которых два слога, и т.д.

### Упражнение «Антонимы»

Цель: развитие способности к определению отношений противоположности между понятиями.

*Ведущий:* бывает так, что понятия отражают какие-то явления одного порядка, но противоположные по смыслу. Например, свет — тьма. Это отношения противоположности.

В следующих заданиях подбери к данному понятию противоположное ему по смыслу:

- |                 |                     |
|-----------------|---------------------|
| 1. Начало —     | 11. Отрицательный — |
| 2. День —       | 12. Увеличить —     |
| 3. Замерзание — | 13. Разделить —     |
| 4. Твердый —    | 14. Прибавить —     |
| 5. Легкий —     | 15. Горький —       |
| 6. Жизнь —      | 16. Смех —          |
| 7. Высокий —    | 17. Любовь —        |
| 8. Толстый —    | 18. Сильный —       |
| 9. Красивый —   | 19. Молодость —     |
| 10. Большой —   | 20. Храбрый —       |

Понятия, отпечатанные на карточках, выдаются ребенку, который должен написать на листе ответов требуемые понятия. Возможно также, чтобы учитель зачитывал понятия, а ребенок отвечал вслух или записывал ответ.

## ЗАНЯТИЕ 10.

### Упражнение «Цепочка».

Цель: диагностика способности к восприятию задания, удерживанию задания, работоспособности, темпа и контроля собственной деятельности.

На листочках бумаги в линейку детям предлагается рисовать последовательность \|-\\|-, а далее повтор элементов. «Цепочка» рисуется в течение 10 минут.

### Упражнение «Причина – следствие»

Цель: развитие способности к определению отношений типа причина-следствие между понятиями.

*Ведущий:* между понятиями могут быть и такие отношения, когда одно из них отражает какое-то событие, а другое указывает на причину этого события. При этом понятие-событие называют следствием, потому что событие происходит вслед за причиной (следует за причиной). Например, «шалость с огнем» может стать причиной пожара (пожар в этом случае — следствие шалости с огнем). Значит, два понятия

«шалость с огнем» и «пожар» находятся между собой в причинно-следственных отношениях.

В следующих заданиях найди пары понятий, которые находятся между собой в причинно-следственных отношениях:

1. Образование льда, север, мороз, погода, снег
2. Осень, холод, дерево, листопад, время года
3. Время года, весна, деревья, лето, таяние льда
4. Кипение воды, образование пара, жара, кастрюля, солнце
5. Радость, игра, плач, таблетка, боль
6. Радость, подарок, кукла, игра, дети
7. Вода, юг, море, волны, ветер
8. Страх, ребенок, опасность, явление природы, дом
9. Дождь, вода, снег, солнце, лужа
10. Смех, слезы, горе, книга, телевизор

А теперь попробуй сам найти причину следующих событий:

1. Наводнение (разлив реки, таяние снега и т. д.)
2. Травма (перелом) (падение...)
3. Гололед (мороз после дождя...)
4. Двойка (невыученный урок...)
5. Загар (солнце)

Теперь найди следствие:

1. Болезнь (лечение)
2. Укол (боль)
3. Праздник (радость)
4. Авария (травма, смерть...)
5. Оскорбление (обида, ссора)

Ответы учеников могут быть другими; главное, чтобы они удовлетворяли требованиям заданий, т. е. были причиной или следствием.

### **Упражнение «Функция»**

*Цель:* развитие способности к определению функциональных отношений между понятиями.

*Ведущий:* на нашем последнем занятии познакомимся с типом отношений между понятиями, который встречается чаще всего. Этот тип отношений называется функциональным. Так называют отношения между понятиями, когда одно из них отражает какое-то свойство, качество, признак или функцию другого (функция — это то, для чего используется предмет).

Например, кошка — мяуканье, осень — листопад, гора — высота, нож — еда, дом — тепло.

В следующих заданиях к каждому понятию подбери такие, которые находятся с ним в функциональных отношениях:

1. Чертеж (масштаб)
2. Озеро (глубина, рыба)
3. Пчела (мед, укус, полет)
4. Небо (луна, голубизна)
5. Число (цифра, математика)
6. Задача (решение, математика)
7. Прямоугольник (длина, ширина, площадь)
8. Движение (скорость, езда, автомобиль)
9. Умножение (множитель, произведение)
10. Деление (остаток, делимое, делитель)
11. Расстояние (измерение, длина)

12. Сказка (герой, рассказчик)
13. Зима (мороз, снег, каток)
14. Лето (каникулы, жара, купание)
15. Школа (урок, учитель, ученик, класс)
16. Поэт (стихи, книга)
17. Ученик (ранец, тетрадь, школа)
18. Картина (художник, краски)
19. Библиотека (читатель, каталог)
20. Стол (скатерть, настольная лампа, обед)

*Примечание:* Кроме понятий, приведенных в скобках, существует и много других правильных ответов.

### **Упражнение «Тетрадь моих достижений»**

*Цель:* повышение самооценки ребенка.

Ведущий просит, чтобы каждый ребенок завел тетрадь своих достижений и регулярно заполнял ее как минимум в течение года. Это поможет детям доводить сложные дела до конца и выработать внутреннюю последовательность в делах и решениях. При этом нет необходимости записывать только самые громкие достижения, любой, даже самый небольшой, успех имеет значение. Необходимо относиться с пониманием к ведению ребенком такой тетради, он нуждается в одобрении и поддержке. Это предохранит его от разочарований и обид и, как следствие, от стойкой фиксации на своей неуспешности.

*Инструкция:*

«Я хочу, чтобы вы завели одну очень особенную тетрадь. Эта тетрадь предназначена не для школьных заданий. Она необходима для записи ваших успехов и достижений. Вы никому не обязаны показывать ее:

1) давайте начнем с того, что украсим обложку этой тетради. Возьмите лист бумаги и напишите на нем большими буквами: «МОИ ДОСТИЖЕНИЯ». Внизу подпишите свое имя. Если вам придет в голову какая-то другая фраза, то напишите ее (помогите детям придумать интересные альтернативы). Раскрасьте буквы восковыми мелками или фломастерами, выбрав для этого цвета, которые больше всего вам нравятся. Когда закончите работу, приклейте этот лист на обложку тетради;

2) теперь вы можете начать заполнять первую страницу тетради. Вспомните свой особенно замечательный успех. Нарисуйте картинку этого успеха на первой странице своей тетради. Раскрасьте ее в самые любимые свои цвета».

Важно, чтобы, заполняя тетрадь в течение года, ребенок имел возможность вклеить в тетрадь самые лучшие свои работы по разным предметам.

**Сводная таблица результатов, полученных по методике «Заучивание 10 слов»  
(А.Р.Лурия) в экспериментальной группе**

№ исп.	До воздействия						После воздействия					
	этапы						этапы					
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	спустя час	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	спустя час
1	4	5	6	6	6	3	7	7	8	7	7	5
2	4	5	7	6	7	3	6	7	8	7	7	5
3	5	5	6	7	6	2	6	6	7	7	7	5
4	3	6	6	6	6	3	5	6	7	7	7	6
5	4	4	4	7	4	3	6	7	6	8	6	6
6	4	5	6	6	6	2	6	7	7	7	7	5
7	4	5	7	6	6	2	6	6	7	7	6	6
8	5	5	5	6	7	3	5	7	7	8	7	5
9	3	5	6	7	7	2	4	6	7	8	7	6
10	4	4	6	7	7	3	5	7	6	8	6	4
11	4	5	6	7	6	4	5	7	7	7	7	5
12	4	6	7	6	6	3	5	7	7	8	7	6
13	3	5	6	7	7	2	4	6	7	8	7	6
14	4	4	6	7	7	3	5	7	6	8	6	4
15	4	4	4	7	4	3	6	7	6	8	6	6
16	4	5	6	6	6	2	6	7	7	7	7	5
17	3	5	6	7	7	2	4	6	7	8	7	6
18	4	4	6	7	7	3	5	7	6	8	6	4
19	4	5	6	7	6	4	5	7	7	7	7	5
20	4	6	7	6	6	3	5	7	7	8	7	6
среднее	4	5	6	6,4	6	2,6	6,2	6,6	7	7,4	6,7	5,3

**Сводная таблица результатов, полученных по методике «Заучивание 10 слов»  
(А.Р.Лурия) в контрольной группе**

№ исп.	Первичный замер						Итоговый замер					
	этапы						этапы					
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	спустя час	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	спустя час
1	3	4	7	7	6	3	5	4	6	6	7	3
2	4	4	6	7	7	4	6	5	6	7	6	3
3	4	5	7	7	7	3	4	4	7	7	7	4
4	5	4	7	7	5	4	5	4	6	7	6	4
5	4	4	7	6	7	2	4	5	7	7	7	3
6	3	4	7	7	6	1	4	4	7	6	6	3
7	4	5	6	6	7	3	3	4	6	7	6	3
8	3	5	5	7	7	3	4	4	6	6	7	3
9	3	5	7	5	5	4	4	4	7	7	7	4
10	3	5	6	6	6	4	3	4	6	7	6	4
11	3	5	6	7	6	3	3	4	6	6	6	3
12	3	5	7	7	7	2	4	5	7	7	6	2
13	4	5	7	7	7	3	4	4	7	7	7	4
14	5	4	7	7	5	4	5	4	6	7	6	4
15	4	4	7	6	7	2	4	5	7	7	7	3

16	3	4	7	7	6	1	4	4	7	6	6	3
17	4	5	6	6	7	3	3	4	6	7	6	3
18	3	5	5	7	7	3	4	4	6	6	7	3
19	3	5	7	5	5	4	4	4	7	7	7	4
20	3	5	6	6	6	4	3	4	6	7	6	4
среднее	3,5	4,2	6,4	7,1	6,3	2,75	4,08	4,25	6,4	6,6	6,4	3,1

**Сводная таблица результатов, полученных по 4-м субтестам методики исследования словесно-логического мышления в экспериментальной группе**

№ ипс.	До воздействия					После воздействия				
	субтесты					субтесты				
	1-й	2-й	3-й	4-й	Сумма	1-й	2-й	3-й	4-й	Сумма
1	8	8	7	4	27	8	9	8	9	34
2	2	6	5	8	21	7	6	8	8	29
3	8	8	5	9	30	8	8	5	9	30
4	7	8	4	6	25	7	8	6	9	30
5	6	7	2	8	23	8	7	6	8	29
6	7	6	7	5	25	7	6	7	5	25
7	8	10	3	2	23	8	8	8	6	30
8	10	8	2	5	25	10	8	2	5	25
9	6	3	2	5	16	8	7	8	6	29
10	5	5	3	6	19	7	6	9	7	29
11	3	4	4	5	16	9	6	8	7	30
12	4,5	4,5	5,5	5	19,5	9	8	9	7	33
13	7	8	4	6	25	7	8	6	9	30
14	6	7	2	8	23	8	7	6	8	29
15	7	6	7	5	25	7	6	7	5	25
16	8	10	3	2	23	8	8	8	6	30
17	10	8	2	5	25	10	8	2	5	25
18	6	3	2	5	16	8	7	8	6	29
19	5	5	3	6	19	7	6	9	7	29
20	10	8	2	5	25	10	8	2	5	25
среднее	6,2	6,5	4,1	5,7	20,5	8	7,25	7	7,2	29,5

**Сводная таблица результатов, полученных по 4-м субтестам методики исследования словесно-логического мышления в контрольной группе**

№ ипс.	Первичный замер					Итоговый замер				
	субтесты					субтесты				
	1-й	2-й	3-й	4-й	Сумма	1-й	2-й	3-й	4-й	Сумма
1	8	8	7	4	27	8	8	7	4	27
2	2	6	5	8	21	2	6	5	8	21
3	8	8	5	9	30	8	8	5	9	30
4	7	8	4	6	25	7	8	7	6	28
5	6	7	2	8	23	6	7	2	8	23
6	7	6	7	5	25	7	6	7	5	25
7	8	10	3	2	23	8	6	4	8	26
8	10	8	2	5	25	10	8	2	5	25
9	6	5	5	6	22	4,5	4,5	5,5	5	19,5
10	5	6	6	6	23	5	6	6	6	23
11	3	4	4	5	16	3	4	4	5	16
12	4,5	4,5	5,5	5	19,5	6	5	5	6	22

13	8	8	7	4	27	8	8	7	4	27
14	2	6	5	8	21	2	6	5	8	21
15	8	10	3	2	23	8	6	4	8	26
16	10	8	2	5	25	10	8	2	5	25
17	6	5	5	6	22	4,5	4,5	5,5	5	19,5
18	5	6	6	6	23	5	6	6	6	23
19	8	8	5	9	30	8	8	5	9	30
20	7	8	4	6	25	7	8	7	6	28
среднее	6,2	6,7	4,6	5,75	22,5	6,2	6,4	5	6,25	23,8