

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА»  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет начальных классов  
Кафедра педагогики и психологии начального образования

Владими́рова Анна Владимировна  
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

АКТУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ  
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-  
ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА В КОЛЛЕКТИВЕ СВЕРСТНИКОВ  
44.03.01 Педагогическое образование направленность (профиль) образовательной  
программы  
Начальное образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой кандидат психологических  
наук, доцент по кафедре педагогики и  
психологии начального образования  
Мосина Н.А.

«01» декабря 2021 г.



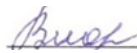
подпись

Руководитель кандидат психологических  
наук, доцент по кафедре педагогики и  
психологии начального образования  
Мосина Н.А.

Дата защиты «13» декабря 2021 г.

Обучающийся Владимиров А.В.

«25» ноября 2021 г.



Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск, 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1 Теоретический аспект социальной адаптации у обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата.....	6
1.1 Социальная адаптация: определение, механизмы формирования.....	6
1.2 Специфика социальной адаптации учащихся с нарушением опорно-двигательного аппарата.....	15
1.3 Способы коррекции нарушений социальной адаптации.....	25
Выводы по 1 главе.....	32
Глава 2 Особенности коррекции нарушений социальной адаптации у младших школьников.....	34
2.1 Диагностическая программа.....	34
2.2 Анализ результатов тестирования.....	40
2.3 Комплекс упражнений, направленный на улучшение социальной адаптации младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата.....	44
Выводы по 2 главе.....	54
Заключение.....	56
Список использованной литературы.....	60
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	67
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	73

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. В последние годы во всем мире отмечается значительное увеличение количества детей, которые нуждаются в дополнительном внимании и попечительстве общества из-за того, что они имеют нарушения в состоянии физического и психического развития. При поступлении в школу такие дети испытывают значительные трудности в процессе обучения, а именно трудности адаптации и интеграции в школьном коллективе. Такие дети с трудом овладевают коммуникативными навыками, устной и письменной речью, у них трудно формируются математические представления. Из-за неуспеваемости и низкого уровня познавательной активности таких детей переводят на индивидуальную форму обучения или, с согласия родителей, в специальные учебные заведения. Происходит изоляция детей с особыми образовательными потребностями от коллектива детей с типичным развитием. Современные исследования, опыт экспериментов по внедрению инклюзивного обучения в России доказывают, что обучение здоровых детей и их сверстников с нарушениями опорно-двигательного аппарата способствует улучшению социальной адаптации и тех и других, а следовательно, формирует умения совместного социального взаимодействия.

Важно сформировать у учеников не только речевую компетентность (навыки правильного звукопроизношения и т.п.), но и необходимо научить его общаться, дружить со сверстниками, находить ответы на сложные жизненные ситуации, планировать и подчинять свои действия интересам коллектива.

К сожалению, сегодня организационно-методические основы учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных школах ориентированы на ребенка, который нормально развивается, без учета особенностей психофизического развития детей с особыми потребностями. Несоответствие форм и методов педагогического воздействия на таких детей может создавать предпосылки для формирования у них негативного отношения к учебе,

девиантного поведения. Таким образом, проблемой данного исследования считается разработка комплекса упражнений, который может использовать учитель при работе с обучающимися с ДЦП в рамках инклюзивного образования.

Цель – выявить особенности социальной адаптации детей младшего школьного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата и разработать комплекс упражнений направленных на улучшение социальной адаптации.

Объект – процесс социальной адаптации младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Предмет– актуальный уровень социальной адаптации младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Задачи:

1. Проанализировать литературу по проблеме социальной адаптации обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата.

2. Рассмотреть особенности социальной адаптации.

3. Рассмотреть особенности актуального состояния социальной адаптации у обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата и способов её улучшения/коррекции.

4. Определить критерии изучения социальной адаптации обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата. В соответствии с выбранными критериями описать уровни состояния объекта.

5. Подобрать методики, позволяющие выявить уровни состояния социально адаптации обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата.

6. Провести констатирующий срез и статистически обработать его результаты.

7. Описать и объяснить результаты эмпирического изучения социальной адаптации обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата.

8. Определить и описать условия, позволяющие улучшить процесс социальной адаптации обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Гипотеза исследования: актуальный уровень социальной адаптации учащихся младшего школьного возраста с нарушением опорно-двигательного в коллективе сверстников находится преимущественно на низком и среднем уровнях.

В соответствии с целью, гипотезой и задачами работы в ходе данного исследования применялись следующие методы исследования:

- теоретический метод сравнительного анализа педагогической, психологической и методической литературы по проблеме исследования;
- методы констатирующего эксперимента;
- методы количественной и качественной обработки результатов исследования.

Практическая значимость исследования заключается в поиске эффективных приёмов совершенствования социальной адаптации младших школьников с НОДА и создание из них комплекса упражнений, который может быть применён во время педагогической практики при работе с такими обучающимися.

Структура работы: введение, теоретическая и практическая часть, заключение, список использованной литературы из источников.

База исследования: МАОУ «Гимназия №13 «Академ». 2 класс.

# ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

## 1.1 Социальная адаптация: определение, механизмы формирования

Термин «адаптация» применяется в различных отраслях знаний, выступая в качестве интегративной категории, которая применяется во многих науках, объектом изучения которых являются разные аспекты человеческой жизни, среди них: культурология, философия, экономика, психология, социология, социальная педагогика, социальная работа и др. Он пришёл в науку из работ немецкого физиолога Г. Ауберт в 1865 году. По сути, этот термин является калькой с латинского слова "adaptatio", применяемого для обозначения процесса приспособления [10, с. 42]. По мере развития социальных наук этот термин получил новую сферу применения. П. Лилиенфельд, Г. Спенсер, А. Шеффле и др. использовали понятие адаптации в социальном смысле, обозначая его как процесс приспособления к условиям общества, которое являлось своеобразной формой окружающей среды [11, с. 125].

Развитие социальных наук способствовало тому, что термин «адаптация» обрёл свою характеристику «социальный», а следовательно, войдя в содержание социальных наук [53, с. 136]. Впервые словосочетание «социальная адаптация» встречается в научных работах социологов У. Томаса и Ф. Знанецкого, опубликованных в начале XX в. При этом сам термин получил множество интерпретаций, имеющих концептуальный смысл, а следовательно, выбор которых осуществляется с позиции автора той или иной научной работы [58, с. 78]. Это объясняется тем, что одни учёные вносили в него субъективные смыслы, а другие столкнулись с затруднениями при

обозначении процесса и результата приспособления субъекта к нормам общества [53, с. 136].

Изучив научную литературу, были представлены разные подходы к интерпретации термина «социальная адаптация»:

По мнению английского социолога и философа Г. Спенсера социальная адаптация понимается как «.. непрерывная поддержка соответствию внутренних отношений к внешним» [53].

Ж. Пиаже, Л. В. Петровского, А. Н. Леонтьева, А. А. Налчаджян и др. А. Н. Галус, И. Н. Никитина, выступая выразителями психологического подхода, определяли социальную адаптацию, как «.. процесс приспособления индивида (группы индивидов) к социальной среде, который проявляется в обеспечении условий, способствующих реализации его потребностей, интересов, жизненных целей» [36].

М. П. Лукашевич, И. И. Мигович считают, что данный термин следует использовать для обозначения процесса освоения и усвоения индивидом общественных отношений норм поведения и системы ценностей, существующих в данном обществе благодаря материальным и духовным компонентам среды [53].

По мнению А. Н. Беспалько «социальная адаптация» обозначает процесс приспособления индивида социальным условиям, что приводит к возникновению общественных отношений между ним и членами общества и усвоению существующих в этом обществе социальных норм и ценностей. При этом индивид может интегрироваться в малые и средние группы. Это означает, что автор понимает данный термин как процесс и состояние, где личность осваивает общественные и внутригрупповые социальные нормы, отношения, занимая определённую позицию в социальной иерархии [42, с. 256]. По сути, состояние социальной адаптации понимается как характеристика взаимодействия индивида (группы) с социальной внешней средой, протекание которого определяет успешность этого процесса, а именно его двусторонний характер:

- с одной стороны, человек корректирует свое поведение относительно требований социума, то есть этот процесс связан с активным изменением своей личности, коррекцией собственных установок и стереотипов поведения;
- с другой - человек влияет на социальную среду, в результате чего оно также претерпевает определенные изменения [41, с. 453].

Анализируя данные определения, можно сказать, что подходы к интерпретации термина социальная адаптация имеют концептуальное значение, при этом значительная часть исследователей соглашаются, что этот термин используется для описания приспособления индивида к социальной среде [18, с. 56].

М. Ромм, осмыслив и доработав другие теории, предложил иное понимание социальной адаптации, описав более подробно её структуру и механизмы. Эту структуру он оформил в образной форме, представив её как кольцо (цикл), назвав её "Реадаптивное кольцо", состоящее из следующих этапов адаптационного цикла:

- Восприятие и усвоение информации о свойствах общественной среды.
- Адаптивные ситуации. Ученые определяют три типа адаптивных ситуаций: микро-, мезо и макроуровни; также разделяют их на простые и сложные (в зависимости от глубины и важности изменений их параметров) и на положительно-, нейтрально- и отрицательно-адаптивные (в зависимости от направленности их влияния на процесс и результат адаптации личности).
- Факторы, мешающие адаптации («барьеры адаптации») составляют систему объективных и субъективных, внутренних и внешних факторов, снижающих эффективность адаптации личности и группы в адаптивных ситуациях, выраженность которых определяется разными уровнями. С позиции взаимодействия в системе "личность-общество" могут быть представлены следующие группы таких факторов: индивидуальные, обозначающие внутриличностные свойства индивида, мешающие адаптации; адаптивные, которые связаны с адаптивным информационной



взаимодействием; знаковый, тезаурусный; ситуативные, характеризующие свойства той или иной социальной ситуации, снижающей эффективность адаптации; собственно ситуативный, национально-культурный, режимный, временной [46]. При сочетании данных факторов влияет успешность/неуспешность протекание процесса приспособления индивида к окружающим социальным условиям.

- Стратегии социальной адаптации.
- Коррекция полученных итоговых результатов адаптации. При этом протекание каждого этапа зависит от результатов предыдущего этап, т.к. они все взаимосвязаны [8].

По мнению Д. Бутакова успешность социальной адаптации зависит от «личностного адаптационного потенциала», т.е. совокупности личностных качеств:

- особенности нервно-психической устойчивости, обуславливающие реакцию индивида на стрессовую реакцию;
- адекватность самооценки личности [47, 52];
- качественные свойства опыта социального взаимодействия и наличие социальной поддержки определяют сформировать многих важных социально-психологических качеств личности;
- выраженность конфликтных качеств характера [6, с. 103].

Одним из главных признаков социальной адаптации является гармоничное личностное развитие, означающее наличие в структуре личности индивида позитивных социально-психологических качеств. Оно выражается в наличии определённой социальной позиции, обусловленное стремлением влиять на социальные процессы, т.е. изменять социальную реальность [45, с. 54]. Кроме этого, в литературе представлены и другие признаки:

- солидарность индивида нормам и ценностям общества;
- полноценное существование в условиях общества без существенной потери индивидуальности;

- сформировать социально-психологических качеств, таких как инициативность, самостоятельность и др [60, 61, 64];
- познавательное развитие человека;
- наличие у индивида позитивных отношений с другими членами группы.
- наличие социального статуса, как показателя положения индивида в социальной иерархии;
- наличие средств, условий, способствующих дальнейшему развитию;
- сохранение устойчивости объекта;
- развитие защитных механизмов, а именно улучшение их качественных форм [46];
- развитие умений использования для выражения мысли вербальные и невербальные средства общения;
- развитие стрессоустойчивости и умений самостоятельного выхода из стрессовых и конфликтных ситуаций;
- появление мыслительных установок, направленных на активное взаимодействие с обществом;
- наличие социальных ролей [63];
- формирование ответственности за свои поступки и правильное принятие решение;
- наличие социального опыта и умения анализа отношений [37];
- умения создавать отношения, наполненные позитивными эмоциями и эмпатией;
- наличие умений адекватного ответа на социальные ожидания [2, с. 98-103].

Изучив литературу, были выделены следующие классификации социальной адаптации:

Во-первых, классификация, основанная на уровне социально активной личности, в которую входят два вида социальной адаптации:

Пассивная адаптация предполагает приспособление к обществу при отсутствии активных действий со стороны индивидуума, где значительную

роль играет влияние общества. Речь идёт о конформизме, а именно принятии социальных ценностей и норм общества без каких-либо попыток их изменения, что может быть производным от реального или воображаемого давления общества. Данный конформизм может быть двух видов: внешний, обозначающий демонстрацию внешнего согласия с другими членами общества при отсутствии внутреннего согласия; внутренний, подразумевающий наличие у индивида представлений мыслительных установок, обуславливающих внешнее согласие с обществом [39, с. 147].

Активная адаптация подразумевает не только приспособление к обществу, но и стремление к воздействию на него, реализуя свои представления об устройстве общества. При этом индивид, приспособляясь к обществу, делает это для получения тех или иных преимуществ для себя [38]. Считается, что такие в основе изменения социальной среды лежит потребность в творческой реализации, которая, по мнению И. Ф. Албеговой, способствует улучшению процесса адаптации, стимулируя познавательное развитие. Дополняя данную точку зрения, В. А. Петровский считает наличие творческой активности позитивным фактором, ведущим к более высокому уровню адаптации, а следовательно, возможности выстроить более гармоничные отношения не только с окружающей средой, но и со своей индивидуальностью, это способствует улучшенной самореализации [1, с. 78].

Несмотря на это, активная адаптация, основанная на деструктивных мыслительных установках, считается негативным явлением, что может привести к деформации существующей социальной системе. Такие индивиды не воспринимают требования окружающих, стремясь к излишнему изменению всего аспекта социальной жизни, потакавая своим своим прихотям. Как правило, они имеют эгоистичные и нарциссические черты характера, проявляющиеся в стремлении самоутвердиться за счёт более слабых людей [34].

Во-вторых, классификация, основанная на степени волеизъявления человека, включает в себя два типа социальной адаптации:

Добровольная адаптация означает соответствие ценностей социальной среды и индивида:

- полное соответствие ценностей общества и индивида, не требующие от последнего каких-либо изменений, что способствует их улучшенной самореализации;
- наличие несоответствия ценностей общества и индивида, где последний без какого-либо стресса может изменить их для приспособления к обществу [5, с. 78].

Вынужденная адаптация имеет место, когда ценности общества противоречат ценностям индивида:

- не принятие нечего нового индивидом и наличие безуспешных попыток изменения социальной среды, что рано или поздно приводит к полному подчинению ей;
- отсутствие попыток изменения социальной среды и подчинение индивида;
- совершенствование своего социального поведения для соответствия с ценностями общества [57, с. 64].

В-третьих, классификация, основанная на результатах адаптации, включает в себя два типа социальной адаптации:

- прогрессивная адаптация характеризует результат приспособления индивида к окружающей среде, где ценности индивида и общества находятся в единении между собой;
- регрессивная адаптация, при которой приспособление к социальным условиям заканчивается десинхронизацией интересов общества и индивида, а следовательно, их наличие у них взаимных противоречий [1, с.50].

В-четвёртых, классификация, в которой акцент делается на описание негативных результатов социальной адаптации:

– девиантная адаптация обозначает наличие использование в процессе приспособления к социальной среде девиантных форм поведения, не приемлемых в ней;

– патологическая адаптация подразумевает использование в приобщении к окружающей среды форм поведения патологического характера, обусловленных психическими отклонениями у индивида [8, с. 96].

Функции социальной адаптации:

- достижение баланса между обществом и личностью;
- развитие качественных и количественных свойств межличностного общения;
- реализации потребности к самопознанию и самокоррекции;
- поддержание оптимального уровня психологического здоровья;
- обнаружение и развитие задатков личности;
- повышение эффективности деятельности как адаптирующейся личности, так и социальной среды, коллектива;
- совершенствование стабильности и сплочённости членов общества [44, с. 43].

Для младших школьников, которые совсем недавно пришли в школу, наиболее актуален вопрос адаптации к образовательному процессу, что подразумевает формирование целого перечня привычек, взглядов, познавательных процессов, укладывающихся в типаж школьника для реализации учебной деятельности. По сути, это означает принятие для себя новой роли [30, с. 89]. Считается, что существует 3 вида такой адаптации:

- формальная адаптация основана на познавательно-информационном приспособлении обучающихся к новым условиям: окружение, образовательная организация, педагогическая программа, позиция учителя и др.;
- общественная адаптация представляет собой формирование классного коллектива и осознание индивидом своего места в социальной группе;

– дидактическая адаптация приспособление обучающихся к формам и методам учебно-воспитательной работы, применяемым учителем [33, 56].

Таким образом, социальная адаптация представляет собой процесс приспособления индивида к социальным условиям. В результате этого процесса индивид становится субъектом социальных отношений, а следовательно, у него формируются социально-психологические качества личности.

## 1.2 Специфика социальной адаптации учащихся с нарушением опорно-двигательного аппарата

По статистическим данным Минздрава, заболевания опорно-двигательного аппарата (ОДА) занимают третье место после сердечно-сосудистых и онкологических заболеваний [35, с. 32]. По мнению Р. Б. Стеркиной имеется тенденция на ухудшение состояния здоровья младших школьников, среди которых стаёт меньше здоровых детей и увеличивается число детей, имеющих разные заболевания, из которых значительная часть являются хроническими [62, с. 203].

Наблюдение Н. А. Фридлянда обнаружили, что у большинства населения России имеется деформация нижних конечностей, особенно это касается детей дошкольного возраста. Статистические исследования свидетельствуют, что с каждым годом количество детей с различными формами нарушений осанки и сколиозом значительно возрастает. Так, в дошкольном возрасте нарушения осанки выявлено у 2,1% детей, в четыре года - в 15-17% детей, в семь лет уже в 33% (каждый третий ребенок). У детей старшего школьного возраста этот показатель составляет 67-72%. Не остается незамеченным и тот факт, что у детей 4-6 лет болезни костно-мышечной системы занимают первое место (нарушение осанки, сколиозы, плоскостопие). Это приводит к беспокойству как специалистов, занимающихся этой проблемой, так и родителей подрастающего поколения [59].

Есть ряд внутренних и внешних причин нарушений функций опорно-двигательного аппарата у учащихся. К внутренним (эндогенным) причинам относят генетическую наследственность; врожденные недостатки физического развития. Период первого скелетного вытяжения в 5-7 лет физиологически обуславливает недостаточное развитие мышечной системы, ослабленный мышечный тонус основных мышечных групп туловища и конечностей (мышц спины, брюшного пресса и верхнего плечевого пояса)

функциональная недостаточность связочно-суставного аппарата, что приводит к деформациям костей вследствие неправильных поз и тому подобное. Внешними (экзогенными) причинами являются нерациональное двигательный режим, что приводит к слабости мышечно-суставного аппарата; несбалансированный режим питания; загрязненность внешней среды; недостаточный уровень теоретико-методической подготовленности родителей и воспитателей для эффективного проведения коррекционно-профилактической работы как в школе, так и в домашних условиях [28, 51].

Для поддержания правильной осанки большое значение имеет сила мышц спины (особенно разгибателей позвоночника), ягодичных мышц и мышц брюшного пресса. Крепкие мышцы верхней части спины и шеи удерживают в правильном положении верхнюю часть туловища, предотвращает деформацию грудной клетки. Следует заметить, что данный вид патологии напрямую влияет на качество жизни человека. Даже с незначительными нарушениями в опорно-мышечной системе организма человек может стать заметно ограничена в своих возможностях. А это в свою очередь ведет к ухудшению физического и психического состояния пациента и в дальнейшем может вызвать развитие сопутствующей патологии [21, с. 95].

Стиль жизни современных школьников характеризуется высоким уровнем статической, сенсорной и информационной нагрузки и низким уровнем общей двигательной активности, являются факторами риска развития нарушений опорного аппарата. Функциональные расстройства и начальные стадии заболеваний опорного аппарата, которые возникают в период интенсивного роста и развития организма, при несвоевременном выявлении и лечении переходят в хронические формы, вызывают вертеброгенные заболевания и негативно влияют на качество дальнейшей жизни [19, 22].

Школьники с церебральным параличом обучающиеся в общеобразовательных школах получают образование согласно следующим принципам:



- цензовый характер обучения школьников способствует тому, что школьники получают объём образовательных услуг, входящих в состав общеобразовательной школы;
- принцип последовательности изучения предметов, суть которого заключается в том, что по мере накопления образовательного опыта у обучающихся сменяются учебные предметы;
- принцип единства системы образования;
- использование основных дидактических принципов [14, 15, 16].

Вместе с тем учебное заведение для учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата решает специальные коррекционные задачи, в основе которых лежит обязательный учет особенностей развития познавательной сферы таких детей, а именно:

- нарушений активной произвольного внимания, которые обуславливают специфику всех стадий познавательного процесса (от сосредоточения и произвольного выбора при приеме и переработке информации к запоминанию, осмыслению), что существенно затрудняет обучение;
- повышенной истощаемости психических процессов, которая сопровождается низкой интеллектуальной работоспособностью, эмоциональной лабильностью, нарушениями памяти;
- низкий темп и инертность психических процессов, что проявляется не только в низкой скорости выполнения заданий, но и наличием затруднений в процессе смены разных видов деятельности. Также часто встречается «вязкость мышления» и застревание на определённых частях учебной информации [14, с. 156-180].

Названные особенности относятся к функционально-динамическим нарушениям и, вместе с нарушениями высших корковых функций (недостаточностью пространственных и временных представлений, гностических отклонений) и мыслительными нарушениями, определяют специфику интеллектуальной деятельности учащихся указанной категории [9,

с. 10]. Учитывая это, обучения учащихся с детским церебральным параличом требует от учителя осведомленности о нейропсихологического заключения, а также связанных с ним, специфических методов и приемов эффективного обучения, предлагаемых нейропедагогикой и ортопедагогикой. В зависимости от формы детского церебрального паралича, у учеников могут прослеживаться различные особенности познавательной деятельности. К примеру, наличие спастической диплегии часто сочетается с недоразвитием логического мышления и неправильным функционированием многих психических функций, таких как пространственный гнозис и праксис [7, с. 153].

При таких условиях важно учитывать трудности школьников при выполнении задач на пространственное ориентирование, копирования формы предмета, изображения асимметричных фигур, усвоение схемы тела и направления. Особого внимания учителя потребуют также трудности глобального восприятия учащимися количества, сравнение целого и частей, усвоение состава и разрядной строения числа и тому подобное. У учащихся с правосторонним гемипарезом нередко процессы чтения и письма сопровождаются оптико-пространственными нарушениями: затрудненное и замедленное чтение, наличие элементов зеркальности во время письма. Своеобразие познавательной деятельности учащихся с гиперкинетической формой детского церебрального паралича заключается в недостаточности слухового восприятия и речевых нарушениях (гиперкинетическая дизартрия). В отличие от удовлетворительного выполнения визуальных инструкций, выполнение задач, требующих речевого оформления, выполняются школьниками со значительными трудностями. Учебная деятельность школьников этой группы определяется также удовлетворительным развитием праксиса и пространственного гнозиса [25, с. 23-45].

В целом, в процессе обучения учащихся с церебральными параличами необходимо учитывать выраженную диспропорция и неравномерно нарушен темп развития. По данным опыта работы с такими детьми в процессе

образовательной стимуляции имеющиеся психические отклонения компенсируются, а следовательно, у ребёнка формируются познавательные способности для продолжения обучения. Это становится возможным при правильном подборе методов и форм обучения, основанных на коррекционно-развивающем принципе и индивидуальном подходе к каждому ребёнку [43, с. 280-282].

Как правило, дети, у которых инвалидность наступает в раннем возрасте, имеют множественные адаптационные барьеры, снижающие эффективность социальной адаптации. Поэтому с раннего возраста родителям необходима помощь специалиста, способного скорректировать психологические проблемы ребёнка, тем самым создать условия для его интеграции в общество. Если помощь ребёнку не оказана, то по мере поступления в школу у него могут быть проблемы не только с вхождением в коллектив сверстников, но и в процессе освоения учебной деятельности [50]. Психологические отклонения, главным образом, связаны с наличием переживаний, возникающих на фоне стойкого, хронического дефекта, связанного с ограничением естественных возможностей. Также ухудшает ситуацию негативная реакция окружающих людей. К примеру, если к ребёнку с ДЦП относятся как инвалиду, то это часто приводит к возникновению у него неправильных социальных представлений и нарушений самооценки [49]. Результатом таких условий является социальная изолированность ребёнка от общества, что приводит к формированию соответствующих личностных качеств, мешающих социальной адаптации.

Одним из главных негативных последствий социальной изоляции является невозможность формирования у таких детей активной жизненной позиции, устойчивой положительной самооценки, «базового» чувства доверия к окружающему миру, достаточной мотивации и навыков общения. Результатом чего является их замкнутость, отгороженность от людей, что усиливает социально-психологическую дезадаптацию [54, с. 78]. Основным блоком социально-психологических проблем детей с инвалидностью составляют

трудности в общении. Будучи социальным существом, человек, постоянно испытывает потребность в общении с другими людьми, определяет потенциальную непрерывность общения как необходимого условия жизнедеятельности. При индивидуальном обучении (дома) ребенок сильно ограничен в общении со сверстниками, существует контакт только с узким семейным кругом. Учителя, посещающие ребенка, недостаточно требовательны, все это приводит к социальной изоляции, возникают серьезные трудности в дальнейшем общении и профессиональной направленности [55, с. 63-68].

В сенсомоторном, интеллектуальном и речевом развитии детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата многое зависит от объема поражения центральной нервной системы и связанных с ним возможностей компенсации, от наличия и характера сопутствующих нарушений, а также специальной педагогической помощи. В отличие от этого, развитие эмоционально-волевой сферы и личности такого ребенка в большей степени подчиняется общим законам и определяется как генетическим фондом, так и социальными факторами. Наибольшее значение имеют социальные условия, в которых ребенок воспитывается: пребывание в медицинских учреждениях («синдром госпитализма»), ограничение общения с окружающими, особенно со сверстниками, ограничение самостоятельности и тому подобное. Это приводит к развитию эгоцентризма, пассивности, осознание собственной исключительности и невнимательности к другим. Такие дети часто отличаются низким социальным интеллектом, а именно, умеют низкую коммуникативную мотивацию и не всегда могут правильно понять поведение сверстников, что усложняет их социальную адаптацию [31, 32]

Осложняют ситуацию характерные отклонения в развитии эмоционально-волевой сферы, в частности, повышенная склонность к страхам. В таких состояниях наблюдаются выраженные вегетативные расстройства, усиливается ведущая симптоматика - спастика, гиперкинезы, атаксия. При таких обстоятельствах педагоги и родители должны учитывать

важность в раннем и дошкольном возрасте не столько овладения знаниями, сколько развития личности. Известно, что мощным средством профилактики и преодоления вторичных нарушений личности выступает социальный фактор. Не случайно, в воспитании детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата реализация задач этого раздела требует учета особого социального статуса детей и конфликтный характер социальной ситуации развития: нарушений общения, пассивной жизненной позиции, неуверенности в собственных возможностях и отсутствии активного процесса самовоспитания, истоки которых ярко вырисовываются уже в дошкольном детстве и нарушают механизмы формирования личности [40, с. 126].

В этой связи особенный вес приобретает сотрудничество с родителями больного ребенка, а также учета аспекта родительской опеки этих детей. Здесь возможна как гиперопека со стороны родителей, так и недостаточность родительского внимания, что в обоих случаях скорее приводит к негативным последствиям психоэмоционального и личностного развития. Коррекция эмоционально-аффективной сферы часто заключается и в преодолении чрезмерной психологической зависимости ребенка от родителей и ближайшего окружения. Содержание программы включает работу по предупреждению негативного воздействия переживаний ребенком своей физического недостатка, поскольку на формирование его характера во многом влияет то, как она относится к собственному Я-образу. Предоставление исключительной роли социальной приспособлению способствует тому, что ребенок учится оценивать собственные достижения, знает свои границы, контролирует эмоциональные реакции [29, с. 63].

В рамках инклюзивного образования обеспечивается социальная адаптация детей, имеющих заболевания опорно-двигательного аппарата, что подразумевает формирование у них коммуникативных качеств и правильных социальных представлений и мыслительных установок, позволяющих избежать появления психологических проблем. В этом смысле успешность социальной адаптации зависит больше всего от созданной для ребёнка

социальной среды, где он может получить коммуникативный опыт и образование. При этом необходимо осуществлять коррекцию негативных психологических образований, выступающих барьерами в адаптации. Такие условия могут быть созданы тесным сотрудничеством обычных педагогов и дефектологов [27, с. 56-64].

В образовательной среде социальная адаптация производится через использование разных видов учебной деятельности, способствующих не только реализации дидактических целей, но и передачи социального опыта [13].

Интеграция ребенка в открытое общество – это высшая цель реабилитации людей с ограниченными возможностями, в которых по многим специфическим проблемам открывается общечеловеческая проблема становления ребенка как личности. Социальная адаптация, профилактика дезадаптации и реабилитация данной группы людей - это проблемы общества, а не отдельного индивида, который должен соответствовать норме. Это касается и учебных заведений. Принципами интегративного обучения является формирование целостной системы знаний и научного мировоззрения, ориентация обучения на требования современного общественного развития, непрерывность обучения [13].

Ряд социально-психологических исследований указывают на то, что последствиями недостаточного коммуникативного уровня личности является снижение коммуникативной активности, инициативности, заниженная самооценка, негативное отношение к людям. Социализация детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата зачастую осложняется изменением социальных связей, стереотипов, ценностных ориентаций и установок, вызывающих социально-психологическую напряженность, отрицательно влияет на процесс социализации и вызывает трудности и проблемы, которые ребенок не в силах самостоятельно преодолеть. Отдельные социально-психологические проблемы могут быть связаны с семьей и

особенностями семейного и общественного воспитания, с референтной группой сверстников [16-17].

Например, ребенок дома находится под повышенным вниманием со стороны взрослых, а бывая в коллективе среди обычных детей, он чувствует фрустрацию по поводу того, что не может принимать равноправного участия в деятельности детского коллектива из-за своего заболевания. Поэтому его взаимоотношения с обычными детьми зачастую носят характер подчиненности. Как правило, у ребенка небольшое количество друзей, он занимает пассивную жизненную позицию, постепенно возникает комплекс из вторичных нарушений. Конечно, вторичные нарушения легче поддаются коррекции, поскольку обусловлены социальными факторами, но желательно избегать условий их возникновения [31].

Выделяют объективные и субъективные критерии социальной адаптированности (по А. Налчаджян):

- объективные критерии отражают степень реализации личностью в собственном поведении норм и правил жизнедеятельности, принятых в определенной социальной группе;

- субъективные отражают положительное отношение к членству в определенной социальной группе, существующих условий по удовлетворению и развития основных социальных потребностей.

Так называемая трехуровневая детерминация на уровне общества, сообщества, личности, позволяет говорить о критериях положительной адаптации на уровне:

- социума - положительное социальное самочувствие, включенность / социальная активность;

- групп - положительные межличностные отношения, удовлетворенность социальной поддержкой, которая обеспечивает лицо принадлежностью к группе, идентификацию с ней и является чрезвычайным

социальным, материальным и психоэмоциональным ресурсом, конструктивные стратегии адаптации сообщества;

– личности - конструктивные стратегии поведения, субъективная удовлетворенность качеством жизни, наличие смыслов и жизненной перспективы и тому подобное [31].

Таким образом, процесс социализации и адаптации детей с инвалидностью по сравнению с обычными детьми является осложненной именно характером инвалидности, и должно влиять на выработку методик успешной социальной адаптации с учетом особенностей инвалидности.



### 1.3 Способы коррекции нарушений социальной адаптации

Обучение обучающихся с ДЦП, не имеющих тяжёлой степени основного засоления и других серьёзных подобных нарушений, осуществляется в рамках инклюзивного образования, что подразумевает совместное обучение их со здоровыми обучающимися. Данная модель обучения позволяет не только выстроить индивидуальный подход к каждому из обучающихся, имеющих особые образовательные потребности, но и способствовать их адаптации в условиях социальной среды, что не допускает их изолированности от общества. По сути, обучающиеся в такой системе дети получают весь спектр социального опыта. Данный подход имеет под собой теоретическую базу, в которой важную роль отводится воззрениям Л.С.Выготского, считавшего с детей с проблемами в развитии обеспечить социализацию можно только в общении со сверстниками. Также совместное обучение больных и здоровых детей позволяет сформировать у последних позитивные социальные представления и личностные качества, а именно приучить их к сопереживанию и к поддержке. Некоторые исследователи считают, что это поможет им научиться искренней дружбе [48, с. 54].

В этом смысле обучающиеся, находясь в инклюзивном образовании, проходят процесс социальной интеграции, а именно вхождение в группу сверстников, во время которого между членами группы формируются межличностные отношения. Это способствует более эффективной социальной адаптации, а следовательно, овладения значительным перечнем коммуникативных умений и социальных представлений. Поэтому целью инклюзивного образования является обучение и воспитание обучающихся с ДЦП, что предполагает не только овладение ими учебными знаниями, умениями и навыками, предусмотренными программой обучения, но и разностороннее развитие личности ребёнка для повышения эффективности

адаптации к окружающей социальной среде [59]. Данная цель реализуется через следующие задачи:

- развитие и коррекция психических процессов обучающихся.
- развитие коммуникативных умений, эмоциональной сферы и социальных представлений.
- развитие мировоззрения.
- формирование перечня образовательных результатов, предусмотренных фгос и программами обучения.
- прививание культурных представлений и создание условий для творческого самовыражения обучающегося.
- совершенствование умений эмоционального, речевого, предметно-действенного и игрового общения с окружающими;
- стимуляция сенсорных функций (зрительного, слухового, кинестетического восприятия и стереогноза);
- стимулирование развитие пространственных и временных представлений, исправление их дефектов;
- улучшение зрительно-моторной координации и функциональных возможностей кисти и пальцев [53, с. 85].

При этом для обучения детей с ДЦП необходимо создать следующие психолого-педагогические условия:

- стимулирование развития позитивных форм межличностных отношений;
- реализация принципа личностно-развивающего взаимодействия, позволяющего обучающемуся с ДЦП быть полноценным субъектом социальных отношений и участников образовательного процесса;
- обеспечение гармоничного взаимодействия взрослых и детей, где учитывается личностная индивидуальность обучающегося;
- коррекция самооценки обучающегося;
- стимулирование инициативы самостоятельности обучающихся;

- создание условий для вхождения собачащегося с ДЦП в коллектив сверстников, что позволяет ему обрести положение в социальной иерархии коллектива исходя из его личностных задатков;
- постоянное психолого-педагогическое сопровождение обучающегося;
- работа с родителями и вовлечение их в образовательный и воспитательный процесс [46].

Можно выделить следующие методы коррекции социальной адаптации у младших школьников с ДЦП:

во-первых, метод психологической коррекции представляет собой совокупность приёмов психологического воздействия на обучающегося, способствующие устранению имеющихся психических дефектов. По сути, психологическая коррекция направлена на корректировку личностных качеств и познавательных процессов для повышения эффективности социальной адаптации и улучшению познавательной деятельности. Как уже было определено дети, имеющие выраженные двигательные нарушения, часто подвержены не только снижению стрессоустойчивости, но и образованию психологических проблем. При этом также возникают негативные личностные качества, способствующие самоизоляции обучающегося от сверстников [44, с. 45].

Для исправления этих проблем применяются специальные психокоррекционные упражнения, которые создают специальные условия для личностного развития. Как правило, такие упражнения могут иметь либо игровые и творческие элементы, либо проводится в условиях группы, способствуя формированию полезной социальной среды. Игровые и творческие упражнения чаще применяются в процессе индивидуальной работы с обучающимся, где учитель может проработать его переживания и манеры личностного реагирования [42, с. 56]. Особое место психокоррекционной работы занимает познавательное развитие. Для этого используются простые интеллектуальные игры, дидактические игры,

упражнения, направленные на развитие познавательных процессов (мышление, памяти, внимание и др) [23].

Во-вторых, развитие мелкой моторики. Данное направление работы предлагает исследователь А. Р. Маллер, который ссылается на исследования, в которых подчёркивается позитивное влияние мелкой моторики на ускорение речевого и умственного развития. Эффективность такой работы заключается в том, что выполнение тонких движений пальцев способствует ускорению развития головного мозга, а следовательно, качественному улучшению его функционального состояния. Исследователями подчёркивается связь между моторными зонами, в которых находится проекция движений руки, с речевыми центрами. Более того, считается, что рука является своеобразным дополнительным органом речи. Из-за этого тренировка мелкой моторики не только способствует совершенствованию графомоторного навыка, но стимулирует развитие функциональной системы, ответственной на устную речь [35, с. 88].

У младших школьников с ДЦП чаще всего применяются традиционные упражнения на развитие мелкой моторики, среди которых рисование, лепка, конструирование, рисование, вырезание из бумаги и т. п. Эти упражнения, кроме развития непосредственных мелких движений пальцами, способствуют качественному совершенствованию внимания, мышления, оптикопространственного восприятия, воображения, наблюдательности, зрительной памяти, двигательной памяти [35, с. 88].

В научной литературе описаны и другие упражнения, которые называются нетрадиционными, т.е. специфические техники рисования, аппликации и др. Считается, что такие упражнения за счёт своей оригинальности и новизны не только способствуют психическому развитию учащихся, но и добавляют в занятия элементы увлечённости, экспрессии, яркости, что повышает эмоциональный фон [35, с. 88].

В-третьих, значительную роль занимает метод игры. Несмотря на смену ведущей деятельности на учебную, игра не утрачивает своей актуальности у

младшего школьника и традиционно применяется в коррекционной работе. А. В. Кроткова считает, что игра имеет социальное происхождение, а следовательно, её главной функцией является развитие у обучающегося социальных представлений. При этом учитель, управляя игрой, может стимулировать развитие правильных форм поведения и способствовать улучшению процесса адаптации больного ребёнка в коллективе. Поэтому считается, что в процессе коллективных, коммуникативных игр между членами коллектива устанавливаются тесные и позитивные отношения. Правильно организованные игры могут способствовать развитию взаимопонимания и взаимопомощи [32, с. 45].

По мнению М. А. Козловой особую полезность имеют творческие игры. При этом учитель может развивать у обучающихся творческое восприятие и отношение к игре. Такие игры отличаются особой психологической атмосферой, где сочетание игры и творчества наделяет её участников особым зарядом позитивной энергии, способной намного быстрее и качественно лучше сделать из разных обучающихся единое социальное целое, а именно полноценный высокоразвитый детский коллектив. Педагогическую эффективность таких игр подчёркивал педагог В.А. Сухомлинский, который считал, что творческое дополнение игр способствует интеллектуальному и личностному развитию младших школьников. Через них они овладевают образным мышлением, сообразительностью и умениями осознания и передачи своих чувств через вербальные и невербальные способы общения [28, с. 65-66].

При всех полезных свойствах игр учителю важно уметь их правильно организовать. Учитывая наличие двигательного дефекта у обучающихся, их двигательный потенциал может быть ограничен. Поэтому не рекомендуется использовать игры, требующие сложных и малодоступных движений. Можно вообще исключить такие игры. В литературе представлено множество игр, не требующих движений вообще, основанных на речевой коммуникации. Тем не

менее, осознавая двигательные возможности обучающегося, некоторые игры, в которых есть движения, могут быть использованы [22].

В-четвёртых, использование творческих упражнений, основанных на определённых видах искусства. Считается, что такие упражнения обладают комплексным полезным воздействием на больного ребёнка. С одной стороны, они применяются для исправления внутриличностных характеристик, мешающих адаптации (негативные переживания и комплексы), а следовательно, способствуя развитию самовыражения, самоанализа, рефлексии и других важных психологических качеств [26, с. 42-43]. Это достигается за счёт ассоциативного мышления, которое активизируется в момент погружения в творческую деятельность. Часто это приводит к тому, что срабатывает феномен проекции, где внешние творческие образы отображают внутреннее состояние обучающегося. Чаще всего в образовательной практике применяется арт-терапия, задания которой имеют высокий психокоррекционный потенциал. С другой стороны, творчество способствует развитию образного мышления, креативности, дисциплинированности, самообладания и других полезных производственных качеств личности. В этом смысле такие упражнения применяются для улучшения учебной деятельности [24].

Многие исследователи считают музыку одним из главных средств личностного развития младших школьников с ДЦП. К примеру, по мнению Джульетта Алвин музыка, являясь совокупностью звуковых образов, содержит в себе опыт человеческого общения, влияя на мышление, самочувствие и эмоциональное состояние, а следовательно, она может изменять многие психические качества личности. Другой исследователь считает, что посредством музыки можно исправлять подсознательные внутриличностные конфликты и переживания. Аналогичное мнение имеется у дефектологов И. В. Евтушенко и Т. Г. Волковой, которые подчёркивали коррекционный потенциал музыки за счёт её эстетических свойств. Г. А. Волкова, И. Ю. Левченко предлагают использовать музыку при работе с

детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата, для улучшения их психических характеристик (самовыражения, творческих качеств, баланса эмоций, стимулирование активности) [13].

В-пятых, работа с родителями. Многие исследователи подчёркивают важность работы с родителями. Это объясняется не только возрастной психологической зависимостью младшего школьника от родителей, отношения с которыми сказываются на его психологическом состоянии, но их постоянным нахождением вблизи ребёнка, а следовательно, они являются одной социальных групп, которая может влиять на успешность социальной адаптации. Поэтому считается, что необходимо стремиться к повышению родительской медико-социальной и психолого – педагогической культуры. Тем самым появляется возможность обеспечить комплексное позитивное психологическое воздействие на обучающегося для совершенствования его адаптивного потенциала [13].

Таким образом, представленная схема работы позволяет улучшить психолого-педагогические качества обучающихся с ДЦП, стимулируя социальную адаптацию и способствуя более эффективной реализации учебной деятельности.

## Выводы по 1 главе

1) По мере вхождения в общество любой человек проходит социальную адаптацию, а именно процесс, направленный на усвоение общественных отношений норм поведения и системы ценностей. По сути, речь идёт о вхождении в общество в качестве равноправного члена. У младших школьников этот процесс находится на начальной стадии. Им следует пройти длительный путь развития личности в условиях школьного образования, которое способствует подготовке познавательных и личностных характеристик для вступления в общество. При этом социальная адаптация может быть как пассивной, где превалирует воздействие общества над индивидом, и активная, где у индивида имеется активная позиция по изменению общества и вступлению в его ряды.

2) Наличие хронических заболеваний опорно-двигательного аппарата мешает полноценной адаптации, нарушая этот процесс. С одной стороны, адаптация нарушается в связи с наличием физического дефекта, мешающего полноценной жизни. У детей с ДЦП имеются множественные двигательные нарушения. С другой стороны, наличие тяжёлого заболевания негативным образом сказывается на психологическом состоянии младшего школьника, а это приводит к развитию психологических проблем, а именно комплексов, страхов и др. По сути, такие дети могут отстраняться от общества, что тормозит процесс социальной адаптации, а следовательно, мешает личностному росту. Поэтому такие дети, находящиеся в школах, нуждаются в особом профессиональном контроле.

3) Методика работы с такими обучающимися включает следующие методы. Учитывая, что они имеют различные личностные дефекты часто применяется психокоррекция, что позволяет совершенствовать их личность, исправив те черты, которые мешают социальной адаптации. Для этого часто применяют игры. Коллективные игры в рамках инклюзивного



образовательного пространства способствуют повышению адаптивного потенциала и вырабатывают полезные социально-психологические качества. Часто применяются творческие упражнения, позволяющие улучшить психологическое состояние, способствуя самовыражению. Для развития мелкой моторики применяются пальцевые игры.

## ГЛАВА 2 ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

### 2.1 Диагностическая программа

Объективные критерии представляют собой тип критерий, который можно выявить в процессе наблюдения за учащимся:

- отношение обучающегося к учебе;
- уровень общих навыков обучающегося;
- эффективность учебной деятельности (учебная активность и усвоение знаний);
- проявление обучающимся творческой активности;
- позиция обучающегося в группе, характер взаимоотношений обучающегося с одноклассниками, классным руководителем, мастером производственного обучения и администрацией колледжа;
- наличие положительных увлечений.

Субъективные критерии — это диагностические признаки, существующие в рамках внутреннего мира учащегося, проявляющиеся в различных формах поведения:

- уровень удовлетворенности учащегося обучением;
- удовлетворенность своим положением в коллективе;
- удовлетворенность организацией и проведением свободного времени;
- эмоциональное благополучие;
- самооценка.

Трехуровневая детерминация на уровне общества, сообщества, личности, позволяет говорить о критериях положительной адаптации на уровне:

- социума - положительное социальное самочувствие, включенность / социальная активность;

- групп - положительные межличностные отношения, удовлетворенность социальной поддержкой, которая обеспечивает лицо принадлежностью к группе, идентификацию с ней и является чрезвычайным социальным, материальным и психоэмоциональным ресурсом, конструктивные стратегии адаптации сообщества;
- личности - конструктивные стратегии поведения, субъективная удовлетворенность качеством жизни, наличие смыслов и жизненной перспективы и тому подобное [1].

Для удобства анализа диагностического процесса, из научных работ Э. М. Александровской, были выделены четыре наиболее существенных критериев социальной адаптации младших школьников:

- эффективность учебной деятельности (учебная активность и усвоение знаний);
- усвоение школьных норм поведения на уроке и перемене;
- успешность социальных контактов (отношения с детьми и учителями);
- эмоциональное благополучие [4, с. 79].

Исходя из представленных критериев диагностический процесс строится на методе наблюдения, тестирования и опроса. Метод наблюдения представляет собой процесс визуальной фиксации диагностических признаков у учащихся. Под диагностическим признаком, в данном контексте, понимаются различные внешние (поведенческие) формы социальной адаптации младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата в коллективе сверстников. Как правило, все методики из этой группы представляют собой вариант организации наблюдения и ключ для интерпретации диагностических признаков. Зафиксированные социально-психологические и психолого-педагогические явления заносятся в специальные бланки и подвергаются анализу, с помощью представленной интерпретации.

Во-первых, в исследованиях подчёркивается удобство и эффективность методики изучения социально-психологической адаптации к школе Э. М. Александровской. В ней оценка социально-психологической адаптации осуществляется с точки зрения четырех параметров: эффективность учебной деятельности, усвоение школьных норм, успешность социальных контактов, эмоциональное благополучие.

Метод тестирования предполагает использование специализированных психолого-диагностических упражнений, позволяющих поставить ребёнка в социально-психологические условия, выявляющие определённые социально-психологические качества. При этом, кроме непосредственной интерпретации результатов по авторским критериям учитель должен фиксировать внешние (поведенческие) диагностические признаки. В данной диагностической программе метод тестирования играет вспомогательную роль, с его помощью осуществляется детальное изучение критерия «успешность социальных контактов (отношения с детьми и учителями)».

Во-первых, исходя из того, что самооценка представляет собой психологическое образование, качественные особенности которого определяются совокупностью внешних и внутренних факторов, можно сделать вывод, что её измерение позволяет выделить косвенные признаки социальной адаптации. Для этого используется дидактическое упражнение «Ступеньки».

Во-вторых, косвенным признаком социальной адаптации является наличие у ребёнка эмпатии. По аналогии с самооценкой эмпатия формируется из сочетания внутренних и внешних качеств. Её наличие или отсутствие демонстрирует не только осознание ребёнком своего положения в социуме, но и отражает различные социально-психологические качества, влияющие на восприятие себя и окружающих. Для исследования данного социально-психологического образования используется дидактическое упражнение «Друзья, товарищи, чужие». Все представленные диагностические инструменты были занесены в таблицу 1

Таблица 1

Диагностическая программа исследования социальной адаптации учащихся младшего школьного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата в коллективе сверстников

Критерий (измеряемый параметр)	Методика	Уровни		
		Низкий	Средний	Высокий
эффективность учебной деятельности (учебная активность и усвоение знаний);	Изучение социально-психологической адаптации к школе Э. М. Александровской.	Отсутствие признаков, обозначающих активность учащегося на уроках. Учащийся не выполняет большинство предложенных ему дидактических заданий. Оценки варьируются с положительным, в сторону последних.	Отмечается незначительное проявление признаков, обозначающих активность учащегося на уроках. Это означает, что работа на уроках носит неоднородный характер. Низкая частота ответов учащегося на уроке. По характеру ответы могут быть либо правильными, либо неполными, либо неправильными. Отмечено плохое усвоение учебного материала или частные ошибки при выполнении упражнений.	Отмечается отчётливое проявление признаков, обозначающих активность учащегося на уроках. Это означает, что работа на уроках носит неоднородный характер. Высокая частота ответов учащегося на уроке. Как правило, все ответы правильные либо имеют незначительные ошибки. Большинство заданий выполняются правильно, с проявлением старания. Могут отмечаться незначительные ошибки.

<p>усвоение школьных норм поведения на уроке и перемене;</p>	<p>Изучение социально-психологической адаптации к школе Э. М. Александровской.</p>	<p>Учащийся не соблюдает нормативы поведения на уроках. Отмечается игнорирование требований учителя или их частичное выполнение. Частно отмечаются признаки пассивности в поведении или нарушения правил распорядка школы.</p>	<p>Учащийся частично соблюдает нормативы поведения на уроках. Отмечается напряжённость в ответах или периодическое смещение внимания на общение со сверстниками. Средняя степень активности на перемене, варьирующая от отсутствия активности до низкой активности.</p>	<p>Учащийся полностью соблюдает все нормативы поведения на уроках. В единичных ситуациях отмечается невыполнение требований учителя. Проявление высокой активности может заменяться на среднюю активность, проявляющуюся в занятиях с одним из ребят.</p>
<p>успешность социальных контактов (отношения с детьми и учителями);</p>	<p>Изучение социально-психологической адаптации к школе Э. М. Александровской.</p>	<p>Отмечается проявление негативных форм общения: от выраженного негативизма до замкнутости. Низкая самооценка. Проявление отрицательных эмоциональных реакции во время общения с учителем или избегание контактов с учителем.</p>	<p>Отмечается проявление различных форм ограничения общения: от общения с некоторыми ребятами до пассивного общения. Контакт между учащимся и учителем носит поверхностный (формальный) характер. При этом за помощью учащийся стремится обращаться к сверстникам.</p>	<p>Наличие общительности, которая может проявляться в связке с отсутствием инициативы. У учащегося отмечается выраженное стремление понравится учителю. При этом учащийся уважает мнение учителя, относясь к нему серьёзно</p>

эмоциональное благополучие	Цветовой тест отношений (ЦТО) А.М. Эткинда	Проявление негативных эмоций: от агрессии до депрессивности.	Эпизодическое проявление учащимся негативных эмоций: снижения настроения, тревожности, страха.	Позитивное или уравновешенное (спокойное) эмоциональное состояние.
----------------------------	---	--	--	--

## 2.2 Анализ результатов тестирования

Для отработки, созданной диагностической программы, проводится педагогический эксперимент констатирующего типа, в котором осуществляется диагностика социальной адаптации, по сформированным критериям.

Общая выборка состоит из 28 детей (2 ребенка с НОДА) 2 К класса Гимназии №13 «Академ». Основным критерием отбора испытуемых в выборку является их возраст 6-9, соответствующий младшему школьному возрасту.

Критерий «эффективность учебной деятельности (учебная активность и усвоение знаний)» исследуется опросником «Изучение социально-психологической адаптации к школе Э. М. Александровской», посредством двух входящих в него шкал «учебная активность», «усвоение знаний». По данным обеих шкал получились следующие результаты: 54% (15) испытуемых набрали низкий уровень, что означает отсутствие активности на уроках и наличие сложностей при усвоении учебного материала. Такие испытуемые не имеют мотивации к обучению. На уроках ведут себя пассивно, не стремятся к ответу и могут что-то сказать только по требованию учителя. Отсутствует усидчивость. Домашние задания выполняются редко.

46% (13) имеют средний уровень, а следовательно, обучающийся проявляет эпизодическую активность на уроке и частично усваивает учебный материал. По сути, не отмечается ярко выраженного мотива на учебную деятельность, он выражен ситуативно. На некоторых уроках обучающиеся могут проявлять активность, на других отмечается пассивность. Руку поднимают для ответа в тех моментах, когда выучили материал. Материал усваивается недостаточно. Недостаточно усидчивости. Домашние задания выполняются не всегда.



Критерий «усвоение школьных норм поведения на уроке и перемене» исследуется методикой «Изучение социально-психологической адаптации к школе Э. М. Александровской». 61% (17) обучающихся имеют низкий уровень, а это значит, что они не соблюдают нормативы поведения на уроках. Часто игнорируют требования учителя. В поведении на переменах отмечена пассивность и стремление к нарушению распорядка школы. 39% (11) имеют средний уровень, означающий частичное соблюдение нормативов поведения на уроках. Отмечается напряжённость в ответах или периодическое смещение внимания на общение со сверстниками. На переменах в зависимости от ситуации могут вести себя либо активно, либо пассивно.

Критерий «успешность социальных контактов (отношения с детьми и учителями)» исследовался группой упражнений, где основную роль играла методика «Изучение социально-психологической адаптации к школе Э. М. Александровской», в которой имеется две шкалы: «Взаимоотношения с одноклассниками», «Отношение к учителю». 61% (17) обучающихся набрали низкие баллы, а следовательно, отмечается проявление негативных форм общения: от выраженного негативизма до замкнутости. Низкая самооценка. Проявление отрицательных эмоциональных реакции во время общения с учителем или избегание контактов с учителем. 39% (11) набрали средние баллы. Отмечается проявление различных форм ограничения общения: от общения с некоторыми ребятами до пассивного общения. Контакт между учащимся и учителем носит поверхностный (формальный) характер. При этом за помощью учащийся стремится обращаться к сверстникам.

Критерий «эмоциональное благополучие» соответствует одноимённой шкале выявляющей особенности эмоциональной сферы у испытуемого. Этот критерий исследуется цветовым тестом отношений (ЦТО). 68% (19) набрали низкий уровень, у них преобладают негативные эмоции: от агрессии до депрессии. Об этом свидетельствовало употребление соответствующих цветов: фиолетовый, черный, серый.

32% (9) обучающихся набрали средние баллы, у них отмечено эпизодическое проявление учащимся негативных эмоций: снижения настроения, тревожности, страха, которые сочетаются с позитивными эмоциями. В их рисунках имелись следующие цвета: зелёный, красный, фиолетовый.

После сложения всех числовых показателей был определён уровень социальной адаптации у испытуемых. 54% (15) имеют средний уровень социальной адаптации, для них характерно средней эффективности учебной деятельности, частичном усвоении школьных норм и правил, частичная успешность социальных контактов, наличие смешанных эмоций. 46% (13) имеют низкий уровень социальной адаптации, они отличаются низкой эффективностью учебной деятельности, недостаточном усвоении школьных норм и правил, безуспешности социальных контактов, негативном эмоциональном состоянии.

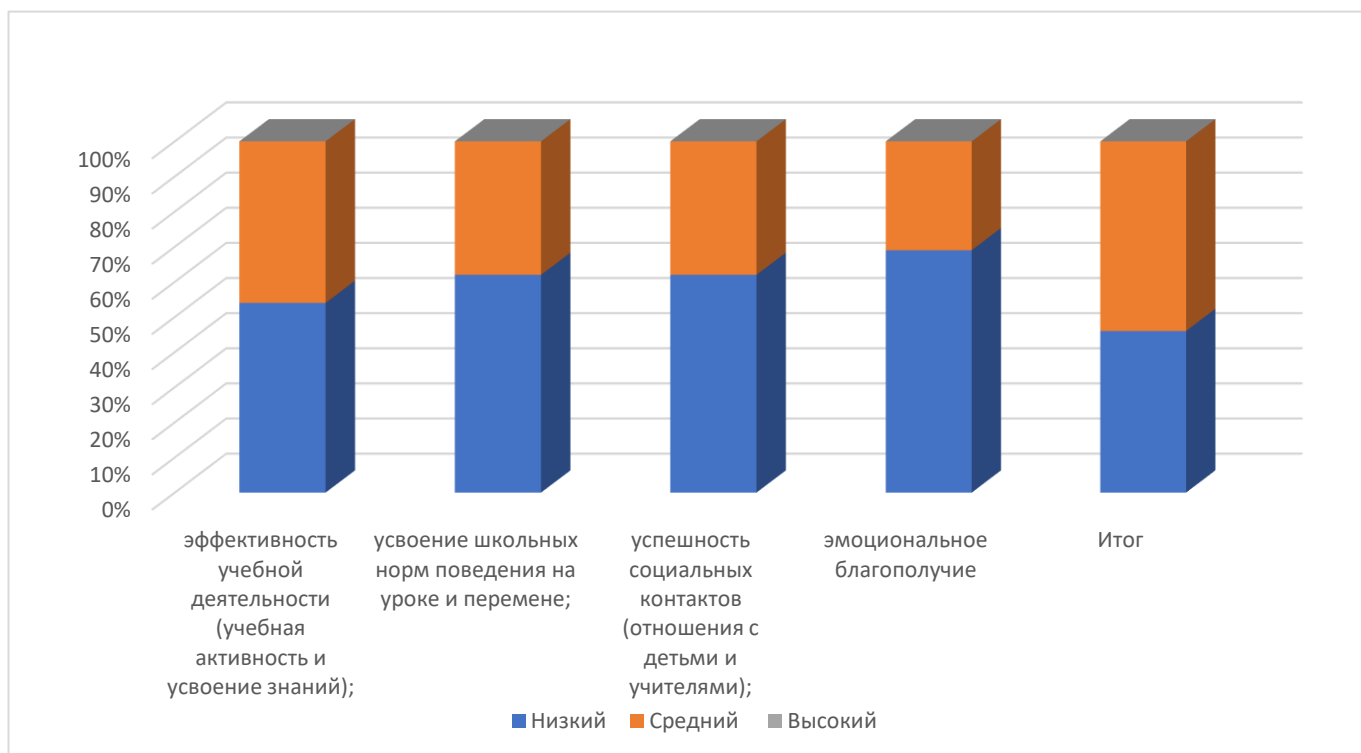


Рисунок 1 – Результаты констатирующего эксперимента

Подводя итог экспериментальной работе, можно сделать следующие **ВЫВОДЫ:**

- результаты испытуемых распределились между низкими и средними уровнями;
- у многих испытуемых имеются проблемы в построении коммуникации со сверстниками и учителем;
- недостаточное развитие психических процессов при ДЦП сказывается на снижении эффективности учебной деятельности.

### **2.3 Комплекс упражнений, направленный на улучшение социальной адаптации младших школьников с нарушением опорно-двигательного аппарата**

Как было определено в процессе диагностики обучающиеся с ДЦП имеют некоторые психолого-педагогические отклонения от нормы, которое проявляется в недостаточной учебной активности, неправильном поведении, взаимоотношения с одноклассниками и учителем и наличием негативных эмоциональных реакций. Это можно объяснить не только наличием физиологических дефектов, связанных с основным заболеванием, но наличием психологических проблем, которые проявляются в учебном процессе. Наличие таких проблем негативным образом влияет на весь внешний облик обучающегося и сказывается на учебной мотивации.

Это означает, что, используя сохранные психические и двигательные функции, необходимо сформировать психокоррекционный процесс, способствующий преодолению психологических проблем, что в конечном итоге приведёт к улучшению показателей социальной адаптации, а следовательно, способствует вхождению обучающегося в круг сверстников и полноценное личностное развитие. Начинать данную работу целесообразно с проведение упражнений по мелкой моторике. В последнее время выходит много научных работ, в которых подчёркивается позитивное влияние этих упражнения как на мозг в целом, так и на психику в частности. Считается, что многие функциональные нейронные центры имеют связь с двигательными центрами, обеспечивающими движения пальцев. Учитывая, что у обучающихся с ДЦП часто встречаются дефекты мелкой моторики, ухудшающие качество письма, данные упражнения стимулируют развитие графомоторного навыка, который очень важен в начальной школе. Кроме этого, все эти упражнения содержат в себе не только игровые элементы, способствующие преодолению

психологических коммуникационных барьеров. Применялись следующие упражнения:

Упражнения на рисование лежат в основе развития графомоторного навыка. Речь идёт о заданиях, в которых учащемуся необходимо нарисовать что-либо исходя из требуемых условий либо дорисовать какой-либо рисуночный образ.

«Контурные». Цель: Развитие мелкой моторики и развитие графомоторного навыка. Учащемуся выдаются карточки, на которых изображены контуры различных образов. Сам по себе контур образа представляет собой полый рисунок. Задачей ребёнка является заштриховать этот рисунок, не выходя за пределы его границ.

«Узорная штриховка». Цель: Развитие мелкой моторики и развитие графомоторного навыка. Стимульный материал представляет собой карточку, на которой изображены фигурные линии. Учащийся должен, поставив карандаш в точку, не отрывая его от бумаги, провести линию, тем самым заканчивая рисунок, придав ему некую целостность.

«Продолжи ряд». Цель: Развитие мелкой моторики и развитие графомоторного навыка. Классическое графическое задание, в котором в качестве образца даётся закономерность определённых графических элементов. Задачей испытуемого является продолжение этого рисунка, соблюдая закономерность.

«Соедини по точкам». Цель: Развитие мелкой моторики и развитие графомоторного навыка. Упражнение, в котором стимульным материалом является совокупность точек, изображающая определённый образ. Соединяя эти точки, учащийся делает образ более разборчивым и понятным. Кроме графомоторного навыка, улучшается воображение учащихся.

«Дорисуй картинку». Цель: Развитие мелкой моторики и развитие графомоторного навыка. Является упражнением, в котором учащемуся необходимо дорисовать имеющийся рисунок. Как правило, изначально даётся

половина определённого рисуночного образа, который нужно дорисовать, соблюдая правильность расположения рисуночных элементов.

Лепка из разных материалов (пластилина, солёного теста, глины):

«Лепка из пластилина». Цель: Развитие мелкой моторики. Является классическим упражнением, позволяющим проработать мелкую моторику. Учащемуся даётся задание придать пластилину определённую форму, тем самым превратив его в какой-либо образ. Чем сложнее фигура, тем лучше прорабатываются движения пальцами.

Работа с бумагой:

«Объёмная аппликация «Божья коровка» Цель: Развитие мелкой моторики. Представляет собой изделие из бумаги, имеющее объёмную структуру, выполнение в данного образе насекомого.

«Самолётик». Цель: Развитие мелкой моторики. Упражнение, основанное на обучении ребёнка изготовлению бумажного изделия по образцу «самолёта». Для выполнения задачи требует сложных движений.

Пальчиковые игры (гимнастика):

«Театр теней» является творческим упражнением, в котором, кроме мелкой моторики, осуществляется стимулирование воображение. Цель: Развитие мелкой моторики. Суть упражнения заключается в том, что некоторые движения пальцами имеют образно-ассоциативный потенциал, а именно способны напоминать определённые явления. Как правило, речь идёт о животных, признаки которых можно имитировать движениями пальцев. Для повышения экспрессии упражнения изменяется световая атмосфера упражнения. При этом необходимо создать освещение таким образом, чтобы образы, сформированные из пальцев рук, отдавали тень.

«Пальчиковый театр» творческое упражнение, в котором на пальцы ребёнка одеваются специальные тканевые накладки, обозначающие персонажей сказок либо мультфильмов. Цель: развитие мелкой моторики. Через движения пальцами осуществляется «оживление» персонажей, т.е. они способны проявлять признаки социально активности. Для повышения

экспрессии может быть разработан сценарий, проработан характер каждого из персонажей и др.

Переходя от пальчиковых игр, делая акцент на проработку внутренних переживаний обучающегося, целесообразно применять в коррекционной работе упражнения арт-терапии. Считается, что творчество за счёт ассоциативного мышления обеспечивает самопознание и развитие навыков самоанализа. Погружаясь в себя во время рисования, младший школьник учится понимать свою личностную сущность, затем в процессе рисования обеспечивается выражение своей индивидуальности, что можно считать подготовкой к реальному общению. Кроме этого, арт-терапия способствует балансированию эмоциональных реакций. Применялись следующие упражнения:

«Пальчиковое рисование» является упражнением, в котором обучающиеся могут использовать для рисования собственные пальцы, намазав их краской. При этом получаются необычные, яркие рисунки. В качестве инструментов применяются большие листы бумаги и краски разных цветов.

«Рисование музыки» упражнение, в котором сочетаются разные типы творчества, где обучающийся может выразить на бумаге в форме рисуночного свои ассоциации от музыкального произведения. Для проведения этого упражнения может применяться либо приятная музыка, либо необычные музыкальные мелодии, имеющие значительный ассоциативный потенциал.

«Нарисуй себя» считается классическим коррекционным упражнением, стимулирующим развитие самоанализа у обучающегося. Его задача – изобразить себя на рисунке. Часто в процессе выполнения таких упражнений обучающиеся начинают задавать вопросы к окружающим о себе и своём поведении. В этом случае учителю важно при ответе на такие вопросы подчеркнуть позитивные качества обучающегося. Также учитель может задать уточняющие вопросы, чтобы подвести испытуемого к пониманию того или иного аспекта своей личностной индивидуальности.

«Эмоциональный автопортрет» упражнение, которое не только стимулирует навыки самоанализа, но и позволяет стабилизировать эмоциональный фон. Обучающемуся необходимо нарисовать свои эмоции. Для этого допускается использовать любые рисуночные образы. После окончания рисунка следует собеседование с учителем, в котором последний задаёт вопросы у испытуемого по содержанию рисунка, уточняя значение тех или иных образов.

«Продолжи сказку» представляет собой коллективное рисуночное упражнение, в котором обучающиеся сначала делятся на группы, а затем каждая из групп составляет свой вариант рисунка, содержание которого оканчивает прочитанную учителем сказку. Выполнение этого упражнения стимулирует развитие навыков позитивной коммуникации, а именно сотрудничества.

«Мальчик и девочка» является коллективным упражнением, позволяющим отработать гендерные роли. Обучающимся даётся простое задание, где они должны, разделившись на группы по половому признаку, нарисовать своё восприятие себя и представителей противоположного гендера. Такие упражнения способствуют преодолению гендерных барьеров в общении и стимулируют развитие эмпатии.

Сохраняя коллективную форму проведения занятий, проводились коллективные игры. Эти упражнения примечательны тем, что в процессе коллективной игры, находясь действием игровой атмосферы, получается лучше проработать различные аспекты коммуникации.

«Поздоровайтесь!» представляет собой коллективную игру, которую часто используют на начальных этапах психокоррекционной работы. Она необходима для того, чтобы обеспечить знакомство участников коллектива, и создать между ними позитивные отношения. Каждый из участников должен поздороваться с другими участниками таким образом, чтобы произвести на другого человека и окружающих людей позитивное впечатление, подобрав



наиболее позитивную форму коммуникации. Затем участники рассказывают о своих впечатлениях, возникших в процессе знакомства с другим человеком.

– «Верим - не верим» коммуникативная игра, которая проводится в самом начале коррекционной работы. Все её участники должны назвать по себя 2 реальных 1 вымышленный факт. После оглашения данной информации другие участники должны определить какие из фактов реальные, а какие вымышленные.

– «Мик и Мак» является психокоррекционным упражнением, в котором имеют черты проекции, а именно переноса обучающегося на внешние предметы своих личностных качеств, делая неживые предметы носителя индивидуального сознания. Каждому из участников даются две игрушки, каждую из которых он должен наделить противоположными личностными качествами, а затем рассказать про них аудитории. При этом, развивая рассказ обучающегося, учитель может задавать уточняющие и направляющие вопросы.

– «Передай маску» является коммуникационной игрой, основанной на драматизации, в ней каждый участник может посмотреть на некоторые свои внешние характеристики (мимика) со стороны. «Маска» является метафорическим обозначением определённого мимического выражения. Участники, передавая «маску», должны копировать её у другого участника.

– Игра-имитация «Обезьянка» используется в психокоррекции для развития у обучающихся навыков применения в общении невербальных средств, т.е. жестов и мимики. В процессе игры один участник становится «обезьянкой», которая является образцом невербальной коммуникации. Изображаемые эти человеком действия должны повторить другие участники.

– «Ласковое имя» игра, способствующая исправлению негативных отношений в коллективе сверстников, способствуя их углублению и расширению границ. В неё испытуемые должны по очереди называть друг друга ласковыми словами. Кроме классических ласковых слов, могут

использоваться приятные прозвища либо уменьшительно-ласкательные словоформы имени, за что второй участник должен выразить благодарность.

– Игра «Браво!» является игрой, способствующей развитию социальной иерархии группы, а следовательно, способствовать осознанию статусных позиций и способствовать их изменению. В процессе игры её участники смогут вообразить себя влиятельными, известными людьми, которые считаются кумиром для других людей. Суть игры в том, что по очереди каждый из участников встаёт на видное место, где он выделяется, а другие участники должны проявлять ему искреннюю симпатию. Как только каждый из обучающихся получит свою порцию славы, а именно закончится основная часть игры, проводится рефлексия, где каждый из участников рассказывает свои ощущения от доминантной позиции в коллективе.

– «Отверженный и принимаемый» также является игрой, в которой у обучающихся формируются представления об социальной иерархии в группе, а именно подчёркивается разница между самым низким и высокой статусной позицией в группе. В процессе игры выбираются два участника, которым даются роли отверженного и принимаемого, соответствующие самой низкой и самой высокой статусным позициям, затем они выходят за дверь. В этот момент остальные участники игры придумывают причины, из-за которых можно получить тот или иной статус. После этого активные участники, получившие низкий и высокий статус, заходят и угадывают эти причины.

– «бунтари и подданные» психокоррекционная игра, способствующая улучшению межличностных отношений в группе и углублению представлений обучающихся о ролевом поведении. В этой игре игровым полем, т.е. классом, воображается как королевство, где имеется король, у которого нет возможности двигаться, и активная королева, способная переманивать на свою сторону бунтарей. Остальные обучающиеся являются бунтарям. Для вербовки королева может использовать любые доступные ей средства. Её задача сделать из бунтарей лояльных вассалов.

В коррекционной работе часто применяются элементы драматизации, способствующие обыгрыванию определённых ролей. Для адаптации обучающихся с ДЦП весьма целесообразно использовать кукольный театр, представления которого являются простыми в организации. С одной стороны, обучающимся можно поручить значительную часть подготовки к представлениям, а именно создание персонажей. Это способствует не только творческой реализации, но и совершенствованию умений мелкой моторики. Во-вторых, главным аспектом социальной адаптации в школе является освоение ролей, а следовательно, такие представления следует создавать на основе школьной тематики. В этом случае в процессе обыгрывания ролей у обучающегося будет представлен образец правильного поведения в школе. В рамках формирующей работы было решено проводить представление «школьная жизнь», в котором участвовали следующие персонажи: учитель и ученики, каждый из которых занимает определённую роль. Например, ученик может быть отличником и хорошистом. По сути, в этом представлении моделируется школьная жизнь. В процессе сюжета обыгрываются наиболее интересные ситуации из школьной жизни.

Также в коррекционной работе могут применяться различные типы познавательных упражнений, способствующих развитию познавательных способностей обучающегося. Как правило, используются игровые упражнения, задействующие те или иные познавательные способности. Считается, что их проведение позволит обучающимся успешнее решать учебные задания, что способствует улучшению процесса адаптации к школе. Использовались упражнения для развития логического мышления:

Упражнение «Помоги художнику». Цель: развитие образного мышления и восприятия. Стимульный материал: рисуночные образы, имеющие недостающий элемент. Ход работы: Перед проведением упражнения учитель подбирает рисунки, не имеющие сложных образов, в которых недостаёт какого-либо рисуночного элемента для построения целостного образа. Рассматривая картинку, обучающийся должен найти пропуск и заполнить его.

Если обучающийся выполнил это задание правильно, то подбираются более сложные изображения, рисуночные образы которых имеют основной и второстепенные планы.

«Противоположности» Цель: развитие логического мышления, формирование представлений о смысловой категории противоположности в русском языке. Ход работы: после того как учитель назвал какое-либо слово, обучающийся должен назвать слово, противоположное исходному слову по смыслу.

«Исключение лишнего». Цель: развитие логического мышления. Ход работы: это упражнение может проводиться как с наглядным материалом, так со словами. Учитель выбирает 3 картинки или 3 слова, из которых обучающийся, поясняя суть своего выбора, должен выбрать лишние слова. Акцент делается не сколько на факт правильного выбора, сколько на описание признаков, определяющих данный выбор. Чем больше названо признаков, тем лучше выполнено упражнение. Учитель может стимулировать мышление испытуемого с помощью уточняющих и направляющих вопросов.

«Поиск аналогов». Цель: стимулирование развития логической операции «анализ». Ход работы: после того, как учитель назвал тот или иной предмет, обучающиеся должны мысленно его проанализировать, определив существенные или несущественные признаки, и назвать его аналоги, затем объяснить свою позицию. Названные аналоги, группируются, придумав общее название для этих предметов. Чем больше названо аналогов и точнее подобрано название групп, тем лучше выполнено упражнение.

«Способы применения предмета». Цель: Развитие логического мышления. Ход работы: в качестве стимульного материала используются названные слова. Прослушав слово, обучающийся называет к нему максимальное число способов применения этого предмета.

«Поиск общего». Цель: Развитие логического мышления. Ход работы: Для проведения упражнения учителем называются два любых слова, прослушав которые, обучающийся должны назвать как можно больше общих

для них признаков. При этом особое значение имеют необычные, неожиданные ответы.

«Формулирование определений». Цель: Развитие логического мышления. Ход работы: Называя предмет, учитель просит собачащегося назвать точное определение, включающее все существенные признаки этого предмета. В процессе выполнения этого задания учитель помогает обучающемуся наводящими либо уточняющими вопросами.

«Перечень возможных причин». Цель: развитие логического мышления и социального интеллекта. Ход работы: учитель описывает какую-либо ситуацию, где представлено только следствие и детали, позволяющие установить причину. Обучающийся должен представить все возможные причины, подпадающие под представленное следствие и связанными с ним детали.

Таким образом, данные упражнения способствуют улучшению процесса социальной адаптации у обучающихся с ДЦП.

## Выводы по 2 главе

1) Одним из аспектов практического изучения данной темы является проведение констатирующего и формирующего экспериментов. Для проведения констатирующего эксперимента была составлена диагностическая программа, структурным элементом которой является критерий, определяющий один из аспектов социальной адаптации у школьников с ДЦП: учебная активность; усвоение знаний; поведение на уроке/ перемене; взаимоотношения с одноклассниками; отношение к учителю; эмоциональное благополучие. Все критерии, кроме эмоционального благополучия, исследуются опросником «Изучение социально-психологической адаптации к школе Э. М. Александровской». Эмоциональное благополучие исследовался

2) В результате тестирования было определено, что результаты распределились между низкими и средними уровнями, а это значит, что у обучающихся с ДЦП затруднения в адаптации к школе. Главной причиной этих затруднений является психологические проблемы, которые развиваются на фоне основного заболевания. Это означает, что для исправления этого необходимо использовать психокоррекционные приёмы, способствующие снятию эмоциональной напряженности и погружению обучающегося в условия школы.

3) Было решено, что начать коррекционную работу целесообразно с «пальчиковых игр», которые обучающимся с ДЦП будут весьма полезными, они не только включают его в работу, но и способствуют развитию мелкой моторики, которая позитивным образом влияет на улучшение функционирования всего головного мозга. Затем используются упражнения из арт-терапии, позволяющей снять психологическое напряжение и выразить в рисуночных образах свои переживания. При этом важно научить обучающихся жить в условиях коллектива. Для это используются коллективные коммуникативные игры, способствующие улучшению

межличностных отношений среди детей. Интересным дополнением является постановка кукольного театра на школьную тематику, где каждый из обучающихся может отработать либо понаблюдать за правильными отношениями внутри школы и выполнением учебных правил. В конце проводились познавательные игры, стимулирующие развитие познавательных процессов. Гипотеза подтверждена.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Во-первых, проводился анализ литературы по проблеме социальной адаптации обучающихся с ДЦП. Социальная адаптация, по сути, считается концептуальным термином, значения которого определяются концептуальными свойствами той или иной теории. При этом можно выделить некоторые общие элементы значения этого термина, а именно им обозначают процесс приспособления индивида к окружающей социальной среде. Считается, что социальная адаптация осуществляется в несколько этапов и приводит к тому, что индивид становится субъектом социальных отношений, выстраиваясь в общество. Этот процесс способствует развитию индивида как личности и обретения социально-психологических качеств личности, социальных представлений и социального самосознания.

В теориях социальной адаптации присутствует термин адаптационный барьер, обозначающий определённую проблему, мешающую либо усложняющую адаптацию. Такой проблемой может быть серьёзное заболевание, ухудшающее функциональные возможности организма, на фоне которого возникают различные психологические проблемы. Как правило, именно эти психологические проблемы способствуют тому, что индивид, осознавая свою неполноценность либо принимая негативную реакцию общества, старается изолироваться из него. Такой же процесс часто происходит у детей, страдающих ДЦП. Проблема заключается в том, что ДЦП можно считать серьёзным заболеванием, ограничивающим двигательные и частично психические возможности, что негативным образом сказывается на психологическом состоянии ребёнка.

Во-вторых, рассматривались особенности социальной адаптации обучающихся с ДЦП. Поступление в школу для ребёнка с ДЦП является не только сменой социальной роли, но и сильным стрессом, связанным как с затруднениями в учёбе, так и необходимостью вступить в коллектив



сверстников. Как уже упоминалось, что в структуре их личности могут иметь место разные патологические психологические образования, например страх незнакомых людей и нежелание находится весь день в условиях коллектива. Кроме этого, некоторые нарушения познавательных процессов усложняют учебный процесс, создавая дополнительные условия для стресса.

В-третьих, рассматривалось актуальное состояние социальной адаптации у обучающихся с ДЦП и способов её улучшения/коррекции. В связи с вышесказанным можно сказать, что у обучающихся с ДЦП социальная адаптация будет затруднена, а следовательно, им будет непросто интегрироваться в общество. Для исправления этого в современных школах предусмотрены инклюзивные классы, где обучающиеся с ДЦП могут учиться с обычными детьми. Тем самым получается стимулировать коммуникативное и социальное развитие обучающихся и способствовать их полноценной социальной интеграции. При этом значительную роль в организации этой среды принимает учитель, формируя полезные для таких обучающихся социальные условия. Для этого используются различные методы воспитательной работы. Её основой является психокоррекция, где необходимо исправить негативные психологические качества и сформировать позитивные, а именно социально одобряемые. Это могут быть игры, творческие задания, развитие мелкой моторики и др.

В-четвёртых, осуществлялось определение критериев изучения социальной адаптации обучающихся с ДЦП и составление уровней выраженности социальной адаптации. Исходя из изучения литературы, было решено выбрать следующие критерии: эффективность учебной деятельности (учебная активность и усвоение знаний), который измеряет особенности познавательного процесса в школьных условиях; усвоение школьных норм поведения на уроке и перемене, предполагающего изучение поведения обучающихся с ДЦП; успешность социальных контактов (отношения с детьми и учителями) выявляет наличие коммуникативных барьеров и наличие

коммуникативных умений; эмоциональное благополучие – эмоциональное состояние испытуемого.

В-пятых, производится подбор методики, позволяющих выявить уровни состояния социально адаптации обучающихся с ДЦП. Для изучения всех критериев, кроме эмоционального благополучия, используется методика Изучение социально-психологической адаптации к школе Э. М. Александровской, в которой по две шкалы выделено под исследование разных сторон каждого критерия. Эффективность учебной деятельности складывается из учебной активности и особенностей усвоения знаний, обозначая наличие старания, приложенных усилий и познавательной активности обучающихся. усвоение школьных норм поведения исследует поведение обучающегося как на уроках, а именно в процессе учебной деятельности, так и на перемене, характеризуя особенности отдыха обучающегося. Успешность социальных контактов определяет особенности отношений обучающегося с учителем и со сверстниками. Критерий «эмоциональное благополучие» исследовался проективным цветовым тестом отношений (ЦТО) Эткинса, позволяющим определить оттенки эмоций обучающихся. Все приведённые критерии оцениваются 3 уровнями: низкий уровень – недостаточная выраженность того или иного свойства; средний уровень – невысокая выраженность определённого свойства; высокий уровень – идеально сформированное свойство.

В-шестых, проводился констатирующий срез и статистическая обработка его результатов. Констатирующий эксперимент подразумевает Проведение диагностики по сформированной диагностической программе. выборка состоит из 13 обучающихся с ДЦП Гимназии №13 «Академ». Основным критерием отбора испытуемых в выборку является их возраст 6-9, соответствующий младшему школьному возрасту.

В-седьмых, проводилось описание и объяснение результатов эмпирического изучения социальной адаптации обучающихся с ДЦП. В результате проведённого констатирующего эксперимента было определено,

что уровень социальной адаптации у обучающихся с ДЦП находится на низком и среднем уровнях. Это означает, что у них этот процесс нарушен, а следовательно, имеются негативные психологические качества, ухудшающие коммуникационное развитие обучающихся.

В-восьмых, проводилось определение и описание условий, позволяющих улучшить процесс социальной адаптации обучающихся с ДЦП. Главным условием, способствующим компенсации нарушений социальной адаптации является нахождение обучающегося в инклюзивной модели обучения. Это способствует тому, что у них есть возможность общаться и копировать коммуникативные умения у своих здоровых сверстников. При этом от учителя необходимо постоянное участие в развитии социальной среды, а именно стимулирование позитивных отношений и сглаживание негативных моментов в общении.

В-девятых, был составлен комплекс упражнений, способствующих улучшению социальной адаптации у обучающихся с ДЦП. Работа учителя среди обучающихся с ДЦП заключается в проведении игровых, творческих упражнений, способствующих не только исправлению негативных психологических качеств, развитию самоанализа, но и углублению межличностных отношений среди детей. Для стимулирования развития мелкой моторики применяются пальчиковые игры, которые, по данным учёных, способствуют развитию головного мозга детей с ДЦП. Кроме этого, проводились познавательные игры, способствующие улучшению образного и логического мышления.

9. Комплекса упражнений, способствующего улучшению социальной адаптации у обучающихся с ДЦП.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Албегова И.Ф. Социальная Адаптация / Албегова И.Ф. – Ярослав. гос. ун-т. – Ярославль: ЯрГУ, 2006. – 112 с.
2. Алмазов Б.Н. Социальное отчуждение. Психолого-педагогический аспект / Б.Н. Алмазов– М.: Дата Сквер, 2010. – 170 с.
3. Афанасьева Л.В. Особенности образовательного процесса в классах коррекции. Технологии, уроки развития / Л.В. Афанасьева– М.: Учитель, 2013. – 160 с.
4. Благодир А.Л. Комментарий к Федеральному закону "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации" (постатейный) / А. Л. Благодир – М.: Деловой двор, 2011. – 272 с.
5. Богданова Т.Г. Социальная адаптация, реабилитация и профессиональная ориентация лиц с ограниченными возможностями здоровья / Т.Г. Богданова– М.: Academia, 2014. – 240 с.
6. Бутакова Д. Активные стратегии социальной адаптации / Д.Бутакова – М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2011. – 160 с.
7. Быстрова Л.И. Социетальная взаимоадаптация. Проблемы теории (методология и стратегии исследования) / Л.И. Быстрова – М.: Социально-политическая мысль, 2011. – 308 с.
8. Воробьева Е.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников/ Е.С. Воробьева – М.: Сфера, 2013 – 176 с.
9. Гаврилова, Н.В. Обучение лиц с особыми потребностями в современных условиях / Н.В. Гаврилова // Среднее профессиональное образование. 2012. № 11. С. 9-10.
10. Гаврилова, Н.В. Проблемы адаптации лиц с ОВЗ / Н.В. Гаврилова // Профессиональное образование. Столица. 2013. № 1. С. 42-43.

11. Гавриш Н.В. Социализация детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ: монография / Н. В. Гавриш - М. - Кропивницкий: Имекс-ЛТД, 2018. - 280 с.
12. Гаджиев, А.М. Проблема и перспективы образовательной интеграции и социальной адаптации лиц с ОВЗ / А. М. Гаджиев // В сборнике: Теория и практика современной педагогики. сборник статей II Международной научно-практической конференции. Пенза, 2020. С. 164-166.
13. Голега, К.Г. Специфика работы социального педагога в решении проблем социальной адаптации лиц с ОВЗ и инвалидностью / К.Г. Голега // В сборнике: Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации. сборник статей XIII Международной научно-практической конференции. Пенза, 2020. С. 35-38.
14. Гора Е.П. Детский церебральный паралич / Е. П. Гора – М.: Дидактика Плюс, 2003. – 520 с.
15. Домбровская А. Информационные факторы социальной адаптации инвалидов / А. Домбровская – М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2011. – 172 с.
16. Домбровская А. Социальная адаптация инвалидов: факторы, критерии, модели / А. Домбровская – М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2012. – 196 с.
17. Дубровская Т.А. Адаптация и реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Учебное пособие / Т. А. Дубровская– М.: РГСУ, 2014. – 364 с.
18. Дятлов А.В. Социальные ресурсы развития / А. В. Дятлов – М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2011. – 276 с.
19. Есетов, Б.А. Траектории социальной адаптации обучающихся с инвалидностью и лиц с ОВЗ / Б.А. Есетов // Вестник ГОУ ДПО ТО "ИПК и ППРО ТО". Тульское образовательное пространство. 2018. № 4-1. С. 58-62.
20. Ефимов О.И. Аутизм дружбе не помеха Книга о социальной адаптации детей с аутизмом / О.И. Ефимов – М.: Диля, 2015. – 36 с.

21. Желобова Е. Нарушения развития и адаптации детей 7-8 лет с СДВГ / Е. Желобова – М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2013. – 280 с.
22. Зверева Н. Тренинг социальной адаптации для людей с ограниченными возможностями / Н. Зверева – СПб.: Речь, 2008. – 176 с.
23. Згурская, Т. В. Методическое обеспечение формирования познавательных потребностей младших школьников / Т. В. Згурская // Современ. проблемы науки и образования. – 2015. - № 1-1 – 284 с.
24. Зыкова Т.С. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I и II вида / Т.С. Зыкова – М.: Владос, 2004. – 200 с.
25. Ипполитова, М. В. К вопросу о преодолении пространственно-временных нарушений у детей с церебральным параличом / М. В. Ипполитова // Специальная школа. - 2012. - № 3. – С. 14-16.
26. Качура, В.Ю. Театр-студия рукоделия "хэппи-арт" как социально-психологический фактор социализации лиц с овз и инвалидностью / В. Ю. Качура // Педагогический поиск. 2020. № 9. С. 40-43.
27. Кирякова, К. А. Самопринятие и осознание социального аспекта я - образа у подростков / К.А. Кирякова, Н.В. Богданович // Психология и право. – 2014. – № 3. – С. 56-70.
28. Козлова, М.А. Содействие социальной адаптации обучающихся - инвалидов и лиц с ОВЗ / М.А. Козлова // Образование: ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2019. № 1. С. 65-66.
29. Коноваленко С.В. Развитие коммуникативных способностей и социализация детей старшего дошкольного возраста / С.В. Коноваленко – М.: Детство-Пресс, 2011. – 96 с.
30. Костин И.А. Помощь в социальной адаптации подросткам и молодым людям с расстройством аутистического спектра / И.А. Костин – М.: Теревинф, 2018. – 144 с.
31. Кремлякова А.Ю. Психологическое сопровождение детей с раннего возраста в ДОУ / А.Ю. Кремлякова – М.: Детство-Пресс, 2013. – 96 с.

32. Кроткова А.В. Социальное развитие и воспитание дошкольников с церебральным параличом / А.В. Кроткова – М.: Сфера, 2007. – 144 с.
33. Лапина И.В. Адаптация детей при поступлении в детский сад. Программа. Психолого-педагогическое сопровождение. Комплексные занятия / И.В. Лапина – М.: Учитель, 2013. – 128 с.
34. Лебедева, В.А. Исследование проявления социально-психологической адаптации обучающихся с ОВЗ / В. А. Лебедева // В сборнике: Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании. Материалы 25-й Международной научно-практической конференции. Под научной редакцией Е.М. Дорожкина, В.А. Федорова. 2020. С. 226-230.
35. Маллер А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / А.Р. Маллер – М.: Академия, 2003. – 208 с.
36. Мещеряков, Б. Г / Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко // Олма-Пресс. – 2014. – 672 с.
37. Нагиева, А. Т. Формирование самооценки младшего школьника в процессе учебной деятельности : монография; Центр развития науч. сотрудничества. / А.Т. Нагиева – Новосибирск : Сибпринт, 2013. – 94 с.
38. Наливайко, Т. В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Наливайко Татьяна Викторовна. – Челябинск, 2013. – 175 с
39. Наумов А.А. Специальный педагог дошкольного учреждения. Нормативные документы. Программы адаптации, коррекции и развития / А.А. Наумов – М.: Учитель, 2015. – 352 с.
40. Нестерова Г. Перспективы социальных технологий реабилитации инвалидов / Г. Нестерова – М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2012. – 256 с.
41. Орлова, В. А. Определение понятия «личность». Соотношение понятий «человек», «индивид», «индивидуальность» с понятием «личность» // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты : тр. Междунар. науч-практ. конф. В. А. Орлова – М., 2014. – С. 452-455.

42. Петрова Л.И. Детская психология. Адаптация ребенка в современном мире. / Л.И. Петрова – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007 – 336 с.
43. Петрова, Т.В. Проблема адаптации лиц с ОВЗ в зеркале современной психологии / Т.В. Петрова // Социально-гуманитарные знания. 2016. № 1. С. 277-284.
44. Попова, Г. Н. Содержание дополнительного образования // Педагогический поиск. – 2011. – № 5. – С. 4-6.
45. Родионова С.А. Социальная адаптация учащихся. 5-9 классы. Программы, планирование, тематические занятия / С.А. Родионова – М.: Учитель, 2014. – 268 с.
46. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розум – СПб.: Речь, 2006. – 366 с.
47. Рубинштейн, С. Л.: Основы общей психологии./ С. Л. Рубинштейн – СПб.: Питер, 2011. – 180 с.
48. Рувинский, Л. И. Нравственное воспитание личности./ Л. И. Рувинский – М.: Изд-во Московского университета, 2011. – 184 с.
49. Саидова, З.Х. Самоотношение как компонент психологического здоровья личности с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) / З.Х. Саидова // В сборнике: Теоретические и методологические проблемы современной педагогики и психологии. сборник статей Международной научно-практической конференции. 2018. С. 199-201.
50. Самойлов, Н.Г. Психология инклюзивного образования / Н.Г.Самойлов, А.В. Алёшичева, Д. А. Казаков, А. А. Скрыбина // Учебное пособие / Рязань, 2019.
51. Сараева, Н. М. Различия в волевой активности подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Н. М. Сараева // Дефектология. – 2018. – №2. – С.77-83.
52. Сергеева, Б. В. Факторы развития самооценки в младшем школьном возрасте / Б.В. Сергеева, Т.К. Габелия // Междунар. журнал экспериментального образования. – 2016. - №1.



53. Соколова Н.А. Социальная педагогика. Учебник и практикум / Н.А. Соколова – М.: Юрайт, 2016. – 309 с.
54. Соловьева С. Нарушения поведения умственно отсталых детей / С. Соловьева – М.: Palmarium Academic Publishing, 2012. – 136 с.
55. Солодянкина О.В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье / О.В. Солодянкина – М.: Буршит АРКТИ, 2007. – 80 с.
56. Терентьев, Д.В. Разработка и апробация механизма адаптации образовательного процесса для лиц с ОВЗ и инвалидностью / Д.В. Терентьев, Н.В. Вязова, А.В. Ярославцев // В книге: Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. Тезисы докладов 77-й международной научно-технической конференции. 2019. С. 435.
57. Трошин О.В. Основы социальной реабилитации и профориентации. Учебное пособие / О.В. Трошин – М.: Сфера, 2005. – 384 с.
58. Тяглова Е. Социальная адаптация дошкольников / Е. Тяглова – М.: , 2013. – 128 с.
59. Устюжанина, А.В. Социальная адаптация детей и подростков с отклонениями в развитии / А.В. Устюжанина // В книге: Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. Материалы VIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 2-х частях. Под редакцией А.В. Осинцевой. 2019. С. 167-168.
60. Фомина, Л. Ю. Что влияет на формирование самооценки младших школьников / Л. Ю. Фомина // Начальная школа. - 2015. - № 10. – С. 99-102.
61. Харламов, И. Ф. Нравственное воспитание школьников / И. Ф. Харламов // – М.: Просвещение, 2014. – 144 с.
62. Шатная, Е.С. Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья к условиям обучения вуза как актуальная проблема современного общества / Е.С. Шатная, С.В. Дюмина // В сборнике: Молодежь и наука: шаг к успеху. сборник научных статей 2-й Всероссийской научной конференции перспективных разработок молодых ученых : в 3 т.. Юго-Западный

государственный университет; Московский политехнический университет.  
2018. С. 202-204.

63. Эльконин, Б. Д. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Б. Д. Эльконин // Вопросы психологии. 2011. – № 4. – С.6-20
64. Якобсон, С. Г. Адекватная самооценка как условие нравственного воспитания дошкольников/ С. Г. Якобсон, Г. И. Морева // Вопросы психологии. 2014. – №3. С.55-61.

### Эффективность учебной деятельности

#### 1, Учебная активность

5 — активно работает на уроке, часто поднимает руку и отвечает правильно;

4 — на уроке работает, положительные и отрицательные ответы чередуются;

3 — редко поднимает руку, но отвечает правильно;

2 — учебная активность носит кратковременный характер, часто отвлекается, не слышит вопроса;

0 — учебная активность отсутствует (не включается в учебный процесс).

#### 2. Усвоение знаний

5 — правильное выполнение школьных заданий;

4 — единичные ошибки;

3 — редкие ошибки, связанные с пропуском букв, их заменой;

2 — плохое усвоение материала по одному из основных пред метов, много ошибок;

1 — непостоянство оценок, частые ошибки;

0 — плохое усвоение материала по всем предметам.

#### Усвоение школьных норм

#### 3. Поведение на уроке

5 — сидит спокойно, добросовестно выполняет все требования учителя;

4 — выполняет требования учителя, но иногда отвлекается;

3 — изредка поворачивается, обменивается репликами с детьми;

2 — часто наблюдается скованность в движениях, позе, напряженность в ответах;

1 — выполняет требования учителя частично, отвлекается, вертится или постоянно разговаривает;

0 — не выполняет требований учителя, большую часть урока занимается посторонними делами.

#### 4. Поведение на перемене

5 — высокая игровая активность;

4 — активность выражена в меньшей степени — предпочитает занятия с кем-нибудь из ребят, чтение, спокойные игры;

3 — активность ограничена занятиями, связанными с подготовкой к следующему уроку (готовит доску и т. д.);

2 — не может найти себе занятие, переходит от одной группы к другой;

1 — пассивный, движения скованные, избегает других ребят;

0 — частое нарушение норм поведения.

#### Успешность социальных контактов

##### 5. Взаимоотношения с одноклассниками

5 — общительный, легко контактирует с другими людьми;

4 — малоинициативен, но легко вступает в контакт, когда к нему обращаются другие дети

3 — сфера общения ограничена — общается только с некоторыми ребятами;

2 — предпочитает находиться рядом с детьми, но не вступает с ними в контакт;

1 — замкнут, изолирован, находится один;

0 — проявляет негативизм, постоянно ссорится, обижает других детей.

##### 6. Отношение к учителю

5 — проявляет дружелюбие, стремится понравиться, после урока часто подходит, общается;

4 — дорожит мнением учителя, стремится выполнять его требования, в случае необходимости обращается за помощью;

3 — старательно выполняет требования, но за помощью обращается чаще к одноклассникам;

2—выполняет требования формально, не заинтересован в общении, старается быть незаметным;

1 — избегает контактов с учителем, при общении с ним смущается, теряется;

0 — общение с учителем приводит к отрицательным эмоциям (обижается, плачет при малейшем замечании).

Эмоциональное благополучие

5 — хорошее настроение, часто улыбается, смеется;

4 — спокойное эмоциональное состояние;

3 — эпизодическое проявление сниженного настроения;

2—отрицательные эмоции— тревожность, огорчение, страх, обидчивость, ссоры;

1 —депрессивное состояние, плач без веских причин;

0 — агрессия в отношениях с другими.

Сумма баллов от 21 до 35 — зона адаптации; от 15 до 20 -зона неполной адаптации (т. е. по какому-то критерию имеется нарушение адаптации); от 0 до 14 —нарушение адаптации (зона дезадаптации) (3).

Схема наблюдения

Но Ученики Шкалы Результат Заключение

1 2 3 4 5 6 7

«Ступеньки». Цель: выяснить уровень развития самооценки детей. Материал: дидактическое полотно с изображением ступенек. Инструкция к выполнению: «Возможно, ты видел, как спортсмены победители поднимаются на ступеньки? Кто победил, становится на высшую ступеньку, а тот, кто показал худший результат, становится на низшую. У нас здесь тоже есть ступеньки. Дети, которые имеют очень хорошие показатели, могут стать на верхнюю ступеньку и наоборот. На какую бы ступень ты себя поставил? На верхнюю? На нижнюю? Почему?».

«Друзья, товарищи, чужие». Цель: определение особенностей социальных предсказаний детей, умение устанавливать отношения со

сверстниками. Материал: схема расположения детей группы в учебной зоне, кружочки красного, розового и зеленого цвета. Инструкция к выполнению: Экспериментатор обращался к детям: «Перед тобой лежат кружочки. Залежи красные кружочки у тех детей, которых ты очень любишь, розовые для тех, кто тебе нравится; зеленые - тем, с кем бы ты не хотел дружить. А как ты думаешь, есть ли дети, которые тебе положили зеленый кружочек? А воспитатели и родители который бы кружочек тебе дали? Почему ты так считаешь?»

### Цветовой тест отношений (ЦТО)

Тест основывается на предположении о том, что невербальный компонент отношений к значимым другим и себе самому отражается в цветовых ассоциациях к ним. В соответствии с разработанной теорией личности каждый из цветов обладает собственным, ясно определённым эмоционально-личностным значением. Обоснование возможности диагностики отношений с помощью ЦТО было проведено А.М. Эткингом.

Стимульный материал. В Цветовом тесте отношений используется набор цветовых стимулов (8-ми цветовой)

#### Процедура проведения.

1-й этап. Проводится классический Тест Цветовых выборов. Выбор делается дважды с 5-ти минутным перерывом.

2-й этап. После проведения теста желательно вернуться к вопросам стандартизированного интервью. Затем через 10-15 минут перед испытуемым снова раскладываются полукругом цветовые стимулы таким образом, чтобы они не наезжали друг на друга и находились прямо в поле зрения без отсветов и бликов от осветительных приборов.

Инструкция: «Перед Вами те же карточки, но задание будет другое. Сейчас буду называть вам слова. К каждому из них Вы должны подобрать наиболее подходящий цвет из лежащих перед вами. Для разных слов при желании можно выбирать одни и те же цвета».

Желательно использовать определённую последовательность предъявляемых слов – лиц и понятий (для взрослых): имя супруга (супруги); имена уже имеющихся детей и других членов семьи; «Будущий ребёнок» (если в семью предполагается принять несколько детей и имена их известны, то предъявляются и они), «Настоящее»; «будущее»; «Я».

Для детей вместо супруга (супруги) называются «мама», «папа». В остальном список предъявлений сохраняется, и тоже в последнюю очередь ребёнка просят выбрать цвет, подходящий к его собственному характеру («Я»).

Результаты заносятся в бланк, где каждому значимому лицу и понятию соответствует номер цвета.

Анализ и интерпретация результатов. Интерпретация результатов основывается на формализованном и качественном анализе.

Формализованный анализ результатов. Формальным показателем ЦТО является ранг цвета, ассоциируемого со значимым лицом или понятием, в раскладке по предпочтению.

Для удобства анализа выделяются три типа эмоционального отношения (знак ранга): положительное (1-3 место в раскладке, обозначается «+»), нейтральное (4,5 место «=») и негативное 6-8 место, « - »). В приведённом выше примере, отношение к супруге диагностируется как положительное, со знаком «+» и фиксируется в бланке как « 3+ ».

При значительном отличии первой и второй раскладки теста есть смысл учитывать оба знака. В этом случае добавляются дополнительные типы отношений: положительно – нейтральный, амбивалентный (положительный и негативный). Например, 1-я раскладка: 3,2,4,5,1,6,0,7 2-я раскладка: 3,4,5,6,1,2,0,7 149

Ребенок выбрал для «папы» - красный (3+ +), то есть отношение положительное. Для «мамы» - зелёный (2+ -), отношение амбивалентное; для «старшей сестры» - синий (1 =), отношение нейтральное.

Качественный анализ результатов. Диагностически значимым является не только место, которое занимает цвет, но и сам этот цвет.

Установлено, что люди закономерно, статистически значимо связывают цвета с эмоционально – личностными характеристиками, определённым символическим значением.

Символическое значение цветов, входящих в ЦТО:

1. Синий: честный, справедливый, невозмутимый, добросовестный, добрый спокойный.

2. Зелёный: черствый, самостоятельный, невозбудимый.

3. Красный: отзывчивый, энергичный, суетливый, дружелюбный, уверенный, общительный, раздражительный, обаятельный, деятельный.

4. Желтый: разговорчивый, безответственный, открытый, общительный, энергичный, напряженный.

5. Фиолетовый: несправедливый, неискренний, эгоистичный, самостоятельный.

6. Коричневый: уступчивый, зависимый, спокойный, добросовестный, расслабленный.

7. Черный: непривлекательный, молчаливый, упрямый, замкнутый, эгоистичный, независимый, враждебный, нелюдимый.

8. Серый: нерешительный, вялый, расслабленный, неуверенный, несамостоятельный, слабый, пассивный.

Совпадение цветов, с которыми обследуемый ассоциирует себя и другого члена семьи, свидетельствует о наличии процесса идентификации, сильной связи с ним



Таблица 2 – Распределение испытуемых по уровням

Номер испытуемого/ Критерий	Эффективность учебной деятельности (учебная активность и усвоение знаний);	Усвоение школьных норм поведения на уроке и перемене;	Успешность социальных контактов (отношения с детьми и учителями);	Эмоциональное благополучие	Итог
Низкий	54%	61%	61%	68%	46%
Средний	46%	39%	39%	32%	54%
Высокий	0%	0%	0%	0%	0%

Таблица 3 – Список испытуемых

Номер испытуемого	Инициалы испытуемого
1	Яна К.
2	Сергей С.
3	Пётр К.
4	Иван Е.
5	Анна Е.
6	Алеся В.
7	Александр Р.
8	Василий Н.
9	Наталья У.
10	Ирина В.
11	Владимир М.
12	Марина Т.
13	Ольга Б.

**Согласие**  
**на размещение текста выпускной квалификационной работы, научного**  
**доклада об основных результатах подготовленной научно-**  
**квалификационной работы в ЭБС КГПУ им. В.П. АСТАФЬЕВА**

Я, Владимирова Анна Владимировна  
(фамилия, имя, отчество)

разрешаю КГПУ ИМ. В.П. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать (доводить до всеобщего сведения) в полном объеме и по частям написанную мною в рамках выполнения основной профессиональной образовательной программы выпускную квалификационную работу

В.П.АСТАФЬЕВА, расположенной по адресу <http://elib.kspu.ru>, таким

на тему: Актуальность осведомленности социально-

ней адаптации учащихся с нарушениями спортивно-двигатель-  
ного аппарата в контексте <sup>спортивных</sup> веретеников (название работы) (далее - работа) в ЭБС КГПУ им.

образом, чтобы любое лицо могло получить доступ к ВКР из любого места и в любое время по собственному выбору, в течение всего срока действия исключительного права на работу.

Я подтверждаю, что работа написана мною лично, в соответствии с правилами академической этики и не нарушает интеллектуальных прав иных лиц.

дата 24.11.21 г.

подпись Влад