ГБОУ ВПО

«ВЛАДИВОСТОКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

МИНЗДРАВСОЦРАЗВИТИЯ РОССИИ

Факультет клинической психологии

Кафедра клинической психологии

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ПОВЕДЕНИЯ

Курсовая работа

по специальности «Клиническая психология»

Лесниченко Александр Николаевич

Научный руководитель: зав. кафедрой клинической психологии, д.псх.н., доцент

Н. А. Кравцова \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Допустить к защите: зав. Кафедрой клинической психологии, д.псх.н., доцент

Н. А. Кравцова \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Владивосток, 2013

# СОДЕРЖАНИЕ

# Введение

# Глава 1. Психическое развитие детей младшего школьного возраста

# .1 Концепции формирования и развития психики в онтогенезе

# .2 Особенности психического развития в младшем школьном возрасте

# Глава 2. Психологические аспекты нарушения поведения детей младшего школьного возраста

# .1 Поведение как предмет исследования в психологии

# .2 Причины и формы нарушения поведения детей в младшем школьном возрасте

# Глава 3. Эмпирическое исследование особенностей психического развития младших школьников с нарушением поведения

# .1 Цель, задачи и организация исследования

# .2 Описание методик исследования

# .3 Анализ и интерпретация результатов исследования

# Заключение

# Список литературы

# Приложение 1. Методика «Изучение быстроты мышления»

# Приложение 2. Методика «Изучение гибкости мышления»

# Приложение 3. Методика «Запомни рисунки»

# Приложение 4. Методика «Проставь значки»

# Приложение 5. Методика «Запомни и расставь точки»

# ВВЕДЕНИЕ

Увеличение количества детей с нарушениями в поведении, проявляющемся в асоциальных, конфликтных и агрессивных поступках, деструктивных действиях, отсутствии интереса к учебе и т. д., является тревожным симптомом современного общества. Особенно часто такие нарушения поведения отмечают педагоги младших классов.

Часто такие нарушения обусловлены ошибками в воспитании, но современные исследования все чаще такие нарушения в поведение считают следствием минимальных мозговых дисфункций и носят название синдром дефицита внимания. Наличие у ребенка таких проблем может быть обусловлено и отставанием в психическом развитии и различными формами детской нервности (невропатия, неврозы, страхи).

В младшем школьном возрасте формируются личностные черты и качества, начинают складываться определенные установки, которые в дальнейшем обусловливают поведение ребенка. Поэтому проблема особенностей психического развития детей с нарушением поведения в детском возрасте достаточно актуальна в настоящее время.

Целью работы является исследование особенностей психического развития младших школьников с нарушением поведения.

Объект исследования: нарушение поведения у младших школьников.

Предмет исследования: особенности психического развития у детей с нарушением поведения в младшем школьном возрасте.

Задачи:

. Рассмотреть проблему психического развития личности.

. Проанализировать концепции формирования и развития психики в онтогенезе.

. Дать описание форм и причин нарушения поведения детей в младшем школьном возрасте.

. Провести эмпирическое исследование особенностей психического развития детей в младшем школьном возрасте.

Гипотеза: младшие школьники с нарушениями в поведении имеют особенности в развитии психических функций: внимании, памяти, мышлении.

Методики исследования:

. Изучение быстроты мышления.

. Изучение гибкости мышления.

. «Запомни рисунки».

. «Проставь значки».

. «Запомни и расставь точки».

Методы исследования:

. анализ психологической литературы;

. тестирование;

. методы математической статистики и обработки данных.

Практическая значимость данной работы заключается в том, что полученные исследования могут помочь понять особенности психического развития детей с нарушением поведения. Знание этих особенностей поможет в выборе методов для более эффективного развития психических функций.

Курсовая работа состоит из введения, двух глав, списка литературы и приложения.

В первой главе раскрывается сущность психического развития, рассматриваются концепции формирования и развития психики, особенности психического развития и причины и формы нарушения поведения детей в младшем школьном возрасте.

Во второй главе проводится эмпирическое исследование особенностей психического развития детей с нарушением поведения.

# ГЛАВА 1. ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## 1.1 Концепции формирования и развития психики в онтогенезе

поведение нарушение школьный психический

Изучением психического развития ребенка занимается возрастная и детская психология, а также психология развития. Существует большое количество теорий психологического развития человека. Среди ученых, описавших периодизацию возрастного развития, стоит отметить З. Фрейда, А. Адлера, Ж. Пиаже, Э. Эриксона, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина и др..

Наука о психическом развитии зародилась в конце XIX века. По единодушному признанию психологов основателем детской психологии считается немецкий учёный, последователь Ч. Дарвина, В. Прейер. С тех пор, практически каждый выдающийся психолог, занимающийся вопросами общей психологии, одновременно, так или иначе, занимается проблемами развития психики. Среди наиболее известных учёных работавших в этой области можно назвать таких как К. Левин, 3. Фрейд, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин.

В настоящее время существует множество теорий, описывающих психическое развитие человека в онтогенезе. Детство - период усиленного развития, изменения и обучения. О парадоксах детского развития писали В.Штерн, Ж.Пиаже, И.А. Соколовский и многие другие. По словам Д.Б. Эльконина, что парадоксы в детской психологии - это загадки развития, которые ученым еще предстоит разобрать.

Все современные ученые признают, что психика и поведение человека во многих проявлениях имеют врожденный характер, но именно в том виде в каком они уже представлены уже у развитого или у развивающегося человека и сама психика, и внешнее поведение уже большей частью является продуктом обучения и воспитания.

Большое влияние на возникновение первых концепций детского развития оказала теория Ч. Дарвина, впервые четко сформулировавшая идею о том, что развитие, генезис, подчиняется определенному закону. В дальнейшем любая крупная психологическая концепция всегда была связана с поиском законов детского развития. К наиболее ранним биогенетическим концепциям относятся концепцию рекапитуляции.

Э. Геккель сформулировал биогенетический закон в отношении эмбриогенеза: онтогенез есть краткое и быстрое повторение филогенеза. Этот закон был перенесен на процесс онтогенетического развития ребенка.

Американский психолог С.Холл (1844 - 1924) выступил с идеей создания педологии - комплексной науки о детях, включающей педагогику, психологию, физиологию и т.д. Также ему принадлежит идея психологического анализа детских возрастов с опорой на теорию рекапитуляции, согласно которой ребенок в своем индивидуальном развитии повторяет вкратце главные этапы истории всего человеческого рода. По теории С. Холла формирование детской психики происходит через прохождение фаз, которые следуют одна за другой в строгом порядке, в соответствии с основным направлением эволюционного процесса.

Б. Скинер отождествляет развитие с обучением, а в. концепциях Э. Торндайка и Б. Скинера акцент был сделан на значении подкрепления. По теории Б. Скинера, поведение целиком и полностью определяется влиянием внешней среды, и так же как и поведение животных, может быть сделано и проконтролировано. В случае детского поведения, положительное подкрепление - это одобрение взрослых, выражаемое в любой форме, отрицательное - недовольство родителей, страх перед их агрессией.

Основы психоаналитического подхода к пониманию развития психики в онтогенезе заложены 3. Фрейдом (1856-1939). Подходы к пониманию детской сексуальности изложены Фрейдом еще в начале XX в. Теория развития детской психики и детской личности З. Фрейд сформулировал на основе общих тезисов психоанализа. Он исходил из идеи, что человек рождается с неким количеством сексуальной энергии (либидо), которая в строго определенной последовательности перемещается по разным областям тела (рот, анус, гениталии).

Периодизацию возрастного развития 3. Фрейда называют психосексуальной теорией личности, поскольку центральная линия его теории связана с сексуальным инстинктом, понимаемым широко как получение удовольствия. Названия стадий личностного развития (оральная, анальная, фаллическая, генитальная) указывают на основную телесную (эрогенную) зону, с которой связано ощущение удовольствия в этом возрасте.

Таким образом, детство интересовало 3. Фрейда как период, который формирует взрослую личность. Фрейд был убежден, что все самое существенное в развитии личности происходит до пятилетнего возраста, а позже человек уже только функционирует, пытается изжить ранние конфликты, поэтому каких-либо особых стадий взрослости он не выделял.

Ценность психоаналитической концепции в том, что это динамическая концепция развития, в ней показана сложная гамма переживаний, единство душевной жизни человека, ее несводимость к отдельным функциям и элементам.

Дальнейшее развитие психоаналитического направления в психологии связано с именами К. Юнга, А. Адлера, К. Хорни, А. Фрейд, М. Кляйн, Э. Эриксона, Б. Беттельгейма, М. Малер и др.

В книге «Детство и общество» Эриксон разделил жизнь человека на восемь отдельных стадий психосоциального развития. Он считает, что эти стадии являются результатом развертывающегося генетического «плана личности».

Э. Эриксон построил свою классификацию стадий развития на содержании специфического кризиса, которые переживает ребёнок на каждой из восьми стадий: младенчество (до 1 года), раннее детство (1-3 года), возраст игры (4-5 лет), школьный возраст (6-11 лет), подростковый возраст (12-18 лет), юность, взрослость и старость.

Когнитивные теории берут начало из философской теории познания. Основная цель этого направления - выяснить, в какой последовательности развертываются познавательные структуры, обеспечивающие адаптацию. В когнитивном направлении особенно стоит отметить теорию происхождения и развития интеллекта Ж.Пиаже и теорию морального развития Л. Колберга.

Исследования Ж. Пиаже составили целую эпоху в развитии учения о речи и мышлении ребенка, о его логике и мировоззрении. Они отмечены историческим значением, - писал Л.С. Выготский уже о первых работах Ж. Пиаже. Ж. Пиаже исследовал процесс адаптации ребенка к социальной и предметной среде.

Культурно-историческое направление возрастной психологии возникло, как попытка определить отношение в системе субъект - среда через категорию социального подтекста, в котором развивается ребенок.

Л.С. Выготским (1896-1934) в 1920-1930-х гг. были разработаны основы культурно - исторической теории развития психики. Л.С. Выготский не успел создать завершенной теории, но общее понимание психического развития в детстве, содержащееся в трудах ученого, позже было существенно развито, конкретизировано и уточнено в работах А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, М.И. Лисиной и других представителей его школы.

Л.С. Выготский подчеркивал единство наследственных и социальных моментов в процессе развития. Наследственность присутствует в развитии всех психических функций ребенка, но имеет как бы разный удельный вес. Элементарные функции (начиная с ощущений и восприятия) больше обусловлены наследственно, чем высшие (произвольная память, логическое мышление, речь). Выготский сформулировал законы психического развития:

) Детское развитие имеет сложную организацию во времени: ритм развития не совпадает с ритмом времени. Ритм развития меняется в разные возрастные периоды;

) Закон метаморфозы в психическом развитии: развитие есть цепь качественных изменений. Ребенок не просто маленький взрослый, который меньше знает и меньше имеет, а существо, обладающее качественно отличной психикой.

) Закон неравномерности возрастного развития; каждая сторона в психике ребенка имеет свой оптимальный период развития. С этим законом связана гипотеза Л.С. Выготского о системном и смысловом строении сознания (в развитии ребенка есть наиболее чувствительные периоды, когда психика способна воспринимать внешние воздействия; 1-3 г - речь, дошкольник - память, 3-4 г - исправление дефектов речи).

) Закон развития высших психических функций: первоначально они форма коллективного поведения. Как форма сотрудничества с другими людьми и лишь в последствии становятся внутренними индивидуальными функциями самого человека.

Отличительные признаки высших психических функций: опосредованность, осознанность, произвольность, системность; они формируются прижизненно; они образуются в результате овладения специальными орудиями, средствами, выработанными в ходе исторического развития общества. Развитие высших психических функций связано с обучением в широком смысле этого слова, оно не может происходить иначе как в форме усвоения заданных образов, поэтому это развитие проходит ряд стадий.

В конце 1930-х гг. психологи харьковской школы А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, П.Я. Гальперин, Л.И. Божович показали, что в основе развития обобщений лежит непосредственная практическая деятельность субъекта, а не речевое общение.

В основе онтогенетической теории психического развития, сформулированной А.Н. Леонтьевым, лежит общепсихологическая теория деятельности. В психологии развития А.Н. Леонтьев, прежде всего, изучал проблемы, связанные с источниками и движущими силами психического развития ребенка. По его теории источником психического развития ребенка является человеческая культура, а движущими силами - возрастные изменения объективного положения ребенка в системе его отношений со взрослыми и возрастные изменения его деятельности.

Таким образом, рассмотрев основные теории детского психического развития, сформировавшиеся в XX веке можно сделать вывод о том, что попытки объяснения процесса психического развития ребёнка, всегда были обусловлены общим уровнем психологических знаний. Сначала детская психология была описательной наукой, еще не способной раскрыть внутренние законы развития. Постепенно психология, равно как и медицина, переходила от симптомов к синдромам, а затем и к настоящему причинному объяснению процесса. Кроме того, изменения в представлениях о психическом развитии ребенка были всегда связаны с разработкой новых методов исследования.

## 1.2 Особенности психического развития в младшем школьном возрасте

По мнению А.В. Запорожца психическое развитие ребенка заключается в том, что под влиянием условий жизни и воспитания происходит формирование самих психических процессов, усвоение знаний и умений, образование новых потребностей и интересов.

Физиологической основой изменения психики ребёнка является развитие его нервной системы, развитие высшей нервной деятельности. С возрастом увеличивается масса головного мозга, совершенствуется его анатомическое строение. Вместе с увеличением массы мозга и совершенствованием его строения происходит развитие высшей нервной деятельности.

Запас безусловных рефлексов, с которыми рождается ребёнок, очень ограничен, что делает новорождённого беспомощным существом, неспособным к какой-нибудь самостоятельной деятельности. Человеческое дитя должно всему учиться - сидеть, стоять, ходить, действовать руками, говорить и т. д.

В нервной деятельности ребёнка очень рано важнейшую роль приобретает работа больших полушарий головного мозга, заключающаяся в образовании временных, условно-рефлекторных связей. Первые условные рефлексы начинают возникать у ребёнка в середине первого месяца жизни. Постепенно, по мере развития ребёнка, под влиянием воспитания условно-рефлекторная деятельность ребёнка становится более сложной. Условные рефлексы начинают возникать не только в непосредственной связи с безусловными, но и на основе ранее сформированных условных рефлексов.

Важнейшее значение в развитии ребёнка имеет овладение словарным фондом и грамматическим строем родного языка. Под влиянием речи окружающих людей у ребёнка формируется вторая сигнальная система, что приводит к изменению всей высшей нервной деятельности. С возрастом повышается роль слова в познавательных и волевых процессах детей. Вместе с тем ребёнок, научаясь обозначать словами не только отдельные предметы, но и сложные события, с ним происходящие, переходит к более обобщённым формам мышления, отвлекается от второстепенных свойств вещей, выделяет в них более важные, существенные. Таким образом, с формированием второй сигнальной системы у ребёнка появляются новые, более сложные психические процессы.

Для того чтобы сформировались способности к определённой деятельности, необходимы благоприятные условия жизни и соответствующее воспитание. Решающая роль условий жизни и воспитания в развитии способностей особенно ярко обнаруживается в тех случаях, когда люди, обладающие известными органическими недостатками, путём систематических упражнений и упорной работы над собой достигали выдающихся успехов в той или иной области человеческой деятельности.

Период обучения в школе является качественно новым этапом психического развития человека. Ведь в это время психическое развитие осуществляется главным образом в процессе учебной деятельности и, следовательно, определяется степенью включенности в нее самого школьника.

Раскрывая факторы индивидуально-психологического развития на отдельных его этапах, Б. Г. Ананьев определил состав учения как сложное образование, включающее основные формы деятельности, посредством которых осуществляется социальная детерминация многих сторон психического развития. Он писал о том, что учение выступает эффектом взаимосвязей общения и познания и вместе с тем важным средством дальнейшей эволюции каждой из этих основных форм. По направленности и содержанию учение является познавательной деятельностью. Оно трактуется как специфическое для человека усвоение общественного опыта путем присвоения накопленного человечеством фонда знаний и трудового опыта. В этом смысле «учение отражает процесс слияния общественного с индивидуальным, формирования индивидуальности посредством содержания и методов обучения и воспитания».

Школьный период характеризуется интенсивным развитием познавательных функций, сенсорно-перцептивных, мыслительных, мнемических и др. Ведущей деятельностью младшего школьного возраста является учебная деятельность. Как отмечает П.Я. Гальперин, в отличие от дошкольника, школьник черпает свои знания в первую очередь из словесных объяснений учителя и путём чтения учебников и другой литературы. Наглядные пособия и иллюстрации играют на этом этапе развития хотя и важную, но вспомогательную роль. В процессе школьного обучения развивается мышление ребёнка; оно приобретает более отвлечённый и вместе с тем обобщённый характер.

Также он отмечает, что восприятие у ребенка в младшем школьном возрасте становится более организованным и целенаправленным. Развивается преднамеренное, логическое запоминание. Происходит и дальнейшее развитие воли. Если у дошкольника мы можем наблюдать лишь отдельные волевые действия, то здесь вся деятельность подчиняется определённому плану, приобретает преднамеренный характер. Школьник учится в классе, выполняет домашние задания, готовится к экзаменам, сознавая свою ответственность перед школой, учителем, семьёй, классным коллективом за добросовестное выполнение учебных заданий, за успешную подготовку к будущей трудовой деятельности.

Младший школьный возраст является релевантным, сензитивным для раскрытия индивидуальных особенностей и способностей, развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции, становления адекватной самооценки, формирования критичности по отношению к себе и окружающим, развития навыков общения со сверстниками, установления прочных и дружеских контактов.

Кроме того, младший школьный возраст, по мнению ряда исследователей, является наиболее благоприятным периодом для усвоения социальных и нравственных норм и правил поведения, развития моральной нормативности, формирования общественной направленности личности.

Как отмечает Ефимкина, систематическая учебная работа, многообразные отношения, в которые вступает ребёнок с членами школьного коллектива, участие в общественной жизни влияют не только на развитие отдельных психических процессов, но и на формирование личности школьника в целом.

Д.Б. Эльконин в своем труде «Детская психология» отмечает ведущую роль обучения в психическом развитии ребенка. Умственное обучение в младшем школьном возрасте включает в себя ряд психических процессов. Это развитие наблюдательности и восприятия, памяти, мышления и, наконец, воображения. В представлении Д.Б. Эльконина компонентами учебной деятельности являются мотивация, учебная задача, учебные операции, контроль и оценка.

Учебная деятельность полимотивирована, то есть побуждается и направляется разными мотивами. Среди них есть мотивы, наиболее адекватные учебным задачам; если они формируются у ученика, его учебная работа становится осмысленной и эффективной. Д.Б. Эльконин называет их учебно-познавательными мотивами. В их основе лежит познавательная потребность и потребность в саморазвитии. Это интерес к содержательной стороне учебной деятельности, к тому, что изучается, и интерес к процессу деятельности - как и какими способами достигаются результаты, решаются учебные задачи. Ребенок должен быть мотивирован не только результатом, но и процессом учебной деятельности. Это также мотив собственного роста, самосовершенствования, развития своих способностей.

Специальное изучение процесса формирования познавательных интересов, проводившееся под руководством Л. И. Божович, показало их неустойчивость и ситуативность в начале обучения. Дети с интересом могут слушать рассказ учителя, но этот интерес исчезает после окончания рассказа. В дальнейшем развитие познавательных интересов идет в нескольких направлениях. Интерес к конкретным фактам уступает место интересу к закономерностям разного рода, к научным теориям. Интересы становятся более устойчивыми, дифференцируются по областям знаний.

Как показала А.И. Липкина, младшие школьники высоко оценивают свою работу, если они потратили на нее много времени, вложили много сил, старания. Независимо от того, что они получили в результате. К работе других детей они относятся более критически, чем к своей собственной.

Учебная деятельность имеет сложную структуру и проходит длительный путь становления. Ее развитие будет продолжаться на протяжении нескольких лет школьной жизни. На специфику учебной деятельности ребенка влияют развитие психических функций, личностных образований и произвольного поведения.

Младший школьный возраст - завершение развития самосознания. У детей в возрасте от 9 до 12 лет продолжает формироваться стремление на все иметь свою точку зрения. У них также появляются суждения о собственной социальной значимости - самооценка. Она складывается благодаря развитию самосознания и обратной связи с теми из окружающих, чьим мнением они дорожат. Высокая оценка обычно бывает у детей в том случае, если родители относятся к ним с заинтересованностью, теплотой и любовью.

Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится мышление. Благодаря этому интенсивно развиваются и перестраиваются сами мыслительные процессы и, с другой стороны, от интеллекта зависит развитие остальных психических функций.

Значительная часть когнитивного развития ребенка в большинстве культур происходит в школе, начиная с возраста 5-7 лет. В этот период когнитивные, речевые и перцептивно-моторные навыки становятся более совершенными и взаимосвязанными, что в значительной степени облегчает некоторые виды научения и повышает их эффективность.

Согласно теории Пиаже, в возрасте от 7 дл 11 лет мышление детей становится обратимым, более гибким и сложным. Они начинают обращать внимание на то, как объект меняется в процессе преобразований, и способны с помощью логических рассуждений соотнести эти различия во внешнем виде объекта. Дети способны устанавливать причинно-следственные связи, особенно если конкретный объект находится прямо перед ними и можно непосредственно наблюдать происходящие с ним изменения.

Все более усложняющийся процесс усвоения знаний в учебной деятельности предъявляет повышенные требования прежде всего к умственной активности школьника. Отсюда важным является развитие именно тех механизмов, которые обеспечивают эту активность на базе функционального развития и в то же время влияют на развитие самих психических функций. В школьный период формируются разнообразные внутренние механизмы и способы активной переработки информации в целях ее запоминания. Одним из ведущих видов памяти становится произвольное и осмысленное запоминание вербального и невербального материала.

Способности, связанные с памятью, претерпевают сильные изменения у детей, вступающих на стадию конкретных операций. В период младшего школьного возраста дети улучшают стратегии запоминания и обработки информации, но использование ими умственных образов остается очень ограниченным.

В школьный период формируются разнообразные внутренние механизмы и способы активной переработки информации в целях ее запоминания. Одним из ведущих видов памяти становится произвольное и осмысленное запоминание вербального и невербального материала. В ряде работ показано усиление разнообразия мнемической активности и в то же время выявлены различные формы интеграции и взаимодействия уровней памяти в результате обобщенного характера применяемых способов запоминания.

Как отмечает Я.И. Пономарев, для создания потенциалов интеллектуального развития имеет значение формирование операционных механизмов в структуре психических процессов памяти, мышления, перцепции, внимания. Высокий уровень развития как функционального, так и операционного состава психики лежит в основе формирования различных способностей в процессе учения и в других видах деятельности в период школьного обучения.

Постепенно у ребенка вырабатывается правильное материалистическое мировоззрение, система взглядов на основные явления природы и общественной жизни. Складывается характер, формируется нравственный облик личности, умение руководствоваться в своей деятельности высокими принципами коммунистической морали.

Расширяется круг детских интересов, охватывая разнообразные области науки, производства, литературы и искусства. Сложнее и разнообразнее становятся эмоциональные переживания.

В младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм поведения, начинает формироваться общественная направленность личности. Нравственное сознание младших школьников претерпевает существенные изменения от 1 к 4 классу. Моральные знания и суждения к концу возраста заметно обогащаются, становятся более осознанными, разносторонними, обобщенными.

Итак, младший дошкольный возраст характеризуется сменой ведущей деятельности, развитием познавательных функций, расширением круга общения. В связи с этим к ребенку предъявляются новые требования к поведению. Все это решающим образом сказывается на формировании и закреплении новой системы отношений к окружающей действительности, другим людям, к учению и связанным с ним обязанностями, формирует характер, волю, расширяет круг интересов, определяет развитие способностей.

# ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НАРУШЕНИЯ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## 2.1 Поведение как предмет исследования в психологии

Поведение - это наиболее широкое понятие, характеризующее взаимодействия живых существ с окружающей средой, опосредованное их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью. Фундаментальной составляющей поведения являются реактивность и активность. Если реактивность дает возможность в основном приспосабливаться к среде, то активность - приспосабливать среду к себе. Чем выше уровень организации живого организма, тем большее значение приобретает активность по сравнению с реактивностью. У человека высшим уровнем активности является активность личности, которая позволяет ему решать сложные задачи, связанные с преобразованием не только предметного материального мира, но и мира идеального, духовного, внутреннего.

В психологии термин поведение широко используется для обозначения вида и уровня активности человека, наряду с такими ее проявлениями, как деятельность, созерцание, познание, общение.

Поведение стало предметом исследования в начале XX века, когда в психологии возникло новое направление - бихевиоризм. В своей современной форме бихевиоризм представляет продукт исключительно американской науки, зачатки же его можно найти в Англии, а затем и в России. Основателем этого направления был американский психолог Джон Уотсон. По его мнению, интроспективная психология, в которой в качестве предмета изучения выступала субъективная реальность, не доступная объективному исследованию, не могла полностью описать психику человека. Поэтому Дж. Уотсон считал, что необходимо исследовать поведение индивида (человека и животных) от рождения до смерти как единственно возможную для психологического изучения объективную реальность.

Большую роль в становлении бихевиоризма исследования поведения животных учеными в разных странах мира, а также физиологические и психологические идеи русских ученых И.П.Павлова и В.М.Бехтерева.

Русский физиолог И.П. Павлов считается наиболее известным основателем науки о поведении. Его исследование условных рефлексов лежит в основе классического обусловливания, на котором построены законы бихевиоризма. И.П. Павлов предположил и доказал, что новые формы поведения могут возникать в результате установления связи между врожденными формами поведения (безусловными рефлексами) и новым раздражителем (условным раздражителем). В случае совпадения во времени и пространстве условного (нового) и безусловного (служащего стимулом безусловной реакции) раздражителя, новый раздражитель начинает вызывать безусловную реакции, и это приводит к совершенно новым особенностям поведения. Сформировавшийся таким образом условный рефлекс может в дальнейшем служить базой для формирования условных рефлексов второго и высших порядков.

Таким образом, по мысли Павлова, все поведение человека может быть понято, изучено и предсказано на основе знания цепочки условных рефлексов, механизмов их формирования и затухания.

В.М. Бехтерев был одним из первых, кто уже в конце прошлого - начале текущего столетия выдвинул и настойчиво проводил идею комплексного изучения человека. Рассматривая человека в его целостности, как сложное, многогранное и многоуровневое образование, он ратовал за использование междисциплинарного взаимодействия, обеспечивающего всестороннее его изучение. Исследования В.М. Бехтерева касались изучения внешних форм поведения людей в зависимости от внешних же воздействий. Данное положение обосновывалось им посредством двух утверждений. Это, во-первых, мысль о том, что все внутреннее выражено вовне, и поэтому в исследовании психики необходимо и достаточно изучить совокупность имеющихся в распоряжении исследователя внешних объективных данных, и, во-вторых, это - указание на отсутствие необходимых методических средств для выявления и распознавания внутренних, субъективных переживаний людей.

По учению бихевиористов, поведение человека в своей основе определяется не внутренними психическими процессами, а механическими воздействиями внешней среды по принципу «стимул - реакция». Формула «стимул - реакция» (S®R) являлась ведущей в бихевиоризме. Закон эффекта Торндайка уточняет: связь между S и R усиливается, если есть подкрепление. Подкрепление может быть положительным (похвала, материальное вознаграждение и т.п.) либо отрицательным (боль, наказание и т.п.). Поведение человека вытекает чаще всего из ожидания положительного подкрепления, но иногда преобладает желание избежать отрицательного подкрепления.

Под реакциями бихевиористы понимают движения человека, совершаемые при выполнении того или иного действия; под стимулами - доступные внешнему наблюдению раздражения внешнего мира, вызывающие у человека те или иные реакции.

Так как между стимулами и реакциями существует закономерная связь, то, зная причины этой связи и изучив, какие стимулы вызывают те или иные реакции, можно, утверждают бихевиористы, безошибочно добиваться от человека нужного поведения, совершенно не обращаясь к его внутренним психическим переживаниям.

Согласно учению бихевиористов, причинные связи, закономерно определяющие поведение человека, лежат во взаимодействии внешних физических факторов с действиями человека. Ни желания, ни чувства человека не могут служить причиной его действий, так как действия в своей основе материальны и могут быть вызваны только материальными причинами.

Бихевиористы предлагали в изучении поведения идти от простого к сложному. Они различали наследственные, или врожденные, реакции (к ним относились безусловные рефлексы, простейшие эмоции) и приобретенные реакции (привычки, мышление, речь, сложные эмоции, условные рефлексы и др.). Кроме того, реакции делились (по степени их «скрытости» от наблюдателя) на внешние и внутренние. Первые открыты для наблюдения невооруженным глазом (речь, эмоции, двигательные реакции и т.п.), вторые доступны лишь для наблюдения, опосредствованного специальными приборами (мышление, многие физиологические реакции и пр.).

Развитие поведения заключается в приобретении новых реакций на основе имеющегося репертуара врожденных реакций на безусловные стимулы, т.е. стимулы, которые с рождения автоматически вызывают тот или иной ответ. На основе врожденных реакций формируются также приобретаемые в течение жизни привычки, мышление и речь. Образование навыков и привычек (научение) идет механическим образом, постепенно, путем «проб и ошибок», без осмысления происходящих при этом процессов. Несколько позже отечественный ученый Н. А. Бернштейн показал, что в данных экспериментах была представлена лишь «внешняя» сторона образования навыка; на самом деле происходило скрытое от глаз, внутреннее преобразование навыков, т.е. «повторение происходит без повторения». Но бихевиористы, игнорируя внутреннюю сторону поведения, считали, что в основе любого научения (приобретения привычки) лежат фактически механические законы.

Позднее один из последователей Дж. Уотсона, Ч. Скиннер, развивая концепцию бихевиоризма, доказал, что любое поведение определяется своими последствиями, сформулировал принцип оперантного обуслуживания - «поведение живых организмов полностью определяется последствиями, к которым оно приводит. В зависимости от того, будут ли эти последствия приятными, безразличными или неприятными, живой организм проявит тенденцию повторять данный поведенческий акт, не придавать ему никакого значения или же избегать его повторения в дальнейшем». Таким образом, получается, что человек полностью зависит от своей среды, и всякая свобода действия, которой, как ему кажется, он может пользоваться, - чистая иллюзия.

Мышление и речь рассматривались в бихевиоризме как приобретенные навыки. Обобщая можно сказать, что в бихевиоризме мышление понималось проявление скрытых речевых движений, однако, согласно Дж.Уотсону, имеют место и другие виды мышления, которые выражаются в скрытой деятельности рук (мануальной системе реакций) и в форме скрытых (или даже открытых) висцеральных реакций (т.е. реакций внутренних органов). Таким образом, согласно исследованиям Дж. Уотсона, мышление может быть кинестетическим (выраженным в движениях, действиях), вербальным (словесным) и висцеральным (эмоциональным), что не противоречит современным исследованиям психологии мышления.

В начале 30-х гг. американский психолог Э. Толмен заметил, что в связь «стимул - реакция» вмешиваются «промежуточные» переменные, которые опосредствуют влияние стимула на реакцию. В данном случае этой переменной выступила «когнитивная карта». Таким образом, нельзя было обойтись при объяснении поведения без психологических понятий, которые, казалось бы, навсегда были изгнаны из бихевиоризма как ненаучные: ведь когда Э.Толмен говорил о «когнитивной карте», речь шла фактически о категории образа. С данных экспериментов началось превращение бихевиоризма в необихевиоризм, в котором схема «стимул - реакция» превратилась в более усложненную схему: «стимул - какая-либо промежуточная переменная - реакция».

Итак, в необихевиоризме направляющим началом поведения является цель человека, а связи между стимулом и реакцией являются не прямыми, а опосредованными через «промежуточные переменные»: цель, ожидание, гипотезу, знак и его значение, когнитивную картину мира.

Важный вклад в изучение поведения личности привнесла гештальтпсихология, ярким представителем которой является Курт Левин. Он отмечал, что для объяснения поведения необходимо определить действующую целостную ситуацию, представляющую структуру поля и состояние личности. Важно выявить саму эту ситуацию и то, как она представлена в субъективном восприятии действующих в ней людей.

Поведение также трактуется как способ реализации доступных индивиду субъект-объектных и субъект-субъектных отношений. Характер поведения индивида определяется как его индивидуальными (поведенческими) возможностями, так и характером (содержанием) его оценок тех или иных объектов, процессов, явлений окружающего.

В своем поведении человек ориентируется как на потребный результат той или иной потребности, так и на привычные и доступные ему способы поведения, которое всегда имеет индивидуальные черты.

Поведение также является способом самоутверждения, способом отстаивания и реализации индивидом своих жизненных интересов.

Поскольку поведение служит удовлетворению потребностей индивида, оно подразделяется на виды в соответствии с характером потребности: пищевое; защитное; половое; познавательное; родительское; социальное; служебное и т.п..

Поведение является фактором адаптации, которая достигается как путем перестроек внутри организма, так и путем изменений его поведения в окружающем мире.

Мышление и сознание являются способами психического обеспечения поведения, а воображение может становиться видом (виртуального) поведения, если индивид затрачивает на него значительную часть своей психической активности.

К фактам поведения относятся: все внешние проявления процессов физиологических, связанных с состоянием, деятельностью и общением людей - поза, мимика, интонации и пр.; отдельные движения и жесты; действия как более крупные акты поведения, имеющие определенный смысл; поступки - еще более крупные акты, как правило, имеющие общественное, социальное значение и связанные с нормами поведения, отношениями, самооценкой и пр..

Единицей анализа поведения является поступок. В поступке проявляется и формируется личность человека. Реализации поступка предшествует внутренний план действия, где представлено сознательно выработанное намерение, есть прогноз ожидаемого результата и его последствий. Поступок может быть выражен: действием или бездействием; позицией, высказанной в словах; отношением к чему-либо, оформленным в виде жеста, взгляда, тона речи, смыслового подтекста; действием, направленным на преодоление физических препятствий и поиск истины.

Исследования русского психолога Л.С. Выготского отличаются тем, что он искал специфические особенности поведения человека, отличающие его от поведения животных. В его культурно-исторической теории отмечается, что человек сам управляет процессом собственного поведения и подчиняет свои действия какой-либо цели. Согласно исследованиям Л.С. Выготского и А.Р. Лурия поведение культурного человека является продуктом эволюционной, исторической и онтогенетической линиями развития и может быть научно понято и объяснено только при помощи трех различных путей, из которых складывается история поведения человека.

Итак, поведение человека - направленные личностно или социально значимые действия, источником которых является сам человек, являющийся и автором своих поступков. Ответственность за совершенные поступки возлагается на человека. Поведение тесно связано с психическими функциями, такими как память, мышление, речь, восприятие. Поведение человека - это взаимодействие психических и физиологичных процессов, которое образуется из наследственное закрепленных реакций и широкого набора привычек, навыков, приобретенных в течение жизни в процессе учебы.

## 2.2 Причины и формы нарушения поведения детей в младшем школьном возрасте

В трудах Л.С. Выготского подчеркивается важность воспитания у детей произвольного поведения, которое предназначено для понимания причинно-следственных связей его поступков, соблюдения нормативов поведения, сознательный контроль за своим поведением. Наличие у ребенка произвольного поведения свидетельствует о сформированности у него важных качеств личности: выдержанности, внутренней организованности, ответственности, готовность и привычки подчиняться собственным целям (самодисциплина) и общественным установкам (законам, нормам, принципам, правилам поведения).

Непроизвольное поведение (разнообразные отклонения в поведении) детей - по-прежнему одна из актуальных проблем современной психологии. Дети с отклонениями в поведении систематически нарушают правила, не подчиняются внутреннему распорядку и требованиям взрослых, грубы, мешают занятиям в классе или группе.

Зачастую беспрекословное послушание ребенка относят к произвольному поведению, но такое поведения без осмысленности может быть сигналом отклонения в психическом развитии.

Говоря о психопатологиях в поведении детей, Ч.Венар и П.Кериг отмечают, что у детей с нарушениями в поведении очень много общего с нормально функционирующими детьми.

Поведение ребенка дошкольного и младшего школьного возраста всегда отражает особенности его психического развития, как интеллектуального, так и эмоционально-личностного. В поведении младших школьников уже более отчетливо и прозрачно, по сравнению с дошкольным возрастом, проявляются типологические особенности высшей нервной деятельности, которые позднее перекрываются (маскируются, как говорят психологи) привычными формами сложившегося в жизни поведения. Застенчивость, замкнутость могут быть непосредственным проявлением слабости нервной системы, импульсивность, невыдержанность - проявлением слабости тормозного процесса, замедленность реакции и переключения с одной деятельности на другую - проявлением малой подвижности нервных процессов.

Характер младшего школьника отличается некоторыми особенностями: склонностью незамедлительно действовать под влиянием непосредственных импульсов, побуждений, по случайным поводам, не подумав, не взвесив всех обстоятельств. Причина этого явления ясна: возрастная слабость волевой регуляции поведения, потребность к активной внешней разрядке. Поэтому далеко не все случаи нарушения младшими школьниками правил внутреннего распорядка в школе следует объяснять недисциплинированностью.

Причины отклонений в поведении детей разнообразны, но Ч.Венар и П. Кериг делят их по критериям социально ожидаемого на две группы: поведенческий дефицит и поведенческий избыток.

В некоторых случаях нарушения поведения имеют первичную обусловленность, т. е. определяются особенностями индивидных, в том числе нейродинамических, свойств ребенка: нестабильностью психических процессов, психомоторной заторможенностью или, наоборот, психомоторной расторможенностью. Эти и другие нейродинамические расстройства обнаруживают себя преимущественно в гипервозбудимом поведении с характерными для такого поведения эмоциональной неустойчивостью, легкостью перехода от повышенной активности к пассивности и, наоборот, от полного бездействия к неупорядоченной активности.

В других случаях нарушения поведении являются следствием неадекватного (защитного) реагирования ребенка на те или иные затруднения школьной жизни или на не удовлетворяющий ребенка стиль взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Поведение ребенка при этом отличается нерешительностью, пассивностью или негативизмом, упрямством, агрессией. Наличие отрицательных переживаний и аффектов неизбежно ведет к срывам поведения, является поводом для возникновения конфликтов со сверстниками и взрослыми.

Нередко плохое поведение возникает не потому, что ребенок специально хотел нарушить дисциплину или его к этому что-то побуждало, а от безделья и скуки, в недостаточно насыщенной различными видами деятельности воспитательной среде. Нарушения в поведении также возможны из-за незнания правил поведения.

Как писал Л.С. Выготский, способность действовать произвольно формируется постепенно, на протяжении всего младшего школьного возраста. Как и все высшие формы психической деятельности, произвольное поведение подчиняется основному закону их формирования: новое поведение возникает сначала в совместной деятельности со взрослым, который дает ребенку средства организации такого поведения, и только потом становится собственным индивидуальным способом действия ребенка.

По мнению И. В. Дубровиной типичные нарушения поведения детей - это гиперактивное поведение (обусловленное нейродинамическими особенностями ребенка), а также демонстративное, протестное, агрессивное, инфантильное, конформное и симптоматическое поведение (в возникновении которых определяющими факторами являются условия обучения и развития, стиль взаимоотношений со взрослыми, особенности семейного воспитания).

Гиперактивность и нарушения внимания относятся к главным симптомам гиперкинетических расстройств в детском возрасте. Беспокойство, отсутствие сдерживающих моментов и гиперактивность - иногда в сочетании с расстройствами социального поведения - это признаки, которые ярко проявляются у детей в школе. Разумеется, в различных ситуациях степень активности может значительно варьировать, и нередко бывают ситуации, в которых дети спокойны.

Гиперактивность часто связывают с синдромом дефицита внимания. Это обусловлено тем, что этот синдром характеризуется рядом моделей поведения, связанных с легкой отвлекаемостью, трудностями в выполнении инструкций, частым переключением с одной незавершенной деятельностью на другую. А гиперактивность с импульсивностью в поведении.

Медики синдром дефицита внимания и гиперактивности связывают с минимальными мозговыми дисфункциями, то есть очень легкой недостаточности мозга, который проявляется в дефиците определенных структур и нарушении созревания более высших этажей мозговой деятельности. ММД относят к категории функциональных нарушений, обратимых и нормализуемых по мере роста и созревания мозга. ММД не является медицинским диагнозом в прямом смысле этого слова, скорее это только констатация факта наличия легких нарушений в работе мозга, причину и суть которых еще предстоит выяснить для того, чтобы начать лечение.

Развитие тех или иных аспектов психики ребенка однозначно зависит от зрелости и полноценности соответствующих мозговых отделов. То есть, для каждого этапа психического развития ребенка в необходима готовность комплекса определенных мозговых образований к его обеспечению.

Гиперактивные дети могут иметь хороший общий интеллект, но развить его в полной мере мешают нарушения развития. Нескомпенсированное несоответствие между уровнем развития и интеллектом проявляется с одной стороны в соматической сфере, с другой стороны в особенностях поведения. Так как закрепившиеся шаблоны такого отклоняющегося поведения (из-за несовершенства сдерживающих центров) ведут к тому , что эти дети во взрослом возрасте сохраняют их, хотя перестают быть расторможенными и внимание уже могут концентрировать.

И.В. Дубровина отмечает, что синдромы дефицита внимания считаются одной из наиболее распространенных форм нарушений поведения среди детей младшего школьного возраста, причем у мальчиков такие нарушения фиксируются значительно чаще, чем у девочек.

Отклоняющееся поведение проявляется в том, что дети бывают агрессивными, взрывчатыми, импульсивными. Импульсивность остается сквозной чертой. Такие дети склонны к правонарушениям, к различным формам группирования, так как подражать плохому поведению легче, чем хорошему. А так как воля, высшие эмоции и высшие потребности не дозрели, то жизнь складывается таким образом, что идут уже личностные проблемы.

Ч. Венар и П. Кериг связывают расстройство в поведении с паттернами, проявляющимися как нарушение элементарных прав других людей, нарушение правил и общественных норм, соответствующих возрасту. Также нарушением поведения в детском возрасте считаются паттерны негативистского, недружелюбного поведения, которые проявляются как эмоциональные неконтролируемые взрывы, споры со взрослыми и неподчинение их требованиям, намеренное раздражение других людей, ложь, задиристое поведение.

При демонстративном поведении происходит намеренное и осознанное нарушение принятых норм, правил поведения. Внутренне и внешне такое поведение адресовано взрослым.

Формы протестного поведения детей - негативизм, строптивость, упрямство также являются отклонениями от нормы в младшем школьном возрасте. Негативизм - такое поведение ребёнка, когда он не хочет что-нибудь сделать только потому, что его об этом просили; это реакция ребёнка не на содержание действия, а на само предложение, которое исходит от взрослых.

Упрямство - такая реакция ребенка, когда он настаивает на чем-либо не потому, что ему этого сильно хочется, а потому, что он этого потребовал… мотивом упрямства является то, что ребёнок связан своим первоначальным решением.

Строптивость отличает от негативизма и упрямства то, что она безлична, т.е. направлена не столько против конкретного руководящего взрослого, сколько против норм воспитания, против навязываемого ребёнку образа жизни.

Агрессивным называют целенаправленное разрушительное поведение. Реализуя агрессивное поведение, ребенок противоречит нормам и правилам жизни людей в обществе, наносит вред «объектам нападения» (одушевленным и неодушевленным), причиняет физический ущерб людям и вызывает у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние психической напряженности, подавленность, страх).

Об агрессивности ребенка свидетельствует частота агрессивных проявлений, а также интенсивность и неадекватность реакций по отношению к раздражителям. Дети, прибегающие к агрессивному поведению, как правило, импульсивны, раздражительны, вспыльчивы; характерными чертами их эмоционально-волевой сферы являются тревожность, эмоциональная неустойчивость, слабая способность к самоконтролю, конфликтность, враждебность.

Очевидно, что агрессия как форма поведения находится в прямой зависимости от всего комплекса личностных качеств ребенка, детерминирующих, направляющих и обеспечивающих реализацию агрессивного поведения.

Об инфантильном поведении говорят в том случае, когда в поведении ребенка сохраняются черты, присущие более раннему возрасту. Подобные инфантильные проявления ребенка расцениваются учителем как нарушение дисциплины.

Ребенок, которому свойственно инфантильное поведение, при нормальном и даже ускоренном физическом и умственном развитии характеризуется незрелостью интегративных личностных образований. Это выражается в том, что в отличие от сверстников он неспособен самостоятельно принять решение, выполнить какое-либо действие, испытывает чувство незащищенности, требует повышенного внимания к собственной персоне и постоянной заботы других о себе; у него понижена самокритичность.

Итак, нарушения поведения связаны с психическим развитием у младших школьников. Причины отклонений в поведении разнообразны, однако все они могут быть классифицированы в 4 группы: определяются индивидуальными особенностями в том числе и нейродинамических свойств ребёнка; являются следствием неадекватного (защитного) реагирования ребёнка на те или иные затруднения школьной жизни или на не удовлетворяющий ребёнка стиль взаимоотношений со взрослыми и сверстниками; от безделья и скуки, в недостаточно насыщенной различными видами деятельности; из-за незнания правил поведения.

Нарушение поведения влечет за собой или девиантное поведение в будущем, или невротические заболевания.

# ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ПОВЕДЕНИЯ

## 3.1 Цель, задачи и организация исследования

Цель исследования: исследование особенностей психического развития младших школьников с нарушением поведения.

Задачи исследования:

. Подобрать методики для исследования психического развития детей в младшем школьном возрасте.

. Исследовать психическое развитие детей с нарушением поведения и без нарушения поведения.

. Проанализировать особенности психического развития младших школьников.

. Определить отличия в психическом развитии у детей с нарушением поведения.

. Сделать выводы и дать рекомендации

Объект исследования: нарушение поведения у младших школьников.

Предмет исследования: особенности психического развития у детей с нарушением поведения в младшем школьном возрасте.

Гипотеза: младшие школьники с нарушениями в поведении имеют особенности в развитии психических функций: внимании, памяти, мышлении.

Для достижения поставленных задач было проведено исследование младших школьников, находящихся на лечение в детской психиатрической больнице г. Владивостока - экспериментальная группа. Для определения особенностей в психическом развитии у детей с нарушениями поведения была взята еще и контрольная группа, состоящая из детей с нормальным поведением, которая была сформирована из учеников начальной школы № 22 г. Владивостока. Исследование проводилось с каждым ребенком индивидуально, в дневное время.

## 3.2 Описание методик исследования

Исследование психического развития проводилось с помощью методик:

. Изучение быстроты мышления.

. Изучение гибкости мышления.

. «Запомни рисунки».

. «Проставь значки».

. «Запомни и расставь точки».

Методика «Изучение быстроты мышления» позволяет определить темп выполнения ориентировочных и операциональных компонентов мышления. Может применяться как индивидуально, так и в группе. Учащимся предъявляется бланк со словами, в которых пропущены буквы. По сигналу они в течение 3 минут вписывают недостающие буквы в словах. Каждый прочерк означает одну пропущенную букву. Слова должны быть существительными, нарицательными, в единственном числе.

При обработке теста подсчитывается количество правильно составленных слов в течение 3 мин. Показателем быстроты мышления и одновременно показателем подвижности нервных процессов выступает количество составленных слов. Регистрационный бланк методики представлен в приложении 1.

Методика «Изучение гибкости мышления» позволяет определить вариативность подходов, гипотез, исходных данных, точек зрения, операций, вовлекаемых в процесс мыслительной деятельности. Может применяться как индивидуально, так и в группе. Испытуемым предъявляется бланк с записанными на нем анаграммами (набор букв). В течение 3 мин они должны составлять из наборов букв слова, не пропуская и добавляя ни одной буквы. Слова могут быть только существительными. Регистрационный бланк методики представлен в приложении 2.

Методика «Запомни рисунки» предназначена для определения объема кратковременной зрительной памяти. Дети в качестве стимулов получают картинки, представленные в приложении. Им дается инструкция примерно следующего содержания: «На этой картинке представлены девять разных фигур. Постарайся запомнить их и затем узнать на другой картинке, которую я тебе сейчас покажу. На ней, кроме девяти ранее показанных изображений, имеется еще шесть таких, которые ты до сих пор не видел. Постарайся узнать и показать на второй картинке только те изображения, которые ты видел на первой из картинок».

Время экспозиции стимульной картинки составляет 30 сек. После этого данную картинку убирают из поля зрения ребенка и вместо нее ему показывают вторую картинку. Эксперимент продолжается до тех пор, пока ребенок не узнает все изображения, но не дольше чем 1,5 мин. Регистрационный бланк методики представлен в приложении 3.

Тестовое задание в методике «Проставь значки» предназначено для оценки переключения и распределения внимания ребенка. Перед началом выполнения задания ребенку показывают рисунок и объясняют, как с ним работать Эта работа заключается в том, чтобы в каждом из квадратиков, треугольников, кружков и ромбиков проставить тот знак, который задан вверху на образце, т.е., соответственно, галочку, черту, плюс или точку.

Ребенок непрерывно работает, выполняя это задание в течение двух минут, а общий показатель переключения и распределения его внимания определяется по формуле:



где S - показатель переключения и распределения внимания;- количество геометрических фигур, просмотренных и помеченных соответствующими знаками в течение двух минут;

n - количество ошибок, допущенных во время выполнения задания. Ошибками считаются неправильно проставленные знаки или пропущенные, т.е. не помеченные соответствующими знаками, геометрические фигуры. Регистрационный бланк методики представлен в приложении 4.

С помощью методики «Запомни и расставь точки» оценивается объем внимания ребенка. Для этого используется стимульный материал, изображенный на рисунке, где изображены квадраты с точками. Лист с точками предварительно разрезается на 8 малых квадратов, которые затем складываются в стопку таким образом, чтобы вверху оказался квадрат с двумя точками, а внизу - квадрат с девятью точками (все остальные идут сверху вниз по порядку с последовательно увеличивающимся на них числом точек).

Перед началом эксперимента ребенок получает следующую инструкцию:

«Сейчас мы поиграем с тобой в игру на внимание. Я буду тебе одну за другой показывать карточки, на которых нарисованы точки, а потом ты сам будешь рисовать эти точки в пустых клеточках в тех местах, где ты видел эти точки на карточках».

Далее ребенку последовательно, на 1-2 сек, показывается каждая из восьми карточек с точками сверху вниз в стопке по очереди и после каждой очередной карточки предлагается воспроизвести увиденные точки в пустой карточке, где изображены пустые квадраты за15 сек. Это время дается ребенку для того, чтобы он смог вспомнить, где находились увиденные точки, и отметить их в пустой карточке.

Объемом внимания ребенка считается максимальное число точек, которое ребенок смог правильно воспроизвести на любой из карточек (выбирается та из карточек, на которой было воспроизведено безошибочно самое большое количество точек). Регистрационный бланк методики представлен в приложении 5.

## 3.3 Анализ и интерпретация результатов исследования

Результаты исследования психического развития детей экспериментальной группы представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Результаты психического развития детей экспериментальной группы

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | пол | возраст | Мышление | Память | Внимание |
|  |  |  | Быстрота | Гибкость | Объем КП | Переключение и распределение внимания | Объем |
|  |  |  | балл | уровень | балл | уровень | балл | уровень | балл | уровень | балл | уровень |
| 1 | м | 7 | 15 | н | 5 | н | 5 | с | 4 | н | 5 | н |
| 2 | м | 9 | 16 | н | 12 | н | 4 | с | 5 | н | 4 | н |
| 3 | м | 8 | 14 | н | 9 | н | 7 | с | 4 | н | 4 | н |
| 4 | ж | 7 | 16 | н | 6 | н | 4 | с | 3 | он | 3 | он |
| 5 | ж | 8 | 20 | с | 18 | с | 7 | с | 6 | с | 5 | н |
| 6 | м | 10 | 21 | с | 19 | н | 7 | с | 7 | с | 7 | с |
| 7 | м | 8 | 18 | н | 17 | с | 7 | с | 5 | н | 5 | н |
| 8 | ж | 9 | 19 | н | 16 | с | 6 | с | 5 | н | 5 | н |
| 9 | ж | 7 | 16 | н | 6 | н | 4 | с | 3 | он | 4 | н |
| 10 | ж | 10 | 22 | с | 18 | с | 6 | с | 7 | с | 6 | с |
| 11 | м | 7 | 18 | н | 8 | н | 5 | с | 5 | н | 4 | н |
| 12 | м | 7 | 16 | н | 8 | н | 5 | с | 5 | н | 5 | н |
| 13 | ж | 9 | 17 | н | 12 | н | 6 | с | 6 | с | 6 | с |
| 14 | м | 9 | 23 | с | 10 | н | 5 | с | 6 | с | 5 | н |
| 15 | м | 10 | 24 | с | 17 | с | 6 | с | 7 | с | 7 | с |
| Ср. |  |  | 18 | н | 12 | н | 6 | с | 5 | н | 5 | н |

В контрольной выборке 6 девочек и 9 мальчиков. Все дети - воспитанники детских домов. Как видим среди детей с нарушениями поведения больше мальчиков. Из них 5 детей в возрасте 7 лет, по 3 человека в возрасте 8 и 10 лет, 4 человека в возрасте 9 лет. По средним значениям у детей с нарушениями поведения низкий уровень быстроты и гибкости мышления, средний уровень объема кратковременной памяти и низкие уровни переключения, распределения и объема внимания.

Распределение результатов исследования психических функций по уровням в экспериментальной группе представлено в таблице 2.

Таблица 2 - Распределение результатов исследования психических функций по уровням в экспериментальной группе

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Психическая функция | Свойства психических функций | Уровень |
|  |  | очень низкий | низкий | средний | высокий | очень высокий |
|  |  | Количество человек |
| Мышление | Быстрота | 0 | 10 | 5 | 0 | 0 |
|  | Гибкость | 0 | 10 | 5 | 0 | 0 |
| Память | Объем КП | 0 | 0 | 15 | 0 | 0 |
| Внимание | Переключение и распределение | 2 | 7 | 6 | 0 | 0 |
|  | Объем | 1 | 10 | 4 | 0 | 0 |

Итак, согласно полученным результатам в экспериментальной группе, уровень быстроты и гибкости мышления низкий у 10 человек, средний у 5 человек; объем зрительной кратковременной памяти у всех детей средний; очень низкий уровень переключения и распределения внимания у 2 человек, низкий - у 7 человек, средний - у 6 человек; объем внимания очень низкий у 1 человека, низкий - у 10 человек, средний - у 4 человек. Как видно, дети с нарушениями поведения не обладают высокими уровнями развития мышления, внимания и памяти.

Результаты исследования психических функций контрольной группы представлены в таблице 3.

Таблица 3 - Результаты психического развития детей контрольной группы

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | пол | возраст | Мышление | Память | Внимание |
|  |  |  | Быстрота | Гибкость | Объем КП | Переключение и распределение внимания | Объем |
|  |  |  | балл | уровень | балл | уровень | балл | уровень | балл | уровень | балл | уровень |
| 1 | ж | 7 | 21 | с | 16 | в | 4 | с | 8 | в | 7 | с |
| 2 | м | 8 | 25 | с | 21 | в | 5 | с | 8 | в | 6 | с |
| 3 | м | 7 | 25 | с | 12 | с | 8 | в | 8 | в | 7 | с |
| 4 | ж | 7 | 23 | с | 15 | в | 8 | в | 8 | в | 6 | с |
| 5 | ж | 8 | 31 | в | 18 | с | 5 | с | 9 | в | 6 | с |
| 6 | м | 10 | 36 | в | 18 | с | 6 | с | 7 | с | 10 | ов |
| 7 | м | 9 | 31 | в | 22 | в | 9 | в | 9 | в | 6 | с |
| 8 | м | 9 | 32 | в | 22 | в | 9 | в | 6 | с | 7 | с |
| 9 | ж | 7 | 22 | с | 12 | с | 8 | в | 6 | с | 9 | в |
| 10 | ж | 10 | 35 | в | 23 | в | 9 | в | 7 | с | 9 | в |
| 11 | м | 7 | 23 | с | 13 | с | 5 | с | 6 | с | 8 | в |
| 12 | м | 8 | 17 | с | 16 | в | 9 | в | 7 | с | 7 | с |
| 13 | ж | 9 | 33 | в | 21 | в | 9 | в | 6 | с | 7 | с |
| 14 | м | 9 | 29 | с | 16 | с | 6 | с | 6 | с | 9 | в |
| 15 | м | 10 | 32 | в | 25 | в | 7 | с | 7 | с | 8 | в |
| 16 | м | 8 | 21 | с | 15 | в | 9 | в | 6 | с | 9 | в |
| 17 | м | 9 | 34 | в | 17 | с | 9 | в | 9 | в | 8 | в |
| 18 | ж | 9 | 23 | с | 17 | с | 9 | в | 9 | в | 10 | ов |
| 19 | ж | 10 | 31 | в | 23 | в | 9 | в | 9 | в | 7 | с |
| 20 | ж | 9 | 35 | в | 19 | с | 9 | в | 9 | в | 8 | в |
| Ср. |  |  | 28 | с | 18 | с | 8 | в | 8 | в | 8 | в |

Итак, в контрольной выборке 9 девочек и 11 мальчиков. Детей в возрасте 7 лет - 5 человек, 8 лет - 4 человека, 9 лет - 7 человек, 10 лет - 4 человека. Как видим, в основном обе группы схожи по своему составу (по полу и возрасту). Согласно средним значениям у детей с нормальным поведением средний уровень быстроты и гибкости мышления, высокие уровни объема кратковременной памяти, переключения, распределения и объема внимания.

Распределение результатов исследования психических функций по уровням в контрольной группе представлено в таблице 4.

Таблица 4 - Распределение результатов исследования психических функций по уровням в контрольной группе

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Психическая функция | Свойства психических функций | очень низкий | низкий | средний | высокий | очень высокий |
|  |  | Количество человек |
| Мышление | Быстрота | 0 | 0 | 10 | 10 | 0 |
|  | Гибкость | 0 | 0 | 11 | 9 | 0 |
| Память | Объем КП | 0 | 0 | 7 | 13 | 0 |
| Внимание | Переключение и распределение | 0 | 0 | 10 | 10 | 0 |
|  | Объем | 0 | 0 | 10 | 8 | 2 |

Итак, согласно полученным результатам, уровень быстроты мышления высокий у 10 человек, средний у 10 человек; уровень гибкости мышления высокий у 9 человек, средний у 11 человек; объем зрительной кратковременной памяти средний - у 7 человек, высокий - у 13 человек; средний уровень переключения и распределения внимания у 10 человек, высокий - у 10 человек; объем внимания очень высокий у 2 человек, высокий - у 8 человек, средний - у 10 человек. Как видно, дети с нормальным поведением не обладают очень низкими и низкими уровнями развития мышления, внимания и памяти.

Для сравнения результатов исследования психических функций был применен j\* критерий Фишера, который оценивает достоверность различий. Критерий Фишера предназначен для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего исследователя эффекта.

Критерий оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых зарегистрирован интересующий нас эффект.

Для этого сформируем гипотезы:: Доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект, в экспериментальной выборке не больше, чем в контрольной выборке.: Доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект, экспериментальной выборке больше, чем в контрольной выборке.

Так как у критерия есть ограничения, то можно отметить сразу, что были вычислены не все различия. У детей в экспериментальной группе нет высоких и очень высоких уровней выраженности быстроты и гибкости мышления, объема зрительной памяти и переключения, распределения и объема внимания. Поэтому критерий был вычислен только для средних значений.

Полученные результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5 - Вычисление критерия Фишера

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Психическая функция | Свойства психических функций | Экспериментальная группа, % | Контрольная группа, % | j\* |
| Мышление | Быстрота | 33 | 50 | 2,454 |
|  | Гибкость | 33 | 55 | 3,161 |
| Память | Объем зрительной КП | 100 | 35 | - |
| Внимание | Переключение и распределение | 40 | 50 | 1,438 |
|  | Объем | 27 | 50 | 3,38 |

Критические значения φ\*0,05=1,64 φ\*0,01=2,31.

Таким образом:

- φ\*эмп для среднего уровня быстроты мышления находится в зоне значимости, то есть H0 отвергается, доля лиц, со средним уровнем быстроты мышления в экспериментальной выборке больше, чем в контрольной выборке;

- φ\*эмп для среднего уровня гибкости мышления находится в зоне значимости, то есть H0 отвергается, доля лиц, со средним уровнем гибкости мышления в экспериментальной выборке больше, чем в контрольной выборке;

- φ\*эмп для среднего уровня зрительной кратковременной памяти находится в зоне значимости, то есть H0 отвергается, доля лиц, со средним уровнем зрительной кратковременной памяти в экспериментальной выборке больше, чем в контрольной выборке;

- φ\*эмп для среднего уровня гибкости мышления находится в зоне значимости, то есть H0 отвергается, доля лиц, со средним уровнем гибкости мышления в экспериментальной выборке больше, чем в контрольной выборке;

- φ\*эмп для среднего уровня переключения и распределения внимания находится в зоне незначимости, то есть H1 отвергается, доля лиц, со средним уровнем переключения и распределения внимания в экспериментальной выборке не больше, чем в контрольной выборке;

- φ\*эмп для среднего уровня объема внимания находится в зоне значимости, то есть H0 отвергается, доля лиц, со средним уровнем объема внимания в экспериментальной выборке меньше, чем в контрольной выборке.

Итак, проведенные исследования позволяют сделать выводы:

- у детей с нарушением поведения уровень быстроты мышления ниже, чем у детей с нормальным поведением;

- у детей с нарушением поведения уровень гибкости мышления ниже, чем у детей с нормальным поведением;

- у детей с нарушением поведения объем зрительной кратковременной памяти ниже, чем у детей с нормальным поведением;

- у детей с нарушением поведения показатель переключения и распределения внимания ниже, чем у детей с нормальным поведением;

- у детей с нарушением поведения объем внимания ниже, чем у детей с нормальным поведением.

Таким образом, у детей с нарушением поведения наблюдается отставание в психическом развитии по сравнению с детьми с нормальным поведением.

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Психическое развитие человека связывают с развитием психики, и характеризуется оно как закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях.

Психическое развитие ребенка заключается в том, что под влиянием условий жизни и воспитания происходит формирование самих психических процессов, усвоение знаний и умений, образование новых потребностей и интересов.

Физиологической основой изменения психики ребёнка является развитие его нервной системы, развитие высшей нервной деятельности. Период обучения в школе является качественно новым этапом психического развития человека. Ведь в это время психическое развитие осуществляется главным образом в процессе учебной деятельности и, следовательно, определяется степенью включенности в нее самого школьника.

Младший школьный возраст, по мнению ряда исследователей, является наиболее благоприятным периодом для усвоения социальных и нравственных норм и правил поведения, развития моральной нормативности, формирования общественной направленности личности.

В младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм поведения, начинает формироваться общественная направленность личности.

Поведение ребенка дошкольного и младшего школьного возраста всегда отражает особенности его психического развития, как интеллектуального, так и эмоционально-личностного.

Поведение ребенка дошкольного и младшего школьного возраста всегда отражает особенности его психического развития, как интеллектуального, так и эмоционально-личностного. В поведении младших школьников уже более отчетливо и прозрачно, по сравнению с дошкольным возрастом, проявляются типологические особенности высшей нервной деятельности, которые позднее перекрываются (маскируются, как говорят психологи) привычными формами сложившегося в жизни поведения. Застенчивость, замкнутость могут быть непосредственным проявлением слабости нервной системы, импульсивность, невыдержанность - проявлением слабости тормозного процесса, замедленность реакции и переключения с одной деятельности на другую - проявлением малой подвижности нервных процессов.

Результаты проведенного исследования показали, что у детей с нарушением поведения существуют особенности в психическом развитии: мышление, внимание и память таких детей имеет более низкий уровень развития по сравнению с детьми с нормальным поведением.

По результатам исследования можно дать следующие рекомендации психологам, ведущим работу с такими детьми: проводить коррекционные занятия по развитию памяти, внимания и мышления. Занятия можно проводить в игровой форме, так как у детей есть задержка психического развития, а значит и зависание в игровой деятельности.

Для развития памяти и внимания детям можно рекомендовать занятии разнообразными видами спорта. Так как в спорте в игровой деятельности происходит развитие волевых качеств, принятие нормативных правил.

# СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания. / Б.Г. Ананьев. - СПб.: Питер, 2010. - 268 с.

. Божович, Л. И. Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте./ Под редакцией Д. И. Фельдштейна - 2-е изд. - М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. - 352 с.

. Бурменская, Г.В. Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка./ под ред. Г.В. Бурменской. - М.: МПСИ, 2005, - 656 с.

. Венар, Ч. Психопатология развития детского и подросткового возраста./ Чарльз Венар, Патрисия Керинг. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. - 670 с.

. Выготский, Л. С. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. / Л.С. Выготский, А.Р. Лурия. - М.: Педагогика-Пресс, 1993. - 224 с.

. Выготский, Л.С. Психология развития человека. / Л.С. Выготский. - М.: Смысл; Эксмо, 2005. - 1136 с,

. Гальперин, П.Я. Актуальные проблемы возрастной психологии / П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, С. Н. Карпова. - М.: МГУ, 1978, - 120 с.

. Дубровина, И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учебное пособие./ И.В.Дубровина, А. Д. Андреева, Е.Е.Данилова, Т. В. Вохмянина; под ред. И.В.Дубровиной - М.: Издательский центр «Академия», 1998. - 160 с.

. Ефимкина, Р. П. Детская психология. / Р.П. Ефимкина. - Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1995. - 184 с.

. Запорожец, А.В. Психология./ А.В. Запорожец. - М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР, 1953. - 188 с.

. Змановская, Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Е.В. Змановская. - 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 288 с.

. Калмыкова, З.И. Проблемы диагностики умственного развития учащихся / Под ред. 3. И. Калмыковой. - М.: Педагогика, 1976. - 204 с.

. Коверзенева, И.А. Психология активности и поведения: учеб.-метод. комплекс / И.А. Коверзнева. - Минск: МИУ, 2010. - 316 с.

. Колмогорова, Л.С. Становление психологической культуры школьника./ Л.С. Колмогорова // Вопросы психологии, - 1999, - № 1, С. 83 - 91.

. Коломинский, Я.П. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция./ Я. П. Коломинский, Е. А.Панько, С. А. Игумнов- СПб.: Питер, 2004. -480 с.

. Леонтьев, А.Н. К теории развития психики ребенка // Избр. психологические произведения: в 2 т., т. 1, 1985. - С. 285-286.

. Мэш, Э. Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка/ Э. Мэш, Д. Вольф. - СПб.: ПРАЙМ\_ЕВРОЗНАК, 2003. - 384 с. (Проект «Психологическая энциклопедия»)

. Обухова, Л. Ф.Детская (возрастная) психология./ Л.Ф. Обухова. - М.: Педагогическое общество России, 2004. - 442 с.

. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога./ Р.В. Овчарова. - 2-е изд., дораб. - М.: «Просвещение», «Учебная литература», 1996. - 352 с.

. Перре, М. Клиническая психология./ Перре М., Бауман У. - 2-е изд., - СПб.: Питер, 2003. - 1312 с.

. Смирнов, А.А. Возрастные и индивидуальные различия памяти / Под ред. А. А. Смирнова. - М.: Просвещение, 1967. - 300 с.

. Фрейд, 3. Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов: сборник работ/ А. Фрейд, З. Фрейд, составитель и ред. М.М.Решетников. - СПб.; В.-Е. Институт Психоанализа, 1995. - 483 с.

. Фрейд, З. Введение в психоанализ/ З. Фрейд, перевод на русский язык Г. Барышникова, Елена Соколова, Т. Родионова. - М.: Азбука-классика 2009. - 416 с.

. Хьелл, Л. Теории личности. Основные положения, исследования и применение./ Л. Хьелл, Д. Зиглер. - СПб.: Питер, 2008. - 1088 с.

. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология./ И.В. Шаповаленко. - М.: Гардарики, 2005. - 350 с.

. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. / Д.Б. Эльконин. - М.: Педагогика, 1989. - 560 с.

# ПРИЛОЖЕНИЕ 1

## МЕТОДИКА «ИЗУЧЕНИЕ БЫСТРОТЫ МЫШЛЕНИЯ»

Инструкция По сигналу в течение 3 минут нужно вписать недостающие буквы в слова. Каждый прочерк означает одну пропущенную букву. Слова должны быть существительными, нарицательными, в единственном числе.

Обработка результатов

Подсчитывается количество правильно составленных слов в течение 3 мин. Показателем быстроты мышления и одновременно показателем подвижности нервных процессов выступает количество составленных слов:

менее 20 - низкая быстрота мышления и подвижность нервных процессов;

-30 - средняя быстрота мышления и подвижность нервных процессов;

слово и более - высокая быстрота мышления и подвижность нервных процессов.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  |  | Образец бланка |  |
| Д-ЛО | П-Л-А | З-О-ОК | С-Я-О-ТЬ |
| К-ША | О-Р-Ч | К-Н-А | К-С-А-НИК |
| С-ДА | К-Р-ОН | С-Е-ЛО | У-И-Е-Ь |
| В-ЗА | З-Р-0 | К-Ы-А | А-Е-Ь-ИН |
| Н-ГА | В-С-ОК | Т-А-А | С-А-Ц-Я |
| М-НА | С-Г-ОБ | К-У-КА | Ч-Р-И-А |
| Д-ЛЯ | В-Т-А | С-А-КА | К-П-С-А |
| К-НО | П-Д-АК | С-А-А | Т-У-О-ТЬ |
| Б-ДА | П-Р-А | С-У-А | С-Е-О-А |
| Ч-ДО | Б-Л-ОН | П-Е-А | К-Н-О-А |

# ПРИЛОЖЕНИЕ 2

## МЕТОДИКА «ИЗУЧЕНИЕ ГИБКОСТИ МЫШЛЕНИЯ»

Инструкция: В течение 3 мин тебе нужно составить из наборов букв слова, не пропуская и добавляя ни одной буквы. Слова могут быть только существительными.

Обработка результатов

Подсчитывается количество верно составленных слов в течение 3 мин. Количество составленных слов: показатель гибкости мышления:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровень гибкости | Взрослые | Учащиеся 3-4-х классов | Учащиеся 1-2-х классов |
| Высокий | 26 и более | 20 и более | 15 и более |
| Средний | 21-25 | 13-19 | 10-14 |
| Низкий | 11-20 | 7-12 | 5-9 |

Регистрационный бланк

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ЙВО | ЯОДЛ | АИЦПТ | УАРДБЖ | ОАЕФМРС |
| ЙЛА | РУОТ | УАРГШ | УАККЖР | ОАИККРПС |
| АБЛ | ЕНОБ | ООСВЛ | ООАРБД | ОАИДМЫЛ |
| АШР | ЛУКТ | ОАЛМС | ААККЗС | ЕЕЬВДДМ |
| ОЗВ | ИАПЛ | БРЕОР | УАЬБДС | ЕЕДПМТР |
| УКБ | ААПЛ | ОТМШР | АИСЛПК | АААЛТПК |
| ИРМ | ОРЩБ | ОЕЛСВ | ЕУЗНКЦ | ОАЁМЛСТ |
| ОТМ | ОЕТЛ | ААШЛП | УАПРГП | ААЬБДЕС |
| АСД | ОЕРМ | ОЕСМТ | ОООЛТЗ | ОАЬТДРС |
| ОБЛ | ОКТС | АИЛДН | ЬОЕЧЛМ | ААОСКБЛ |

# ПРИЛОЖЕНИЕ 3

## МЕТОДИКА «ЗАПОМНИ РИСУНКИ»

Инструкция: «На этой картинке представлены девять разных фигур. Постарайся запомнить их и затем узнать на другой картинке (рис. 2 Б), которую я тебе сейчас покажу. На ней, кроме девяти ранее показанных изображений, имеется еще шесть таких, которые ты до сих пор не видел. Постарайся узнать и показать на второй картинке только те изображения, которые ты видел на первой из картинок».

Оценка результатов

|  |  |
| --- | --- |
| 10 баллов | - ребенок узнал на картинке 13 Б все девять изображений, показанных ему на картинке 13 А, затратив на это меньше 45 сек. |
| 8-9 баллов | - ребенок узнал на картинке 13 Б 7-8 изображений за время от 45 до 55 сек. |
| 6-7 баллов | - ребенок узнал 5-6 изображений за время от 55 до 65 сек. |
| 4-5 баллов | - ребенок узнал 3-4 изображения за время от 65 до 75 сек. |
| 2-3 балла | - ребенок узнал 1-2 изображения за время от 75 до 85 сек. |
| 0-1 балл | - ребенок не узнал на картинке 13 Б ни одного изображения в течение 90 сек и более. |

Выводы об уровне развития

баллов - очень высокий.

-9 баллов - высокий.

-7 баллов - средний.

-3 балла - низкий.

-1 балл - очень низкий.

Рис 2. Набор фигур к методике «Запомни рисунки»

##

##

# ПРИЛОЖЕНИЕ 4

## МЕТОДИКА «ПРОСТАВЬ ЗНАЧКИ»

Инструкция: Эта работа заключается в том, чтобы в каждом из квадратиков, треугольников, кружков и ромбиков проставить тот знак, который задан вверху на образце, т.е., соответственно, галочку, черту, плюс или точку.

Оценка результатов

|  |  |
| --- | --- |
| 10 баллов | - показатель S больше чем 1,00. |
| 8-9 баллов | - показатель S находится в пределах от 0,75 до 1,00. |
| 6-7 баллов | - показатель 5» располагается в пределах от 0,50 до 0,75. |
| 4-5 баллов | - показатель S находится в интервале от 0,25 до 0,50. |
| 0-3 балла | - показатель S находится в пределах от 0,00 до 0,25. |

Выводы об уровне развития

баллов - очень высокий.

-9 баллов - высокий.

-7 баллов - средний.

-5 баллов - низкий.

-3 балла - очень низкий.



Лист к методике «Проставь значки»

# ПРИЛОЖЕНИЕ 5

## МЕТОДИКА «ЗАПОМНИ И РАССТАВЬ ТОЧКИ»

Инструкция: «Сейчас мы поиграем с тобой в игру на внимание. Я буду тебе одну за другой показывать карточки, на которых нарисованы точки, а потом ты сам будешь рисовать эти точки в пустых клеточках в тех местах, где ты видел эти точки на карточках».

Оценка результатов

Результаты эксперимента оцениваются в баллах следующим образом:

|  |  |
| --- | --- |
| 10 баллов | - ребенок правильно за отведенное время воспроизвел на карточке 6 и более точек |
| 8-9 баллов | - ребенок безошибочно воспроизвел на карточке от 4 до 5 точек |
| 6-7 баллов | - ребенок правильно восстановил по памяти от 3 до 4 точек. |
| 4-5 баллов | - ребенок правильно воспроизвел от 2 до 3 точек. |
| 0-3 балла | - ребенок смог правильно воспроизвести на одной карточке не более одной точки. |

Выводы об уровне развития

баллов - очень высокий.

-9 баллов - высокий.

-7 баллов - средний.

-5 баллов - низкий.

-3 балла - очень низкий.



Рис. 9 - Стимульный материал к заданию «Запомни и расставь точки»



Рис. 10 - Матрицы к заданию «Запомни и расставь точки»