## Курсовая работа

Изучение произвольности и целенаправленности младших школьников

Введение

Поступление в школу вносит важнейшие изменения в жизни ребенка. Резко изменяется весь уклад его жизни, его социальное положение, положение в коллективе, семье. Основной ведущей деятельностью становится учение, важнейшей обязанностью - обязанность учиться, приобретать знания. Учение - это серьезный труд, требующий организованности, дисциплины, волевых усилий со стороны ребенка. "Все чаще и больше приходится делать то, что надо, а не то, что хочется." Школьник включается в новый для него коллектив, в котором он будет жить, учиться, развиваться. А коллектив предполагает умение считаться с его интересами, умение подчинять личные желания общим устремлениям, взаимопомощь, коллективную ответственность, высокий уровень организованности дисциплины. В младшем школьном возрасте при правильном воспитании складываются основы будущей личности. Справедлива заповедь В.А. Сухомлинского о том, что детям нужно дать радость труда, радость успеха в учении, пробудить в их сердцах чувство гордости, собственного достоинства. В. А. Сухомлинский отмечает: "От того, как ученик относится в годы детства и отрочества к самому себе, каким он видит себя в мире труда, в огромной мере зависит его моральный облик". Новые отношения со взрослыми (учителями) и сверстниками (одноклассниками), включение в систему коллектива, включение в новый вид деятельности (учение) - все это решающим образом сказывается на формировании и закреплении новой системе отношений к людям, коллективу, формирует характер, волю. В школе ребенок ставится перед необходимостью соблюдать целую систему четких моральных требований и норм, правил поведения, определяющий и регламентирующих его поведение в школе, на улице и др., которыми он должен руководствоваться в отношениях со взрослыми и сверстниками. Возрастной особенностью детей, только что поступивших в школу, является общая недостаточность воли: младший школьник (особенно в 7-8 лет) еще не обладает большим опытом длительной борьбы за намеченную цель, преодоление трудностей и препятствий. Он может "опустить руки" при неудаче, потерять веру в свои силы и возможности. Младший школьник еще не умет всесторонне обдумывать свои решения и намерения, принимает их торопливо, наспех, импульсивно. Недостаточная способность к волевому усилию сказывается в том, что ребенок порой отказывается от борьбы с трудностями и препятствиями, охладевает к делу, часто оставляет его незаконченным. Переделывать, совершенствовать свою работу он тоже не любит. Постепенно под влиянием систематического воспитания формируется умение преодолевать трудности, подавлять непосредственные желания, проявлять настойчивость и терпение, контролировать свои поступки (дети склонны незамедлительно действовать под влиянием непосредственных импульсов, побуждений, по случайным поводам. Причина - потребность в активной внешней разрядке при возрастной слабости волевой регуляции поведения.) Подведя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод, что младший школьный возраст является очень важным этапом в развитии личности ребенка, и в частности, его воли. Однако проблема воли возрастной психологии является одной из наименее разработанных. В имеющихся исследованиях (Л.И. Божович, А.И. Высоцкий, Т.С. Конорева, В.И. Селиванов и др.) изучаются отдельные аспекты волевой активности ребенка данного возраста. По моему мнению проблема развития воли у младших школьников должна быть актуальной не только как теоретическая, научная, но и как практическая задача. Недостаточное волевое развитие может лежать в основе такого явления, наблюдаемого в начальный период обучения, как "отход от школы". Ребенку трудно осваивать новую деятельность и реализовывать себя в ней, интериоризировать правила и нормы школьной деятельности. Эти задачи решаются при условии проявления у ребенка волевых качеств, их развития.

Объектом исследования являются произвольность и целенаправленность как основные волевые качества.

Предмет исследования: диагностика и коррекция произвольности и целенаправленности младших школьников.

Целью исследования является диагностика и коррекция произвольности и целенаправленности как основных волевых качеств у младших школьников.

Задачи исследования:

1) Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по данной проблеме;

2) Подобрать методы и методики исследования;

) Провести эксперимент;

) Обработать и проанализировать результаты эксперимента;

) Сформулировать выводы вытекающие из проведенного эксперимента;

) Составить и провести коррекционную программу.

Гипотеза исследования: уровень развития произвольности и целенаправленности может влиять на школьную успеваемость младших школьников.

Методы и методики: интервью, анализ продуктов деятельности, тестирование (методика изучения борьбы мотивов Н.А. Цыркун, методика выявления целенаправленности Н.А. Самарина).

Глава 1. Диагностика и коррекция произвольности и целенаправленности младших школьников

.1 Изучение произвольности и целенаправленности как основных волевых качеств

В младшем школьном возрасте при правильном воспитании складываются основы будущей личности. Новые отношения со взрослыми (учителями) и сверстниками (одноклассниками), включение в новый вид деятельности (учение) - все это решающим образом сказывается на формировании и закреплении новой системы отношений к людям, коллективу и формирует характер, волю. Возрастная особенность детей, только что поступивших в школу - общая недостаточность воли. Постепенно под влиянием систематического воспитания формируется умение преодолевать трудности, подавлять непосредственные желания, проявлять настойчивость и терпение, контролировать свои поступки. Обстоятельства школьной жизни ребенка - это система отношения ребенка с миром, значимая для его жизни и развития. Психологическая устойчивость зависит от способности ребенка правильно понимать ситуацию, несмотря на переживаемые трудности, и правильно действовать. А для этого - проявлять волю. Наиболее характерная реакция младших школьников на трудности - отказ от достижения результата и "уход" от ситуации. Чтобы детям легче было приспособиться к новой ситуации им необходимо развивать волю и такие качества, как целенаправленность и произвольность. «Произвольность понимается как овладение ребенком своими психологическими процессами, поведением, действиям, т.е. как осуществление своих внутренних (интериоризированных) и внешних (экстэриоризированных) действий». Произвольные действия ребенок может совершать в уме, предвидя результат и последствия этого действия так, как если бы оно осуществлялось на самом деле. Произвольное действие - это действие, свободно переходящее из внешнего плана во внутренний и наоборот. В этом действии проявляется умение ребенка осуществлять свой замысел на основе мотивационных целей. «Для волевой активности свойственно наличие свободного, самостоятельного и осознанного выбора». Волевое действие имеет сложное строение и состоит из нескольких этапов. Один из этапов характеризуется возникновением у ребенка определенных потребностей. «Потребности - это устойчивые регулярно действующие побуждения, сформировавшиеся под влиянием постоянно действующих внешних и внутренних раздражителей». Воля не зародилась бы, если бы потребности не имели места в жизни человека. В тоже время отношения к собственным потребностям проявляется не только в волевых, но и импульсивных действиях. Очень важно помнить о том, что если младший школьник не принимает во внимание объективные ценности изменений, которые остаются после завершения его действий, то эти действия импульсивные, направленные ребенком как субъектом потребности, а не субъектом воли. Совершая волевое действие ребенок ориентируется не только на достижение определенного результата, но и учитывает последствия этих действий, т.е. в волевом действии представлено стремление к двум целям или цели, которая имеет двойственный характер: это желаемый результат и его последствия. Выбор цели происходит в форме осознания потребностей и способов их удовлетворения. Выделяют три группы потребностей, под влиянием которых человек ставит цели и совершает волевые усилия:

. Биогенные - потребности в пище, сне, моторной активности;

. Психогенные - Потребности в новых впечатлениях, развлечениях, приобретении интересных вещей (для ребенка -игрушек);

. Социогенные - потребности в покровительстве, дружбе, оказании помощи близким, признании.

Волевое действие имеет по крайней мере 3 смысла: ценностный, ради которого оно совершается; негативный ситуативный, препятствующий выполнению действия; дополнительный, усиливающий ценностный смысл. Однако внутри волевого действия может быть конфликт между этими смыслами и возникает необходимость осуществить еще и дополнительную смысловую саморегуляцию. С ее помощью изменяется смысл действия для управления собственным поведение. Это поиск ответа на вопрос: «Для чего? Зачем мне это надо?» благодаря этому деятельность ученика полимотивированна. Так, например мотивация учебной деятельности имеет у каждого школьника индивидуальную иерархию и каждый мотив может быть понимаемым и действующим. Волевое усилие-главный компонент воли, определяющий эффективность деятельности ученика. Волевая деятельность связана с преодолением препятствий и поэтому требует волевого усилия. Для преодоления препятствий необходимо сознательно мобилизовать психические и физические возможности и осуществить сознательную саморегуляцию. Воля должна из возможности, из потенциального состояния перейти в актуальное состояние, стать действительным проявлением активности. Этот переход осуществляется в форме волевого усилия. Усилие бывает необходимо, когда ученик для удовлетворения потребности должен осуществлять в силу неблагоприятных обстоятельств напряженную деятельность. Волевое усилие-это сознательная мобилизация ребенком психических и физических возможностей, необходимых для преодоления препятствий. Это связующее звено между личностью и деятельностью, средство, с помощью которого приводятся в соответствие требования друг к другу и возможности личности и деятельности. Механизм формирования волевой привычки раскрывается в работах В.И.Селиванова. Он пишет о том, что в сознательном волевом усилии отражается процесс преодоления препятствий при совершении того или иного поступка. Если затрудненные состояния повторяются, ученик совершает усилия, и эти усилия подкрепляются, то в следующий раз школьник начинает встречать препятствия, привычно мобилизуя волевое усилие. Для того, чтобы оценить волевое развитие ученика, необходимо выявить систему условий деятельности, тех ее требований, которые предъявляются личности школьника, а также его отношение к этим требованиям. Далее необходимо отметить, совершает ли ребенок усилия в процессе достижения цели, избегает таких усилий или данные требования деятельности стали для него привычными. Если ученик имеет низкие результаты в деятельности, в достижении цели и не совершает усилий, чтобы их повысить, то он проявляет низкий уровень развития волевого действия-первый. Если результаты достижения цели являются следствиями усилий, то школьник совершает волевое действие, соответствующее второму уровню. Достижение учащимся высоких результатов в деятельности (и он не совершает при этом усилий) соответствует произвольности третьего уровня. Каждому из этих школьников нужна различная помощь в развитии воли. Первого ученика необходимо побуждать к сознательным волевым усилиям, второго - поддерживать в преодолении препятствий с помощью усилия, третьему нужно усложнять деятельность до тех пор, пока он не начнет получать низкие результаты, т.е. опять окажется на первом уровне, но на материале очень сложной деятельности, затем - побуждать к волевым усилиям и стимулировать его в процессе их свершения.

.2 Диагностика и коррекция младших школьников

Для развития произвольности можно использовать любую деятельность, требующую систематического обследования, соблюдения строгой последовательности действий. Важно, как в любой деятельности, ограничение задач с последующим переходом с одной операции на другую, выделение конкретного выполнения действия и контроля за ним, вооружение учащегося средствами самоконтроля и саморегуляции. Низкий уровень развития произвольного поведения можно рассматривать как результат несформированности ведущей деятельности еще дошкольного детства - игры. Игра - метод коррекции негативных личных особенностей детей: аутизма, страхов, невротических состояний, проявлений неадекватного поведения. По направлению развивающего эффекта игры можно разделить на три группы:

1) игры, направленные на воспитание произвольной регуляции поведения, внимания, наблюдательности. Это игры с правилами. Их смысл - в строгом выполнении правил («Замри», «Колечко», «Съедобное - несъедобное»)

2) Игры, направленные на преодоление страхов, сюжетно-ролевые игры на развитие воображения, мышления. Их основа - овладение и подчинение определенной линии сюжета, следование правилам, содержащимся в роли. Особый смысл заложен в ролевом перевоплощении и проигрывании различных ситуаций. Это прежде всего игры - сказки.

) Игры, направленные на децентрацию, снятие барьеров общения, достижения взаимопонимания (игра в мяч).

В доформировании и коррекции произвольности младших школьников игра является важным средством, поскольку она- -ведущая деятельность ребенка в дошкольном детстве.

Существуют общие требования к формированию и коррекции личности ребенка. 1. Одно из этих требований - прицельность. Выполнение такого требования означает, что предметом формирования моет быть конкретное умение, недостающее звено.

При несформированности умения последовательно выполнять деятельность нужна помощь в ее организации. Трудности могут возникнуть при отсутствии предварительных знаний, необходимых для выполнения действия. В случаях затруднений требуется дифференцированные формы помощи: оценка правильно-неправильно, вербальная подсказка, показ действия, простое переспрашивание для привлечения внимания ребенка к тому, что он сделал (иногда достаточно переспросить, и он тут же исправляет свою ошибку), одобрение - стимуляция, вопросы (почему он сделал то или иное), критические замечания, наводящие вопросы, подсказки, совет действовать тем или иным образом, демонстрация действия и просьба повторить действия, в самом тяжелом случае - это обучение, когда все остальные подсказки не помогают. Данные виды помощи должны выстраиваться от наименее к наиболее существенной. 2. Следующее требование - это организация собственной деятельности учащихся. В основе доформирования может быть такая организация деятельности, которая соответствует поэтапному формированию умственных действий. В условиях обычного обучения дети последовательно переходят с этапа на этап. В процессе коррекции доформировывается любой из этапов (можно развернуть мотивационный или речевой этап). Особое внимание должно быть уделено обработке материального этапа, использованию материальных опор - будь то формирование произвольности, внимания или знания по предмету. 3. Еще одно требование - разделение задач на подзадачи и их последовательное усвоение, т.е. деятельность, выступающая в качестве предмета усвоения, включает в себя ряд компонентов, действий. Помимо специальной игровой коррекции можно оказывать ребенку помощь по ходу выполнения им учебного или диагностического задания. Это будет способствовать формированию произвольности, умственной деятельности. Очень важно проанализировать затруднения и определить, чем они вызваны. Преодоление затруднений - необходимое условие для развития воли. Поэтому важно научить ребенка преодолевать затруднения, освоить способ преодоления затруднений, а для этого - оказать ему необходимую помощь. Есть дети, которые нуждаются в стимулирующей помощи. Под стимулирующей помощью понимаются воздействия взрослого, направленные на активизации собственных возможностей ребенка для преодоления затруднений. У таких детей отмечаются такие особенности внешнего поведения, как отсутствие самостоятельных попыток выполнить задание, демонстрирование якобы испытываемых трудностей различными выразительными мимическими движениями и интонационными средствами. Есть дети, нуждающиеся в эмоционально-регулирующей помощи. Эмоционально регулирующая помощь - это оценочные суждения экспериментатора, одобряющие или порицающие действия ребенка. Этот вид помощи оказывается прямо или косвенно. При прямом оказании помощи дается ободряющая или порицающая оценка выполненного ребенком задания. При косвенном - одобрение или порицание действий ребенка осуществляется через оценку его личности. Эмоционально регулирующая помощь может оказываться невербальными средствами: взглядом, кивком, улыбкой, покачиванием головы. В качестве эмоционального регулятора выступает тон взрослого. Среди младших школьников есть дети, н6уждающиеся в направляющей помощи. Оказание направляющей помощи, как правило, связано с начальными этапами выполнения заданий. Начальные этапы выполнения заданий заключаются в предварительной ориентировке в условиях задачи, в планировании способов ее решения. Смысл оказания помощи заключается в том, что ребенка необходимо организовать на выполнение задания в нужном направлении, т.к. в структуре ориентировочного этапа обнаруживаются особенности, приводящие к недостаточной эффективности в работе ребенка. Среди младших школьников есть дети, нуждающиеся в организующей помощи - когда исполнительская часть осуществляется ребенком полностью самостоятельно, а планирование и контроль организовываются взрослым. Некоторые дети при этом проявляют низкую волевую активность и постоянно требуют помощи. Другие проявляют готовность выполнять предложенное задание без переживания чувства неуспеха. При этом продуктивность умственной деятельности у них настолько низкая, что возникает предположение об их неспособности выполнить задания. Причина затруднения - отсутствие «программы» поведения, неумение планировать свои действия, как только взрослым предлагается развернутая программа поведения в виде планирования каждого последующего шага и контроля за его выполнением, затруднения преодолеваются. Планирование и контроль со стороны взрослого носят характер указаний последовательности этих действий, а содержание планируемого шага и контроль как оценка правильности его выполнения полностью осуществляются самим ребенком. Часть детей нуждается в обучающей помощи, когда взрослый показывает ребенку способы выполнении задания. Подсказка дозируется по объему и осуществляется в несколько этапов. Следует обязательно учесть, что при оказании ребенку помощи волевое действие является «разорванным», поделенным между участниками взаимодействия. Часть элементов действия интериоризированны ребенком, носителем части элементов выступает взрослый, и ни по отношению к ребенку являются чем-то внешним. Задача, которая стоит перед взрослым - найти способ интериоризации недостающих элементов волевого действия. При применении методик необходимо строить взаимодействие с ребенком согласно следующим правилам:

1) Постараться не критиковать ребенка за неверное, на ваш взгляд, выполнение задания. Важно учесть, что нет абсолютно правильных или неправильных ответов.

2) Не рекомендуется сравнивать ответы разных детей (лучше сравнивать ответы ребенка с его же более ранними ответами)

) Если высказывания ребенка неточны или непонятны вам, следует предложить ребенку, чтобы он еще что-нибудь сказал вам или дал вам еще какие-нибудь варианты ответов.

.3 Традиционные формы групповой коррекционно-развивающей работы

Основное содержание психологических групповых занятий со школьниками всех возрастов составляют игры и психотехнические упражнения, направленные на целостное психологическое развитие ребенка и решение конкретных психологических проблем. Вместе с тем еще одним необходимым элементом всех занятий должны быть психотехники, направленные на развитие собственно групповых структур и процессов, поддержание благоприятного внутригруппового климата, сплочение и организационное развитие детского сообщества. Нам представляется, что такая работа, ориентированная непосредственно на группу, совершенно необходима. И касается это технологии работы с группами любых школьных возрастов. Тренинговая, психокоррекционная детская и подростковая группы не могут рассматриваться только как удобный методический прием, как средство организации психологической работы со школьниками. Раз возникнув, группа начинает путь собственного развития, постепенно и часто независимо от психолога превращаясь в мощное средство психологического воздействия на участников, систему их отношений, их психическое развитие в самых разных сферах. Воздействие группы существует независимо от воли психолога, однако в его силах сделать эффект такого воздействия более предсказуемым и направленным, усилить при необходимости его возможности.

Процесс становления тренинговой ученической группы как психологической общности, нормы и ценности, лежащие в ее основании, особенности межличностных отношений - все это должно быть объектом пристального внимания психолога. В его интересах помочь сформироваться зрелой группе, с разветвленной системой взаимоотношений и благоприятным эмоциональным климатом, которая станет его психотерапевтическим помощником. С этой целью на протяжении всего существования группы психолог должен заниматься развитием и поддержанием групповой динамики. Для осуществления такой работы могут использоваться ритуалы приветствия и прощания, разминочные упражнения, игры, требующие взаимодействия и сотрудничества ребят, совместного поиска решений, соревновательные ситуации и так далее.

Вместе с тем необходимо помнить, что длительное существование стабильной тренинговой группы (как детской, так и взрослой) может привести к развитию таких внутригрупповых процессов и отношений, которые, будучи весьма важными и значимыми для ее членов, начнут приходить в противоречие с целями и задачами психолога, начнут мешать реализации основной цели. Поэтому существование группы в постоянном составе не должно быть очень длительным.

К проблеме содержания развивающей работы относится и вопрос о количестве игр и упражнений, используемых в ходе занятия. Мы полагаем, что наибольший развивающий эффект достигается не за счет увеличения разнообразия психотехнических приемов, а за счет наиболее полного использования потенциальных возможностей каждого из комплексных упражнений, включенных в занятие. То есть, с одной стороны, мы предлагаем ориентировать работу с детьми на использование сложных, многофункциональных упражнений, позволяющих решать сразу несколько задач. Скажем, упражнение на развитие внимания может одновременно способствовать выработке навыков общения, сплочению группы, позволять ребенку познать еще какие-либо новые стороны своего «я». С другой стороны, каждое упражнение должно быть проведено несколько раз: с усложнениями, с передачей функций ведущего от взрослого к каждому желающему ребенку, другими возможными вариациями. Если упражнение полностью отработано, но очень нравится детям, его надо включать в работу группы до тех пор, пока желание выполнять его сохраняется. Как показывает практика, для ребенка, находящегося в процессе адаптации или имеющего определенные трудности в обучении и развитии, каждый новый вид активности, тип решаемой задачи составляет определенную проблему. Перегрузка занятий новизной и разнообразием может только усугублять эти трудности, что резко снизит эффективность и значимость проводимой работы.

Такая постановка вопроса представляется нам настолько важной, что мы пошли на еще одно серьезное организационное нововведение- разработку общей структуры развивающего занятия. Мы предлагаем ввести единую универсальную структуру группового занятия с детьми в рамках школьной психологической практики. Усвоение этот структуры и привыкание к ней начинается в первом классе, еще на этапе адаптации, а в дальнейшем, в какие бы групповые формы работы не попадал школьник в процессе своего обучения, он будет сталкиваться с хорошо знакомой, привычной формой организации работы, что значительно облегчит ему вхождение в новую деятельность. В нашем представлении структура группового занятия со школьниками должна включать в себя следующие элементы: ритуал приветствия, разминка, рефлексия прошлого занятия, основное содержание занятия, рефлексия прошедшего занятия, ритуал прощания. Остановимся подробнее на каждом из элементов встречи.

Ритуалы приветствия - прощания являются важным моментом работы с группой, позволяющим сплачивать детей, создавать атмосферу группового доверия и принятия, что в свою очередь чрезвычайно важно для плодотворной работы. Ритуалы могут быть придуманы самой группой в процессе обсуждения, могут быть предложены психологом. Первый вариант, конечно, предпочтительнее, но в практике работы в начальной школе чаще реализуется второй. Ритуал предлагается и исполняется в первый раз уже на первом занятии, и задача взрослого - неукоснительно выполнять его каждую встречу, наблюдая за тем, чтобы в него были включены все дети. Желательно, чтобы в ходе развития группы контроль над исполнением ритуала перешел к членам самой детской или подростковой группы.

Разминка является средством воздействия на эмоциональное состояние детей, уровень их активности, выполняет важную функцию настройки на продуктивную групповую деятельность. Разминка может проводиться не только в начале занятия, но и между отдельными упражнениями в случае, если психолог видит необходимость как-то изменить актуальное эмоциональное состояние детей. Соответственно, разминочные упражнения необходимо выбирать с учетом актуального состояния группы и задач предстоящей деятельности. Определенные разминочные упражнения позволяют активизировать детей, поднять их настроение, другие, напротив, направлены на снятие чрезмерного эмоционального возбуждения.

Основное содержание занятия представляет собой совокупность психотехнических упражнений и приемов, направленных на решение задач данного развивающего или психокоррекци-онного комплекса. Как уже говорилось выше, приоритет отдается многофункциональным техникам, направленным одновременно и на развитие познавательных процессов, и на формирование социальных навыков, и на динамическое развитие группы. Важен также порядок предъявления упражнений и их общее количество. Последовательность упражнений должна предполагать чередование деятельностей, смену психофизического состояния ребенка: от подвижного к спокойному, от интеллектуальной игры к релаксационной технике и др. Упражнения должны также располагаться в порядке от сложного к простому (с учетом утомления детей). Что касается количества игр и упражнений основного содержания занятия, то об этом речь уже шла выше. Подчеркнем еще раз, что их должно быть немного, 2-4 игры (упражнения). Желательно, чтобы часть из них (и с такой хорошо начинать работу) были разучены на прошлом занятии. Заканчивать эту часть занятия также хорошо одной из любимых игр детей, созвучных с темой текущей встречи.

Рефлексия занятия предполагает ретроспективную оценку занятия в двух аспектах: эмоциональном (понравилось не понравилось, было хорошо- было плохо и почему), и смысловом (почему это важно, зачем мы это делали.). Рефлексия прошлого занятия предполагает, что дети вспоминают, чем они занимались в последний раз, что особенно запомнилось, зачем они это делали. Психолог предлагает вспомнить, с кем они обсуждали эти упражнения после встречи, показывали ли другим людям и что из этого получилось, объясняет, как это еще могло помочь им в учебе или общении вне занятий. Рефлексия только что прошедшего занятия предполагает, что дети сами или с помощью взрослого отвечают па вопрос, зачем это нужно, как это может помочь В жизни, дают эмоциональную обратную связь друг другу И психологу.

Конечно, предлагаемая структура занятия может быть изложена нами только в самом общем виде, так как ее конкретное наполнение зависит от уровня рефлексии детей, их открытости, зрелости самой группы и опыта ведущего. Вместе с тем соблюдение ее кажется нам важным условием эффективной работы с детьми.

Описанный выше подход к групповой коррекционно-развивающей работе в школьной практике имеет ряд важных организационных следствий. Скажем, более предпочтительной является интенсивная форма ведения занятий. Большим эффектом будет обладать цикл из 10-12 встреч, проведенных в течение 4-5 недель, чем более длительная работа, растянутая на всю четверть. Цикл работы с данной конкретной группой школьников не должен быть очень длительным (не более 15-20 занятий). Длительность занятий и размер группы зависит от возраста детей, но в любом случае они должны позволять организовывать собственно групповую совместную деятельность и создавать возможность для эмоциональных межличностных контактов всех членов группы.

Организация описанной выше групповой работы со школьниками обладает большим потенциалом. Практически вся психокоррекционная работа в нашей системе строится по описанному выше алгоритму. Но при всей своей привлекательности, работа со стабильными небольшими группами очень трудоемка и требует много времени. Очевидно, в рамках большого учебного коллектива психолог не сможет организовать таким образом и психокоррекционную и развивающую работу. Значительную часть последней рекомендуется проводить в других формах. Исключение мы считаем важным сделать для развивающе-адап-тационной работы в первом классе. Ее целесообразно проводить достаточно длительно, в небольших группах и для всех учащихся. Хорошо, если исключение удается сделать и для третьих классов, на этапе подготовки к обучению в среднем звене.

Нетрадиционные формы групповой развивающей работы

Давая этим видам работы такое название, возможно, не очень удачное, мы хотели подчеркнуть их отличие от тренинговой и коррекционно-развивающей работы психолога в стабильных группах. Отличия существуют и в том, как организуется работа и в том, каким содержанием она наполняется. Прежде всего, некоторое развивающее психологическое содержание работы «упаковывается» в данном случае в привычные социально-педагогические формы взаимодействия учеников друг с другом или с учителями: классные часы, тематические вечера и вечера отдыха, субботники, конкурсные мероприятия (олимпиады, К.ВН, «Что? Где? Когда?»), массовые выезды за город и др.

Организационные основы коррекционной программы.

Комплектование группы при работе с детьми, имеющими нарушение в поведении, имеет свои особенности. Обычно комплектование строится по двум принципам: информированности участников и добровольности.

Принцип информированности участников необходимо стремиться исполнять неукоснительно, т.е. дети заранее имеют право знать все о той работе, в которой они будут участвовать. Поэтому с участниками тренинга проводиться предварительная беседа о том, что такое тренинг, каковы его цели, какие результаты могут быть получены.

Относительно выполнения второго принципа часто возникают серьезные проблемы. Они связаны с тем, что чаще всего дети приходят на группу принудительно или добровольно-принудительно - по направлению инспекции по делам несовершеннолетних, администрации школ, по настоянию родителей. Поэтому, как правило, уже на ;этапе предварительных встреч приходится сталкиваться с серьезным сопротивлением, незаинтересованностью в собственных изменениях, страхом работы с психологом. Чтобы хоть как-то смягчить такую ситуацию (потому что полностью избежать ее невозможно), в дальнейшей работе необходимо сконцентрироваться на обсуждении возрастных проблем, личных трудностей, возникающих во взаимоотношениях с окружающими, и возможности оказания психологической помощи в преодолении препятствий и ограничений, мешающих достижению неизменных целей. И только после этого всестороннего обсуждения делается предложение об участие в работе группы, а затем согласившимся назначается время первой рабочей встречи.

Численность группы. Наиболее оптимальной по численному составу является группа из 10-12 человек. Эффективность деятельности такой группы определяется не только приемлемой «плотностью» взаимодействия между участниками группы, но и возможностью руководителя контролировать и управлять действиями участников. Если численность группы более 12 человек, необходимо ввести ассистента руководителя.

Возрастной и половой состав группы. Группы предпочтительно комплектовать из детей одного возраста (+ 1-2 года, но не более) или этапа возрастного развития. Это связано с уровнем значимости тех или иных проблем в определенном возрастном периоде, различиями в актуальных потребностях, ценностных ориентациях, интересах. Половой состав может быть как гомогенный, так и гетерогенный.

Выводы:

1. Младший школьный возраст - сензетивный период для формирования прилежания, дисциплинированности, организованности; в целом - для развития различных форм произвольности.

2. Нужно учитывать, что психологические новообразования младшего школьника формируются прежде всего в учебной деятельности, в ней перестраиваются психические процессы, от нее зависят основные психологические изменения личности в данный возрастной период.

. Младший школьный возраст - это период трех видов деятельности: сохраняется игровая деятельность, в которой вызревает учебная деятельность; учебная деятельность, которая является ведущей; общение со сверстниками. Каждая из этих деятельностей - поле проявления ребенком волевой активности, имеющей специфическую форму, динамику, содержание, результат в зависимости от особенностей деятельности и степени ее освоения ребенком.

. В младшем школьном возрасте воля возникает в процессе разрешения противоречия между стремлением быть большим, к самоутверждению среди взрослых, к самостоятельности, и невозможности освоить правила и нормы новых обстоятельств жизни без участия взрослых.

. Основным этапом волевого действия является исполнение с совершением усилия для преодолений препятствий, однако волевые усилия не всегда бывают успешными в достижении цели, что приводит к снижению самооценки, мотивации учебной деятельности или отходу от неё.

волевой активность мотивационный целенаправленность

2. Эмпирический анализ исследования целенаправленности и произвольности младших школьников

.1 Организация эксперимента

При проведении исследования были выбраны методики:

1) Методика изучения борьбы мотивов Н.А. Цыркун. Цель: исследование мотивационной сферы ребенка установления степени волевой активности при выполнении задания. Материал: игрушки кукольного уголка, бумага, карандаши. Проведение методики: борьба мотивов вызывается путем отвлечения внимания от выполняемой не очень интересной для испытуемых деятельности и привлечения к боле интересной для них. Детям дается задание по рисованию. Когда все приступили к выполнению, экспериментатор начинает рассматривать игры и игрушки в кукольном уголке, громко рассуждая при этом: «Какая красивая кукла, ее мы положим спать. Вот и кроватка и посуда есть и столик. Какая интересная игра!» и т.п. Результаты: оцениваются по трем уровням: высший - ребенок смог закончить выполнение задания по рисованию; средний - работа формально завершена (рисунок эскизно выполнен), ребенок говорит, что все закончил и приступает к играм; низший - ребенок сразу прекратил выполнение задания и перешел к играм.

2) Методика выявления целенаправленности Н.А. Самарина. Цель: выявить наличие такого волевого качества, как целенаправленность. Материал: лопатка, кубики. Проведение методики: детям предлагается перенести кубики, которые стоят на лопаточке в виде башенки (расстояние до 3-х метров) всякий раз, как кубики упадут нужно восстановить постройку и продолжить путь к цели. Результаты: оценивается количество кубиков, время, а также количество повторов. Имеется три уровня: низший, средний, высший. Исследование проводилось на базе средней школы №28 г. Бобруйска во 2 «А» и 2 «Д» классах. Выборку формировали методом случайного отбора, исходя из следующих критериев: операциональности и репрезентативности. Работа проходила в три этапа:

1. Констатирующий эксперимент (проведение методик)

2. Формирующий -формирование и проведение коррекционно-развивающей работы.

. Контрольный - после проведения коррекционно-развивающей работы был проведен контрольный замер в экспериментальной и контрольной группах.

.2 Количественный анализ

- Методика Н.А. Цыркун

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 2 «А» класс Ф.И.О. | Целенаправленность 2 | | | | Уровень волевой активности 1 |
|  | К-во куб. | Время, сек. | К-во ошибок | Уровень целенапр. |  |
| Яна К. Влад Л. Женя А. Лена Б. Лена Д. Андрей Д. Денис С. Алина К. Настя Б. Саша Л. Андрей В. Артур К. Влад З. Аня С. Настя Л. Аня Т. Дима Т. Даша А. Даша М. Влад Б. Саша К. | 2 2 4 3 2 4 4 2 3 3 3 2 4 3 2 3 2 3 3 3 3 | 28 30 28 26 24 30 32 20 20 24 22 26 30 26 20 24 26 26 24 26 28 | 0 0 1 0 0 0 0 0 1 0 0 0 1 2 0 0 1 0 0 1 0 | Низкая Низкая Высокая Средняя Низкая Высокая Высокая Низкая Средняя Средняя Средняя Низкая Высокая Средняя Низкая Средняя Низкая Средняя Средняя Низкая Средняя | Низкая Средняя Высокая Высокая Средняя Высокая Средняя Высокая Высокая Средняя Средняя Средняя Высокая Высокая Средняя Средняя Высокая Средняя Низкая Средняя Высокая |

2 - Методика Н.А. Самарина

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 2 «Д» класс Ф.И.О. | Целенаправленность 2 | | | | Уровень волевой активности 1 |
|  | К-во куб. | Время, сек. | К-во ошибок | Уровень целенапр. |  |
| Кристина Л. Вика П. Рома С. Павлина Д. Женя Т. Вова З. Владик З. Юля Т. Ксюша С. Катя М. Виталина М. Артем В, Юля М. Вика У. Катя В. Никита С. Егор Л. Женя Б. Андрей О. Сергей Д. Карина Н. | 3 2 3 3 4 3 2 2 3 3 2 4 3 3 3 4 3 3 3 2 2 | 26 24 28 26 30 26 26 24 26 26 28 28 26 25 24 30 25 28 26 25 26 | 0 0 0 0 1 1 0 0 1 1 1 0 0 0 0 0 0 1 0 0 0 | Средняя Средняя Средняя Средняя Высокая Низкая Низкая Низкая Низкая Низкая Низкая Высокая Средняя Средняя Средняя Высокая Средняя Низкая Средняя Средняя Средняя | Средняя Низкая Средняя Высокая Средняя Низкая Низкая Средняя Средняя Средняя Низкая Средняя Высокая Высокая Низкая Средняя Высокая Средняя Средняя Высокая Низкая |

Исследуемая группа

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Ф.И.О. | Методика Самарина | Методик Цыркун | Методика Самарина: 1 - низкая 2- средняя 3 - высокая Методика Цыркун: 1 - низкая 2- средняя 3 - высокая |
| Яна К. Влад Л. Лена Д. Саша Л. Андрей В. Влад З. Ксюша С. Катя М. Катя В. Женя Б. | 1 1 1 2 2 3 1 1 2 1 | 1 2 2 2 2 3 2 2 1 2 |  |

Методика Самарина

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| х | 1 | 2 | 3 |
| n | 6 | 3 | 1 |
| ω | 0.6 | 0.3 | 0.1 |

1) 



) 

) Mo=1

) 



) 



) 



7) 



Методика Цыркун

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| х123 |  |  |  |
| n | 2 | 7 | 1 |
| ω | 0.2 | 0.7 | 0.1 |

1) 



) 

) Mo=2

) 



) 



6) 



) 



Количественный анализ после проведения коррекционно-развивающей программы.

Исследуемая группа

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Ф.И.О. | Методика Самарина | Методик Цыркун | Методика Самарина: 1 - низкая 2- средняя 3 - высокая Методика Цыркун: 1 - низкая 2- средняя 3 - высокая |
| Яна К. Влад Л. Лена Д. Саша Л. Андрей В. Влад З. Ксюша С. Катя М. Катя В. Женя Б. | 2 1 2 3 3 1 2 2 3 2 | 2 2 3 3 2 3 3 2 2 2 |  |

Методика Самарина

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| х | 1 | 2 | 3 |
| n | 2 | 5 | 3 |
| ω | 0,2 | 0.5 | 0.3 |

1) 



) 

) Mo=2

) 



) 



) 



) 



Методика Цыркун

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| x | 1 | 2 | 3 |
| n | 0 | 6 | 4 |
| ω | 0 | 0.6 | 0.4 |

1) 



) 

) Mo=2

) 



) 



) 



) 



Контрольная группа

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ф.И.О. | Целенаправленность 2 | | | | Уровень волевой активности 1 |
|  | К-во куб. | Время, сек. | К-во ошибок | Уровень целенапр. |  |
| Андрей Д. Настя Б. Артур К. Настя Л. Влад Б. Рома С. Вова З. Виталина М. Карина Н. Андрей О. | 4 3 2 2 3 3 3 2 2 3 | 30 20 26 20 26 28 26 28 26 26 | 0 1 0 0 1 0 1 1 0 0 | Высокая Средняя Низкая Низкая Низкая Средняя Низкая Низкая Средняя Средняя | Высокая Высокая Средняя Средняя Средняя Средняя Низкая Низкая Низкая Средняя |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Ф.И.О. | Методика Самарина | Методик Цыркун | Методика Самарина: 1 - низкая 2- средняя 3 - высокая Методика Цыркун: 1 - низкая 2- средняя 3 - высокая |
| Андрей Д. Настя Б. Артур К. Настя Л. Влад Б. Рома С. Вова З. Виталина М. Карина Н. Андрей О. | 3 2 1 1 1 2 1 1 2 2 | 3 3 2 2 2 2 1 1 1 2 |  |

Методика Самарина

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| x | 1 | 2 | 3 |
| n | 5 | 4 | 1 |
| ω | 0.5 | 0.4 | 0.1 |

1) 



) 

) Mo=1

) 



) 



) 



7) 



Методика Цыркун

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| x | 1 | 2 | 3 |
| n | 3 | 5 | 2 |
| ω | 0.3 | 0.5 | 0.2 |

1) 



) 

) Mo=2

) 



) 



6) 



) 



.3 Качественный анализ

Критерий φ\*угловое преобразование Фишера. Назначение критерия φ\* предназначен для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости, интересующего исследователя эффекта.

Методика Н.А. Самарина

Есть эффект - средние и высшие и значения

Нет эффекта - низкие значения

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Эффект есть | 1-е исследование n=10 | | 2-е исследование n=10 (после коррекционной работы) | |
|  | Значения | % | Значения | % |
|  | Среднее 2 Среднее 2 Высшее 3 Среднее 2 | 40 | Среднее 2 Среднее 2 Среднее 2 Среднее 2 Среднее 2 Высшее 3 Среднее 2 Среднее 2 | 80 |
| Эффекта нет | Низкое 1 Низкое 1 Низкое 1 Низкое 1 Низкое 1 Низкое 1 | 60 | Низкое 1 Низкое 1 | 20 |
| Сумма | 15 | 100 | 19 | 100 |

Гипотезы: Н0 - доля испытуемых у которых уровень целенаправленности после проведения коррекционной работы не выше в группе.

Н1 - доля испытуемых у которых уровень целенаправленности после проведения коррекционной работы выше в группе.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | Есть эффект n=10 | | Нет эффекта n=10 | | Сумма |
| 1 - е исследование | К-во чел | % доля | К-во чел | % доля | 10 |
|  | 4 | 40 | 6 | 60 |  |
| 2- е исследование | 8 | 80 | 2 | 20 | 10 |
| Сумма | 12 |  | 8 |  |  |

По таблице XII приложения 1 определяем величины φ, соответствующие процентным долям «Эффекта» в каждой из групп.

φ \*(40%)=1,369

φ \*=(2,214-1,369)∙80%)=2,214

Подсчитаем эмпирическое значение



Критические значения φ \*



φ \*эмп.=1,889

φ \*эмп. < φ \*кр (р≤0,01)

«ось значимости»

Вывод: можно предположить, что гипотеза Н1 принята, т.е. «Эффект есть» после проведения коррекционной работы выше в группе, значит коррекционно-развивающая работа была эффективна.

Методика Н.А .Цыркун

Есть эффект -средние и высшие значения

Нет эффекта -низшие значения

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Эффект есть | 1 исследование n=10 уровень целенаправленности | | 2-исслед.n=10 волевая активность | |
|  | значения | % | значения | % |
|  | Среднее 2 Среднее 2 Среднее 2 Среднее 2 Среднее 2 Среднее 2 Среднее 2 Высшее 3 | 80 | Среднее 2 Среднее 2 Среднее 2 Среднее 2 Среднее 2 Среднее 2 Высшее 3 Высшее 3 Высшее 3 высшее 3 | 100 |
| Эффекта нет |  |  |  |  |
|  | Низшее 1 Низшее 1 | 20 |  |  |
| сумма | 19 | 100 | 24 | 100 |

Гипотезы : Н0-доля испытуемых у которых после проведения коррекц. Работы уровень целенаправленности в группе не выше

Н1-доля испытуемых, у которых после проведения коррекц. Работы уровень волевой активности в группе выше.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| группы | Есть эффект n=10 | | Нет эффекта n=10 | | суммы |
| 1-исслед. | К-во чел. | % доля | К- во чел. | % доля | 10 |
|  | 8 | 80 | 2 | 20 |  |
| 2-исслед. | 10 | 100 | 0 | 0 | 10 |
| сумма | 18 | | 2 | |  |

По таблице XII приложения 1 определяем величины φ\*, соответствующие % долям «эффекта» в каждой из групп

Φ\*(80)=2.214

Φ\*(100)=3.142

Подсчитаем эмпирическое значение φ\*kp.=

Критические значения φ\*=1,64(p, 2,31(P

Φ\*эмп.=2,075

Φ\*эмп.φкр.(p

«ось значимости»

Вывод: принимаем гипотезу Н1, уровень волевой активности после проведения коррекционной работы выше в группе.

Φ\*-критерий угловое преобразование Фишера (контрольная группа)

Методика Самарина

Есть эффект- средние и высшие значения

Нет эффекта- низкие значения

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Есть эффект | 1-исслед.уровень целенаправленности n=10 | | 2-исслед.волевая активность n=10 | |
|  | значения | % | значения | % |
|  | Высокое 3 Среднее 2 Среднее 2 Среднее 2 Среднее 2 | 50 | Высокое 3 Среднее 2 Среднее 2 Среднее 2 Среднее 2 Среднее 2 | 60 |
| Нет эффекта | Низкое 1 Низкое 1 Низкое 1 Низкое 1 Низкое 1 | 50 | Низкое 1 Низкое 1 Низкое 1 Низкое 1 | 40 |
| Сумма | 16 | 100 | 17 | 100 |

Гипотезы : Н0- доля испытуемых у которых после проведения коррекц. работы уровень целенаправленности в группе не выше

Н1-доля испытуемых, у которых после проведения коррекц. работы уровень волевой активности в группе выше.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| группы | Есть эффект n=10 | | Нет эффекта n=10 | | суммы |
| 1-исслед. | К-во чел. | % доля | К- во чел. | % доля | 10 |
|  | 5 | 50 | 6 | 60 |  |
| 2-исслед. | 5 | 50 | 4 | 40 | 10 |
| сумма | 10 | | 10 | |  |

По таблице XII приложения 1 определяем величины φ\*, соответствующие % долям «эффекта» в каждой из групп

Φ\*(60)=1,772

Φ\*(40)=1,369

Подсчитаем эмпирическое значение φ\*kp.=

Критические значения φ\*=1,64(p, 2,31(P

Φ\*эмп.=0,901

Φ\*эмп.φкр.(p

«ось значимости»

Вывод: принимаем гипотезу Н0, уровень целенаправленности у данных испытуемых после проведения коррекционной работы не выше в группе.

Методика Цыркун

Есть эффект- средние и высшие значения

Нет эффекта- низкие значения

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Есть эффект | 1-исслед.уровень целенаправленности n=10 | | 2-исслед.волевая активность n=10 | |
|  | значения | % | значения | % |
|  | Высокое 3 Высокое 3 Среднее 2 Среднее 2 Среднее 2 Среднее 2 Среднее 2 | 70 | Высокое 3 Высокое 3 Среднее 2 Среднее 2 Среднее 2 Среднее 2 Среднее 2 | 70 |
| Нет эффекта | Низкое 1 Низкое 1 Низкое 1 | 30 | Низкое 1 Низкое 1 Низкое 1 | 30 |
| Сумма | 19 | 100 | 19 | 100 |

Гипотезы : Н0- доля испытуемых у которых после проведения коррекц. работы уровень волевой активности в группе не выше

Н1-доля испытуемых, у которых после проведения коррекц. работы уровень волевой активности в группе выше.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| группы | Есть эффект n=10 | | Нет эффекта n=10 | | суммы |
| 1-исслед. | К-во чел. | % доля | К- во чел. | % доля | 10 |
|  | 7 | 70 | 3 | 30 |  |
| 2-исслед. | 7 | 70 | 3 | 30 | 10 |
| сумма | 14 | | 6 | |  |

По таблице XII приложения 1 определяем величины φ\*, соответствующие % долям «эффекта» в каждой из групп

Φ\*(70)=1,982

Φ\*(30)=1,159

Подсчитаем эмпирическое значение φ\*kp.=

Критические значения φ\*=1,64(p, 2,31(P

Φ\*эмп.=1,840 

Φ\*эмп.> φкр.(p

«ось значимости»

Вывод: принимаем гипотезу Н0, уровень волевой активности у данных испытуемых после проведения коррекционной работы не выше в группе.

Вывод по главе 2: после проведения качественного анализа и сравнения контрольной и экспериментальной групп, можно сделать вывод о том, что коррекционно-развивающая работа дала положительные результаты, а именно: уровень развития произвольности и целенаправленности в экспериментальной группе повысился после проведения коррекционно-развивающей работы; а в контрольной группе уровень развития произвольности и целенаправленности практически не изменился.

Приложение

Коррекционно-развивающая работа

Организация занятий: занятия могут проводится воспитателем, учителем или психологом один два раза в неделю. Продолжительность занятия зависит от возраста детей. Для детей 3-4 лет это 15 минут, для младших школьников - урок, т.е. 45 минут. Большое значение имеет то, как рассадить детей. Дошкольников наиболее удобно рассадить «парашютиком» т.е. дети садятся полукругом - куполом, ведущий при этом находится на некотором расстоянии от купала. Занятия со школьниками лучше проводить если дети останутся сидеть за партами. Естественно для некоторых заданий они будут вставать с мест, но потом они должны возвращаться за парты. Такая посадка детей наиболее разумна, потому что любое местонахождение, кроме как за партой, у школьников ассоциируется с отдыхом, переменой; поэтому при посадке детей в круг достаточно остро может встать вопрос дисциплины.

Коррекционно-развивающая программа.

Программа предназначена для младших школьников (2 класс).

Цель программы: развитие таких качеств, как произвольность и целенаправленность.

Формат занятий: 10 занятий (1 занятие - 45 минут)

Занятие 1.

Цель: установление контакта с детьми, снятие эмоционального напряжения.

. Игра «Моё имя»

Мы будем бросать друг другу мячик. Тот к кому мячик попадет, назовет свое имя и расскажет о себе что-нибудь интересное.

. Игра «Положительное качество на первую букву имени»

Мы будем бросать друг другу мячик. Тот к кому мячик попадет, назовет свое имя и какое-либо положительное качество начинающееся на первую букву своего имени.

. Игра «Превратились»

Ведущий предлагает ребятам превращаться в животных поочередно: лев - зайчик, волк-мышонок, слон - котенок и др.

Занятие 2.

Цель: развитие коммуникативных навыков

. Игра «Смелый-трусливый»

Ведущий просит детей изобразить сначала смелого, а затем трусливого зайца, волка, медведя.

. Игра «С кем я подружился».

Для игры необходима коробка с прорезанными по бокам 4-6 отверстиями по размеру детской руки. 4-6 участников засовывают руки в коробку, закрывают глаза, затем находят чью-то руку и знакомятся с ней. Потом угадывают с чьей рукой они познакомились.

. Игра «Угадай где я иду?»

Ведущий показывает детям ходьбу по различным поверхностям (грязи, льду, снегу и др.) Дети повторяют движения ведущего и отгадывают, по какой поверхности они ходят.

Занятие 3.

Цель: игры и задания направленные на развитие произвольности.

. Игра «Тыкалки»

Дети садятся на стулья, ставят ноги на пол и замирают. Ведущий медленно считает до 10, проходит между детьми и легонько щекочет их. Детям необходимо сохранить неподвижность и не рассмеяться.

. Игра «Якалки»

Ведущий читает детям загадки. После каждой загадки он спрашивает кто догадался. Детям необходимо не выкрикнуть ответ с места, а немного потерпеть и по сигналу ведущего прошептать его хором.

. Игра «Море волнуется раз»

Ведущий начинает так: Море волнуется раз, море волнуется два, море волнуется три: фигура радости (страха, печали и др.) на месте замри. Далее ведущий выбирает наиболее яркую фигуру.

Занятие 4.

Цель: развитие произвольности

. Игра «Хочукалки»

Ведущий кончиком карандаша медленно рисует в воздухе какую-нибудь букву. Детям предлагается угадать букву, но не закричать тут же правильный ответ, а преодолев свое «хочу выкрикнуть» дождаться команды ведущего и прошептать ответ.

. Чтение детям сказки «О силе воли» (с. 41 книга 2). После прочтения обсудить сказку с детьми..

. Упражнение «Колечко» (для развития мелкой моторики)

Предложить детям поочередно как можно быстрее перебирать пальцами (указательный, средний, безымянный, мизинец) складывая, соединяя их в колечко с большим пальцем.

Занятие 5.

Цель: нахождение желательного воздействия взрослого на ребенка с целью организации ребенком собственного волевого действия.

Задание 1. Развивающая ситуация: убеждение себя от имени другого. Проблемные ситуации:

1.1. Тебе срочно необходимо выучить трудное, длинное стихотворение. Но это очень сложное и скучное задание и ты не хочешь его выполнять. К тебе подошла мама. Как бы ты на ее месте уговорил себя выучить стихотворение?

1.2. Представь себе, что ты с родителями приехал в деревню. На улице темно, холодно и идет дождь. Нужно сходить к роднику за водой. Как бы ты на месте родителей уговорил себя сходить за водой?

Задание 2. Упражнение «Снеговик». Упражнение выполняется стоя. Представьте себе, что вы только что слепленный снеговик. Тело должно быть напряжено как замерзший снег. Выглянуло солнышко и ваш снеговик начал таять. Сначала расслабляется голова, затем опускаются плечи, затем расслабляются руки… Теперь ваш снеговик совсем растаял и вы можете опуститься на стул.

Занятие 6.

Цель: научить ребенка осознавать положительные эмоции, переживаемые в результате разрешения проблемной ситуации.

Задание 1 Развивающая ситуация: переживание положительных эмоций и осознание их причины.

Проблемные ситуации:

1.1 Представь, что ты один должен пройти через темный страшный лес. Расскажи, что ты чувствуешь, когда боишься. Но ты медленно идешь по тропе, постепенно лес остается позади. Расскажи, что ты теперь чувствуешь.

1.2 Представь, что ты в первый раз один идешь в магазин за продуктами. Тебе все взвесили и завернули, ты сам заплатил деньги и взял сдачу. Дома мама обрадовалась, что ты все сделал правильно. Что ты чувствуешь после такого самостоятельного поступка?

2 Упражнение «Дерево»

Представьте себе , что вы-дерево. Ваше дерево растет, становится сильным. Оно тянется к солнцу, чувствует бодрость, радость.

Занятие 7

Цель: научить ребенка осознавать положительные эмоции, переживаемые в результате разрешения проблемной ситуации

Задание 1 Развивающая ситуация: переживание положительных эмоций и осознание их причины.

Проблемные ситуации:

.1 Представь себе, что ты один в квартире ,а вокруг разбросаны игрушки, на полу грязь. К приходу взрослых надо все убрать. Что ты чувствуешь, видя такой беспорядок? Ты начал уборку: сложил игрушки, подмел пол. Что ты чувствуешь теперь, когда стало чисто и красиво?

.2 Представь себе, что ты Дюймовочка, которая нашла заболевшую ласточку. Птичка замерзла, и не понятно, жива она или мертва. Что ты чувствуешь, глядя на нее? Но вот ты начинаешь ухаживать за птичкой: накрываешь теплым одеялом, закапываешь в клювик лекарство. Через несколько дней птичка поправилась. Что ты чувствуешь, глядя на веселую, выздоровевшую ласточку.

Занятие 8,9.

Цель: сформировать у детей умение повышать привлекательность задачи.

Развивающая ситуация: изменение формы задания из неигровой в игровую.

Проблемные ситуации: ( занятие 8 )

Задание 1

Как бы ты сделал интересными для себя:

1.1 поход с мамой в магазин за продуктами при том, что с собой нет ни игрушек, ни книг?

1.2 Долгую поездку в автобусе, при том, что с собой нет ни игрушек, ни книг?

2 Чтение детям сказки 2 В одном лесу жила-была»( книга 3

Занятие 9

Задание 1

Чтение сказки «Про львенка Пашу»( книга 3)

Задание 2 Преврати в игру следующие задания:

1.1 убери разбросанные игрушки

1.2 Вымой посуду ( подсказка-«Федорино горе»)

.3 Уложи сам себя спать

Занятие 10

Цель: развитие способности дифференцировать свои чувства.

. Игра «Тропинка» (с. 48 книга 1)

. Упражнение для снятия эмоционального напряжения.

Сожмите пальцы в кулак с загнутым внутрь большим пальцем. Делайте вдох спокойно сжимая кулак, затем, сделайте выдох, ослабляя усилие. Повторить 5 раз (можно см закрытыми глазами).

. Сказка «О муравьишке, который пошел в школу» (с. 6 книга 3)

. Прощание. Игра «Я умею».

Каждый по очереди будет показывать какое-нибудь свое умение.

Используемая литература

1. Цыркун Н.А. «Развитие воли у младших школьников», учеб.-метод. пособие, Мн. Народная асвета, 1997

2. Сухомлинский В.А. «Сборник работ по педагогике. Избранное» Москва изд. Прогресс, 1988

. Шапарь В.Б. «Словарь практического психолога», Москва ООО «Торсинг», 2004

. «В помощь психологу» метод.-пособие. Составители: Г.В. Вержибок, Н.С. Криволап, О.А. Минич, Мн. Красико-принт, 2003

. «Основы психологического консультирования и психологической коррекции, учеб.-пособие для студентов высш. Пед.учеб заевдений, Мн. Академия 2001

. Немов Р.С. «Психология», учеб. для студ. высш. пед учебн. заведений: в 3-х книгах, 4-е изд. Москва «Владос» 2003.

Книга 3 «Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами мат. Статистики»

. Мухина В.С. «Возрастная психология» учеб. пособие для студ пед вуз, Москва Академия 1998

8. Психология воспитание: «Пособие для методистов»/под ред. В.А. Петровского, Москва, Аспект-пресс 1995

. «Эмоции и воля» Рогов Е.И., Москва Владос 1999

. «Как воспитать волю и характер» /под.ред. Л.И. Рувинского, С.И. Хохлова, Москва Просвещение 1986

. «Хочу быть успешным» Хухлаева О., метод пособие Москва Чистые пруды 2005

. Белкина В.Н., Васильева Н.Н., Елкина Н.В. «Дошкольник: обучение и развитие. Воспитателям и родителям. Ярославль. Академия 2001