***Содержание***

Введение

Глава I. Теоретические основы проведения психолого-педагогической коррекции трудностей в поведении у младших школьников

1.1 Особенности личности и учебной деятельности младших школьников

1.2 Виды и причины трудностей в поведении младших школьников

1.3 Психолого-педагогическая коррекция: сущность, виды, условия оказания

Вывод по главе I

Глава II. Опытно-экспериментальная работа по проведению психолого-педагогической коррекции трудностей в поведении у младших школьников (на примере тревожности)

2.1 Изучение причин трудностей в поведении у младших школьников

2.2 Проведение психолого-педагогической коррекции трудностей в поведении у младших школьников (на примере тревожности)

2.2 Результаты влияния психокоррекционной работы на эмоциональное благополучие младших школьников (на примере тревожности)

Вывод по главе II

Заключение

Литература

Приложения

# ***Введение***

Среди основных задач, которые ставит современное общество перед народным образованием, особо выделяется задача воспитания активной сознательной личности.

Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Высокая сенситивность этого возрастного периода определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребенка.

Трудности, которые испытывает ребенок на начальном этапе обучения влияет на процесс школьной адаптации. Одним из видов трудностей младшего школьника являются трудности поведения, отражающиеся на социальном статусе ребенка в классе и степени усвоения школьных знаний. Поэтому очень важно вовремя заметить появления трудностей у ребенка, правильно определить причины их возникновения и выработать тот план действий, с помощью которого можно помочь ребенку в преодолении этих трудностей, предотвратить перерастание их в более серьезные проблемы в подростковом возрасте, такие как общая школьная неуспеваемость, асоциальное и девиантное поведение.

Изучением особенностей трудностей в поведении в младшем школьном возрасте и их коррекцией занимались такие психологи, как Дубровина И.В. (1998), Прихожан А.М. (2007), Фопель К. (2006), Истратова А.Н. (2006), Лютова Е.К. (2003).

Объект исследования: младший школьник.

Предмет исследования: психолого-педагогическая коррекционная работа с младшим школьникам, испытывающим трудности поведения.

**Целью** исследования является разработка психолого-педагогическиой коррекционной программы, направленной на снижение или преодоление трудностей в поведении у младших школьников (на примере тревожности).

Гипотеза исследования: психокоррекционная работа с младшим школьником будет способствовать преодолению эмоционального неблагополучия ребенка как одной из причин трудностей поведения.

Задачи исследования:

. Охарактеризовать особенности личности и учебной деятельности младшего школьника,

2. Описать типичные трудности поведения младшего школьника,

. Раскрыть содержание понятия "психолого-педагогическая коррекция", ее сущность, виды и условия проведения,

. Изучить причины трудностей в поведении младших школьников,

5. Разработать программу психолого-педагогической программы, направленный на снижение или преодоление трудностей в поведении младших школьников (на примере тревожности).

психологическая педагогическая коррекция поведение

# ***Глава I. Теоретические основы проведения психолого-педагогической коррекции трудностей в поведении у младших школьников***

# ***1.1 Особенности личности и учебной деятельности младших школьников***

Начало младшего школьного возраста определяется моментом поступления ребенка в школу (с 6-7 до 9-10 лет).

Этот возраст наиболее полно описан в работах Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, а также их сотрудников и последователей (Л.И. Айдарова, А.К. Дусавицкий, А.К. Маркова, Ю.А. Полуянов, В.В. Репкин, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и др.).

Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится "общественным" субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку1.

Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии детей и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе. Эта деятельность формируется на протяжении всего периода начального обучения в школе. Учебная деятельность ребенка развивается постепенно, через опыт вхождения в нее.

Учебная деятельность - это деятельность субъекта по овладению обобщенными способами действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку5. Благодаря включенности ребенка в учебную деятельность происходит формирование произвольности на более высоком, чем в дошкольном возрасте, уровне. Дети учатся подчиняться правилам не только в игре, но и в учебной ситуации. Правилами в этой ситуации являются дисциплинарные и организационные требования учителя, групповые нормы, условия учебных задач.

Учебная деятельность должна быть сформирована в форме *умений учиться*. Главная трудность, - то, что *мотив,* с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе. Мотив и содержание деятельности не соответствуют друг другу, поэтому мотив постепенно утрачивает свою действенность, он не работает иногда и к началу II класса. У ребенка необходимо формировать *познавательную мотивацию*.

Действительная мотивация будет тогда, когда детям в школе будет интересно, комфортно, содержательно и интересно.

Самое существенное в учебной деятельности - это рефлексия на самого себя, отслеживание новых достижений и происшедших изменений. "Не умел - умею”, "Не мог - могу”, "Был - стал” - ключевые оценки результата углубленной рефлексии своих достижений и изменений.

В условиях учебной деятельности ребенка следует подводить к пониманию того, что это совсем иная деятельность, чем игра, и она предъявляет к нему настоящие, серьезные требования, а не символически, ”понарошку”. Дети должны научиться различать игровые и учебные задания, понимать, что учебное задание в отличие от игры обязательно, его необходимо выполнять независимо от того, хочет ребенок это сделать или не хочет8.

К окончанию начальной школы изменяется **отношение** **к учебе.** Формирование интереса к содержанию учебной деятельности, приобретению знаний связано с переживанием школьниками чувства удовлетворения от своих достижений. А стимулирует это чувство одобрение учителя, взрослого, подчеркивание даже самого небольшого успеха, продвижения вперед.

Младший школьный возраст является сенситивным для: формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов; развития продуктивных приемов и навыков учебной работы, "умения учиться"; раскрытия индивидуальных особенностей и способностей; развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции; становления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим; усвоения социальных норм, нравственного развития; развития навыков общения со сверстниками, установления прочных дружеских контактов8.

На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. С первых дней пребывания в школе ребенок включается в процесс межличностного взаимодействия с одноклассниками и учителями.

Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачивается, все большее значение для ребенка начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества. Формируются коммуникативные навыки: открытость, честность, прямота высказываний, умение слушать другого, способность к поиску компромисса, умение настаивать на своем, быть понимаемым, уважаемым и принимаемым, умение говорить о своих интересах, используя партнерскую практику.

Наблюдения за первоклассниками показывают, что вначале дети как будто даже избегают непосредственных контактов друг с другом, каждый из них пока еще "сам по себе”. Контакт между собой дети осуществляют посредством педагога, которому принадлежит решающая роль в формирование возникающих у младших школьников межличностных отношений, его оценка является у детей высшей оценкой.

В детских группах можно выделить:

. Функционально-ролевые отношения - фиксированы в специфических для данной общности сферах жизнедеятельности детей (трудовых, учебной, игровой и др.) и разворачиваются в ходе усвоения ребенком норм и способов действия в группе под непосредственным руководством и контролем со стороны взрослого.

. Эмоционально-оценочные отношения - коррекция поведения сверстника в соответствии с принятыми нормами общения и совместной деятельности. На первый план в этом случае выступают предпочтения эмоционального содержания (симпатии, антипатии).

. Личностно-смысловые взаимоотношения, при которых мотив одного ребенка приобретает для других сверстников смысл "значение - для - меня”. При этом участники совместной деятельности начинают переживать интересы и ценности этого ребенка, как свои собственные9.

Сверстники становятся для ребенка фильтром, через который он пропускает ценностные установки родителей, решая, на какие ориентироваться в дальнейшем. В этот период происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важных задач развития на этом возрастном этапе.

В младшем школьном возрасте у ребенка, как правило, складывается определенная самооценка, как в отношении своих учебных способностей, так и общих возможностей. В начале обучения в младших классах самооценка школьника формируется учителем на основании результатов учебы. Недовольство собой у детей этого возраста распространяется не только на общение с одноклассниками, но и на учебную деятельность. Различные формы обращения взрослых с ребенком и характер тех оценок, которые они ему дают, своим результатом имеют развитие у него тех или других самооценок. Эти развивающиеся у детей под прямым действием взрослых самооценки сказываются на складывании у них критериев оценки других людей.

Младший школьный возраст является периодом интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов.

Согласно Л.С. Выготскому с началом школьного обучения мышление становится центром сознательной деятельности ребенка: "Память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие - думающим" 10.

В развитии мышления младших школьников выделяют две основные стадии.

На первой стадии (I-II классы) их мышление во многом похоже на мышление дошкольников: анализ учебного материала производится по преимуществу в *наглядно-действенном и наглядно-образном плане*. Именно поэтому так важен в начальной школе принцип наглядности. К III классу мышление переходит в качественно новую стадию - дети овладевают родо-видовыми соотношениями между отдельными признаками понятий, т.е. классификацией, формируется *аналитико-синтетический тип деятельности*, осваивается действие моделирования. Это значит, что формируется формально-логическое мышление.

Развитие мышления во многом зависит от уровня развития *мыслительных процессов*. *Сравнение в младшем школьном* *возрасте идет от несистематического,* ориентированного на внешние признаки, к плановому, систематическому.

Память тоже характеризуется *непроизвольностью*. Младший школьник легче запоминает то, что ярко, необычно, что производит эмоциональное впечатление. Легче всего ребенку запомнить то, что включено в его активную деятельность, то, с чем ребенок непосредственно действовал, а также то, с чем непосредственно связаны его интересы и потребности.

Ребенок начинает овладевать приемами запоминания. Первоначально школьники пользуются самыми простыми способами - длительным рассматриванием материала, многократным повторением материала при расчленении его на части, как правило, не совпадающие со смысловыми единицами. Механическое заучивание у детей, как и у взрослых, менее эффективно, чем осмысленное: запомнить бессмысленный материал в детском возрасте труднее, чем во взрослом.

Младшие школьники лучше запоминают *наглядный материал и значительно хуже* - словесный. В словесном материале они лучше запоминают названия предметов и труднее - абстрактные понятия.

В целом и произвольная и непроизвольная память претерпевают существенные качественные изменения, и к III классу память становится более продуктивной.

**Память** развивается в двух направлениях: усиливается роль словесно-логического, смыслового запоминания; развитие возможности сознательно управлять своей памятью (запоминание, воспроизведение, припоминание) 10.

Восприятие также характеризуется *непроизвольностью,* хотя элементы произвольного восприятия встречаются уже в дошкольном возрасте. Дети приходят в школу с достаточно развитыми процессами восприятия: у них наблюдается высокая острота зрения и слуха, они хорошо ориентируются на многие формы и цвета. Но у первоклассников еще отсутствует *систематический анализ самих воспринимаемых свойств и качеств предметов*.

Процесс восприятия часто ограничивается только узнаванием и последующим называнием предмета, а к тщательному и длительному рассматриванию, наблюдению первоклассники часто неспособны [1].

Восприятие в I-II классах отличается *слабой дифференцированностью:* часто дети путают похожие и близкие, но не тождественные предметы и их, а среди частотных ошибок замечаются пропуски букв и слов в предложениях, замены букв в словах и другие буквенные искажения слов. Чаще всего последнее - результат нечеткого восприятия текста на слух. Но к III классу восприятие превращается в целенаправленный, управляемый процесс, становится расчлененным. В младшем школьном возрасте нарастает ориентация на *сенсорные эталоны* формы, цвета, времени. Но в целом восприятие цветов и форм становится более точным и дифференцированным. Дети часто не узнают фигуру, если она необычно расположена (например, квадрат уголком вниз). Это связано с тем, что ребенок схватывает общий вид знака, но не его элементы, поэтому в этом возрасте очень полезны задачи на расчленение и конструирование (геометрическая мозаика и).

В целом развитие восприятия характеризуется нарастанием *произвольности*. В**осприятие** становится более анализирующим, принимает характер организованного наблюдения. В развитии восприятия велика роль учителя, который специально организует деятельность учащихся по восприятию объектов, учит выявлять существенные признаки, свойства предметов и явлений [11].

Преобладающим видом является *непроизвольное внимание.* Ребенок еще не может управлять своим вниманием; часто отвлекается, оказываясь во власти непосредственных впечатлений. Внимание тесно связано с мышлением, и поэтому им бывает трудно сосредоточить внимание на неясном, непонятном, неосмысленном материале.

В I-III классах происходит процесс формирования произвольности внимания. Это связано с общим интеллектуальным развитием ребенка, с формированием познавательных интересов и с развитием умения работать целенаправленно [10].

Но и *произвольное внимание младшего школьника еще неустойчиво*, т.к. он еще не имеет внутренних средств саморегуляции. В среднем ребенок способен удерживать внимание в пределах 15-20 минут. Дети чаще отвлекаются, если выполняют простую, но монотонную деятельность, чем при решении сложных задач, требующих применения разных способов и приемов работы. Младший школьник обычно может заставить себя упорно работать лишь при наличии "близкой" мотивации (положительной отметки).

Взрослый может организовать внимание ребенка при помощи словесных указаний ("Дети, откроем альбомы. Возьмем красный карандаш и в верхнем левом углу - вот здесь - нарисуем кружок. ”и т.д.). Младший школьник в известной степени может и сам планировать свою деятельность [1].

Воображение в своем развитии проходит также две стадии. На первой воссоздаваемые образы весьма приблизительно характеризуют объект, бедны деталями, малоподвижны - это *воссоздающее (репродуктивное) воображение*. Вторая стадия характеризуется значительной переработкой образного материала и созданием новых образов - это *продуктивное воображение.*

Начинается развитие воображения с необходимости представить себе картины прошлого, пейзажи, людей, которых ребенок никогда, может быть, не видел. С возрастом реализм детского воображения усиливается, что связано с накоплением знаний и развитием критичности мышления. В I классе воображение опирается на конкретные предметы, но с возрастом на первое место выступает *слово,* дающее простор фантазии [5].

Речь является одним из важнейших психических процессов младшего школьника, и ее овладение идет по линии звуко-ритмической, интонационной стороны речи; по линии овладения грамматическим строем и лексикой, увеличения словаря и осознания собственных речевых процессов.

Одной из функций, которые выступают на первый план, становится *коммуникативная*. Речь младшего школьника разнообразна по степени произвольности, сложности, планирования, но его высказывания весьма непосредственны. Часто это речь-повторение, речь-называние, у ребенка может преобладать сжатая, непроизвольная, реактивная (диалогическая) речь [1].

Особенностью развития речи в младшем школьном возрасте является формирование *письменной речи*, хотя она во многом беднее устной, однообразнее, хотя и развернутее.

На эмоциональное состояние ребенка все в большей степени начинает влиять то, как складываются его отношения с товарищами, а не только успехи в учебе и отношения с учителями, от того опыта, который он приобретает вне дома. Страхи ребенка отражают его восприятие окружающего мира, рамки которого теперь для него значительно расширяются. Большей частью страхи связаны с событиями в школе, семье и группе сверстников. Предметом страхов могут быть и предстоящие уроки, и природные явления, и отношения между сверстниками [5].

Школьный возраст обладает большими резервами для развития личности ребенка. Большинство младших школьников доверчивы, исполнительны, подражательны. Среди них трудно обнаружить злостных нарушителей дисциплины, хулиганов, нежелающих учиться. Они малоконфликтны, требования учителя обычно выполняют без обсуждений и споров, чаще всего послушны и старательны.

Независимо от того, когда ребенок пошел в школу, он в какой-то момент своего развития проходит через кризис. Ребенок переживает ту систему отношений, в которую он включен (стабильные отношения или резко меняющиеся). Он приходит к осознанию своего места в мире общественных отношений, открывает для себя значение позиции школьника. Формирование соответствующей внутренней позиции коренным образом меняет его самосознание. Как считает Л.И. Божович, кризис 7 лет - это период рождения ***социального "Я" ребенка.*** 9

Изменение самосознания приводит к переоценке ценностей. То, что было значимо раньше, становится второстепенным. Все, что имеет отношение к учебной деятельности (в первую очередь, отметки), оказывается ценным, то, что связано с игрой, - менее важным.

В период кризиса 7 лет проявляется то, что Л.С. Выготский называет ***обобщением переживаний.*** Цепь неудач или успехов приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса - чувства неполноценности, унижения или чувства собственной значимости, компетентности, исключительности.

Такое усложнение эмоционально-мотивационной сферы приводит к возникновению ***внутренней жизни*** ребенка. Внутренняя жизнь - жизнь переживаний - влияет на поведение, на внешнюю канву событий, в которые активно включается ребенок. Чисто кризисным проявлением становится кривляние, манерность, искусственная натянутость поведения. Эти внешние особенности так же как и склонность к капризам, конфликтам, начинают исчезать, когда ребенок выходит из кризиса и вступает в новый возраст.

Ведущие потребности этого возраста - потребности в общении с людьми, во взаимопонимании и сопереживании, которые порождают целую группу личностных мотивов. По-прежнему сильна потребность в игровой деятельности, хотя содержание игры меняется. Как и для дошкольника, для младшего школьника характерна потребность во внешних впечатлениях. Постепенно познавательные потребности изменяются, становятся более дифференцированными: часть из них исчезает, но многие превращаются в устойчивые мотивы поведения ребенка.

Развитие потребностей идет также по линии перемещения их значимости и идет в сторону доминирования духовных потребностей над материальными, социальных над личными [1].

Основные психологические новообразования младшего школьного возраста:

) произвольность и осознанность всех психических процессов и их интеллектуализация, их внутреннее опосредование, которое происходит благодаря усвоению системы научных понятий. Всех, кроме интеллекта. Интеллект еще не знает самого себя;

) осознание своих собственных действий в результате развития учебной деятельности, все эти достижения свидетельствуют о возможности перехода ребенка к следующему возрастному периоду, который завершает детство [10].

# ***1.2 Виды и причины трудностей в поведении младших школьников***

Поступление ребенка в школу предъявляет новые требования к нему, что нередко становится дополнительным фактором возникновения отклонений в личностном развитии.

Анализируя детское поведение, следует сравнивать его проявления не только с теми чертами, которые характерны для детей вообще, но и с теми, которые являются обычными для данного ребенка. Следует относиться внимательно к изменениям в поведении ребенка, которые трудно объяснить законами нормального развития и созревания5.

Нельзя забывать о том, что некоторые трудности в поведении младшего школьника носят возрастной характер и связаны с переживанием ребенком кризиса развития 7-и лет. Это период в жизни ребенка, несмотря на его очевидную трудновоспитуемость, свидетельствует о нормальном ходе психического и личностного развития9.

Причины трудностей поведения у детей могут иметь различную природу. Одновременно с этим их внешние проявления, на которые обращают внимание педагоги и родители, нередко бывают сходными и обычно характеризуются снижением интереса к учебе вплоть до нежелания посещать школу, ухудшением успеваемости, неорганизованностью, невнимательностью, медлительностью или, наоборот, гиперактивностью, тревожностью, неуверенностью в себе, трудностями общения со сверстниками, раздражительностью, конфликтностью, агрессивностью5.

Осложнения в поведении у ребенка обусловлены, как правило, двумя факторами:

) ошибками воспитания или 2) определенной незрелостью, минимальными поражениями нервной системы.

Зачастую оба эти фактора действуют одновременно, поскольку взрослые нередко недооценивают или игнорируют (а иногда и вовсе не знают) те особенности нервной системы ребенка, которые лежат в основе трудностей поведения, и пытаются "исправить" ребенка различными неадекватными воспитательными воздействиями. Очень важно поэтому уметь выявить истинные причины поведения ребенка, тревожащего родителей и воспитателей, и наметить соответствующие пути коррекционной работы с ним9.

Еще одной причиной появления трудностей в поведении у младших школьников может быть школьная дезадаптация.

Обычно рассматриваются 3 основных типа проявлений школьной дезадаптации:

) неуспешность в обучении по программам, выражающаяся в хронической неуспеваемости, а также в недостаточности и отрывочности общеобразовательных сведений без системных знаний и учебных навыков;

) постоянные нарушения эмоционально-личностного отношения к отдельным предметам, обучению в целом, педагогам, а также к перспективам, связанным с учебой;

) систематически повторяющиеся нарушения поведения в процессе обучения, в школьной среде (поведенческий компонент школьной дезадаптации) 16.

Специфика созревания головного мозга, а значит, и формирования психики, заключается в гетерохронности развития, т.е. в различии темпов созревания отдельных структур. Эта особенность развития головного мозга приводит к тому, что дети, поступающие в школу, могут обладать разной степенью зрелости психических процессов. Поэтому необходимо учитывать соответствие педагогических требований, предъявляемых к ребенку, с его возможностями.

Рассмотрим основные виды трудностей поведения младших школьников:

*Агрессивность* - это мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям5.

Переживания и разочарования, которые взрослым кажутся мелкими и незначительными, для ребенка оказываются весьма острыми и труднопереносимыми именно в силу незрелости его нервной системы. Поэтому наиболее удовлетворительным для ребенка решением может оказаться и физическая реакция, особенно если у него ограничена способность к самовыражению.

Выделяются две наиболее частые причины агрессии у детей. Во-первых, боязнь быть травмированным, обиженным, подвергнуться нападению, получить повреждения. Чем сильнее агрессия, тем сильнее стоящий за ней страх. Во-вторых, пережитая обида, или душевная травма, или само нападение. Очень часто страх порождается нарушенными социальными отношениями ребенка и окружающих его взрослых.

На становление агрессивного поведения ребенка оказывают влияния многие факторы, например, проявлению агрессивных качеств могут способствовать некоторые соматические заболевания головного мозга, а также различные социальные факторы.

Существует также непосредственная связь между проявлениями детской агрессии и стилями воспитания в семье10.

Физическая агрессия может выражаться как в драках, так и в форме разрушительного отношения к вещам. Дети рвут книги, разбрасывают и крушат, ломают нужные вещи, поджигают. Иногда агрессивность и разрушительность совпадают, и тогда ребенок швыряет вещи в других детей или взрослых. Такое поведение в любом случае мотивировано потребностью во внимании, какими-то драматическими событиями. Некоторые дети склонны к так называемой вербальной агрессии (оскорбляют, дразнят, ругаются), за которой часто стоит неудовлетворенная потребность почувствовать себя сильным или отыграться за собственные обиды. Иногда дети ругаются совершенно невинно, не понимая значения слов. Бывает и так, что брань является средством выражения эмоций в неожиданных неприятных ситуациях: ребенок упал, его поддразнили или задели.

В настоящее время проявления детской агрессивности являются одной из наиболее распространенных форм нарушения поведения.

И.А. Фурманов (1996) выделяет четыре группы детей, различающихся проявлениями агрессии:

. Дети, склонные к проявлению физической агрессии (характерно активность, целеустремленность, решительность, склонность к риску, бесцеремонность. Они общительны, раскованны, уверены в себе, стремятся к общественному признанию; в то же время любят демонстрировать силу и власть, доминировать над другими людьми, могут проявлять садистские наклонности. Эти дети отличаются малой рассудительностью и сдержанностью, плохим самоконтролем, действуют импульсивно и непродуманно. Агрессивные дети не придерживаются никаких этических норм и моральных ограничений).

. Дети, склонные к проявлению вербальной агрессии (характеризуются психической неуравновешенностью, тревожностью, неуверенностью в себе, импульсивностью, обидчивостью. Они активны и работоспособны, в тоже время склонны к сниженному фону настроения. Часто они переживают внутриличностный конфликт, который сопровождается состоянием напряжения и возбуждения. Такие дети не умеют скрывать свои чувства и отношение к окружающим и выражают их в агрессивных вербальных формах).

. Дети, склонные к проявлению косвенной агрессии (Косвенный характер агрессии таких детей определяется двойственностью их натуры: с одной стороны, они смелы, решительны, склонны к риску и общественному признанию, с другой - они сензситивны, уступчивы, зависимы, плохо переносят критику. Этих детей отличает чрезмерная импульсивность, слабый самоконтроль, низкая осознанность своих действий, они не считаются с моральными нормами, этическими стандартами и желаниями окружающих).

. Дети, склонные к проявлению негативизма (повышенная ранимость, впечатлительность, неспособность владеть эмоциями, проявляется эгоизм, самодовольство, чрезмерное самомнение, критику и равнодушие окружающих воспринимают как обиду и оскорбление).

В младшем школьном возрасте агрессивное поведение проявляют группировки ребят. Формирование группировок меняет агрессивное поведение школьников, оно становится более организованным. Ребенок в группе чувствует себя более защищенным и уверенным, что способствует исчезновению страха наказания за проявление агрессии. Жестокость, разрушительность, враждебность возрастают уже среди младших школьников [8].

Выделяют три основных фактора становления агрессивного поведения: семья и семейные взаимоотношения, отношения со сверстниками, средства массовой информации, особенно кино и телевидение.

*Вспыльчивость.* Ребенка считают вспыльчивым, если он склонен по любому, даже самому незначительному с точки зрения взрослых поводу устроить истерику, расплакаться, разозлиться, но агрессии при этом не проявляет9.

Вспыльчивость - это скорее выражение отчаяния и беспомощности, чем проявление характера.

#### **Тем не менее, она причиняет и взрослым, и самому ребенку массу неудобств, и поэтому требует преодоления.**

#### ***Пассивность.* Нередко взрослые не видят никакой проблемы в пассивном поведении ребенка, считают, что он просто "тихоня", отличается хорошим поведением. Тем не менее это далеко не всегда так. Тихие дети испытывают разнообразные и далеко не самые приятные эмоции. Ребенок может быть несчастным, подавленным или застенчивым. Подход к таким детям должен быть постепенным, ибо может пройти немало времени, прежде чем появится ответная реакция. Нередко тихое поведение ребенка - реакция на невнимание или неурядицы дома. Таким поведением он изолируется в собственном мире. Проявлениями этого являются посасывание пальца, царапанье кожи, выдергивание у себя волос или ресниц, раскачивание и пр. 5**

Другой причиной тихого, пассивного поведения ребенка может быть страх перед незнакомыми новыми взрослыми, малый опыт общения с ними, неумение обратиться ко взрослому. Такой ребенок может или не нуждаться в физической ласке, или вообще не переносить физических контактов 9.

#### ***Гиперактивность*. В основе гипердинамического синдрома могут лежать микроорганические поражения головного мозга, возникшие в результате осложнений беременности и родов, истощающие соматические заболевания раннего возраста (тяжелый диатез), физические и психические травмы. Никакая другая детская трудность в поведении не вызывает так много нареканий и жалоб родителей и учителей как эта.**

Основные признаки гипердинамического синдрома - отвлекаемость внимания и двигательная расторможенность. Гипердинамичный ребенок импульсивен и никто не рискнет предсказать, что он сделает в следующий миг. Не знает этого и он сам. Действует он, не задумываясь о последствиях, хотя плохого не замышляет и сам искренне огорчается из-за происшествия, виновником которого становится. Он легко переносит наказания, не помнит обиды, не держит зла, поминутно ссорится со сверстниками и тут же мирится. Это самый шумный ребенок в детском коллективе 5.

Самая большая проблема гипердинамичного ребенка - его отвлекаемость. Он любопытен, но не любознателен.

К сожалению, такого ребенка зачастую считают просто непослушным и невоспитанным и пытаются воздействовать на него строгими наказаниями в виде бесконечных запретов и ограничений. В результате ситуация только усугубляется, так как нервная система гипердинамичного ребенка просто не справляется с подобной нагрузкой, и срыв следует за срывом.

*Тревожность -* это индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Рассматривается как личностное образование и/или как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов18.

Современный подход к феномену тревожности основывается на том, что последнюю не следует рассматривать как изначально негативную черту личности; она представляет собой сигнал неадекватности структуры деятельности субъекта по отношению к ситуации, для каждого человека характерен свой оптимальный уровень тревожности, так называемая полезная тревожность, которая является необходимым условием развития личности.

На психологическом уровне тревожность ощущается как напряжение, озабоченность, беспокойство, нервозность, чувство неопределенности, бессилия, незащищенности, грозящей неудачи, одиночество, невозможность принять решение. На физиологическом уровне реакция тревожности проявляется в усилении сердцебиения, учащении дыхания, повышении артериального давления, возрастании общей возбудимости, снижении порогов чувствительности, когда ранее нейтральные стимулы приобретают отрицательную эмоциональную окраску.

"Тревожный ребенок" - постоянно не уверенный в себе и своих решениях, все время ждет неприятностей, эмоционально неустойчив, мнителен, недоверчив19.

Причиной возникновения тревожности всегда является внутренний конфликт, противоречивость стремлений ребенка, когда одно его желание противоречит другому, одна потребность мешает другой.

Одной из самых частых причин тревожности является завышенные требования к ребенку, негибкая, догматическая система воспитания, не учитывающая собственную активность ребенка, его интересы, способности и склонности.

Выраженные проявления тревоги наблюдаются у хорошо успевающих детей, которых отличают добросовестность, требовательность к себе в сочетании с ориентацией на отметки, а не на процесс познания 19.

Тревожность зачастую подкрепляется той ситуацией, в которой она однажды возникла. Тревожность могут вызывать только те ситуации, которые личностно значимы для субъекта, соответствуют его актуальным потребностям.

Тревога делится на мобилизующую (дает дополнительный импульс) и расслабляющую (парализует человека). Какой вид тревоги будет испытывать ребенок в школе чаще, во многом зависит от стиля воспитания.

В дошкольном возрасте начинает формироваться школьная тревожность. Принято считать, что она возникает вследствие столкновения ребенка с требованиями обучения и кажущейся невозможностью им соответствовать. Причем большинство младших школьников переживает не из-за плохих отметок, а из-за угрозы испортить отношения с учителем, родителями, одноклассниками.

*Воровство* - это действия, направленные на присвоение чужих вещей.

В числе факторов, побуждающих к воровству, большое место занимают неспецифические, т.е. не однозначно определенные для воровства 5.

В целом чаще всего мотивы воровства определяются следующими тремя большими классами причин:

) Сделать благо себе, имеет конкретные проявления: "импровизация" - импульсивное побуждение украсть, когда имеет место хотя бы одно из условий - ребенок видит чужую вещь, которая привлекает его внимание, или ребенок находится один рядом с чужой вещью; более или менее длительно формирующееся желание взять чужую вещь. Превращается это желание в конкретное побуждение чаще всего под влиянием конкретных благоприятных условий; побуждение отомстить конкретному человеку или "всем сразу". Такое побуждение к воровству связано с четким пониманием ребенком негативного социального характера этого действия.

) Сделать посредством украденного приятное другим и тем заслужить их хорошее отношение: побуждение принести понравившуюся вещь значимому другому человеку (матери, брату и пр.) с тем, чтобы доставить ему удовольствие. Такое побуждение часто связано с незнанием того, что воровство может быть не одобрено окружающими людьми; побуждение украсть чужую вещь с тем, чтобы иметь средства заплатить за дружбу и внимание сверстников;

) "За компанию" - воровство совершается совместно с группой не для обогащения, но на основе желания быть принятым группой, соответствовать ее нормам.

Основанием для появления мотивов, связанных с пониманием асоциального значения воровства являются личностные факторы: личностные позиции (они могут быть неосознанны ребенком) - "мне никогда не купят эту вещь", "я не имею права просить поиграть с этой вещью" и т.д.; чувство одиночества, обиды, фрустрированности, отсутствие силы "Я" (ответственности, самостоятельности и т.п.); неумение открыто выражать желания, добиваться целей; застенчивость и страх в ситуации необходимости открыто попросить о том, что является предметом желаний (это появляется как результат предшествующих фрустраций и отказов); отсутствие уверенности в себе и чувства обладания некоторыми правами и возможностями личности; отсутствие навыков произвольного и волевого управления собственным поведением, неумение противостоять импульсивным ("полевым") побуждениям, возникшим под влиянием особенностей сложившейся ситуации; отсутствие сложившийся системы саморегуляции личности, позволяющей выходить из фрустрирующих ситуаций; отсутствие возможности и способности эмоционально предвосхищать последствия собственных действий (этот момент может быть не связан с незнанием о социальной оценке воровства, ребенок может знать о том, что воровать нельзя, но в определенный момент - "отвлекается" (абстрагируется) от этого и совершает действия так, как если бы не знал о его последствиях); неумение откладывать собственные желания "на потом", невозможность проявления терпения в ситуации препятствия или лишения. Иначе говоря, ребенок существует здесь - и - теперь, думая, что если сейчас он не получит желаемую вещь, то не получит ее никогда и невозможна никакая компенсация.

Описанные причины появления мотивов воровства, в свою очередь имеют основания - нарушения межличностных (вследствие этого и внутриличностных) отношений, прежде всего взаимоотношений в семье.

*"Застенчивость, замкнутость".* Дети, имеющие такие проблемы, очень болезненно реагируют на какие-либо изменения в их жизни, испытывают страх перед чужими людьми и новой обстановкой. Тема не менее, это различные проблемы. Замкнутый ребенок чаще всего не знает, что надо делать, и не хочет общаться, у него нет потребности в окружающих людях. Застенчивый же ребенок знает, что надо делать, хочет этого, но не может применить свои знания. Такие дети послушны, исполнительны, часто являются ведомыми более активными детьми, подвержены их влиянию. Многие взрослые считают их хорошо воспитанными и послушными, в то время как внутренне ребенок очень скован и испытывает дискомфорт в общении с незнакомыми людьми. Страх нового, боязнь обратить на себя внимание блокирует развитие и эмоциональной, и интеллектуальной сфер личности ребенка. Дети "кипят" внутри и часто обращают негативную энергию на самих себя, что стимулирует развитие аутоагрессивных и невротических проявлений (тики, пощипывания, навязчивые движения и т.д.). Каждое свое действие ребенок проверяет через мнение других, его внимание сосредотачивается в большей степени на том, как его действия оценят взрослые 5.

Основной причиной возникновения застенчивости является неадекватный стиль воспитания в семье.

*"Вербализм".* Дети, имеющие данную трудность в поведении, обладают высоким уровнем развития активной речи и низким уровнем развития мышления. Такие дети используют в речи сложные вербальные конструкции, умеют рассуждать на "недетские" темы, но, тем не менее, их познавательные интересы поверхностны и неустойчивы. Их общение носит формальный характер, они не интересуются собеседником, а лишь демонстрируют свое превосходство.

Возможной причиной формирования вербализма является перенос акцентов с развития детских видов деятельности на речевое развитие. Взрослые, считая высокий уровень развития речи свидетельством высокого уровня развития интеллектуальной сферы, уделяют слишком много времени обучению ребенка умению гладко говорить8.

*"Негативистическая демонстративность".* Демонстративность - особенность личности, связанная с повышенной потребностью в успехе и внимании к себе окружающих. Ребенок, обладающий этим свойством, ведет себя манерно. Его утрированные эмоциональные реакции служат средством достижения главной цели - обратить на себя внимание, получить одобрение. Для демонстративного ребенка основная проблема - нехватка похвалы. Негативизм распространяется не только на нормы школьной дисциплины, но и на учебные требования учителя. Не принимая учебной задачи, периодически "выпадая" из учебного процесса, ребенок не может овладеть необходимыми знаниями и способами действия, успешно учиться и общаться с учителем и сверстниками. Когда взрослые выделяют кого-то другого, они могут проявлять негативную демонстративность, сознательно нарушать правила, желая оказаться в центре внимания. Источником демонстративности обычно становится недостаток внимания взрослых к детям, которые чувствуют свое одиночество, не нужность 8.

# ***1.3 Психолого-педагогическая коррекция: сущность, виды, условия оказания***

Термин "коррекция" в переводе с латинского языка означает поправка, частичное исправление, устранение, изменение (лат correctio). В настоящее время понятие "психологическая коррекция" перешло из области аномального развития в область нормального психического развития человека. В нормальном ходе развития имеются разнообразные затруднения и проблемы как типичные, так и индивидуальные.

Согласно психотерапевтической энциклопедии под психокоррекцией понимают "направленное психологическое воздействие на определенные психологические структуры с целью обеспечения полноценного развития и функционирования индивида" 10.

Осипова А. А утверждает, что психокоррекция - это система мероприятий, которые направлены на исправление недостатков психологического развития или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия; при этом недостатки не имеют органической основы и не представляют собой устойчивые качества, которые формируются довольно рано и потом практически не изменяются. Далее Осипова А. А продолжает, что "психологическая коррекция - это такая деятельность психолога, которая направлена на повышение возможности клиента в самых разных сферах, (в обучении, поведении, в отношении с другими людьми), на раскрытие потенциальных творческих резервов человека".

А.Г. Абрамова отмечает, что "психологическая коррекция - это обоснованное воздействие психолога на дискретные характеристики внутреннего мира человека, т.е. психолог имеет дело с конкретными проявлениями желаний, переживаний, познавательных процессов и действий человека" 1.

Коррекционная работа с детьми - это сложный вид деятельности, успех которой часто зависит от взаимодействия и сотрудничества взрослых. Именно поэтому программы коррекции и развития обычно включают в себя психологическую и педагогическую части. Психологическая часть программы планируется и осуществляется психологом, педагогическая часть - совместно психологом и учителем, воспитателем, родителями и другими взрослыми5.

Таким образом, о необходимости психокоррекционного воздействия возможно вести речь, когда существуют трудности и проблемы психологического развития и поведения. Психолого-педагогическая коррекция направлена на выявление и устранение затруднений, решение возникших проблем прежде всего у детей, подростков, юношей и взрослых, взаимодействующих с ними. В осуществлении психолого-педагогической коррекции принимают участие не только психологи, но и социальные педагоги, педагоги, родители и другие специалисты.

Ряд авторов (А.А. Осипова, И.В. Дубровина, А.С. Спиваковская) выделяют специфические черты, характерные для психокоррекционного процесса14.

Психокоррекция осуществляется в рамках психокоррекционной ситуации, в которой принимают участие клиент или группа клиентов и психолог, используется определенная теория для объяснения проблем клиента, а также набор процедур (техник, методов) для решения проблем клиента, существуют специальные социальные отношения между клиентом и психологом, которые позволяют клиенту с оптимизмом смотреть на решение своих проблем14.

- В психокоррекции основным является реализация индивидуального подхода. Необходимо создавать условия для развития тех или иных психологических качеств каждого участника психокоррекции.

- В психокоррекции используется понятие "личное достижение", которое предполагает непланируемость личностного роста при признании бесконечности и неограниченности этого процесса. Психологической задачей здесь является создание условий для личностного роста, но ни в коем случае не подталкивать участников психокоррекции к достижению определенных, заранее регламентированных результатов.

- Психокоррекционные приемы должны использовать те виды деятельности и те системы отношений, которые являются личностно значимыми для участников коррекции, которые ярко индивидуально окрашены, по отношению к которым имеются острые переживания.

- Психокоррекционный процесс предполагает субъект-субъктное взаимодействие между участниками психокоррекции, когда достигается принятие индивидуальности человека со всеми его достоинствами и недостатками, когда взаимно признается право каждого на ответственность, руководство, поиск, личностный рост, психологическую независимость.

- Главным в психокоррекции являются процессы эмоциональные, процессы переживаний. Именно в такие моменты происходит переворот в сознании, распределение и перестройка элементов сознания и самосознания, достраивание осознания.

- Изменение в сознании и самосознании участников, которые достигаются в процессе психокоррекции следует рассматривать как творческий процесс. Достижение нового взгляда, открытие новых путей для решения проблемных ситуаций - это и есть основа для творческого подхода к личностному росту.

Коррекционная работа очень часто наиболее эффективна тогда, когда наряду с психологом в ней принимают участие члены семьи клиента, педагоги, медики, социальные работники и другие специалисты5.

В качестве объектов коррекционного воздействия могут выступать личность, семья или группа.

Все виды психокоррекционных мероприятий можно классифицировать на основе определенных критериев 10.

По характеру направленности диагностики и коррекции (Д.Б. Эльконин) коррекция делится на симптоматическую коррекцию (коррекция симптомов, предполагает кратковременное воздействие на человека с целью снятия острых симптомов отклонений в развитии); каузальная (причинная) коррекция ( (причинная) коррекция направлена на источники и причины отклонений, более продолжителен по времени, требует значительных усилий).

По характеру направленности содержания коррекции: коррекция познавательной сферы, коррекция личности, коррекция аффективно-волевой сферы, коррекция поведения, коррекция межличностных отношений

По форме работы с клиентом: индивидуальная коррекция, в ходе которой происходит непосредственное воздействие на конкретного ребенка или взрослого со стороны психолога; групповая коррекция, в ходе которой ведется работа с группой детей или взрослых, как правило близких по возрасту и имеющих схожие проблемы;

По наличию программ: программированная психокоррекция, импровизированная психокоррекция

По характеру управления корригирующими воздействиями: директивную (В ситуации директивной позиции психолог выступает как профессионал, который знает нужды клиента, знает какими средствами достигать поставленной цели), недирективную (В случае недирективной психокоррекции психолог выступает равноправным участником процесса коррекции, помогает клиенту в его развитии).

По продолжительности:

 сверхкороткая (сверхбыстрая) - длится минуты и часы, направлена на разрешение актуальных изолированных проблем и конфликтов, ее эффект может отличаться нестойкостью;

 короткая (быстрая) - продолжается в течение нескольких часов и дней. Она применяется для решения актуальной проблемы, как бы "запускает" процесс изменения, который продолжается и после завершения встреч;

 длительная - длится месяцами, в центре ее внимания - личностное содержание проблем. Во время коррекционной работы прорабатывается множество деталей, эффект развивается медленно и носит стойкий характер;

 сверхдлительная - длится годы и занимается сферами сознательного и бессознательного у клиента. Много времени уделяется достижению понимания клиентом сути своих переживаний. Эффект при такой форме коррекции развивается постепенно и носит длительный характер.

По масштабу решаемых задач: общая, частная, специальная психокоррекция10.

Под общей коррекцией подразумеваются мероприятия нормализующие специальную микросреду клиента, регулирующие психофизические, эмоциональные нагрузки в соответствии с возрастными и индивидуальными возможностями, способствующие гармонизации личности в ходе дальнейшего развития.

Под частной психокоррекцией понимают набор психолого-педагогических воздействий, которые адаптированы для детского и подросткового возраста, приемы и методики, используемые в работе со взрослыми. Частная психокоррекция вооружает специалиста арсеналом средств психологического воздействия, которые он использует для групповой или индивидуальной работы.

Специальная психокоррекция - это комплекс приемов, методик и организационных форм работы с клиентом или группой клиентов одного возраста и имеющих сходные проблемы. Специальная психокоррекция призвана исправлять негативные аспекты и последствия определенного типа воспитания, нарушившего гармоническое развитие, социализацию личности.

Эффективность и результативность психокоррекционной работы во многом определяется степенью соблюдения во время проведения коррекционных мероприятий основных психокоррекционных принципов21.

***Принцип единства диагностики и коррекции*** (Д.Б. Эльконин, И.В. Дубровина, Спиваковская А.С. и др.) является специфическим, лежащим в основе коррекционно-развивающей работы. Этот принцип реализуется в двух аспектах: во-первых, началу осуществления коррекционной работы обязательно должен предшествовать этап комплексного диагностического обследования с использованием набора психологических методик, направленных на изучение различных сторон психических процессов, свойств, личностных качеств и форм деятельности. На основе тщательного диагностического обследования составляется первичное заключение и формулируются цели и задачи коррекционно-развивающей работы. Во-вторых, в процессе коррекционно-развивающей работы необходим постоянный контроль динамики изменений личности, поведения, деятельности, контроль динамики эмоциональных состояний клиента, его чувств и переживаний. Такой контроль позволяет внести необходимые коррективы в задачи коррекционно-развивающей программы, вовремя изменить и дополнить методы и средства психологического воздействия на клиента. Таким образом, диагностика и коррекция осуществляются практически одновременно на всем этапе работы.

***Принцип нормативности развития*** предполагает рассмотрение последовательности сменяющихся друг друга возрастов. Коррекционная работа предполагает знание основных закономерностей психического развития на определенном возрастном этапе. Под нормальным развитием понимают гармоничное психическое развитие, соответствующее возрасту, при этом учитываются особенности социальной ситуации развития, уровень сформированности психологических новообразований, уровень развития ведущей деятельности. Коррекционно-развивающая работа должна быть ориентирована на норму нормального развития, но при этом нельзя подводить каждого ребенка до одинаковых показателей именно сейчас, в данный момент.

***Принцип коррекции "сверху вниз"*** выдвинут Л.С. Выготским. Основным содержанием коррекционной деятельности является создание "зоны ближайшего развития" для клиента и ориентация на завтрашний день развития.

***Принцип коррекции "снизу вверх"*** в качестве основного содержания коррекционной работы предусматривает упражнение и тренировку уже имеющихся психологических способностей.

***Принцип системности*** (или единства коррекции и развития) отражает необходимость учета в коррекционной работе профилактических и развивающих задач, учета психолого-педагогического анализа внутренних и внешних условий развития ребенка. Реализация принципа системности развития в коррекционной работе обеспечивает ее направленность на устранение причин и источников отклонения в психическом развитии и позволяет не разворачивать в целом системы специальных коррекционных мероприятий.

***Деятельностный принцип коррекции*** определяет выбор средств и способов достижения цели, тактику проведения коррекционной работы, пути и способы реализации поставленных целей. Коррекционное воздействие всегда осуществляется в контексте той или иной деятельности, являясь средством, ориентирующим активность клиента в трудных, конфликтных ситуациях. Основным направлением коррекционной работы является целенаправленное формирование обобщенных способов ориентировки клиента в различных сферах жизни и деятельности. Этот принцип предполагает организацию деятельности самого ребенка в сотрудничестве со взрослым.

***Каузальный принцип психокоррекции*** направлен на устранение причин и источников трудностей и проблем психологического развития и поведения ребенка. Сложная иерархия отношений между симптомами и их причинами определяют цели и задачи психолого-педагогической коррекции. Первопричина является стратегией психокоррекции 10.

Каждый возрастной период развития имеет свои характерные особенности, потенциальные возможности и ценности данного возраста. От того, как реализуются потенциальные возможности человека на каждом возрастном этапе, зависит его дальнейшее развитие на последующих возрастных стадиях, возникновение тех или иных отклонений или недостатков. Отсюда, как утверждают И.В. Дубровина, А.А. Осипова, основной **целью коррекционной работы** в пространстве нормального развития является содействие полноценному психическому и личностному развитию человека, а основной задачей коррекции - исправление отклонений в психическом развитии человека на основе создания оптимальных психологических условий для развития индивидуального творческого потенциала каждой личности.

Цель и задачи коррекционной работы четко определяют психологическую позицию по отношению к клиенту, которая заключается в том, что бы помочь ему актуализировать те его внутренние возможности, которые позволят человеку не подстраиваться под определенный образ жизни, а адаптироваться в тех или иных меняющихся обстоятельствах жизни5.

При конкретизации целей коррекции необходимо учитывать следующие моменты:

Цели коррекции должны формулироваться в позитивной форме, которая включает описание тех форм поведения, деятельности, структур личности и познавательных способностей, которые должны быть сформированы у клиента. Недопустимо определение целей в негативной форме, которая представляет собой описание поведения и личностных особенностей, подлежащих устранению, данная форма не должна носить запретительного характера, ограничивающего возможности личностного развития и проявления инициативы клиента 21.

Цели коррекции должны быть реалистичны, соотнесены с продолжительностью коррекционной работы и возможностями переноса клиентом нового позитивного опыта и усвоенных способов действий в реальную жизнь.

Коррекционная работа должна представлять собой осмысленную деятельность по совершенствованию психического развития и жизнедеятельности ребенка. При этом очень важно участие в психокоррекции не только самого ребенка, но и его ближайшего окружения, а также при необходимости изменять условия жизни, воспитания и обучения, в которых находится ребенок14.

Эффективность психокоррекционного процесса зависит от умения психолога составить психокоррекционную программу. При этом необходимо соблюдать следующие методические требования21:

На основе психодиагностических данных установить психологический диагноз. Определить психологический прогноз.

Четко сформулировать цели коррекционно-развивающей работы.

Выделить круг задач, конкретизирующих цели коррекционной работы.

Выбрать методологическое направление, в рамках которого будет осуществляться психокоррекционная работа.

Определить содержание коррекционных занятий с учетом выявленной проблемы, возрастных и индивидуально-психологических особенностей ребенка, развития ведущего вида деятельности.

Определить формы психокоррекционной работы.

Разделить психокоррекционный процесс на этапы.

Отобрать конкретные методики и техники для коррекционной работы.

Определить длительность психокоррекции, частоту необходимых встреч, длительность каждой встречи, занятия. Запланированить участие других лиц в работе (медиков, педагогов, социальных работников и др.).

Разработать формы контроля динамики хода коррекционной работы.

11. Оценить эффективность реализованной программы.

. Подготовить помещение, необходимое оборудование и материалы.

По завершению коррекционных мероприятий составляется заключение о целях, задачах и результатах реализованной коррекционной программы с оценкой ее эффективности.

Психолого-педагогическая коррекция может осуществляться в рамках психокоррекционного комплекса, который представляет собой системное воздействие. Психокоррекционный комплекс состоит из четырех взаимосвязанных блоков. Каждый блок направлен на решение различных задач и состоит из особых методов и приемов с учетом возрастной группы детей10.

Диагностический блок. Его цель - диагностика особенностей развития личности ребенка, формулирование программы психологической коррекции, предполагается установление контакта с ребенком и родителями, выявление причин и мотивов обращения за психологической помощью, подбор группы для участия в психокоррекционном комплексе.

Установочный блок. Его цель - побуждение желания взаимодействовать, снятие тревожности, повышение уверенности родителей в возможности достижения позитивных изменений в поведении ребенка и в отношениях в семье, что-либо изменить в своей жизни, переформулировка запроса, целей психокоррекции.

Коррекционный блок. Его цель - гармонизация и оптимизация развития ребенка, овладение способами взаимодействия с миром и самим собой, овладение определенными способами деятельности, изменение родительских установок и позиций, обучение родителей новым формам общения с ребенком, преодоление внутрисемейного кризиса. На этом этапе работы предполагается достижение положительных изменений как в развитии и поведении ребенка, так и в жизни взрослого.

Блок оценки эффективности коррекционных воздействий. Его цель - оценка изменений поведенческих реакций и переживаний у ребенка в процессе коррекции. На этом этапе работы предусматривается оценка степени устойчивости ликвидации затруднений и проблем, имевших место у ребенка и родителей, оценка эффекта коррекции в целом. Эффективность психологической коррекции может быть оценена с точки зрения конкретных целей психокоррекционного процесса. Эффекты коррекционной работы проявляются на протяжении различного по длительности временного интервала: в процессе работы, к моменту завершения, значительно позже после коррекционных занятий21.

Оценка эффективности коррекции зависит от того, кто ее оценивает: специалист, клиент, окружение клиента. Для клиента основным критерием успешности будет эмоциональное удовлетворение от занятий и изменение эмоционального состояния в пользу положительных чувств и переживаний. Для психолога главным критерием оценки станет достижение поставленных психокоррекционных целей. Для лиц из окружения клиента эффективность психокоррекции будет определяться степенью удовлетворения их запроса, мотивов, а также особенности осознания ими проблем и стоящих перед ними задач, непосредственно связанных с проблемами клиента.

Эффективность психокоррекции зависит как от объективных, так и субъективных факторов. К объективным факторам относятся: характер и глубина возникшей проблемы, время начала коррекционного процесса, четкость поставленных задач, четкость организации психокоррекционного процесса, интенсивность психокоррекционных мероприятий, профессиональный и личностный опыт психолога. К субъективным факторам можно отнести: установки клиента на психологическую коррекцию, отношение клиента к психокоррекции и к психологу, наличие у клиента реальной, а не выдуманной проблемы21.

# ***Вывод по главе I***

Поступление ребенка в школу связано с возникновением важнейшего личностного новообразования - внутренней позиции школьника. Внутренняя позиция представляет собой тот мотивационный центр, который обеспечивает направленность ребенка на учебу, его эмоционально положительное отношение к школе, стремление соответствовать образцу "хорошего ученика".

В тех случаях, когда важнейшие потребности ребенка, отражающие позицию школьника, не удовлетворены, он может переживать устойчивое эмоциональное неблагополучие, выражающееся в ожидании постоянного неуспеха в школе, плохого отношения к себе со стороны педагогов и одноклассников, боязни школы, нежелании посещать ее, влияющее на возникновение различных трудностей в поведении.

Школьная тревожность - это сравнительно мягкая форма проявления эмоционального неблагополучия. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности собственного поведения, своих решений. Однако тревожность, как правило, не вызывает сильного беспокойства взрослых. Подобная тревожность - один из предвестников невроза и работа по ее преодолению крайне необходима.

Психокоррекционная работа имеет своей целью содействие полноценному психическому и личностному развитию ребенка. О необходимости психокоррекционного воздействия возможно вести речь, когда существуют трудности и проблемы психологического развития и поведения. Психолого-педагогическая коррекция направлена на выявление и устранение затруднений, решение возникших проблем прежде всего у детей, подростков, юношей и взрослых, взаимодействующих с ними. В осуществлении психолого-педагогической коррекции принимают участие не только психологи, но и социальные педагоги, педагоги, родители и другие специалисты.

# ***Глава II. Опытно-экспериментальная работа по проведению психолого-педагогической коррекции трудностей в поведении у младших школьников (на примере тревожности)***

# ***2.1 Изучение причин трудностей в поведении у младших школьников***

Опытно-экспериметальная работа по проведению психолого-педагогической коррекции трудностей в поведении у младших школьников состояла из 4-х этапов: изучение эмоционального благополучия детей младшего школьного возраста, составление программы психолого-педагогической коррекции трудностей в поведении (на примере тревожности), апробация данной программы на школьных занятиях, повторное изучение эмоционального благополучия детей в исследуемом классе после проведения психокорекционных занятий.

Для изучения эмоционального благополучия младших школьников в данной работе использовались тест школьной тревожности Филипса, детский вариант шкалы явной тревожности (CMAS) 6.

В исследовании принимало участие 24 ребенка младшего школьного возраста (3 б класс).

Шкала явной тревожности для детей (*The Children’s Form of Manifest Anxiety Scale*, CMAS) предназначена для выявления тревожности как относительно устойчивого образования у детей 8-12 лет. Шкала была разработана на основе шкалы явной тревожности Дж. Тейлор, предназначенной для взрослых.

Методика предъявляется ребенку на индивидуальном бланке. На первой странице бланка проставляются необходимые сведения об испытуемом (фамилия, имя, возраст, класс, дата и время проведения и др.).

При проведении данной методики получены следующие данные: в исследуемом классе 12 % детей состояние тревожности не свойственно, у 40 % - нормальный уровень тревожности, 28 % детей имеют несколько повышенный уровень тревожности, у 12 % - явно повышенный уровень тревожности и у 8 % исследуемых детей очень высокий уровень тревожности.

Полученные результаты представляем в виде диаграммы (см. рис. 1):



*Рис. 1 Уровень тревожности у младших школьников по методике "Шкала явной тревожности Дж. Тейлора".*

Подробное описание данной методики приведено в приложении 1.

При проведении теста школьной тревожности Филипса получились следующие результаты: в классе 25 % детей имеют общий повышенный уровень тревожности, нормальный уровень тревожности имеют 59 %. Высокий уровень тревожности выявился у 16 % детей данного класса.

Полученные результаты мы представили в графическом виде (см. рис. 2).



*Рис. 2 Уровень тревожности у младших школьников по тесту школьной тревожности Филипса.*

Мы проанализировали полученные данные по всем шкалам данной методики и получили следующие данные:

1. По шкале "Общая тревожность" нормальный уровень составляет 57 %, повышенный - 31 %. Высокий - 11%.

2. "Переживание социального стресса" - норма 63 %, повышенный уровень - 30 %, высокий уровень - 7 %.

. "Фрустрация потребности в достижении успеха" - норма - 49 %, повышенный уровень - 44 %, высокий - 7 %.

. "Страх самовыражения" - норма - 50 %, повышенный уровень 44 %, высокий уровень 6 %.

. "Страх ситуации проверки знаний" - норма - 35 %, повышенный уровень - 52 %, высокий 13 %.

. "Страх несоответствия ожиданиям окружающих" - норма - 56 %, повышенный уровень тревожности - 19 %, высокий 25 %.

. "Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу" - норма 49 %, повышенный уровень - 38 %, высокий 25 %.

. "Проблемы и трудности в отношениях с учителем" - норма 30%, повышенный уровень тревожности - 46 %, высокий уровень тревожности 24 %.

Полученные данные мы представили графически (см. рис. 3).



*Рис. 3 Уровни тревожности у младших школьников по шкалам теста школьной тревожности Филипса.*

1. Общая тревожность

2. Переживание социального стресса

. Фрустрация потребности в достижении успеха

. Страх самовыражения

. Страх ситуации проверки знаний

. Страх несоответствия ожиданиям окружающих

. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу

. Проблемы и трудности в отношениях с учителем.

Подробный текст методики мы представили в приложении 2.

По полученным результатам можно определить, что наибольшую тревожность вызывают отношения с учителем, низкая сопротивляемость стресс и чувство несоответствия ожиданиям окружающих. Полученные данные по результатам проведения методик обобщим в таблицу (см. таб. 1):

Таб. 1 Данные по уровню тревожности у младших школьников по результатам проведения теста школьной тревожности Филипса и Шкалы явной тревожности Дж. Тейлора

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень тревожности | Шкала явной тревожности  | Тест Филипса |
| Не свойственна | 12% |  |
| Норма  | 40% | 59% |
| Несколько повышенная | 28% | 25% |
| Явно повышенная | 12% | 16% |
| Очень высокая | 8% |  |

Для показателей теста Филипса шкалы "Очень высокая" и "Явно повышенная тревожность" объединим в одну "Высокий уровень тревожности" для удобства сравнения результатов.

Приходим к выводу, что большинство детей в исследуемой группе младших школьников имеют адекватный уровень тревожности, необходимый для нормального личностного развития и школьной адаптации. С теми детьми, которые имеют повышенный и высокий уровень тревожности необходимо проводить коррекционную работу для снижения или преодоления уровня тревожности, мешающего нормальному развитию личности.

# ***2.2 Проведение психолого-педагогической коррекции трудностей в поведении у младших школьников (на примере тревожности)***

После проведения эмпирического исследования эмоционального благополучия младших школьников (на примере тревожности) была выявлена группа младших школьников, имеющая повышенный и высокий уровень тревожности.

Психокоррекционная работа, связанная с тревожностью подразумевает 5 взаимосвязанных направлений5:

. психологическое просвещение родителей и педагогов;

2. обучение родителей конкретным способам преодоления повышенной тревожности у детей, а также помощи детям в овладении средствами преодоления тревожности.

. непосредственная работа с детьми, ориентированная на выработку и укрепление уверенности в себе, собственных критериев успешности, умения чести себя в трудных ситуациях, ситуациях неуспеха.

. обеспечение и обсуждение практики реализации новых навыков и умений в реальной жизни, помощь и поддержка со стороны психолога за пределами обучающей ситуации.

Остановимся на непосредственной психокоррекционной работе с детьми. По мнению Е.К. Лютовой и Г.Б. Мониной коррекционную работу с тревожными детьми целесообразно проводить по трем направлениям: повышение самооценки ребенка, обучение ребенка способам снятия мышечного и эмоционального напряжения, отработка навыков владения собой в ситуации, травмирующей ребенка 8. Важным моментом в психокоррекции тревожности является работа по снятию внутренних зажимов, обретению ребенком "двигательной свободы", пластики движений.

Была сделана попытка составления психокоррекционной программы, цель которой было снижение уровня тревожности у детей младшего школьного возраста, входивших в эту группу.

Цель программы достигалась путем решения следующих задач:

. развитие конструктивных способов взаимодействия тревожных детей, их межличностных отношений;

2. развитие коммуникативных умений и средств самопознания детей;

. повышение представлений о собственной ценности;

. развитие уверенности в собственных силах.

По целевой направленности программа является учебно-развивающей, т.к. в процессе изучения психологических закономерностей, механизмов и способов межличностного взаимодействия, обучения основам эффективного общения создаются условия формирования самосознания и самоисследования личности для коррекции и развития тех или иных качеств.

Программа построена концентрически, то есть соблюдается принцип нарастания объема знаний и умений, предусматривает формы и методы работы, которые дают возможность детям максимально проявлять свою активность в решении поставленных задач.

На занятиях используются различные методы работы: ролевые игры; упражнения на развитие тех или иных качеств; элементы арт - терапии и музыкальной терапии. Занятия включают в себя индивидуальные, групповые и коллективные задания. Коллективные занятия способствуют творческому общению, сплачивают детей, а ошибки, допущенные одним, всегда бывают замечены другими и вовремя исправлены.

Материально-техническое оснащение программы: Кабинет с посадочными местами на 10 человек, стулья, доска, магнитофон, канцелярские принадлежности, мяч, пластилин, платки для завязывания детям глаза, музыкальный носитель с расслабляющей музыкой, наперсток, набор мелких предметов, мешок.

При составлении психокоррекционной программы необходимо учитывать следующий момент - это специфическое отношение тревожных детей к успеху, неуспеху, оценке и результату.

Как известно, такие дети чрезвычайно чувствительны к результатам собственной деятельности, болезненно боятся, и избегают неуспеха. Одновременно им очень трудно самим оценить результаты своей деятельности, они не могут сами решить, правильно или неправильно сделали что-либо, а ждут этой оценки от взрослого. Такое особое отношение к успеху и неуспеху, с одной стороны, повышает травматическую вероятность неудач, причем неудач, которые, как отмечалось, дети с высокой тревожностью объясняют в основном собственной неполноценностью, отсутствием способностей. С другой, - оно делает ребенка чрезвычайно зависимым от взрослого, гипертрофирует фигуру взрослого, учителя, в его глазах.

Данная программа состоит из 11 занятий и рассчитана на срок 6 недель. Занятия проводились по принципу социально-психологического тренинга в классном кабинете, где можно свободно располагаться и передвигаться. Их продолжительность не превышала одного школьного урока. Занятия проводились два раза в неделю. Группа состояла из 10 человек (8-9 лет).

Каждому ребенку обеспечивалась возможность проявить себя, быть открытым и не бояться ошибок.

Данная психокоррекционная программа состояла из 3-х блоков:

. Ориентированный, при реализации которого решались задачи: создание атмосферы эмпатии; установление позитивных контактов с детьми; создание благоприятного микроклимата.

2. Реконструктивный. Задачи: перестройка форм эмоционального реагирования и стереотипов поведения, снятие психомышечного эмоционального напряжения.

. Закрепляющий. Задачи: закрепление положительных эмоций, позитивно-активное отреагирование тревоги, перенос полученного опыта в игровую жизнедеятельность.

В заключений остановимся кратко на проблеме эффективности коррекции, ее независимой оценки. Эта проблема является достаточно острой и широко обсуждается в литературе. При этом указывается, что представление о снятии симптоматики (в нашем случае высокой тревожности) как показателе эффективности является неадекватным, поскольку, с одной стороны, такое исчезновение симптома может быть кратковременным, тем более что обстоятельства жизни ребенка обычно не меняются. С другой стороны, известно, что наиболее яркие, заметные сдвиги, изменения отмечаются обычно через 6-7 месяцев после завершения психокоррекционной работы и др. Поэтому вопрос о том, каковы критерии эффективности при различных вариантах коррекции, какими способами она может выявляться и, главное, какова, степень надежности произошедших сдвигов, до настоящего времени остается открытым.

В данном параграфе представляем фрагменты разработанной психокоррекционной программы.

**Занятие 1.**

Цель: в легкой игровой форме познакомить участников друг с другом и подготовить их к дальнейшей совместной работе, создание положительного эмоционального фона, сплочение группы, выработка правил поведения на занятиях.

. **Упражнение "Мяч"**

Цель: запомнить имена участников тренинга и снять напряжение в группе.

Материалы: мячик.

Все участники становятся в круг. Ведущий бросает мячик одному из участников, при этом он называет свое имя и имя того, кому адресован мячик. Игра продолжается до тех пор, пока участники не перестанут переспрашивать друг у друга имена и не начнут быстро передавать мяч.

В этом упражнении овладевали навыками общения, снимали свое психическое напряжение и запоминали имена всех участников занятия для эффективного общения.

**Занятие 2.**

Цель: развитие способности слаженно работать в группе, сплочение группы, снятие эмоционального напряжения.

**Упражнение "Прогноз погоды"**

Цели - развитие уважительного отношения к эмоциональному состоянию другого, обучение навыкам выражения своего состояния.

Материалы. Бумага и восковые мелки.

Инструкция. Иногда каждому из нас бывает необходимо побыть наедине с самим собой. Может быть, вы слишком рано встали и чувствуете себя невыспавшимися, может быть, что-то испортило вам настроение. И тогда вполне нормально, если другие оставят вас на некоторое время в покое, чтобы вы смогли восстановить свое внутреннее равновесие. Если с вами случится такое, вы можете дать нам понять, что вам хочется побыть в одиночестве, чтобы к вам никто не подходил. Сделать это можно так: вы можете показать одноклассникам свой "прогноз погоды". Тогда всем будет понятно, что на какое-то время вас нужно оставить в покое.

Возьмите лист бумаги и восковые мелки и нарисуйте рисунок, который будет соответствовать вашему настроению в таких случаях. Или просто напишите большими раскрашенными буквами слова "Штормовое предупреждение". Таким способом вы можете показать другим, что у вас сейчас "плохая погода" и вас лучше не трогать. Если вы чувствуете, что вам хочется покоя, вы можете положить такой лист перед собой на парту, чтобы все знали об этом. Когда вы почувствуете себя лучше, можете "дать отбой". Для этого нарисуйте небольшую картинку, на которой из-за дождя и туч начинает проглядывать солнце, или покажите своим рисунком, что для вас солнце уже светит вовсю.

Необходимо поощрять использование "прогнозов погоды" детьми, будет очень здорово, если это станет для них привычным. Это сделает атмосферу в классе более гармоничной и научит детей считаться с настроением друг друга.

В данном упражнении дети учились распознавать свои эмоции и эмоции другого человека, развивали уважительное отношение к эмоциональному состоянию другого, обучались тому, как правильно и понятно выразить свои эмоции.

**Занятие 4.**

Цель: Развитие внимания к поведению другого, развитие произвольности.

**1. Игра - тренинг "Таможня”**

Ход игры: Ведущий: "Предлагаю попрактиковаться в наблюдательности, внимательном анализе поведения другого человека, умении понять его душевное состояние. Итак, наша группа - пассажиры, идущие на рейс самолета. Один из них - контрабандист. Он пытается вывезти из страны уникальное ювелирное изделие (в качестве "предмета контрабанды" используется реальный маленький предмет - булавка)"Итак, кто хочет быть таможенником?". Взявший на себя эту роль выходит. Один из участников группы, по желанию, прячет у себя булавку, после чего впускают "таможенника". Мимо него по одному проходят "пассажиры", он пытается определить "Кто из них, привозит контрабанду". Чтобы облегчить задачу, ему представляют две или три попытки. После того, как в роли "таможенника" побывали двое - трое участников, ведущий просит их рассказать, на что они ориентировались, определяя "контрабандиста".

В данном упражнении участники программы учились контролировать свое поведение, развивали свое умение оценивать действия и поведение другого.

**Занятие 6.**

Цель - снятие мышечных зажимов, повышение самооценки.

**Упражнение "Король"**

Цель - дать детям возможность на некоторое время оказаться в центре внимания, при этом никого не смущая и не обижая, поднимая самооценку ребенка.

Инструкция. Кто из вас когда-нибудь мечтал стать королем? Какие преимущества получает тот, кто становится королем? А какие неприятности это приносит? Вы знаете, чем добрый король отличается от злого? Я хочу предложить вам игру, в которой вы можете побыть королем. Не навсегда, конечно, а всего лишь минут на десять. Все остальные дети становятся слугами и должны делать все, что приказывает король. Естественно, король не имеет права отдавать такие приказы, которые могут обидеть или оскорбить других детей, но он может позволить себе многое. Он может приказать, например, чтобы его носили на руках, чтобы ему кланялись, чтобы подавали ему питье, чтобы слуги были у него "на посылках" и так далее. Кто хочет стать первым королем?

Пусть со временем каждый ребенок получит возможность побыть королем. Сразу же скажите детям, что наступит очередь каждого. За один раз в этой роли могут побыть два-три ребенка. Когда время правления короля закончится, соберите всю группу в круг и обсудите полученный в игре опыт. Это поможет следующим королям соизмерять свои желания с внутренними возможностями остальных детей и войти в историю добрым королем.

В этом упражнении дети учились расслабляться, обучались навыкам снятия мышечного напряжения и зажимов, повышали свою самооценку, находясь в условиях, созданных взрослым.

**Занятие 8.**

Цель: Повышение представления о собственной значимости и о ценности другого человека, осознание проблем в отношениях с людьми.

**Упражнение "Я не такой, как все, и все мы разные".**

Ход игры: Детям предлагается в течение пяти минут с помощью цветных карандашей нарисовать, что такое радость. Подчеркивается, что рисунок может быть каким угодно. После выполнения задания участники, в том числе ведущий, по очереди показывая свои рисунки группе, рассказывают, что на них изображено. Дети обмениваются впечатлениями, трудно ли было выполнить задание, трудно ли рассказать, что изобразили. Ведущий просит ребят обратить внимание на различие в понимании и представлении понимания понятия "радости”. Делается вывод о том, что каждый человек - особенный, неповторимый. Поэтому каждый человек незаменим, и это важное основание для того, чтобы он ощущал свою ценность.

В данном упражнении развивали свою самооценку, учились осознавать трудности в отношениях с другими людьми и значимость личности другого.

Подробное содержание психокоррекционной программы см. в приложении 8.

# ***2.2 Результаты влияния психокоррекционной работы на эмоциональное благополучие младших школьников (на примере тревожности)***

С целью проверки эффективности коррекционно-развивающей работы, направленной на снижение тревожности у детей младшего школьного возраста, была проведена повторная диагностика, которая позволила проследить динамику снижения тревожности у детей младшего школьного возраста экспериментальной группы.

Для повторной диагностики у детей младшего школьного возраста использовались тест школьной тревожности Филипса, детский вариант шкалы явной тревожности (CMAS).

При проведении шкалы явной тревожности получены следующие данные: в исследуемом классе 12 % детей состояние тревожности не свойственно, у 52 % - нормальный уровень тревожности,19 % детей имеют несколько повышенный уровень тревожности, у 10 % - явно повышенный уровень тревожности и у 7 % исследуемых детей очень высокий уровень тревожности.

Полученные результаты представляем в виде диаграммы (см. рис. 4):



*Рис. 4 Данные по шкале явной тревожности (СМАS)*

При проведении теста школьной тревожности Филипса получились следующие результаты: в классе 23 % детей имеют общий повышенный уровень тревожности, нормальный уровень тревожности имеют 64 %. Высокий уровень тревожности выявился у 13 % детей данного класса.

Полученные результаты мы представили в графическом виде (см. рис. 5).



*Рис. 5 Данные по тесту школьной тревожности Филипса*

Мы проанализировали полученные данные по всем шкалам данной методики и получили следующие данные:

1. По шкале "Общая тревожность" нормальный уровень составляет 61 %, повышенный - 29 %. Высокий - 10%.

2. "Переживание социального стресса" - норма 65 %, повышенный уровень - 28 %, высокий уровень - 7 %.

. "Фрустрация потребности в достижении успеха" - норма - 52 %, повышенный уровень - 41 %, высокий - 7 %.

. "Страх самовыражения" - норма - 56 %, повышенный уровень 42 %, высокий уровень 2 %.

. "Страх ситуации проверки знаний" - норма - 38 %, повышенный уровень - 51 %, высокий 11 %.

. "Страх несоответствия ожиданиям окружающих" - норма - 75 %, повышенный уровень тревожности - 15 %, высокий 10 %.

. "Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу" - норма 50 %, повышенный уровень - 37 %, высокий 23 %.

. "Проблемы и трудности в отношениях с учителем" - норма 30%, повышенный уровень тревожности - 52 %, высокий уровень тревожности 18 %.

Полученные данные мы представили графически (см. рис. 6).



*Рис. 6 Полученные данные по шкалам теста школьной тревожности Филипса*

1. Общая тревожность

2. Переживание социального стресса

. Фрустрация потребности в достижении успеха

. Страх самовыражения

. Страх ситуации проверки знаний

. Страх несоответствия ожиданиям окружающих

. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу

. Проблемы и трудности в отношениях с учителем.

По полученным результатам можно определить, что наибольшее изменение претерпел уровень тревожности по шкалам "чувство несоответствия ожиданиям окружающих", отношения с учителем и шкала самовыражения.

Полученные данные по результатам проведения методик обобщим в таблицу (см. таб. 2):

Таб. 2. Сравнительная таблица по результатам шкалы явной тревожности и теста Филипса

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень тревожности | Шкала явной тревожности  | Тест Филипса |
| Не свойственна | 12% |  |
| Норма  | 52% | 64% |
| Несколько повышенная | 19% | 23% |
| Явно повышенная | 10% |  |
| Очень высокая | 7% | 13% |

Для удобства сравнения данных, полученных при первичной и вторичной диагностики эмоционального состояния младших школьников за основу возьмем показатели шкалы явной тревожности, т.к. по пяти шкалам данной методики легче проследить динамику изменения уровня тревожности у испытуемых после проведения психокоррекционных занятий.

Сравнивание результатов диагностики при первичной и вторичной диагностики уровня тревожности мы представили в таблице 3.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Первичная диагностика уровня тревожности | Вторичная диагностика уровня тревожности |
|  | Процент учащихся | Процент учащихся |
| Не свойственна | 12% | 12% |
| Норма  | 40% | 52% |
| Несколько повышенная | 28% | 19% |
| Явно повышенная | 12% | 10% |
| Очень высокая | 8% | 7% |

Как видно из сравнительной таблицы после проведения психокоррекционных занятий по снижению уровня тревожности с группой тревожных младших школьников произошло снижение повышенного уровня тревожности и очень высокого уровня тревожности, что привело к увеличению процентного показателя группы с нормальным уровнем тревожности, а значит в классе стало больше тех детей, у которых школьная адаптация будет проходит в нормальном уровне, а значит и развитие личности будет более гармоничным и адекватным.

Дети, участвующие в разработанной психокоррекционной программе, перестали бояться высказывать свое мнение, в ситуации неуспеха стали вести себя более адекватно. Ребята стали более общительными со взрослыми и со сверстниками, открытыми и спокойными.

Дети, входившие в группу, с которой проводились психокоррекционные занятия, на начальных этапах проведения программы с опаской участвовали в занятиях, но через некоторое время расслабились и стали активно принимать участие в занятиях, положительно отзываясь об играх и упражнениях программы.

При выполнении тех заданий, которые вызывали определенные затруднения у некоторых членов группы, наблюдалась активная поддержка со стороны других членов группы. На последнем завершающем занятии ребята говорили слова благодарности друг другу, ведущему занятий, делились яркими впечатлениями, вспоминали наиболее запомнившиеся игры и упражнения.

# ***Вывод по главе II***

Опытно-экспериментальная работа по проведению психолого-педагогической коррекции трудностей в поведении у младших школьников состояла из 4-х этапов: изучение эмоционального благополучия детей младшего школьного возраста, составление программы психолого-педагогической коррекции трудностей в поведении (на примере тревожности), апробация данной программы на школьных занятиях, повторное изучение эмоционального благополучия детей в исследуемом классе после проведения психокоррекционных занятий.

Для изучения эмоционального благополучия младших школьников в данной работе использовались тест школьной тревожности Филипса, детский вариант шкалы явной тревожности (CMAS).

В исследовании принимало участие 24 ребенка младшего школьного возраста (3 б класс).

Большинство детей в исследуемой группе младших школьников имеют адекватный уровень тревожности, необходимый для нормального личностного развития и школьной адаптации.

С теми детьми, которые по результатам проведенных методик имеют повышенный и высокий уровень тревожности была проведена психокоррекционная работа, направленная на снижение или преодоление уровня тревожности, мешающего нормальному развитию личности.

После проведения психокоррекционных занятий с группой тревожных младших школьников и вторичного исследования эмоционального благополучия младших школьников наблюдалось снижение процента тех детей, которые имели повышенный уровень тревожности и очень высокий уровень тревожности, что привело к увеличению процентного показателя группы с нормальным уровнем тревожности, а значит в классе стало больше тех детей, у которых школьная адаптация будет проходит в нормальном уровне, и развитие личности будет более гармоничным и адекватным.

# ***Заключение***

Первый класс школы - один из наиболее важных и трудных периодов в жизни детей. Школа с первых же дней ставит перед ребенком целый ряд задач, не связанных непосредственно с его предыдущим опытом, но требующих максимальной мобилизации интеллектуальных и физических сил. На ребенка влияет комплекс новых факторов: классный коллектив, личность педагога, изменение режима, непривычно длительное ограничение двигательной активности и, конечно, появление новых, не всегда привлекательных обязанностей.

Психологи и педагоги большое внимание уделяют "трудным" подросткам и неоправданно малое - психологическим проблемам младшего школьного возраста, а ведь именно в этот период закладываются и развиваются многие важные качества личности. Проблемы детей, сложившиеся, но не разрешенные в этом возрасте, перейдут, усугубившись, в подростковый период.

Одной из таких проблем является появление трудностей в поведении у младшего школьника, таких как тревожность, агрессивность, воровство и другие. Очень важно в этот момент учителям и педагогам обратить внимание на таких детей и оказать им коррекционную помощь по преодолению появившихся трудностей и, может быть, избавиться от них.

Именно этой актуальной проблеме была посвящена наша работа, целью которой была разработка психолого-педагогической коррекционной программы, направленной на снижение или преодоление трудностей в поведении у младших школьников (на примере тревожности).

Задачи исследования:

. охарактеризовать особенности личности и учебной деятельности младшего школьника;

2. охарактеризовать типичные трудности поведения младшего школьника;

. раскрыть содержание понятия "психолого-педагогическая коррекция", ее сущность, виды и условия проведения;

. изучить причины трудностей в поведении младших школьников;

5. подобрать комплекс занятий, направленный на снижение или преодоление трудностей в поведении младших школьников (на примере тревожности).

6. апробировать подобранный психо-коррекционный комплекс на занятиях с младшими школьниками.

. провести повторное изучение трудностей в поведении у младших школьников (на примере тревожности).

Объект исследования: младший школьник.

Предмет исследования: психолого-педагогическая коррекционная работа с младшим школьникам, испытывающим трудности поведения.

Гипотеза исследования: психокоррекционная работа с младшим школьником будет способствовать преодолению эмоционального неблагополучия ребенка как одной из причин трудностей поведения.

В работе была представлена краткая характеристика младшего школьного возраста как начального этапа школьного обучения, были выделены и охарактеризованы основные виды трудностей в поведении, возникающих в младшем школьном возрасте, раскрыто содержание понятия "психолого-педагогическая коррекция", ее сущность и условия.

В ходе работы было проведено исследование эмоционального благополучия младших школьников. Выяснили, что в основном повышенную тревожность у младших школьников вызывают ситуации общения с учителем и со сверстниками, а также несоответствие ожиданиям окружающих. Данные выводы были сделаны по результатам проведения теста школьной тревожности Филипса.

Также в работе нами был использован шкала явной тревожности (CMAS).

После проведения данных методик была сделана попытка подобрать комплекс психокоррекционных занятий, направленных на снижение или преодоление тревожности. После проведения данной подборки занятий было проведено повторное исследование эмоционального благополучия детей данной исследуемой группы (на примере тревожности).

Полученные данные показали, что в результате проведения данного комплекса занятий произошло изменение уровня тревожности от повышенного и высокого уровня к отметке "норма".

В целом можно сказать, что, несмотря на заметные различия между детьми данного класса, все же у подавляющего большинства детей, прошедших программу, отмечались положительные сдвиги в поведении, в учебной деятельности. Но наиболее заметными оказались положительные сдвиги в общении со сверстниками - теперь практически у каждого из них были друзья в классе. Дети стали более свободными, открытыми, и в поведении появилась уверенность в своих силах

Гипотеза исследования, которая была предложены в начале работы о том, что психокоррекционная работа с младшим школьником будет способствовать преодолению эмоционального неблагополучия ребенка как одной из причин трудностей поведения доказана, поставленные цель и задачи достигнуты.

# ***Литература***

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. Учебное пособие. М.: Академия 1999 г

2. Айзенк, Х. Психологические теории тревожности/Х. Айзенк // Тревога и тревожность: Хрестоматия. - СПб., 2001.

. Астапов, В.М. Тревожность у детей / В.М. Астапов. - СПб., 2004.

. Вилюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений. - М., 2003.

. Истратова О.Н., Широкова Г.А. Большая книга детского психолога. Феникс. Ростов-на - Дону. 2008

. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. "Психодиагностика. Коллекция лучших тестов". Издание второе. Ростов - на - Дону. "Феникс" 2006

. Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. - СПб., 2002.

. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. Речь.С. - Петербург. 2005.

. Лысенко Е.М. Возрастная психология. Владос-пресс. Москва 2006

. Николаева М.В., Севостьянова Л.Н. Психолого-педагогическая коррекция. Учебное пособие. 2003. Волгоград

. Немов Р.С. Общие основы психологии /Психология. Учебник для студентов высших пед. учебных заведений в 3 кн. - Кн.1. - М.: ВЛАДОС, 1997.

. Немов Р.С. Психология. Книга 2. Владос. 2003. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Москва. "Академия" 2000.

. Осипова А.А. "Общая психокоррекция"; М, 2000

. Осипова А.А. Введение в практическую психокоррекцию: групповые методы работы. - М: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО "МОДЕК", 2000.

. Основы психологии: Практикум. / Ред. - сост.Л.Д. Столяренко. Ростов н/Д., 2002.

. Практикум по возрастной и педагогической психологии: Для студ. сред. пед. учеб. заведений /Авт. - сост.е.Е. Данилова; под ред. И.В. Дубровиной. - М., 2002.

. Прихожан, А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. - М., 2007.

. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. - М.,2

. Прихожан А.М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми. // Активные методы в работе школьного психолога. - М., 1990.

. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности/А.М. Прихожан // Ж. "Психологическая наука и образование" 2001, №2

. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. \ Под ред. И.В. Дубровиной, - М., 1998.

. Тревога. Тревожность. Явления тревожного ряда. /Психологический словарь (Под ред.В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова) - М.: Педагогика-Пресс, 1999.

. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? - М., 2006.

# ***Приложения***

***Приложение 1***

**Шкала явной тревожности для детей (CMAS).**

Инструкция: на следующих страницах напечатаны предложения. Около каждого из них два варианта ответа: "ВЕРНО" и "НЕВЕРНО". В предложениях описаны события, случаи, переживания. Внимательно прочти каждое предложение и реши, можешь ли ты отнести его к себе, правильно ли оно описывает тебя, твое поведение, качества. Если да, подчеркни слово "ВЕРНО", если нет - "НЕВЕРНО". Не думай долго над ответом. Если не можешь решить, верно или неверно то, о чем говорится в предложении, выбирай то, что бывает, как тебе кажется, чаще. НЕЛЬЗЯ ДАВАТЬ НА ОДНО ПРЕДЛОЖЕНИЕ СРАЗУ ДВА ОТВЕТА (т.е. подчеркивать оба варианта) НЕ ПРОПУСКАЙ ПРЕДЛОЖЕНИЯ, ОТВЕЧАЙ НА ВСЕ ПОДРЯД. Далее ребенку предлагается бланк методики.

Тебе трудно долго думать о чем-нибудь одном ВЕРНО НЕВЕРНО

Тебе неприятно, если за тобой наблюдают, когда ты что-нибудь делаешь ВЕРНО НЕВЕРНО

Тебе очень хочется во всем быть самым лучшим ВЕРНО НЕВЕРНО

Ты легко краснеешь ВЕРНО НЕВЕРНО

Все твои знакомые тебе нравятся ВЕРНО НЕВЕРНО

Нередко ты замечаешь, что у тебя сильно бьется сердце ВЕРНО НЕВЕРНО

Ты очень сильно стесняешься ВЕРНО НЕВЕРНО

Бывает, что тебе хочется, быть как можно дальше от того места, где ты находишься ВЕРНО НЕВЕРНО

Тебе кажется, что у других все получается лучше, чем у тебя ВЕРНО НЕВЕРНО

В играх ты больше любишь выигрывать, чем проигрывать ВЕРНО НЕВЕРНО

В глубине души ты многого боишься ВЕРНО НЕВЕРНО

Ты часто чувствуешь, что другие недовольны тобой ВЕРНО НЕВЕРНО

Ты боишься оставаться один дома ВЕРНО НЕВЕРНО

Тебе трудно решиться на что-либо ВЕРНО НЕВЕРНО

Ты нервничаешь, если тебе не удается сделать то, что хочется ВЕРНО НЕВЕРНО

Часто тебя что-то мучает, а что - непонятно ВЕРНО НЕВЕРНО

Ты всегда и со всеми вежлив ВЕРНО НЕВЕРНО

Тебя беспокоит, что тебе скажут родители ВЕРНО НЕВЕРНО

Тебя легко разозлить ВЕРНО НЕВЕРНО

Часто тебе трудно дышать ВЕРНО НЕВЕРНО

Ты всегда хорошо себя ведешь ВЕРНО НЕВЕРНО

У тебя потеют руки ВЕРНО НЕВЕРНО

В туалет тебе надо ходить чаще, чем другим детям ВЕРНО НЕВЕРНО

Другие ребята удачливее тебя ВЕРНО НЕВЕРНО

Для тебя важно, что о тебе думают другие ВЕРНО НЕВЕРНО

Часто тебе трудно глотать ВЕРНО НЕВЕРНО

Часто ты беспокоишься из-за того, что, как выясняется позже, не имеет значения ВЕРНО НЕВЕРНО

Тебя легко обидеть ВЕРНО НЕВЕРНО

Тебя все время мучает: все ли ты делаешь правильно, так, как следует (надо) ВЕРНО НЕВЕРНО

Ты никогда не хвастаешься ВЕРНО НЕВЕРНО

Ты боишься того, что с тобой может случиться ВЕРНО НЕВЕРНО

Вечером тебе трудно уснуть ВЕРНО НЕВЕРНО

Ты очень переживаешь из-за отметок ВЕРНО НЕВЕРНО

Ты никогда не опаздываешь ВЕРНО НЕВЕРНО

Часто ты чувствуешь неуверенность в себе ВЕРНО НЕВЕРНО

Ты всегда говоришь только правду ВЕРНО НЕВЕРНО

Ты чувствуешь, что тебя никто не понимает ВЕРНО НЕВЕРНО

Ты боишься, что тебе скажут: "Ты все делаешь плохо" ВЕРНО НЕВЕРНО

Ты боишься темноты ВЕРНО НЕВЕРНО

Тебе трудно сосредоточиться на учебе ВЕРНО НЕВЕРНО

Иногда ты злишься ВЕРНО НЕВЕРНО

У тебя часто болит живот ВЕРНО НЕВЕРНО

Тебе бывает страшно, когда ты перед сном остаешься один в темной комнате ВЕРНО НЕВЕРНО

Ты часто делаешь то, чего не стоило бы делать ВЕРНО НЕВЕРНО

У тебя часто болит голова ВЕРНО НЕВЕРНО

Ты беспокоишься, что с твоими родителями что-нибудь случится ВЕРНО НЕВЕРНО

Иногда ты не выполняешь свои обещания ВЕРНО НЕВЕРНО

Ты быстро устаешь ВЕРНО НЕВЕРНО

Ты часто грубишь родителям и другим взрослым ВЕРНО НЕВЕРНО

Тебе нередко снятся страшные сны ВЕРНО НЕВЕРНО

Тебе кажется, что другие ребята смеются над тобой ВЕРНО НЕВЕРНО

Бывает, что ты врешь ВЕРНО НЕВЕРНО

Ты боишься, что с тобой случится что-нибудь плохое ВЕРНО НЕВЕРНО

Примерное время выполнения теста - 15-25 мин.

Обработка и оценка полученных результатов

Подсчитываются данные по контрольной шкале - субшкале "социальной желательности"

**Ключ к субшкале "социальной желательности" (номера пунктов CMAS)**

|  |  |
| --- | --- |
| Верно  | Неверно  |
| 5,17,21,30,34,36 | 10,41,47,49,52 |

Критическое значение по данной субшкале - 9. Этот и более высокий результат свидетельствуют о том, что ответы испытуемого могут быть недостоверны, могут искажаться под влиянием фактора социальной желательности.

Подсчитываются баллы по субшкале тревожности

**Ключ к субшкале тревожности**

|  |
| --- |
| Ответы верно  |
| 1,2,3,4,6,7,8,9,11,12,13,14,15,16,18, 19, 20,22,23,24,25,26,27,28,29,31,32,33,35,37,38,39,40,42,43,44,45,46,48,50,51,53 |

Полученная сумма баллов представляет собой первичную, или "сырую", оценку. Первичная оценка переводится в шкальную. В качестве шкальной оценки используется стандартная десятка (стены). Для этого данные испытуемого сопоставляются с нормативными показателями группы детей соответствующего возраста и пола.

**Тревожность. Перевод "сырых" баллов в стены**

|  |
| --- |
| Половозрастные группы (результаты в баллах)  |
|  | 7 лет | 8-9 лет | 10-11 лет | 12 лет |
| Стены  | Дев.  | Мал.  | Дев.  | Мал.  | Дев.  | Мал.  | Дев.  | Мал.  |
| 1 | 0-3 | 0-3 | 0 | 0-1 | 0-3 | 0-2 | 0-7 | 0-4 |
| 2 | 4-5 | 4-6 | 1-3 | 2-4 | 4-7 | 3-6 | 8-11 | 5-8 |
| 3 | 5-6 | 7-9 | 4-7 | 5-7 | 8-10 | 7-9 | 12-14 | 8-11 |
| 4 | 7-9 | 10-12 | 8-10 | 8-11 | 11-14 | 10-13 | 15-18 | 12-14 |
| 5 | 10-13 | 13-15 | 11-13 | 12-13 | 15-18 | 14-16 | 19-21 | 15-16 |
| 6 | 14-18 | 16-19 | 14-16 | 14-15 | 19-21 | 17-20 | 22-23 | 17-19 |
| 7 | 19-22 | 20-22 | 17-22 | 16-17 | 22-25 | 21-23 | 24-26 | 20-22 |
| 8 | 23-25 | 23-24 | 23-25 | 18-20 | 26-28 | 24-27 | 27-29 | 23-24 |
| 9 | 26-29 | 25-26 | 26-29 | 21-23 | 29-32 | 28-30 | 30-31 | 25-27 |
| 10 | 30 и более | 27 и более | 30 и более | 24 и более | 33 и более | 31 и более | 32 и более | 28 и более |

На основании полученной шкальной оценки делается вывод об уровне тревожности испытуемого.

**Характеристика уровней тревожности**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Стеновые показатели | Характеристика  | Примечания  |
| 1-2 | Состояние тревожности не свойственно | Подобное чрезмерное спокойствие может как иметь, так и не иметь защитного характера |
| 3-6 | Норма  | Необходим для адаптации и продуктивной деятельности |
| 7-8 | Несколько повышенная тревожность | Часто бывает связанна с определенной ситуацией |
| 9 | Явно повышенная тревожность | Обычно носит разлитой, генерализованный характер |
| 10 | Очень высокий уровень | Группа риска |

***Приложение 2***

*ТЕСТ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ФИЛЛИПСА*

*(*для детей младшего и среднего школьного возраста)

Инструкция: "Ребята, сейчас Вам будет представлен опросник, который состоит из вопросов о том, как Вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших ли плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь.

На листе для ответов вверху запишите свое имя. фамилию и класс. Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ "+", если Вы согласны с ним, или "-" если не согласны".

Текст опросника

. Трудно ли тебе держаться на одном уровне, со всем классом?

. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?

. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?

. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?

. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?

. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?

. Сильно дм ты волнуешься при ответе или выполняя задания?

. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?

. Дрожат ли у тебя коленки, когда тебя вызывают отвечать?

. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?

. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?

. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?

. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?

. Бывает ля временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?

. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, что хочешь ты?

. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?

. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?

. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?

Будут ли твои одноклассника смеяться над тобой, если ты сделаешь ошибку при ответе?

. Похож ли ты на своих одноклассников?

. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?

. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?

. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос Учителя?

. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?

. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?

. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?

. Боишься ли ты временами вступать в спор?

. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?

. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?

. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?

. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?

. Как ты думаешь, теряют ли расположение те. из учеников, которые не справляются с учебой?

. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?

. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?

. Доволен дм ты тем, как к тебе относятся учителя?

. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?

. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?

. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?

. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу также хорошо, как и твои одноклассники?

. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?

. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?

. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удается быть лучше их?

. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассника?

. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?

. Высмеивают ли временами твои одноклассника твою внешность и поведение? 46. думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?

. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?

. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?

. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?

. дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?

. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?

. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?

. Когда учитель говорит что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?

. Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, что не можешь ты?

. Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?

. Беспокоишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу проверочную работу?

. Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь это плохо?

. Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?

ОБРАБОТКА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ:

При обработке результатов выделяют вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста. Например, на 58-й вопрос ребенок ответил "да", в то время как в ключе этому вопросу соответствует "-", то есть ответ "нет". Ответы, не совпадающие с ключом - это проявления тревожности. При обработке подсчитывается:

. Общее число несовпадений по всему тесту. Если оно больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75% от общего числа вопросов теста - о высокой тревожности.

. Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется такое, как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

Факторы 1. Общая тревожность в школе

,4,7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52.53, 54, 55, 56, 57, 58 Е=22

. Переживание социального стресса

, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44Е =11

. Фрустрация потребности в достижении успеха

, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38,41,43 Е=13

. Страх самовыражения

, 31, 34, 37, 40, 45 Е =6

. Страх ситуации проверки знаний

, 7, 12, 16, 21, 26 Е=6

. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих

.8.13,17 22 Е=5

. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу

, 14,18, 23, 28 Е =5

. Проблемы и страхи в отношениях с учителями

, 6, 11,32, 35, 4 1,44,47 Е =8

Ключ к вопросам

-10 - 19 - 28-

-11+ 20+ 29-

-12 - 21 - 30+

-13 - 22+ 31-

-14 - 23 - 32-

-15 - 24+ 33-

-16 - 25+ 34-

-17 - 26 - 35+

-18 - 27 - 36+

- 46 - 55-

+ 47 - 56 +

+ 48 - 57-

- 49 - 58-

+ 50-

- 51-

+ 52-

+ 53-

- 54-

Результаты

) Число несовпадений знаков ("+" - Да, "-" - Нет) по каждому фактору ( - абсолютное число несовпадений в процентах: 50%<; > 50%; > 75%).

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора)

. Общая тревожность в школе - общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

. Переживания социального стресса - эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего - со сверстниками).

. Фрустрация потребности в достижении успеха - неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т.д.

. Страх самовыражения - негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

. Страх ситуации проверка знаний - негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно - публичной) знаний, достижений возможностей.

. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих - ориентация на значимость других в оценке своих. результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу - особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

. Проблемы и страхи в отношениях с учителями - общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

***Приложение 3***

**Содержание психо-коррекционной программы:**

**I этап: - ориентировочный**

**Занятие 1.** Цель: в легкой игровой форме познакомить участников друг с другом и подготовить их к дальнейшей совместной работе, создание положительного эмоционального фона, сплочение группы, выработка правил поведения на занятиях.

1. **Упражнение "Мяч"**

Цель: запомнить имена участников тренинга и снять напряжение в группе.

Материалы: мячик. Все участники становятся в круг. Ведущий бросает мячик одному из участников, при этом он называет свое имя и имя того, кому адресован мячик. Игра продолжается до тех пор, пока участники не перестанут переспрашивать друг у друга имена и не начнут быстро передавать мяч.

**2. Выработка правил поведения на занятиях.**

Ход занятия: Ведущий предлагает правила поведения на занятиях, особо подчеркивая, что эти правила в равной степени относятся и к нему, и к участникам. Несмотря на то, что и раньше в группе принимались правила, теперь они будут особенными, так как на занятиях данного блока будут происходить разговоры об очень сокровенном, о мечтах и планах участников. Желательно, чтобы ребята предложили свои правила, это придаст им ценность, и участники будут выполнять их просто потому, что сами предложили.

**3. "Постройтесь по росту!"**

Цель: преодоление барьеров в общении между участниками и их раскрепощение.

Участники становятся плотным кругом, закрывают глаза. Их задача состоит в том, чтобы построиться с закрытыми глазами по росту. После того как все участники найдут свое место, дать команду открыть глаза и посмотреть, что же получилось. После упражнения можно обсудить, сложно ли было выполнить это задание (как себя чувствовали участники) или нет.

. "**Меня зовут. Я люблю себя за то, что. "**

Цель: для восстановления в памяти имен участников группы и создание рабочей атмосферы. Упражнение проводиться в кругу. Каждый поочередно говорит две фразы "Меня зовут." и "Я люблю себя за то, что.". Не отвлекайтесь на споры и обсуждения по поводу ваших желаний. Просто высказывайте их поочередно, беспристрастно и быстро.

**5. В заключение занятия давайте похлопаем в ладоши! Громче! Еще громче! Молодцы!**

**Занятие 2.**

Цель: развитие способности слаженно работать в группе, сплочение группы, снятие эмоционального напряжения.

**1. Упражнение "Шалтай Болтай".**

Цель: снятие эмоционального напряжения.

Ведущий: Какие вы сегодня подвижные. Покажите-ка мне, как вы вертелись и шумели! Да вы просто Шалтаи-Болтаи! Покажите как еще раз: болтаем руками, ногами, головой!

Шалтай болтай сидел на стене,

Шалтай болтай свалился во сне!

Дети поворачивают туловище вправо-влево, руки свободно болтаются. Как у тряпичной куклы. На слова "свалился во сне" наклоняют корпус тела вниз. Все это может показать и сам ведущий.

**2. Упражнение "Прогноз погоды"**

Цели - развитие уважительного отношения к эмоциональному состоянию другого, обучение навыкам выражения своего состояния.

Материалы. Бумага и восковые мелки.

Инструкция. Иногда каждому из нас бывает необходимо побыть наедине с самим собой. Может быть, вы слишком рано встали и чувствуете себя невыспавшимися, может быть, что-то испортило вам настроение. И тогда вполне нормально, если другие оставят вас на некоторое время в покое, чтобы вы смогли восстановить свое внутреннее равновесие. Если с вами случится такое, вы можете дать нам понять, что вам хочется побыть в одиночестве, чтобы к вам никто не подходил. Сделать это можно так: вы можете показать одноклассникам свой "прогноз погоды". Тогда всем будет понятно, что на какое-то время вас нужно оставить в покое.

Возьмите лист бумаги и восковые мелки и нарисуйте рисунок, который будет соответствовать вашему настроению в таких случаях. Или просто напишите большими раскрашенными буквами слова "Штормовое предупреждение". Таким способом вы можете показать другим, что у вас сейчас "плохая погода" и вас лучше не трогать. Если вы чувствуете, что вам хочется покоя, вы можете положить такой лист перед собой на парту, чтобы все знали об этом. Когда вы почувствуете себя лучше, можете "дать отбой". Для этого нарисуйте небольшую картинку, на которой из-за дождя и туч начинает проглядывать солнце, или покажите своим рисунком, что для вас солнце уже светит вовсю.

Поощряйте использование "прогнозов погоды" детьми, будет очень здорово, если это станет для них привычным. Это сделает атмосферу в классе более гармоничной и научит детей считаться с настроением друг друга.

**3. Упражнение "Хорошее настроение".**

Цель - мобилизация после релаксации, снятие речевых зажимов.

Ведущий: построим 10-этажный дом! Берите воображаемые кирпичи и стройте голосом дом.

-этаж! - низкая тональность голоса.2-этаж! - тональность голоса повышается.

Ит.д.10 этаж! - высокая тональность голоса, крик.

**4. В заключение занятия давайте похлопаем в ладоши! Громче! Еще громче! Молодцы!**

**II этап. Реконструктивный.**

**Занятие 3.**

Цель: Снятие эмоционального напряжения, развитие раскованности, самоконтроля.

**1. Упражнение "Наперсток".**

Цель - настроить детей на работу, успокоить их, если они возбуждены.

Необходим один наперсток или любая другая маленькая вещь. "Я спрятала в комнате наперсток, который вам необходимо найти. Вы можете повсюду ходить и заглядывать во все углы. Нет необходимости искать его на ощупь, открывать шкафы и ящики, так как он лежит на видном месте. Тот, кто найдет наперсток, должен сохранить свою находку в тайне, не выдавая себя ни смехом, ни намеками. Он просто должен сесть на свое место и молча наблюдать, как остальные продолжают поиск. Тот, кто первым найдет наперсток, в следующий раз прячет его".

**2. Упражнение "Найди себя"**

Цель - созданию атмосферы доверия, открытости, защищенности.

Ребятам предлагается набор разных предметов: ракушки, флаконы, игрушки, цветы, маленькие фигурки. Каждый предмет обыгрывается. Например, говорится: "Вот какая розочка, ах, как пахнет. резвая лошадка. раковина - она жила раньше в другом мире, а теперь у нас." Предлагается посмотреть на них и выбрать один предмет, который сейчас наиболее близок, с которым вдруг почувствовал какую-то связь, который привлекает. Можно предложить разные предметы в матерчатом мешочке. Этот мешочек пускается по кругу, предметы в нем можно ощупывать, когда мешочек пойдет по второму кругу каждый выбирает себе предмет на ощупь. Затем по кругу, каждый участник рассказывает от имени предмета, начиная со слов: "*Я -* розочка (лошадка, раковина)". Например, может получиться такой рассказ: "Я - лодочка. У меня упругий парус. Я качаюсь на волнах. Я люблю играть с ветром. Я не люблю быть в открытом море, когда сильные волны". Если детям трудно, ведущий помогает рассказу детей. Для этого можно предложить наводящие вопросы.

**3. Упражнение "Похвалилки".**

Цель - повышение самооценки, значимости ребенка в группе.

Все дети сидят в кругу. Каждый получает карточку, на которой зафиксировано какое-либо одобряемое окружающими действие. Ребенок должен озвучить карточку, начав словами "Однажды я". На обдумывание задания дается 2-3 минуты, после чего каждый ребенок по кругу или по очереди делает краткое сообщение о том, как однажды он здорово выполнил то действие или совершил тот позитивный поступок, который указан в его карточке. В заключении можно провести беседу о том, что каждый ребенок обладает какими-либо талантами, но для того, чтобы это заметить, необходимо очень внимательно, заботливо и доброжелательно относиться к людям, окружающим нас.

**4. Упражнение "Лисонька, где ты!"**

Цель - развитие произвольности.

Дети становятся полукругом. Ведущий в центре. Дети отворачиваются и закрывают глаза. Ведущий тихо дотрагивается до плеча одного ребенка, это значит что он - лиса. Все остальные - зайцы.

По сигналу все открывают глаза и поворачиваются. Ведущий зовет "Лисонька, ты где?", лиса не отзывается. Ведущий зовет во второй и третий раз. Только после третьего раза лиса бросается ловить зайцев. Если заяц успел присесть на корточки, его ловить нельзя. Пойманные зайцы выходят из игры.

**5. В заключение занятия давайте похлопаем в ладоши! Громче! Еще громче! Молодцы!**

**Занятие 4.**

Цель: Развитие внимания к поведению другого, развитие произвольности.

**1. Упражнение - разминка "Бабушка из Бразилии".**

Все участники встают в круг (лицом в центр круга). Ведущий показывает определенные движения: прыжки, движения руками, ногами, головой, которые сопровождаются фразами "У меня есть бабушка в Бразилии", "У нее вот такая нога", "У нее вот такая рука и голова на бок", "Она прыгает и кричит: "Я самая красивая бабушка на свете"" и т.д. Далее все участники повторяют эти движения и слова.

**2. Игра - тренинг "Таможня”**

Ход игры: Ведущий: "Предлагаю попрактиковаться в наблюдательности, внимательном анализе поведения другого человека, умении понять его душевное состояние. Итак, наша группа - пассажиры, идущие на рейс самолета. Один из них - контрабандист. Он пытается вывезти из страны уникальное ювелирное изделие (в качестве "предмета контрабанды" используется реальный маленький предмет - булавка)"Итак, кто хочет быть таможенником?". Взявший на себя эту роль выходит. Один из участников группы, по желанию, прячет у себя булавку, после чего впускают "таможенника”. Мимо него по одному проходят "пассажиры”, он пытается определить "Кто из них, привозит контрабанду”. Чтобы облегчить задачу, ему представляют две или три попытки. После того, как в роли "таможенника" побывали двое - трое участников, ведущий просит их рассказать, на что они ориентировались, определяя "контрабандиста”.

**3. Упражнение "Релаксация".**

Цель - снятие утомления, расслабление.

"Игра с песком"

Ведущий: представьте, что вы на берегу реки. Песок прохладный, сыпучий.

Набрать в руки воображаемый песок (вдох). Сильно сжав пальцы в кулак, удержать песок в руках (задержать дыхание). Посыпать колени песком, постепенно раскрывая пальцы (выдох). Уронить обессилено руки вдоль тела: лень двигать тяжелыми руками (упражнение повторить 2-3 раза).

"Игра с муравьем"

Представьте, что вы в лесу. Сидите на пенечке. Ппод ногами мягкая трава. На пальцы ног залез муравей и бегает по ним. С силой натянуть носки на себя, ноги напряжены, прямые (вдох). Прислушайтесь, на каком пальце сидит муравей (задержать дыхание), движением ноги сбросить муравья с пальцев ног (выдох). Носки вниз, в стороны, расслабьте ноги. Ноги отдыхают. (упражнение повторить 2-3 раза).

**4. Упражнение "Слушай команду"**

Дети маршируют под музыку. Затем музыка внезапно прерывается и ведущий шепотом произносит команду (сесть на стулья, поднять правую руку, присесть). Команды даются на выполнение только спокойных движений.

**5. В заключение занятия давайте похлопаем в ладоши! Громче! Еще громче! Молодцы!**

**Занятие 5.**

Цель: обучение дифференциации своего эмоционального состояния, повышение самооценки.

**1. Упражнение "Дерево чувств".**

Материал: набор пластилина для каждого участника, влажные салфетки, основа под пластилин.

Инструкция: вспомните какое-нибудь событие или ситуацию вашей жизни, которое до сих пор вызывает в вас сильные негативные переживания. Представьте эту картину и попытайтесь определить какие именно чувства вы переживаете. Возьмите пластилин и начните лепить дерево. Вылепите ствол - это вы сами. Потом вылепите ветви - это различные события в вашей жизни. Потом обозначьте ту ветвь, которая вызвала у вас сильные негативные переживания. Начните лепит плоды - это ваши эмоции в данной ситуации. Для каждого отдельного чувства определите свой цвет и форму. Поместите эти эмоции на ту ветвь, которую вы обозначили особо. Внизу ствола вылепите корни, которые через вас питают именно ту ветвь. Корни - это причины событий, которые вызвали ваши эмоции (их обозначьте одним цветом), и это - причины ваших чувств, ведь чувства возникают не только из-за событий, но и из-за вашего к ним отношения. Значит корни другого цвета - это ваши мысли про это событие. Сформулируйте их и для каждой вылепите корень. Если при этом ваши чувства как-то изменились, поместите новый плод на соответствующую ветку. Теперь вспомните какое-то хорошее событие. И поступите с ним так же как с неприятным. Вылепите разноцветные плоды и корни.

**2. Упражнение "Меняющаяся комната".**

Цель - снятие эмоционального напряжения.

Инструкция*. "*Давайте сейчас все будем медленно ходить по комнате… **А** теперь представьте, что комната наполнена жвачкой и вы продираетесь сквозь нее. А теперь комната стала оранжевой - оранжевые стены, пол и потолок, вы чувствуете себя наполненными энергией, веселыми, легкими, как пузырьки в "Фанте”. А теперь пошел дождь, все вокруг стало голубым и серым. Вы идете печально, грустно, усталые. "

**3. В заключение занятия давайте похлопаем в ладоши! Громче! Еще громче! Молодцы!**

**Занятие 6.**

Цель - снятие мышечных зажимов, повышение самооценки.

**1. Упражнение "Молекулы".**

Все участники собираются тесной кучкой вокруг ведущего, закрывают глаза и начинают хаотично двигаться в разные стороны, жужжа. Через некоторое время ведущий подает один сигнал, что означает - "тишина и замри", два сигнала - "выстроиться в круг с закрытыми глазами", и три сигнала - "открыть глаза и посмотреть на получившуюся фигуру". Существует и другой вариант игры. Под музыку все участники свободно передвигаются. В любой момент ведущий может дать сигнал: "Соберитесь в группы по 5 человек (по 3, по 7.)!". Участникам необходимо быстро организовать такие группы, встав в круг и взявшись за руки. И так несколько раз, меняя число человек в группах (число атомов в молекуле).

**2. Упражнение "Король"**

Цель - дать детям возможность на некоторое время оказаться в центре внимания, при этом никого не смущая и не обижая, поднимая самооценку ребенка.

Инструкция. Кто из вас когда-нибудь мечтал стать королем? Какие преимущества получает тот, кто становится королем? А какие неприятности это приносит? Вы знаете, чем добрый король отличается от злого? Я хочу предложить вам игру, в которой вы можете побыть королем. Не навсегда, конечно, а всего лишь минут на десять. Все остальные дети становятся слугами и должны делать все, что приказывает король. Естественно, король не имеет права отдавать такие приказы, которые могут обидеть или оскорбить других детей, но он может позволить себе многое. Он может приказать, например, чтобы его носили на руках, чтобы ему кланялись, чтобы подавали ему питье, чтобы слуги были у него "на посылках" и так далее. Кто хочет стать первым королем?

Пусть со временем каждый ребенок получит возможность побыть королем. Сразу же скажите детям, что наступит очередь каждого. За один раз в этой роли могут побыть два-три ребенка. Когда время правления короля закончится, соберите всю группу в круг и обсудите полученный в игре опыт. Это поможет следующим королям соизмерять свои желания с внутренними возможностями остальных детей и войти в историю добрым королем.

**3. Упражнение "Эмоциональный словарь"**

Цель: Развитие эмоциональной сферы ребенка.

Содержание: Перед детьми раскладывают набор карточек с изображением лиц в различных эмоциональных состояниях.

Ребенку предлагают ответить на вопрос: "Какие эмоциональные состояния изображены на карточках?". После этого ребенку предлагают вспомнить, когда он сам был в таком состоянии. Как он чувствовал себя, находясь в данном состоянии? Хотел бы он снова вернуться в это состояние? А может ли данное выражение лица отражать другое состояние человека? А в каких состояниях, которые изображены на карточках, ты бываешь еще? Давай их нарисуем. Все приведенные детьми примеры из жизни взрослый записывает на лист бумаги. Через 2 - 3 недели игру можно повторит: при этом можно сравнить те состояния ребенка которые были характерны для него раньше и те, которые возникали недавно. Можно ответить на вопросы: "Каких состояний было больше за прошедшие 2 - 3 недели - негативных или позитивных? А что ты можешь сделать, чтобы испытывать как можно больше положительных эмоций?".

**4. Упражнение "Никто не знает".**

"Сейчас мы будем бросать друг другу мяч. Тот, у кого у кого окажется этот мяч, говорит такую фразу: "Никто из вас не знает, что я (или - у меня).". Будьте внимательны, старайтесь сделать так, чтобы каждый принял участи в упражнении. У каждого из нас мяч может побывать много раз".

**5. Упражнение "Фантом".**

Позволяет осознать связи эмоций с телесным переживанием, расширяет осознанность в отношении собственного переживания и выражения эмоций. Листок с схематичным изображением человеческого тела - "фантом" - для каждого участника и достаточное количество карандашей синего, красного, желтого, черного цветов.

"Представьте, что вы сейчас очень сильно злитесь на кого-нибудь или на что-нибудь. Постарайтесь всем телом почувствовать свою злость. Может быть, вам будет легче представить, если вы вспомните какой-нибудь недавний случай, когда вы сильно разозлились на кого-нибудь. Почувствуйте, где в теле находится ваша злость. Как вы ее ощущаете. Может быть, она похожа на огонь в животе? Или у вас чешутся кулаки? Заштрихуйте эти участки красным карандашом на своем рисунке. Теперь представьте, что вы вдруг испугались чего-то. Что вас может напугать? Представили? Где находится ваш страх? На что он похож? Заштрихуйте черным карандашом это место на своем рисунке". Аналогично предложите детям обозначить синим карандашом, где они переживают грусть и желтым - радость.

**5. В заключение занятия давайте похлопаем в ладоши! Громче! Еще громче! Молодцы!**

**Занятие 7.**

Цель - повышение уверенности в себе, снятие напряжения.

**1. Упражнение "Рукопожатие".**

Инструкция. "Мы все сейчас будем ходить по комнате (2-3 минуты). Задачей является пожать как можно больше рук за это время. Каждый считает при этом, сколько он пожал". Насколько ты был общительным, активным или пожимал руки только тем кто сам к тебе подходил? Связано ли твое поведение в упражнении с тем, общителен ли ты в жизни или замкнутый?

**2. Упражнение "Хорошо или плохо".**

Ведущий выбирает какое-либо качество. Это может быть то качество, которое называли чаще других, или более актуальное в этой группе, или можно записать несколько качеств из названных на листах бумаги и вытянуть одно из них, или спросить у ребят, какое качество взять для упражнения. По кругу каждый участник высказывает свое мнение о данном качестве. При этом первый участник свое высказывание начинает со слов "хорошо быть (выбранное качество), потому что.", а следующий участник начинает со слов "плохо быть (выбранное качество), потому что…", и так далее попеременно. Например: "хорошо быть неряшливым, потому что можешь бросать свои вещи, где хочешь", "плохо быть неряшливым, потому что девочки не будут любить". Проводится два круга для того, чтобы каждый мог отразить и позитивную, и негативную сторону качества. Ведущий помогает и поддерживает детей в поиске позитивной и негативной сторон качества, привлекает участников к активному обсуждению и поддержке друг друга.

**3. Упражнение "Испуганный ежик".**

Один участник изображает испуганного ежика, свернувшегося в клубок. Задача другого - пытаться соответствующими жестами, словами установить контакт с "ежиком", успокоить его и заслужить доверие, что бы он развернулся.

"Кто из вас видел настоящего ежика? Вы знаете, что делает ежик, когда его пугает неожиданно появившаяся лисица или собака? Один из вас будет сейчас ежиком, который сильно испугался собаки. Другие по очереди будут подходить и успокаивать ежика. Кто из вас хотел бы быть ежиком? Ежик, свернись калачиком. Представь себе, что ты еще очень маленький ежик и тебя напугал громкий лай собаки. А когда собака еще и ткнулась в тебя носом, чтобы обнюхать, - тебе стало совсем страшно. Поэтому ты сверялся в крепкий клубочек, чтобы защитить свой носик и живот. К тебе на помощь придет ребенок, но ты недоверчив, потому что ты еще не знаешь, кто такие дети и что ожидать от этого ребенка. Кто хочет успокоить ежика? Подойди к ежику, тихонько поговори с ним. Попытайся руками показать ежику, что ты к нему очень хорошо относишься. Поговори с ним еще - и ты увидишь, что он расслабился и раскрылся". Затем ежиком становятся другие участники группы. Что вы чувствовали, когда были ежиками, а когда были детьми? Как пытались установить контакт, вызвать доверие ежика? Что было трудным? Что помогло? В каких ситуациях ты ведешь себя подобно ежику? Что тебе помогает установить контакт в реальных ситуациях?

**4. Упражнение "Ужасно-прекрасный рисунок".**

Группа делится на 2 подгруппы. Каждой группе дается по листу бумаги и по одному фломастеру. Предлагается нарисовать "прекрасный рисунок". После этого рисунок передается соседу справа, и тот делает из полученного рисунка в течение 30 секунд "ужасный рисунок" и передает следующему. Следующий участник делает "прекрасный рисунок". Так проходит весь круг. Рисунок возвращается хозяину.

**5. В заключение занятия давайте похлопаем в ладоши! Громче! Еще громче! Молодцы!**

**Занятие 8.**

Цель: Повышение представления о собственной значимости и о ценности другого человека, осознание проблем в отношениях с людьми.

**1. Упражнение "Поздороваемся".**

Это упражнение обеспечивает возможность контакта и взаимодействия. Кроме того, дети в этой игре могут почувствовать все свое тело.

*Инструкция. "*Сейчас мы будем играть в игру, в которой все надо будет делать очень быстро. Сначала вы все будете молча ходить по комнате, а по моему сигналу-хлопку нужно будет очень быстро "поздороваться" друг с другом. Я буду говорить вам, каким способом следует "поздороваться", при это каждый раз вам надо будет находить нового партнера. Итак: глазами. руками., плечами…, ушами. носами. коленями. пятками".

**2. Упражнение "Я не такой, как все, и все мы разные".**

Ход игры: Детям предлагается в течение пяти минут с помощью цветных карандашей нарисовать, что такое радость. Подчеркивается, что рисунок может быть каким угодно. После выполнения задания участники, в том числе ведущий, по очереди показывая свои рисунки группе, рассказывают, что на них изображено. Дети обмениваются впечатлениями, трудно ли было выполнить задание, трудно ли рассказать, что изобразили. Ведущий просит ребят обратить внимание на различие в понимании и представлении понимания понятия "радости”. Делается вывод о том, что каждый человек - особенный, неповторимый. Поэтому каждый человек незаменим, и это важное основание для того, чтобы он ощущал свою ценность.

**3. Упражнение "Театр Кабуки".**

Участники делятся на 2 команды. Команды договариваются, кого будут изображать: принцессу, дракона или самурая.

Ведущий показывает командам характерные движения для принцессы, дракона, самурая.

Принцесса: кокетливо делает реверанс; дракон: с устрашающим видом, поднимая руки вверх, шагает вперед; самурай: делает движение взмаха саблей. После того, как команды выбрали себе роль, ведущий сообщает:

"Принцесса очаровывает самурая. Самурай убивает дракона. Дракон съедает принцессу". Затем команды выстраиваются в 2 шеренги друг напротив друга и по команде ведущего характерным движением показывают роль, которую выбрали. По одному очку получает команда, чья роль оказывается наиболее выгодной. Побеждает та команда, которая набрала больше баллов.

**4. В заключение занятия давайте похлопаем в ладоши! Громче! Еще громче! Молодцы!**

**Занятие 9.**

Цель: Повышение представления о собственной значимости и о ценности другого человека, осознание проблем в отношениях с людьми.

**1. Упражнение "Браво"**

"Кто из вас бывал в театре или в цирке и видел, как публика восторженно рукоплещет артистам в конце представления? Кто из вас, хотя бы в своих мечтах, хотел оказаться на сцене и заслужить восторженные аплодисменты зрительного зала? Я считаю, что время от времени каждый из нас заслуживает аплодисментов". Поставьте себе в центре группы и попросите всех плотно окружить его со всех сторон. "Кто из вас хочет первым встать на этот пьедестал и насладиться громом наших аплодисментов?"

В первый раз иногда нужно стимулировать детей хлопать изо всех сил. Когда они увидят, что аплодисменты приятны стоящему на стуле участнику они будут хлопать еще сильнее. Упражнение можно проводить несколько раз, позволяя трем-четырем детям насладиться аплодисментами группы.

**2. Упражнение "тростинка на ветру".**

Эта игра дает великолепный опыт взаимного доверия для всех возрастных групп. И обычно каждый ребенок желает хотя бы один раз оказаться в центре волшебного круга. "Встаньте в круг очень близко друг к другу. Это не обычный круг, а волшебный. Он волшебный потому что дети, которые стоят в кругу, будут делать все для того, чтобы тот, кто стоит в центре, пережил удивительные ощущения. Кто из вас хотел бы первым встать в середине? Становись в центр, ноги поставь вместе, держись прямо. Все остальные, поднимите руки на уровне груди. Когда наш доброволец падает в вашу сторону, вы должны его поймать и осторожно вернуть в исходное положение. Возможно, он захочет упасть в другую сторону, и там его тоже надо поймать и вернуть в исходное положение. При этом очень важно, чтобы участник в центре стоял очень прямо, как будто он деревянный". дайте ребенку в центре попробовать свободно падать в разные стороны минуту. В конце упражнения ребенок должен поделиться своими переживаниями. Затем другие дети становятся в центр круга, хорошо, если все участники группы имеют такую возможность. Как ты себя чувствовал в центре круга? Мог ли ты доверять кругу? Кого ты опасался? Что для тебя было самым трудным? Пробовал ли ты закрывать глаза? Что ты чувствовал, когда был частью круга? Было ли тебе трудно удерживать других? Хорошо ли вы справлялись со своей задачей вместе?

**3. Упражнение "Мое личное место".**

В ходе этого упражнения мы еще раз можем затронуть вопрос о пространстве каждого. При этом мы подтверждаем право каждого ребенка и на вступление в контакт, и на одиночество, в зависимости от состояния, настроения и потребности. "Начните ходить по комнате в поисках такого места, которое вам нравится. Не спешите, постарайтесь выбрать себе приятное местечко не очень близко к другим детям. Твое пространство находится там, где ты сейчас стоишь. Никто другой не может находиться на этом месте. Сядь на пол, когда ты садишься, тебе нужно чуть-чуъ побольше места, чтобы удобно разместиться, - и все это тоже твое пространство. Попробуй использовать его, ведь оно принадлежит тебе. Теперь вытяни руку и нарисуй воображаемый круг, охватывающий твое пространство. Сделай его таким большим, как ты хочешь. При этом обрати внимание на то, чтобы, ты мог дотянуться рукой до любой его части. Вся территория, до который ты можешь свободно дотянуться, принадлежит тебе. Теперь прикоснись к полу на твоем личном месте. Это твой собственный пол. Если хочешь, в своем воображении ты можешь окрасить его в любой цвет. А можешь попрыгать на своем личном месте вверх-вниз. Быть может, ты захочешь обнести свое место небольшой стеной. Возможно, сейчас ты захочешь сделать в ней окошко, чтобы выглядывать наружу. Сейчас я покрашу стены (покажите это с помощью пантомимы). Что еще ты можешь сделать со своим личным местом и со стеной вокруг него? Давайте немного помолчим, чтобы каждый в тишине мог приглядеться к своему месту. Кому из вас нравится пространство? Сейчас я громко скажу: "Поменяйтесь местами”. И каждый из вас должен будет выбежать из своего места и перейти на место другого. Итак, поменяйтесь местами. Все заняли новые места? Нравится ли оно вам так же, как прежнее? А теперь вернитесь в свое пространство. Как вы чувствуете себя здесь? Как вы себя чувствуете когда у вас есть личное пространство? А теперь аккуратно "сложите и упакуйте” свое личное пространство и положите его рядом с собой. Понравилось ли тебе упражнение? Что было трудным? Что ты чувствовал, когда был в чужом месте и когда вернулся в свое? Что ты думаешь о своем пространстве?

**4. Упражнение "Ручеек".**

Очень объединяющее упражнение. Одной группе участников завязывают глаза, а другая группа встает в две шеренги, образуя "коридор". Один из участников с завязанными глазами проходит по образовавшемуся коридору - его трогают за руки, касаются разных частей тела, так, что человек проходит в потоке рук и руки здороваются и прощаются с участником. Он встает в конец шеренги, а по коридору проходят другие участники. Это упражнение хорошо выполнять под релаксационную музыку. В этом упражнении чувствуется и усиливается зависимость. При выполнении важно следить, чтобы прикосновения были легкими и нежными.

. **В заключение занятия давайте похлопаем в ладоши! Громче! Еще громче! Молодцы!**

**III этап. Закрепляющий**

**Занятие 10.**

Цель: Повышение представления о собственной значимости и о ценности другого человека, осознание проблем в отношениях с людьми.

**1. Притча "Про ворону и павлина".**

**. Упражнение "Продолжить".**

Ход игры: "Детям предлагается список предложений, которые надо закончить с точки зрения того, какие, по их мнению, их видят окружающие:

Мне хорошо, когда … Мне грустно, когда … Я сержусь, когда Я боюсь, когда …

Затем по кругу дети зачитывают свои предложения, и ведется обсуждение, исходя из ответов, в каких ситуациях дети чаще чувствуют себя хорошо, им грустно и т.д.

**3. Упражнение "Благодарность без слов".**

Ход игры: участники разбиваются на пары по желанию. Пары выходят в центр круга, сначала один, а потом другой пытаются без помощи слов выразить чувство благодарности. Затем пары делятся впечатлениями, о том что чувствовал, выполняя это упражнение; искренно или наиграно выглядело изображение благодарности партнером; Понятно ли было, какое чувство изображал партнер.

**4. Упражнение "Волшебная лавка".**

Участники могут сосредоточиться на представлении о себе, о своих особенностях и на ах анализе, обдумывании что бы им хотелось изменить. Упражнение позволяет прийти к мысли: чтобы приобрести что-то новое, нам всегда приходится платить. Также участники могут задуматься о существенных для них жизненных целях. "Я хочу предложить вам упражнение, которое даст вам возможность посмотреть на самих себя. Устройтесь поудобнее. Несколько раз глубоко вдохните и выдохните и полностью расслабьтесь. Представьте себе, что вы идете по узенькой тропинке через лес. Вообразите окружающую вас природу. Осмотритесь вокруг. Сумрачно или светло в окружающем вас лесу? Что вы слышите? Какие запахи вы ощущаете? Что вы еще чувствует? Внезапно тропинка поворачивает и выводит вас к какому-то старому дому. Вам становится интересно, и вы заходите внутрь. Вы видите полки, ящики. Повсюду стоят сосуды, банки, коробки. Это старая лавка, причем волшебная. Теперь представьте себе, что я - продавец в этой лавке. Добро пожаловать! Здесь вы можете приобрести что-нибудь, но не вещи, а черты характера, способности - все, что пожелаете. Но есть одно правило: за каждое качество, ваше желание, вы должны отдать что-либо, другое качество или от него-то отказаться. Тот, кто пожелает воспользоваться волшебной лавкой, может подойти ко мне и сказать, чего он хочет. Я задам вопрос: "Что ты отдашь за это? ” Он должен решить, что это будет. Обмен состоится, если кто-то из группы захочет приобрести это качество, способность, умение, то, что отдается, или если мне, хозяину лавки, покажется этот обмен равноценным, понравится эта способность, умение. Через некоторое время ко мне может подойти следующий член группы. В заключение мы обсудим, что каждый из нас пережил".

. **В заключение занятия давайте похлопаем в ладоши! Громче! Еще громче! Молодцы!**

**Занятие 11.**

Цель - закрепить полученные на занятиях навыки, завершение работы группы.

. Вступительное слово ведущего о том, что группа заканчивает свою работу.

**2. Упражнение "Чемодан в дорогу".**

По кругу участнику на отдельном листочке каждый пишет два качества: качество, которое вы цените в этом человеке, икачество, которое вы хотели бы видеть у этого человека более развитым.

**3. Упражнение "Аплодисменты по кругу".**

Инструкция: "Мы хорошо поработали на наших занятиях, и мне хочется предложить вам игру, в ходе которой аплодисменты сначала звучат тихонько, а затем становятся все сильнее и сильнее". Ведущий начинает хлопать в ладоши, глядя и постепенно подходя к одному из участников группы. Затем этот участник выбирает из группы следующего, кому они аплодируют вдвоем. Третий выбирает четвертого и т.д. Последнему участнику аплодирует уже вся группа.

**4. Заключительное слово ведущего.** Ведущий говорит о том, что эти занятия показали, что у всех нас много возможностей, много того, что делает каждого из нас уникальным, неповторимым, и то, что для всех нас общее. Потому мы нужны друг другу, каждый человек может добиться в жизни успеха и сделать так, что другим людям рядом с ним было веселее и радостнее жить. До свидания. Спасибо за работу.

. **В заключение занятия давайте похлопаем в ладоши! Громче! Еще громче! Молодцы!**