



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Факультет заочного обучения и дистанционных образовательных  
технологий

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ  
ЗДОРОВЬЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ КЛАССЕ

Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование  
Направленность программы бакалавриата  
«Психология и педагогика инклюзивного образования»

Выполнил:

студент группы ЗФ-411/098-4-1КУ  
Горбунова Екатерина Петровна

Проверка на объем заимствований:  
15,63 % авторского текста

Научный руководитель:

к.п.н., доцент,  
Мельник Елена Викторовна

Работа рекомендована к защите  
« 28 » апреля 2017 г.

декан факультета

Иголкина (к.пед.н., доцент Е.И. Иголкина)

Челябинск  
2017

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение

Глава 1. Теоретическое обоснование психолого-педагогического сопровождения адаптации детей с ОВЗ в инклюзивном классе

1.1. Понятие адаптации в психологических исследованиях

1.2. Психологические особенности детей с задержкой психического развития

1.3 Психолого-педагогические условия сопровождения адаптации детей с ОВЗ в инклюзивном классе

Глава 2. Организация опытно-экспериментального исследования психолого-педагогического сопровождения адаптации детей с ОВЗ в инклюзивном классе

2.1 Этапы, методы и методики исследования

2.2 Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента

Глава 3. Результаты опытно-экспериментального исследования психолого-педагогического сопровождения адаптации детей с ОВЗ в инклюзивном классе

3.1 Программа психолого-педагогического сопровождения адаптации детей с ОВЗ в инклюзивном классе

3.2 Анализ результатов формирующего эксперимента

3.3 Психолого-педагогические рекомендации родителям и педагогам

Заключение

Библиографический список

Приложение

## Введение

В последние годы очевиден «поворот» общества и государственных структур в сторону людей с ограниченными возможностями здоровья. Ключевым моментом модернизации современной системы образования является положение о том, что в системе образования должны быть созданы условия для развития и самореализации любого ребенка.

В новом Типовом положении о школьном образовательном учреждении впервые предусмотрена возможность организации групп комбинированной направленности, в которых могут получать школьное образование здоровые дети и дети, имеющие ограниченные возможности здоровья (далее ОВЗ).

Современный этап развития инклюзивного образования наполнен массой противоречий и проблем и требует от нас профессионального открытого диалога, конструктивного спора, учёта отечественного опыта и согласованности позиций. В разрабатываемой Стратегии развития инклюзивного образования данный период определён как переходный. Важное обстоятельство этого перехода – готовность нашей школы меняться. Для развития инклюзивной практики образования нужны системные институциональные изменения, которые не происходят быстро. Но самые сложные из них – это изменения в профессиональном мышлении и сознании людей, начиная с психологии учителя (что самое сложное), заканчивая экономическими и финансовыми основаниями функционирования всей системы.

Внедрение инклюзивного образования сталкивается не только с трудностями организации, но прежде всего с проблемами социального свойства. Они включают в себя распространённые стереотипы и предрассудки, готовность или отказ учителей, детей и их родителей принять новые принципы образования, а также недостаток систематических, комплексных психолого-педагогических знаний и технологий, специальных мониторинговых исследований,

непосредственно касающихся опыта отечественного инклюзивного образования. Наряду с декларируемыми философскими основаниями и принципами, отсутствие методологии инклюзивного образования рождает множество вопросов, связанных с недоверием и критикой относительно самой идеи.

Недостаточность научно-исследовательских и мониторинговых данных приводит к недостоверности оценок и выводов. На этапе понимания и внедрения инклюзивного образования серьезные прикладные исследования могут дать знания о процессах и результатах качественных изменений, повлиять на общие представления о возможности и эффективности процессов инклюзии в образовании. Сейчас инклюзивная образовательная практика достаточно ограничена, во многом экспериментальна и поэтому крайне неустойчива. Необходимо изучение успешного опыта и подробное описание процессов и механизмов её запуска и сопровождения.

Во всех западных странах имеется свой собственный опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями. Как правило, в каждой стране есть своя модель педагогического сопровождения и поддержки детей с ОВЗ. В большинстве созданы внешкольные ресурсные центры или местные службы поддержки, которые направляют «специального учителя» для оказания помощи образовательному учреждению или конкретному педагогу, в классе у которого обучается ребенок с особыми образовательными потребностями. «Специальный учитель» обычно является профильным специалистом, но он может также выполнять и иные функции, например координатора усилий остальных учителей в процессе их взаимодействия с проблемным ребенком.

Психолого-педагогическое сопровождение адаптации в образовательных учреждениях – относительно молодое направление в образовании, но уже является неотъемлемой частью образовательного

процесса. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации сегодня выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи обучающемуся в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы одним из приоритетов в сфере общего образования определила обеспечение учебной успешности каждого ребенка, независимо от состояния здоровья, социального положения семьи. Особое внимание на данном этапе уделяется формированию инструментов поддержки особых групп детей в системе образования (одаренные дети, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети в трудной жизненной ситуации, дети мигрантов).

Психологическая адаптация детей с задержкой психического развития представляет собой проблему, актуальность которой обусловлена сегодня традиционными запросами психолого-педагогической, клинико-социальной практики. Рост нервно-психических и соматических заболеваний, а также различных функциональных расстройств коррелирует с общим снижением успеваемости, особенно на начальных этапах обучения.

Исследованием данной проблемы занимались многие учёные: А.Г. Асмолов, А. Байярд, Р. Бернс, А.А. Бодалев, А.А. Вербицкий, О.С. Газман, Т.Г. Гордон, В.В. Давыдов, Н.Б. Крылова, А.В. Мудрик, Б.П. Никитина, Н.Е. Щуркова.

Таким образом, вопросы инклюзивного образования в целом и сопровождения адаптации детей с ОВЗ в частности актуальны для современных условий и требуют дальнейшего изучения.

Цель исследования - теоретически обосновать и экспериментально проверить программу психолого-педагогического сопровождения адаптации детей с ОВЗ в инклюзивном классе.

Объект исследования - адаптация детей с ОВЗ.

Предмет исследования - психолого-педагогическое сопровождение адаптации детей с ОВЗ в инклюзивном классе.

Гипотеза исследования: адаптация детей с ОВЗ в инклюзивном классе улучшится в результате реализации разработанной нами программы психолого-педагогического сопровождения адаптации детей с ОВЗ в инклюзивном классе.

Задачи исследования:

- изучить проблему адаптации в психологических исследованиях;
- определить психологические особенности детей с задержкой психического развития;
- выявить психолого-педагогические условия сопровождения адаптации детей с ОВЗ в инклюзивном классе;
- определить этапы, методы и методики исследования;
- охарактеризовать выборку, провести констатирующий эксперимент и проанализировать его результаты;
- разработать и апробировать программу психолого-педагогического сопровождения адаптации детей с ОВЗ в инклюзивном классе;
- провести анализ результатов формирующего эксперимента;
- составить психолого-педагогические рекомендации для педагогов и родителей.

Методы исследования:

- 1) теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы, моделирование, синтез, обобщение, сравнение;
- 2) эмпирические: эксперимент (констатирующий и формирующий), беседа, тестирование;
- 3) количественные методы обработки эмпирических данных - оценка достоверности сдвига в значениях исследуемого признака (Т-критерий Вилкоксона).

Методики исследования

1. Тест изучения школьной тревожности Д. Филлипса;

2. Проективный рисунок «Что мне нравится в школе» Н.Г. Лускановой;

3. Методика "Беседа о школе" Т.А. Нежной.

База исследования: Государственное казённое учреждение социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних №2 ( ГКУ СРЦН №2 г.Каменска-Уральского). В исследовании участвовали 5 воспитанников в возрасте 8-10 лет.

# Глава 1. Теоретическое обоснование психолого-педагогического сопровождения адаптации детей с ОВЗ в инклюзивном классе

## 1.1 Понятие адаптации в психологических исследованиях

Термин «адаптация» прочно вошёл в нашу жизнь, однако его содержание многозначно, в связи с этим назрела необходимость анализа существующих в научной литературе взглядов и подходов к её пониманию.

Адаптация - это межпредметная категория. В разных науках она трактуется по-разному:

- в биологии адаптация - это процесс приспособления строения и функций организма к условиям среды;

- в медицине проблема адаптации тесно связана с такими понятиями, как норма и патология, которые отражают определенные состояния человеческого организма - здоровье и болезнь;

- демографию адаптация интересует, прежде всего, с позиции смены исторических типов воспроизводства населения;

- адаптация в этнографии - это приспособление этносов к условиям среды (ландшафту), происходящее путем выработки измененных стереотипов поведения;

- в философии понятие адаптации трактуется как процесс приспособления системы к условиям внешней и внутренней среды. Адаптацией иногда называют и результат такого процесса - наличие у системы приспособленности к некоторому фактору среды [5].

- в педагогике адаптация (от лат. adapto - приспособляю) - это способность организма приспособливаться к различным условиям внешней среды. Процесс взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой; включает усвоение норм и ценностей среды в процессе



социализации, а также изменение, преобразование среды в соответствии с новыми условиями и целями деятельности;

-социальная педагогика под адаптацией понимает вид воздействия личности и социальной группы с социальной средой, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников. Важнейший компонент адаптации - согласование самооценок и притязаний субъекта с его возможностями и с реальностью социальной среды, включающее также тенденции развития среды и субъекта.

В психологии под адаптацией понимают приспособление организма, личности, их систем к характеру отдельных воздействий или к изменившимся условиям жизни в целом. Здесь важным является вопрос о психологическом механизме адаптации. Под психологическим механизмом адаптации понимается структура определенным образом связанных психических действий, осуществление которых приводит к состоянию адаптированности.

Психическая адаптация является сплошным процессом, который, наряду с собственно психической адаптацией (то есть поддержанием психического гомеостаза), включает в себя ещё два аспекта:

- а) оптимизацию постоянного воздействия индивидуума с окружением;
- б) установление адекватного соответствия между психическими и физиологическими характеристиками.

Серьезным самостоятельным вопросом методологического и содержательного характера является вопрос о видах, формах адаптации. В литературе также отсутствует единство в его трактовке.

Так, согласно С.В. Штак, при всем многообразии классификационных моделей адаптации условно можно выделить три формы адаптации человека к изменяющимся условиям среды: биологическую, социальную и психологическую [64].

А.Г. Маклаков говорит о сложных механизмах физиологической, психической и социальной адаптации. Он рассматривает их и как уровни единой адаптации, и как отдельные виды адаптации. Три уровня адаптации взаимосвязаны между собой, оказывают друг на друга непосредственное влияние и определяют интегральную характеристику общего уровня функционирования всех систем организма.

А.В. Морозов, подчеркивая, что человек есть «не просто живой организм, а прежде всего, сложнейшая биосоциальная система», настаивает на необходимости при рассмотрении проблем адаптации человека выделения трех функциональных уровней: физиологического, психического и социального [44].

Д.Н. Дубровин изучает психологическую адаптацию, полагая при этом, что «психологическая адаптация представляет собой единство и взаимодействие социальной и личностной адаптации к современной жизни» [21].

М.Е. Сандомирский называет выделенные К.К. Платоновым следующие взаимосвязанные виды психической адаптации человека, рассматриваемые как составляющие её компоненты:

1) психофизиологическая адаптация, или свойство организма целесообразно перестраивать физиологические функции в соответствии с требованиями среды;

2) собственно психологическая адаптация (и уточняет в собственном примечании: или психическая), нарушения которой связаны с напряженностью, психологическим стрессом;

3) психосоциальная адаптация, или адаптация личности к общению с новым коллективом [54].

А.А. Реан рассматривает социально-психологическую адаптацию как активное самоизменение личности в соответствии с требованиями ситуации и выделяет 3 направления в исследовании социальной адаптации:

1) связанное с психоаналитическими концепциями взаимодействия личности и социальной среды;

2) связанное с гуманистической психологией;

3) связанное с когнитивной социальной психологией [51].

А. Налчаджян исследует социально-психическую адаптацию человека [46].

Чаще всего предметом исследований становится социально-психологическая адаптация, которая представляется сложным многоуровневым и многокритериальным процессом, подлежащим изучению с разных точек зрения (с позиций разных подходов и направлений) и с помощью множества методик.

И.А. Милославова считает социально-психологическую адаптацию стороной адаптации социальной (профессиональной). Она поставила вопрос о методологии исследования процесса адаптации как системного социопсихо-биологического явления [42].

Важнейшая роль психической адаптации в системе адаптационных механизмов человека подчеркивается всеми исследователями. И чаще всего - обратим на это специальное внимание - они говорят именно о психической (а не психологической) адаптации, включая в нее социально-психологические показатели [14; 59]. Отметим далее, что в психологической литературе чаще всего анализируется личностная адаптация к среде и постулируется, что осуществляется она в процессе сознательной деятельности. Не зря исследователи включают в перечень наук, ее изучающих, лишь психологию личности, педагогическую психологию, юридическую психологию, медицинскую психологию, акмеологию [63].

Как подчеркивает В.М. Воловик, психическая адаптация - это активная личностная функция, обеспечивающая согласование актуальных потребностей индивида с требованиями окружения и динамическими изменениями условий жизни [16].

А.В. Сухарев понимает психическую адаптацию человека как адаптацию системы его отношений к собственной внешней и внутренней среде. Он выделяет когнитивную, эмоциональную и моторно-поведенческую стороны процесса психической адаптации, подчеркивая, что в норме различные стороны этого процесса неразрывны между собой [59].

По мнению М.Е. Сандомирского, психическая адаптация включает в себя психологическую: «Психическая адаптация рассматривается как комплексный феномен, который не сводится только к адаптации психологической и требует для своего изучения учёта как психологических, так и физиологических параметров» [54].

Н.С. Шейнина полагает, что психическая адаптация включает в себя психологическую и в целом состоит из 3 блоков: биологического, психологического и социального, соответствующих принятым представлениям о трех уровнях психической регуляции - биологическом, индивидуально-личностном и личностно-средовом. Так, собственно психическая адаптация включает в себя познавательные, эмоционально-волевые, мотивационные и практические аспекты [33].

Ц.П. Короленко, понимая под психической адаптацией приспособление на уровне психических функций в их интегральной связи, называет её наиболее высоким уровнем адаптации [32].

У В.В. Романова встречаем следующее утверждение: в основе социальной адаптивности лежит психологическая адаптация человека [По 65].

По мнению Р.М. Баевского [11], эффективность психической адаптации оценивается с учётом её психофизиологической и социально-психологической стоимости, которая определяется энергетическими и информационными затратами.

Как считает Ю.А. Александровский [5], ведущее положение в иерархии звеньев психической адаптации принадлежит подсистемам,

обеспечивающим поиск, восприятие и переработку информации; эмоциональное реагирование, создающее, в частности, «личностное» отношение к получаемой информации и являющееся наиболее интегрированной формой активности; социально-психологические контакты.

Ф.Б. Березин предпочитает говорить о психофизиологической адаптации, используя структурно-уровневый подход, выделяет следующие уровни психической адаптации: психофизиологический, психологический и социально-психологический. Он отмечает, что при нарушении психической адаптации увеличивается «физиологическая цена», которую платит организм, уменьшается стабильность вегетативно-гуморального регулирования и адекватность активационных сдвигов [14].

Нарушение сбалансированности в системе «человек - среда» влечет за собой напряжение адаптивных систем человека, возникновение тревоги, ослабление эмоциональной устойчивости, изменение характеристик межличностных отношений и микросоциального взаимодействия. Ф.Б. Березин обозначил три комплекса показателей, существенных для психической адаптации человека. Это выраженность эмоциональной напряженности и устойчивость к эмоциональному стрессу; особенности микросоциального взаимодействия; способность к логической оценке ситуации и энергетический потенциал, необходимый для реализации адаптивного поведения. Исследователь дифференцирует индивидуальную и популяционную психическую адаптацию, констатируя, что разделение между ними достаточно условно, и понимая под последней адаптацию социальную.

Существует мнение, что психологическая адаптация - это не видовая адаптация, а индивидуальная, и поэтому определяется психологией личности и её особенностями.

Наиболее близкая к нашему пониманию концепция психологической адаптации разработана Е.К. Завьяловой [22; 23]. По мнению автора,

системный подход позволил преодолеть свойственное прежнему времени искусственное разделение видов и уровней адаптации и высказать предположение о механизмах их взаимодействия, предложить комплексные критерии адаптированности, уточнить понятие адаптации. Обобщая основные положения, высказанные в трудах В.С. Аршавского, Ф.Б. Березина, Г.М. Зараковского, Л.А. Китаева-Смык, В.Н. Крутько, Е.Ю. Коржовой, В.И. Медведева, В.В. Ротенберга [10; 14; 25; 29; 31; 38; 40; 52], Е.К. Завьялова заключает, что:

1. адаптация является целостным, системным процессом, характеризующим взаимодействие человека с природной и социальной средой; Выделение различных видов и уровней адаптации в достаточной мере искусственно и служит целям научного анализа и описания этого явления;

2. механизмом, определяющим уровень развития процесса адаптации, является диалектическое противоречие между интересами различных уровней иерархии: индивида и вида, особи и популяции, человека и общества, этноса и человечества, биологическими и социальными потребностями личности;

3. системообразующим фактором, регулирующим и организующим процесс адаптации, является цель, связанная с ведущей потребностью;

4. особенности процесса адаптации определяются психологическими свойствами человека, в том числе уровнем его личностного развития, характеризующегося совершенством механизмов личностной регуляции поведения и деятельности;

5. критериями адаптированности можно считать не только выживаемость человека и нахождение места в социально-профессиональной структуре, но и общий уровень здоровья, способность развиваться в соответствии со своим потенциалом жизнедеятельности, субъективное чувство самоуважения;

б. процесс адаптации человека в новых условиях существования имеет временную динамику, этапы которой связаны с определенными психологическими изменениями, проявляющимися как на уровне состояния, так и на уровне личностных свойств.

Все приведенные выше положения концепции Е.К. Завьяловой не вызывают сомнений, их следует принять.

Обобщенный материал позволяет сделать следующие выводы.

1. Понимание исследователями сути и структуры адаптации, в том числе ее психологических аспектов, существенно отличается.

2. Изучается преимущественно адаптация психическая, с включением в нее психофизиологической и психологической составляющих или без этого.

3. Если в работе используется понятие «психологическая адаптация», то оно нередко отождествляется с понятием «психическая адаптация», то есть исследователи абстрагируются от специфики явлений, обозначаемых понятиями.

4. Социальная адаптация чаще всего анализируется отдельно от психической (психологической), иногда ее называют социально-психологической; в некоторых работах социальная адаптация включает в себя психическую (психологическую).

5. Несмотря на то, что ряд исследователей заявляет о системном подходе к изучению психологических аспектов адаптации, условном выделении ее уровней, компонентов, в реальной работе они анализируют отдельные виды (формы, уровни) адаптации, то есть реализуют локальные варианты подходов к ее исследованию.

6. В психологии изучается преимущественно индивидуальная адаптация (адаптация субъекта, личности).

Таким образом, в психологии, говоря о человеке, по-разному рассматривают сущность и структуру адаптации в целом, по-разному трактуют психологическую и психическую адаптацию. С одной стороны,

рассматривают психическую и психологическую адаптацию как разные виды адаптации, с другой стороны, не всегда проводят грань между адаптацией на психофизиологическом, психическом и психологическом уровнях. В этом есть своя логика единства и целостности психической деятельности человека. Но в то же время отсутствие дифференцировки приводит к недооценке специфичности психических и социально-психологических характеристик адаптации. Именно индивидуальная адаптация является основным предметом исследования в отечественной психологии. Существующие теории адаптации созданы на основе и для исследования индивидуальной адаптации.

## 1.2. Психологические особенности детей с задержкой психического развития

В отечественной коррекционной педагогике понятие "задержка психического развития" (ЗПР) является психолого-педагогическим и характеризует, прежде всего, отставание в развитии психической деятельности ребёнка.

К числу детей с задержкой психического развития относятся такие, у которых при потенциально сохранных возможностях интеллектуального развития отмечается:

- низкий уровень познавательной активности;
- незрелость мотивации к учебной деятельности;
- сниженная работоспособность к приему и переработке информации;
- ограниченные фрагментарные знания и представления об окружающем мире;
- недостаточная сформированность умственных операций;
- отставание в речевом развитии при сохранности анализаторов, необходимых для благоприятного становления речи и др.



Дети с задержкой психического развития представляют собой количественно самую большую категорию детей с особыми образовательными потребностями. У части детей задержка психического развития преодолевается в условиях обычной школы, однако, большинство из них нуждаются в специально организованном обучении в соответствии с причинами задержки психического развития, особенностями познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и поведения [7, с. 60].

Причиной такого отставания могут быть слабовыраженные органические поражения головного мозга, которые могут быть врождёнными или возникать во внутриутробном, природном, а также раннем периоде жизни ребёнка. Может наблюдаться и генетически обусловленная недостаточность центральной нервной системы. Интоксикации, инфекции, обменно-трофические расстройства и т. п. ведут к негрубым нарушениям темпа развития мозговых механизмов или вызывают лёгкие церебральные органические повреждения. Вследствие этих нарушений у детей в продолжение довольно длительного периода наблюдается функциональная незрелость центральной нервной системы, что, в свою очередь, проявляется в слабости процессов торможения и возбуждения, затруднениях в образовании сложных условных связей [39, с. 17].

У детей с ЗПР в соматическом состоянии наблюдаются частые признаки задержки физического развития (недоразвитие мускулатуры, недостаточность мышечного и сосудистого тонуса, задержка роста), запаздывает формирование ходьбы, речи, навыков опрятности, этапов игровой деятельности.

По особенностям познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и характеру поведения дети с задержкой психического развития значительно отличаются от нормально развивающихся

сверстников и требуют специальных коррекционных воздействий для компенсации нарушений.

В клинико-психологической структуре задержки психического развития имеется специфическое сочетание незрелости эмоциональной и интеллектуальной сферы. При задержке психического развития конституционного происхождения инфантильности психики часто соответствует инфантильный тип телосложения с детской пластичностью мимики и моторики.

Эмоциональная сфера этих детей как бы находится на более ранней ступени развития, соответствуя психическому складу ребенка более младшего возраста: с яркостью и живостью эмоций, преобладанием эмоциональных реакций в поведении игровых интересов, внушаемости и недостаточной самостоятельности. Эти дети неутомимы в игре, в которой проявляют много творчества и выдумки и в то же время быстро пресыщаются интеллектуальной деятельностью. Характерна неспособность к волевому усилию и систематической деятельности.

Этот эмоциональный фон, а также всегда сопутствующие церебрастенические расстройства препятствуют формированию активности, инициативы, самостоятельности. И у этих детей преобладают игровые интересы. Они с трудом привыкают к школе и детскому коллективу, однако, на уроках ведут себя более правильно

Так как тревожность многие исследователи относят к эмоциональным явлениям, следует рассмотреть особенности эмоциональной сферы детей с ЗПР.

При ЗПР конституционально-генеза эмоциональная сфера детей во многом напоминает нормальную структуру эмоционального склада детей более младшего возраста, хотя при этом отмечается качественное своеобразие эмоциональных черт личности: преобладание эмоциональных реакций в поведении, игровые интересы, повышенный фон настроения, непосредственность, поверхностность, нестойкость переживаний,

внушаемость, недостаточная самостоятельность. Эти особенности эмоциональной сферы в условиях школьного обучения затрудняют социальную адаптацию, и, как указывает ряд исследователей (Т.Е. Сухарева, 1974; В.В. Ковалев, 1979; К.С. Лебединская, 1980), неблагоприятные условия жизни могут способствовать патологическому формированию личности по неустойчивому типу. Исходя из вышеперечисленных особенностей, можно предположить, что дети с ЗПР конституционального генеза не склонны к проявлению тревожности, или, точнее говоря, у данной группы детей нет обусловленных структурой дефекта предпосылок для формирования тревожности как личностного качества.

Присоматической задержке, обусловленной длительной астенией, возникшей вследствие хронических заболеваний или пороков развития, тормозится развитие активных форм деятельности и появляется целый ряд невротических наслоений: робость, боязливость, капризность, неуверенность в своих силах, а эти личностные особенности могут способствовать становлению тревожности.

При психогенной задержке раннее возникновение и длительное воздействие психотравмирующего фактора вызывает стойкие сдвиги нервно-психической сферы ребенка, обуславливает патологическое развитие личности. В условиях безнадзорности она может начать формироваться по неустойчивому типу: неумение тормозить свои желания, импульсивность, отсутствие чувства долга и ответственности; жестокость, либо грубая авторитарность обуславливает невротическое формирование личности, которое проявляется в отсутствии самостоятельности, робости, боязливости, а, следовательно, и тревожности.

При ЗПР церебрально-органического генеза механизм недоразвития связан, прежде всего, с поражением нервной системы, дефицитностью корковых систем, незрелостью регуляторных функций. Для этого вида

инфантилизма характерно отсутствие типичной для здорового ребенка живости и яркости эмоций, наблюдается слабая заинтересованность в оценке.

При исследовании клинико-психологической картины органического инфантилизма было отмечено, что дети чаще всего испытывают и нарушения настроения. У детей с повышенным эйфорическим настроением преобладают импульсивность и психомоторная расторможенность, которые могут маскироваться под детскую непосредственность и жизнерадостность. Для детей с пониженным фоном настроения характерна склонность к робости, боязливости, наличие

Для детей этой группы характерна значительная неоднородность нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности, а также ярко выраженная неравномерность формирования разных сторон психической деятельности.

У детей с задержкой психического развития наблюдается низкий (по сравнению с нормально развивающимися сверстниками) уровень развития восприятия. Это проявляется в необходимости более длительного времени для приёма и переработки сенсорной информации; в недостаточности, фрагментарности знаний этих детей об окружающем мире; в затруднениях при узнавании предметов, находящихся в непривычном положении, контурных и схематических изображений. Сходные качества этих предметов воспринимаются ими обычно как одинаковые. Эти дети не всегда узнают и часто смешивают сходные по начертанию буквы и их отдельные элементы; часто ошибочно воспринимают сочетания букв и т. д.

На этапе начала систематического обучения у детей с ЗПР выявляется неполноценность тонких форм зрительного и слухового восприятия, недостаточность планирования и выполнения сложных двигательных программ [39, с. 20]. У детей этой группы недостаточно сформированы и пространственные представления: ориентировка в направлениях пространства в продолжение довольно длительного периода

осуществляется на уровне практических действий; часто возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации. Поскольку развитие пространственных представлений тесно связано со становлением конструктивного мышления, то и формирование представлений данного вида у детей с ЗПР также имеет свои особенности. Например, при складывании сложных геометрических фигур и узоров дети с ЗПР часто не могут осуществить полноценный анализ формы, установить симметричность, тождественность частей конструируемых фигур, расположить конструкцию на плоскости, соединить её в единое целое. В то же время, в отличие от умственно отсталых, дети рассматриваемой категории относительно простые узоры выполняют правильно [39, с. 21].

Все дети с ЗПР без особого труда справляются с заданием на составление картинок, на которых изображен единичный предмет (петух, медведь, собака). В этом случае ни количество частей, ни направление разреза не вызывают затруднений. Однако при усложнении сюжета необычное направление разреза (диагональный), увеличение количества частей приводят к появлению грубых ошибок и к действиям методом проб и ошибок, то есть заранее составить и продумать план действия дети не могут. Во всех этих случаях детям приходится оказывать различные виды помощи: от организации их деятельности до наглядной демонстрации способа выполнения.

В качестве наиболее характерных для детей с ЗПР особенностей внимания исследователями отмечаются его неустойчивость, рассеянность, низкая концентрация, трудности переключения [25, 33, 50].

Снижение способности распределять и концентрировать внимание особенно проявляется в условиях, когда выполнение задания осуществляется при наличии одновременно действующих речевых раздражителей, имеющих для детей значительное смысловое и эмоциональное содержание. Недостатки организации внимания обуславливаются слабым развитием интеллектуальной активности детей,

несовершенством навыков и умений самоконтроля, недостаточным развитием чувства ответственности и интереса к учению. У детей с ЗПР отмечается неравномерность и замедленность развития устойчивости внимания, а также широкий диапазон индивидуальных и возрастных различий этого качества. Наблюдаются недостатки анализа при выполнении заданий в условиях повышенной скорости восприятия материала, когда дифференцирование сходных раздражителей становится затруднительным. Усложнение условий работы ведёт к значительному замедлению выполнения задания, но продуктивность деятельности при этом снижается мало (25, с. 9).

Неустойчивость внимания и снижение работоспособности у детей данной категории имеют индивидуальные формы проявления. Так, у одних детей максимальное напряжение внимания и наиболее высокая работоспособность обнаруживаются в начале выполнения задания и неуклонно снижаются по мере продолжения работы; у других детей наибольшее сосредоточение внимания наступает после некоторого периода деятельности, то есть этим детям необходим дополнительный период времени для включения в деятельность; у третьей группы детей отмечаются периодические колебания внимания и неравномерная работоспособность на протяжении всего выполнения задания.

Ещё одним характерным признаком задержки психического развития являются отклонения в развитии памяти. Отмечаются снижение продуктивности запоминания и его неустойчивость; большая сохранность произвольной памяти по сравнению с произвольной; заметное преобладание наглядной памяти над словесной; низкий уровень самоконтроля в процессе заучивания и воспроизведения, неумение организовывать свою работу; недостаточная познавательная активность и целенаправленность при запоминании и воспроизведении; слабое умение использовать рациональные приёмы запоминания; недостаточный объём и точность запоминания; низкий уровень опосредованного запоминания;

преобладание механического запоминания над словесно-логическим. Среди нарушений кратковременной памяти - повышенная тормозимость следов под воздействием помех и внутренней интерференции (взаимовлияние различных мнемических следов друг на друга); быстрое забывание материала и низкая скорость запоминания.

Выраженное отставание и своеобразие обнаруживается и в развитии познавательной деятельности этих детей, начиная с ранних форм мышления - наглядно-действенного и наглядно-образного. Дети могут успешно классифицировать предметы по таким наглядным признакам, как цвет и форма, однако с большим трудом выделяют в качестве общих признаков материал и величину предметов, затрудняются в абстрагировании одного признака и сознательном его противопоставлении другим, в переключении с одного принципа классификации на другой. При анализе предмета или явления дети называют лишь поверхностные, несущественные качества с недостаточной полнотой и точностью. В результате дети с ЗПР выделяют в изображении почти вдвое меньше признаков, чем их нормально развивающиеся сверстники [25, с. 10-11].

Ещё одной особенностью мышления детей с задержкой психического развития является снижение познавательной активности. Одни дети практически не задают вопросов о предметах и явлениях окружающей действительности. Это медлительные, пассивные, с замедленной речью дети.

Другие дети задают вопросы, касающиеся в основном внешних свойств окружающих предметов. Обычно они несколько расторможены, многословны. Особенно низкая познавательная активность проявляется по отношению к объектам и явлениям, находящимся вне круга, определяемого взрослым.

У детей данной категории нарушен необходимый поэтапный контроль над выполняемой деятельностью, они часто не замечают несоответствия своей работы предложенному образцу, не всегда находят

допущенные ошибки, даже после просьбы взрослого проверить выполненную работу. Эти дети очень редко могут адекватно оценить свою работу и правильно мотивировать свою оценку, которая часто завышена.

Ещё у детей с задержкой психического развития снижена потребность в общении как со сверстниками, так и со взрослыми. У большинства из них обнаруживается повышенная тревожность по отношению к взрослым, от которых они зависят. Дети почти не стремятся получить от взрослых оценку своих качеств в развёрнутой форме, обычно их удовлетворяет оценка в виде недифференцированных определений ("хороший мальчик", "молодец"), а также непосредственное эмоциональное одобрение (улыбка, поглаживание и т. д.). Необходимо отметить, что хотя дети по собственной инициативе крайне редко обращаются за одобрением, но в большинстве своём они очень чувствительны к ласке, сочувствию, доброжелательному отношению. Среди личностных контактов детей с ЗПР преобладают наиболее простые. У детей данной категории наблюдаются снижение потребности в общении со сверстниками, а также низкая эффективность их общения друг с другом во всех видах деятельности [39, с. 40].

Одним из диагностических признаков задержки психического развития у детей рассматриваемой группы выступает несформированность игровой деятельности. У детей оказываются несформированными все компоненты сюжетно-ролевой игры: сюжет игры обычно не выходит за пределы бытовой тематики; содержание игр, способы общения и действия и сами игровые роли бедны. Диапазон нравственных норм и правил общения, отражаемый детьми в играх, очень невелик, беден по содержанию, а следовательно, недостаточен в плане подготовки их к обучению в школе.

Отдельно остановимся на особенностях речи детей с ЗПР. Клинические и нейропсихологические исследования выявили отставание в становлении речи детей с ЗПР, низкую речевую активность,



недостаточность динамической организации речи. У этих детей отмечается ограниченность словаря, неполноценность понятий, низкий уровень практических обобщений, недостаточность словесной регуляции действий. Наблюдается отставание в развитии контекстной речи: существенно запаздывает развитие внутренней речи, что затрудняет формирование прогнозирования, саморегуляции в деятельности.

У детей с ЗПР выявляется бедный, недифференцированный словарный запас. При использовании даже имеющихся в словаре слов дети часто допускают ошибки, связанные с неточным, а иногда и неправильным пониманием их смысла. Одним словом дети часто обозначают не только сходные, но и относящиеся к разным смысловым группам понятия [39, с. 41].

Недостаточность словарного запаса связана с недостаточностью знаний и представлений этих детей об окружающем мире, о количественных, пространственных, причинно-следственных отношениях, что в свою очередь определяется особенностями познавательной деятельности личности при задержке психического развития.

Ряд нарушений наблюдается и в процессе формирования чувства языка. У детей с ЗПР период словотворчества наступает позже и продолжается дольше, чем в норме. К концу дошкольного возраста у детей этой группы может наблюдаться "взрыв" словотворчества, однако употребление неологизмов отличается рядом особенностей. Например, для образования слов одной грамматической категории может быть использован один и тот же образовательный аффикс ("мост — мостик", "гроза — грозик", "соль — солик").

Как известно, готовность ребёнка к обучению определяется не только уровнем развития спонтанной речи, но и умением опознавать речевой материал и подчинять его определённой цели, то есть оперировать речью. Дети с задержкой психического развития младшего школьного

возраста отстают в формировании способности осознавать речевую действительность как нечто отличное от предметного мира.

Эффективность обучения и воспитания обеспечивается максимальным использованием практической деятельности детей на уроках, а также игровых приемов, наглядного и дидактического материала, разнообразных пособий, позволяющих формировать интерес к учебе и активно усваивать новое.

Итак, дети с задержкой психического развития имеют отставание в становлении речи, несформированность игровой деятельности, снижение познавательной активности, а также отклонения в развитии памяти, низкий (по сравнению с нормально развивающимися сверстниками) уровень развития восприятия.

В последние десятилетия в отечественной науке вопросы изучения детей с ЗПР приобретают важное социально-психологическое, психолого-педагогическое, нравственно-этическое значение, что обусловлено ростом числа детей названной категории.

### 1.3 Психолого-педагогические условия сопровождения адаптации детей с ЗПР в инклюзивном классе

Комплектование классов инклюзивного обучения осуществляется на основании решения городской или областной ПМПК при совпадении желания родителей и наличия в учреждении необходимых психолого-педагогических условий: служб сопровождения, учебно-методического и кадрового обеспечения, развитой материально-технической базы.

Деятельность общеобразовательного инклюзивного класса регламентируется: Положением о специальном (коррекционном) обучении в муниципальном общеобразовательном учреждении, Положением о социально-образовательной интеграции в условиях общеобразовательного

класса, Положением об индивидуальных и групповых коррекционных занятиях. Как правило, дети с ограниченными возможностями здоровья зачисляются в те классы, которые работают по традиционным массовым программам. Количество учащихся, интегрированных в общеобразовательный класс, может составлять от одного ребенка до пяти, при общей наполняемости класса 25 человек.

Организация эффективных условий сопровождения адаптации возможна только в условиях тесного взаимодействия педагогов и специалистов службы сопровождения: учителей-дефектологов, логопедов, психологов и других специалистов, то есть сотрудников, чья профессиональная деятельность обеспечивает проведение медицинской, психологической, педагогической, социальной коррекции.

Отличительными особенностями деятельности специалистов службы психолого-медико-педагогического сопровождения является командный стиль взаимодействия, систематическое обсуждение прохождения ребёнком с ОВЗ индивидуально-образовательного маршрута и его корректировка.

Учителя-логопеды, олигофренопедагоги, педагоги-психологи, социальные педагоги работают в тесном контакте как с преподавателями общеобразовательных предметов, так и с родителями учащихся, постоянно отслеживают развитие ребенка, результативность его обучения. Роль специалистов в осуществлении комплексного диагностико-консультативного и коррекционно-педагогического сопровождения учащихся с разным уровнем развития через систему коррекционных кабинетов в условиях общеобразовательной школы велика.

Практика убеждает, что только при правильном и своевременном выявлении нарушений интеллектуального, речевого и психофизического развития учащихся, а также при осуществлении индивидуально-дифференцированного подхода в процессе обучения ребенка в общеобразовательном классе он в состоянии успешно овладеть учебной

программой, адаптироваться в социуме. Специалисты проводят диагностические и коррекционные мероприятия как с учениками, так и с их родителями, просвещают и консультируют учителей и родителей по существу возникшей в обучении ребенка проблемы.

Исходя из индивидуальных особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья, специфики проведения коррекционной работы с учащимися с отклонениями в развитии можно определить следующие основные задачи психолого-медико-педагогического сопровождения.

1. Проведение комплексного психолого-медико-педагогического обследования каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья в целях определения соматического, социального, психологического и образовательного статуса и содержания коррекционно-педагогической помощи для осуществления интегрированного обучения.

2. Разработка и реализация индивидуальных коррекционно-образовательных программ психолого-медико-педагогического сопровождения учащихся с психофизическими нарушениями в условиях инклюзивного обучения, направленных на их оздоровление, развитие, обучение, воспитание и раскрытие личностного потенциала.

3. Оказание консультативной помощи родителям, учителям общеобразовательных классов в вопросах развития, воспитания и содействия социально-педагогической интеграции детей с отклонениями в развитии.

4. Отслеживание дальнейшего развития и жизненного пути детей, получивших образовательно-воспитательную и коррекционно-педагогическую помощь, оказание им консультативных услуг, анализ эффективности проведенных мероприятий.

В соответствии с этими задачами определяются направления психолого-медико-педагогического сопровождения, которое осуществляют специалисты общеобразовательной школы с учетом специфики своей деятельности и функциональных обязанностей,

связанных с психолого-педагогической и медико-социальной поддержкой детей с разным уровнем психофизического развития.

1. Медицинское направление. Это сопровождение осуществляется врачом-педиатром, врачом-психиатром, неврологом (для этого обустраивается физиокабинет, фитобар, кабинеты ЛФК, процедурный кабинет, приемные кабинеты). В обязанности специалистов медицинского профиля входит обследование состояния соматического и психического статуса учащихся, назначение (при необходимости) медикаментозного лечения; отслеживание изменений в состоянии учащихся в процессе обучения, дозирование допустимой нагрузки; консультирование родителей и педагогов по вопросам сохранения здоровья детей с отклонениями в развитии.

2. Психологическое направление ведёт специальный педагог-психолог, владеющий методами нейропсихологического и психологического обследования детей с отклонениями в развитии (с этой целью используются кабинеты педагогов-психологов, комната релаксации для учащихся школы). Деятельность педагога-психолога направлена на сохранение психического здоровья каждого ученика, включённого в общеобразовательный класс.

В школе целесообразно иметь несколько педагогов-психологов. Они проводят обследование детей, изучают познавательную и личностную сферы, участвуют в разработке и составлении индивидуальных коррекционно-образовательных программ обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях семьи и школы; занимаются индивидуальной и подгрупповой коррекционно-психологической работой с учащимися школы; осуществляют динамическое психолого-педагогическое изучение школьников; консультируют родителей, учителей школы, а также всех лиц, заинтересованных в процессе обучения, воспитания и последующей социализации детей с отклонениями в развитии.

3. Социально-педагогическое направление. Подобное сопровождение осуществляет социальный педагог, владеющий методами социально-педагогического обследования учащихся и их семей, теоретическими и практическими знаниями по оказанию педагогической помощи школьникам и их семьям в решении вопросов социализации и адаптации.

Специфика деятельности социального педагога заключается в том, что он является координатором всех линий взаимодействия специалистов и семьи, направленных на максимально эффективную помощь ребенку с ограниченными возможностями здоровья. Он отслеживает наличие преемственности между школой и семьей, участвует в изучении учащихся с разным уровнем психофизического развития и составлении индивидуальных коррекционно-образовательных программ; консультирует родителей по вопросам формирования адекватного социального поведения и воспитания ребенка в семье; изучает социальные условия развития и воспитания ребенка в семье; взаимодействует с педагогами, специалистами служб социальной защиты, благотворительными организациями по вопросам оказания социальной помощи учащимся школы. Социальный педагог несет персональную ответственность за выполнение индивидуальной коррекционно-образовательной программы, за соблюдение и корректировку индивидуального коррекционно-образовательного маршрута и режима. Кроме того, он занимается вопросами социальной защиты учащихся с особенностями в развитии; выявляет интересы, потребности, трудности в общении со сверстниками, отклонения в поведении и своевременно оказывает им социальную помощь.

4. Педагогическое направление. В реализации данного направления главная роль отводится учителю-дефектологу. Он проводит и координирует коррекционно-педагогическую работу с детьми, имеющими

нарушения психофизического развития и обучающимися в условиях социально-образовательной интеграции.

Учитель-дефектолог изучает познавательную деятельность ребенка; определяет уровни усвоения школьниками разных разделов образовательной программы, определяет возможности каждого ребенка в овладении учебным материалом; рекомендует тип образовательной программы для обучения детей; планирует (совместно с другими специалистами) и организует целенаправленную социально-педагогическую интеграцию детей с особенностями развития в общеобразовательную школу; координирует коррекционную психолого-педагогическую и медицинскую помощь детям; на основе использования достижений науки способствует обеспечению полноценного интеллектуального развития учащегося на каждом возрастном этапе; консультирует учителей, социального педагога по вопросам организации коррекционно-педагогического процесса и взаимодействия всех учащихся класса, помогает определить содержание и методику проведения уроков в общеобразовательном классе; проводит фронтальные и индивидуальные занятия со школьниками, имеющими отклонения в развитии. Именно учитель-дефектолог отслеживает результативность усвоения ребенком рекомендованной ему программы, он же информирует специалистов о необходимости ее корректировки, замедления темпов прохождения учебных тем или, наоборот, о возможности обучения ребенка только в условиях общеобразовательного класса без работы в классе коррекционно-педагогической поддержки.

5. Логопедическое направление обеспечивает учитель-логопед, чья деятельность направлена на устранение речевых нарушений у ребенка с особенностями психофизического развития и совершенствование его речевой и коммуникативной деятельности.

В обязанности учителя-логопеда входит: проведение диагностики речевого развития учащихся; формирование банка коррекционных и

диагностических методик; осуществление плановой коррекционной работы с целью создания ситуации успеха в освоении программного материала по русскому языку, чтению и развитию речи; преодоление имеющихся речевых нарушений; участие в разработке и реализации индивидуальных коррекционных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья, направленных на обеспечение полноценного включения в учебную деятельность; проведение консультативной и просветительской работы в пределах своей компетенции; отслеживание речевого развития учащихся.

Учитель-логопед проводит групповые, подгрупповые и индивидуальные коррекционные занятия, охватывающие всю языковую систему школьников. Для закрепления изучаемого материала в различных видах деятельности он привлекает педагогов и родителей.

6. Педагоги дополнительного образования (кружок хорового пения, фольклора, народных танцев, декоративно-прикладного творчества и др.) изучают компенсаторные возможности учащихся с ограниченными возможностями здоровья, участвуют в составлении индивидуальных программ развития; выявляют творческие способности учащихся, создают условия, способствующие их развитию; проводят индивидуальные, подгрупповые и фронтальные коррекционные занятия с учениками общеобразовательного класса; консультируют родителей по вопросам развития творческих способностей детей в условиях семьи.

7. В обязанности инструктора по физической культуре входит решение вопросов сохранения и укрепления здоровья учащихся, их физического развития; пропаганда здорового образа жизни, планирование, подготовка и проведение общих спортивных праздников, досугов и развлечений; коррекция имеющихся нарушений двигательной сферы учеников; оказание консультативной помощи родителям в вопросах физического воспитания, развития и оздоровления ребенка в семье; регулирование физической нагрузки школьников совместно с



медицинскими работниками. Он проводит индивидуальные, подгрупповые и фронтальные занятия со всеми учениками общеобразовательных классов, учитывая их психофизические возможности и индивидуальные особенности.

Содержание коррекционно-педагогической работы с детьми и подростками, отстающими в развитии, включает все необходимое для социальной адаптации детей и коррекции двигательных нарушений. При этом приходится учитывать возможности каждого ребенка с ОВЗ и соответствие предлагаемых им нагрузок. Важно как можно раньше начать коррекционное воздействие и определить продолжительность этой работы, время ее завершения, а также перспективы самостоятельной жизни ребенка с отклонениями в развитии в социуме.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что к основным задачам профессиональной деятельности специалистов, осуществляющих психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья, относятся следующие:

- анализ ситуации развития ребенка, выявление причин школьной дезадаптации;
- содействие личностному развитию учащихся с разным уровнем психофизического развития;
- преодоление и профилактика вторичных отклонений в психическом и социальном развитии детей;
- создание ситуации успеха и прогнозирование позитивных перспектив для ребенка и членов его семьи;
- оказание помощи родителям в вопросах обучения и воспитания;
- оказание помощи педагогам в гармонизации отношений между членами педагогического коллектива, учителями и учащимися.

Большую роль в коррекционной работе играет семья, в которой ребенок воспитывается и влиянию которой он постоянно подвергается. В выстраивании позитивных внутрисемейных отношений весома роль всех

специалистов службы сопровождения. Они помогают формировать у родителей адекватное восприятие собственного ребенка, следят за тем, чтобы в семье складывались доброжелательные детско-родительские отношения, помогают устанавливать разнообразные социальные связи и соблюдать требования, принятые в общеобразовательной школе. Создание условий для саморазвития каждого ребенка невозможно без желания и умения учителей и специалистов коррекционного образования проектировать его развитие и обучение, позволяющее каждому ученику быть успешным.

### Выводы по 1 главе

1. В психологии под термином «адаптация» понимается перестройка психики индивида под воздействием объективных факторов окружающей среды, а также способность человека приспосабливаться к различным требованиям среды без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой. Адаптация - это межпредметная категория. В разных науках она трактуется по-разному. В настоящее время философами, социологами, педагогами, медицинскими работниками ведутся исследования этого процесса, обосновывается статус категории "социальная адаптация", изучаются ее механизмы и адаптационный потенциал.

2. Дети с задержкой психического развития имеют отставание в становлении речи, несформированность игровой деятельности, снижение познавательной активности, а также отклонения в развитии памяти, низкий (по сравнению с нормально развивающимися сверстниками) уровень развития восприятия. Современные исследователи полагают, что дети с ЗПР обладают неустойчивой эмоциональной сферой, менее развитыми компенсаторными и психозащитными возможностями, меньше

защищены от воздействия неприятных ситуаций, в результате чего появляются страх, боязнь, тревожность. Незрелость эмоциональной сферы младшего школьника с ЗПР затрудняет процесс адаптации и взаимодействия с окружающим миром.

3. Практика убеждает, что только при правильном и своевременном выявлении нарушений интеллектуального, речевого и психофизического развития учащихся, а также при осуществлении индивидуально-дифференцированного подхода в процессе обучения ребенка в общеобразовательном классе он в состоянии успешно овладеть учебной программой, адаптироваться в социуме.

## Глава 2. Организация опытно-экспериментального исследования психолого-педагогического сопровождения адаптации детей с ОВЗ в инклюзивном классе

### 2.1 Этапы, методы и методики исследования

Цель данного этапа исследования – определить уровень адаптации детей с ЗПР в инклюзивном классе. Эмпирическое исследование проводилось на базе ГКУ СРЦН №2 г.Каменска-Уральского. В исследовании приняли участие 5 воспитанников в возрасте 8-10 лет.

Задачи данного этапа исследования:

1. Определить методы и подобрать диагностические процедуры для выявления уровня адаптации детей с ЗПР в инклюзивном классе.
2. Провести констатирующий эксперимент с целью определения уровня адаптации детей с ЗПР в инклюзивном классе.

Опытно-экспериментальное исследование уровня адаптации детей с ЗПР в инклюзивном классе включало шесть этапов.

1. На поисково-подготовительном этапе были определены база исследования и группа испытуемых, определены методы и подобраны диагностические процедуры для исследования уровня адаптации детей с ЗПР в инклюзивном классе. Затем проводилась беседа с родителями и получение от них добровольного информированного согласия на проведение исследования с их детьми.
2. На этапе сбора эмпирического материала проводилось психодиагностическое исследование, направленное на определение уровня адаптации детей с ЗПР. Далее проводилась обработка результатов констатирующего эксперимента методами первичной описательной статистики, интерпретация полученных результатов и формулирование вывода об исходном уровне адаптации детей с ЗПР.

3. На проектировочном этапе осуществлялось проектирование программы психолого-педагогического сопровождения адаптации детей с ЗПР в инклюзивном классе.

4. На этапе формирующего эксперимента проводилась коррекционная работа по составленной программе, направленной на психолого-педагогическое сопровождение адаптации детей с ЗПР в инклюзивном классе.

5. На этапе контрольного исследования проводилось повторное измерение показателей адаптации у испытуемых с помощью тех же методик, которые использовались в ходе констатирующего эксперимента. Далее проводилась обработка результатов формирующего эксперимента методами первичной описательной статистики, интерпретация полученных результатов и формулирование вывода об итоговом уровне адаптированности детей с ЗПР в инклюзивном классе.

6. На аналитико-синтетическом этапе проводилось сравнение результатов первичного и повторного исследования с помощью методов математической статистики; на основе выявленных различий формулировались выводы об изменениях уровня адаптации детей с ЗПР в инклюзивном классе в результате реализации разработанной коррекционно-развивающей программы.

Из множества методов и методик исследования были выбраны следующие.

Методы исследования:

1) теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы, моделирование, синтез, обобщение, сравнение;

2) эмпирические: эксперимент (констатирующий и формирующий), беседа, тестирование;

3) количественные методы обработки эмпирических данных - оценка достоверности сдвига в значениях исследуемого признака (Т-критерий Вилкоксона).

## Методики исследования

1. Тест изучения школьной тревожности Д. Филлипса;
2. Проективный рисунок «Что мне нравится в школе» Н.Г. Лускановой;
3. Методика "Беседа о школе" Т.А. Нежной.

Охарактеризуем используемые методы исследования.

1. Анализ литературы – это метод теоретического исследования, направленный на то, чтобы определить актуальность предполагаемого исследования и степень его исследования другими учеными, определить методологию научно-исследовательской работы. Он выполняет несколько функций:

- определение актуальности предполагаемого исследования, степени разработанности проблемы в науке и отражение ее в научных публикациях;

- соотнесение теоретических разработок с направлениями своей научно исследовательской работы;

- критическая оценка ранее проведенных исследований;

- уточнение понятийного аппарата исследования.

2. Обобщение – это метод теоретического исследования, направленный на объединение данных многих наблюдений, выполненных независимо друг от друга разными исследователями в разное время и при разных условиях.

3. Моделирование – это метод теоретического исследования, направленный на построение моделей осуществления тех или иных психологических процессов с целью формальной проверки их работоспособности.

4. Эксперимент – это проводимый в специальных условиях опыт для получения новых научных знаний о психологии посредством целенаправленного вмешательства исследователя в жизнедеятельность испытуемого.

Констатирующий эксперимент – это эксперимент, устанавливающий наличие какого-либо непреложного факта или явления. Эксперимент является констатирующим, если исследователь ставит задачу выявления наличного состояния и уровня выраженности некоторого свойства или параметра, то есть определяется актуальный уровень развития изучаемого свойства у испытуемого или группы испытуемых.

Формирующий эксперимент использовался с целью психолого-педагогического сопровождения адаптации детей с ЗПР в инклюзивном классе и проводился на основе специально составленной коррекционной программы.

5. Тестирование – это стандартизованное, ограниченное во времени испытание, с помощью которого измеряется уровень развития или степень выраженности каких-либо психических свойств личности.

6. Беседа – широко распространенный в педагогической психологии эмпирический метод получения сведений (информации) об ученике в общении с ним, в результате его ответов на целенаправленные вопросы. Это специфичный для педагогической психологии метод исследования поведения учащегося. Диалог между двумя людьми, в ходе которого один человек выявляет психологические особенности другого, называется методом беседы.

Охарактеризуем используемые методики исследования.

1. Тест школьной тревожности Д. Филлипса – предназначен для изучения уровня и характера тревожности, связанной со школой, у детей младшего и среднего школьного возраста. Подробное описание процедуры исследования с помощью данной методики представлено в Приложении 1.

2. Проективный рисунок «Что мне нравится в школе» Н.Г. Лускановой. Данная методика выявляет отношение детей к школе и мотивационную готовность детей к обучению в школе. Подробное описание процедуры исследования с помощью данной методики представлено в Приложении 1.

3. Стандартная беседа Т.А. Нежной. Данная методика направлена на выявление уровня сформированности "внутренней позиции школьника", принятия ребенком возрастного статуса. Подробное описание процедуры исследования с помощью данной методики представлено в Приложении 1.

Для проверки гипотезы исследования показатели адаптированности испытуемых сравнивались в разных экспериментальных условиях (до формирующего эксперимента и после него). Для выявления сдвигов нами был использован Т-критерий Вилкоксона. Этот статистический критерий непараметрического анализа предназначен для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить направленность изменений и их выраженность.

Таким образом, были определены база исследования и группа испытуемых, а также этапы экспериментального исследования. Подобраны методы и методики, позволяющие определить уровень адаптации детей с ЗПР в инклюзивном классе.



### Глава 3. Результаты опытно-экспериментального исследования психолого-педагогического сопровождения адаптации детей с ОВЗ в инклюзивном классе

#### 3.1 Программа психолого-педагогического сопровождения адаптации детей с ОВЗ в инклюзивном классе

Целью программы является улучшение адаптации младших школьников с ОВЗ в инклюзивном классе посредством создания оптимальных условий, необходимых для физического и психологического развития, эмоционального и социального благополучия детей с ОВЗ.

##### Задачи программы:

1. своевременное выявление детей с трудностями адаптации, обусловленными ограниченными возможностями здоровья;
2. улучшение эмоционального состояния детей с ОВЗ: снижение уровней тревожности, агрессивности, повышение уровня самооценки и т.п.; обучение приемам снятия психомышечного напряжения;
3. определение особых образовательных потребностей детей с ОВЗ;
4. определение особенностей организации образовательного процесса в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ребёнка, структурой нарушения развития и степенью его выраженности;
5. создание условий, способствующих освоению детьми с ОВЗ основной образовательной программы начального общего образования и их интеграции в образовательном учреждении;
6. оказание консультативной и методической помощи родителям (законным представителям) детей с ОВЗ.

Программа психолого-педагогического сопровождения предусматривает создание специальных условий обучения и воспитания,

позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с ОВЗ посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса. Программа представляет собой комплекс специальных психологических занятий и упражнений, направленных на повышение познавательного интереса, формирование произвольных форм поведения, развитие психологических основ учебной деятельности, таких как механическая память, зрительно-моторная координация, устойчивость и объем внимания.

Каждое занятие строится по определенной схеме:

1. Гимнастика, которая проводится с целью создания хорошего настроения у детей, кроме того, способствует улучшению мозгового кровообращения, повышает энергетику и активность ребенка.
2. Основная часть, которая включает упражнения и задания, направленные преимущественно на развитие одного какого-либо психического процесса (3-4 задания), и 1-2 упражнения, направленных на другие психические функции. Предлагаемые упражнения разнообразны по модальности, способам выполнения, материалу (подвижные игры, бланковые задания, задания с предметами, игрушкам, спортивными снарядами).
3. Заключительная часть - продуктивная деятельность ребенка: рисование, аппликация, конструирование из бумаги и т.д.

В программе используются упражнения, игры, релаксация. Дети испытывают трудности в обучении из-за того, что основным способом восприятия для них, как правило, является лишь один из сенсорных каналов. Важно обучить ребенка многосенсорному восприятию, поскольку умение пользоваться всеми каналами восприятия является фундаментом, обеспечивающим эффективность любого обучения. Кроме того, детей (особенно с такими невротическими проявлениями, как возбудимость,

страхи, агрессивность, тревожность) чрезвычайно важно обучить приемам саморасслабления и снятия психомышечного напряжения.

Основные методы программы:

- развитие кожно-кинестетической (общей) чувствительности как базы для формирования зрительного и слухового восприятия;
- специальные упражнения; медитативная сказка;
- аутотренинг с использованием записи звуков природы, релаксационной музыки.

—

**Психодиагностические методики**

Тест изучения школьной тревожности Д. Филлипса

Цель:изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

Описание:опросник состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить “Да” или “Нет”. Может проводиться в индивидуальной и групповой форме.

Инструкция:“Ребята, сейчас Вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как Вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь. Если Вы согласны с утверждением, то рядом с его номером отметьте*да*, если не согласны, *нет*”.

Обработка результатов:

При обработке результатов выделяют номера вопросов, ответы на которые не совпадают с ключом, это проявления тревожности. При анализе результатов подсчитывается:

1.Общее число несовпадений по всему тесту, если оно больше 50%, то можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если выше 70%, то можно говорить об очень высокой тревожности.

2.Анализируется число совпадение по каждому из 8 факторов тревожности выделяемых в тесте. Уровень тревожности определяется, так же как и в 1 случае, анализируется общее внутреннее состояние школьника, определяющееся наличием тех или иных тревожащих факторов и их количеством.

Ключ:

При совпадении с ключом ставится 1 балл.

№ фак-тора	Наименование фактора	Номера вопросов
1.	Общая тревожность в школе	2, 3, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53. 54. 55, 56, 57, 58;
2.	Переживание социального стресса	5. 10, 15. 20, 24. 30, 33, 36. 39, 42, 44
3.	Фрустрация потребности в достижении успеха	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43;
4.	Страх самовыражения	27, 31, 34, 37, 40, 45;

5.	Страх ситуации проверки знаний	2, 7, 12, 16, 21, 26;
6.	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	3,8,13,17,22;
7.	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	9,14,18,23,28;
8.	Проблемы и страхи в отношениях с учителями	2,6,11,32.35.41.44.47.

1.	—	11.	+	21.	—	31.	—	41.	+	51.	—
2.	—	12.	—	22.	+	32.	—	42.	—	52.	—
3.	—	13.	—	23.	—	33.	—	43.	+	53.	—
4.	—	14.	—	24.	+	34.	—	44.	+	54.	—
5.	—	15.	—	25.	+	35.	+	45.	—	55.	—
6.	—	16.	—	26.	—	36.	+	46.	—	56.	—
7.	—	17.	—	27.	—	37.	—	47.	—	57.	—
8.	—	18.	—	28.	—	38.	+	48.	—	58.	—
9.	—	19.	—	29.	—	39.	+	49.	—		
10.	—	20.	+	30.	+	40.	—	50.	—		

Результаты:

1) Число несовпадений знаков (“+” - да, “-” - нет) по каждому фактору (абсолютное число несовпадений в процентах: < 50 %; > 50 % и 75%). Для каждого респондента.

2) Представление этих данных в виде индивидуальных диаграмм.

3) Число несовпадений по каждому измерению для всего класса; абсолютное значение - < 50 %; > 50 % и 75%.

4) Представление этих данных в виде диаграммы.

5) Количество учащихся, имеющих несовпадения по определенному фактору 50 % и 75 % (для всех факторов).

6) Представление сравнительных результатов при повторных замерах.

7) Полная информация о каждом учащемся (по результатам теста).

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора)

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

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

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

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

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

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

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

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

#### Бланк ответов

Ф.И.О. \_\_\_\_\_.

Возраст \_\_\_\_\_

Дата проведения \_\_\_\_\_

**Инструкция:** “Ребята, сейчас Вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как Вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь. Если Вы согласны с утверждением, то рядом с его номером отметьте *да*, если не согласны, *нет*”.

№	Утверждение	Да	Нет
1	Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?		
2	Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?		
3	Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?		
4	Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?		
5	Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?		

6	Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?		
7	Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?		
8	Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?		
9	Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?		
10	Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?		
11	Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?		
12	Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?		
13	Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?		
14	Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?		
15	Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, чего хочешь ты?		
16	Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?		
17	Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?		
18	Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?		
19	Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, ли ты сделаешь ошибку при ответе?		
20	Похож ли ты на своих одноклассников?		
21	Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?		
22	Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?		
23	Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?		
24	Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?		
25	Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?		
26	Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?		
27	Боишься ли ты временами вступать в спор?		
28	Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно		

	биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?		
29	Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?		
30	Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?		
31	Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?		
32	Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебой?		
33	Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?		
34	Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?		
35	Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?		
36	Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?		
37	Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?		
38	Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?		
39	Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?		
40	Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?		
41	Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?		
42	Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удастся быть лучше их?		
43	Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?		
44	Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?		
45	Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?		
46	Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?		
47	Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?		
48	Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?		
49	Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?		



50	Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?		
51	Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?		
52	Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?		
53	Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?		
53	Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, чего не можешь ты?		
55	Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?		
56	Беспокоишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу проверочную работу?		
57	Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь это плохо?		
58	Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?		

Проективный рисунок «Что мне нравится в школе?» (по Н.Г. Лускановой)

Цель: методика выявляет отношение детей к школе и мотивационную готовность детей к обучению в школе.

Инструкция:

«Дети, нарисуйте, что вам больше всего нравится в школе. Рисовать можно все, что хотите. Рисуйте, как сможете, оценки за него ставиться не будут».

Приведем примерную схему анализа и оценки рисунков:

1. Несоответствие теме указывает на:

а) отсутствие школьной мотивации и преобладание других мотивов, чаще всего игровых. В этом случае дети рисуют машины, игрушки, военные действия, узоры и пр. Свидетельствует о мотивационной незрелости;

б) детский негативизм. В этом случае ребенок упорно отказывается рисовать на школьную тему и рисует то, что он лучше всего умеет и любит рисовать. Такое поведение свойственно детям с завышенным уровнем притязаний и трудностями приспособления к четкому выполнению школьных требований;

в) неверное истолкование поставленной задачи, ее понимание. Такие дети или ничего не рисуют или срисовывают у других сюжеты, не имеющие отношения к данной теме. Чаще всего это свойственно детям с задержкой психического развития.

2. Соответствие заданной теме говорит о наличии положительного отношения к школе, при этом учитывается сюжет рисунка, т.е. что именно изображено:

а) учебные ситуации — учитель с указкой, сидящие за партами ученики, доска с написанными заданиями и т.п. Свидетельствует о высокой школьной мотивации и учебной активности ребенка, наличии у него познавательных учебных мотивов;

б) ситуации неучебного характера — школьное задание, ученики на перемене, ученики с портфелями и т.п. Свойственны детям с положительным отношением к школе, но большей направленностью на внешние школьные атрибуты;

в) игровые ситуации — качели на школьном дворе, игровая комната, игрушки и другие предметы, стоящие в классе (например, телевизор, цветы на окне и т.п.). Свойственны детям с положительным отношением к школе, но с преобладанием игровой мотивации.

Для большей надежности оценки детских рисунков при проведении обследования целесообразно спросить ребенка, что он изобразил, почему нарисовал тот или иной предмет, ту или иную ситуацию.

В ряде случаев по рисункам детей можно судить не только об уровне их учебной мотивации, об их отношении к школе, но и выявить те стороны школьной жизни, которые являются для ребенка наиболее привлекательными.

Так, например, школьники с психомоторной расторможенностью, повышенной двигательной активностью нередко изображают игру в футбол на уроке физкультуры, драки с ребятами на перемене, могут нарисовать класс, в котором все перевернуто вверх дном, и т.п.

Чувствительные, сентиментальные дети, рисуя учебную ситуацию, обязательно включают в нее декоративные элементы (орнамент, цветы, мелкие детали интерьера класса и т.п.). Однако анализ содержания рисунков является сложной самостоятельной задачей и требует от экспериментатора хорошего владения проективными техниками.

## Методика "Беседа о школе" Т.А. Нежной

Экспериментатор знакомится с ребенком и спрашивает его, нравится ли ему в школе. В зависимости от ответа задается первый вопрос "Беседы".

1. Что тебе нравится (не нравится) в школе больше всего? Что для тебя самое-самое интересное, привлекательное, любимое в школе?

Далее экспериментатор говорит: "Я буду рассказывать тебе маленькие истории про тебя самого, но только это будут истории не про то, что с тобой уже было, или случилось, а про то, что могло бы случиться, потому что случилось с другими. А ты будешь мне говорить, что бы ты сказал или сделал, если бы такая история произошла с тобой.

2. Представь себе, что сегодня вечером мама вдруг скажет: "Ребенок, ты ведь у меня еще маленький, трудно тебе в школу ходить. Если хочешь, я пойду и попрошу, чтобы тебя из школы отпустили на месяц, на полгода, на год. Хочешь?" Что ты ответишь маме?
3. Представь себе, что мама так и сделала (послушалась тебя или поступила по-своему), договорилась, и тебя отпустили из школы с завтрашнего дня. Встал утром, умылся, позавтракал, в школу идти не надо, делай, что хочешь... Что бы ты стал делать, чем бы ты стал заниматься в то время, когда другие ребята в школе?
4. Представь себе, что ты вышел погулять и встретил мальчика. Ему тоже шесть лет, но он ходит не в школу, а в детский сад. Он тебя спрашивает: "Что надо делать, чтобы хорошо подготовиться к первому классу?" Что ты посоветуешь? Представь себе, что тебе предложили учиться так, чтобы не ты ходил в школу, а наоборот, к тебе приходила бы каждый день учительница и учила бы тебя одного всему, чему учатся в школе. Ты согласился бы учиться дома?
5. Представь себе, что ваша учительница неожиданно уехала в командировку на целый месяц. Приходит к вам в класс директор и говорит: "Мы можем пригласить к вам другую учительницу на это время, а можем попросить ваших мам, чтобы каждая из них по одному дню бывала у вас вместо учительницы". Как, по-твоему, будет лучше, чтобы пришла другая учительница или чтобы мамы заменяли учителя?
6. Представь, что есть две школы – школа А и Б. В школе А расписание уроков в 1 классе такое: каждый день бывают уроки письма, чтения, математики, а уроки рисования, музыки, физкультуры не каждый день. А в школе Б все наоборот: каждый день бывает физкультура, музыка, труд, рисование, а чтение, письмо и математика редко – по одному разу в неделю. В какой школе ты бы хотел учиться?

7. В школе А от первоклассника строго требуют, чтобы он внимательно слушал учителя и делал все, что он говорит, не разговаривал на уроках, поднимал руку, если надо что-то сказать или выйти. А в школе Б не делают замечания, если встанешь во время урока, поговоришь с соседом, выйдешь из класса без спросу. В какой школе ты хотел бы учиться?
8. Представь себе, что в какой-то день ты очень старательно работал на всех уроках, и учительница сказала: "Сегодня учился очень хорошо, просто замечательно, я хочу как-то особенно отметить тебя за такое хорошее учение. Выбирай сам – дать тебе шоколадку, игрушку или отметку в журнал поставить?" Что бы ты выбрал?

Классификация

ответов

(Все ответы подразделяются на две категории А и Б)

<p>Вопрос 1: уроки грамоты, счет, занятия, по содержанию и форме не имеющие аналогов в дошкольной жизни ребенка.</p> <p>Вопрос 2: несогласие ребенка на "отпуск".</p> <p>Вопрос 3: учебные занятия - высказывания, описывающие распорядок дня, в который обязательно включены действия по самообразованию.</p> <p>Вопрос 4: содержательная сторона подготовки к школе – освоение некоторых навыков чтения, счета, письма.</p> <p>Вопрос 5: несогласие на обучение на дому.</p> <p>Вопрос 6: выбор учителя.</p> <p>Вопрос 7: выбор школы А.</p> <p>Вопрос 8: выбор школы А.</p> <p>Вопрос 9: выбор отметки.</p>	<p>Вопрос 1: дошкольные виды деятельности – уроки художественно-физкультурно-трудового цикла, а также внеучебные занятия: игры, еда, гуляние и т.д.</p> <p>Вопрос 2: согласие на "отпуск".</p> <p>Вопрос 3: дошкольные занятия: игры, гуляние, рисование, занятие по хозяйству без упоминания о каких либо учебных действиях.</p> <p>Вопрос 4: формальные стороны подготовки к школе – приобретение формы, портфеля и т.д.</p> <p>Вопрос 5: согласие на обучение на дому.</p> <p>Вопрос 6: выбор родителей.</p> <p>Вопрос 7: выбор школы Б.</p> <p>Вопрос 8: выбор школы Б.</p> <p>Вопрос 9: выбор игрушки или шоколадки.</p>
--	---

Преобладание в ответах ребенка категории А свидетельствует о том, что его внутренняя позиция имеет содержательный характер. Преобладание категории Б говорит об ориентации ребенка на дошкольные виды деятельности, на формальные стороны обучения.

При интерпретации полученных результатов необходимо помнить, что должны оцениваться не только количественные, но и качественные показатели. К ним относятся и общее поведение ребенка в ходе тестирования, и интерес, с которым ребенок берется за каждое новое задание, и темп работы, и готовность идти на контакт с экспериментатором, и утомляемость, и пр.

## Содержание занятий

### Занятие 1. Установление правил, создание рабочей атмосферы.

**Необходимые материалы:** шаблоны для визиток из цветной бумаги, парные «рукавички», вырезанные из бумаги, восковые мелки, цветные карандаши, фломастеры, скотч, игрушка-«талисман группы», листы А4 с нарисованными символами правил группы, текст сказки «Шапка-невидимка».

#### Ход занятия:

1. *Вводное слово ведущего.* Краткое выступление ведущего с целью информирования участников группы о целях и форме занятий.

2. *Знакомство, изменение стереотипов, связанных с восприятием работы группы как урока, демонстрация стиля взаимоотношений с ведущим группы и ее членами.* В общем кругу каждый называет свое имя. Работа разворачивается по принципу «снежного кома»: первый называет свое имя, следующий - имя предыдущего участника и только потом свое. Если имя соседа забылось, нужно его вежливо попросить повторить. В завершении задания выясняется, кто «самый внимательный»: желающие могут попытаться назвать по именам всех присутствующих.

Затем каждый оформляет себе «визитку» на заранее подготовленных квадратиках цветной бумаги. Если ребенок затрудняется написать свое имя, ему помогает ведущий. На визитке нужно отразить что-то, что ее автор любит. По окончании работ визитки представляются группе (с небольшим комментарием), после чего «надеваются» — приклеиваются скотчем (одежду это не портит). Если ребенок испытывает трудности с определением «что я люблю», ведущий может предложить ему несколько альтернативных вариантов «на выбор».

3. *Упражнение «Варежки» для развития сплоченности группы через совместную деятельность.* В случайном порядке раздаются парные заготовки «варежек» (на тот случай, если участников группы окажется нечетное количество, необходимо приготовить одну «тройку» варежек). Задача – найти свою пару (тройку), договориться и вместе их раскрасить. Затем каждая пара представляет свое творение. В случае конфликтов внутри пар возможна тактичная помощь ведущего.

3. *Установление правил с целью регламентирования работы на основе добровольно принятых обязательств.* Обсуждаются трудности, возникшие в предыдущих заданиях. На их основе вырабатываются правила работы группы, которые помогут в дальнейшем избегать таких ситуаций:

- правило «я» - каждый говорит только за себя, а не за других;

- правило «равных прав» - все участники группы равны и обращаются друг к другу по имени; нельзя перебивать того, кто говорит, применять физическую силу, оскорблять и дразнить;
- правило «талисмана» - говорит тот, у кого в руках собачка-талисман группы, бережное отношение к талисману;
- правило поднятой руки - говорить по одному, если хочешь сказать – подними руку, а не кричи;
- правило поднятой руки – если ведущий поднял руку раскрытой ладонью вниз, значит все замолкают и слушают его;
- правило «Шапки-невидимки» - санкция за нарушение остальных правил. Для этого используется сказка М. Панфиловой, адаптированная к работе в развивающей группе (в оригинале она предназначена для достижения аналогичных целей педагогом на уроке).

Правила в виде небольших рисунков (пиктограмм) заранее фиксируются на листах бумаги формата А4, и во время всех последующих занятий группы висят на стене.

**5. Рефлексия результатов занятия для ассимиляции полученного опыта.** Обсуждение итогов занятия: круг «Новое и важное для меня». Выработка ритуала завершения занятий, включающего элементы рефлексии («новое и важное для меня»), его проведение. Важно внимательно следить за соблюдением принятых правил, тактично, но настойчиво пресекать попытки их нарушения.

**6. Ввод в занятие «ритуала прощания».** Ведущий напоминает ребятам, что данные занятия – не просто уроки и предлагает заканчивать их по особенному. Все встают в круг и берутся за руки, повторяя за ведущим слова в такт поднимают и опускают руки:

*Мы сегодня были рады*

*Видеть каждого из нас!*

*Не пугают нас преграды,*

*В добрый путь и в добрый час!*

*За то, что сегодня не скучно нам было,*

*Мы скажем друг другу: «Большое спасибо!».*

**7. «Небосклон настроения».** По окончанию занятия детям раздаются листочки «Мое настроение», которые заполняются каждым ребенком индивидуально. Листочек нужно подписать (если ребенок затрудняется, то ему помогает ведущий), и закрасить первое облачко настроения (в котором находится цифра 1) определенным цветом (в зависимости от настроения).

Облачко закрашивается красным (розовым, оранжевым) цветом, если настроение отличное, замечательное; если настроение просто хорошее – облачко закрашивается зеленым цветом, и синим, если настроение после занятия плохое.

### **Сказка «Шапка-невидимка» (Панфилова М, 2000)**

В Лесной школе появился новый ученик. Это Мышонок. Мышонок был очень способным ребенком. Об этом ему постоянно говорили мама с папой, и дедушка с бабушкой всегда восхищались им. Пропищит Мышонок пронзительно, а дедушка ликует: «Да ты просто соловей у нас!» Перекувырнется Мышонок через хвостик, а бабушка радуется: «Ой, акробат!» Родители говорили, что он точно будет отличником, ведь он уже теперь все знает. И Мышонку на самом деле стало казаться, что он исключительный. Осталось только дожидаться того дня, когда будет возможность доказать это всем жителям леса.

В лесной школе его почему-то приняли без восторгов и восхищения. Учитель Еж на уроках спрашивал всех учеников. Если Мышонок выкрикивал ответ, учитель почему-то расстраивался и все равно дожидался ответа другого ученика. Мышонок, конечно, тоже отвечал, но ему казалось, что недостаточно часто. Если ответ Мышонка оказывался верным, то он гордо вертел головой во все стороны, чтобы насладиться вниманием одноклассников. Но ожидания не оправдывались: учитель и одноклассники не замечали гениальности Мышонка.

Тогда Мышонок решил удивить всех своим соловьиным писком. И это ему удалось! Учитель строго посмотрел на Мышонка, а ученики громко рассмеялись. «Вот наконец-то, — подумал Мышонок, — все заметили меня!» Он, забыв об уроке, начал размышлять, чем бы еще всех поразить. Особенно понравилось Мышонку, когда рассмеялась Белочка над его прыжком через хвостик во время урока. Только учитель не улыбался. Еж подошел и тихо спросил проказника: «Почему ты нам мешаешь?», но вместо ответа услышал пронзительный писк Мышонка. Ребята-зверята смеялись, и Мышонок был счастлив.

Когда после уроков за Мышонком пришли родители, учитель Еж увидел в их глазах восхищение своим сыном и призадумался:

«Что же делать? Как помочь Мышонку стать настоящим учеником лесной школы? Ведь сейчас он поступает как маленький ребенок, а не как ученик. Как научить его быть терпеливым и выполнять школьные правила? Как научить его помогать, а не мешать своим товарищам? Как научить его радоваться успехам своих новых друзей?»

На следующий день учитель Еж начал урок с рассказа о шапке-невидимке, которая хранится в самом секретном месте в кабинете у



директора школы. Шапка эта — невидимая, и других она тоже делает невидимыми. Еж сказал, что готов надеть ее на голову любому ученику, который мешает тем, кто учится. Мышонок захотел, чтобы надели ему, в ней он еще больше поразит окружающих.

Учитель с грустью подошел к парте Мышонка и дотронулся до его головы. Казалось, ничего особенного не произошло, только ребята-зверята перестали обращать внимание на кривляния мышонка. Мышонок старался проказничать изо всех сил, но потом ему надоело (ведь никто не обращал на него внимания). Через некоторое время он стал прислушиваться к заданиям учителя, захотел выйти к доске, но его никто не заметил. Мышонок обиделся: «Ну и пусть, они еще все пожалеют!»

Наконец прозвенел звонок, и началась перемена. Когда ученики ушли гулять в коридор, учитель вновь дотронулся до головы Мышонка и «снял» шапку. «Правда, грустно быть одному?» — тихо спросил учитель и добавил: «Порадуй ребят на перемене, поиграй, отдохни вместе с ними, а когда прозвенит звонок, шапка-невидимка вновь вернется к тебе. Так будет до тех пор, пока ты не научишься помогать друзьям в учебе, а не мешать им».

Мышонок сидел молча и к ребятам играть не пошел. Он думал... Так прошла перемена, потом прошел урок, на котором дети узнавали что-то новое и интересное. Перед уроком математики Мышонок вновь остался в классе. Он вдруг заметил Белочку, которая никак не могла решить домашнюю задачу.

- Что, попрыгала дома, а теперь пытаешься домашнюю задачку решить? -завредничал Мышонок.

- Нет, я вчера весь вечер решала, но ничего не получается, - ответила Белочка.

Мышонок подошел к Белочке и посмотрел ее решение: «Хочешь, я помогу тебе?» Белочка молча кивнула. Они вместе справились с задачей, и Мышонок вновь услышал веселый смех Белочки и увидел благодарный блеск в ее глазах. Никогда Мышонок не чувствовал себя таким нужным! Ему было так приятно!

На уроке математики Зайчонок решал у доски, а помогать ему учитель пригласил Мышонка. И вновь Мышонок почувствовал себя нужным и увидел благодарность в глазах Зайчонка! Ведь он не перебивал товарища, не отвечал за него, а только помогал ему.

После того как учитель поблагодарил Зайчонка и Мышонка за хорошие ответы, Мышонок вдруг вспомнил про шапку-невидимку. «Что же с ней случилось? Куда она исчезла?» — думал Мышонок. А учитель Еж и ребята добродушно улыбались...

## **Занятие 2. Сплоченность группы, закрепление правил.**

**Необходимые материалы:** бумага, цветные карандаши, фломастеры, восковые мелки, талисман.

### **Ход занятия:**

#### **1. Ритуал приветствия «Искорка настроения».**

Ведущий напоминает ребятам, что данные занятия – не просто уроки и предлагает начинать их по особенному, «зажигая» искорку настроения. Все участники встают в круг и берутся за руки. Ведущий спрашивает, кто из ребят хочет «зажечь» искорку настроения сегодня. Если желающих нет, то ведущий просит начать участника, стоящего по правую (левую) руку от него. «Зажигают» искорку настроения так: ребенок говорит какое-либо слово, междометие (Ах! Уау! Ух! и т.п.) с определенной интонацией и пожимает руку стоящему справа. Все остальные по кругу должны передать это же слово, но с интонацией своего настроения, также слегка пожимая руку того, кому передают «искорку». Затем «искорку» запускают в обратную сторону.

#### **2. Настрой на работу с элементами рефлексии.**

«Строим мостик», связывающий прошлое занятие с сегодняшним, вспоминаем, что делали на первом занятии, обсуждаем, чем будем заниматься сегодня.

**3. Упражнение «Перечисли правила», необходимое для закрепления правил и принятия детьми ответственности за их соблюдение.** Каждый участник получает лист бумаги. Задача – изобразить правила группы, принятые на прошлом занятии. По завершении каждый представляет результаты своей работы. Некоторым детям может понадобиться помощь ведущего.

**4. Упражнение «Рука». Для развития сплоченности группы, формирования мотивации групповой работы, развития эмпатии.**

Все сидят в кругу. Необходимо по команде ведущего «три-четыре», ни с кем не договариваясь, показать определенное количество пальцев. «Играет» только правая рука. Задача заключается в том, чтобы все участники показали одинаковое количество пальцев.

В обсуждении выясняется, что никто в группе не может «выиграть», пока группа не работает синхронно, а участники не пытаются понять и почувствовать друг друга.

В случае проявления раздражения, агрессии со стороны отдельных ребят в адрес других, данные особенности поведения регулируются на основе правил групповой работы, в дальнейшем служат материалом для анализа, возможно для индивидуальной работы с ребенком.

*5. Упражнение «Поменяйтесь местами...» для развития сплоченности, для внимания к окружающим.*

Все сидят в кругу. Количество стульев на один меньше, чем число участников. Ведущий называет какой-то цвет, и те, у кого этот цвет присутствует в одежде, меняются местами. Цель ведущего – успеть занять пустой стул. Тот, чье место занимает ведущий, становится водящим в игре.

*6. Упражнение «А не поиграть ли нам в театр?». На создание положительного эмоционального фона завершения занятия.*

Дети повторяют за ведущим слова и движения:

*- А не поиграть ли нам в театр?*

*Все: Да! Да! Да! (хлопают в ладоши)*

*- Прозвенели три звонка.*

*Все: дзинь, дзинь, дзинь (показывают руками звонки)*

*- Запиликали скрипки*

*Все: пили, пили, пили (показывают игру на скрипке)*

*- Застучали барабаны*

*Все: бум, бум, бум (стучат ногами)*

*- Поднимается занавес*

*Все: вжик, вжик (руки в стороны)*

*- И, вот, на сцене появляется шайка разбойников*

*Все: у-у-у!!! (руки вверх, угрожающе)*

*- И тут один встает и говорит*

*Ребенок, на которого указывают: «А не создать ли нам банду?»*

*Все сначала.*

*- И тут другой встает и говорит*

*Другой ребенок: «А кто у нас будет атаманом?»*

*Все сначала.*

- И все показали на ... (показывают)

Тот, на кого показали: « А что я для этого должен сделать?»

Все: спеть, станцевать и пр.

7. Завершение занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).

Во время рефлексии напоминается цель групповой работы для того чтобы связать опыт, полученный на занятии, со «стратегическими» целями работы.

8. Ритуал прощания.

9. Заполнение «Небосклона настроения».

### **Занятие 3. Закрепление мотивации групповой работы, осознание личных трудностей.**

**Необходимые материалы:** бумага для рисования, талисман, цветные карандаши, фломастеры, восковые мелки.

**Ход занятия:**

1. Ритуал приветствия «Искорка настроения».

2. Упражнение «Тс-с, тишина!» на создание рабочего настроения, установление тишины после выражения эмоций. Все участники повторяют за ведущим слова: «Тс-с! Тс-с! Тишина!», одновременно прижимая к губам указательный палец. Сначала громко, потом все тише и постепенно исчезая.

3. Игра «Молекулы». Эмоциональный разогрев, закрепление мотивации групповой работы, развитие групповой сплоченности. Участники свободно перемещаются по помещению. По сигналу ведущего необходимо объединиться в группы по несколько человек. Количество человек в группе зависит от того, сколько раз ведущий хлопнул в ладоши.

У некоторых детей могут возникнуть трудности со счетом хлопков на слух. В этом случае ведущий может параллельно с хлопками называть цифру вслух.

Участники объединяются в группы по 3, 4, 5 и т. д. человек, в заключение объединяются по парам. Образовавшиеся пары садятся за заранее приготовленные столы для следующего упражнения.

4. Рисунок «Мои школьные трудности», направленный на вербализацию

*личных целей участия в группе.* Ведущий предлагает собрать «копилку трудностей первоклассника»: «Что может быть трудным в школе?», «Что может расстроить в школе?». Затем каждый получает лист бумаги. Детям предлагается представить себя художником и нарисовать иллюстрации к выбранным трудностям.

Законченные работы комментируются в общем кругу. Рассматривая каждый рисунок, детям предлагается представить, что в данную ситуацию попал Талисман группы (плюшевый щенок). Ребята помогают Талисману, советуют, как ему поступить, справиться с проблемой.

По завершении рисунки остаются в пространстве группы.

*5. Завершение занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).*

*6. Ритуал прощания.*

*7. Заполнение «Небосклона настроения».*

#### **Занятие 4. Вербализация содержания школьной тревожности.**

**Необходимые материалы:** тексты сказок, рисунок, талисман.

**Ход занятия:**

*1. Ритуал приветствия «Искорка настроения».*

*2. Игра «Изобрази предмет» для создания рабочего настроения, обращения к школьным заботам.* Детям нужно придумать и без слов изобразить предмет, как-то связанный со школой. Остальные участники группы отгадывают, какой предмет имеется в виду.

*3. Упражнение «Сказка» для вербализации участниками собственных причин школьной тревожности в безопасной (проективной) форме.*

Ребятам предлагается картинка, по которой необходимо сочинить сказку (см. приложение). Все вместе выбирают имя герою. У нас это Пузатик. Сказка сочиняется по кругу — каждый говорит по одному предложению.

Если сказку не получается закончить позитивно, эта работа может быть предложена в индивидуальном режиме: «В сказках всегда счастливый финал. Кто может придумать счастливый финал нашей сказки?»

Дети, характеризующиеся страхом самовыражения, при выполнении этого упражнения нуждаются в помощи ведущего; ведущий может придумывать предложение вместе с таким ребенком или вслух громко говорить то предложение, которое ребенок говорит шепотом, обязательно подбадривая его при этом.

*4. Упражнение «Сказочная шкатулка» для снижения уровня тревожности путем снятия эмоционального и телесного напряжения и через закрепление ребенком умения решать проблемную ситуацию без опоры на роль-образ.*

Рассказывается сказка. Детям предлагается сопровождать сказочный сюжет соответствующими движениями, придумывая их самостоятельно.

Сказка «Белки и орехи»: «Жили-были с одним лесу белочки с большими пушистыми хвостами, маленькими лапками и смешными мордочками. И такие они были веселые и быстрые. А еще в этом лесу жили маленькие гномы. Однажды белки набрали много орехов, чтобы запастись ими на зиму. Белки очень долго работали. Перекидывали орешки друг другу и аккуратно складывали их в дупло. К вечеру белочки очень устали, но все равно были очень довольны, что набрали столько орехов. Легли белочки спать. Утром проснулись и первым делом побежали посмотреть, как там орехи, а орехи пропали...»

Детям предлагается проблемная ситуация. Вопросы:

- Куда делись орехи?
- Что было дальше?
- Что сделали белки?
- Чем дело кончилось?

Сказка «Прими решение»: «В одном городе жила девочка. Она была умная, хорошая девочка, но постоянно все теряла. Однажды девочка очень торопилась в школу, но никак не могла найти ключи от квартиры. Девочка обыскала весь дом, все карманы, но их нигде не было. Долго думала девочка, что же ей делать: остаться дома и пропустить школу или пойти в школу и оставить дверь открытой? Решила девочка пойти в школу. Пришла на урок, открыла портфель, чтобы достать учебники, и... увидела ключи...»

Детям предлагается продолжить сказку.

*5. Игра «Чайничек с крышечкой» на снятие эмоционального напряжения.*

*6. Завершение занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).*

*7. Ритуал прощания.*

*8. Заполнение «Небосклона настроения».*

## **Занятие 5. Разрядка школьной тревожности.**

**Необходимые материалы:** талисман, набор сюжетных картинок.

**Ход занятия:**

1. *Ритуал приветствия «Искорка настроения».*

2. *Игра «Иностранец в школе», позволяющая участникам включиться в работу по теме занятия, эмоционально «размяться».*

Ребятам предлагается представить, что в школу приехал иностранец, который не знает русского языка, а никто не знает того языка, на котором говорит он. Он хочет что-нибудь узнать о нашей школе. Нужно что-нибудь рассказать ему о школе без слов, при помощи жестов. Водящий «рассказывает», остальные угадывают. Ведущий строго контролирует выполнение правил.

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

4. *Упражнение «Рисунок на стене».*

Большой лист бумаги кнопками закрепляется на стене. Ведущий спрашивает детей, не хотели бы они поиграть с рисунком, и поясняет, что это занятие предполагает взаимную помощь в создании рисунка на основе каракулей. На стуле рядом с листом бумаги лежит все необходимое для рисования (карандаши, фломастеры, мелки), участники группы сидят в кругу. Таким образом, все оказываются в равных условиях. Каждый ребенок выбирает карандаш, фломастер или мелок одного цвета. Два человека не могут использовать одинаковый цвет.

На основе детской считалочки, инициатором которой становится один из участников группы, выбирается ребенок, который начинает игру. Он с закрытыми глазами быстро рисует на листе каракули – беспорядочные, непрерывные линии. Если дети проявляют нерешительность, ведущий помогает. Следующий участник (по часовой стрелке), исходя из собственных представлений, пытается дорисовать созданные каракули.

Надо следить за тем, чтобы каждый, рисуя в порядке очереди, вносил в рисунок лишь минимальные дополнения, - тогда все поучаствуют в создании законченной композиции по несколько раз. Путешествие к рисунку и обратно продолжается до тех пор, пока каждый не решит, что ему больше нечего к нему дорисовать. Когда рисунок закончен, избегая критических оценок, подчеркнуть вклад каждого, сказать что-нибудь хорошее о самом процессе творчества.

Некоторые возможные моменты, подлежащие обсуждению:

- отмечается ли в рисунке преобладание одного цвета, что говорит о доминирующей роли того или иного человека;

- можно ли увидеть какие-либо сюжеты или образы, которые отражают настроение участников группы и взаимоотношения в семье;

- что принес в коллективную деятельность каждый участник группы, и как его труд повлиял на ход и результат общей работы. Обращая на это внимание других членов группы, можно научить их быть более внимательными и терпимыми друг к другу.

На основе образов, которые участники видят в рисунке, предлагается придумать какую-нибудь историю. Через несколько секунд «эстафету» рассказа может взять другой ребенок, третий, до тех пор, пока группа не придет к соглашению относительно завершения рассказа. Называется основная тема рассказа. Если участники проявляют нерешительность, ведущий может начать рассказ и предложить кому-либо его продолжить.

*5. Завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).*

*6. Ритуал прощания.*

7. Заполнение «Небосклона настроения».

**Занятие 6. Проработка школьных страхов путем разыгрывания тревожащих ситуаций.**

**Необходимые материалы:** талисман.

**Ход занятия:**

*1. Ритуал приветствия «Искорка настроения».*

*2. Упражнение «Урок и перемена» для создания рабочей атмосферы, развития эмоционального самоконтроля.*

Ведущий называет какое-то дело, а ребята отвечают, когда его делают: «на уроке» или «на перемене». Если ведущий поднимает руку,



задавая вопрос, отвечают все хором, если рука не поднята, а ведущий смотрит на кого-то одного, — отвечает этот ребенок.

### *3. Разыгрывание ситуаций для проработки школьной тревожности.*

По итогам прошлых занятий («копилки трудностей», «рисунков трудностей») ведущий предлагает несколько ситуаций, которые разыгрываются в виде сценок. Ведущий сам назначает маленькие группы и раздает им задания. Подготовленные выступления разыгрываются перед остальными участниками группы. Задача: сценка должна закончиться хорошо. Если внутри групп возникают конфликты, необходимо тактичное вмешательство ведущего.

За удачное выполнение задания дети получают восковые мелки.

*4. Упражнение «Поймай комара» с целью разрядки остаточного напряжения.* По помещению как будто летает комар (участники на выдохе произносят звук «з-з-з»). Комар то приближается, то удаляется (показывается силой голоса).

*5. Завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).*

*6. Ритуал прощания.*

*7. Заполнение «Небосклона настроения».*

## **Занятие 7. Тренировка гибкости поведения.**

**Необходимые материалы:** талисман, бумага, цветные карандаши, фломастеры.

**Ход занятия:**

*1. Ритуал приветствия «Искорка настроения».*

*2. Игра «Школа Кенгуру» для создания рабочей атмосферы, двигательного раскрепощения.* На время игры все превращаются в кенгуру. Водящий — кенгуру-учитель, остальные — ученики-кенгурята. Учитель говорит на «кенгурином» (непонятном) языке, вызывает кого-то к доске, ругает или хвалит. Задача — догадаться, что он имеет виду, и выполнить его требования. В роли водящего желательно побывать всем. Детям со страхом самовыражения может потребоваться поддержка со стороны ведущего (от подбадривания до выполнения задания параллельно с ребенком).

*3. Упражнение «Школа для животных», помогающее развить гибкость поведения в ситуации урока.* Каждый участник рисует себя в образе

какого-нибудь животного. Характер животных обсуждается. Затем моделируется ситуация урока (учителем может быть кто-то из участников - лидеров). Учитель ведет урок, а остальные ведут себя в соответствии со своей ролью (трясутся от страха, ни на что не обращают внимания и т. д.). После этого рисунки произвольно перераспределяются, учитель сменяется (по жребию), каждый демонстрирует доставшееся ему поведение.

Вербальная агрессия сразу пресекается ведущим. Если ребенок испытывает трудности в моделировании поведения, ведущий может помочь или попросить о помощи того ребенка, от которого испытывающий затруднения участник будет готов ее принять.

#### *4. Упражнение «Поплавок». Релаксация с визуализацией.*

" Вообразите, что вы маленький поплавок в огромном океане... У вас нет цели... компаса... карты... руля... весел... Вы движетесь туда, куда несёт вас ветер... океанские волны... Большая волна может на некоторое время накрыть вас... но вы вновь и вновь выныриваете на поверхность... Попытайтесь ощутить эти толчки и выныривание... Ощутите движение волны... тепло солнца... капли воды... подушку моря под вами, поддерживающую вас... Посмотрите, какие ещё ощущения возникнут у вас... когда вы представляете себя маленьким поплавком в большом океане..."

#### *5. Завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).*

#### *6. Ритуал прощания.*

#### *7. Заполнение «Небосклона настроения».*

### **Занятие 8. Работа с глиной на выражение агрессии.**

**Необходимые материалы:** подставка из пластика или картона, сосуд с водой у каждого.

#### **Ход занятия:**

#### *1. Ритуал приветствия «Искорка настроения».*

*2. Знакомство с глиной.* Каждый берет в руки ком глины и в течение нескольких минут сжимает его с разной силой – то сильнее, то послабее.

Ведущий предлагает скатать и взбить глину на подставке, похлопать по ней ладошками. Вновь создать ком, разбить его, похлопать по глине ребром ладони, кулаком, взбить ее в кучу, с силой ударить по ней, проткнуть глину, пошлепать по ней, отщипнуть кусочек, скатать

колбаску, прокатить ее по поверхности ладоней, разорвать ее и снова сделать шар.

Затем детям предлагается добавить воды, столько, сколько захочется.

Далее происходит небольшое обсуждение. Ведущий задает вопросы каждому по очереди: что тебе понравилось делать больше всего? что ты не любишь делать?

### *3. Упражнение «Любимое животное».*

Детям предлагается вылепить свое любимое животное.

После того как каждый вылепит свое животное, ведущий просит каждого ребенка по-очереди поговорить от лица этого животного. (Что это за животное? Представь, что ты это.....Расскажи мне о себе и своей жизни.) Если ребенок затрудняется с описанием, ведущий задает вопросы, чтобы облегчить ему задачу. (Как тебя зовут? Где ты живешь? У тебя есть друзья? А враги? Чем ты питаешься? Что тебе нравится делать? А что не нравится? Чего бы тебе хотелось сделать? Скажи, что-нибудь из того, что ты сейчас рассказал относится каким-либо образом к твоей жизни?) В конце рассказа ведущий обязательно благодарит ребенка за то, что он поделился своей историей.

### *4. Завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).*

### *5. Ритуал прощания.*

### *6. Заполнение «Небосклона настроения».*

## **Занятие 9. Повышение самооценки участников группы.**

**Необходимые материалы:** бумага, цветные карандаши, фломастеры, талисман, скотч.

### **Ход занятия:**

#### *1. Ритуал приветствия «Искорка настроения».*

*2. Упражнение «Встаньте те, кто...» для формирования рабочего настроения, установки на рефлекссию.*

Ведущий произносит фразу «Встаньте те, кто...» и называет какое-нибудь качество. Все, кто считает, что у него есть это качество, встают и хором говорят: «Желаем всем хорошего настроения!».

*3. Упражнение «Ладонка» (основная цель — повышение самооценки через самоанализ достоинств). Каждый получает листок*

бумаги. Нужно, приложив ладошку, обвести ее, в центре написать свое имя, а в каждом пальчике — по одному хорошему качеству, которое ребенок может в себе найти. Нарисованная ладошка раскрашивается. Законченные рисунки представляются группе, комментируются авторами. В завершении устраивается выставка «ладошек».

В случае если ребенок не может найти у себя положительных качеств, ведущий предлагает варианты таких качеств или помогает попросить помощи у других ребят.

**4. Упражнение «Маяк» (обучение приемам саморегуляции, повышение самооценки).** Релаксация с визуализацией.

" Представьте маленький скалистый остров... вдали от континента... На вершине острова...- высокий, крепко поставленный маяк...

Вообразите себя этим маяком... Ваши стены такие толстые и прочные... что даже сильные ветры, постоянно дующие на острове... не могут покачать вас... Из окон вашего верхнего этажа... вы днём и ночью... в хорошую и плохую погоду... посылаете мощный пучок света, служащий ориентиром для судов... Помните о той энергетической системе, которая поддерживает постоянство вашего светового луча... скользящего по океану... предупреждающего мореплавателей о мелях... являющегося символом безопасности на берегу...

Теперь постарайтесь ощутить внутренний источник света в себе... – света, который никогда не гаснет...

Данные упражнения выполняются последовательно, переходя от первого ко второму и так далее до четвертого. Словесные инструкции могут произноситься на фоне музыки, подобранной в соответствии с характером и содержанием упражнения.

**5. Завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).**

**6. Ритуал прощания.**

**7. Заполнение «Небосклона настроения».**

**Занятие 10. Представления о бесконфликтном общении, работа с глиной.**

**Необходимые материалы:** подставка из пластика или картона, сосуд с водой у каждого, наборы сюжетных картинок для упражнения «Мультфильмы».

**Ход занятия:**

### *1. Ритуал приветствия «Искорка настроения».*

*2. Упражнение «Что лежит в портфеле» для создания рабочей атмосферы, раскрепощения участников.* Ведущий бросает кому-то из ребят мяч и называет какой-то предмет. Если, по мнению ребенка, он должен лежать в портфеле, мяч нужно ловить, если нет, мяч ловить не нужно.

Некоторые дети, бросая мяч, проявляют при этом очевидные признаки агрессивного поведения. Как и на предыдущих занятиях, в рамках групповой работы агрессия регулируется на основе принятых правил, но в том случае, если это уже не первые агрессивные проявления ребенка, они, очевидно, указывают на необходимость в дальнейшем обратиться к работе с данной трудностью.

У детей проявляется заинтересованность, активизируется мыслительный процесс.

### *3. Упражнение «Муха»*

*Цель:* снятие напряжения с лицевой мускулатуры.

Сядьте удобно: руки **свободно положите на колени, плечи и голова опущены**, глаза закрыты. Мысленно представьте, что на ваше лицо пытается сесть муха. Она садится то на нос, то на рот, то на лоб, то на глаза. Ваша задача: не открывая глаз, согнать назойливое насекомое.

### *4. Упражнение «Мое настроение».*

Для начала, как и в прошлый раз, ведущий предлагает скатать и взбить глину на подставке, похлопать по ней ладошками. Вновь создать ком, разбить его, похлопать по глине ребром ладони, кулаком, взбить ее в кучу, с силой ударить по ней, проткнуть глину, пошлепать по ней, отщипнуть кусочек, скатать колбаску, прокатить ее по поверхности ладоней, разорвать ее и снова сделать шар.

Детям предлагается подумать, какое сейчас у них настроение, что они сейчас чувствуют? Затем детям предлагается закрыть глаза и придумать, как могло бы выглядеть их чувство, настроение. В это время пальцы должны работать с глиной. Пусть они попробуют держать глаза закрытыми, а через руки картина сама воплотится в глине – все произойдет само собой.

### *5. Завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).*

### *6. Ритуал прощания.*

## 7. Заполнение «Небосклона настроения».

### **Занятие 11. Подведение итогов.**

**Необходимые материалы:** рисунки и фигурки из глины, сделанные на предыдущих занятиях.

#### **Ход занятия:**

1. *Ритуал приветствия «Искорка настроения».*

2. *Упражнение «За что меня можно похвалить» (основная цель — создание рабочей атмосферы, повышение самооценки).* Все ребята сидят в кругу. Каждый по очереди говорит, за что его можно похвалить. Если возникает затруднение, помочь могут одноклассники или психолог (предлагает варианты).

3. *Упражнение «Помоги другу» (основная задача — интеграция опыта, полученного на занятиях).* Каждый получает свой рисунок с изображением школьных трудностей (см. занятие 3). Необходимо представить, что в эту ситуацию попал друг, и рассказать ему, как в такой ситуации себя нужно вести. Если отдельные дети дают неконструктивные «советы», им можно предложить помощь психолога и группы.

4. *Завершения занятия (ассимиляция опыта, выход из занятия).*

В заключительной части занятия детям раздаются все рисунки и фигурки из глины, которые они сделали на занятиях. Ребята решают, что делать с этими групповыми произведениями: оставить себе, подарить психологу.

5. *Ритуал прощания.*

### 3.3 Психолого-педагогические рекомендации родителям и педагогам

Совершенно очевидно, что ни один родитель не стремится к тому, чтобы его ребенок стал тревожным. Однако порой действия взрослых способствуют развитию этого качества у детей.

Нередко родители предъявляют ребенку требования, соответствовать которым он не в силах. Малыш не может понять, как и чем угодить родителям, безуспешно пробует добиться их расположения и любви. Но, потерпев одну неудачу за другой, понимает, что никогда не сможет выполнить все, чего ждут от него мама и папа. Он признает себя не таким, как все: хуже, ничемнее, считает необходимым приносить бесконечные извинения.

Чтобы избежать пугающего внимания взрослых или их критики, ребенок физически и психически сдерживает свою внутреннюю энергию. Он привыкает мелко и часто дышать, голова его уходит в плечи, ребенок приобретает привычку осторожно и незаметно выскальзывать из комнаты. Все это отнюдь не способствует развитию ребенка, реализации его творческих способностей, мешает его общению со взрослыми и детьми, поэтому родители тревожного ребенка должны сделать все, чтобы заверить его в своей любви (независимо от успехов), в его компетентности в какой-либо области (не бывает совсем неспособных детей).

Прежде всего, родители должны ежедневно отмечать его успехи, сообщая о них в его присутствии другим членам семьи (например, во время общего ужина). Кроме того, необходимо отказаться от слов, которые унижают достоинство ребенка ("осел", "дурак"), даже если взрослые очень раздосадованы и сердиты. Не надо требовать от ребенка извинений за тот или иной поступок, лучше пусть объяснит, почему он это сделал (если захочет). Если же ребенок извинился под нажимом родителей, это может вызвать у него не раскаяние, а озлобление.

Полезно снизить количество замечаний. Предложите родителям попробовать в течение одного только дня записать все замечания, высказанные ребенку. Вечером пусть они перечитают список. Скорее всего, для них станет очевидно, что большинство замечаний можно было бы не делать: они либо не принесли пользы, либо только повредили вам и вашему ребенку.

Нельзя угрожать детям невыполнимыми наказаниями: ("Замолчи, а то рот заклею! Уйду от тебя! Убью тебя!"). Они и без того боятся всего на свете. Лучше, если родители в качестве профилактики, не дожидаясь экстремальной ситуации, будут больше разговаривать с детьми, помогать им выражать свои мысли и чувства словами.

Ласковые прикосновения родителей помогут тревожному ребенку обрести чувство уверенности и доверия к миру, а это избавит его от страха насмешки, предательства.

Родители ребенка с ЗПР должны быть единокорными и последовательными, поощряя и наказывая его. Малыш, не зная, например, как сегодня отреагирует мама на разбитую тарелку, боится еще больше, а это приводит его к стрессу.

Родители детей с ЗПР, часто сами испытывают мышечное напряжение, поэтому упражнения на релаксацию могут быть полезны и для них. Но, к сожалению, наши отношения с родителями не всегда позволяют открыто сказать им об этом. Не каждому можно порекомендовать обратить внимание прежде всего на себя, на свое внутреннее состояние, а потом предъявлять требования к ребенку. В таких ситуациях можно сказать родителям: "Ваш ребенок часто бывает скованным, ему было бы полезно выполнять упражнения на расслабление мышц. Желательно, чтобы вы выполняли упражнение вместе с ним, тогда он будет делать их правильно".

Родители, которые следуют таким рекомендациям, через некоторое время отмечают приятные ощущения в теле, улучшение общего состояния. Они, как правило, готовы к дальнейшему сотрудничеству.

Подобные занятия можно рекомендовать не только родителям, но и педагогам. Ведь ни для кого не секрет, что тревожность родителей зачастую передается детям, а тревожность педагога - ученикам и воспитанникам. Вот потому, прежде чем оказывать помощь ребенку, взрослый должен позаботиться о себе.

#### *Рекомендации родителям.*

1. Общаюсь с ребенком, не подрывайте авторитет других значимых для него людей. (Например, нельзя говорить ребенку: "Много ваши учителя понимают! Бабушку лучше слушай!")
2. Будьте последовательны в своих действиях, не запрещайте ребенку без всяких причин то, что вы разрешали раньше.
3. Учитывайте возможности детей, не требуйте от них того, что они не могут выполнить. Если ребенку с трудом дается какой-либо учебный предмет, лучше лишний раз помогите ему и окажите поддержку, а при достижении даже малейших успехов не забудьте похвалить.
4. Доверяйте ребенку, будьте с ним честными и принимайте таким, какой он есть.



5. Если по каким-либо объективным причинам ребенку трудно учиться, выберите для него кружок по душе, чтобы занятия в нем приносили ему радость и он не чувствовал себя ущемлённым.

Если родители не удовлетворены поведением и успехами своего ребенка, это еще не повод, чтобы отказать ему в любви и поддержке. Пусть он живет в атмосфере тепла и доверия, и тогда проявятся все его многочисленные таланты.

*Как играть с тревожными детьми.*

На начальных этапах работы с тревожным ребенком следует руководствоваться следующими правилами:

1. Включение ребенка в любую новую игру должно проходить поэтапно. Пусть он сначала ознакомится с правилами игры, посмотрит, как в нее играют другие дети, и лишь потом, когда сам захочет, станет ее участником.

2. Необходимо избегать соревновательных моментов и игр, в которых учитывается скорость выполнения задания, например, таких как "Кто быстрее?".

3. Если вы вводите новую игру, то для того чтобы тревожный ребенок не ощущал опасности от встречи с чем-то неизвестным, лучше проводить ее на материале, уже знакомом ему (картинки, карточки). Можно использовать часть инструкции или правил из игры, в которую ребенок уже играл неоднократно.

4. Игры с закрытыми глазами рекомендуется использовать только после длительной работы с ребенком, когда он сам решит, что может выполнить это условие.