

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт психолого – педагогического образования
Кафедра социальной психологии

РЕДЬКИНА АНАСТАСИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

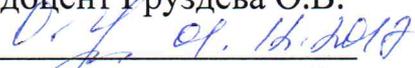
**ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПОДРОСТКОВ
С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА, ОБУЧАЮЩИХСЯ В
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого – педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Психология и педагогика работы с молодежью

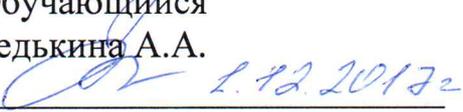
ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
к.пс.н., доцент Груздева О.В.


Руководитель магистерской
программы д.и.н., профессор
Ковалев А.С.


Научный руководитель
к.пс.н., доцент Груздева О.В.


Обучающийся
Редькина А.А.


2.12.2017г.

Красноярск 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ, КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	12
1.1. Подходы, методы, модели эмоционального благополучия личности в подростковом возрасте и условия формирования психолого – педагогической деятельности.....	12
1.1.1. Теоретические подходы отечественных и зарубежных ученых к исследованию эмоционального благополучия.....	16
1.2. Особенности психолого – педагогической работы с детьми с нарушенным интеллектом.....	20
1.1.2. Моделирование создания эмоционального благополучия, обучающегося с нарушенным интеллектом в общеобразовательной школе..	28
1.3. Инклюзивная педагогика.....	38
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	46
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ	50
2.1 Организация и методики исследования	50
2.2. Анализ результатов исследования эмоционального неблагополучия у подростков с нарушением интеллекта.....	57
2.3 Психолого –педагогические условия формирования эмоционального благополучия подростков с нарушенным интеллектом.....	70
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	84
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	86
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	89
ПРИЛОЖЕНИЕ	96

ВВЕДЕНИЕ

Очень много работ посвящено данной теме, но все же остается мало изученным вопрос воздействия задержки психического развития на эмоциональную сферу ребенка. Эмоциональное развитие определяет специфику поведения человека, его личностные качества. На данный период часто встречаются подростки с повышенным беспокойством, нерешительностью, эмоциональной изменчивостью. Можно сказать, что проблема эмоциональных нарушений и своевременная её коррекция на сегодняшний день является весьма актуальной. Содержание нашей работы дает возможность увидеть, как теоретический, так и прикладной аспект проблемы эмоционального благополучия подростков с нарушением интеллекта. Психологически педагогическая характеристика этого выбора, определяется в работах отечественных исследователей, таких как А.И. Захаров, М.И. Буянов, А.В. Запорожец, Л.С. Выготский и др., которые считают, что для планирования коррекционных и психотерапевтических процедур, необходимо уделять внимание ведущей в данном возрасте деятельности. Принадлежность общественной ситуации формирования в подростковом возрасте обуславливается стремлением уже не ребенка, но еще и не взрослого к не подвластности на фоне растущего самосознания сталкивается со взрослыми, не умеющими понять этих направлений и увеличивающегося восприятия ими подростка еще ребенком. Субъективную важность приобретает группа ровесников как предпочтительная группа в общественной ситуации формирования школьника.

В стремительно изменяющихся жизненных условиях гармоничное развитие эмоционального благополучия требует активной постоянной работы самой личности, берущей вектор на самопознание и развитие обеспечивающее формирование личностных качеств, поддерживающих положительность, неизменность функционирования. Эмоциональное благополучие личности определяет постоянный уровень устремления

положительного функционирования личности в любой ситуации. Личность, не проявляющая своей инициативы для поддержания положительного функционирования, постепенно становится отрицательной, что является разрушающим для нее и других, это как раз характерно для обучающихся с нарушением интеллекта, поэтому, что бы помочь подросткам адаптироваться были созданы инклюзивные классы на базе общеобразовательных школ. Инклюзия содействует тому, чтобы любой ребенок не ощущал себя отстраненным от всеобщей детской группы, чтобы чувствовал, что его склонны воспринять таковым, как он есть, при этом предусматриваются возможности подобных детей, таким образом, как и их необходимости, существует их анализ, а академические схемы и задачи присоединились под отличительные черты особенных детей. Вместе с тем, само собой, важной оказывается значимость педагогов и специализированных преподавателей, использующие собственные умения и навыки, формируют своего рода специально – поставленный преподавательский процесс, в коем любой ребенок обучается с максимальной для себя выгодой. Из – за не совершенства, системы образования, процесс адаптации становится затяжным и затруднительным не только для подростков с нарушенным интеллектом у которых нарушено нервно – психическое состояние, и повышен уровень депрессивности, но и у подростков с нормой развития, для которых принятие особенных детей на равне с собой затруднительно. В такой ситуации у подростков с нормой развития и нарушением интеллекта начинает страдать эмоциональный фон и рушится эмоциональное благополучие, задача педагогов и психологов стабилизировать эмоциональное благополучие и помочь преодолеть трудности поэтому в диссертационной работе мы решили рассмотреть эмоциональное благополучие подростков с нарушением интеллекта обучающихся в общеобразовательной школе.

Цель исследования: выявить и описать эмоциональное благополучие подростков с нарушением интеллекта, в условиях общеобразовательной школы.

Объект исследования: эмоциональное благополучие подростков с нарушением интеллекта в общеобразовательной школе.

Предмет исследования: особенности эмоционального благополучия подростков с нарушением интеллекта в общеобразовательной школе.

Гипотеза:

1. Существуют особенности эмоционального благополучия подростков с нарушением интеллекта при обучении в общеобразовательной школе.

2. Существует совокупность условий при разработке и реализации модели формирования эмоционального благополучия подростков с нарушенным интеллектом.

Задачи исследования:

1. На основе анализа существующих научных литературных источников теоретически изучить структуру эмоционального благополучия и инклюзивного образования в общеобразовательной школе.

2. Подобрать методы и методики исследуемые, эмоциональное благополучие.

3. Провести эмпирическое исследование, направленное на диагностику состояния эмоционального благополучия у подростков с нарушенным интеллектом в общеобразовательной школе.

4. Выявить условия формирования эмоционального благополучия подростков с нарушенным интеллектом.

5. Разработать мероприятия для подростков с нарушенным интеллектом позволяющие обеспечить эмоциональное благополучие в общеобразовательной школе.

Методологические и теоретические обоснования исследования.

Основу методологического исследования составляет теоретическое положение о социокультурном определении развития личности, и

психических процессов, обусловленных развитием внутренних противоречий (А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); шестикомпонентная концепция психологического благополучия К. Рифф.

Теоретически – методологическую основу составляют положения организации специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях (А.С. Аркелян, Т.П. Дмитриевна, С.И. Сабельникова, Е.В. Самсонова, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго).

В основе теоретического положения понимания отечественной психологической службы в школе и практики оказания психологической помощи подросткам, испытывающим трудности в развитии (И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, А.С. Спиваковская, О.Н. Усанова).

Теоретическую основу исследования, сформулированные Л.С. Выготским составили представления о социальной ситуации развития их детализация и конкретизация в работах Л.И. Божович, О.А. Карабановой, Д.Б. Эльконина, учения П.Я. Гальперина о психических процессах как различных формах ориентировочной деятельности и методе планомерно– поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин, А.И. Подольский, Н.Н. Нечаев, Н.Ф. Талызина).

Научная новизна и теоретическая значимость на основании проведенного исследования и полученных результатов разработана совокупность положений и выводов. Расширено и уточнено понятие эмоциональное благополучие подростка с нарушенным интеллектом в общеобразовательной школе составив целостное психолого – педагогическое понимание формирования эмоционального благополучия личности. Выявлена и разработана обобщенная модель психологического благополучия применительно к подросткам с нарушенным интеллектом. В психолого – педагогических целях описана взаимосвязь ряда социальных ситуаций развития с индивидуально – психологическими, эмоционально – личностными характеристиками, когнитивными характеристиками личности

подростка, имеющих отношение к оценке и восприятию окружающей среды и самого себя, учет которых наиболее значим для профилактики и коррекции эмоционального неблагополучия в подростковом возрасте. Сформулированы конкретные требования к психолого – педагогическим условиям способствующим формированию эмоционального благополучия у подростков с нарушенным интеллектом в общеобразовательной школе. Подобраны методы, опробованы авторские методики для изучения исследуемых закономерностей. Существуют общие и специфические этапы психолого – педагогических условий к ним относятся: механизмы психологической защиты, учет личностных особенностей, условия устойчивого возникновения и поддержания эмоционального благополучия, создание эквивалентности предпосылок развития личности.

Практическое значение диссертации определяется тем, что на основе полученных результатов разработана автором система психолого – педагогической модели в формировании эмоционального благополучия подростков с нарушенным интеллектом в общеобразовательной школе, обладающих разным уровнем и структурой психологической безопасности.

Выявленные психологические ресурсы, позволяют уточнить направления мероприятий на обеспечение эмоционального благополучия подростков с нарушенным интеллектом, задачей которых является сформировать у подростков ориентир жизни в социуме, ведущей к состоянию психологического, эмоционального, физического и социального благополучия в общеобразовательной школе.

Исследования диссертационного материала могут быть использованы при подготовке учебных дисциплин для студентов, обучающихся по направлению психолого – педагогического образования.

Методы исследования. В исследовании для решения поставленных задач были использованы следующие методы:

– *теоретические*: анализ, сравнение и обобщение по изучаемой проблеме.

– *эмпирические*: опросник, наблюдение, тест.

Методики:

– опросник «Депрископ» (П. Хейманс, А.И. Подольский);
карта наблюдения (КН) Д. Стотта; «Диагностика психического развития детей» (И.И. Седова, Н.Ф. Шляхта, Е.В. Гурова);

– цветовой тест Макс Люшера, адаптированный вариант «Метод цветových выборов» (Л.Н. Собчик);

– *методы математической статистики*: непараметрический U– критерий Манна – Уитни, параметрический t– критерий Стьюдента, корреляционный метод Спирмена.

База исследования: в исследовании приняли участие обучающиеся средней общеобразовательной школы подростки в количестве 80 человек, 40 человек с нормой развития и 40 человек с нарушением интеллекта. Возраст исследуемых составил 14–16 лет.

Достоверность исследования и обоснованность результатов обеспечивалась научно– методической базой, использованием методов, адекватных его предмету, задачам, целям и гипотезе, соответствии характеристик выборки, для обоснования достоверности полученных результатов применялся аппарат математической статистики.

Структура диссертации.

Диссертация состоит из введения, двух глав с выводами и заключения. Она изложена на 110 страницах машинописного текста, включает рисунки, приложения и библиографический список из 59 наименований.

ГЛАВА 1. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ, КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Подходы, методы, модели эмоционального благополучия личности в подростковом возрасте и условия формирования психолого – педагогической деятельности.

По определению И. Бонивелл «позитивная психология – наука о жизнерадостных взглядах человеческой жизни, счастья, благополучия и удовольствия» (И. Бонивелл).

Селигман и его коллеги полагают, что модель современной психологии должна быть изменена: от критичности – к жизнерадостности, от понимания болезни – к пониманию здоровья. Сильные стороны человека, его креативные возможности, здоровое поведение отдельного человека и человеческого общества в целом должны стать объектом исследования и практики.

Благополучие в широком смысле – учитывает многие факторы и ведет себя как конструктор, представляя сложную связь между экономическими, духовными, культурными, социальными, физическими, психологическими моментами. Субъективное благополучие – общее уяснение человеком уровня собственного благополучия; отношение личности во всех ее взглядах к собственной жизни во всех оценочных звеньях эмоционального окрашивания [43].

Под эмоциональным благополучием (душевным комфортом) понимают гармоничное развитие психических функций и процессов личности, чувства единства внутреннего равновесия достигнутого при помощи личностного развития, ощущения удовлетворенности собственной жизнью, как результат позитивной деятельности саморазвития [7, 20].

Также эмоциональное благополучие рассматривается как синонимичное понятию эмоционального здоровья, которое стало

разрабатываться относительно недавно.

Л. В. Тарабакина, которая ввела термин «эмоциональное здоровье», определяет его как составную часть психологического здоровья человека, которая обеспечивает «...единство преходящего и непрерывного на основе функционирования уровней – ситуативно–ориентировочного, адаптационно–целевого, личностно–деятельностного; эмоциональное здоровье позволяет сохранять целостное эмоциональное отношение к себе и к миру, преобразовывать отрицательные эмоции и порождать положительно окрашенные переживания.»

В стремительно изменяющихся жизненных условиях гармоничное развитие эмоционального благополучия требует активной постоянной работы самой личности, берущей вектор на самопознание и развитие обеспечивающее формирование личностных качеств, поддерживающих положительность, неизменность функционирования. Эмоциональное благополучие личности определяет постоянный уровень устремления положительного функционирования личности. Личность, не проявляющая своей инициативы для поддержания положительного функционирования, постепенно становится отрицательной, что является разрушающим для нее и других [8, 20].

Таким образом, видно – понятия эмоциональное благополучия и позитивного развития неразделимы и требуют совместного изучения.

Стратегия исследования заключалась в выделении и создании, психолого – педагогического взгляда при рассматривании эмоционального благополучия личности. Первоначальным условием эмоционального благополучия и его формированием, можно считать:

1) фундаментальные представления в отечественной психологии соответствия обучения и развития (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Нечаев, Д.Б. Эльконин, и др.);

2) понимание положения о существовании всеобщих закономерностей, качественных различий такого соответствия на разных стадиях развития

человека, влекущие надобность поставить вопрос об особенностях любого возрастного отрезка, содействующему или блокирующему эмоционального благополучие личности;

3) преимущественно в изучении эмоционального благополучия теоретические и экспериментальные наработки представлены зарубежными авторами.

Исследование будет проводиться на подростках. Выбор подросткового возраста связан с изменениями, происходящими в этом периоде взросления, на протяжении переломного периода, подросток переживает возрастно – психологические кризисы, сопутствующие состоянию эмоционального неблагополучия, раскрытие закономерностей, дающие результат и сохранение эмоционального благополучия, стоящих за появлением такого состояния. Средства, дающие результат и сохранение эмоционального благополучия, способные дать всестороннее развитие подростка его результативное и плодотворное участие в общественной жизни современного общества.

Акцентирование интереса на подростковом возрасте связано с превращением ребенка во взрослого человека в данном возрастном промежутке. В течение небольшого промежутка времени происходят полные психические и физические изменения, дающие допустимость выполнение задач, поставленных перед взрослым человеком – исполняющим социально – профессиональные функции и функции формирования семьи.

Вопрос о роли социальной среды для психического развития и созданию личности является общеизвестным в современной психологии. По мнению исследователей, главным моментом эмоционального благополучия выступает значимость объектов его социального окружения, отношение к ним, своеобразием представлений о них (Р. Брэдберн, Э. Динер, Э. Деси, А.А. Леонтьев, М. Линч, Э. Райан, О.А. Ширяева).

Л.И. Божович вводит понятие внутренней позиции, представляющую самостоятельный вид понимания, переживающую преобразование на

протяжении индивидуального развития организма и решающую отношение человека к себе и занимаемой им социальной позиции на различных возрастных этапах. Впрочем, имеются качественные различия внутренней позиции личности в детском возрасте. Внутренняя позиция детского возраста определяется предпочтительно возрастными, а не характерными отличительными чертами ребенка, в силу этого, носит возрастно – нормативный характер [3].

Отечественные и зарубежные психологи отмечают, что среди большого диапазона причин отклонений в психическом развитии ребенка это неблагоприятное воздействие психических травм как следствие нарушенных отношений, прежде всего семейных. Психотравмирующие состояния в детском и в подростковом возрасте напрямую следуют из внутренних семейных отношений и близко связаны с взаимодействием между детьми и родителями с характером родительского отношения.

Образ жизни ребенка зависит от его «социальное бытие», социальных условий развития, в ходе которых, проявляются психические новые образования и новые особенности личности. Новые образования являются продуктом возрастного развития и появляются к концу возрастного этапа и влекут к пересмотру всей системы сознания ребенка, к изменениям порядка его отношений к миру, другим людям, себе самому. Возникновение новых образований показатель того, что на смену старой социальной обстановке приходит новая социальная обстановка.

Исходя из выше сказанного, учитывая цели и задачи исследования, было определено исследовательское поле диссертации как эмоциональное благополучие личности в подростковом возрасте и психолого – педагогические обстоятельства его комплектования. Основным моментом исследования стали теоретическо – методологическое подтверждение, создание и проверка психолого – педагогической схемы комплектования эмоционального благополучия.

1.1.1. Теоретические подходы отечественных и зарубежных ученых к исследованию эмоционального благополучия

Вопрос позитивного эмоционального благополучия стал привлекать с большим вниманием исследователей, начиная с середины 20 го века, пытаясь преодолеть одностороннее деление «здоровье – болезнь» для описания разных сторон позитивного благополучия. В 60–е годы XX века на базе продвижения «Человеческий потенциал» появился новый подход к оценке эмоционального благополучия, базирующуюся на идеях, гуманистической и экзистенциальной психологии. Для модели позитивного эмоционального здоровья отличительной чертой является описательный характер, не позволяющий ответить на вопрос об устройстве сохранения и возобновления психического здоровья при его недостатках с целью практического воплощения данных моделей.

Исследование эмоционального благополучия в западной психологии достигла своего апогея в 80–е годы прошлого столетия. Для понимания явления эмоционального благополучия теоретическую базу заложили исследования Н. Бредберн. Он включает понятие «эмоциональное благополучие» и равняющего его с личным ощущением счастья и общего довольствования жизнью.

Н. Бредберн собрал прототип системы эмоционального благополучия, которая выступает в роли равновесия, достигаемого постоянной связью двух видов волнений – позитивного и негативного. Различия между позитивными и негативными волнениями являются данные эмоционального благополучия и показывают общее впечатление довольства жизнью.

Не маловажным вложением в изучении явления эмоционального благополучия сделал Э. Динер, автор ввел понятие «субъективное благополучие». Описывая систему субъективного благополучия, Динер выделил три состояния:

–познавательную оценку довольствования разными направлениями своей жизни;

- переживание положительных эмоций;
- переживание отрицательных эмоций. Эти состояния совместно создают общий показатель субъективного благополучия.

Р.Эммонс определил, что жизненные эпизоды воспринимаются людьми с учетом значимости путей их реализации зависящих от их личных стремлений. Автор отмечает несколько предпосылок, связанные с положительными признаками субъективного благополучия: цели потребности – близости (заботливость о создании полных и взаимно устраивающих отношений), духовные, созидательные, внутренние цели, цели низкого уровня, приверженности, приближения цели, цели прогресса.

Американская ученый К. Рифф озвучила теорию эмоционального благополучия, основой этого стали учения (Д. Биррен, Ш. Бюлер, А. Маслоу, Б. Ньюгартен, Г.Олпорт, К.Роджерс, Э. Эриксон, К. Юнг, М. Яхода), так или иначе сходные с понятием эмоционального благополучия и позитивного эмоционального функционирования. Такой подход позволил Рифф резюмировать и подчеркнуть шесть основных элементов эмоционального благополучия: положительное отношение к окружающим, самоуправление, цель в жизни, личностный рост, управление окружающей средой, самопринятие. По основным выше перечисленным элементам был составлен опросник «Шкалы эмоционального благополучия», эффективно используемый в научных исследованиях, относящихся к изучению разных областей психологического благополучия, теория явилась основой, для создания оригинального метода психотерапии.

Идея явления «эмоционального благополучия» на основании психофизиологической сохранности функций наблюдаются в трудах Э.Деси, Р. Райна, К.Фредерика, и др. В основании такого мнения лежит идея, что генетические факторы объясняют индивидуальные различия в эмоционального благополучии. Р. Райна, Э. Деси считают связь физического здоровья и эмоционального благополучия явной. Болезнь влечет за собой

функциональные нарушения, уменьшающие возможность довольства жизнью.

В новейшей отечественной психологии нет общего представления категории «эмоционального благополучия личности». Под термином подразумевается большой ряд близких по значению понятий, с понятием «эмоциональное благополучие»: «психическое здоровье» (Б.С. Братусь, А.М. Громбах, Б.Д. Карвасарский, Н.Д. Лакосина, В.В. Лебединский, Г.К. Ушаков, и др.); «эмоциональное здоровье» (И.В. Дубровина, А.В. Шувалов); «внутренняя картина здоровья, болезни» (Г.С. Абрамова, Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, Ю.А. Юдчиц и др.); «субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью» (Л.В. Кулаков); «качество жизни» (А.М. Беркман, Г.В. Бурковский, Е.В. Левченко, и др.)

Раскрывая признак психического здоровья, ученые важную роль отводят психическому балансу и гармоничности развития психики, ее приспособленческим возможностям, валидности субъективного восприятия, соотношению психических реакций усилению внешних раздражителей, адекватной самооценке и оценке окружающих условий, способности к пониманию изменять поведение согласно переменам окружающих обстоятельств, серьезности по отношению к близким людям, умение создавать и исполнять свой жизненный план, сознательность и активная направленность, дееспособности, полноценности семейной жизни.

Автор А.В. Воронина предлагает понятие эмоционального благополучия как единое личностное качество, выражающееся в полную силу глубины и смысла жизни, результат личностно важных и общественно направленных целей. А.В. Воронова представила схему эмоционального благополучия: на различных ступенях периода окружающего мира человека, созданных в личностных типах деятельности, укладываются во внутренние осознанные и невольные ресурсные установки. Они укладываются в порядковые ярусы эмоционального благополучия человека, общественно-приспособительные, психического здоровья, психологического и

психосоматического здоровья. А.В. Воронина считает, что любой последующий этап формирующийся в течении развития и воспитания, позволяет посмотреть на себя, на мир, на мир вокруг себя по– другому.

В современное время, быстрее рассматривается связь смысловых жизненных направлений, сознательности жизни, независимости психологического простора, терпения, авераж жизни, смысловых направлений и планов поведения человека с эмоционального благополучием человека (Н.Ф. Бахарева; А.М. Бочарова; Н.В. Панина; Е.Б. Пучкова; А.Е. Созонтов; П.П. Фесенко; Р.М. Шамионов и др.).

Исследуя образовательную сферу в связи эмоционального благополучия личности школьника, А.М. Прихожан создала схему эмоционального благополучия личности в подростковом возрасте. Исследователем подчеркнута и систематизирована величина личностного развития и школьной сферы, как манера педагогического общения, надежда педагога во взаимоотношении учеников, общепсихологическая атмосфера класса и средних учебных заведений, свойства и открытость оценивающего элемента образовательной сферы, чувственное состояние.

Подобным способом, исследование писательских ключей выявили, что имеется разнообразие представлений в вопросе эмоционального благополучия личности, и в рамках разных комбинаций предполагаются разнообразные указатели с целью оценки этого объекта.

Невзирая на множественные изучения эмоционального благополучия, остается ещё много малоизученных разнообразий такого, действия психологической стороны бытия человека.

В частности, мало предусматривается связь персонально – типологического, онтогенетического и гендерного нюансов: равно как принцип, за пределами рассмотрения остаются характерные черты общественного условия формирования, свойственные определенному возрасту, обладающие собственными характерными проблемами и требованиями развития эмоционального благополучия личности.

Существует некоторый недостаток изучений, приуроченных к относительному рассмотрению обстоятельств и элементов появления эмоционального благополучия в различных стадиях онтогенеза, раскрытию как равно единых, таким образом, и своеобразных факторов, определяющих данный ход в различных психологических возрастах.

Необходимо особенно выделить, что в отечественной и иностранной литературе почти отсутствуют учения, приуроченные к выработке общей психолого – педагогической схемы развития эмоционального благополучия, содействующих либо мешающих развитию эмоционального благополучия, а кроме того возрастно – специфические уточнения данных обстоятельств.

Подчеркнем, что чувствуется значительный недостаток исследований, затрагивающих формирование стратегии и определенных подходов направленного влияния свойств, эмоционального благополучия личности в разных стадиях ее формирования. Следует отметить, что трудности развития эмоционального благополучия как трудность педагогической психологии до сегодняшнего времени никак не устанавливались, и не дискуссировались. Отметим, что отбор этапов постановления данного значимого вопроса нужен равно как в общем варианте, так и согласно к общественно – психологическим явлениям сегодняшнему русскому существованию.

1.1. Особенности психолого – педагогической работы с детьми с нарушенным интеллектом

Предложенное Б.Г. Ананьевым положение, где отмечаются потребности организации людей будущего, имеющих отличительную особенность гибкости готовых к переменам в мире, к инициативному созидательному преобразению реальности, остается важным на сегодняшний день. Возращивание и организация подобных людей требует от различных дисциплин практической деятельности и технологических процессов, предусматривающих инновационные академические познания о спецификах формирования в любом возрастном периоде, в

обстоятельствах различных конфигураций работы с учетом условий, содействующих либо мешающих положительному формированию личности. Исходя из ключевых утверждений взглядов, в значительный период желание человека быть личностью посредством высокопрофессиональной деятельности свидетельствуют многочисленные работы психологов.

Одной из важных задач, нашего изучения стало строительство психолого – педагогической схемы развития эмоционального благополучия личности ее детализации при создании эмоционального благополучия подростков с нарушенным интеллектом.

Л.С. Выготский показал потребность в формировании такого рода концепции преподавания, при котором ребенок с особенностями в развитии не выключался бы из сообщества детей с обычной развитостью.

Ученый отметил, преимущество нашего коррекционного образования, основным недочетом которого является, запираение ученика – с нарушенным интеллектом – в ограниченную среду ученического состава, формирует закрытое общество, в коем все адаптировано к недостатку детей, закрепляет интерес на личностном недостатке и не внедряет его в реальную жизнедеятельность. Коррекционное учебное заведение, вместо того, чтобы извлекать детей из замкнутой среды, формирует в нем способности, которые ведут к еще большей обособленности. Несомненно, Л. С. Выготский полагал, что вопросами обучения детей с патологиями развития считаются объединения в жизнедеятельность и реализацию восполнения нехватки любым путем. Восполнение он понимал не в биологическом, а в общественном взгляде, считая, что учителю в деятельности с учеником, обладающим недостатками в развитии, требуется владеть не столько биологическими случаями, сколько общественными результатами. Л.С. Выготский показал, что большое ориентирование на здоровых учеников послужит отправным пунктом модификации коррекционного образования.

Российская психология и педагогика осознает основную значимость старшего в психологическом формировании детей (Л.И. Божович, Л.С.

Выготский, И.В. Дубровина, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин). С 1-х суток существования ребенка общественная сфера предложила ему структуру домашней интерактивности, острым вопросом сегодняшнего сообщества считается трудность инвалидности с учетом врачебного, общественного, высоконравственного и финансовой значимости. На территории Российской Федерации, прослеживается постоянное увеличение количества детей–инвалидов. В истоках новейшего тысячелетия трудности детской инвалидности в Российской Федерации действительно обретают национальный вид.

Возвращаясь к истории особенного обучения, ученые описали, вариант коллективной подготовки детей с нарушениями в развитии и здоровых детей практикуется давно, со времен признания детей с инвалидностью на возможность образования. Хроника коррекционной педагогики представляет много вариантов объединения совместного обучения детей с особыми просветительскими нуждами и детей с естественным развитием. Значительная доля таких экспериментов не увенчались триумфом, педагог общественного среднего образовательного учреждения не обладает особыми методами и способами преподавания. Данный промежуток является этапом псевдо – объединения и прослеживается в событиях многочисленных государств в ареале общества, одновременно с ходом псевдо – объединения появился и расстился ход просветительской сегрегации детей с особыми просветительскими нуждами.

Исследования событий формирования практически тридцатилетнего иностранного навыка дают возможность отметить требования, нужные для благополучного слияния:

- демократическое социальное обоснование, отвечающее обереганию личности;
- экономическая обеспеченность, формирование соответственного перечня специализированных просветительских услуг и специальных обстоятельств жизнедеятельности детей с особыми просветительскими

нуждами в конституции общественного общеобразовательного учебного заведения.

– мирный ход прохождения интеграционных действий, вероятность подбора, вариант присутствие гарантированного списка просветительных и коррекционных услуг, предоставляемых концепцией создания всеобщего направления и коррекционного образования;

– подготовленность сообщества в полном, образующих, его кругов и общественных компаний, единичных людей к интеграционным действиям, к наличию и интерактивности с людьми с неисчерпаемыми способностями жизнедеятельности;

Включение интеграции в общественность, каждым человеком – многолетняя продолжительная процедура обучения в целом сообществе. Такое возвращение поколения целесообразно начинать с малолетнего возраста объединением коего будет составляющей миропонимание. Ключевым фактором такого видения обязана быть уверенность в том, что люди с особенностью в развитии и способности трудиться никак не адаптируются к законам и обстоятельствам сообщества, а вводятся в его жизнедеятельность в собственных личных обстоятельствах, какие социум осознает и предусматривает.

Удачное вовлечение, равно как понимание обязано выстраиваться в надлежащий фундамент, способный являться прочным лишь в присутствии 4х образующих: преподавательской группы единомышленников; данных о ходе переустройств; подготовке и стабильной помощи. На сегодняшний день набирает обороты образование детей с особенностями развития на основе многочисленных общеобразовательных средних учебных заведений, особенных (коррекционных) школах, в группах специального назначения общественных образовательных учреждениях. Государственными органами управления создаются мероприятия согласно формированию обстоятельств с возможностью преподавания детям с особенностями в развитии в условиях

многочисленных общеобразовательных средних учебных заведений, интеллектуального формирования и опоздания психологического развития.

Школьникам с особенностями развития рекомендовалось изучать, несмотря на разность сроков, с участием специальных способов, общеобразовательную модель (стандарт), созданный для естественно развивающихся детей. Старания ученых длительные годы были ориентированы на разрешение проблемы – исследование курса получения детьми с особенностями в развитии образовательного ценза, сначала в размере первоначального среднего учебного образования, потом – в объеме недостаточного и достаточного (с целью распределения серий групп детей) среднего обучения.

Цензовое специализированное обучение начало большого достижения Российской концепции и дефектологической науки, реализованное желание гарантировать ученикам специализированных средних учебных заведений степень общеобразовательных познаний, сравнимых с естественно развивающимся ровесниками. Не случайно повлекло за собой отодвигание на 2й план вопросы индивидуального, эмоционального, общественно – психологического формирования, направленного развития в актуальной зоне ответственности. С начала 90х годов, общедоступность для детей с особенностями в развитии общепринятого образования в полном объеме становится ясным, важное, значение структуры специализированного обучения [4].

Психолог Е.А, Стребелева в собственном проекте отмечает, чтобы развитие особенного школьного образования осуществилось, требуется сформировать положения для комплексного развития потенциала «особенного» ребенка, нацеленный на результат приобретения общественного опыта. В специализированных школах у детей со специальными просветительскими нуждами существует возможность в различных типах работы, групповых или межгрупповых, бывающих в

окружении детей одного возраста, контактировать с ними, наблюдать результаты других, стараться повысить собственные.

Основой формирования подходящего общества является полноценное развитие детей с особенностями в развитии. Такие условия требуют значительной квалификации преподавателя, этических норм других детей и их семей. Заключительная категория, содержащая и родителей здоровых детей, оказывается особенно значимой, потому как зависит от нее интеграция личности в систему школьников с нарушенным интеллектом.

Предметом обсуждения являются: недоступность концепции, социальный институт (доступность обучения детей с особенностями развития в специализированных учебных заведениях), не полный охват испытывающих недостатки, игнорирование к значимости родителей в ходе специализированного обучения, направленность коррекционного образования на ЗУНы во вред индивидуального, общественно – чувственному формированию ребенка. Все без исключения в таком случае, что советское правительство полагало логическим и подходящим свод стандарта оценки, в положении демократических значений воспринимается как непозволительное. Понимая в достаточной степени потребность свода стандарта оценки новейшего вида, соответствующей новым ценностям, новейшему осмыслению прав детей, ученые – дефектологи осознавали, огромную угрозу поспешности реформирования концепции в короткий промежуток времени, в некоторой степени свойственно желание уничтожить образованное до основания, в какой степени разрушительна концепция возведения системы на «гари» равно как просто «совместными усилиями с водой вылить и ребенка». Структура специализированного образования 21 века – концепция современного вида.

Свод стандарта оценки современного вида предусматривает:

– строительство общеобразовательных организаций современного – составного – вида, для совместного обучения детей с особенностями развития и нормально развивающихся подростков;

– привнесение ранее имеющимся специализированными школам новейшей деятельности – предложение профессиональной консультативной помощи подросткам и их родителям, помещенным в общеобразовательные институты данного региона и экспертам таких учреждений;

– постоянство хода преподавания и выходящие за рамки ученического возраста;

– выучка экспертов современного поколения.

Согласно нашему взгляду, увеличение назначений специальных учебных заведений, их преобразование в центры, предложения экспертной грамотной профильной поддержки детям города, области, региона – особенного подхода для формирования специализированных средних учебных заведений и единственный из основных элементов налаживания взаимосвязей специализированного и общественного образования, в которое с периодом станет включаться предпочтение все большего количества детей с особенностями развития [15].

Таким образом, возможности формирования образовательных организаций для детей с особенными просветительскими нуждами сопряжены с вкладыванием имеющихся специализированных организаций новейших функций – предоставление квалифицированного психолога – педагогического содействия детям с особенностями в развитии, не обучающимся в нем, так и с формированием сознательно новейших образовательных организаций. Деятельность с детьми с умственными нарушениями затруднена рядом справедливых сложностей. Во 1-х, дегенеративные перемены, предопределенных анатомически либо на генном уровне, что значит недопустимость исключения их факторов. Даже слабоумие и интеллектуальное запаздывание общественно – эмоционального возникновения в больнице сложно поправимы. Во 2-х, самые основательные трудности появляются в сфере познавательной деятельности, теоретического понимания. В 3-х, патология носит систематическую форму: у нездоровых

детей возникают двигательные, общественные, коммуникативные и др. умения [5].

Многостороннее развитие личности у детей с умственными нарушениями подразумевает помощь группы квалифицированных специалистов. Специалисты по психологии гарантируют внутренний моральный покой после провалов или конфликтов с малоприятными преградами. Логопед обеспечивает предельно ясную разговорную речь. Дефектолог осуществляет представление используемого материала легкодоступными способами. Привлечение в преподавательскую деятельность возможно и при неуспеваемости подростков с особым развитием. В подобных целях применяют учебники, включающие различные клеры для различных учащихся, с одним и тем же пониманием текста.

Представители специальностей, предоставляющие исполнение программы интеграции просвещения (в этом числе и педагоги), определяют ее воздействие как положительное, несмотря на трудности, следующих из – за неопытности. Свидетельствуют, что ученики быстрее вовлекаются в деятельность, чем учителя. Страх и незначительная степень познаний о возможностях детей с аномалиями в развитии проявляет отрицательное воздействие в их подготовке. Особенно опасна пассивность родителей этих детей. По этой причине необходима консультативная деятельность взрослых в области взаимодействия с ребенком и его формирования.

иностраный опыт и итоги отечественных средних учебных заведений демонстрируют преимущество и продуктивность интегрированного образования детей с умственными нарушениями. Способы, гарантирующие развитие интегрирования, доказали собственную эффективность. Эффективное формирование снабжения в значительной степени предоставления просветительных организаций квалифицированными кадрами и необходимыми ресурсами. В Российской Федерации необходимо повышать масштабы интегрированного образования.

Кроме того, необходимо иметь в виду, что интеграция детей с особенным развитием в многочисленные образовательные институты не убирает трудности их коррекционной помощи, без нее особенные воспитанники не смогут полноценно получать знания на равных условиях с нормально развивающимися одноклассниками и осуществить собственное право на обучение.

По причине нестандартности условий, включенный ребенок терпит нужду и необходимость в предложениях деятельности психологической помощи, службе предстоит реализовывать надзор за успешностью его преподавания, помогать преодолевать эмоциональные проблемы.

1.1.2. Моделирование создания эмоционального благополучия, обучающегося с нарушенным интеллектом в общеобразовательной школе

Принадлежность общественной ситуации формирования в подростковом возрасте обуславливается стремлением уже не ребенка, но еще и не взрослого к не подвластности на фоне растущего самосознания сталкивается со взрослыми, не умеющими понять этих направлений и увеличивающегося восприятия ими подростка еще ребенком. Субъективную важность приобретает группа ровесников как предпочтительная группа в общественной ситуации формирования школьника (Л.И. Божович, О.А. Карабанова, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин, и др.). При этом, удерживающее основное значение (не всегда явным образом) характера отношений в подростковом коллективе. По мере создания психолого – педагогических положений, принимая во внимание эти особенности, может быть принципом создания эмоционального благополучия подростков с нарушенным интеллектом.

Главной психологической характеристикой, является степень эмоционального благополучия подростка, более значимыми коэффициентом эмоционального благополучия подростка являются депрессивность и

тревожность. Подростковый возраст занимает особое место в развитии человека. Он является переходным от детства к взрослости и характеризуется резкими качественными изменениями, затрагивающими все стороны развития.

Чувство взрослости – специфическое новообразование самопознания, которое становится важнейшей особенностью личности, ее структурным центром, так как выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к себе, к людям к миру.

В традициях современного школьного процесса психическое развитие определяется тремя моментами – источником, движущими силами и условиями развития. При этом выделяется в качестве центрального звена становление нового уровня самопознания [2,4]. Для подростков с нарушенным интеллектом характерны изменения эмоционально – волевой сферы. В то время как элементарные эмоции могут быть относительно сохранными, высшие эмоции, прежде всего нравственные. Достижение самостоятельности нередко выделяется как одна из главных задач подросткового возраста, потому что приобрести подлинную самостоятельность совсем не просто. Волевая деятельность характеризуется слабостью побуждений и инициативы, недостаточной самостоятельностью. Поступки детей с нарушенным интеллектом характеризуется отсутствием целенаправленности, импульсивностью и негативизмом. Они отличаются повышенной подражательностью, внушаемостью и несамостоятельностью поведения, находятся в зависимости от влияний и аффектов, а также от ситуации и обстоятельств.

Говоря о проблеме развития подростка, необходимо отметить факторы риска для его эмоционального благополучия.

1. Факторы риска, связанные с личностными характеристиками подростка.

Сложная, затруднительная ситуация в любом случае будет трактоваться подростком через индивидуальные особенности, его установок.

И то, как он будет реагировать на стрессовую ситуацию, также определяется индивидуальными особенностями его личности.

Для формирования различного рода психогенных расстройств, в том числе и психогенных депрессий, «благоприятную» почву создают некоторые акцентуации характера, например, психастеническая, эпилептоидная и истероидная акцентуация. Темперамент, как энергетическая характеристика психических свойств, также может играть не последнюю роль в формировании психогенных расстройств.

Характер реагирования эмоционально неблагополучного подростка на проблемную или незнакомую ситуацию в основном искажен. А.М. Прихожан, рассматривая образование отрицательного эмоционального опыта у тревожных подростков, считает, что в первую очередь они не умеют учитывать все параметры и условия ситуации, и выделяют для себя преимущественно отрицательные стороны. Неадекватно низкое восприятие себя, своих способностей, навыков общения и форм поведения, частое ощущение беспомощности рассматриваются многими исследователями как характерные для эмоционально неблагополучных подростков.

2. Жизненные события как фактор риска эмоционального благополучия подростка.

Чтобы оценить события как угрожающее психическому состоянию ребенка, необходимо ориентироваться на следующие характеристики: время, в которое оно имело место; возрастной период; длительность события, социальные параметры события; степень его желательности для подростка.

Само по себе событие, даже очень травматичное, не всегда приведет к эмоциональному неблагополучию. Важно, в каких условиях оно развивается, воспринимает ли его подросток действительно значимым для себя, и есть ли у него адекватные способы совладания, борьбы с ним. Уровень депрессивности у подростков обнаруживает высокие корреляции с их отношением к жизненным событиям, связанным с моральным, психологическим, материальным благополучием семьи. [28, 29]. Существуют

различия во влиянии тех или иных стрессовых событий на мальчиков и девочек. У девочек раннего подросткового возраста вообще репертуар событий, которые воспринимаются ими как негативные.

3. Факторы риска, связанные со школьной средой и общением со сверстниками.

Школьная ситуация может определенным образом влиять на эмоциональное благополучие подростка. Особенно это опасно для тех подростков, которые находятся в состоянии так называемой «тревожной готовности» у подростков с нарушенным интеллектом [Прихожан]. Связь эмоционального благополучия с успеваемостью в школе достаточно неоднозначна. Можно предположить, что на эмоциональное благополучие подростка будут влиять не столь объективные характеристики неуспеваемости – школьные оценки – а то, насколько этот параметр значим для самого подростка, насколько он соотносится с его представлением о себе, с его ценностно – смысловыми ориентациями.

Кроме школьной успеваемости существует еще один немаловажный аспект – отношения со сверстниками. Для депрессивных, тревожных подростков сфера общения со сверстниками представляет большие трудности. Здесь имеет место скорее двойная зависимость: с одной стороны, депрессивные настроения, с другой – низкая социальная компетентность может обуславливать депрессивные состояния. Тревожность сопровождается ощущением ненужности взрослому миру, опустошенности, растерянности, неверием в себя. На всех этапах онтогенеза возникновение тревожности как устойчивого личностного образования связано с неудовлетворением ведущих потребностей возраста. При этом отмечается низкая динамика культурных и общественных ценностей школьников с нарушенным интеллектом развития.

Выше, сказанное выдвигает много вопросов перед современными исследователями в направлении работы с детьми с нарушенным интеллектом развития инклюзивного образования:

- что меняется в подростковом возрасте под воздействием социокультурных изменений, а что остается инвариантным в норме его развития;
- проведение комплексной диагностики с целью обеспечения личностно ориентированного подбора соответствующих развивающих программ;
- построение индивидуальной траектории развития каждого подростка на учебный год с последующей корректировкой, определение зон риска и работа в них на основе диагностики и мониторинга;
- составление поэтапного плана реабилитации, обеспечение индивидуального и социального благополучия;
- повышение резервов здоровья, умственной и физической работоспособности;
- формирование у подростка адекватной самооценки и осознания реальных перспектив самостоятельной жизни;
- работа специальных коррекционных групп;
- организация начальной профессиональной подготовки, создание необходимых для нее условий и привлечение учащихся к реальному производительному труду с востребованностью его результатов;
- создание ситуации сотрудничества педагогов и всего персонала образовательного учреждения.
- разработка методологических подходов психолога – педагогических, психофизиологических, нейропсихологических исследований, уточняющих, в частности, новообразования в различных сферах психики подростка.
- анализ изменений в развитии сознания, самосознания подростков.

Задачи психолога – педагогического сопровождения подростков с нарушенным интеллектом:

1. Изменить тенденцию ухудшения здоровья;
2. Сформировать устойчивость течения основного заболевания;
3. Сохранить психический статус ученика;

4. Создать оптимальные условия для прохождения обучающимися образовательного маршрута, реализуемого школой;

5. Предложить программы, направленные на формирование знаний, умений и ценностных ориентаций, сформировать готовность к жизненному самоопределению.

Эти задачи можно реализовать при взаимодействии всех субъектов образовательного процесса: педагог, воспитатель, врач, психолог.

По формированию, сохранению и укреплению здоровья учащихся.

Система взаимодействия включает:

– анализ и коррекция физического здоровья: антропометрические изменения, оценку динамики физического развития, сколиотической дуги; составление индивидуальных программ лечения и оздоровления; использование гелио – физио – кинезо – фитотерапии, тренировку аппарата аккомодации (медицинская служба);

– анализ и состояние психического здоровья: определение уровня школьной зрелости, диагностику личностных особенностей, интеллектуального развития, психоэмоционального состояния, утомляемости, психологической адаптации, «зон риска», составление коррекционно – развивающих программ, работу кабинета психологической разгрузки (психологическая служба);

– педагогическая диагностика ученика: образовательную компетентность, мотивационную направленность, субъективно – личностную компетентность, профессиональную готовность (социальная служба);

– психолого – педагогическая коррекция педагогов и воспитателей: педагогические наблюдения, разработку образовательных маршрутов, внедрение валеологически обоснованных инновационных технологий, гуманизацию образовательно – воспитательного процесса. [44].

Теоретической основой экспериментального вмешательства явились исследования отечественных и зарубежных психологов. Как показывает опыт, без обращения к сотрудничеству с педагогами, сверстниками к

широкому социальному окружению подростка крайне затруднительно установить генезис и причины нарушений психического развития ребенка, и тем более – построить и реализовать обоснованную, эффективную программу психологической помощи и коррекции развития (А.И. Захаров, Д.Б. Кларк, Ж.Л. Робинсон, Д.И. Фельдштейн и др.). Внешние условия школы, осуществляющих инклюзивное образование, не претерпевают существенных изменений. Однако, как и во всех других случаях, необходима предварительная подготовка педагогов для работы с особыми детьми.

Назовем и кратко охарактеризуем наиболее употребляемые сегодня в психологической и психотерапевтической практике методы коррекции психоэмоционального состояния ребенка.

Сознательное изменение поведения

В основе данного подхода лежит теоретическая посылка, согласно которой эмоции и поведение человека в значительной степени детерминированы тем, как он структурирует мир. Данный коррекционный метод ставит задачу – помочь подростку научиться давать себе оценку. Психолог учит правильно оценивать свои действия, которые направлены на самообладание, и следит за тем, чтобы при этом подросток приобрел положительный опыт. В организации школьного процесса необходимо усиление акцентов на оказание помощи и поддержку подростку по овладению им способов учебной деятельности. Значительное внимание уделяется формированию ориентировочных умений в работе с различными источниками. Необходима целенаправленная работа по формированию контрольно – оценочных умений с опорой на ориентиры, которые помогут ученику оценивать процесс и качество выполнения своей работы. Необходима адаптация, адекватная возможностям каждого конкретного ученика: адаптация содержания учебного материала, содержание учебных пособий.

Психоэмоциональное неблагополучие часто сопровождается беспокойством и тревогой, поэтому в процессе коррекционной работы

используются различные релаксационные техники и упражнения, позволяющие снять напряжение и научить ребенка управлять своими эмоциями, научиться противостоять стрессовым ситуациям.

Межличностная психотерапия

Часто причиной психоэмоционального неблагополучия являются межличностные отношения, складывающиеся у подростка со сверстниками. Необходимо помочь подростку развить у него умения и навыки, способствующие эффективному взаимодействию с другими детьми и приобретению активной жизненной позиции. Поэтому в учебном плане коррекционного образования значительное место отводится трудовому обучению, социально – бытовой подготовке. Обучение является практико – ориентированным, требует многообразной практической деятельности, трудовой подготовки в учебных мастерских. Поэтому, принимая ребенка с нарушенным интеллектом в школу, необходимо учитывать возможности школы по оказанию услуг коррекционной программы. Стоит отметить, что образовательный процесс, строится на программном материале, который не совпадает и не соотносится с учебным материалом общеобразовательной школы ни на одном этапе обучения. Оказание образовательных услуг особенным детям в общеобразовательной школе является более успешным при наличии в общем классе трех детей с интеллектуальной недостаточностью. Во всех других случаях образовательные услуги будут носить формальный характер и не обеспечивают потребности ученика в полном объеме.

Психоаналитические и психодинамические подходы

Наиболее важная задача терапевта, использующего психоаналитический и другие динамические методы коррекции, – понять, в каком окружении находится подросток, и каковы его отношения с педагогами. Кроме того, каждому ребенку необходимо создание и внутренних условий, т.е. коррекционная помощь и психолого –

педагогическое сопровождение на всех этапах обучения. К внутренним условиям относят психологическую и профессиональную готовность педагогических кадров, формы и методы организации учебной деятельности учащихся. Самостоятельное освоение материала так, как изложено в учебных пособиях, для многих учащихся с интеллектуальными особенностями является малоэффективным. Они нуждаются в помощи, как в усвоении содержания, так и в овладении способами усвоения. Поэтому при подготовке к урокам учителю – предметнику необходимо учитывать образовательные потребности и возможности особых учеников и обеспечивать им дидактическую помощь путем адаптации учебного материала.

Игровая терапия

Дает возможность подростку выразить в игре то, что он не может выразить словами, дает возможность почувствовать удачу, приобрести положительный опыт общения и, таким образом повысить свою самооценку. Результаты зарубежных исследований показали, что программа ролевых игр имеет выраженный положительный эффект в коррекции депрессивных расстройств. [М. Харрингтон,49]. Крайне необходимым является разработка заданий практического характера, демонстрация примеров применения знаний практического характера, демонстрация примеров применения знаний в повседневной жизни, составление опор, памяток, схем и т.д. Создается необходимость дифференциации заданий с учетом уровня развития и потенциальных возможностей состава класса и каждого отдельного ученика.

Коррекция социальных отношений в школе

Поведение эмоционально неблагополучных подростков часто вызывает неприятие со стороны окружающих людей, нарушая тем самым нормальные взаимоотношения. Исследования показывают, что на депрессивных подростков с особенностями развития оказывают социальные отношения, а именно: у депрессивных детей с нарушенным интеллектом развития, нарушены отношения со сверстниками и педагогами. В них присутствует мало доброты, враждебность и дефицит общения. Некоторые педагоги и

сверстники вообще никак не реагируют на поведение подростка с особенностями в развитии, не замечают в его поведении ни отрицательного, ни положительного.

При проведении социальной терапии психолог ставит задачи:

- уменьшение критики со стороны сверстников и изоляции подростка;
- поддержка социального союза и нормальных взаимоотношений;
- формирование доверия подростка к педагогам и сверстникам и желание получать их поддержку.

Здесь, как нельзя кстати, пригодится, помощь специалиста, учителя – дефектолога, который основываясь на знаниях особенностей освоения и усвоения материала сообразно возможностям учащихся. Целесообразно сочетать совместную работу в классе и коррекционно– развивающую работу с группой или учеником в отдельном помещении с учителем – дефектологом, который проводит коррекционно – развивающие занятия на предметном материале, организуя опережающее изучение материала. После работы с дефектологом дети объединяются для совместной работы в классе. Необходимо обратить внимание на значимые особенности, присущие совместной форме обучения, которая характеризуется положительными социальными тенденциями, что в ней заложены предпосылки формирования общества, способного сочувствовать, сопереживать, принимать каждого человека таким, какой он есть.

Таким образом, в связи представлениями о связи психоэмоционального состояния подростка с ключевыми характеристиками возраста психопрофилактическая и психологически коррекционная работа, связанная с психоэмоциональным неблагополучием подростков, подразумевает три направления: непосредственная работа с подростками с особенностями развития, работа со здоровыми подростками, психологическое просвещение педагогов.

1.2. Инклюзивная педагогика

Инклюзия, инклюзивное обучение – это не означает что, стянуты в одно «безликое» множество все дети, напротив, инклюзия содействует тому, чтобы любой ребенок не ощущал себя отстраненным от всеобщей детской группы, чтобы чувствовал, что его склонны воспринять таковым, как он есть, при этом предусматриваются возможности подобных детей, таким образом, как и их необходимости, существует их анализ, а академические схемы и задачи присоединились под отличительные черты особенных детей. Вместе с тем, само собой, важной оказывается значимость педагогов и специализированных преподавателей, использующие собственные умения и навыки, формируют своего рода специально – поставленный преподавательский процесс, в коем любой ребенок обучается с максимальной для себя выгодой.

С.Н. Сорокоумова, кандидат психологических наук, доцент, в своих изучениях дает понятие инклюзивному обучению: «Инклюзивное обучение – процесс формирования всеобщего обучения, предполагающему, общедоступность обучения для всех, в концепции адаптации к разным потребностям абсолютно всех детей, что гарантирует подход к обучению для детей с особенными нуждами. Инклюзивное обучение стремится создать путь к преподаванию и учебе, станет наиболее эластичным с целью довольства разных нужд в обучении и воспитании детей, подчеркивает, что инклюзивное обучение допускает, многообразие нужд учеников обязано отвечать неразрывности услуг, в том числе просветительной сферы, более подходящая для них. В базе практики инклюзивного образования находится концепция принятия оригинальности любого обучающегося и, вследствие этого, подготовка обязана быть сформирована так, чтобы выполнить требования особенных нужд каждого ребенка».

Дети с ограниченными способностями в определенном значении присутствуют в некоторой степени «отстранившимся» либо отрешенном от ведущей группы общества. Многочисленные дети с аномалиями в развитии,

невзирая на старания, признаваемые семьей, специалистами, социумом, окружением со стремлением их преподавания и обучения, став взрослыми, становятся неготовым к принятию в общественно – экономическую жизнедеятельность. По этой причине благополучно «ввести» их в общество, преподнести окружению правомочного участника сообщества призвано инклюзивное обучение.

Принцип мысли «включения» – подготовка детей с особыми нуждами не в изолированных специальных организациях, а в стандартных, где обучаются все школьники.

Такого рода взгляды привлекают абсолютно всех детей в естественную жизнедеятельность группы, сглаживающий пределы в обычных взаимоотношениях и ликвидирует или, во всяком случае, во много крат сокращает погрешности развития личности предстоящего взросления.

Задачи инклюзивного обучения заключаются в том, чтобы ввести абсолютно всех детей в школьную концепцию и гарантированность их равенства, а также в создании условий, подходящих на предмет профилактики либо преодоления «второстепенных» недостатков, ранее появившихся из – за инвалидности, с целью осуществления индивидуальных и умственных возможностей, экспансивного, коммуникативного, физического формирования детей. С целью эффективного формирования инклюзивного обучения следует сформировать форму психолога – преподавательского проведения, где на любом просветительном этапе будет оказана требуемая поддержка экспертами.

Важная задача – раскрыть индивидуальные позитивные характерные черты в любом учащемся, закрепить его мастерство, полученные за конкретный период, обозначить вероятный обозримый участок и будущность улучшения умений и навыков и наметить возможность увеличения области многофункциональных способностей.

Важным обстоятельством, создающим эффективную интеграцию, считается четкая характерная диагностика каждого ребенка. Это возможно

лишь при реализации грамотной диагностической службы. Подобный отдел обязан не только лишь устанавливать диагноз, но и предоставлять решение для учебных заведений, куда допускается распределить ребенка согласно диагнозу, включающие советы к персональной программе преподавания.

В основании инклюзивного обучения находится концепция, исключающая каждое ограничение прав «Особенных» детей.

Инклюзивное обучение сосредоточено на детей:

- с задержкой психологического формирования;
- с легкой интеллектуальной недостаточностью;
- с нарушениями в формировании чувственно – волевой области;
- с нарушениями в речевой деятельности;
- зрительные нарушения;
- слуховые нарушения;
- с нарушениями в психомоторике;
- с нарушениями развития опорно – двигательного аппарата.

Таким образом, можно выделить ряд основных положений инклюзии:

- преимущество важности человека складывается не в зависимости от его возможностей и достижений;
- любой человек от рождения наделен возможностью ощущать и мыслить;
- у любого от рождения имеется возможность общаться и быть услышанным;
- любой человек испытывает необходимость в другом человеке;
- лишь настоящие взаимоотношения имеют шансы обеспечить нужное и высококачественное обучение;
- любой человек, любого возраста ощущает необходимость в помощи другого человека, сверстника;
- следует основываться при подготовке на способностях и силах ребенка;

Все составляющие элементы жизни человека правомочны повысить многообразие, возможности выбора.

Среди видимых недостатков инклюзивного обучения можно выделить:

– эмоциональная неосновательность сообщества, неподготовленность воспринимать человека инклюзивной группы:

– не совершенство в структуре социальной помощи и снабжение таких людей.

Выгоду инклюзивного преподавания приобретают семьи и, общество.

От практики инклюзивного преподавания приобретают выгоду как дети с трудностями в формировании, так и дети, формирующиеся характерно.

Плюсы для детей с трудностями в формировании:

– вероятность видеть и моделировать способности общения и модификации действий детей, развивающихся естественно;

– повышение числа общественных взаимодействий может помочь детям сформировать товарищеские взаимоотношения и позитивные общественные отношения, а кроме того заведший общественный круг поддержки;

– стимуляция когнитивного формирования: обширный диапазон характеристик с огромной смышленостью вплоть до совершенствования мотивировки преподавания;

– формирование основы с целью самостоятельного результативного функционирования в социуме в существовании в перспективе.

Плюсы для детей с характерным развитием:

– начинают осознавать проблемы, с которыми встречаются дети с нарушениями; этот опыт развивает у них отзывчивость в отношении нужд других детей, обучаются правильнее принимать различия;

– они познают, что все без исключения общество имеет все шансы справиться со значительными трудностями и достичь преуспевания;

– стараются правильнее воспринимать людей, не похожих на них;

– с большей охотой возьмут на себя наиболее существенную общественную обязанность;

– в разнообразных жизненных моментах дети, учащиеся в инклюзивных группах, приобретают большую решительность в себе.

Весьма значимым нюансом в инклюзивном воспитании считается ее нацеленность на работу с семьей в целом, с учетом эмоциональных отличительных черт ее членов и динамики семейных взаимоотношений.

Еще единственный весьма значительный момент, установленный в основании работы преподавательского состава – желание родителей быть интенсивно вовлеченными в формирование детей, в процесс преподавания.

Сегодняшняя структура школьного обучения в полной готовности принять тех, кто соответствует ее определенным условиям, то есть она ориентирована, основным способом, на детей с обычными возможностями, способными учиться согласно единой для всех программе и демонстрировать итоги успеваемости, подобные для всех. Таким образом выходит, что дети особенными воспитательно – просветительскими нуждами выпадают с всеобщего процесса. Данный вопрос призвано решить инклюзивному обучению. Значимость введения инклюзивного преподавания в преподавательскую практику не порождает сомнений. Такого рода тип преподавания в школе создает допустимым предоставления нужной коррекционно – преподавательской и медико – социальной поддержки не малому числу детей, дает возможность предельно ускорить ее к месту жительства детей, гарантировать родителям профессионально консультативной помощи, а кроме того организовывать социум к принятию с ограниченными способностями. К огорчению, на сегодняшний день, принимая во внимание наши общественно – финансовые требования и степени общественного сознания, инклюзивное обучение в России имеет пока исследовательский характер. (А.С. Аркелян, К. Грюневальда, П.В. Гулидов, Т.П. Дмитриева, Е.А. Екжанова, Н.А. Мулетова, Н.Н. Ребенченко,,

С.И. Сабельникова, Е.В. Самсонова, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Е.А. Стребелева).

Подводя итоги, хочется заметить, что формирование структуры инклюзивного обучения в нашем государстве, потребует базисных перемен в структуре не только лишь среднего, профессионального и дополнительного обучения. До сих пор у нас отсутствуют основанные на праве законные и финансово – экономические общепризнанные нормы, затрагивающие начало инклюзивного обучения детей с особенным формированием.

В данное время можно обозначить важные проблемы инклюзивного обучения:

- недостаток гибких обучающих стандартов;
- расхождение академических проектов и значение преподавания общественной школы особенным просветительскими нуждам детей;
- недостаток особой подготовки преподавательского состава образовательных институтов общего вида, неосведомленность основы коррекционной педагогики и особой психологии;
- недостаток у преподавателей массовых учебных заведений о специфике психофизического формирования ребенка с ОВЗ, методах и технологических процессах просветительного и коррекционного процесса в работе с такими детьми;
- недостаток материально– технической базы школ под потребности детей с ограниченными возможностями здоровья (отсутствие лифтов, пандусов, специализированного обучающего, реабилитационного, медицинского оборудования, специально оборудованных учебных классов и т. д.);
- недостаток в штатном расписании образовательных организаций общего вида добавочных ставок преподавательских (сурдопедагоги, логопеды, тифлопедагоги, педагоги – психологи), медицинских работников;
- общество – их подход, нехватка познаний, боязнь, предубеждения, чрезмерная квалификация, недостаток навыка, шаблонность мышления;

– недостаток финансовых средств и оснащения, невысокая заработная плата, непостоянное разделение ресурсов;

– неграмотность, невозможность подхода к зданиям, низкий курс или его недостаток группового навыка в обсуждении и постановке вопросов.

Главные трудности сопряжены с финансовыми расходами согласно формированию в общеобразовательной школе обстоятельств с целью преподавания детям с ограниченными возможностями здоровья. Необходимы существенные ресурсы в предоставлении учебным заведениям специализированных программ, организация специализированных учебных помещений (классы общественно – бытовой ориентировки (СБО), учебно – производственные мастерские). Экономические проблемы окупаются формированием благоприятной просветительской сферы детям с особенностями формирования, реализуя возможность данных учеников на одинаковые условия в получении обучения. Присутствие образования особого преподавания в общеобразовательной школе специалисты по психологии и преподаватели встречаются с проблемами просветительской интеграции, предопределенными и общественными условиями. Наш социум еще не готов к принятию интеграции, в социальном сознании есть конкретные стандарты и предрассудки в принятии детей с психофизическими нарушениями. Многие педагоги, в первую очередь педагоги – дефектологи, полагают, что общеобразовательные учебные заведения не расположены принять подобных детей: здоровые учащиеся будут их оскорблять, и дети с отличительными чертами психофизического формирования станут ощущать себя неуютно.

Так, с целью преуспевания интеграции в учебном пространстве государства обязана сформироваться и работать отчетливо сформированная и хорошо отработанная инфраструктура специальной преподавательской и эмоциональной поддержки особенным детям, обучающимся в общеобразовательном учреждении. По этой причине одно из обстоятельств производительности российской версии интеграции обязано быть

неотъемлемое психолого – преподавательское поддержание особенных детей в общеобразовательных учреждениях. Необходимо формирование коррекционного блока, дополняющего и непосредственно сопряженного с общеобразовательным блоком.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

1. Произведенный анализ литературы выявил, что, невзирая на активную заинтересованность к проблеме эмоционального благополучия, этот вопрос продолжает оставаться одной из мало разработанных как в иностранной, так и в российской науке.

2. В новейшей отечественной психологии нет общего представления категории «эмоционального благополучия личности». Под термином подразумевается большой ряд близких по значению понятий, с понятием «психологическое благополучие»: «эмоциональное здоровье» «психическое здоровье» «внутренняя картина здоровья, болезни» «субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью» «качество жизни».

3. Эмоциональное благополучие рассматривается как синонимичное понятию эмоционального здоровья, которое стало разрабатываться относительно недавно. Л. В. Тарабакина, которая ввела термин «эмоциональное здоровье», определяет его как составную часть психологического здоровья человека, которая обеспечивает «...единство преходящего и непрерывного на основе функционирования уровней – ситуативно–ориентировочного, адаптационно–целевого, личностно–деятельностного; эмоциональное здоровье позволяет сохранять целостное эмоциональное отношение к себе и к миру, преобразовывать отрицательные эмоции и порождать положительно окрашенные переживания.»

4. В целом, на основании имеющихся подходов к описанию эмоционального благополучия можно сделать вывод о том, что оно представляет собой многомерное явление, которое определяет эмоциональное самочувствие, является показателем успешности эмоциональной регуляции человека, а также неразрывно связано с его психологическим благополучием.

5. Психологические защитные механизмы неразрывно связаны с развитием самой личности, в раннем возрасте защитные механизмы

выступают в роли предупреждающих мер сокращения остроты психотравмирующего остроконфликтного волнения. Активность личности подростка с нарушенным интеллектом в направлении собственного развития, связана с содержательным и динамическими характеристиками, важны условия формирования данных связей в положительном и отрицательном проявлении.

6. Депрессия, тревожность, нервно – психическое состояние, внутриличностный конфликт, дезадаптация отражают субъективную нестабильность общественной ситуации развития, воплощают свое влияние на эмоционального благополучия личности подростка с проблемами в развитии.

7. Инклюзивное обучение – процесс формирования всеобщего обучения, предполагающему, общедоступность обучения для всех, в концепции адаптации к разным потребностям абсолютно всех детей, что гарантирует подход к обучению для детей с особыми нуждами. Инклюзивное обучение стремится создать путь к преподаванию и учебе, станет наиболее эластичным с целью довольства разных нужд в обучении и воспитании детей, подчеркивает, что инклюзивное обучение допускает, многообразие нужд учеников обязано отвечать неразрывности услуг, в том числе просветительной сферы, более подходящая для них. В базе практики инклюзивного образования находится концепция принятия оригинальности любого обучающегося и, вследствие этого, подготовка обязана быть сформирована так, чтобы выполнить требования особенных нужд каждого ребенка.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО – ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

2.1 Организация и методики исследования

Целесообразность выбранных теоретических подходов к исследованию эмоционального благополучия подростков с нарушенным интеллектом в общеобразовательной школе в качестве диагностики критериев эмоционального благополучия были выбраны:

1. Наличие депрессивного состояния подростков с нарушенным интеллектом в условиях общеобразовательной школы.
2. Деадаптация подростков с нарушенным интеллектом в условиях общеобразовательной школы (инклюзия).
3. Степень нервно – психического состояния подростков с нарушенным интеллектом в условиях общеобразовательной школе.

Проведенное исследование заканчивается рассмотрением полученных итогов и установлением причин развития общественной ситуации, связанных с эмоциональным неблагополучием подростков с нарушенным интеллектом.

Следующим шагом исследования является выполнение формирующего эксперимента, направленного на коррекцию выявленных нарушений. Коррекционная работа включает в себя работу с подростками.

В соответствии с психолого – педагогической формой создания эмоционального благополучия, описанного в Главе 1, для поиска эмоционального благополучия подростков и этому факторов общественной ситуации развития, выбрали следующие методики:

1. Для изучения эмоциональной среды: на предмет наличия или отсутствия депрессивного состояния – опросник «Депрископ» Хейманс, Идобаева.
2. Для определения наличия или отсутствия нервно – психического состояния тест «Люшера» Л.Н. Собчик.

3. Для изучения особенностей учеников, дезадаптированных к условиям школы. «Карта наблюдения Стотта» С.В. Погодина.

В современной психологии и смежных областях знаний накоплен значительный материал, демонстрирующий наличие связи между различными аспектами социальной ситуации развития и депрессивностью у подростков. Сюда относятся: трудности во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми, академическая успеваемость, личностные и характерологические особенности и др. Некоторые исследователи предполагают, что эти проблемы являются вторичными по отношению к депрессии, вызываясь ею, другие – что они являются частью более широкой проблемы, которая предшествует депрессивному расстройству. [49].

С нашей точки зрения существуют 2 объяснения такого положения вещей.

1) Исследования депрессивных состояний подростков с нарушенным интеллектом возникли и проводились, в основном, в рамках патопсихологической и клинической традиций, не подразумевающих целостного, системного рассмотрения динамики психического (в моей работе – эмоционального) развития подростка, являющегося приоритетной особенностью возрастно – психологического и психолого – педагогического подходов.

2) Мне не удалось найти в литературе ссылки на эмпирические исследования, в которых отслеживалась бы связь возникновения и развития депрессивных состояний не с отдельными параметрами жизнедеятельности подростка и характеристиками его личности, но одновременно с достаточно полной совокупностью подобных параметров и характеристик. Можно предположить, что второе обстоятельство является логическим следствием первого.

Нами предположено, что дополнительные возможности в понимании закономерностей возникновения и развития депрессивных состояний у подростков могут быть получены за счет построения и реализации подобного

исследования. При этом пришлось исходить из принятого в отечественной возрастной и педагогической психологии положения о том, что содержание и динамика психического развития подростка является функцией сложнейшего образования, названного Л.В. Выготским «социальной ситуацией развития», то есть совокупность взаимосвязанных и значимых для подростка отношений, в которые он включается по мере возникновения и решения специфических для данного возраста задач развития [8,48,56].

Непосредственным предметом нашего рассмотрения должно было стать выявление значимости различных компонентов социальной ситуации развития и их комбинаций для возникновения и развития депрессивности в подростковом возрасте. Можно предположить, что происходящие в настоящее время изменения в социально – психологической сфере могут оказать определяющее влияние на изменение состава и характера взаимодействия тех компонентов социальной ситуации развития, которые оказываются наиболее значимыми для патогенеза депрессивных явлений у подростков с нарушенным интеллектом. Независимо от того или иного определения нарушенного интеллекта в нем всегда в сравнении с нормальным развитием отмечаются два момента: раннее возникновение интеллектуальной недостаточности и нарушение адаптационного поведения. Было выдвинуто предположение о том, что в условиях социальной нестабильности наиболее значимым для возникновения и развития депрессивных и нервно – психических состояний у подростков среди системы базовых параметров социальной ситуации развития является воспринимаемый подростком характер взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. На основании проведенного теоретического анализа ожидали получить возрастные и половые различия по выделенным параметрам. Решение поставленных задач предполагало построение и реализацию особого типа исследования, совмещающего в себе базовые теоретические предпосылки, следующие из современных представлений о движущих силах и условиях психического (в частности, эмоционального) развития, с

современными подходами к построению эмпирических исследований по данной проблематике.

Методологическую часть исследования мы построили, используя системный подход, предполагающий необходимость изучения не только самого явления, но и системы определения, вызывающих, усиливающих или преодолевающих негативное явление, «смены определений, а вместе с тем и смены системных оснований психических качеств» [22].

Опросник «Депрископ» (П. Хейманс, А.И. Подольский)

Цель: изучения жизненных событий у детей и их отношения к этим событиям нами был выбран адаптированный вариант версии «Социальное и моральное развитие российских подростков». Этот опросник включал в себя индикаторы, как депрессивного настроения, так и депрессивных состояний и собственно депрессии как психического заболевания. Для детей с нарушенным интеллектом методику представили в виде рисунков и в виде объяснения тщательно подобранных слов и предложений.

Одним из перспективных направлений исследования эмоциональных определений стрессогенности жизненных событий для конкретного человека является изучение его отношения к событию (в нашем случае – школа, класс) определяющему для него значимость данного жизненного события. Необходимо, чтобы человек оценил жизненное событие как важное для себя именно в то время и при тех обстоятельствах, когда оно произошло. Учитывая эти моменты, Лазарус, выдвинул предположение о ведущей роли когнитивных механизмов (усиление мыслительных процессов) в восприятии жизненных событий как стрессогенного и нахождении соответствующей реакции на него [19].

Мы оценивали значимость жизненного события для ребенка по баллам, которыми он оценивал это событие (от 0 до 99) и по качеству эмоций, сопровождающих это событие. Параллельно этому дети отмечали, происходило ли это событие с ними и когда происходило. Подросткам давалась следующая инструкция: «Всегда хочется чувствовать себя

счастливым, но не всегда удастся. Мы хотели бы знать, бывают ли у Вас неприятные чувства и мысли, плохое самочувствие. Возьмем за единицу измерения один день из последних 99 дней. Если какое – то из перечисленных ощущений возникало у Вас ежедневно, Вы поставите напротив него число 99, если сразу и здесь, и сейчас, число 0. Если же это ощущение, то возникало, то исчезало, оцените его числом от 0 до 99 и поставьте его напротив соответствующего утверждения. Трудно выбрать число абсолютно точно, поэтому не задумывайтесь, отвечайте быстро. Если Вы испытали это чувство вчера или сегодня, обведите соответствующий номер утверждения».

Депрессивные состояния у подростков сопровождаются многочисленными соматическими жалобами, и в частности жалобами на боли. Сведения о состоянии здоровья ребенка были получены нами при медицинском осмотре, который проводился по схеме:

- а) сбор жалоб подростка на состояние здоровья в момент обследования;
- б) выявление наличия релевантных показателей в анамнезе;
- в) внешний осмотр подростка;
- г) обследование органов дыхания, сердечно – сосудистой системы, органов пищеварения с помощью методов аускультации, перкуссии, пальпации.

Одновременно ребенок давал оценку своему здоровью на момент обследования по шкале от 1 до 5 баллов (от «совершенно болен» до «чувствую себя прекрасно»).

*Методика «Метод цветových выборов» цветовой тест Макс Люшера –
адаптированный вариант (Л.Н. Собчик)*

Цель: изучение неосознаваемых, глубинных проблем личности, актуального состояния, базисных потребностей, индивидуального стиля

переживания, типа реагирования и степени адаптированности обследуемого. Она также позволяет выявить компенсаторные возможности человека, оценить степень выраженности болезненно заостренных черт характера и клинических проявлений. Изучение 8-цветового теста с этих методологических позиций значительно расширило рамки применения методики и позволило приблизить методику к нуждам и интересам школьного психолога.

Процедура обследования проходит следующим образом. Ребенку предлагаются 8 таблиц, каждая таблица имеет свой номер (№ 1,2,3,4,5,6,7,0) и цвет (синий, зеленый, красный, желтый, фиолетовый, коричневый, черный, серый). Ребенку предлагается выбрать из разложенных перед ним цветов цветных таблиц самый приятный цвет, отталкиваясь от того на сколько этот цвет предпочитаем в сравнении с другими при данном выборе и в данный момент. Раскладывая перед обследуемым цветовые эталоны, следует использовать индифферентный номер (номер, присвоенный цветной таблице).

Расстояние между цветовыми таблицами должно быть не менее 2см. Выбранный эталон (цвет) убирается со стола или переворачивается лицом вниз. При этом психолог записывает номер каждого выбранного цветового эталона. Запись идет слева на право. Номера, присвоенные цветовым эталонам: синий – 1; зеленый – 2; красный – 3; желтый – 4; фиолетовый – 5; коричневый –6; черный –7; серый – 0.

Каждый раз испытуемому следует предложить выбрать наиболее приятный цвет из оставшихся пока все цвета не будут отобраны. Через 2– 5 минут, предварительно перемешав цветные таблицы, нужно снова разложить перед испытуемым в другом порядке и полностью повторить процедуру выбора, уточнив перед этим, что исследование не направлено на изучение памяти и что он волен выбирать заново понравившиеся ему цвета так, как ему это будет угодно и как захочется.

Последней составляющей при формировании эмоционального благополучия был выбран показатель уровня адаптации \ дезадаптации подростков в общеобразовательной школе. Дезадаптация предполагает невыполнение школьных требований вследствие нежелания, неумения, или неспособности ученика. К дезадаптированным относятся два вида учеников:

1) Которые сами испытывают трудности и создают множество трудностей для окружающих (техперсонала, педагогов и других детей) – так называемые «трудные».

2) Которым в школе самим трудно, но окружающим они не доставляют особых неприятностей – так называемые «страдающие» ученики.

Можно выделить три формы школьной дезадаптации: 1) преимущественно внешнюю – поведенческую; 2) преимущественно внутреннюю – психологическую; 3) смешанную.

Методика– «Диагностика психического развития детей»

карта наблюдения (КН) Д. Стотта

Педагогам была представлена карта наблюдений Д. Стотта адаптированная С.В. Погодиной

Цель: изучение особенностей учеников, дезадаптированных к условиям школы.

. Педагогам предлагают регистрационный бланк, в котором он указывает фамилия, имя ребенка и дату заполнения. Точный возраст ребенка вписывает психолог. В регистрационном бланке, заполняемом учителем (воспитателем), должны отсутствовать надписи «нарушения» и «неприспособленность», а также расшифровка синдромов. На против каждого синдрома должна стоять римская цифра, соответствующая номеру синдрома в опросном листе.

В регистрационном бланке зачеркиваются те цифры, которые соответствуют формам поведения (фрагментам), наиболее характерным для данного ребенка. В бланке номера симптомов не всегда идут по порядку, их

расположение зависит от значимости того или много симптома для квалификации синдрома (данную подробность педагогу можно не уточнять).

Педагогам (классным руководителям) предложили принять участие в обследовании подростков. «Для этого Вам необходимо внимательно прочитать следующие утверждения. Если они характерны для данного ребенка, то никаких пометок делать не надо. Для удобства Вашей работы и дальнейшей обработки результатов описания поведения разбиты на несколько блоков, поэтому в бланке ответов содержится несколько строк. Номер строки соответствует номеру в предлагаемой Вам карте наблюдения. Все ответы заносятся только в БЛАНК ОТВЕТОВ, просьба в карте наблюдений никаких пометок не делать».

Таким образом, совокупность методик должна была позволить нам получить гораздо более полные данные о связи депрессивных состояний подростков с ведущими жизненными факторами, имеющее место во многих эмпирических исследованиях, рассматривающих корреляцию депрессивности лишь одним – двумя факторами и вырывающих тем самым как эти факторы, так и сами депрессивные состояния из целостного развития контекста.

2.2. Анализ результатов исследования эмоционального неблагополучия у подростков с нарушением интеллект

В исследовании принимали участие следующие группы испытуемых:

1. **Группа подростков**: 40 учащихся соответственно – 14 и 16 лет на начало эксперимента, по 20 человек в каждой возрастной группе. Для исследования были взяты подростки по две группы из каждой параллели. Дети были здоровы в плане психиатрического диагноза.

2. **Группа подростков**: 40 учащихся соответственно – 14 и 16 лет на начало эксперимента, по 20 человек в каждой возрастной группе. Для исследования были взяты по две инклюзивных группы из каждой параллели.

Подростки с нарушенным интеллектом (легкой умственной недостаточностью).

Общее число обследуемых 80 человек.

Подготовительный этап Началу основного исследования предшествовал подготовительный этап, ставивший целью вызвать интерес к совместной работе как со стороны детей, так и со стороны педагогов. Был проведен семинар с учителями школы, в процессе которого они были ознакомлены с целью, задачами и ходом исследования. Учителя школы оказали большую помощь в проведении работы с детьми. В средствах массовой информации был озвучен ряд тезисов, разъясняющих необходимость сотрудничества педагогов и психологов в работе с особенными детьми. Исследования проводились в СШ № 13 п. Чунояр.

Первый этап исследования проводилось с 23.11.2015 года по 6.12.2015 года и включали в себя: А. Обследование детей с помощью (1) методики «Депрископ», (2) развернутого медицинского осмотра, (3) методики «Люшера», (4) методики «карты наблюдения Д.Стотта».

Второй этап исследования было проведено с 21.03.2016 по 01.05.2016 года во второй четверти учебного года. На этом этапе было проведено (1) повторное исследование аффективной сферы подростков с помощью методики «Депрископ» и (2) исследование нервно – психических состояний с помощью адаптированной методики 8– цветового теста «Люшера».

Третий этап исследования проводился с 04.09. 2017 по 18.09.2017 году. На этом этапе, как и на предыдущем этапе, работа проводилась только с подростками. Был проведен (1) третий замер аффективного состояния с помощью методики «Депрископ», (2) развернутого медицинского осмотра, (3) методики «Люшера», (4) методики «карты наблюдения Д.Стотта».

В общей сложности проведение экспериментальной части исследования вместе с подготовительным этапом заняло 6 месяцев (с 23.11.2015 года по 18.09.2017 год).

Данные обследования были обработаны статистическими пакетами.

Первоначально мы должны были установить степень присутствия депрессивных состояний у наших испытуемых на трех замерах. Проблема состояла в том, что по причине новизны используемых методик и, соответственно, отсутствия каких бы то ни было устойчивых норм, в соответствии с которыми на основании полученных результатов эмоциональное состояние подростков можно было бы квалифицировать как депрессивное, мы должны были выбрать некоторый критерий, с помощью которого можно было бы осуществить необходимую квалификацию. Мы решили использовать в качестве показателя уровня депрессивности, введенный П. Хейсман индикатор депрессивности, получаемый в результате факторного анализа результатов обследования испытуемых по методике «Депрископ», относящий каждого испытуемого по результатам каждого из замеров к тому или иному рангу.

«Депрископ» данные приведены в процентном соотношении рис. 1, результаты уровня эмоционального неблагополучия у обучающихся в возрасте 14–16 лет.

На диаграмме отмечен высокий уровень депрессивности как у подростков с нарушенным интеллектом, так и у подростков с нормой развития. Диаграмма замеров также отражает в процентном соотношении количество подростков с отсутствием депрессии и депрессивных состояний, которые находятся в пограничном состоянии. Из первых замеров видно, что наибольший уровень депрессивности и состояние депрессий сохраняется у обучающихся с нарушением интеллекта.

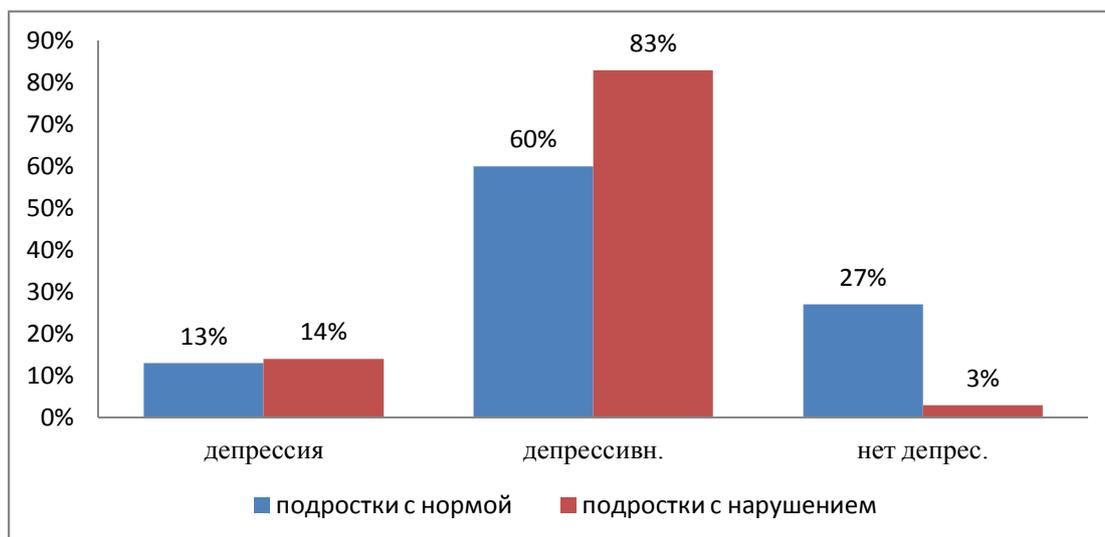


Рис.1 Первый замер, данные приведены в процентном соотношении, представлены результаты уровня эмоционального неблагополучия у обучающихся выраженные в степени депрессивности и депрессивных состояний.

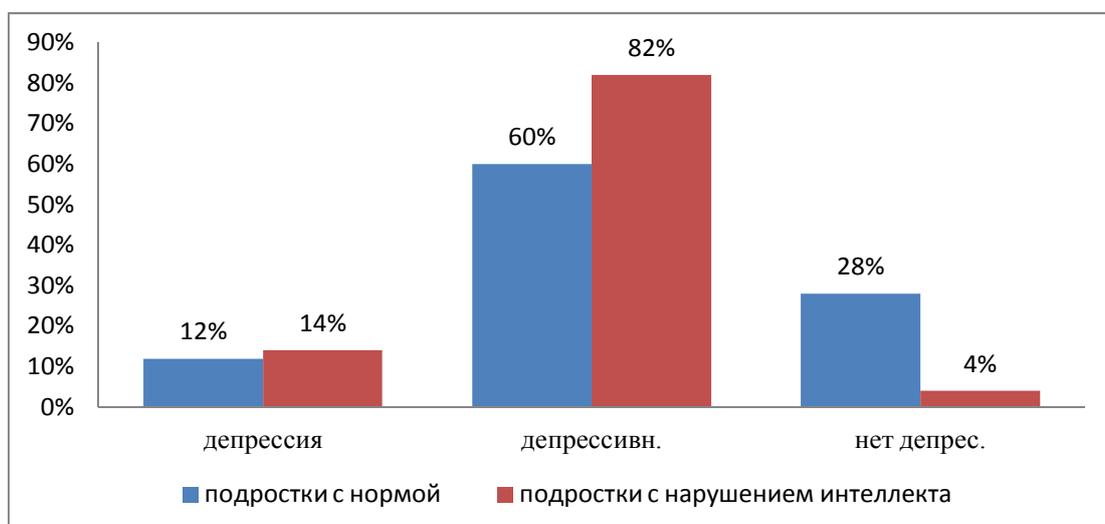


Рис.2 Второй замер данные приведены в процентном соотношении, представлены результаты уровня эмоционального неблагополучия у обучающихся выраженные в степени депрессивности и депрессивных состояний.

После практических занятий было решено провести второй замер, чтобы убедиться в правильности выбранного направления. На рис. 2 диаграмма отображает результаты практически неизменных показателей исследования и сохраняется высокий уровень депрессивности и состояний депрессий подростков с нормой развития и с нарушением интеллекта. Важно отметить, что уровень подростков с отсутствием депрессии, не значительно возрос в обеих группах обучающихся, хотя возрастные различия варьируются, но не смотря на это от замера к замеру показатели остаются значимыми ($p < 01$).

На рис. 3 представлены результаты третьего заключительного замера, на диаграмме видно стабильно высокий уровень депрессивности обучающихся в обеих группах. Продолжает сохраняться процент обучающихся с наличием депрессии, который удалось уменьшить за счет проведенной работы. Показатели уровня подростков с отсутствием депрессии, тоже удалось улучшить.

Как видно из представленных результатов уровень депрессивности и депрессивных состояний не значительно менялся от замера к замеру. Показатели уровня депрессивности в обеих группах удалось улучшить и снизить на 4процента (норма развития) и на 2процента (нарушение интеллекта) с момента первого замера.

Показатели обучающихся с наличием депрессии тоже удалось улучшить на 3процента (норма развития) и на 2 процента (нарушение интеллекта). Подростков с показателем отсутствия депрессии удалось увеличить на 7процентов (норма развития) и на 4 процента (нарушение интеллекта).

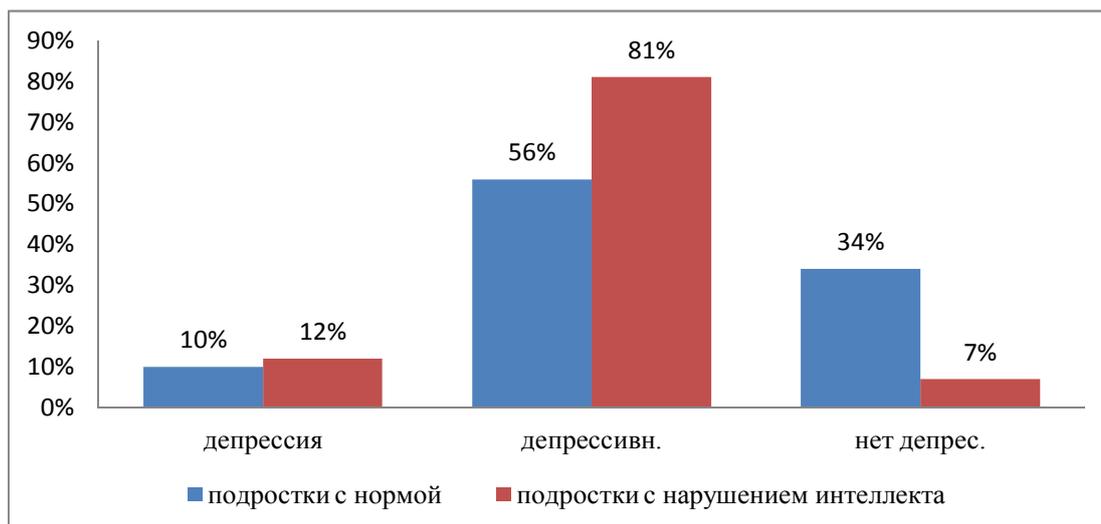


Рис. 3 Третий замер данные приведены в процентном соотношении, представлены результаты уровня эмоционального неблагополучия у обучающихся выраженные в степени депрессивности и депрессивных состояний.

Исследование в наглядной форме показывает ряд немаловажных закономерностей. По мимо стабильности выявленных состояний у испытуемых, еще отражается зеркальное соотношение в группах, обучающихся с нарушением интеллекта по отношению к группам обучающихся с нормой развития. Так, результаты в группе с нарушением интеллектом возрастали в сторону улучшения прямо пропорционально результатам группы с нормой развития, различия по половому признаку не учитывались.

Рассмотрим результаты исследования по адаптированному тесту «Люшера» автором Л.Н. Собчик

Следующим значимым фактором при рассмотрении эмоционального благополучия мы взяли наличие нервно – психических состояний, и применили адаптированный, методика предназначена для изучения неосознаваемых, глубинных проблем личности, актуального состояния, базисных потребностей, индивидуального стиля переживания, типа реагирования и степени адаптированности обследуемого. Она также

позволяет выявить компенсаторные возможности человека, оценить степень выраженности болезненно заостренных черт характера и клинических проявлений. Во время исследования менялись показатели состояний от благополучных и оптимальных до кризисных. Что говорит о наличии разноуровневых психических состояний во всех экспериментальных группах.

На рис. 4 отображены результаты нервно – психических состояний обеих групп.

Благополучное течение нервно – психических состояний сохраняется в 2х группах в группе с нормой развития благополучное состояние стабильно, на 41 процент выше, чем в группе с нарушенным интеллектом. Оптимальное состояние в группе с нормой развития, также выше, чем в группе с нарушенным интеллекта. В состоянии кризиса находятся обе группы, количество исследуемых подростков в группе с нарушенным интеллектом выше на 49 процентов, чем в группе с нормой развития. Также в группе с нарушенным интеллектом 7 процентов подростков отказались от прохождения исследования.

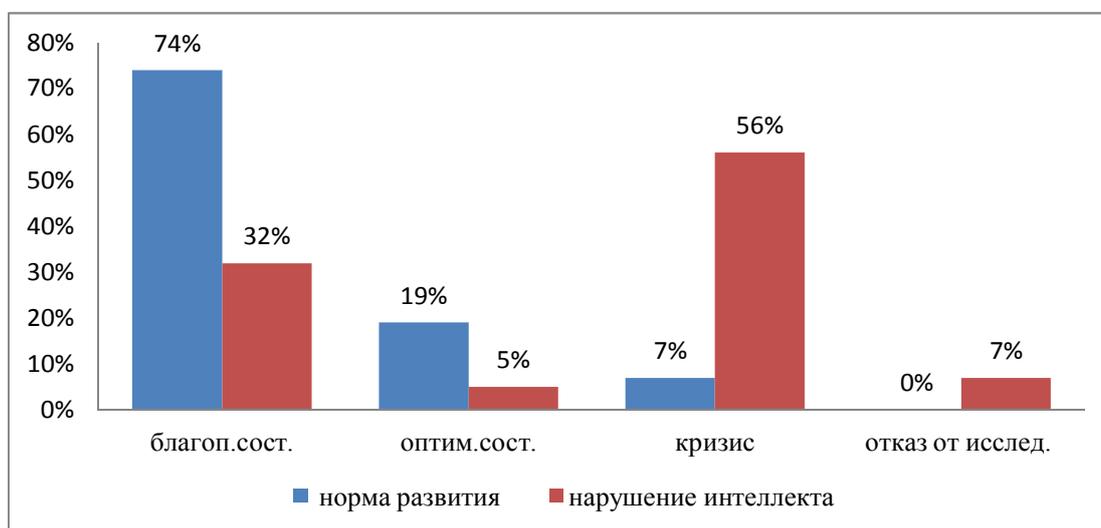


Рис.4 Первый замер эмоционального благополучия, уровень нервно – психических состояний, результаты приведены в процентном соотношении.

После практических занятий было решено провести второй замер, чтобы убедиться в правильности выбранного направления. На рис. 5, видно, что благоприятное нервно – психическое состояние стабилизировалось в сторону улучшения в обеих группах. Уровень оптимальных нервно – психических состояний изменился в группе с нормой развития, в группе с нарушенным интеллектом остался прежним. На рис 4 в группе с нарушенным интеллектом уровень кризисного состояния на 48 процентов выше, чем в группе с нормой развития, в группе с нормой развития кризисное состояние остается стабильным. В группе с нарушенным интеллектом 7 процентов подростков отказались от исследования.

После 2– го замера на рис. 5, видно, что благоприятное нервно – психическое состояние улучшилось в обеих группах. Уровень оптимальных нервно – психических состояний изменился в группе с нормой развития, в группе с нарушенным интеллектом остался прежним. В группе с нарушенным интеллектом уровень кризисного состояния на 48 процентов выше, чем в группе с нормой развития, на рис. 5, в группе с нормой развития кризисное состояние остается стабильным. В группе с нарушенным интеллектом 7 процентов подростков отказались от исследования.

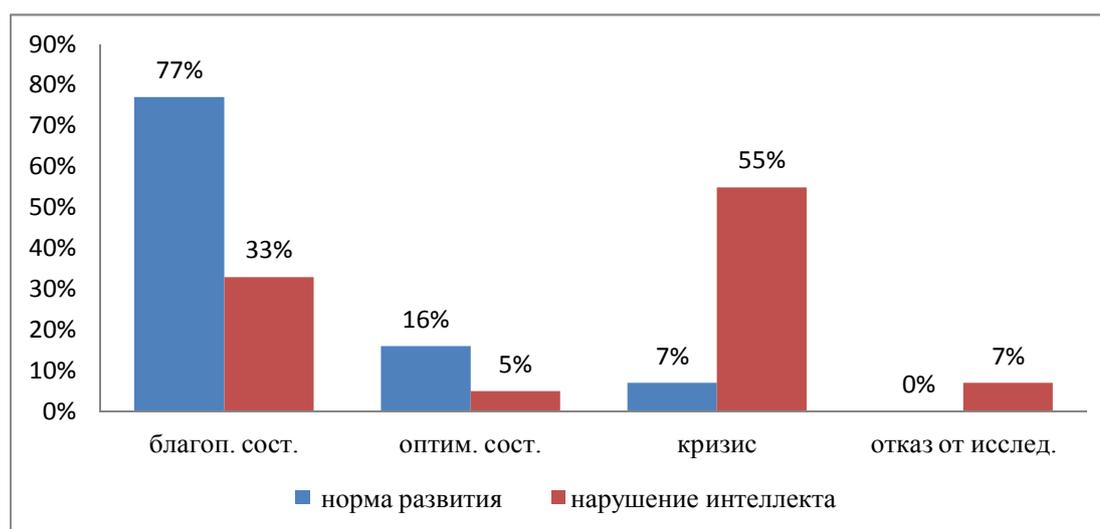


Рис. 5 Второй замер эмоционального благополучия, уровень нервно – психических состояний, результаты приведены в процентном соотношении.

Данная диаграмма на рис.6 исследования отражает улучшение нервно – психического состояния подростков в обеих группах. Так, благоприятное состояние улучшилось на 10 процентов в группе с нормой развития и на 1 процент в группе с нарушенным интеллектом. Оптимальное нервно – психическое состояние стабилизировалось в сторону улучшения в группе с нормой развития на 8 процентов в противоположной группе на 2 процента. Продолжает сохраняться высокий уровень кризисного состояния в группе с нарушенным интеллектом, показатели удалось снизить на 3 процента, в группе с нормой развития этот показатель увеличился на 2 процента.

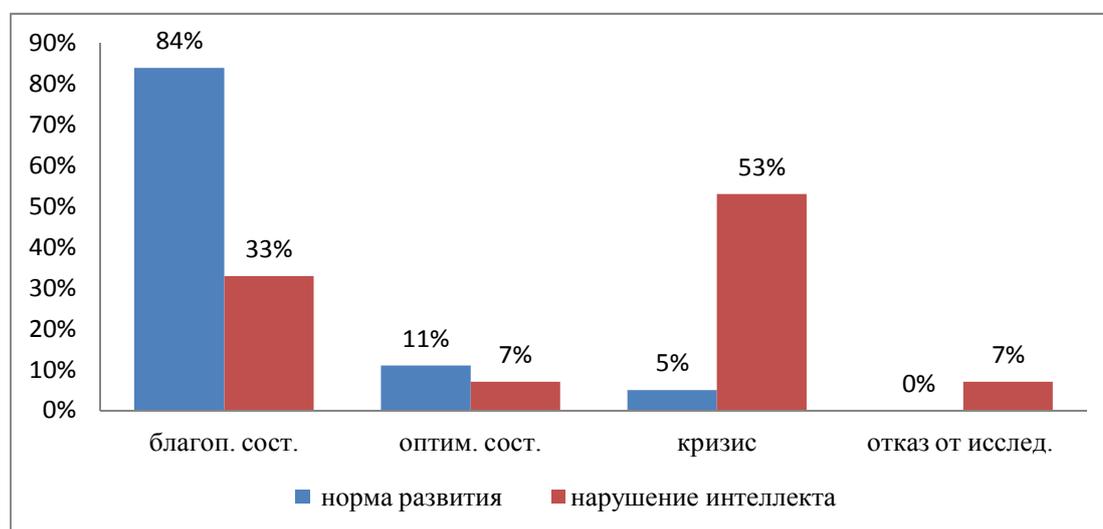


Рис. 6 Третий замер эмоционального благополучия, уровень нервно – психических состояний, результаты приведены в процентном соотношении.

Таким образом при правильно выстроенной работе администрации учебного заведения значительно можно улучшить нервно– психические состояния подростков в целом и стабилизировать уровень нервно– психических расстройств инклюзивных классов.

Завершающим этап исследования было решено рассмотреть уровень адаптации \ дезадаптации обучающихся с нормой развития и нарушением интеллекта. Рассмотрение дезадаптации как психолого – педагогического

явления, поднимает вопрос об ее антиподе, т.е. того, к чему личность нужно направлять, на что ориентировать, что у нее воспитывать. Речь идет об адаптации личности в социальной в широком смысле и школьной как ее разновидности. Не секрет, что «... социальная адаптация – это процесс и одновременно результат внутренней и внешней гармонизации личности со средой, процесс активного приспособления личности, уравнивающий потребности человека и требования среды» [24]. Показателями адаптации человека являются его сбалансированные взаимоотношения с окружающими людьми, успешность в деятельности, гармоничность в поведении. Больше всего она нарушается в возрасте, который многие психологи и педагоги считают наиболее предрасположенными к дезадаптации, а именно, подростковый.

Для этого была использована методика «карты наблюдения Д. Стотта».

На диаграмме рис.7 отображен процент соотношения уровня адаптации и дезадаптации обучающихся в 2х группах с нормой развития и нарушением интеллекта, уровень дезадаптации во 2й группе выше на 11 процентов, чем в первой. Уровень адаптации в группе подростков с нарушенным интеллектом ниже на 11 процентов, чем в группе подростков с нормой развития. Хочется отметить, что в группе с нормой развития уровень дезадаптации высокий и составляет 49 процентов. Как показал предварительный анализ, явления дезадаптации несовершеннолетних, это явление многогранное, многовариантное, может проявляться с разной степенью интенсивности, широты, в различных вариантах и быть вызвано различными причинами, При этом «...следствием социально–психологической или психосоциальной дезадаптации является неуспеваемость, не дисциплинированность, конфликтность, трудновоспитуемость, грубость (с учителями, родителями, сверстниками), нарушения взаимоотношений, это наиболее распространенный и легко проявляющийся вид дезадаптации.

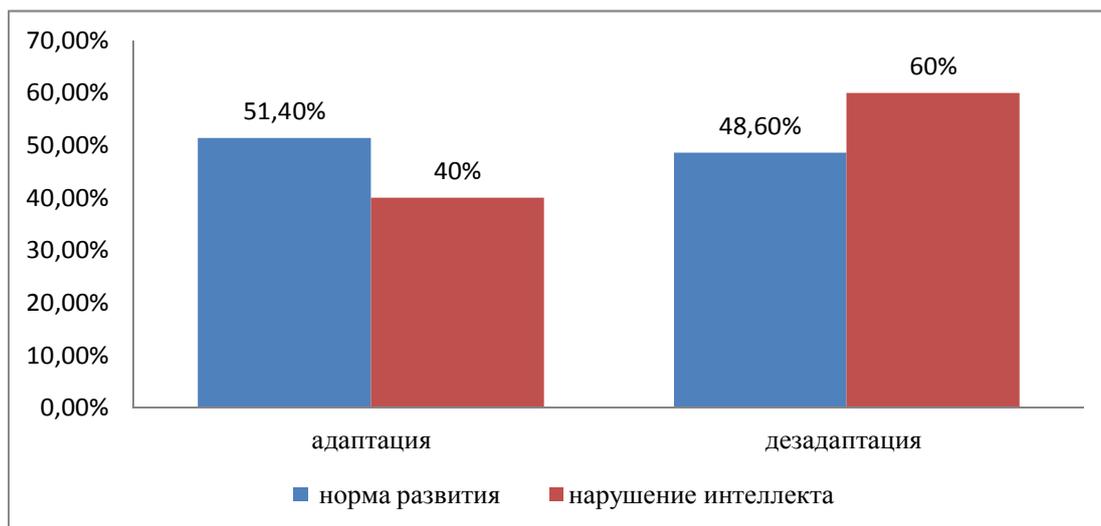


Рис.7 первый замер эмоционального благополучия уровень адаптации \ дезадаптации обучающихся, результаты приведены в процентном соотношении.

После второго замера видно, уровень дезадаптации и адаптации исследуемых изменился. Уровень адаптации в обеих группах увеличился, уровень дезадаптации в обеих группах снизился.

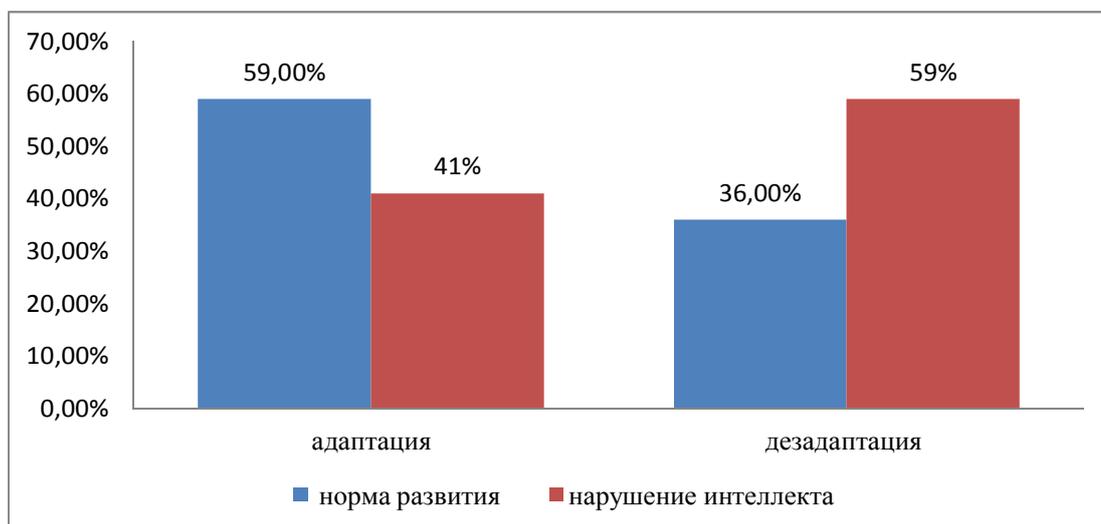


Рис.8 второй замер эмоционального благополучия уровень адаптации \ дезадаптации обучающихся, результаты приведены в процентном соотношении.

Третий замер на рис.9 показал, что в первой группе с нормой развития уровень дезадаптации снизился на 20 процентов, а уровень адаптации возрос на 30, 6 процентов. В группе обучающихся с нарушенным интеллектом уровень дезадаптации снизился на 6 процентов, на столько же возрос уровень адаптации.

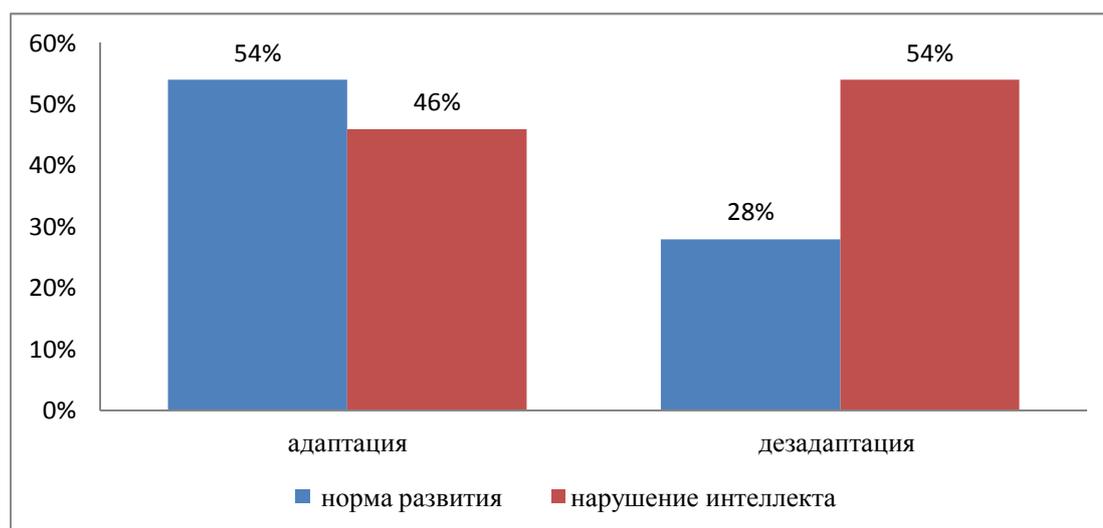


Рис. 9 Третий замер эмоционального благополучия уровень адаптации \ дезадаптации обучающихся, результаты приведены в процентном соотношении.

Анализ полученных результатов

Все что сегодня происходит в социально– экономической сфере, утрата и размытость ценностных и смысловых ориентиров, воспроизвели совершенно новые требования к современным подросткам. Кардинально поменялись всевозможные сферы, оказывающие влияние на подрастающее поколение не всегда позитивное, зачастую становясь предпосылками нарушений эмоционально – волевой сферы личности, психических расстройств, девиантного поведения.

Проведенное нами исследование инициировалось пониманием того, что своевременная и качественная диагностика эмоционального неблагополучия, соответствующие коррекционные мероприятия могут

препятствовать появлению нежелательных тенденций в развитии личности, возникновению разных форм отклоняющегося поведения, сложностями в школьной и внешкольной деятельности обучающегося.

Анализ проблемы позволил прийти к заключению, что, несмотря на пристальное внимание психологов и специалистов смежных специальностей к проблеме депрессивности, нервно – психических состояний и дезадаптации, используемый понятийный аппарат является недостаточно совершенным. Тем самым высоко затребованным является более распространяющийся многоаспектный подход, требующий привлечения клиницистов, психологов, социологов, педагогов. Именно взаимодействие медицинского и психологического знания становится необходимым для практического решения проблемы диагностики и коррекции эмоционального неблагополучия у подростков. На первое место среди трех выделенных групп согласно которым проводилось исследование, первое место отведено явлению депрессивных состояний (депрессия как психическое заболевание, депрессивные состояния, депрессивное настроение) с нашей точки зрения, выступает психологическое исследование депрессивных явлений, так как депрессия как заболевание в большей степени относится к области медицины, а депрессивные настроения часто являются проявлением различных психологических механизмов, связанных со спецификой подросткового возраста и с индивидуально– типологическими, психологическими и психофизиологическими характеристиками подростков. Именно депрессивные состояния являются тревожным знаком эмоционального неблагополучия подростков, не являясь однозначным симптомом болезни и поэтому, не всегда вызывая к себе достаточно внимательное отношение специалистов и учителей. Первоначальной точкой анализа явилось определение уровня присутствия депрессивных состояний у наших испытуемых и стабильность этой степени на 3х замерах. В качестве показателя степени депрессивности применялся введенный П. Хейманс указатель депрессивности, полученный в результате причинного анализа

результатов обследования испытуемых по методике «Депрископ». Нужно отметить, что наши испытуемые подростки обнаружили высокий уровень депрессивности, меняющийся от минимального у нормы развития во время третьего замера до максимально стабильного у испытуемых с нарушением интеллекта во время первого и второго замера.

Стабильность присутствия депрессивных состояний у группы подростков с нарушенным интеллектом выше, чем у группы подростков с нормой развития.

Представляет интерес и обнаруженная нами связь подростковых нервно – психических состояний с выраженностью личностных черт подростка, выявленных с помощью методики теста «Люшера». Полученные данные говорят о превалировании у подростков 2х групп в большей степени у группы подростков с нарушенным интеллектом чувствительности и малой устойчивости к жизненным раздражителям, о недостаточной самостоятельности, зависимости таких подростков. Среди иных черт, с повышенным уровнем нервно – психических состояний, – высокий уровень беспокойства с чувством вины, внутренняя конфликтность и недостаточный волевой контроль. Следует отметить, что в отличие от результатов, полученных практически по всем остальным методикам, здесь обнаруживается существенная разница между результатами групп, тогда как в самой из каждой групп, результаты не значительны и свойственны категории группы. Этот факт требует специального рассмотрения и дополнительного анализа.

На маловажные данные были получены и с помощью методики «Карты наблюдения Д. Стотта». Степень адаптированности подростков в общеобразовательной среде 2х групп, как и предполагалось, находит большую взаимосвязь с эмоционально – ценностным отношением подростков к жизненным обстоятельствам, прямо связанными с моральным, психологическим и материальным благополучием, со здоровьем членов семьи. Значимыми оказалась взаимосвязь с такими немаловажными

жизненными событиями, как ухудшение взаимоотношений между сверстниками, не возможность участвовать в желаемой внешкольной деятельности.

2.3 Психолого – педагогические условия формирования эмоционального благополучия подростков с нарушением интеллекта в общеобразовательной школе

В связи с выбранными нами теоретическими подходами в исследовании эмоционального благополучия в подростковом возрасте были определены и выбраны определенные характеристики для изучения эмоционального благополучия. Сначала проводился мониторинг уровня эмоционального благополучия, если быть точным, то эмоционального не благополучия подростков, как с нарушением интеллекта, так и с нормой развития. Далее проводилось разноплановое экспериментальное вмешательство работа с самими подростками, учителями, школьной администрацией. Исследование завершилось проверкой эффективности подобного вмешательства, контролем эффективности и определением стратегии последующей, работы за пределами настоящего проекта. В исследовании были задействованы 80 человек из общеобразовательной школы 40 подростков в возрасте 14– 16 лет с нормой развития и 40 человек подростков с нарушением интеллекта в возрасте 14–16 лет. В экспериментальных группах учреждения были охвачены только подростки.

Экспериментальная работа состояла из:

1. Исследования эмоционального благополучия подростков.

Проведенный анализ отечественной и зарубежной литературы, ранее проведенное эмпирическое исследование позволили выделить нам, характеристики, изучение которых могло, с нашей точки зрения, получить существенную информацию для решения основного вопроса исследования – поиска путей повышения психоэмоционального благополучия современных подростков. Эмоциональное состояние подростков уровень их

депрессивности и дезадаптации, нервно– психические состояния. Перечисленные характеристики, с нашей точки зрения, отражают социальную ситуацию развития подростка, которая выражается в самооценке своего эмоционального состояния самим подростком, сверстниками, учителями – как отражение этой ситуации.

При работе с подростками был использован такой набор методик:

1. Для изучения эмоциональной среды: на предмет наличия или отсутствия депрессивного состояния – опросник «Депрископ» [Хейманс, Идобаева].

2. Для определения наличия или отсутствия нервно – психического состояния тест «Люшера» [Л.Н. Собчик].

3. Для изучения особенностей учеников, дезадаптированных к условиям школы. «Карта наблюдения Стотта» [С.В. Погодина].

По каждой методике результаты были полученные следующие:

По методике «Депрископ» представлены результаты третьего заключительного замера, были выявлены стабильно высокий уровень депрессивности обучающихся в обеих группах. Продолжает сохраняться процент обучающихся с наличием депрессии, который удалось уменьшить за счет проведенной работы. Показатели уровня подростков с отсутствием депрессии, тоже удалось улучшить.

Как видно из представленных результатов уровень депрессивности и депрессивных состояний не значительно менялся от замера к замеру. Показатели уровня депрессивности в обеих группах удалось улучшить на 4 процента (норма развития) и на 2процента (нарушение интеллекта) с момента первого замера. Показатели обучающихся с наличием депрессии тоже удалось улучшить на 3 процента (норма развития) и на 2 процента (нарушение интеллекта). Количество подростков с отсутствием депрессии удалось увеличить на 7 процентов (норма развития) и на 4 процента (нарушение интеллекта).

Исследование в наглядной форме показывает ряд немаловажных закономерностей. Помимо стабильности выявленных состояний у испытуемых, еще отражается зеркальное соотношение в группах, обучающихся с нарушением интеллекта по отношению к группам обучающихся с нормой развития. Так, результаты в группе с нарушением интеллектом возрастали в сторону улучшения прямо пропорционально возрастанию результатов группы с нормой развития, различия по половому признаку не учитывались.

По методике «Люшера» исследование отражает улучшение нервно – психического состояния подростков в обеих группах. Так, благоприятное состояние улучшилось на 10 процентов в группе с нормой развития и на 1 процент в группе с нарушенным интеллектом. Оптимальное нервно – психическое состояние улучшилось в группе с нормой развития на 8 процентов в противоположной группе на 2 процента. Продолжает сохраняться высокий уровень кризисного состояния в группе с нарушенным интеллектом, показатели удалось повысить на 3 процента, в группе с нормой развития этот показатель увеличился на 2 процента. Таким образом при правильно выстроенной работе администрации учебного заведения значительно можно улучшить нервно– психические состояния подростков в целом и стабилизировать уровень нервно– психических расстройств инклюзивных классов.

Методика «карта наблюдений Д. «Стотта» показывает, что в первой группе с нормой развития уровень дезадаптации снизился на 20 процентов, а уровень адаптации возрос на 30, 6 процентов. В группе обучающихся с нарушенным интеллектом уровень дезадаптации снизился на 6 процентов, на столько же возрос уровень адаптации.

В результате проведения диагностической части исследования удалось выстроить картину интересовавших нас параметров. Это касалось как основных индикаторов психоэмоционального неблагополучия подростков (депрессия, дезадаптация, нервно– психическое состояние), так и тесно

связанных с ними параметров социальной ситуации: эмоциональное состояние сверстников и учителей.

Полученные результаты задали вектор для проектирования и реализации экспериментального вмешательства.

В экспериментальной группе проводились работы с подростками с нормой развития и с нарушенным интеллектом, учителями и школьной администрацией по программе обучения системе психофизического саморегулирования с целью снижения депрессивных и нервно– психических состояний. С учителями проводилось по одному занятию с целью ознакомить их с общими рекомендациями и результатами обследования.

Работа с подростками

Теоретической основой экспериментального вмешательства явились исследования отечественных и зарубежных психологов. Как показывает практика, без обращений к сотрудничеству с учителями, сверстниками и к широкому социальному окружению ребенка крайне затруднительно установить источник и найти причины нарушений эмоционального развития ребенка, и тем более – выстроить и реализовать обоснованную, эффективную программу психологической помощи и коррекции развития (Р. Бернс, А.Я. Варга, А.И. Захаров, А.С. Спиваковская, Д.И. Фельдштейн, А.М. Clarke, T.Kratochwill, J.Maccoby, D.A. Murphey, J.L. Robinson).

Исследования структуры взаимоотношений между сверстниками, детско – учительских отношений в развитии личности (А. Адлер, Л.И. Божович, Д. Боулби, Ш. Бюлер, М. Мид, А.С. Спиваковская, Э. Фромм, Г.С. Холл, Э. Эриксон), а также опыт консультирования предоставляют доказательства, свидетельствующие о роли социального контекста в возникновении нарушений развития в подростковом возрасте. Вместе с тем социум выступает мощным источником компенсации и коррекции психоэмоционального развития ребенка.

Характеристика экспериментального вмешательства

Перечислим и кратко дадим характеристику часто употребляемым сегодня в психологической и психотерапевтической практике методы коррекции и психоэмоционального состояния подростков.

Сознательное изменение поведения

В основе данного подхода лежит теоретическая посылка, согласно которой эмоции и поведение подростка в значительной степени определены тем, как он структурирует мир. Представления человека определяются его установками и умопостроениями, сформированными в результате прошлого опыта. Например, в мышлении ребенка, объясняющего любое событие в связи собственной компетентности, может быть приоритетной, такая схема: «Пока у меня не будет все получаться отлично, я – неудачник». Такая схема будет определять реакцию на самые различные ситуации, даже те, которые никак не связаны с его компетентностью. Со временем закрепляется его низкая самооценка и теряется оптимистичность по поводу предстоящих событий. Формируется так называемая депрессивное единство: пессимистическое отношение к себе, внешнему миру и своему будущему.

Такой коррекционный метод ставит задачу – помочь подростку научиться правильно давать себе оценку, не судить себя строго. Из разговора с подростком терапевт определяет сферы, где ребенок может себя хорошо проявить, показать в своих действиях хорошие результаты. Терапевт помогает подростку разделить большие проблемы на более мелкие и помогает ему делать правильные шаги к их решению. Психолог учит подростка правильно оценивать свои действия, направленные на самосовершенствование, и следить, чтобы при этом ребенок приобрел положительный опыт. Подросток учится находить выход из ситуаций, а также решать проблемы, которые казались ему непреодолимыми, переосмысливая их и корректируя свое мышление.

Этот метод использует разные познавательные и поведенческие стратегии, направленные на формирование умений преодолевать требования

повседневной жизни. В процессе занятий подросток: а) отслеживает свои негативные мысли; б) находит взаимосвязь между собственными мыслями, эмоциями и поведением в) выстраивает более реалистичные представления.

Психоэмоциональное неблагополучие зачастую сопровождается беспокойством и тревогой, поэтому в процессе коррекционной работы используются разные релаксационные техники и упражнения, позволяющие снять напряжение и научить подростка управлять своими эмоциями, научиться противостоять стрессовым ситуациям.

Межличностная психотерапия

Зачастую причиной психоэмоционального неблагополучия являются межличностные отношения, складывающиеся у подростков со сверстниками. Нужно помочь подростку развить умения и навыки, которые будут способствовать эффективному взаимодействию со сверстниками и приобретению активной жизненной позиции. Для этого подростку необходимо научиться согласовывать свои действия с партнерами, адекватно разрешать конфликтные ситуации. Методы работы могут быть различными: моделирование, репетиции и такт далее. В групповой форме работы подростки пробуют и закрепляют навыки, способствующие эффективному общению, в ходе которого реализуются потребность подростка в принадлежности к группе сверстников, что важно для полноценной социализации подростка.

Психоаналитические и психодинамические подходы

Важная задача для терапевта, пользующегося психоаналитической и другими динамическими методами коррекции, – понять какому окружению принадлежит подросток и каковы его отношения с родителями. Зачастую психотерапевту приходится сталкиваться с проблемой избавления подростка от чувства вины, стыда, собственной неполноценности.

Игровая терапия

Игровая терапия дает возможность подростку выразить в игре то, что он не может выразить словами, дает возможность почувствовать удачу,

приобрести положительный опыт общения, таким образом, повысить свою самооценку. Зарубежные исследования показали, что программа ролевых игр имеет выраженный положительный эффект в коррекции депрессивных расстройств [Харрингтон].

Коррекция семейных отношений

Поведение эмоционально неблагополучных подростков зачастую вызывает неприятие со стороны окружающих людей, нарушая, нормальные взаимоотношения. Исследования доказывают, что на депрессивных подростков большое влияние оказывают семейные факторы, у депрессивных подростков, как правило, нарушены теплые отношения с матерью. В таких отношениях мало доброты, враждебность и дефицит общения. Некоторые родители никак не реагируют на поведение собственного ребенка, не замечают в детях ни отрицательного, ни положительного.

Разработано множество программ для улучшения взаимоотношений детей и родителей. После проведения семейных терапий, как правило, дети начинают больше сближаться с родителями, появляется положительный эмоциональный контакт. Во время проведения семейной терапии психолог ставит задачи: а) уменьшение родительской критики подростка, б) поддержка семейных взаимоотношений, в) формирование доверия со стороны подростка к родителям и желание получать от них заботу и любовь.

Таким образом, с представлениями о связи психоэмоционального состояния подростка с главными характеристиками возраста психопрофилактическая и психологическая коррекционная работа, связанная с психоэмоциональным неблагополучием подростков, подразумевает 3 взаимосвязанных направления: работа с подростками; психологическое просвещение родителей; эмоционально– психологическое просвещение с педагогами.

Формы и методы работы

С подростками проводились как групповые, так и индивидуальные психологические коррекционные занятия, направленные на повышение

эмоциональной компетентности и способности к саморегуляции, также способствовавшие развитию их моральной компетентности и социального интеллекта.

При этом учитывались принципы системности – необходимость из великого множества явлений выделить и обособить специфическую категорию закономерно взаимосвязанных объектов, приобретающих значение и характер системных;

Принцип научности – главной целью данного принципа является то, чтобы учащиеся понимали, что все в этом мире подчинено законам и что знание их необходимо каждому живущему в современном обществе;

Принцип ориентации на «зону ближайшего развития» (по Л.С.Выготскому) – уровень развития, достигаемый ребенком в процессе его взаимодействия с взрослым, реализуемый развивающейся личностью в ходе совместной деятельности со взрослыми, не проявляющийся в рамках индивидуальной деятельности;

Принцип единства диагностики и коррекции – отражает целостность процесса оказания психологической помощи как особого вида практической деятельности психолога;

Принцип личностного подхода – научный принцип, который заключается в необходимости выявлять и учитывать конкретные личностные особенности всех основных и второстепенных участников конфликта, понимании того, что именно люди выступают центральным звеном конфликтов всех без исключения уровней.

Учитывая принципы можно определить следующие критерии эффективности рекомендаций:

- эмоциональное удовлетворение от занятий;
- изменение эмоционального баланса в целом в пользу положительных чувств и переживаний;
- самостоятельно выбирать конструктивные способы выражения собственных эмоциональных состояний;

- достижение поставленных целей;
- просвещенность родителей и педагогов по взаимодействию с детьми.

Метод диагностики: опросник «Депрископ», тест «Люшера», «Карта наблюдения Стотта», метод наблюдения.

Материально–техническое оснащение:

- просторное помещение
- столы и стулья из расчета на группу.
- магнитофон или музыкальный центр и аудиозаписи, компьютер, проектор
- бумага, цветные карандаши, фломастеры, ручки шариковые.
- участники программы: обучающиеся подростки с нормой развития и нарушением интеллекта.

Условия проведения занятий:

занятия проводятся в образовательном учреждении в групповой форме и индивидуальной форме, в отдельном кабинете; занятия могут проводиться под музыкальное сопровождение, что способствует расслаблению, включенности в работу, снятию психологических барьеров, мышечно–двигательных зажимов, повышению настроения.

Во время подготовки занятий необходимо соблюсти ряд правил, которые помогут снять или уменьшить состояния эмоционального дискомфорта. Развитие социальных эмоций.

–формировать в коллективе благоприятный психологический микроклимат, способствующий сохранению и укреплению психического здоровья;

– развитие чувства близости, доверия безопасности по отношению к другим людям;

– формировать у школьников позитивный настрой на занятия.

Общая структура занятий:

1. Ритуал приветствия. Позволяет сплачивать детей, создавать атмосферу группового доверия и принятия. Ритуал может быть придуман самой группой.

2. Разминка – воздействие на эмоциональное состояние детей, уровень их активности. (Психогимнастика, музыкотерапия, танцевальная терапия, цветотерапия, телесная терапия, пальчиковые игры.) Разминка выполняет важную функцию настройки на продуктивную групповую деятельность. Она проводится не только в начале занятия, но и между отдельными упражнениями. Разминочные упражнения выбираются с учетом актуального состояния группы. Одни позволяют активизировать детей, поднять их настроение; другие, напротив, направлены на снятие эмоционального возбуждения.

3. Основное содержание занятия – совокупность психотехнических упражнений и приемов, направленных на решение задач данного занятия. (Игротерапия, сказкотерапия, проигрывание ситуаций, этюды, групповая дискуссия.) Приоритет отдается многофункциональным техникам, направленным одновременно на развитие познавательных процессов, формирование социальных навыков, динамическое развитие группы. Важен порядок предъявления упражнений и их общее количество. Последовательность предполагает чередование деятельности, смену психофизического состояния ребенка: от подвижного к спокойному, от интеллектуальной игры к релаксационной технике. Упражнения располагаются в порядке от сложного к простому (с учетом утомления детей). Количество игр и упражнений 2–4.

4. Рефлексия занятия – оценка занятия. Арт–терапия, беседы. Две оценки: эмоциональная (понравилось – не понравилось, было хорошо – было плохо и почему) и смысловая (почему это важно, зачем мы это делали).

5. Ритуал прощания. Позволяет создать хорошее впечатление от занятия. Подробно узнать мнение каждого ребенка (Ритуал может быть придуман самой группой).

Такая схема учитывается и при индивидуальных занятиях.

Противопоказания

–обострение сопутствующих соматических и психических заболеваний,

–аллергическая и бронхиальная патология.

Принципы комплектования группы и организации работы:

–Добровольное участия.

–Не директивность позиции взрослого.

– Учет психофизических особенностей детей.

Во время психолого – педагогической коррекции эмоциональных нарушений у подростков с нарушением интеллекта и нормой развития с высоким уровнем депрессивности необходимо учитывать, совокупность предупредительных мероприятий, ориентированных на снижение эмоциональных нарушений.

В ходе нашего анализа научной и методической литературы, так же данных, полученных при наблюдении за подростками с эмоциональными нарушениями были разработаны методические рекомендации.

Педагогам, родителям, при работе с детьми, имеющими эмоциональные нарушения, необходимо решить следующие задачи:

1. Развитие расшифровки эмоций, т.е. способности различать определенное выражение эмоции мимическими, пантомимическими и вербальными средствами.

2. Развитие расшифровки эмоций, т.е. способности показывать определенное выражение эмоции мимическими, пантомимическими, и вербальными средствами. Стимуляция эмоций в целом (экспрессивный, импрессивный компоненты). Стимуляция частного компонента эмоций. Расширение и классификация знаний об эмоциях человека. Наживание эмоционального опыта (познавательного и аффективного).

3 Переживание естественных выразительных форм воплощение отрицательных эмоциональных проявлений. Проективное объяснение

отрицательных эмоциональных переживаний. Занятия для подростков с нарушением интеллекта развития должны проводиться в малых группах. Умение понимать эмоции окружающих. В планировании занятия нужно учитывать некоторые важные принципы:

- учет психофизиологических особенностей ребенка, возрастных особенностей развития детской психики;

- постоянная оценка эффективности занятий, наблюдение за эмоциональными состояниями детей;

- использование на занятиях сюжетов, связанных с жизненным опытом ребенка;

- совокупное использование музыкальной, игровой составляющей, физические упражнения в содержании занятий. Так же должны предъявляться определенные требования к качеству выбираемого для занятия материала:

- необходимо подтверждать коррекционные физические упражнения развлекательной формой;

- важно тонко подходить к упражнениям, еще не прошедшим апробацию среди детей с нарушениями в развитии;

- важно, чтобы учитель обладал конкретным объемом индивидуальности для разработки собственных материалов для занятия;

- материал должен быть предельно сосредоточенным, коммуникативным, предназначенным на небольшие по объему занятия. Важно, как в процессе исполнения занятия, как ведет себя учитель.

4 Педагог должен внимательно отслеживать увлеченность каждого ребенка в занятие, направлять деятельность детей, вносить изменения; Педагог должен отслеживать результативность своих занятий, проводя диагностическую работу, связывая свою деятельность с деятельностью других педагогов, проводить анализ влияние своих занятий на результативность других; Педагог должен владеть современными знаниями об особенностях задержки психического развития, стимулировать детей к

активной деятельности; Важно в занятии рассчитывать возможность для развития речевых способностей ребенка, его мыслительной активности, предрасположенности к вниманию, воображению и запоминанию объемов информации.

С подростками с нарушенным интеллектом эффективной формой работы считается игра: Работа учителя с детьми с нарушением интеллекта развития не может проходить без установления с ними эмоционального контакта. Необходимо пробуждать у подростков интерес к развивающим играм, так как сам он не появляется. Для подростков с нарушением интеллекта на одном занятии не следует проводить одну и ту же игру много раз подряд. Для них необходимо создать разные по форме задания. Важно во время выполнения развивающих игр давать некоторые оценки относительно успешных действий ребёнка. Но при этом нужно делать невзначай, чтобы оценки не затрагивали личных особенностей детей.

Угроза заключается в том, что у подростков не будет развиваться самоконтроль, а самоанализ заменится стремлением угадать реакцию окружающих. Учителю необходимо самое главное обращать внимание на перемены интереса детей, их утомляемость, использовать смену неподвижных и подвижных игр. Смена деятельности избавит детей от усталости и скуки и будет поддерживать вовлеченность в занятие.

5 Для любой игры необходима естественная, свободная обстановка, когда все внимание сосредоточено на самой игре, а не на дисциплине, то есть не на том, чтобы «сесть, как следует», «не болтать ногами», «не вскакивать с места», «не шуметь». Большинство развивающих игр по своему содержанию отвлечены, не несут образной и сюжетной нагрузки. Подросткам нравится находить сходство между сюжетами игр и реальными вещами. Причем детали этого сходства они, как правило, легко дорисовывают в своем воображении. В описаниях игр приводятся примеры оживления разных игровых ситуаций. Педагог может использовать их по своему усмотрению. Соблюдая перечисленные выше рекомендации, психолог, педагоги и

родители не только смогут предотвратить возникновение эмоциональных нарушений у подростков с нарушением интеллекта с, но и достичь снижения степени его выраженности. Теория и практика, как философские категории, отражают духовную и материальную стороны деятельности людей – познания и преобразования природы и общества. В познании практика является его основой и критерием истины. В научной деятельности важным критерием служат теоретическая и практическая значимость работы. В вузе одной из обязательных форм обучения является практика. Вся многообразная «оценка общества» результатов научной и методической деятельности осуществляется по критерию «внедрения в практику», т.е. признанию полезности и значимости в различных сферах. Результаты исследования становятся научным продуктом только с того времени, когда их начинают применять на практике. Начало применения результатов исследования в реальных практических условиях называют их внедрением.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Подводя итоги проведенного эмпирического исследования и осуществленного статистического анализа полученных результатов, можно говорить, что, удалось получить данные о том, на каком уровне находятся подростки переживающие социально– экономические невзгоды, подвержены депрессивным и нервно– психическим состояниям. Данные наглядно отображают, что наиболее важным для подростков являются определенные характеристики воспринимаемых межличностных отношений среди сверстников, доброжелательность, последовательность в отношениях, что особо важно при общении с подростками, имеющими особенности развития. Сами по себе трудности социально– экономические и межличностные не оказывают какого – либо значимого влияния на ситуации.

Важное место среди психологических условий, способствующих позитивному развитию и психологическому благополучию в подростковом возрасте, с нашей точки зрения, занимает эмоциональное благополучие подростка. Эмоциональное неблагополучие (депрессивность, дезадаптация, нервно– психические состояния) является показателем того, насколько объективные условия социальной ситуации развития вступают в противоречие с ценностями и интересами подростка, создавая, основу общей неудовлетворенностью жизнью. В данном разделе диссертационного исследования мы коснулись раскрытия составляющих проблемы, на наш взгляд, эмоционального благополучия.

С целью психолого–педагогической коррекции эмоционального нарушения подростков с нарушенным интеллектом нами были разработаны рекомендации, задачей которой явилось: развивать у детей эмоциональное самосознание и самопринятие; формировать способности к сотрудничеству со взрослыми и сверстниками; способствовать повышению активности и самостоятельности у обучающихся; расширить и углубить представления

детей о конструктивных способах выражения собственных эмоциональных состояний; развивать навыки эмоциональной саморегуляции.

Эмоциональное неблагополучие (депрессивность, дезадаптация, нервно – психические состояния) тесно связано с социальной атмосферой окружения. Данные нашего исследования наглядно показывают, что более значимыми характеристиками для подростка являются восприятие воспринимаемых межличностных отношений между сверстниками и взрослыми, последовательность в отношениях, эмоциональный контакт.

Связь межличностных отношений со сверстниками и взрослыми имеют различный характер, а также меняется с возрастом.

Для оптимизации психоэмоционального состояния подростков требуются формирующие воздействия, направленные не только на личность самого подростка, но и затрагивающие как можно полнее всю систему взаимоотношений между ребенком и его социальным окружением. Результаты такой работы будут зависеть от эффективности совместных усилий школы, самого подростка, родителей и педагогов.

Полученные данные свидетельствуют о превалировании у подростков депрессивных и нервно– психических состояний что свидетельствует о чувствительности и малой устойчивости к жизненным раздражителям, о не достаточной самостоятельности, зависимости. Также отмечается высокий уровень беспокойства с чувством вины, внутреннюю конфликтность и недостаточный волевой контроль.

Полученные результаты позволяют сделать предположение, что уровень дезадаптации и нервно – психических состояний, как показатель эмоционального неблагополучия подростков, легче поддается формирующим воздействиям, чем депрессивность, требующая глубокой личностной работы как с самим подростком, так и с его окружением.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность исследования определяется большой вероятностью возникновения эмоциональных нарушений подростков с нарушенным интеллектом. Во время нашего исследования мы ставили перед собой ряд задач, и мы их выполнили. Нами было изучено понятие «эмоциональное благополучие» подростков с нарушенным интеллектом в психолого–педагогической литературе. Была разработана модель психолого–педагогической коррекции эмоционального нарушения подростков с нарушенным интеллектом и нормой развития.

Для выполнения поставленных задач и подтверждения выдвинутой гипотезы применялись следующие методы исследования:

1. Теоретические – анализ психолого–педагогической литературы, систематизация, обобщение, моделирование.
2. Эмпирические – констатирующий эксперимент, тестирование по методикам: опросник «Депрископ», тест «Люшера», «Карта наблюдения Стотта», метод наблюдения.
3. Математико – статистические методы – непараметрический U–критерий Манна – Уитни, параметрический t– критерий Стьюдента, корреляционный метод Спирмена, сравнительный анализ, интерпретационный метод, графические методы представления полученных данных.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и в применении методических рекомендаций по психолого – педагогической коррекции подростков с нарушенным интеллектом. Результаты исследования способствуют снижению эмоциональных нарушений подростков имеющими нарушение интеллекта.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что уточнены и обоснованы теоретические представления о психолого–педагогической коррекции эмоционального нарушения подростков с

нарушением интеллекта, конкретизированы этапы психолого–педагогической коррекции эмоционального нарушения подростков. В результате проведенной работы были сформированы теоретически значимые выводы и предложения по психолого – педагогической коррекции эмоциональных нарушений подростков с нарушением интеллекта.

По результатам исследования были выявлены следующие результаты:

Как видно из представленных результатов уровень депрессивности и депрессивных состояний не значительно менялся от замера к замеру. Показатели уровня депрессивности в обеих группах удалось улучшить на 4процента (норма развития) и на 2процента (нарушение интеллекта) с момента первого замера. Показатели обучающихся с наличием депрессии тоже удалось улучшить на 3процента (норма развития) и на 2 процента (нарушение интеллекта). Подростков с отсутствием депрессии удалось увеличить на 7процентов (норма развития) и на 4 процента (нарушение интеллекта) – «Депрископ».

Исследования по тесту «Люшера» отражает улучшение нервно – психического состояния подростков в обеих группах. Так, благоприятное состояние улучшилось на 10 процентов в группе с нормой развития и на 1 процент в группе с нарушенным интеллектом. Оптимальное нервно – психическое состояние улучшилось в группе с нормой развития на 8 процентов в противоположной группе на 2 процента. Продолжает сохраняться высокий уровень кризисного состояния в группе с нарушенным интеллектом, показатели удалось повысить на 3 процента, в группе с нормой развития этот показатель увеличился на 2 процента. Таким образом при правильно выстроенной работе администрации учебного заведения значительно можно улучшить нервно– психические состояния подростков в целом и стабилизировать уровень нервно– психических расстройств инклюзивных классов.

«Каты наблюдения Д. Стотта» с нормой развития уровень дезадаптации снизился на 20 процентов, а уровень адаптации возрос на 30, 6

процентов. В группе обучающихся с нарушенным интеллектом уровень дезадаптации снизился на 6 процентов, на столько же возрос уровень адаптации.

Были разработаны практические рекомендации для психолого–педагогической коррекции эмоциональных нарушений для подростков с нарушенным интеллектом. Таким образом, все поставленные нами задачи выполнены. Цель достигнута и удалось определить, что особенности нервно – психических состояний, дезадаптация в образовательном учреждении и уровень депрессивности отражается на эмоциональном благополучии подростков в целом и в особенности у подростков с нарушенным интеллектом. Математическая обработка результатов по всем трем методикам показала, что разработанные рекомендации по психолого–педагогической коррекции эмоционального нарушения подростков с нарушением интеллекта повлияло на изменения эмоциональных нарушений подростков с нарушением интеллекта. Для достижения более, лучшего эффекта необходим более длительный период работы с подростками. Так же необходимо учитывать индивидуальный подход к каждому ребенку.

Гипотеза, выдвинутая в начале исследования, что, – существуют особенности эмоционального благополучия подростков с нарушением интеллекта при обучении в общеобразовательной школе – доказана.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ананьев Б. Г. <http://elib.gnpbu.ru/> (дата обращения 1.12.2017).
2. Бехтерев В. М. Личность и условия ее развития и здоровья // СПб.: Питер, 2000. С. 146–151.
3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейна; Рос. акад. образования, Моск. психол.соц. ин-т. 3-е изд. М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. 349 с.
4. Бурлова Н.Б. //Социальная защита детства//М.: 2012 № 10. С. 56 – 60.
5. Бонивелл И. Специальная педагогика./ Под редакцией Н. М. Назаровой. Москва. АСАДЕМА.2009.С.12.
6. Варга А.Я., Смехов В.А. Психологическая коррекция взаимоотношений детей и родителей // Вестник МГУ. Сер. «Психология». 1986. № 4. С.32-38.
7. Выготский Л.С. Учение об эмоциях // Собр. соч. Т. 4. М., 1984. С. 90–318.
8. Выготский Л.С. Полное собрание сочинений / Т.5. М.:/ Основы Дефектологии 1984. С.369.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6– ти томах./ Т. 4. М.: /Педагогика, 1984. С.369.
10. Гальперин П.Я. //Развитие исследований по формированию умственных действий 1959.Т.1.С. 441 – 469.
11. Гурова Е.В., Шляхта Н.Ф., Седова Н.Н. «Диагностика психического развития детей». 1992. С.98 – 103.
12. Дергачева О. Е.//Основные положения теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана.2016. 333с.
13. Динер Э. – Психологическое и субъективное благополучие // 2015. № 1.с.28-36.

14. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно–развивающее обучение и воспитание: Просвещение, 2005. 272 с.
15. Журнал «Дефектологии» //ООО "Школьная Пресса" (Москва). 2008. № 3. С.49, 2009. № 4. С.39.
16. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. М.: Просвещение, 1986.128с.
17. Захаров А.И. Детские неврозы. СПб.: Союз, 2010. 255с.
18. Клиническая психиатрия./ Под ред. Т.Б Дмитриевой. /М.,2001. 435 с.
19. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. / Под ред. Л. Леви. Л.: Медицина, 1970. С.178-208
20. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции:/ Конспект лекций. //– М., 1971.147с.
21. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / Москва : Изд– во МГУ, 2008. С.287.
22. Ломов. Б.Ф. <https://bookz.ru/> – стр. 102 (дата обращения 1.11.2017).
23. Маслоу. А. Мотивация и личность Текст. Евразия, 2001. 478 с.
24. Молодцова Т.Д. Диагностика дезадаптация подростков в учебных группах как условие успешной коррекционной работы //2014. – № 3–1. – С. 32–34; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=4657> (дата обращения 3.10.2017).
25. Мулатова Н.А., Рябенченко Н.Н. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА // Международный журнал экспериментального образования. 2016.№4–2. С. 259–261; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?i> (дата обращения 3.10.2017).
26. Математическая статистика в примерах и задачах / А. К. Гречкосеев, Т. В. Крупкина, ИПК СФУ,2011.104с.
27. Офстад, Х. Ценность человека в нашем обществе/ СПб., 2003. С. 125–135.

28. Подольский А. И, Идобаева О. А., Хейманс П. Диагностика подростковой депрессивности/ Питер, 2004. 202 с.
29. Подольский А. К, Идобаева О. А. Психоэмоциональное благополучие детей и подростков/ Арманов–центр, 2009. 112 с.
30. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков/ М.; Воронеж: МОДЭК, 2016. 303 с.
31. Редькина А.А Трудности психолога – педагогической в инклюзивном образовании. <http://prosveshhenie.ru/publikacii/material=454589>.(дата обращения 10.11.2017).
32. Редькина А.А Инклюзивное образование все за и против. <http://prosveshhenie.ru/publikacii/material=454588>.(дата обращения 11.11.2017).
33. Рамендик Д. М. Общая психология и психологический практикум: учебник / Москва: Юрайт, 2016. 303 с.
34. Рифф. К. Личностный потенциал. / Структура и диагностика Избранные труды. М.: Смысл, 2002. С. 175.
35. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Акад. наук СССР. Ин– т философии. Москва, 1957.328с.
36. Специальная педагогика. / Под редакцией Н. М. Назаровой. Москва АСАДЕМА / 2000. С .507.
37. Самсонова Е.В. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях. Москва .2012.92с.
38. Станиславская, И. Г. Психология: основные отрасли: учебное пособие. Москва: Человек, 2014. 322 с.
39. Семаго, И. Е. Аверина // Психологическая наука и образование/ журнал . № 4. 2011. С.119.
40. Семаго, Н. Я. Инклюзия как новая образовательная философия и практика. 2010. С. 1–10.

41. Семаго, М. М. Определение образовательного маршрута ребенка с ОВЗ на психолого–медико–педагогической комиссии ресурсного центра по развитию инклюзивного образования 2010.158с.
42. Тарабакина Л.В. Эмоциональное здоровье школьника. Дисс. доктора психологич. наук. Нижний Новгород, 2000. 360с.
43. Творогова Н.Д. Практикум по психологии. Общая и социальная психология. 2012. 374с.
44. Тиганова А.С. Руководство по психиатрии/ В 2 томах. Т.1. М.,2000. Т.1.: С.400.
45. Федотенко, И. Л. Профессионально–личностное развитие будущих учителей для педагогической деятельности в инклюзивной среде //Психология в вузе. 2012. № 2. С.31-35.
46. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В.Дубровиной – М.: Педагогика, 1987 С.184.
47. Фромм, Э. Искусство быть. Астрель, 2011.208с.
48. Фельдштейн Д.И, ; Рос. акад. образования (РАО), (МПСИ)– 2001. 352с.
49. Харрингтон М. //Социализм: прошлое и будущее// 2012.100с.
50. Чиркова, Т. И. Методологические основы психологии: учебное пособие .Инфра–М, 2013. 404 с.
51. Шмырева Ольга Ивановна Психологическая модель преодоления неблагоприятных эмоциональных состояний у подростков./ Воронеж. ТГУ. 2014.146с.
52. Шабельников, В. К. Функциональная психология.Москва: Культура: Академический проект, 2013.590 с.
53. Шилов Д.С. /Основы управления специальным образованием/ М.: 2015. С. 168.
54. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / Под ред. В.В. Лебединского и др. М., 1990. 197с.

55. Эльконин, Б.Д. Психология игры. 2–е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2010. 360 с.
56. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1989. С.709.
57. Юсупов, Ф. М. Общая психология: курс лекций, Казанский университет, 2013. 143 с.
58. Bradburn N. The Structure of Psychological well– being. Chicago: Aldine Pub. Co., 1969. 320 p.
59. Brugman D., Hejmans P., Podolskij A., Karabanova O., Idobaeva O. Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behavior in adolescents: An intervention study (Восприятие моральной атмосферы в школе и трансгрессивное поведение у подростков) // International Journal of Behavioral Development. Vol. 27, Number 4. 2003. P. 289–300.
60. Podolskij, A., Idobaeva, O. Testing intervention program to decrease adolescent depressed mood and anxiety (Тестирование интервенционной программы по снижению уровня подростковой депрессивности и тревожности) // International Journal of Psychology. 2008. 43:3.4. P. 363.

«ДАВАЙ ПОЗНАКОМИМСЯ»

Цель: создание положительного эмоционального фона, принятие детьми друг друга.

ПРИВЕТСТВИЕ Дети вместе с психологом сидят в кругу. Всем предлагается разучить приветствие, которое нужно пропеть, а не проговорить: Доброе утро, Саша (улыбнуться и кивнуть головой), доброе утро, Маша... (называются имена детей по кругу), доброе утро, Ирина Михайловна, доброе утро, солнце (все поднимают руки, затем опускают), доброе утро, небо (аналогичные движения руками), доброе утро, всем нам (все разводят руки в стороны, затем опускают)!

ИГРА «УЗНАЙ ПО ГОЛОСУ»

ЦЕЛИ. Развитие внимания, умения узнавать друг друга по голосу, создание положительного эмоционального фона.

Дети встают в круг, выбирают водящего. Он встает в центр круга и старается узнать детей по голосу. **РИСОВАНИЕ НА ТЕМУ «АВТОПОРТРЕТ»** **РАССЛАБЛЕНИЕ** Дети садятся или ложатся на пол в удобной для них позе. Ведущий говорит: «Устраивайтесь поудобнее, расслабьтесь, закройте глаза и послушайте, что происходит вокруг и внутри вас. Произнесите свое имя сначала так, как вас зовут сейчас, а потом так, как вас будут звать, когда вы вырастете. Почувствуйте, какие у вас красивые имена, они только ваши». По окончании упражнения дети встают в круг, держатся за руки, каждый говорит соседу «до свидания», назвав его «взрослым» именем. **ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ** С воспитателями и родителями дети должны выполнить аппликацию «Ромашка». В центр цветка вписать свое имя, на лепестках – ласкательные производные от имени или семейные прозвища, внизу на стебельке имя, с которым мама обращается к ребенку, когда сердится. Божью коровку приклеить на лепесток с обращением, которое ребенку нравится больше всего.

«МОЕ ИМЯ»

Цель: Формирование чувства близости с другими людьми.

ПРИВЕТСТВИЕ См. занятие 1. **БЕСЕДА ЦЕЛИ.** Раскрытие своего «Я», разгадывание характеров с опорой на художественное изображение.

Дети раскладывают свои автопортреты, выполненные на прошлом занятии. Ведущий предлагает детям сказать что–нибудь хорошее о каждом из рисунков. Если дети испытывают затруднения или высказывают негативную оценку, ведущий помогает исправить положение. После этого на автопортрет ребенка приклеивается «ромашка» с именем ребенка. Психолог говорит: «Теперь наши имена всегда с нами».

ИГРА «СВЯЗУЮЩАЯ НИТЬ»

ЦЕЛЬ. Формирование чувства близости с другими людьми.

Дети, сидя в кругу, передают клубок ниток. Передача клубка сопровождается высказываниями о том, что тот, кто держит клубок, чувствует, что хочет для себя и что может пожелать другим. При затруднении психолог помогает ребенку – бросает клубок ему еще раз. Этот прием диагностичен: можно увидеть детей, испытывающих трудности в общении, – у ведущего с ними будут двойные, тройные связи. Когда клубок вернется к ведущему, дети натягивают нить и закрывают глаза, представляя, что они составляют одно целое, что каждый из них важен и значим в этом целом.

ИГРА «ПРОГУЛКА»

ЦЕЛЬ. Двигательная и эмоциональная разминка.

Ведущий. Летний день. Дети гуляют. Пошел дождь. Дети бегут домой. Прибежали они вовремя, началась гроза. Гроза прошла быстро, перестал идти дождь. Дети снова вышли на улицу и стали бегать по лужам. В игре используется народная музыка, музыка Д. Львова–Компанейца «Хорошее

настроение», П. Христова «Золотые капельки», К. Караваева «Сцена грозы».

РИСОВАНИЕ САМОГО СЕБЯ ЦЕЛЬ. Раскрытие своего «Я», формирование стремления к самосовершенствованию. Психолог предлагает детям нарисовать себя в трех зеркалах: – в зеленом – такими, какими они представляются себе; – в голубом – такими, какими они хотят быть; – в красном – такими, какими их видят друзья.

ИГРА «ВОЗЬМИ И ПЕРЕДАЙ»

ЦЕЛИ. Достижение взаимопонимания и сплоченности, умение передавать положительное эмоциональное состояние.

Дети встают в круг, берутся за руки, смотрят друг другу в глаза и мимикой передают радостное настроение, добрую улыбку.

ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ. Дети должны расспросить родителей о своем имени, почему их так назвали. (Может, у кого–то есть «история» его имени, например, девочка родилась светленькой, как солнышко, – назвали Светочкой; или назвали в честь кого–то из родственников, так называют всех первенцев и т.п.).

РАССТАВАНИЕ ЗАНЯТИЕ 3 «Я ЛЮБЛЮ...»

Цель: Формирование оптимального эмоционального тонуса.

ПРИВЕТСТВИЕ БЕСЕДА Ведущий беседует с детьми по теме домашнего задания об «истории» их имени. Психолог говорит, что для каждого человека его имя – самый важный и сладкий звук на Земле, который звучит, как самая лучшая в мире музыка. Поэтому каждый раз, начиная занятия, мы приветствуем друг друга по имени. Но имя можно не просто пропеть, а пропеть на разные лады, например, тихо, как капает дождик, как стучит барабан, как звучит эхо в горах. Давайте это сделаем.

ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ 1

ИГРА «ПЕРЕХОДЫ»

ЦЕЛИ. Развитие навыков кооперации, снятие психофизической нагрузки. Дети встают в круг и смотрят друг на друга. Затем по команде строятся по росту, цвету глаз, цвету волос и т.д.

ИГРА «РАЗЫЩИ РАДОСТЬ»

ЦЕЛИ. Формирование оптимального эмоционального тонуса, открытости внешним впечатлениям, развитие любознательности, нивелирование тревожности.

Психолог просит детей назвать по очереди все вещи, события, явления, которые приносят им радость. Предлагает завести книгу–тетрадь со следующими главами: – качества, которые нравятся в людях; – дела, которые удается делать хорошо; – вещи, которые люблю; – любимые книги, фильмы, мультфильмы; – любимые места; – приятные сны; – наши мечты.

РИСОВАНИЕ НА ТЕМУ «Я ЛЮБЛЮ БОЛЬШЕ ВСЕГО...»

ЦЕЛИ. Укрепление положительного впечатления от предыдущей игры, перевод в зрительный ряд. Дети рисуют то, что они больше всего любят.

Все рисунки складываются в специальную папку; если кто–либо нуждается в дополнительной доле положительных эмоций, он может пересмотреть рисунки и снова пережить от них радость.

ТАНЦЕВАЛЬНЫЙ ЭТЮД «ПОДАРИ ДВИЖЕНИЕ»

ЦЕЛЬ. Укрепление эмоциональных контактов, взаимопонимания и доверия. Участники встают в круг.

Звучит веселая музыка. Ведущий начинает танец, выполняя какие–то однотипные движения в течение 15–20 с. Остальные повторяют эти движения. Затем кивком головы ведущий дает знак кому–то из детей

продолжить движения в такт музыке, тот в свою очередь передает это право следующему – и так по кругу.

РАССТАВАНИЕ «РАДУГА ЭМОЦИЙ» (НАЧАЛО)

Цель: Развитие способности понимать свое эмоциональное состояние.

ПРИВЕТСТВИЕ Ведущий читает английскую народную песенку в переводе С. Маршака: Два маленьких котенка поссорились в углу, Сердитая хозяйка взяла свою метлу и вымела из кухни дерущихся котят, не справившись при этом, кто прав, кто виноват. А дело было ночью, зимою, в январе, Два маленьких котенка озябли во дворе. Легли они, свернувшись, на камень у крыльца, Носы уткнули в лапки и стали ждать конца. Но сжалилась хозяйка и отворила дверь. «Ну что, – она спросила, – не ссоритесь теперь?» Прошли они тихонько в свой угол на ночлег, со шкурки отряхнули холодный мокрый снег, и оба перед печкой заснули сладким сном, а вьюга до рассвета шумела за окном. После чтения ведущий спрашивает детей: изменялось ли их самочувствие во время прослушивания стихотворения? Как? Было грустно или весело?

ЭТЮД «СОЛНЕЧНЫЙ ЗАЙЧИК»

ЦЕЛИ. Снятие психоэмоционального напряжения, развитие способности понимать свое эмоциональное состояние и умения его выразить.

Дети сидят в кругу. Ведущий говорит: «Солнечный зайчик заглянул вам в глаза. Закройте их. Он побежал дальше по лицу. Нежно погладьте его ладонями: на лбу, носу, ротике, щечках, подбородке, аккуратно поглаживайте, чтобы не спугнуть, голову, шею, животик, руки, ноги, он забрался за шиворот – погладьте его и там. Он не озорник, он любит и ласкает вас, а вы погладьте и подружитесь с ним. Улыбнитесь ему». **БЕСЕДА** Ведущий говорит с детьми об изменении их самочувствия во время прослушивания стихотворения и выполнения этюда, объясняет им, почему у них изменилось настроение.

ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ 1

РИСОВАНИЕ НА ТЕМУ «МОЕ НАСТРОЕНИЕ»

ЦЕЛИ. Осознание своего эмоционального состояния; умение адекватно его выразить.

Преподаватель приготавливает заранее мокрый лист и краски. После выполнения рисунков дети рассказывают, какое настроение они изобразили.

УПРАЖНЕНИЕ «ТРЕНИРУЕМ ЭМОЦИИ»

ЦЕЛЬ. Развитие умения чувствовать настроение и сопереживать окружающим.

Ведущий предлагает детям: а) нахмуриться как: – осенняя туча, – рассерженный человек; б) позлиться, как: – злая волшебница, – два барана на мосту, – голодный волк, – ребенок, у которого отняли мяч; в) испугаться, как: – заяц, увидевший волка, – птенец, упавший из гнезда, – котенок, на которого лает злая собака; г) улыбнуться, как: – кот на солнышке, – само солнце, – хитрая лиса, – будто ты увидел чудо.

ИГРА «ПЕРЕДАЙ УЛЫБКУ ДРУГОМУ»

ЦЕЛЬ. Ауторелаксация.

«РАДУГА ЭМОЦИЙ» (ПРОДОЛЖЕНИЕ)

Цель: Снижение эмоционального напряжения.

ПРИВЕТСТВИЕ БЕСЕДА

ЦЕЛИ. Помощь в преодолении негативных переживаний, учить самостоятельно принимать решения, уменьшение тревожности.

Дети по кругу предлагают способы, как можно повысить настроение. Например, сделать доброе дело, поговорить с другом, поиграть с домашними

животными, посмотреть любимый мультфильм, нарисовать картину, улыбнуться себе в зеркале, подарить улыбку другу.

ИГРА «НА ЧТО ПОХОЖЕ НАСТРОЕНИЕ?»

ЦЕЛИ. Эмоциональное осознание своего самочувствия, развитие симпатии.

Участники игры по кругу при помощи сравнения говорят, на какое время года, природное явление, погоду похоже их настроение. Начинает игру ведущий: «Мое настроение похоже на белое пушистое облачко в спокойном голубом небе. А твое?» «Ведущий обобщает – какое же сегодня у всей группы настроение: грустное, веселое, смешное, злое, и т.п.

РАЗЫГРЫВАНИЕ СЦЕНКИ «КОТЯТА» (СМ. ЗАНЯТИЕ 4)

ЦЕЛИ. Развитие понимания эмоционального состояния и поступков другого человека, умения выразить свое.

Дети, прослушав песенку, по очереди изображают мимику хозяйки, озябших котят, сладкий сон согретых котят. Затем разыгрывают сценку полностью.

РИСОВАНИЕ САМОГО ЗАПОМНИВШЕГОСЯ ЭПИЗОДА СЦЕНКИ «КОТЯТА»

ЦЕЛИ. Рефлексия с опорой на художественное изображение.

Под звучание спокойной мелодии дети рисуют, затем обсуждают рисунки. Каждый рассказывает, почему он изобразил именно этот эпизод, какие чувства при этом испытал.

ИГРА «НАСТРОЕНИЕ И ПОХОДКА»

ЦЕЛИ. Снижение эмоционального напряжения, уменьшение тревожности, снятие мышечных зажимов.

Ведущий показывает движения и просит изобразить настроение: «Покапаем, как мелкий и частый дождик, а теперь – как тяжелые, большие капли. Полетаем, как воробей, а теперь – как чайка, как орел. Походим, как старая бабушка, попрыгаем, как веселый клоун. Пройдемся, как маленький ребенок, который учится ходить. Осторожно подкроемся, как кошка к птичке. Пошупаем кочки на болоте. Задумчиво пройдемся, как рассеянный человек. Побежим навстречу маме, прыгнем ей на шею и обнимем ее».

ИГРА «ХОРОВОД»

Дети встают в круг, берутся за руки, смотрят друг другу в глаза, передают мимикой свое настроение.

«НАШИ СТРАХИ»

Цель: Развитие умения говорить о своих негативных переживаниях открыто в кругу сверстников.

ПРИВЕТСТВИЕ СЦЕНКА ПО ПРОИЗВЕДЕНИЮ К.И. ЧУКОВСКОГО «ТАРАКАНИЩЕ»

ЦЕЛИ. Развитие умения выражать различные эмоциональные состояния, имитация преувеличенного чувства страха.

Ведущий предлагает детям исполнить сценки, где звери пугались «страшного» и усатого тараканища, используя при этом выразительные движения: задрожать от страха, спрятаться, убежать и т.д. По окончании инсценировки ведущий просит объяснить пословицу: «У страха глаза велики».

УПРАЖНЕНИЕ «РАССКАЖИ СВОИ СТРАХИ»

ЦЕЛИ. Выявление реальных страхов детей, развитие умения говорить о своих негативных переживаниях открыто в кругу сверстников, формирование социального доверия.

Начинает рассказывать о своих страхах взрослый: «Когда я был таким маленьким, как вы, то...» Затем задает вопрос: «А у вас такое бывало?», «А кто еще боится чего–то, расскажите!» Дети по желанию рассказывают о ситуациях, когда им было страшно. Ведущий каждый раз просит поднять руки тех, у кого было что–то похожее. (Ведущий должен следить, чтобы сюжеты рассказов не повторялись, обговорите все возможные детские страхи: темноты, одиночества, смерти, чужих людей, животных, злых сказочных героев и т.д.)

РИСОВАНИЕ НА ТЕМУ «НАРИСУЙ СВОЙ СТРАХ»

ЦЕЛИ. Снятие страхов, осознание своих страхов.

Дети рассаживаются за столами и рисуют. Звучит тихая музыка. Затем ведущий просит детей по желанию рассказать: что страшное он изобразил, предлагает оставить рисунки со страхами в кабинете у психолога на ночь, а дома подумать и на следующем занятии рассказать: появлялся ли страх опять, как можно с ним справиться.

КОМПЛЕКС «МУЗЫКАЛЬНАЯ МОЗАИКА»

ЦЕЛИ. Ауторелаксация, развитие умения двигаться в такт музыкальным фрагментам разных темпов.

Звучит плавная музыка, под эту музыку движения детей мягкие, текучие, переходящие одно в другое; под импульсивную – резкие, сильные, четкие, рубящие; под лирическую – тонкие, изящные, нежные; под спокойную тихую музыку – стоят без движения и «слушают» свое тело.

«Я БОЛЬШЕ НЕ БОЮСЬ»

Цель: Развитие внимания друг к другу, воспитание уверенности в себе.

ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ 1

ПРИВЕТСТВИЕ ЭТЮД «СМЕЛЫЕ РЕБЯТА»

ЦЕЛИ. Преодоление негативных переживаний, воспитание уверенности в себе. Дети выбирают ведущего – он страшный дракон.

Ребенок становится на стул и говорит грозным голосом: «Бойтесь меня, бойтесь!» Дети отвечают: «Не боимся мы тебя!» Так повторяется 2–3 раза. От слов детей дракон постепенно уменьшается (ребенок спрыгивает со стула), превращается в маленького воробышка. Начинает чирикать, летать по комнате.

ИГРА «В ТЕМНОЙ НОРЕ»

ЦЕЛЬ. Снятие страха перед темнотой. В комнате, где находятся дети, как бы по ошибке выключают на 3–5 минут свет.

Психолог предлагает представить, что они попали в нору к кроту. К нему в гости спешит светлячок со своим волшебным фонариком. На роль светлячка выбирается ребенок, боящийся темноты (психолог узнает об этом из рисунков или из предварительной беседы с родителями). Он с помощью своего волшебного фонарика (использовать любой, заранее приготовленный фонарик) помогает детям дойти до освещенного места.

КОМПЛЕКС «НА ЛЕСНОЙ ПОЛЯНЕ»

ЦЕЛЬ. Снятие эмоционального напряжения, мышечных зажимов, ауторелаксация.

Ведущий предлагает детям представить, что они попали на залитую солнцем поляну. На нее со всех сторон сбежались и слетелись лесные жители – всевозможные букашки, таракашки. Звучит ритмичная, задорная музыка. Кузнечики высоко подпрыгивают, сгибают лапки, лягаются, весело скачут по поляне. Бабочки порхают с цветка на цветок. Жучки жужжат и

перелетают с травинки на травинку. Гусеницы ползают между стеблей. Задорные муравьишки–непоседы снуют туда–сюда.

ИГРА «ТЕНЬ»

ЦЕЛЬ. Развитие наблюдательности, памяти, внутренней свободы и раскованности.

Звучит фонограмма спокойной музыки. Дети разбиваются на пары. Один ребенок – «путник», другой – его «тень». Последний старается точь–в–точь скопировать движения «путника», который ходит по помещению и делает разные движения, неожиданные повороты, приседания, нагибается сорвать цветок, подобрать красивый камушек, кивает головой, скачет на одной ножке и т.п.

ИГРА «СЛЕПОЙ И ПОВОДЫРЬ»

ЦЕЛЬ. Развитие внимания друг к другу, социального доверия.

Дети могут оставаться в парах, на которые они разбились в предыдущей игре, или образовать новые. Один – «слепой», другой – его «поводырь», который должен провести «слепого» через различные препятствия. Препятствия созданы заранее (шкафы, столы, стулья). У «слепого» завязаны глаза. Цель «поводыря» – провести «слепого» так, чтобы тот не споткнулся, не упал, не ушибся. После прохождения маршрута участники меняются ролями. Для повышения интереса можно менять маршрут. ОБСУЖДЕНИЕ Ведущий обсуждает с детьми их самочувствие во время двух последних игр. Было ли им уютно в своих ролях? Что хотелось сделать во время игры? Как изменить ситуацию? Какую роль было исполнять сложнее? Было ли страшно, если «нет», то почему? ХОРОВОД Дети, стоя в кругу, берут друг друга за руки, гладят, улыбаются.

«ДОБРО И ЗЛО»

Цель: Развитие человеческих качеств.

ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ 1

ЭТЮД «ЗЛОДЕЙ»

ЦЕЛЬ. Формирование моральных представлений, воспитание новых форм поведения.

Ведущий читает стихотворение В. Еремина «Злодей».

Выселил Петя Из норки Жука; Кошку с котенком Согнал С чердака; Новые классики В скверике Стер, Скучную книжку Забросил В костер. И услышал от знакомых людей, что из него Вырастает Злодей. Стыдно и страшно Стало Петру. Бросился Петя Обрато К костру. Скучную книжку спешит он Спасти, только костер догорает почти... Грустно склонился Злодей Над золой. Значит, он добрый, а вовсе не злой? Дети обсуждают поведение героя: почему люди называли мальчика «Злодеем»? Какие плохие поступки он совершил? Как вы бы поступили? Далее ведущий предлагает разыграть этюд. (Если на роль Пети не найдется желающего, можно разыграть только вторую часть этюда.)

ЧТЕНИЕ РАССКАЗА Э. ШИМА «НЕ СМЕЙ!»

ЦЕЛЬ. Развитие человеческих качеств, привитие новых форм поведения.

После прочтения рассказа ведущий задает вопросы: Почему Федор был главным на песочной куче? Как Татьяна победила его? Боялась ли его Татьяна? Почему она защитила паучка?

ЭТЮД «ВПЕРЕДИ ВСЕХ»

ЦЕЛЬ. Развитие социальных эмоций, обучение проявлениям сочувствия, сопереживания по отношению к сверстникам.

Ведущий читает рассказ Я. Тайца. «Детский сад пошел гулять. Все стали в пары: Петя – с Толей, Люся – с Галей, Женя – с Вовой, Сёма – с Димой. Много пар. А Маша осталась одна: – А я с кем пойду? Толя сказал: – Возьми Мишку косолапого! Маша взяла Мишку. Вот и пара. Эта пара лучше

всех. Она пойдет впереди всех». После чтения ведущий спрашивает: какое качество проявилось у Толи? Хорошо ли он поступил? А что еще можно было предложить в подобной ситуации?

ПРОИГРЫВАНИЕ СИТУАЦИЙ

ЦЕЛЬ. Научить самостоятельно принимать верные решения.

Дети делятся на пары. Каждому предлагается ситуация, в которой он должен изобразить самого себя. После разыгрывания дети меняются ролями с партнером, то есть разыгрывают роли своего партнера. Затем ведущий предлагает детям вместе найти выход из ситуации, беседует о том, каких людей можно назвать добрыми. Желательно, чтобы дети сами предлагали варианты ответов... Для проигрывания ситуаций можно брать вымышленные или те, которые происходили с детьми в реальной жизни. **ПРИМЕРЫ СИТУАЦИЙ.** – Ребята из группы играют в интересную игру. А ты опоздал в детский сад, и игра уже началась. Попроси, чтобы ребята и тебя приняли в игру. Что ты будешь делать, если они не захотят принять тебя? – Тебе очень хочется поиграть такой же игрушкой, как у одного из ребят. Попроси ее. – На прогулке ты увидел, что двое ребят сейчас начнут драться. Твои действия? **РАССТАВАНИЕ** Дети встают в круг, берутся за руки, смотрят друг другу в глаза и, улыбаясь, прощаются.

«РАДОСТЬ»

Цель. Создать положительный эмоциональный фон.

ЭТЮД «УТРО»

ЦЕЛИ. Создать положительный эмоциональный фон, помочь ощутить прелесть окружающего мира; психомышечная тренировка.

Ведущий читает стихотворение В.Я. Данько «Утро»: Дили – дили – дили – дили! – Дили – дили – дили – дили! Колокольчики звонили. Колокольчики будили Дили – дили – дили – дили! Всех зайчат и ежат,

Колокольчики будили Всех ленивых медвежат, Всех жуков, пауков, И воробушек проснулся, И веселых мотыльков, И галчонок встрепенулся... Динь, день! Динь, день! Динь, день! Динь, день! Начинаем новый день! Не проспите новый день! Дети под весёлую музыку изображают пробуждение лесных жителей.

ЭТЮД «РАДОСТЬ»

ЦЕЛЬ. Использование выразительных движений в воспитании эмоций и высших чувств.

Выделяя звонкие слова, ведущий читает стихотворение М. Карема «Радость» в переводе В.Д. Берестова. Радость пробежала по дорожке. Радость распахнула все окошки. Радуется клен, что он силен, – Радугу на ветках держит он. Рады зайцы, что спугнули волка. Новым шишкам радуется елка. Разбудите, дети, всех людей! Радость запрягает лошадей. Надевайте лучшие одежды, – Радость распахнула все окошки!

ЭТЮД «Я ВСЁ ЛЮБЛЮ» Дети читают записи из книги–тетради, рассматривают рисунки из специальной папки. Ведущий читает стихотворение А. Костецкого: Я все люблю, что есть на свете: Цветы и липу у ворот, и почтальона дядю Петю, Весну и лето, Новый год. Люблю я очень маму с папой, люблю печенье с молоком, люблю здороваться за лапу С соседским косолапым псом. Люблю лететь на карусели и сны смотреть, когда я сплю, и так, немножко, еле–еле, вот столечко – себя люблю! ... Ведущий просит детей определить эмоциональный настрой мальчика в отношении окружающего мира и себя и ответить на вопрос: чем он обусловлен.

ЭТЮД «ШАРИК»

ЦЕЛЬ. Развитие взаимоотношений детей, сочувствия, умения прийти на помощь.

Ведущий читает стихотворение В. Томилиной «Шарик»: на веревочке у Вари Красный шарик с петушком. Ой, какой красивый шарик! Все мечтают о таком. Но поднялся ветер вдруг Шарик выхватил из рук! Улетает красный шарик высоко под облака. Чуть не плачет наша Варя: очень жаль ей петушка. Подошла к подружке Таня, Стала Варю утешать: – Шарик твой мы не достанем, так давай с моим играть! Зайчик беленький на нем, будем с ним играть вдвоём! После чтения дети отвечают на вопросы: какие чувства переживают девочки? Какие добрые качества у них проявляются? Как игрушка влияет на развитие отношений между девочками? И разыгрывают этюд по ролям.

РИСОВАНИЕ ПО ТЕМАМ. ХОРОВОД ПО КРУГУ

ЦЕЛЬ. Снятие враждебности во взаимоотношениях со сверстниками.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ «ВСТРЕЧА С ДРУГОМ»

Цель: Выяснение взаимоотношений детей внутри группы.

ПРИВЕТСТВИЕ ЭТЮД «ВСТРЕЧА С ДРУГОМ»

ЦЕЛЬ. Передача с помощью выразительных движений внутреннего состояния героев.

Ведущий говорит: «У мальчика был друг. Летом они расстались. Мальчик остался в городе, а его друг уехал с родителями на юг. Скучно в городе без друга. Прошел месяц. Однажды идет мальчик по улице и вдруг видит, как на остановке из автобуса выходит его товарищ. Как же обрадовались они друг другу!» Дети с помощью объятий и улыбки показывают радость от встречи с другом.

ЭТЮД «ДВА ДРУГА»

ЦЕЛИ. Сопоставление различных черт характера; развитие способности понимать эмоциональное состояние другого человека и адекватно выразить свое; коррекция сферы ребенка.

Дети слушают в исполнении взрослого стихотворение Т. Волиной «Два друга». Пришли два юных друга на речку загорать. Один решил купаться – стал плавать и нырять. Другой сидит на камушке и смотрит на волну, и плавать опасается: «А вдруг я утону?» Пошли два юных друга кататься на коньках. Один стрелой мчится – румянец на щеках! Другой стоит растерянный у друга на виду. «Тут место очень скользкое, а вдруг я упаду?!» Гроза дружков застала однажды на лугу. Один пробежку сделал – согрелся на бегу. Другой дрожал под кустиком, и вот дела плохи: лежит под одеялами – «Кха–кха!.. Апчхи!» Дети оценивают поведение обоих ребят, распределяют роли. Ведущий снова читает стихотворение, а дети пантомимически его иллюстрируют.

РИСУНОК «МОИ ДРУЗЬЯ»

ЦЕЛЬ. Выяснение взаимоотношений детей внутри группы; помощь при осознании себя и черт своего характера.

Ведущий предлагает нарисовать друг друга. Дети могут нарисовать своих друзей как в виде людей, так и в виде животных, птиц, цветов, деревьев и т.п. После выполнения задания дети обсуждают рисунки и отвечают на вопросы: кто здесь нарисован? Почему нарисованы именно эти дети? Почему они нарисованы именно в таком виде? **ЦЕЛЬ.** Формирование адекватных форм поведения. Психолог предлагает разыграть следующие ситуации. – Ты участвовал в соревновании и занял первое место, а твой друг был почти последним. Он очень расстроился. Помоги ему успокоиться. – Твой друг попросил у тебя твою игрушку, а отдал ее сломанной. – Ты очень обидел своего друга. Попробуй помириться с ним.

ИГРА «ОКАЖИ ВНИМАНИЕ ДРУГОМУ»

ЦЕЛИ. Развитие умения выражать свое положительное отношение к другим людям, учить оказывать и принимать знаки внимания.

цветка), а также красные и желтые фишки. а) Каждый ребенок, сорвав лепесток, может задумать одно заветное желание. Рассказать о нем другим можно только тогда, когда лепесток облетит весь свет. По очереди дети с лепестками кружатся вместе с остальными: Лети, лети, лепесток, через запад на восток, через север, через юг, Возвращайся, сделав круг. Лишь коснешься ты земли, быть по моему, вели. Если загаданное желание связано с удовлетворением его личных потребностей, ребенок получает желтую фишку, если оно имеет общественное значение – красную. Собрав в конце игры все фишки, можно определить уровень нравственного развития группы, но не стоит говорить об этом детям, так как в дальнейшем они могут скрывать свои заветные желания, подстраиваясь под оценки взрослых. В конце игры дети обсуждают, какие желания понравились и почему. б) Один лепесток срывают двое детей. Держась за руки, они «совершают полет», обдумывая и согласуя друг с другом общее желание. в) Все желающие получают по цветнику–семицветику. Каждый придумывает по семь желаний. Затем двое–трое детей собирают все лепестки, кто–то один начинает поочередно вынимать их, то из одной коробки, то из другой. На каждый вынутый лепесток дети раскрывают одно из своих желаний, и тогда лепесток возвращается к своему владельцу. Чтобы собрать весь цветок, надо высказать все семь желаний. Условие – не повторяться.

РИСОВАНИЕ «НОВОСЕЛЬЕ»

ЦЕЛЬ. Формирование чувства единения с группой.

Дети рисуют автопортреты и «селят» их в домик, рисунок которого висит на стене. Затем они раскрашивают этот дом красками. ПРАВИЛА ДРУЖБЫ В заключение всех встреч дети обговаривают некоторые приемы и правила, способствующие тому, чтобы общение ребят протекало без ссор и конфликтов, которые оформляются в «Правила дружбы»: – Помогай товарищу. Если умеешь что–то делать – научи и его. Если товарищ попал в беду помоги ему чем можешь. – Делись с товарищем. Играй так, чтобы самое

лучшее хотелось отдать другу. – Останови товарища, если он делает что–то плохое. – Избегай ссор, споров по пустякам; играй дружно, будь скромн, если у тебя получилось лучше, чем у других; умей порадоваться успехам товарища. – Умей спокойно принять помощь, советы и замечания от других ребят.

РЕЛАКСАЦИЯ «УЛЫБКА»

ЦЕЛЬ. Снятие психоэмоционального напряжения. Психолог предлагает сесть удобнее, опереться на спинку стула.

Включается медленная приятная музыка. «Дети, посмотрите друг на друга, улыбнитесь друг другу. Закройте глаза и послушайте меня: другой человек есть радость для тебя... Окружающий мир есть радость для тебя... Теперь откройте глаза и посмотрите на природу. Ты всегда радость для другого... Береги себя и другого береги... Уважай, люби все, что есть на Земле – это чудо! И каждый человек – тоже чудо! Спасибо всем за работу, за то, что вы есть! Спасибо!».

«Я ПОНИМАЮ СВОЕГО ДРУГА»

Цель. Помочь детям выразить свою индивидуальность.

СОЧИНЯЕМ «ОБЩУЮ ИСТОРИЮ»

ЦЕЛИ. Помочь детям выразить свою индивидуальность; учить высказывать свои мысли; научить адекватным способам взаимодействия – взаимопонимания; развивать умение спокойно выслушать собеседника.

Дети выбирают основную тему сказки. Затем они садятся в круг и по очереди, держа в руках «волшебную палочку», начинают сочинять. Первый ребенок говорит первое предложение, второй продолжает и т.д. В конце проводится обсуждение, понравилась ли детям эта история, что они чувствовали, говоря по кругу; что они делали, если хотелось поправить другого ребенка, и т.п.

ПРОДОЛЖЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ 1

ИНСЦЕНИРОВКА «ОБЩЕЙ ИСТОРИИ»

ЦЕЛИ. Коррекция поведения; снятие эмоционального напряжения; работа над выразительностью движений; сплочение детской группы.

ИГРА «КОЛДУН»

ЦЕЛЬ. Овладение неречевыми средствами общения. Колдун заколдовывает одного из детей так, что он «теряет» способность говорить.

Чтобы избавиться от колдовства, он должен объяснить, как это произошло. Дети задают ему вопросы; отвечая на них, он старается рассказать историю о том, как его заколдовали. С помощью жестов и мимики показывает направление и предметы, размер и форму предметов, показывает настроение волшебника и свое состояние в момент колдовства. Дети «переводят» его рассказ.

КОЛЛЕКТИВНЫЙ РИСУНОК ПО СОЧИНЕННОЙ «ОБЩЕЙ ИСТОРИИ»

ЦЕЛИ. Развитие ощущения свободы и творческой активности, умения удивляться, фантазировать, действовать сообща.

Ведущий готовит лист мокрой бумаги (можно использовать рулон обоев). На этом листе каждый участник рисует деталь сюжета придуманной и разыгранной истории, затем дети отвечают на вопросы, что они ощущали в процессе коллективного рисования. Что больше всего запомнилось? Что вызвало большую радость?

ИГРА «ИГОЛКА И НИТКА»

ЦЕЛЬ. Развитие произвольности, коммуникативных и организаторских способностей.

Дети выбирают водящего. Под веселую музыку он играет роль иголки, остальные дети – роль нитки. «Иголка» бежит по комнате, «петляет», а «нитка» (группа детей друг за другом) – за ней. (Роль иголки нужно поручать застенчивым, зажатым, замкнутым детям.) РАССТАВЛЕНИЕ Дети стоят в кругу, крепко взявшись за руки, и молча, взглядом выражают свою признательность за совместную работу.