

Департамент образования Ярославской области

Государственное образовательное учреждение Ярославской области для детей,
нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи: центр
психолого-медико-социального сопровождения
«Центр помощи детям»

Утверждаю
Директор _____ Т.А.Иванова
_____ 2010г.

**Программа
психологического сопровождения
детей с ограниченными возможностями здоровья
в условиях школы дистанционного обучения
«Лесенка»**

Составители:
Крупенникова И.В., Семенова А.А.,
Чиркова Е.А., Игнатова О.Ю.,
Кочкина Л.В., Донник Т.А.,
Сигуля Н.В., Корнилова С.Б.

Принято на Совете специалистов
Протокол №7 от 26.02.2010 г.
Секретарь _____ Русанова Л.С.

Ярославль
2010

Оглавление

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА	3
УЧЕБНЫЙ ПЛАН	5
УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН	7
МОДУЛЬ 1. НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА (1-4 КЛАСС)	14
Пояснительная записка	14
Содержание программы	16
Методические рекомендации	17
Информационно-мотивирующие материалы	19
МОДУЛЬ 2. ОСНОВНАЯ ШКОЛА (5-8 КЛАСС)	26
Пояснительная записка	26
Содержание программы	29
Методические рекомендации	30
Информационно-мотивирующие материалы	31
МОДУЛЬ 3. СТАРШАЯ ШКОЛА (9-11 КЛАСС)	32
Пояснительная записка	32
Содержание программы для старшеклассников	34
Методические рекомендации	36
Информационно-мотивирующие материалы	39
ЛИТЕРАТУРА	48

Пояснительная записка

Необходимость разработки психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях школы дистанционного обучения определяется задачами приоритетного национального проекта «Образование». Дистанционное обучение отличается новизной по форме учебного процесса, следовательно и по сопровождению. Однако закономерности психического развития школьников остаются прежними.

Дети с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся на дому делаются во многих отношениях оторванными от естественной среды общения. Такая депривация базовых потребностей ребенка в общении может приводить к нарушению социальной адаптации ребенка и эмоциональному неблагополучию, искажая развитие личности в целом.

Основная идея, лежащая в основе программы — развитие социальной активности ребенка. Ведущим фактором развития активности разработчики считают соответствующую возрасту социально-психологическую компетентность как необходимое условие адекватной социальной активности.

Создание условий развития социальной активности осуществляется непосредственно и опосредовано.

Непосредственно - в ходе работы психолога с учащимися (развивающие занятия, консультации по актуальным вопросам).

Опосредованно - через консультирование и методическую помощь педагогам, родителям, организацию в школе развивающей среды.

Цель: развитие социально-психологической компетентности учащихся школы дистанционного обучения.

Задачи:

1. Развитие социально-психологической компетентности в эмоциональной сфере (осознание и вербализация собственных эмоций, понимание эмоций других людей, сопереживание и эмпатия).
2. Развитие социально-психологической компетентности в области самовосприятия (осознание особенностей собственного общения и поведения, учет оценки партнеров по общению, самопринятие).
3. Развитие социально-психологической компетентности в коммуникативной сфере (общение и взаимодействие, защита собственных интересов, конфликты, конструктивное разрешение конфликтов).
4. Развитие навыков саморегуляции и релаксации (осознание своего тела, управление движениями, контроль над поведением).
5. Эмоциональная поддержка детей (создание психологически защищенного пространства для проб и ошибок, уверенности в достижении взаимопонимания).

Поставленные задачи циклически реализуются в трех блоках, в соответствии с учебным планом, возрастной спецификой и индивидуальными особенностями учащихся.

1. Начальная школа (1-4 класс).
2. Основная школа (5-8 класс).
3. Старшая школа (9-11 класс).

Блоки выделяются не по возрасту, а по этапам обучения. Это обусловлено требованиями к социально-психологической компетентности, которые определяются дистанционной

организацией обучения в зависимости от учебной программы (уровня образования), а не в зависимости от хронологического возраста ребенка.

Объединение 9 класса не с 8, а с 10 и 11 объясняется тем, что после 9 класса часть детей может продолжить обучение в учреждениях профессионального образования. Поэтому требования к социально-психологической компетентности учащихся 9 классов ближе к требованиям, предъявляемым к учащимся 10-11 классов, чем учащимся 8 классов.

К моменту завершения каждого блока программы планируется достижение определенного уровня социально-психологической компетентности в эмоциональной сфере, в вопросах самовосприятия, в коммуникативной сфере.

Основной результат программы — решение каждым учащимся школы поставленных задач в соответствии с индивидуальными особенностями здоровья и психического развития ребенка.

Результаты работы с каждым учащимся оцениваются специалистами индивидуально по предусмотренным программой методикам в соответствии с индивидуальной рабочей программой специалиста, составляемой для каждого учащегося.

Учебная нагрузка на учащегося составляет:

в неделю — 1 час;

в месяц — до 5 часов;

в полугодие — 19 (январь-май) либо 15 (сентябрь-декабрь) часов;

в год — 34 часа.

Целевая группа – учащиеся школы дистанционного обучения в возрасте от 7 до 17 лет.

Форма работы — групповая.

Учебный план

№ модуля	Наименование	Объем, час.
<i>Блок 1. Начальная школа (1-4 класс)</i>		
1.1.	Развитие социально-психологической компетентности ребенка с ОВЗ в эмоциональной сфере	12
1.1.1.	Выработка механизмов эмпатии, сочувствия окружающим	4
1.1.2	Эмоциональное самовыражение, осознание собственного эмоционального состояния	4
1.1.3	Укрепление эмоциональной устойчивости	4
1.2.	Развитие социально-психологической компетентности ребенка с ОВЗ в коммуникативной сфере	8
1.2.1	Умение работать совместно (сотрудничество)	4
1.2.2	Межличностное доверие	4
1.3.	Развитие социально-психологической компетентности ребенка с ОВЗ в вопросах самовосприятия	10
1.3.1	Развитие навыков самоанализа и самооценки	5
1.3.2	Развитие уверенности в себе	5
1.4	Первичная и итоговая диагностика	2
<i>Блок 2. Средняя школа (5-8 класс)</i>		
2.1.	Развитие социально-психологической компетентности ребенка с ОВЗ в эмоциональной сфере	4
2.1.1	Осознание собственных чувств	2
2.1.2	Овладение способами саморегуляции	2
2.2.	Развитие социально-психологической компетентности ребенка с ОВЗ в коммуникативной сфере	16
2.2.1	Общение. Коммуникативная культура. Невербальное общение. Вербальное общение. Публичное поведение	10
2.2.2	Взаимодействие с окружающими. Конфликт. Технология отказа	6
2.3.	Развитие социально-психологической компетентности ребенка с ОВЗ в вопросах самовосприятия	10

2.3.1	Я-концепция	4
2.3.2	Развитие уверенности в себе	3
2.3.3	Самоуважение	2
2.4	Первичная и итоговая диагностика	2
Блок 3. Старшая школа (9-11 класс)		
3.1.	Развитие социально-психологической компетентности ребенка с ОВЗ в эмоциональной сфере.	6
3.1.1	Эмоциональное самовыражение. Осознание собственных эмоциональных состояний	2
3.1.2	Обучение приемами владения чувств	4
3.2.	Развитие социально-психологической компетентности ребенка с ОВЗ в вопросах самовосприятия.	14
3.2.1	Осознание своей личности (какой Я)	3
3.2.2	Осознание взаимоотношений с окружающим (Я и другие)	3
3.2.3	Осознание своей личности в социальном взаимодействии (Я глазами других людей)	3
3.2.4	Психологическое время личности	2
3.2.5	Социальное пространство личности	3
3.3.	Развитие психологических компетентностей ребенка с ОВЗ в коммуникативной сфере	10
3.3.1	Межличностное взаимодействие	1
3.3.2	Невербальное общение	1
3.3.3	Технология коммуникации. Этапы коммуникативного процесса	2
3.3.4	Помехи в общении	2
3.3.5	Основные стили в общении	2
3.3.6	Разрешение конфликтных ситуаций	2
3.4	Первичная и итоговая диагностика	2

Учебно-тематический план

№ п/п	Наименование разделов, тем	Кол. часов	Результативность модуля
	Модуль 1. Начальная школа (1-4 класс)	32	
1.	Тема 1. Первичная диагностика.	1	
2.	Тема 2. Развитие социально-психологической компетентности ребенка с ОВЗ в эмоциональной сфере.	12	
2.1.	Выработка механизмов эмпатии, сочувствия окружающим	4	*Умение сопереживать окружающим, понимать эмоциональные состояния.
2.2.	Эмоциональное самовыражение, осознание собственного эмоционального состояния.	4	*Умение адекватно оценивать свои эмоции, причины их возникновения; *умение контролировать эмоциональные проявления.
2.3.	Укрепление эмоциональной устойчивости	4	*Умение осознанно контролировать свои эмоции.
3.	Тема 3. Развитие социально-психологической компетентности ребенка с ОВЗ в коммуникативной сфере.	8	
3.1.	Умение работать совместно (сотрудничество).	4	*Умение сотрудничать с детьми и взрослыми при совместной работе.
3.2.	Межличностное доверие	4	*Умение адекватно взаимодействовать с окружающими.
4.	Тема 4. Развитие социально-психологической компетентности ребенка с ОВЗ в вопросах самовосприятия.	10	
4.1.	Развитие навыков самоанализа и самооценки	5	*Умение рефлексировать; умение анализировать свои поступки и эмоции.
4.2.	Развитие уверенности в себе	5	*Умение принимать себя таким, какой есть; развитие адекватной самооценки.
5.	Тема 5. Итоговая диагностика.	1	
	Модуль 2. Основная школа (5-8 класс)	32	
1.	Тема 1. Первичная диагностика.	1	
2.	Тема 2. Развитие социально-психологической компетентности ребенка с ОВЗ в эмоциональной сфере.		

2.1.	Чувства.	2	*Знания о необходимости анализа собственных чувств и способов их регуляции.
3.	Тема 3. Развитие социально-психологической компетентности ребенка с ОВЗ в коммуникативной сфере.		
3.1	Общение. Коммуникативная культура.	3	*Знания об общении. Что нужно, чтобы быть приятным собеседником.
3.1.1	Невербальное общение.	3	*Знания о роли взгляда, жеста, позы, мимики в общении.
3.1.2	Вербальное общение.	3	*Знания о роли слова (риторика) и интонации в общении.
3.1.3	Публичное поведение.	3	*Умения высказать просьбу, извинение, выступить публично, знакомиться.
3.2	Взаимодействие с окружающими.	3	*Умение сотрудничать, взаимодействовать.
3.2.1	Конфликт.	3	*Знания о конфликтах, их природе, нахождении в конфликте, выходе, конструктивном разрешении.
3.2.2	Технология отказа.	2	*Умение сказать «нет».
4.	Тема 4. Развитие социально-психологической компетентности ребенка с ОВЗ в вопросах самовосприятия.		
4.1.	Я-концепция.	3	*Знание о своей уникальности, адекватное представление о себе.
4.2.	Развитие уверенности в себе.	3	*Умение принимать себя и адекватно оценивать.
4.3	Самоуважение.	2	*Умение уважать себя и других (сверстников, взрослых).
5.	Тема 5. Итоговая диагностика.	1	
6.	Тема 6. Заключительное занятие.	1	Заключительно занятие. Экзамен.
	Модуль 3. Старшая школа (9-11 класс)	32	
1.	Тема 1. Первичная диагностика.	2	*Оценка эмоциональной сферы ребенка; *оценка восприятия себя; *оценка коммуникативной сферы ребенка; *общая оценка социально-психологической компетентности ребенка.
2.	Тема 2. Развитие социально-психологической компетентности ребенка с ОВЗ в эмоциональной сфере.	6	*Умение осознавать и вербализовать свои эмоции и чувства; *умение понимать эмоциональное состояние других людей; *умение выражать эмоции адекватно ситуации;

			*владение приемами самоконтроля (осознание своего тела, управление движениями, контроль над поведением); *овладение способами «выхода» из деструктивных состояний.
3.	Тема 3. Развитие социально-психологической компетентности ребенка с ОВЗ в вопросах самовосприятия.	10	*Осознание ребенком слабых и сильных сторон своей личности; *умение находить ресурсы для формирования положительной самооценки; *умение принимать себя и других людей, при этом адекватно воспринимать свои и чужие достоинства и недостатки; *осознание своих прав и обязанностей; *умение принимать ответственность за свою жизнь на самого себя; *умение делать выбор, формировать потребность в самоизменении и личностном росте.
4.	Тема 4. Развитие психологических компетентностей ребенка с ОВЗ в коммуникативной сфере.	12	*Знать закономерности, помогающие общению; *повышение уровня эмпатии, как средства общения; *навыки невербального общения; *навыки вербального общения; *умение конструктивно разрешать конфликтные ситуации.
5.	Тема 5. Итоговая диагностика.	2	*Оценка эмоциональной сферы ребенка; *оценка восприятия себя; *оценка коммуникативной сферы ребенка; *общая оценка социально-психологической компетентности ребенка.

Результативность программы оценивается с помощью следующих методов.

Для начальной школы:

Для оценки социально-психологической компетентности в эмоциональной сфере ребенка с ОВЗ:

- 1) Модифицированный цветовой тест Люшера.
- 2) Цветовой тест отношений.
- 3) Проективная методика «Рисунок семьи».
- 4) Метод наблюдения.

Для оценки социально-психологической компетентности в коммуникативной сфере ребенка с ОВЗ:

- 1) Шкала социальной компетентности (заполняется специалистом).
- 2) Опросник социальных сетей.

Для оценки социально-психологической компетентности в сфере восприятия себя ребенком с ОВЗ:

- 1) Методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн.
- 2) Цветовой тест отношений.
- 3) Проективная методика «Рисунок семьи».
- 4) Метод наблюдения.

Для средней школы:

Для оценки социально-психологической компетентности в эмоциональной сфере ребенка с ОВЗ:

- 1) Модифицированный цветовой тест Люшера.
- 2) Цветовой тест отношений.
- 3) Проективная методика «Рисунок несуществующего животного».

Для оценки социально-психологической компетентности в коммуникативной сфере ребенка с ОВЗ:

- 1) Шкала социальной компетентности.
- 2) Опросник социальных сетей.

Для оценки социально-психологической компетентности в сфере восприятия себя ребенком с ОВЗ:

- 1) Методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн.
- 2) Цветовой тест отношений.
- 3) Проективная методика «Рисунок несуществующего животного».

Для старшей школы:

Для оценки социально-психологической компетентности в эмоциональной сфере ребенка с ОВЗ:

- 1) Модифицированный цветовой тест Люшера.
- 2) Цветовой тест отношений.
- 3) Проективная методика «Рисунок несуществующего животного».

Для оценки социально-психологической компетентности в коммуникативной сфере ребенка с ОВЗ:

- 1) Шкала социальной компетентности.
- 2) Опросник социальных сетей.

Для оценки социально-психологической компетентности в сфере восприятия себя ребенком с ОВЗ:

- 1) Методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн.
- 2) Цветовой тест отношений.
- 3) Проективная методика «Рисунок несуществующего животного».
- 4) Анализ дневников самонаблюдения.

Содержание программы

Содержание данной программы включает следующие блоки:

1. Начальная школа (1-4 класс)
2. Основная школа (5-8 класс)
3. Старшая школа (9-11 класс)

Методические рекомендации

Данная программа разрабатывалась, опираясь на современную парадигму образования. Благодаря реформам отечественного образования происходит переход от когнитивно-ориентированной парадигмы, цель которой дать ребенку знания, умения, навыки и обеспечить его социализацию, к личностно-ориентированной, когда необходимо создавать условия для личностного роста и самоопределения всех участников образовательного процесса (Н.В. Ключева; С.Н. Батракова; Ю.А. Варенова; Т.Б. Кабанова; М.М. Кашапов; М.И. Рожков; А.А. Смирнов; Л.Ю. Субботина; Г.Ф. Третьякова, 2003). В этом случае педагогу необходимо ориентироваться на индивидуальные особенности учащихся. Здесь речь идет об индивидуализации образования. Имеется в виду, что при педагогическом взаимодействии необходимо учитывать индивидуальность каждого ученика, т.е. неповторимые, уникальные человеческие качества, которые находят

отражение в индивидуальном стиле учебной деятельности учащегося (С.Л. Братченко, Н.А. Исаева, В.И. Слободчиков).

Опираясь на принципы личностно-ориентированной парадигмы, мы обозначаем основные профессиональные позиции, которые легли в основу разработанной программы.

1. Ребенок не является объектом воспитания, обучения, манипулирования, он самостоятельная личность.

2. Каждый ребенок имеет право отличаться от других детей, быть индивидуальностью.

3. Каждый ребенок имеет право на ошибку.

4. Ребенок – это неотъемлемая часть социальной среды (семьи, круга дружеского общения, детского сада, школы, разнообразных студий и клубов).

5. Основная цель каждого специалиста – обеспечить максимальную адаптированность ребенка к социальной среде, сохранив его индивидуальность.

6. Основные функции специалиста, работающего с детьми, – реальная оценка способностей ребенка и их развитие.

Методические материалы

Групповая дискуссия — способ организации общения участников группы, который позволяет сопоставить противоположные позиции, увидеть проблему с разных сторон, уточнить взаимные позиции, что уменьшает сопротивление восприятию новой информации, устранить эмоциональную предвзятость. Метод позволяет обучать участников анализу реальных ситуаций, прививает умение слушать и взаимодействовать с другими участниками, показывает многозначность возможного решения большинства проблем.

Можно выделить, по крайней мере, три типа ориентации групповых дискуссий:

1. Биографическая ориентация. При этом типе дискуссии группа анализирует трудности личной или профессиональной жизни отдельного участника. Интеракции направлены на него, остальные высказывают свое мнение относительно его проблем, выражают свои чувства, реагируют на его поведение, предлагают обратную связь.

2. Тематическая ориентация. Занятие посвящается обсуждению вопросов и проблем, решение которых значимо для всех членов группы. Тематика может не планироваться заранее, группа сама находит проблемы и обсуждает. Тема может быть заранее выбрана ведущим или группой, и все участники готовятся принять участие в обсуждении этой проблемы. Ведущий в тематических дискуссиях проводит схематическое изложение материала в информационных и дидактических целях.

3. Ориентация на взаимодействие. Этот тип дискуссии ориентируется на групповую динамику, на то, что происходит между членами группы, каковы их отношения и взаимные реакции. На этих дискуссиях в большей степени реализуется принцип «здесь и теперь». Так, в ходе групповой дискуссии между двумя участниками возникает личностный конфликт. Ведущий обращает на это внимание группы и предлагает проанализировать сложившуюся ситуацию. Для активизации участников в групповой дискуссии можно использовать процедуры типа: высказывание по кругу, метод эстафеты — каждый передает слово тому, кому считает нужным, высказывание за определенный промежуток времени (например, каждому на высказывание дается 10-15 секунд) и т. д.

Анализ ситуаций — стимулирует обращение к опыту других, стремление к приобретению теоретических знаний для получения ответов на обсуждаемые запросы. Используются ситуации двух видов:

«здесь и теперь» — что и почему произошло в группе или с ее отдельными участниками;

«там и тогда» — случаи из личной жизни, имеющие значимость для участника или группы.

Ситуации могут быть описаны дома и принесены в группу для обсуждения. Сама возможность описания позволяет более четко сформулировать свое затруднение, обозначить свое место в ситуации. На дом можно давать задания типа: опиши 2—3 ситуации, где ты оказался неуспешным (желательно из жизненного опыта).

Важно уходить от обсуждения ничего не значащих ситуаций, так как чаще всего это один из видов защиты от обсуждения более значимых и глубоких проблем.

Ролевая игра — метод, суть которого заключается в «разыгрывании ролей». Участники играют роли, позволяющие им полностью выразить свои реальные чувства и мысли. Осознание приводит к действию, а его выполнение приводит к расширению осознания самого себя.

Психодрама — метод групповой работы, в котором участники исполняют роли, которые моделируют жизненные ситуации, имеющие личностный смысл для участников. Цели психодрамы — устранение неадекватных эмоциональных реакций, отработка умений социальной перцепции, углубленное самопознание.

Психодраматические приемы:

1. **Монолог** — высказывание главным действующим лицом своего истинного отношения к происходящему. Говорит он это вслух, как бы в сторону.

2. **Исполнение собственной роли.** При демонстрации затруднения или конфликта протагонист разыгрывает свою действительную проблему. Других участников (или участника) чаще всего замещают вспомогательные актеры. Главное действующее лицо выбирает себе партнеров. В случае, если в группе есть и реальное лицо, противодействующее протагонисту, то в разыгрывании сцены принимает участие именно оно.

3. **Двойник или второе «Я»** пытается стать протагонистом, принимая телесные позы, имитируя привычки. Двойник помогает и поддерживает протагониста. Двойник предоставляет протагонисту мысли и гипотезы, которые могут быть адекватными, но могут быть и ложными. А он как бы произносит за героя те мысли, которые приходят ему на ум, но которые он не выражает словесно. На сцене двойника сажают рядом с протагонистом или ставят как «совесть» рядом. Говорит двойник от первого лица.

4. **Обмен ролями.** Обмен совершается между двумя реальными партнерами, если они играют самих себя, или между протагонистом и двойником. Обмен может произойти в последней сцене или по сигналу ведущего. Обмен позволяет взглянуть на себя глазами другого, отнестись с эмпатией к его переживаниям, лучше понять проблему и конструктивно разрешить межличностные конфликты.

5. **Зеркало.** Прием, заключающийся в объективной (а не гротескной) имитации поведения одного участника другим или другими, причем изображаемый следит за действиями имитатора в качестве безмолвного зрителя.

Информирование (инструктирование) — это вмешательство, при котором ведущий подсказывает и помогает участникам, когда они сталкиваются с трудностями, предоставляет им обратную связь и поддерживает их в процессе взаимодействия. Инструктирование может проводиться через раскрытие в доступной форме психологических понятий и их обсуждение (например, эмпатия, защитное поведение, обратная связь и др.), через описание случаев из собственной практики и анализ материала, возникающего «здесь и теперь». С нашей точки зрения, наиболее эффективно инструктирование на материале «здесь и теперь», т. к. оно наглядно, актуально и значимо для участников.

Проективное рисование — вспомогательный метод групповой работы, дающий основание для диагностики и интерпретации затруднений в общении. Метод позволяет работать с мыслями и чувствами, которые участник не осознает по тем или иным причинам. Также рисование развивает или усиливает внимание к чувствам.

Приемы, используемые в проективном рисовании:

свободное рисование — каждый рисует то, что хочет;

тематическое рисование — все рисуют на тему, выбранную группой или предложенную ведущим;

дополнительное рисование — рисунок посылается по кругу, один начинает рисовать, другой продолжает;

совместное рисование — несколько человек или вся группа рисуют что-то на одном листе;

разговорное рисование — члены группы работают с выбранным партнером в паре. У каждой пары один лист бумаги, и они обещаются на нем с помощью образов, линий и красок.

При обсуждении рисунков не следует искать единственно верной их трактовки. Рисунок — это основа для проявления мыслей и чувств автора и группы, для получения обратной связи. Для проведения рисуночных процедур заранее готовятся фломастеры, краски, бумага и др.

Психогимнастика — вспомогательный метод работы в группе, при котором участники проявляют себя и общаются без помощи слов. Психогимнастика может обеспечивать следующие цели:

- диагностическую — в пантомиме проявляются слабости, нарушения в поведении, скрытые импульсы и позиции участника;
- коррекционную — психогимнастика служит формированию определенных навыков и типов поведения, помогает коррегировать не адекватные эмоции и дает материал для интерпретации и установления обратной связи;
- социометрическую — дает информацию о взаимоотношениях в группе и положении в ней отдельных участников.

К вспомогательным целям можно отнести: снятие или повышение напряжения в группе, активизацию групповой динамики.

Музыкотерапия — метод работы в группе, благодаря которому между участниками возникает взаимопонимание и доверие, интенсифицируется групповая динамика. Использование музыки в любом виде (записи на магнитофоне, прослушивание пластинок, игра на музыкальных инструментах, пение...) может снять напряжение и усталость у участников. Психогимнастику также желательно проводить на фоне музыки.

Релаксационные упражнения

Двигательные разминки помогают оптимизировать мышечный тонус, повышают уровень психической активности. Подробнее с комплексом упражнений двигательной и дыхательной разминок можно ознакомиться в рекомендациях А.В. Семеновича. Релаксационные упражнения помогают подросткам снять напряжение, и переключится на другие виды деятельности. При проведении двигательных и релаксационных упражнений, во время самостоятельной работы целесообразно использовать музыкальное сопровождение, которое способствует снятию напряжения и усталости.

Модуль 1. Начальная школа (1-4 класс)

Пояснительная записка

Границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9-10 лет. В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе.

Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе. Постепенно мотивация к учебной деятельности, столь сильная в первом классе, начинает снижаться. Это связано с падением интереса к учебе и с тем, что у ребенка уже есть завоеванная общественная позиция ему нечего достигать. Для того чтобы этого не происходило учебной деятельности необходимо придать новую лично значимую мотивацию. Ведущая роль учебной деятельности в процессе развития ребенка не исключает того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности, в ходе которых совершенствуются и закрепляются его новые достижения.

Согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка. Развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие — думающим».

На протяжении младшего школьного возраста в развитии внимания происходят существенные изменения, идет интенсивное развитие всех его свойств: особенно резко увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. К 9-10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять внимание и выполнять произвольно заданную программу действий.

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной.

В этом возрасте происходит появление и другого важного новообразования — произвольного поведения. Ребенок становится самостоятельным, сам выбирает, как ему поступать в определенных ситуациях. В основе этого вида поведения лежат нравственные мотивы, формирующиеся в этом возрасте. Ребенок впитывает в себя моральные ценности, старается следовать определенным правилам и законам. Часто это связано с эгоистическими мотивами, и желаниями быть одобренным взрослым или укрепить свою личностную позицию в группе сверстников. То есть их поведение так или иначе, связано с основным мотивом, доминирующим в этом возрасте — мотивом достижения успеха.

С формированием у младших школьников произвольного поведения тесно связаны такие новообразования, как планирование результатов действия и рефлексия.

Ребенок способен оценить свой поступок с точки зрения его результатов и тем самым изменить свое поведение, спланировать его соответствующим образом. Появляется смыслово - ориентировочная основа в поступках, это тесно связано с дифференцированностью внутренней и внешней жизни. Ребенок способен побороть в себе свои желания, если результат их выполнения не будет соответствовать определенным нормам или не приведет к поставленной цели. Важной стороной внутренней жизни ребенка становится его смысловая ориентировка в своих действиях. Это связано с

переживаниями ребенка по поводу боязни изменения отношения с окружающими. Он боится потерять свою значимость в их глазах.

Ребенок начинает активно размышлять по поводу своих действий, утаивать свои переживания. Внешне ребенок не такой, как внутренне. Именно эти изменения в личности ребенка часто приводят к выплескам эмоций на взрослых, желаниям сделать то, что хочется, к капризам.

Развитие личности младшего школьника зависит от школьной успеваемости, оценки ребенка взрослыми. Ребенок в этом возрасте очень сильно подвержен внешнему влиянию. Именно благодаря этому он впитывает в себя знания как интеллектуальные, так и нравственные. Значительную роль в установлении нравственных норм и развитии детских интересов играет учитель, хотя степень их успешности в этом будет зависеть от типа его отношения с учениками. Другие взрослые тоже занимают важное место в жизни ребенка.

В младшем школьном возрасте происходит рост стремления детей к достижениям. Поэтому основным мотивом деятельности ребенка в этом возрасте является мотив достижения успеха. Иногда встречается другой вид этого мотива — мотив избегания неудачи.

В сознании ребенка закладываются определенные нравственные идеалы, образцы поведения. Ребенок начинает понимать их ценность и необходимость. Но для того, чтобы становление личности ребенка шло наиболее продуктивно, важно внимание и оценка взрослого.

Именно в этом возрасте ребенок переживает свою уникальность, он осознает себя личностью, стремится к совершенству. Это находит свое отражение во всех сферах жизни ребенка, в том числе и во взаимоотношениях со сверстниками. Дети находят новые групповые формы активности, занятий. Они стараются по началу вести себя так, как принято в этой группе, подчиняясь законам и правилам. Затем начинается стремление к лидерству, к превосходству среди сверстников. В этом возрасте дружеские отношения более интенсивные, но менее прочные. Дети учатся умению приобретать друзей и находить общий язык с разными детьми. Хотя предполагается, что способность к формированию близких дружеских отношений в некоторой степени определяется эмоциональными связями, установившимися у ребенка в течение первых пяти лет его жизни.

Дети стремятся к совершенствованию навыков тех видов деятельности, которые приняты и ценятся в привлекательной для него компании, чтобы выделиться в ее среде, добиться успеха.

В младшем школьном возрасте у ребенка развивается направленность на других людей, получившая свое выражение в просоциальном поведении. Способность к сопереживанию получает свое развитие в условиях школьного обучения потому, что ребенок участвует в новых деловых отношениях, невольно он вынужден сравнивать себя с другими детьми — с их успехами, достижениями, поведением, и ребенок просто вынужден учиться развивать свои способности и качества.

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

Характер младших школьников отличается некоторыми особенностями. Прежде всего, они импульсивны — склонны незамедлительно действовать под влиянием непосредственных импульсов, побуждений, не подумав и не взвесив всех обстоятельств, по случайным поводам. Причина — потребность в активной внешней разрядке при возрастной слабости волевой регуляции поведения.

Возрастной особенностью является и общая недостаточность воли: младший школьник ещё не обладает большим опытом длительной борьбы за намеченную цель, преодоления трудностей и препятствий. Он может опустить руки при неудаче, потерять

веру в свои силы и невозможности. Нередко наблюдается капризность, упрямство. Обычная причина их – недостатки семейного воспитания. Ребёнок привык к тому, что все его желания и требования удовлетворялись, он ни в чём не видел отказа. Капризность и упрямство – своеобразная форма протеста ребёнка против тех твёрдых требований, которые ему предъявляет школа, против необходимости жертвовать тем, что хочется, во имя того, что надо.

Младшие школьники очень эмоциональны. Эмоциональность сказывается, во-первых, в том, что их психическая деятельность обычно окрашена эмоциями. Всё, что дети наблюдают, о чём думают, что делают, вызывает у них эмоционально окрашенное отношение. Во-вторых, младшие школьники не умеют сдерживать свои чувства, контролировать их внешнее проявление, они очень непосредственны и откровенны в выражении радости. Горе, печали, страха, удовольствия или неудовольствия. В-третьих, эмоциональность выражается в их большой эмоциональной неустойчивости, частой смене настроений, склонности к аффектам, кратковременным и бурным проявлениям радости, горя, гнева, страха. С годами всё больше развивается способность регулировать свои чувства, сдерживать их нежелательные проявления.

Большие возможности предоставляет младший школьный возраст для воспитания коллективистских отношений. За несколько лет младший школьник накапливает при правильном воспитании важный для своего дальнейшего развития опыт коллективной деятельности – деятельности в коллективе и для коллектива. Воспитанию коллективизма помогает участие детей в общественных, коллективных делах. Именно здесь ребёнок приобретает основной опыт коллективной общественной деятельности

Усвоение новых норм и правил поведения существенно меняет особенности эмоций младших школьников. Как правило, у многих это происходит без отрицательных переживаний и положительно воспринимается самими детьми. Так, они радуются новой дружбе с одноклассниками, гордятся поручениями, которые им дала группа октябрят, начинают ответственно относиться к нормам поведения в школе.

Как и другие психические процессы, в условиях учебной деятельности изменяется общий характер эмоций детей. Эта деятельность связана с системой строгих требований к совместным действиям, с сознательной дисциплиной, с произвольным вниманием и памятью. Все это влияет на эмоции детей. На протяжении младшего школьного возраста наблюдается усиление сдержанности и осознанности в проявлениях эмоций, повышение устойчивости эмоциональных состояний. Младшие школьники уже умеют управлять своими настроениями, а иногда даже маскировать их (в этом обнаруживается характерная черта возраста - формирование произвольности психических процессов). Младшие школьники более уравновешены, чем дошкольники, а также подростки. Им присущи длительные, устойчивые радостные и бодрые настроения. Вместе с тем у некоторых детей наблюдаются отрицательные аффективные состояния. Главная их причина - расхождение между уровнем притязаний и возможностями их удовлетворения. Если это расхождение длительно и ребенок не находит средств его преодоления или смягчения, то отрицательные переживания выливаются в злых и гневных высказываниях и поступках. Для предупреждения подобных эмоциональных срывов учитель должен хорошо знать индивидуальные особенности своих воспитанников. При осуществлении самой учебной деятельности формируются такие чувства, как удовлетворение, любознательность и восхищение.

Содержание программы

Программа, согласно темам, содержит четыре основные части.

1. Диагностическая часть, которая включает первичную и итоговую диагностику.

2. Развитие социально-психологической компетентности ребенка с ОВЗ в эмоциональной сфере.

• Знакомство. Формирование положительного отношения к занятиям. Снятие эмоциональных барьеров. Выработка основных правил поведения на занятиях. Стимуляция познавательного интереса и активности детей.

- Понимание своих эмоций и чувств, управление своими эмоциями.
- Знакомство с основными эмоциями – радостью, удивлением, грустью, гневом, страхом, стыдом, отвращением, презрением, счастьем.
- Распознавание эмоциональных проявлений других людей по различным проявлениям. Интонации, мимика, пантомимика.
- Обогащение эмоциональной сферы ребенка, понятие о разделении эмоций на положительные и отрицательные.
- Обучение открытому проявлению эмоций и чувств различными социально приемлемыми способами (словесными, физическими, творческими и т.д.).
- Отреагирование уже имеющихся отрицательных эмоций (страх, гнев и пр.), препятствующих его полноценному личностному развитию.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ

- Беседы, направленные на знакомство с различными эмоциями, чувствами.
- Словесные, настольно-печатные и подвижные игры.
- Рисование эмоций.
- Проигрывание этюдов.

3. Развитие психологических компетентностей ребенка с ОВЗ в коммуникативной сфере.

- Значение индивидуального восприятия.
- Безоценочность в общении.
- Выявление закономерностей, помогающих общению в группе.
- Эмпатия как средство общения, возможности ее развития.
- Обучение сотрудничеству (совместной работе).
- Бесконфликтное общение.
- Невербальное взаимодействие.

4. Развитие социально-психологической компетентности ребенка с ОВЗ в вопросах самовосприятия.

- Понимание себя и окружающих.
- Формирование способности к самоанализу.
- Рефлексия.
- Развитие уверенности в себе.
- Выработка объективной самооценки.
- Самокритика. Критика. Реагирование на критику.

Методические рекомендации

Программа психологического сопровождения детей с ОВЗ в условиях школы дистанционного обучения направлена на преодоление эмоциональных, коммуникативных, адаптационных проблем и необходима, прежде всего, для формирования продуктивного процесса обучения и воспитания этих детей. Программа включает психопрофилактику нарушений социальной адаптации детей, а с другой – комплексную работу с детьми, способствующую преодолению сложных психологических проблем.

Система психологических воздействий должна быть направлена на смягчение эмоционального дискомфорта у детей, повышение их активности, самостоятельности, устранению вторичных личностных реакций, обусловленными эмоциональными нарушениями, таких, как агрессивность, повышенная возбудимость, тревожная мнительность и т.д. Значительный этап работы с детьми – коррекция самооценки, уровня самосознания, формирование саморегуляции и эмоциональной устойчивости за счет расширения опыта преодоления трудных ситуаций.

Важным следствием и итогом работы по реализации программы будет являться реабилитация и поддерживающая психологическая коррекция, проводимая на основании разработанной модели, систематическое, своевременное оказание помощи детям, находящимся в сложных ситуациях, разработка новых эффективных подходов для адаптации личности в социальной среде.

Программа рассчитана на детей с ограниченными возможностями в развитии. Это дети с различными соматическими заболеваниями, с нарушениями опорно-двигательного аппарата и другими заболеваниями. Поэтому задания и упражнения подбираются индивидуально.

Методами работы являются: релаксация, элементы арт-терапии, элементы сказкотерапии, тренинговые занятия, психогимнастические упражнения и др.

На каждого учащегося заводится карта наблюдения, где фиксируются результаты первичной и итоговой диагностики. По результатам первичной диагностики выбирается уровень трудности заданий. Задания могут модифицироваться в сторону облегчения. По результатам итоговой диагностики анализируется эффективность коррекционной работы.

В начале цикла занятий ведущий знакомит ребят с правилами работы в группе. Можно выделить следующее основное правило: «взаимного уважения» - необходимо договориться с детьми о том, чтобы они не мешали друг другу рассказывать, не перебивали. Можно отдельно подчеркнуть, что нельзя критиковать другого, тем более обзывать и придумывать клички. Сразу можно оговорить ограничения, касающиеся ситуации общения в группе: быть осторожным в играх (не толкать, не пинать других); возникающие предложения необходимо вносить, дождавшись своей очереди.

На начальном этапе работы важна роль ведущего как организатора. Дети с трудом включаются в работу, поэтому необходимо создавать непринужденную доверительную атмосферу общения. В процессе знакомства ребенку предлагается не просто назвать свое имя, а выбрать то, которое нравится, не обязательно свое. Во время первых занятий для сближения ребят в группе, для снятия эмоционального барьера при общении с ведущим и со сверстниками предпочтительно проводить подвижные игры под музыку, рисование, конструирование.

Вначале при проведении занятий специалист сам организует ребят, строго обозначает правила взаимодействия, постепенно дети должны научиться самоорганизации. Вначале ведущий берет инициативу на себя постепенно она должна перейти к детям. Необходимо поддерживать самостоятельность и активность детей. При проведении занятий важна позиция ведущего при взаимодействии с детьми.

Выполнение любого упражнения предваряет показ ведущего. Словесная инструкция сопровождается демонстрацией действий. Вначале дети выполняют задания по образцу, затем переходят к собственной инициативе. Обязательным условием проведения занятия является участие каждого. Роль ведущего при выполнении упражнений чередуется таким образом, чтобы каждый ребенок смог ее попробовать. В процессе работы по необходимости детям предлагаются разные виды помощи: стимулирующая, направляющая, обучающая. Стимулирующий вид необходим, когда ребенок не включается в работу. В этом случае специалист одобряет ребенка, вселяет уверенность в его способности справиться с работой. Если ребенок затрудняется делать первый шаг и выполнять последующие действия, то в этом случае необходима направляющая помощь. При этом ведущий или обращает внимание ребенка на решение

аналогичного задания или помогает наметить план действий. Обучающая помощь актуальна, когда надо показать, что и как делать для того, чтобы выполнить задание.

Информационно-мотивирующие материалы

Развитие эмоциональной сферы.

Игра. Угадай эмоцию.

На столе картинкой вниз раскладываются схематические изображения эмоций. Дети по очереди берут любую карточку, не показывая ее остальным. Задача ребенка — узнать эмоцию и изобразить ее с помощью мимики, пантомимики, голосовых интонаций.

На первых порах взрослый может помочь ребенку.

Остальные дети-зрители должны угадать, какую эмоцию изображает ребенок, что происходит в его мини-сценке.

Лото настроений.

Для проведения этой игры необходимы наборы картинок, на которых изображены животные с различной мимикой (например, один набор: рыбка веселая, рыбка грустная, рыбка сердитая и т.д., следующий набор: белка веселая, белка грустная, белка сердитая и т.д.). Количество наборов соответствует количеству детей или количеству микрогрупп.

Ведущий показывает детям схематическое изображение той или иной эмоции (или изображает сам, описывает словами, описывает ситуацию и т.д.). Задача детей: в своем наборе отыскать животное с такой же эмоцией.

Назови похожее.

Ведущий называет основную эмоцию (или показывает ее схематическое изображение, или разыгрывает сам), а дети вспоминают те слова, которые обозначают эту эмоцию (см. приложение). Можно разделить детей на две команды. Представители каждой команды по очереди называют синонимы. Выигрывает та команда, которая последней назвала слово.

Испорченный телевизор.

Все участники игры, кроме одного, закрывают глаза, «спят». Ведущий молча показывает «неспящему» участнику какую-либо эмоцию при помощи мимики и жестов. Этот участник, «разбудив» второго игрока, передает увиденную эмоцию, как он ее понял, тоже без слов. Далее второй участник «будит» третьего и передает ему свою версию увиденного. И так пока все не «проснутся».

После этого ведущий опрашивает участников игры, начиная с последнего и заканчивая первым, о том, какую эмоцию, по их мнению, им показывали. Так можно найти звено, где произошло искажение информации, или убедиться, что «телевизор» был полностью исправен.

Возможные вопросы для обсуждения:

По каким признакам ты определил именно эту эмоцию?

Как ты думаешь, что помешало тебе правильно понять ее?

Трудно ли было тебе понять другого участника?

Что ты чувствовал, когда изображал эмоцию?

Тренинговые занятия.

Упражнение «Шалтай-Болтай» *Ведущий*:— Здравствуйте, дети! Я рада вас видеть! Какие вы сегодня подвижные. Покажите-ка мне, как вы вертелись и шумели. (Дети вертятся и шумят.) Да вы просто Шалтай-Болтай! Покажем их еще раз: покажем их еще раз: болтаем руками, ногами, вертим головой.

Шалтай-Болтай

Сидел на стене,

Шалтай-Болтай

Свалился во сне. (С. Маршак)

Дети поворачивают туловище вправо-влево, руки свободно болтаются, как у тряпичной куклы. На слова «свалился во сне» наклоняют корпус тела вниз. Все это может показать и сам ведущий. *Ведущий:*— Смеемся! Еще лучше смеемся. Болтаем руками, ногами, вертим головой. Болтаем руками, ножками, вертим головой, нам очень весело и мы смеемся, смеемся, смеемся! Молодцы! Похлопали ладошками, потрясли руками. Похлопали ладошками. Молодцы!

Упражнение «*Релаксация*» «Игра с песком» *Ведущий:*— Сядьте удобно. Обопритесь на спинку стула. Закройте глаза. Представьте, что вы на берегу реки. Песок прохладный, сыпучий. Набрать в руки воображаемый песок. (Вдох). Сильно сжав пальцы в кулак, удержать песок в руках (задержать дыхание). Посыпать колени песком, постепенно раскрывая пальцы (выдох). Уронить обессилено руки вдоль тела: лень двигать тяжелыми руками. (Упражнение повторить 2—3 раза).

«*Игра с муравьем*»— Представьте, что вы в лесу. Сидите на пенечке. Под ногами мягкая трава. На пальцы ног залез муравей и бежит по ним. С силой натянуть носки на себя, ноги напряженные, прямые (вдох). Прислушаться, на каком пальце сидит муравей (задержать дыхание), движением ноги вперед сбросить муравья с пальцев ног (выдох). Носки вниз, в стороны, расслабьте ноги. Ноги отдыхают. (Упражнение повторить 2—3 раза).

Упражнение «*Хорошее настроение*» *Ведущий:*— Построим 10-ти этажный дом! (Дети берут воображаемые кирпичи поочередно и строят «голосом» дом.) *Дети:*- 1-й этаж! — хор: низкая тональность голоса, «кладут кирпич».- 2-й этаж! — хор: тональность голоса повышается, «кладут кирпич еще», и т. д. и т. п.- 10-й этаж! — хор: высокая тональность голоса, крик. Здесь дети сильно оживляются и могут с криком вскочить: настроение закончено!

Упражнение на релаксацию. Упражнение выполняется в парах. Один из участников задумывает геометрическую фигуру (цифру, букву) и «рисует» ее в воздухе губами, представляя, что в них зажат карандаш, который нельзя ронять. Задача второго -отгадать «написанное» («нарисованное»). Затем происходит смена ролей. Обсуждение: Участники отвечают на вопрос: какие группы мышц им удалось расслабить в ходе выполнения задания.

Упражнение «Споём» Мелодичное соединение АЕОУЫИЕ, АЕОУЫИ поется, как песня, но по задачам-действиям:1) укорить, пристыдить другого, 2) удивиться другому, 3) попросить прощения. *Ведущий:*— В заключение занятия давайте похлопаем в ладоши. Громче! Громче! Молодцы!

Упражнение «Дракон кусает свой хвост». Звучит веселая музыка. Дети встают друг за другом и крепко держатся друг за друга (за плечи). Первый ребенок — «голова дракона», последний — «хвост дракона». «Голова дракона» пытается поймать, «хвост», а тот уворачивается — от нее.

Упражнение «Я не знал!» Ведущий выбирает мальчика-незнайку. О чем его ни спросят, он ничего не знает. Дети задают незнакомке разные вопросы, а он молчит, разводит руками: «не знаю», «ничего не видел». Выразительные движения: поднятие бровей, опущение уголков губ, поднятие плеч, разведение руками.

Игра «Строим город»

Для проведения этой игры понадобятся следующие материалы (□набор красок для рисования на коже; □лист ватмана; □пластилин ярких цветов (по коробке на ребенка);□чистые тряпочки; □большой стол для размещения листа ватмана; □музыкальное сопровождение). Этапы игры: 1 .«Строим город».2. Обсуждение чувств и итогов совместной работы.3. Размещение созданного города в кабинете. Игра начинается с того, что детей приглашают в тренинговый кабинет, где в разных местах на стенах зала приклеены листы бумаги основных «люшеровских» цветов.1. Ведущий предлагает детям провести игру-разминку «Цвет и настроение». Ребятам надо выбрать цвет, соответствующий их настроению. После выбора каждый ребенок получает метку: на щеке ему рисуют кружок выбранного цвета (используется краска или грим, подходящий для

детской кожи). Так, участники делятся на группы, по выбранным цветам. После этого каждой группе дается задание: придумать название своей группе и групповое движение, которое отражало бы настроение всей группы.

Примечание: время обсуждения 5 минут. Взрослые (учителя, психолог) должны помочь детям в принятии решения. Затем группы по очереди показывают свои движения. По просьбе ведущего предлагаемое движение повторяют все участники игры. После завершения упражнения детям предлагается поменять группу, если они хотят этого, но обязательно надо было пояснить причину. У тех детей, которые сменили группу, на щеке рисуют второе цветное пятно. Группы придумывают, как они включают в себя новый цвет, название, общее движение. 2. Ведущий приглашает участников встать вокруг стола, на котором лежит ватман. Детям и педагогам предлагается создать пластилиновый город. На листе ватмана должны быть обведены контуры будущего города. Каждый ребенок получает по коробке пластилина. На первом этапе создается «почва»: разогретый в руках материал размазывается по бумаге в несколько слоев, местами могут возникать «холмы и впадины». Далее, ведущий просит каждого ребенка выбрать на территории города понравившееся ему место и положить на него ладошку. После этого ребята и педагоги на своих кусочках начинают «строительство»: каждый обустраивает свой кусочек города так, как нравится. В этот момент звучит стимулирующая музыка. После завершения этапа «индивидуального строительства» ведущий просит участников рассказать о том, что они построили. 3. Затем ведущий просит участников соединить отдельные кусочки в общий город. Детям нужно подумать, как это можно сделать. Можно «прокладывать дороги», «строить мосты», и т. д. После окончания «строительства» городу дается название. Построенный город можно отнести в класс для последующих игр с ним.

Упражнение «Рисуем настроение». Ведущие раздают детям наборы восковых мелков или цветных карандашей, большие листы бумаги (А3). Ребятам предлагается нарисовать свое настроение. Для выполнения этого задания ведущий предлагает каждому ребенку найти в зале удобное место и занять удобное положение: лежа, сидя. Под спокойную музыку дети выполняют упражнение. После того как все закончили рисовать, ведущий предлагает выбрать цвет, рядом с которым дети считают нужным повесить свои рисунки. Так могут появиться «желтые», «синие» и другие рисунки. Получившийся коллаж, будет отражать настроение детей. Далее ведущий просит сесть в круг, он зажигает свечу, и дети должны рассказать, что они хотели сказать своими рисунками и почему выбрали именно тот или иной цвет. (Особое внимание уделяется тем детям, которые оказываются в своей цветовой группе одиночками).

Развитие коммуникативных навыков.

Игра «Щепки на реке».

Участники встают в два длинных ряда, один напротив другого. Это — берега реки. Расстояние между рядами должно быть больше вытянутой реки. По реке сейчас поплывут Щепки. Один из желающих должен «проплыть» по реке. Он сам решит, как будет двигаться:

быстро или медленно. Участники игры — «берега» — помогают руками, ласковыми прикосновениями, движению щепки, которая сама выбирает путь: она может плыть прямо, может крутиться, может останавливаться и поворачивать назад. Когда Щепка проплывет весь путь, она становится краешком берега и встает рядом с другими. В это время следующая Щепка начинает свой путь. Упражнение можно проводить как с открытыми, так и с закрытыми глазами (по желанию самих Щепок). Обсуждение: Участники делятся своими ощущениями, возникшими у них во время «плаванья», описывают, что они чувствовали, когда к ним прикасались ласковые руки, что помогало им обрести спокойствие во время выполнения задания.

Игра «кенгуру»

Участники делятся на пары. Один из них кенгуру -стоит, другой - кенгуренок - сначала встает спиной к нему (плотно), а затем приседает. Оба участника берутся за руки. Задача

каждой пары именно в таком положении, не разнимая рук, пройти до противоположной стены, до ведущего, обойти помещение по кругу, попрыгать вместе и т. д. На следующем этапе игры участники могут поменяться ролями, а затем - партнерами. Обсуждение: Участники игры в кругу делятся впечатлениями, ощущениями, возникшими у них при выполнении различных ролей. Затем они обсуждают области применения игры в повседневной практике, а также отмечают, как игра может быть использована при работе с тревожными детьми.

Упражнение «Я рад общаться с тобой».

Психолог. Сейчас выполните такое задание: Протяните рядом стоящему руку со словами: «Я рад общаться с тобой», а тот, кому вы протянули руку, протянет ее следующему с этими же словами.

Так «по цепочке» все берутся за руки и образуют круг.

Объявление «Ищу друга».

Психолог. Каждому человеку в жизни нужен друг. Когда друзей нет, то человек пытается их обрести. Многие газеты сейчас печатают объявления тех, кто пытается найти друзей или единомышленников. Мы попробуем с вами тоже составить такое объявление. Давайте озаглавим его «Ищу друга».

Вы можете рассказать немного о себе, указать свои увлечения, любимые занятия. Объявление не должно быть большим, но старайтесь писать искренне. Можно не подписывать свой текст или придумать себе псевдоним.

Затем объявления собираются и зачитываются. Участники отгадывают, кто является автором каждого объявления: если отгадывают, то дополнительно называют положительные качества автора. Желающие могут поместить свои объявления на стенде.

Игра «Перетягивание каната».

Игра проводится в парах. Играющие перетягивают воображаемый канат, пока один не перетянет.

Отработка навыков предотвращения конфликтов.

Психолог помогает каждому самостоятельно подобрать самостоятельно варианты выхода из проблемных ситуаций и написать их в тетрадах. Предлагаются следующие ситуации:

Тебя публично обвинили в том, чего ты не делал.

Мама, придя с работы, начинает отчитывать тебя за беспорядок в квартире.

Учитель поставил тебе несправедливо заниженную оценку.

Одноклассник, не разобравшись в ситуации, начинает тебя оскорблять.

На улице тебя обрызгал грязью проезжающий автомобиль.

Тетради с ответами сдаются психологу.

Игра «Петухи»

Игра проходит в парах. Игрок, прыгая на одной ноге, пытается толкнуть другого так, чтобы он встал на две ноги.

Игра-шутка «Пойми меня».

Участники объединяются в группы по три человека, изображая «глухого и немого», «глухого и неподвижного», «слепого и немого». Им дается задание договориться о подарке друг другу.

Игра с мячом «Что звучит обидно?».

Психолог бросает мяч по очереди каждому участнику и произносит по одной фразе, а все стараются запомнить, что при этом чувствовали. Фразы психолога:

- ты всегда плохо работаешь
- ты никогда не делаешь домашнего задания
- ты каждый раз перебиваешь
- ты – лентяй
- ты никогда не здороваешься
- ты – глупый

При обсуждении психолог задает вопросы: Было ли обидно? Какие вы испытывали эмоции? Какие слова особенно обижают? Что заставляет людей критиковать других? Нужна ли критика? Всегда ли критика бывает услышана? Почему?

Упражнение на Я - сообщение.

Психолог. Попробуйте сообщить о своем недовольстве, не обижая партнера. Скажите предыдущие фразы так, чтобы не обидеть партнера, например: «Я не доволен вашей работой», «Я переживаю, когда меня перебивают» и т.д.

Делается вывод о том, что Я – сообщение позволяет другому слушать вас и спокойно реагировать. Я – сообщение предполагает ответственность говорящего за свои мысли и чувства, а Ты – сообщение нацелено на обвинение другого человека.

Игра «Я бросаю тебе мяч».

Учащиеся становятся в круг и перебрасывают друг другу мяч, называя по имени того, кому бросают, и произнося слова: «Я бросаю тебе цветок (слона, конфету...). Тот, кому бросили мяч, должен достойно ответить»

Сказки о школьных конфликтах.

В классе появляется новая ученица - Кошечка. Особенная чистота, сверхаккуратность прослеживаются во всем облике новой ученицы. Каждому из учеников хочется потрогать красивый наряд, посидеть рядом с ней. Кошечке это не нравится, она рассказывает об этом Учителю-Ежу. Учитель просит быть всех более сдержанными. Дети с Кошечкой больше не разговаривают, называют ее «ябедой». Кошечка плачет. Учитель просит детей простить Кошечку.

В школе появляется еще один новый ученик - Мышонок. Он был способным ребенком, поэтому его захваливали родители и бабушка с дедушкой. Но в лесной школе его приняли как обычного ребенка. Мышонок вел себя демонстративно, но Учитель-Еж сделал ему замечание. Но Мышонок ничего не понял, как не поняли и его родители. Учитель-Еж рассказывает сказку про шапку-невидимку, когда того ребенка кто в ней находится просто никто не замечает. Побывав в шапке-невидимке, Мышонок начинает осмысливать свое поведение.

В семье Лисенка по-разному относятся ко лжи, обману. Лисенок в школе обманывает Учителя и оправдывает свою рассеянность болезнью бабушки, его отправляют домой ухаживать за бабушкой. Дома он говорит, что Учитель заболел. Но, когда Учитель приходит домой к Лисенку, все выясняется. Лисенок очень страдает.

Следующая сказка о постоянно спорящем Мышонке, который не желает слушать других. В ситуации, когда Зайчонок рассказывает сказку о братьях-гномах - Удивлялке и Отрицалке. Мышонок понимает, что это сказка про него и обещает исправиться.

В следующей сказке Кошечка обижается и молчит. Зверята не понимают на кого она обиделась, и не приглашают его играть. Маленький Енот рассказывает сказку про упрямого Ослика, обиженного на других, с тех пор и пошла пословица «На обиженных и воду возят». Кошечка понимает и обещает быть другой.

Арт-терапия включает в себя разнообразные техники, помогающие отработать свои эмоции, отреагировать ситуации с помощью изобразительного материала (краски – гуашь, акварельные, пальчиковые; кисти разных размеров; карандаши – цветные, восковые; пластилин, бумага, цветная бумага, ножницы, клей, природные материалы – песок, камни, листья, цветы и т.п.)

Самовосприятие.

«Похвалки» Все дети сидят в кругу (или за партами). Каждый получает карточку, на которой зафиксировано какое-либо одобряемое окружающими действие ребенок должен «озвучить» карточку. Причем, начав словами «Однажды я...» Например: «однажды я помог товарищу в школе», или «Однажды я очень быстро выполнил домашнее задание» и т. д. На обдумывание задания дается 2-3 минуты, после чего каждый ребенок по кругу

(или по очереди) делает краткое сообщение о том, как однажды он здорово выполнил то действие или совершил тот позитивный поступок, который указан в его карточке. После того, как все Дети выскажутся, взрослый может обобщить сказанное. Если же дети готовы к обобщению без помощи взрослого, пусть они сделают это сами. В заключении можно провести беседу о том, что каждый ребенок обладает какими-либо талантами, но для того, чтобы это заметить, необходимо очень внимательно, заботливо и доброжелательно относиться к людям, окружающим нас.

«За что меня любит мама»

Все дети сидят в кругу (или за партами). Каждый ребенок по очереди говорит всем, за что его любит мама. Затем можно попросить одного из детей (желающего), чтобы он повторил, за что любит мама каждого присутствующего в группе ребенка. При затруднении другие дети могут ему помочь. После этого целесообразно обсудить с детьми, приятно ли было им узнать, что все, что они сказали, другие дети запомнили. Дети обычно сами делают вывод о том, что надо внимательно относиться к окружающим и слушать их.

Примечание: на первых порах дети, чтобы показаться значимыми для других, рассказывают, что мамы любят их за то, что они моют посуду, не мешают маме писать диссертацию, за то, что любят маленькую сестренку... Только после многократного повторения этой игры дети приходят к выводу, что их любят просто за то, что они есть.

«Недотроги» Взрослый вместе с детьми в течение нескольких занятий рисуют карточки с пиктограммами. Необходимо обсудить с детьми, что означает каждая пиктограмма. Например, картинка с изображением улыбающегося человечка может символизировать Веселье, с изображением, например, двух одинаковых нарисованных конфет - Доброту или Честность. Если дети умеют читать и писать, вместо пиктограмм можно записать на каждой карточке какое-либо положительное качество ребенка (обязательно положительное!). Каждому ребенку выдается 5-8 карточек. По сигналу ведущего дети стараются закрепить на спинах товарищей (при помощи скотча, стикеров и т. д.) все карточки. По следующему сигналу взрослого дети прекращают игру и обычно с большим нетерпением снимают со спины «добычу». На первых порах, конечно, случается, что не у всех играющих оказывается много карточек, но при многократном повторении игры и после проведения обсуждений ситуация меняется. Во время обсуждения можно спросить у детей, приятно ли получать карточки. Затем можно спросить, что приятнее: дарить хорошие слова другим или получать их самому. Как правило, дети говорят, что нравится и дарить, и получать. Тогда ведущий может обратить их внимание на тех детей, которые совсем не получили карточек или получили совсем мало. Обычно эти дети признаются, что они с удовольствием дарили, но им бы тоже хотелось получить в подарок карточку. Чаще всего, при повторном проведении игры «отверженных» детей не остается.

Самоанализ «Кто я? Какой я?».

Вы замечали, что с разными людьми вы ведете себя по-разному? А кто знает себя очень хорошо? Всё ли в себе вам нравится? Чем мы отличаемся от других? Нужно ли знать себя?

Психолог. Продолжите письменно три предложения:

- Я думаю, что я
- Другие считают, что я
- Мне хочется быть

Для каждого предложения подберите от 5 до 10 определений из списка слов на плакате.

Психолог вывешивает список слов, помогающий отвечать ученикам на вопросы:

«Симпатичный, слабый, приятный, грубый, справедливый, хвастливый, трудолюбивый, скучный, остроумный, смелый, жадный, хитрый, смешной, терпеливый, надёжный, неприятный, задумчивый, хороший, здоровый, вежливый, робкий, честный, глупый, одинокий, красивый, резкий, нежный, сильный, задиристый, лживый, сообразительный, дружелюбный».

Упражнение «Горячий стул».

Психолог. Сейчас каждый из вас сможет проверить, насколько совпадает представление о нем одноклассников с его собственным представлением о себе. Каждый по очереди будет занимать место на стуле в центре, и участники ответят на вопрос: «Какой он?». Для этого они должны подобрать одно или несколько определений из того же списка слов на плакате (см. выше). Сидящий в центре отмечает те слова, которые совпадают с его определением (Я думаю, что я...). Количество совпадений подсчитывается.

Психолог. Давайте оценим наше занятие. Поставьте свою оценку: выкиньте на счет «три» нужное количество пальцев одной руки.

Вопросы для обсуждения: Что понравилось? Какие испытывали трудности? Кого трудно оценивать – себя или других?

Методика «Твоё имя».

Участники встают в круг, а один, передавая мяч соседу, называет своё полное имя. Задача других – назвать, передавая мяч по кругу, как можно больше вариантов его имени (например: Катя, Катюша, Катерина, Катенька, Катюшка...). Задание повторяется для каждого участника. Затем все делятся впечатлениями о том, что чувствовали, когда слышали своё имя.

Психолог. Наше имя звучит для нас как лучшая в мире музыка. Поэтому, обращаясь друг к другу, давайте каждый раз будем начинать это обращение с имени.

Игра «Ассоциации».

Психолог. Давайте сейчас выберем первого водящего. Желающий встаёт перед участниками. Каждый присутствующий по очереди должен сказать, какие ассоциации вызывает у него водящий, то есть, что он нам напоминает: растение, предмет, животное. Не забывайте обращаться друг к другу по имени. (Участники играют.)

Психолог. Что чувствовали? Какие сравнения были неожиданными?

Методика «Самооценка».

Учащимся предлагается изобразить в ряд 8 кружков, а затем быстро вписать в один кружок букву «Я». Психолог объясняет, что чем ближе к левому краю стоит буква, тем ниже самооценка ученика. Затем объясняет, что это тест-игра и не стоит его результаты принимать очень серьёзно.

Дискуссия «Самое-самое».

Психолог предлагает ученикам записать в тетради, что для них самое важное и самое ценное в жизни. Затем дети это зачитывают, а психолог записывает на доске. Обсуждается каждый пункт. Нужно подвести ребят к выводу, что каждый человек неповторим и представляет ценность. Любить себя – это значит признавать право на любовь других людей к себе.

Обычно ученики перечисляют такие ценности, как здоровье, родители, друзья, работа, семья, мир, деньги и др. Психолог, комментируя каждый ответ, просит учащихся ответить на вопросы: «Почему для тебя главным является здоровье?» (Я смогу жить долго), «Чем тебе дороги родители?» (Они мне дали жизнь и любят меня).

Затем каждый учащийся приходит к таким выводам:

Каждый человек должен любить себя и принимать таким, какой он есть.

Любить себя – значит гордиться своими поступками и быть уверенным, что поступаешь правильно.

Тот, кто не любит себя, не может искренне любить других.

Если самооценка у человека низкая, то он ощущает беспомощность, бессилие и одиночество.

Методика «Моя вселенная».

Ученикам предлагается на альбомных листах начертить круг и от него лучи к другим кругам. В центральном круге нужно написать «Я», а в других кругах-планетах написать окончания предложений:

Мое любимое занятие...

Мой любимый цвет...
Мой лучший друг...
Моё любимое животное...
Моё любимое время года...
Мой любимый сказочный герой...
Моя любимая музыка...

Учащиеся дают оценку занятию. Психолог задаёт следующие вопросы для обсуждения: Что нового вы узнали о себе? Как могут вам пригодиться полученные сегодня знания?

Игра «Ярмарка достоинств».

Участники игры получают листы с надписями «Продаю» и «Покупаю». Ведущий предлагает каждому на одном листе, под надписью «Продаю», написать все свои недостатки, от которых хотелось бы избавиться, а на другом листе, под надписью «Покупаю», написать достоинства, которые хотелось бы приобрести. Затем листы прикрепляются на груди участников игры, и они становятся посетителями «Ярмарки». Они ходят и предлагают друг другу что-либо купить или что-либо продать. Игра продолжается до тех пор, пока каждый не обойдет и не прочтает все возможные варианты купли-продажи.

Затем проводится обсуждение: Что удалось купить? Что удалось продать? Что было легче купить или продать? Почему? Какие качества продавались? Какие качества хотели купить многие? Почему?

Как правило, большинство ребят хотели бы избавиться от недостатков, а приобрести достоинства. Хотя встречались и такие учащиеся, которые продавали свои достоинства.

После обсуждения ведущий подводит ребят к выводу о том, что не надо бояться признавать свои недостатки, - это проявление мужества. От такого признания человек становится только сильнее.

Затем психолог предлагает записать в тетрадях вывод:

«Достойный человек не тот, у кого нет недостатков, а тот, у кого есть достоинства» (В.О.Ключевский).

Упражнение «Вверх по радуге».

Сидя на стуле все закрывают глаза, делают глубокий вдох и представляют, как они взбираются вверх по радуге (преодолевая сопротивление, борясь с недостатками), а на выдохе – съезжают с неё, как с горки (избавляясь от недостатков). Повторить 3-4 раза. Обсудить, что чувствовали, и объяснить участникам значение расслабления.

Модуль 2. Основная школа (5-8 класс)

Пояснительная записка

Подростковый возраст – это период физиологического, психологического и социального развития. Созревание органов и систем происходит интенсивно и крайне неравномерно, что и является причиной повышенной реактивности и хрупкости нервно-психической организации подростков. Резко выражены следующие психологические особенности:

- беспокойство, тревога, склонность к резким колебаниям настроения, импульсивность, негативизм, конфликтность, агрессивность;
- сензитивность – чувствительность к оценке окружающими внешности, силы, способностей; в то же время сензитивность сочетается с излишней самоуверенностью, критичностью, пренебрежением суждениями взрослых;
- противоречивость эмоций и поведения: сочетание чувствительности с черствостью, застенчивости – с наглостью, потребности во внимании – с жадной независимости;

- стремление к философским обобщениям, склонность к крайним позициям,; ролевая неопределенность, непереносимость опеки; переживания, связанные с пробуждением сексуальности.

Корчагина Ю. выделяет особые поведенческие модели – специфически подростковые ситуативно-личностные реакции.

Реакция эмансипации – желание освободиться от навязчивой опеки, руководства, контроля, покровительства взрослых. В основе этой реакции лежат потребность в независимости и самостоятельности, протест против установленных правил и порядков, стремление к самоутверждению. Провоцирующими (т.е. усиливающими проявление эмансипации) факторами являются гиперопека, мелочный контроль, лишение самостоятельности, критика, грубые насмешки.

Реакция группирования со сверстниками характеризуется инстинктивным тяготением подростков к сплочению, объединению со сверстниками. Общение в группе – это новая форма межличностных отношений, способ познания себя и других, канал информации, эмоциональные контакты.

Реакция увлечения (хобби-реакция). Это – средство общения, самовыражения и идентификации с себе подобными, средство достижения статуса в своей среде. В зависимости от целевой установки выделяют следующие виды подростковых увлечений: интеллектуально-эстетические увлечения, телесно-мануальные, лидерские, накопительские, азартные и информативно-коммуникативные.

Реакция оппозиции возникает как активный протест против чрезмерных требований, предъявляемых к подростку, а также как следствие резкого уменьшения привычного внимания со стороны взрослых, родителей или близких лиц. Эта реакция может проявляться весьма разнообразно – от прогулов в школе и побегов из дому до кражи и попыток самоубийства.

Реакция имитации проявляется в подражании определенному лицу. Возможна и отрицательная реакция имитации: она выражается в том, что все поведение строится как противоположное образцу.

Реакция компенсации: свою слабость и неудачи в одной области подросток стремится восполнить успехами в другой (кстати, далеко не всегда одобряемой взрослыми).

Реакция гиперкомпенсации: упорное стремление подростка добиться успехов и признания именно в той области, где он неуспешен.

Реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением. Для подростков в норме характерны сексуальные фантазии, рассуждения на тему секса, увлечения эротической литературой, фильмами; различные формы сексуальной активности. При неправильном половом воспитании сексуальные переживания и активность подростков становятся интенсивными и начинают определять их поведение.

Реакции, связанные с повышенным вниманием к своей внешности. Подростки уделяют большое внимание особенностям внешности и физического развития. Нередко можно наблюдать болезненное отношение к реальным или кажущимся отклонениям от нормы, в результате чего возникают беспокойство и неуверенность.

Реакции, обусловленные формированием самосознания. Важный этап развития подростковой психики – осознание своей индивидуальности, становление устойчивого образа собственного «я». Характерны интерес к своему внутреннему миру, осознание своей особенности.

Все названное, порой даже в несколько утрированной форме, является проявлением обычного психологического кризиса созревания – **нормативного пубертатного криза**. С наступлением юношеского возраста черты характера сглаживаются, поведение становится более ровным.

Эмоциональная сфера подростков

Эмоции подростков в значительной мере связаны с общением. Поэтому личностнозначимые отношения к другим людям определяют как содержание, так и характер эмоциональных реакций. При этом, как отмечает В. Н. Куницына, недостаток опыта переживания эмоций в новой ведущей деятельности (учебе) и опыта общения приводят к тому, что подросток в отношении своего эмоционального эталона кладет не общее, повторяющееся в разных людях, а индивидуальные особенности конкретного подразумеваемого человека. Сохраняется у подростков и отрицательное отношение к себе. В результате для школьников этого возраста характерна предрасположенность к отрицательным эмоциям и несогласованность в мотивационной сфере.

У подростков по сравнению со школьниками младших классов улучшается вербальное обозначение базовых эмоций страха и радости. Длина словаря синонимов, обозначающих эти эмоции, увеличивается до шести-семи слов (А. Г. Закаблук). Начиная с подросткового возраста знания об эмоциях становятся все более опосредованными отношениями к этим эмоциям (К. Изард, В. Н. Куницына, В. А. Лабунская).

Для эмоциональной сферы подростков характерны:

1) очень большая эмоциональная возбудимость, поэтому подростки отличаются вспыльчивостью, бурным проявлением своих чувств, страстностью: они горячо берутся за интересное дело, страстно отстаивают свои взгляды, готовы «взорваться» на малейшую несправедливость к себе и своим товарищам;

2) большая устойчивость эмоциональных переживаний по сравнению с младшими школьниками; в частности, подростки долго не забывают обиды;

3) повышенная готовность к ожиданию страха, проявляющаяся в тревожности (В. Н. Кисловская, установила, что самая высокая тревожность наблюдается в подростковом возрасте); повышение тревожности в старшем подростковом возрасте связано с появлением интимно-личностных отношений с человеком, вызывающим различные эмоции, в том числе в связи со страхом показаться смешным;

4) противоречивость чувств: часто подростки с жаром защищают своего товарища, хотя понимают, что тот достоин осуждения; обладая высокоразвитым чувством собственного достоинства, они могут заплакать от обиды, хотя и понимают, что плакать стыдно;

5) возникновение переживания не только по поводу оценки подростком другими, но и по поводу самооценки, которая появляется у них в результате роста их самосознания;

6) сильно развитое чувство принадлежности к группе, поэтому они острее и болезненнее переживают неодобрение товарищей, чем неодобрение взрослых или учителя; часто появляется страх быть отверженным группой;

7) предъявление высоких требований к дружбе, в основе которой лежит не совместная игра, как у младших школьников, а общность интересов, нравственных чувств; дружба у подростков более избирательна и интимна, более длительна; под влиянием дружбы изменяются и подростки, правда, не всегда в положительную сторону; распространена групповая дружба. (Ильин Е.П. "Эмоции и чувства")

Наиболее выпукло характер стадияльного развития подростка как личности прослеживается через изменение структуры самосознания в его различных проявлениях: самооценки, личностной рефлексии, требований к себе и другим, мотивах деятельности, идеалах, интересах. Так, Фельдштейн Д.И. в статье «Психологические особенности личности в подростковом возрасте» приводит следующие данные.

На первой стадии подросткового возраста (в 10—11 лет) ребенка характеризует весьма своеобразное отношение к себе (принятие себя). Около 34 % мальчиков и 26 % девочек дают себе полностью отрицательные характеристики. В ответах этих детей ощущается недоумение, растерянность, они как бы не узнают самих себя. И хотя около 70 % подростков отмечают в себе не только отрицательные, но и положительные черты, в их оценках наблюдается явное преобладание отрицательных черт и форм поведения. Некоторые подростки особо подчеркивают, что недостатков у них много, а нравится в

себе «только одно», «единственная черта», т.е. характеристикам младших подростков присущ отрицательный эмоциональный фон. При этом у детей четко обнаруживается острая потребность в самооценке и в то же время переживание неумения оценить себя.

На второй стадии подросткового периода (в 12-13 лет) наряду с общим принятием себя сохраняется и ситуативно-отрицательное отношение ребенка к себе, обнаруживающее зависимость от оценок окружающих, прежде всего сверстников. В то же время критическое отношение подростка к себе, переживание недовольства собой сопровождается актуализацией потребности в самоуважении, общем положительном отношении к себе как личности.

На третьей стадии этого возраста (в 14-15 лет) возникает «оперативная самооценка», определяющая отношение подростка к себе и в настоящее время. Эта самооценка основывается на сопоставлении подростком своих личностных особенностей, форм поведения с определенными нормами, которые выступают для него как идеальные формы его личности.

Другим важным механизмом самосознания выступает личностная рефлексия, представляющая собой форму осознания подростком как своего внутреннего мира, так и понимания внутреннего мира других людей. Характерно, что на первой стадии подросткового возраста предметом рефлексивного ожидания выступают в основном отдельные поступки детей. На второй стадии ведущее место занимает рассмотрение черт своего характера и особенностей взаимоотношений с людьми. В это время происходит своеобразный скачок в развитии личностной рефлексии, что выступает как серьезный стимул для самовоспитания подростка. Существенной особенностью личностной рефлексии на третьей стадии является возросшая критичность детей по отношению к особенностям своей личности, что типично для 35 % подростков.

Значимым показателем социального развития выступают интересы людей, в которых выражается направленность личности, ее интеллектуальная и эмоциональная активность. На второй стадии подросткового периода интересы детей стабилизируются. 43 % проявляют интерес уже к 1—2 занятиям.

В работе с подростками комплекс психотерапевтических и педагогических мероприятий направлен прежде всего на социализацию подростка, т.е. на повышение самооценки, изменение неадекватного уровня притязаний, устранение искаженного образа Я, создание широкой временной перспективы (Кондрашенко В. Т., 1988; Эйдемиллер Э. Г., Кулаков С. А., 1990; Попов Ю. В., 1994).

Т.о, наиболее трудными для подростков 11-14 лет являются следующие области:

1) знакомство с людьми, особенно противоположного пола, общение с людьми; 2) умение постоять за свои права; 3) пребывание в центре внимания: выступление перед публикой, разговор, интервью; 4) адекватное поведение в незнакомой или неформальной обстановке; 5) страх провала или отвержения, связанный с понижением или нарушением самооценки.

Содержание программы

Программа содержит четыре основные части.

- 1. Диагностическая часть включает первичную и итоговую диагностику.**
- 2. Развитие социально-психологической компетентности ребенка с ОВЗ в эмоциональной сфере.**
 - Пополнение арсенала лексических единиц, связанных со сферой чувств.
 - Развитие навыков отражения и узнавания внешних эмоциональных проявлений.
 - Понимание своих эмоций и чувств, управление своими эмоциями.Снижение эмоциональной нестабильности, повышение положительного эмоционального фона.

- Обучение конструктивным способам проявления эмоций и чувств (словесными, физическими, творческими и т.д.).
- Выход агрессивности через экспрессию, снятие нервного напряжения через социально безопасные действия;

3. Развитие психологических компетентностей ребенка с ОВЗ в коммуникативной сфере.

- Характеристики общения, барьеры в общении. Виды общения.
- Неречевое общение, речевое общение, его виды.
- Мимические, пантомимические средства общения. Сигнальная функция взгляда, позы, походки.
- Интонация, риторика речи.
- Практика: визитная карточка, знакомство, доклад, гости.
- Формирование умения слушать, высказывать свою точку зрения, умение аргументировать свою позицию.
- Психологические аспекты совместной деятельности: сыгранность, сотрудничество, споры и конфликты.
- Формирование у подростков моделей поведения, приводящих к компромиссному решению.
- Освоение способов конструктивного поведения

4. Развитие социально-психологической компетентности ребенка с ОВЗ в вопросах самовосприятия.

- Умение видеть и понимать себя. Умение ценить себя, принимать похвалы.
- Самолюбование, самоуничижение, адекватное отношение к себе.
- Развитие позитивной «Я-концепции».
- Приобретение умений адекватно реализовывать свои желания и чувства в рамках социальной нормы.
- Развитие у подростков навыков самоконтроля.
- Умение делать самостоятельный выбор в жизненных ситуациях.

Методические рекомендации

По выбранным методикам проводится два среза – первичный и итоговый. Первичный срез дает возможность определить основные проблемы ребенка. Итоговый - отражает результаты работы специалиста. В индивидуальной карте фиксируются результаты первичной и итоговой диагностики.

1. **Форма работы.** Основная форма работы на занятии – групповой психологический тренинг. В группе моделируется система взаимоотношений, характерная для реальной жизни. Это дает участникам возможность увидеть и проанализировать в безопасных условиях психологические закономерности общения и поведения. Работая в группе, каждый подросток имеет возможность экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров.
2. **Правила.** Для того чтобы использовать эффект группы, нужны специальные правила, которые действуют на протяжении всего времени занятий. Правила принимаются группой с ведущим в самом начале работы. Правила основаны на взаимопонимании, желании помочь и понять друг друга, эмоциональной поддержке.
3. **Методы.** Основными методами работы являются групповая дискуссия, ролевая игра, беседа, мозговой штурм, импровизация, моделирование и анализ заданных ситуаций, беседа, сочинение историй, элементы арт-терапии, психогимнастика.

4. **Итог.** Предполагается приобретение конкретных знаний и умений, вызывающе наибольшую трудность в данном возрасте - самопредъявление, самопрезентация.

Структура занятий

№	Этап	Назначение
1	Приветствие	Ритуал «входа», представление себя.
2	Разминка	Динамические упражнения, направленные на синхронизацию группы, создание доверительной, безопасной обстановки
3	Тема	Информация по теме занятия
4	Основная часть	Выполнение заданий, упражнений. Обсуждение полученной информации
5	Обратная связь	Что чувствуют, что узнали нового, смогут ли применить полученные знания. Пожелания себе, группе
6	Прощание	Ритуал «выхода»

Ритуал приветствия позволяет создать атмосферу группового доверия и принятия.

Разминка настраивает участников на продуктивную групповую деятельность, установить контакт, активизировать членов группы. Разминочные упражнения выбираются с учетом возможностей здоровья.

Основное содержание посвящено теме занятия. Ведущий постоянно отслеживает групповую динамику и уделяет время мотивации участников на занятия. Все происходящее в группе становится групповым опытом, который может быть принят и отдельными участниками и группой в целом. Для закрепления этого процесса сказки, игры, работы обсуждаются и анализируются участниками группы.

Завершение занятия проводится с помощью вопросов: «Что запомнилось? Что удивило?» и т.д. Что помогает внутренне закончить занятие. При завершении занятия важно настроиться на свои дела.

Ритуал прощания способствует завершению занятия и укреплению чувства единения в группе.

Информационно-мотивирующие материалы

Развитие эмоциональной сферы.

Упражнение «Ваза». Ведущий задает две ситуации: 1. Вы разбили любимую мамину вазу. 2. Вам гости разбили любимую вазу. Задача участников описать чувства, действия в том и другом случае. Сравнить.

Упражнение «Мир чувств». Ведущий предлагает участникам выбрать две карточки: желтого и зеленого цвета, на которых обозначены чувства. Желтые (радость, надежда, удивление и т.д.), зеленые (печаль, горе, злость). Подростки по очереди невербально изображают чувства. Ведущий задает вопросы: Какое чувство было легче показать? Какие трудности возникли при изображении? Что помогло справиться с заданием?

Развитие коммуникативных навыков.

Упражнение «Подарок». Один человек упаковывает подарок, показывая жестами, что это такое. Он передает его рядом сидящему, тот разворачивает подарок, смотрит, оставляет себе, упаковывает другой подарок. Обсуждается, кто что получил, совпало ли это с замыслом автора.

Упражнение «Инопланетянин». Представьте, что у нас в группе появился инопланетянин, который не знает нашего языка. Его надо поприветствовать и вступить в контакт, не напугав его. Роль инопланетянина играют по желанию.

Этюды: «здравствуйте» (как здороваются люди разных культур); «пантомима» (все изображают одинаковое – недовольны, огорчены болезнью друга).

Этюд «игра с внутренней бесконечностью». 15 способов сказать да (громко, тихо, уверенно, заикаясь и т.д.).

Упражнение «Первое впечатление». Подросток изображает некую личность, образ. На демонстрацию образа дается 1-2 мин. Используется мимика, жесты, реквизит. Задача зрителей описать по первому впечатлению возраст, образование, сфера деятельности, возможные увлечения.

Упражнение «Построить дом». Вы – бригада, распределите, кто и что будет делать.

Упражнение «Ответ с улыбкой». Разыгрываются конфликтные ситуации, нужно подобрать доброжелательный ответ.

Самовосприятие.

Упражнение «Я горжусь». Тот, у кого мяч, называет качество, черту характера, которой он гордится и передает мяч дальше.

Упражнение «Комплименты». Все по кругу говорят друг другу комплименты, получивший комплимент говорит: «Спасибо». Затем обсуждается, что было легче: говорить или получать комплименты.

Упражнение «Ладонка». Нужно обрисовать ладонь, на каждом пальце написать свои умения, способности, положительные качества, сильные стороны. Далее выбирается один вариант, который зачитывается, все угадывают автора.

Упражнение «Мне в тебе нравится». Все стоят спиной внутрь круга, один подросток подходит, протягивает руки ладонями вниз и говорит: «Мне в тебе нравится...». Тот, к кому подошли, протягивает руки ладонями вверх. Затем подросток переходит к следующему. Во время передачи послания участники смотрят друг другу в глаза.

Модуль 3. Старшая школа (9-11 класс)

Пояснительная записка

Блок программы предназначен для детей 15-17 лет. В этот возрастной период происходит ряд важных изменений в физическом и психологическом развитии личности подростка.

Многие современные и зарубежные психологи рассматривают подростковый период как время смятения, а присущая этому периоду нестабильность определялась краткой фразой: «буря и натиск». Даже нормальное течение данного периода отличается психической дисгармонией. Г.Е. Сухарева отмечала, что в интеллектуальной сфере это выражается в стремлении к решению сложных философских проблем, а также эмоциональной неустойчивостью, лабильностью аффекта, поведенческой оппозиционностью, выраженностью протестных реакций при проявлении самостоятельности, конфликтностью во взаимоотношениях и в первую очередь с родителями (или наставника). В основном подростки преодолевают этот переход без значимых эмоциональных и поведенческих проблем, если находятся в благоприятной для них социальной среде. Для подростков с ограниченными возможностями здоровья, данный период проходит не всегда благоприятно. Сказывается депривация в общении, которая затрудняет накопления социального опыта, приводит к возникновению эмоциональных проблем. В результате этого социальное развитие имеет свою специфику.

Социальное развитие проявляется в приспособлении личности к определённой социальной среде с формированием адекватных форм поведения и межличностных отношений, обеспечивающих эмоциональный комфорт и чувство удовлетворения от пребывания в данных условиях. Итогом социального развития подростка будет являться его успешная социальная адаптация в обществе. Трудности в адаптации у подростков с ОВЗ появляются из недостатков практического и социального опыта. Сложившиеся объективные условия ограничивают самостоятельность таких подростков при осуществлении действий повседневной жизни, затрудняют понимание социального поведения (например, посредством выбора перспективы), овладение социальными навыками.

Для определения путей помощи данной категории детей необходимо учитывать возрастные особенности подросткового возраста. Среди основных характеристик подросткового возраста можно выделить (Т.Г. Григорьева, Ю.М. Забродин, Л.В. Линская, М.В. Попова, Т.П. Усольцева):

- преимущественная ориентация на процесс общения;
- переживания, связанные с чувством наступающей взрослости, половой идентификацией и формированием образа «Я»;
- интенсивное развитие абстрактного мышления, изменение его способов, его социализация;
- активное формирование самосознания и рефлексии;
- ярко выражена реакция эмансипации и самоактуализации.

Центральным психологическим процессом юношеского возраста является развитие самосознания. Перестройка самосознания связана не столько с умственным развитием, сколько с появлением новых вопросов о себе, точек зрения, с которых человек себя рассматривает. Потребность в познании себя, окружающего мира, повышенный интерес к тому, как меня воспринимают, как я выгляжу, что я могу, кем я стану, отличают психологию старшеклассника. Как отмечает И. С. Кон, «главное психологическое приобретение ранней юности — открытие своего внутреннего мира. Это — радостное и волнующее событие, но оно вызывает и множество тревожных, драматических переживаний. Внутреннее «Я» не совпадает с «внешним» поведением, актуализируя проблему самоконтроля.

Вместе с осознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других приходит чувство одиночества. Юношеское «Я» еще неопределенно, расплывчато, оно нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую необходимо чем-то заполнить. Отсюда растет потребность в общении и одновременно повышается его избирательность, потребность в уединении» [И.С. Кон, с. 84].

Ориентации юноши одновременно на нескольких значимых других делает его психологическую ситуацию неопределенной, внутренне конфликтной. Бессознательное желание избавиться от прежних детских идентификаций активизирует его рефлексию, а также чувство своей особенности, непохожести на других. Сознание своей исключительности вызывает характерное для ранней юности чувство одиночества или страха одиночества.

Следовательно, молодые люди вместе с возросшей потребностью в общении сталкиваются с большими сложностями в этой области. Именно в сфере общения, в познании своего внутреннего мира, в понимании, и принятии других, в осознании своих трудностей в общении и нужна прежде всего помощь старшеклассникам. Старшеклассников же с ОВЗ не только никто не учит умению общаться, но в силу объективных обстоятельств ограничивается опыт неформального общения.

Поэтому старшеклассников с ОВЗ необходимо специально обучать коммуникативным навыкам, нахождению способов познания себя, понимания других людей.

Стратегическую линию программы можно представить в виде этапов. Вначале подросток получает новую информацию о себе, затем переосмысливает представления о своем образе «Я», следующий этап – выстраивание нового типа отношений с самим собой и окружающими, дальше происходит закрепление позитивного опыта общения и избавление от неконструктивных способов реагирования.

Программа рассчитана на 32 часа. При соблюдении режима проведения – одна встреча в неделю, цикл рассчитан от 4 до 9 месяцев. Оптимальное число участников 3-5 человек.

Эффективность развивающих занятий анализируется по результатам проведения психологической диагностики.

Содержание программы для старшеклассников

Программа, согласно темам, содержит четыре основные части.

1. Диагностическая часть, которая включает первичную и итоговую диагностику.

2. Развитие социально-психологической компетентности ребенка с ОВЗ в эмоциональной сфере.

Эмоциональное самовыражение. Осознание собственных эмоциональных состояний.

- Особенности восприятия и выражения эмоций.
- Проявления проблемы «суженного» опыта восприятия и трансляции чувств.
- Невербальные способы эмоционального самовыражения.
- Осознания и вербализация чувств.
- Деструктивное воздействие подавления эмоций на личность.

Обучение приемами владения чувств.

- Самоконтроль (осознание своего тела, управление движениями, контроль над поведением).
- Противоречивые, сложные чувства как выражение внутриличностного конфликта, их драматизация как средства самопомощи.
- Способы «выхода» из деструктивных состояний.
- Специфика ситуаций повышенной значимости (угрозы базовым ценностям).
- Актуализация внутренних ресурсов личности.

4. Развитие социально-психологической компетентности ребенка с ОВЗ в вопросах самовосприятия.

Осознание своей личности (какой Я) – восприятие себя, какие черты, стороны своей личности подросток оценивает как положительные, какие считает недостатками, каким хочет стать и хочет ли изменяться, какие видит для этого средства, есть ли сложности в общении и как он их пытается преодолеть («Я-концепция»).

Осознание взаимоотношений с окружающим (Я и другие).

- Осознание сферы общения (выявление близкого круга общения).
- Развитие внимания к окружающим в совместной деятельности.
- Разделение субъективного образа партнера и реального.
- Понимание того, как человек видит другого, какие качества другого для него более значимы и как это соотносится с ценностями своих собственных качеств, т.е. насколько адекватно человек воспринимает других людей.
- Умение принимать самого себя и других людей, при этом адекватно воспринимать свои и чужие достоинства и недостатки.

Осознание своей личности в социальном взаимодействии (Я глазами других людей).

Восприятие человека другими людьми, что ценят в нем окружающие больше всего, что не принимают, отвергают.

Психологическое время личности.

Осознание представлений о будущем, связь будущего с настоящим и прошлым.

Социальное пространство личности.

- Осознание своих прав и обязанностей.
- Умение принимать ответственность за свою жизнь на самого себя.
- Умение делать выбор, формировать потребность в самоизменении и личностном росте.

5. Развитие психологических компетентностей ребенка с ОВЗ в коммуникативной сфере.

Межличностное взаимодействие.

- Значение индивидуального восприятия.
- Безоценочность в общении.
- Выявление закономерностей, помогающих общению в группе.
- Развитие чувствительности.
- Тренировка восприятия партнера в общении.
- Эмпатия как средство общения, возможности ее развития.

Невербальное общение.

- Влияние организации пространства в межличностном общении.
- Взаимосвязь дистанции субъективно осознаваемой безопасности и характера коммуникации.
- Личностные особенности человека и выбор оптимальной дистанции.
- Формирование чувствительности к невербальным средствам общения.
- Формирование понятийных представлений о невербальных средствах общения.

Технология коммуникации

Этапы коммуникативного процесса.

- Доминантность - недоминантность в общении.
- Инициатива в общении.
- Экстраверсия – интроверсия.
- Знакомство и проблемы, связанные с ним.
- Факторы, влияющие на продолжительность контакта.
- Адекватность продолжительности контакта конкретной ситуации.
- Роль доверия в общении.
- Выявление наиболее эффективной манеры поведения в общении. Выход из общения.

Помехи в общении.

- Ориентация в типах контакта.
- Причины ограничения контакта.
- Безличное общение и его влияние на структуру личности.
- Искажение информации, стереотипы, ярлыки, мышечные зажимы.
- Личностные особенности и врожденные факторы, осложняющие общение.

Основные стили в общении.

- Основные стили общения и их определение.
- Характеристика фаз контакта партнеров в коммуникации.
- Взаимонаправленность и взаимоинформирование.
- Актуальная роль собеседника и ее определение.

- Конвенциональный стиль общения и определение приоритетной зоны его использования.
- Прimitивный стиль общения, личностная и социальная незрелость как причина выбора данного стиля общения.
- Общие характеристики манипулятивного стиля общения.
- Роль эмоциональной сферы в манипулятивном общении. Виды манипуляций.
- Актуализированное общение как фактор, определяющий здоровье личности и конструктивность межличностных взаимоотношений.
- Выработка защит от деструктивных стилей общения.

Разрешение конфликтных ситуаций.

- Определение конфликта.
- Эмоциональные аспекты конфликтной ситуации.
- Конструктивные и деструктивные конфликты.
- Основные стратегии поведения в конфликте. Выбор стратегии в конкретной ситуации.
- Стратегия сотрудничества как основа конструктивного общения в конфликте.
- Я-высказывание как метод социально приемлемого способа выражения чувств в конфликте.
- Этапы разрешения конфликта.

Методические рекомендации

На каждого учащегося заводится индивидуальная карта, где фиксируются результаты первичной и итоговой диагностики. По результатам первичной диагностики выбирается уровень трудности заданий. Задания могут модифицироваться в сторону облегчения. По результатам итоговой диагностики анализируется эффективность коррекционной работы.

В начале цикла занятий ведущий знакомит ребят с правилами работы в группе. Можно выделить следующее основное правило: «взаимного уважения» - необходимо договориться с подростками о том, чтобы они не мешали друг другу рассказывать, не перебивали, а если кто-то хочет помочь партнеру, надо подать условный сигнал (поднять руку, зеленый шарик в центре круга и т.п.) и высказать свое мнение. Можно отдельно подчеркнуть, что нельзя критиковать другого, тем более обзывать и придумывать клички. Сразу можно оговорить ограничения, касающиеся ситуации общения в группе: быть осторожным в играх (не толкать, не пинать других); возникающие предложения необходимо вносить, дождавшийся своей очереди.

На начальном этапе работы важна роль ведущего как организатора. Вначале подростки с трудом включаются в работу, поэтому необходимо создавать непринужденную доверительную атмосферу общения. В процессе знакомства ребенку предлагается не просто назвать свое имя, а выбрать то, которое нравится, не обязательно свое. Во время первых занятий для сближения ребят в группе, для снятия эмоционального барьера при общении с ведущим и со сверстниками предпочтительно проводить подвижные игры под музыку, рисование, конструирование.

Вначале при проведении занятий специалист сам организует ребят, строго обозначает правила взаимодействия, постепенно старшеклассники должны научиться самоорганизации. Вначале ведущий берет инициативу на себя постепенно она должна перейти к подросткам. Необходимо поддерживать самостоятельность и активность

слушателей. При проведении занятий важна позиция ведущего при взаимодействии с подростками.

Можно выделить 3 основные коммуникативные позиции (Е.А. Кроник, А.А. Кроник, Н.В. Самоукина): позиция «над», позиция «наравне» и позиция «под». На занятиях ведущему лучше занять позицию «наравне».

Взаимодействие типа «наравне» предполагает равноправные отношения с партнером по коммуникации. В этом случае все участники общения проявляют инициативу и активность, стараются учитывать цели и интересы друг друга, вступают в отношения взаимозависимости. Такой тип взаимодействия способствует самораскрытию ребят, созданию доверительной обстановке при работе. Но полное равноправие специалиста с подростками может обернуться анархией на занятиях, непослушанием ребят и, даже, увеличением числа асоциальных поступков.

Выполнение любого упражнения предваряет показ ведущего. Словесная инструкция сопровождается демонстрацией действий. Вначале подростки выполняют задания по образцу, затем переходят к собственной инициативе. Обязательным условием проведения занятия является участие каждого. Роль ведущего при выполнении упражнений чередуется таким образом, чтобы каждый ребенок смог ее попробовать. В процессе работы по необходимости ребятам предлагаются разные виды помощи: стимулирующая, направляющая, обучающая. Стимулирующий вид необходим, когда ребенок не включается в работу. В этом случае специалист одобряет ребенка, вселяет уверенность в его способности справиться с работой. Если ребенок затрудняется делать первый шаг и выполнять последующие действия, то в этом случае необходима направляющая помощь. При этом ведущий или обращает внимание ребенка на решение аналогичного задания или помогает наметить план действий. Обучающая помощь актуальна, когда надо показать, что и как делать для того, чтобы выполнить задание.

Для формирования положительного эмоционального отношения к разнообразным действиям, и к работе в целом необходимо придерживаться следующей схемы: от групповых действий, когда инициатива полностью принадлежит специалисту, к индивидуальной активности ребенка; от цели, заданной извне (педагогом) к коллективному и далее индивидуальному целеобразованию с соответствующим эмоциональным отношением к процессу; от оценки ведущего к коллективной оценке, и, далее к индивидуальной самооценке; от поощрения специалиста к одобрению коллектива и, далее, к личным положительным эмоциям

В процессе занятий необходимо побуждать каждого ребенка к высказыванию. Этому может способствовать заинтересованность ведущего в каких-либо мелочах, значимых для ребенка, важен искренний интерес к происходящему. Одним из механизмов этого является обратная связь. Обратная связь представляет собой информацию о влиянии поведения на других людей. Обратная связь осуществляется, когда один человек или группа сообщает о своих реакциях на поведение других с целью коррекции поведенческих реакций. Для этого необходимо создавать психологически комфортную, доверительную обстановку. Каждому ребенку необходимо давать время для высказываний. Здесь могут наблюдаться 2 варианта крайностей – когда ребенок не хочет говорить или говорить слишком много и не совсем по теме, привлекая общее внимание. В первом случае не надо настаивать на обратной связи, при каждой возможности необходимо оказывать ребенку эмоциональную поддержку, стимулировать к высказыванию, использовать помощь группы. Во втором случае, ребенку можно напомнить, что нас много и каждому надо высказаться, попросить ребенка говорить самое главное. Для активизации участников в групповом обсуждении можно использовать процедуры следующих типов: высказывание по кругу, высказываться за определенный промежуток времени (например, каждый высказывается в течение 10-15 сек), метод эстафеты – каждый передает слово тому, кому считает нужным.

При проведении занятий необходимо опираться на основные механизмы, которые лежат в основе терапевтических возможностей групповой работы (С. Кратохвилл).

Во-первых, принадлежность к группе может снимать напряжение и способствовать преодолению трудностей.

Во-вторых, важно оказывать подросткам эмоциональную поддержку. Благодаря этому возникает атмосфера взаимной заинтересованности, доверия и понимания, что способствует ослаблению защитных механизмов. Эмоциональная поддержка способствует стабилизации самооценки, повышению самоуважения.

В-третьих, помощь остальным участникам повышает ощущение своей необходимости, полезности, способствует формированию адекватной самооценки, уверенности в себе.

В-четвертых, во время занятий необходимо стимулировать эмоциональное реагирование старшеклассников, т.е. свободное выражение собственных эмоций. Это позволяет лучше понять собственные эмоциональные переживания, модификацию способа переживаний и эмоционального реагирования.

Занятия проходят в групповой форме, с использованием подвижных и сюжетно-ролевых игр, продуктивной деятельности (рисунки, конструирование). Проективное рисование позволяет работать с мыслями и чувствами, которые участник не осознает по тем или иным причинам, усиливает внимание к чувствам. Такой способ отреагирования особенно важен для тех подростков, которые не могут выразить свои конфликты и осознать их из-за бедности своего эффективного словаря.

Занятия включают в себя элементы социально-психологического тренинга, поэтому проводить их лучше в специальном помещении, в котором участники могут свободно располагаться и перемещаться. Для проведения занятий обязательно необходимо: магнитофон, аудиокассеты с музыкой для релаксации и с другими музыкальными темами, обозначенные в приложениях, палас, ковер на полу или специальные коврики, на которых ребята могут лежать и сидеть. Также необходимо специальное место для работы за столами.

В ходе занятий предусмотрены двигательные и дыхательные разминки, релаксационные упражнения. Каждое занятие начинается с элементов дыхательной гимнастики.

В процессе занятия ребята активизируют трудные ситуации из собственной жизни, совместно с группой находят наиболее адекватный способ разрешения ситуации, используя полученные умения. При разборе ситуаций необходимо соблюдать принцип анонимности, для этого на занятиях предусмотрена самостоятельная работа учащихся, когда ребята на отдельных листах бумаги описывают свои ситуации. Для дальнейшей работы специалист использует собранные ситуации, не указывая автора. Анализ ситуации позволяет обращаться к опыту других, приобретать новые знания и умения для адекватного восприятия и разрешения ситуации.

При изучении черт характера основной акцент ставится на принятии в себе негативного и позитивного, на принятии и понимании других людей.

По окончании занятия каждый ребенок делится своим впечатлением о занятии и описывает свое настроение. Также ребятам предлагается домашнее задание – дневник наблюдения, который позволяет закреплять знания и умения, полученные в процессе групповой работы. Для каждой темы предусмотрены дневники наблюдения, представленные в приложениях к программе. Последующие занятия целесообразно начинать с обсуждения домашнего задания. В этом случае ребят не стоит принуждать к выполнению заданий, стимуляция возможна за счет поощрения тех участников, которые выполнили задания.

Подбор упражнений осуществляется индивидуально для каждой группы с учетом физических и психических возможностей детей с ОВЗ.

Структура занятий для проведения занятий с подростками

(продолжительность 90 мин):

1. Вводная часть: разминка в кругу для психологического настроя на занятие, приветствие (продолжительность 10 мин).
2. Обсуждение домашнего задания (10 мин).
3. Основная часть (30 мин).
4. Эмоциональное отреагирование, получение обратной связи, рефлексия (продолжительность 20 мин).
5. Релаксационные упражнения (10 мин)
6. Заключительная часть, получение домашнего задания (10 мин).

Содержание каждого занятия структурируется в процессе взаимодействия с подростками, зависит от их желания и готовности к определенным упражнениям. Используются разнообразные наборы игр, способствующие эмоциональной разрядке, формирующие определенные умения.

Информационно-мотивирующие материалы

Тема 1. Диагностическая часть.

Тема 2. Развитие социально-психологической компетентности ребенка с ОВЗ в вопросах самовосприятия.

Упражнение «Черное и белое кресло»

Задачи: формирование более адекватной самооценки; самопознание участников; коррекция личностных недостатков; формирование умения слушать и давать обратную связь.

Вариант А

Отдельно от круга, но так, чтобы всем было хорошо видно, поставить два кресла, одно из них накрыть белым материалом, другое — черным. Предложить одному из участников занять белое кресло, все остальные члены группы по очереди садятся в черное кресло и говорят участнику, занявшему белое кресло, о его недостатках, мешающих, по их мнению общению. Сидящий в белом кресле может попросить уточнить то или иное высказывание, задавать дополнительные вопросы, но не имеет права на отрицание или на оправдание.

Вариант Б

Так же, как в варианте А, только один из членов группы занимает черное кресло, а все остальные участники, по очереди садясь на белое кресло, должны, характеризуя сидящего напротив, называть только его положительные качества.

Примечания для ведущего:

Эту процедуру проводят с теми участниками группы, у которых наблюдается явно неадекватная самооценка. Члену группы с завышенной самооценкой ведущий предлагает занять белое кресло, а с заниженной—черное.

Необходимым условием проведения данной процедуры является умение слушать и давать обратную связь каждым участником группы. Ведущий во время процедуры напоминает участникам о построении высказываний с учетом полученных знаний об обратной связи и использовании правил хорошего слушания.

В ходе процедуры и до конца занятия, а также в начале следующего, ведущий должен уделить особое внимание психологическому состоянию тех участников группы, которые занимали черное или белое кресло. Желательно не привлекать к ним внимание

группы, дать им возможность на некоторое время «выключиться» из дальнейшей работы, в случае необходимости после занятия ведущий беседует с ними индивидуально.

Упражнение «Мнение»

Задачи: фиксация внимания участников на своих личностных особенностях; коррекция восприятия себя; развитие умений слушать и давать обратную связь.

Участники делятся на две равные подгруппы, встают, образуя два concentрических круга. Члены группы, стоящие во внутреннем круге, поворачиваются лицом к участникам, стоящим во внешнем, и встают друг напротив друга. Затем член каждой пары, стоящий во внутреннем круге, начинает тихо говорить партнеру, как он его воспринимает, какие чувства он вызывает, какие личные качества тот проявляет в группе и т. д. По сигналу ведущего внутренний круг сдвигается вправо на одного участника. Первая часть процедуры заканчивается, когда участники, пройдя по кругу, вернутся в исходную позицию. Во второй части процедуры аналогично высказывают свое мнение члены группы, стоящие во внешнем круге. В заключительной части процедуры ведущий предлагает участникам в течение 5—10 минут продолжить беседу, свободно выбрав себе партнера в любом месте помещения.

Примечания для ведущего

В этой процедуре задание дается в самой общей форме, на вопросы участников ведущий отвечает: «Говорите, что хотите и как хотите, выражайте свое мнение». Это необходимо для того, чтобы участники максимально свободно ощущали себя и использовали как вербальное, так и невербальное выражение своих чувств и мыслей.

подавать сигнал о передвижении круга желательно в тот момент, когда выговорится каждый, нельзя вмешиваться в ход процедуры, привлекать внимание к молчащим, плачущим, нужно стремиться, чтобы проявление чувств и отношений, было более естественным. Это создает ощущение уникальности происходящего, способствует дополнительному внутреннему напряжению, что позволяет давать наиболее искреннюю информацию и снимает барьеры в принятии позитивной или негативной информации о себе.

Задание на самопознание

Задачи: отработка навыка рефлексии; развитие умения оказывать положительные знаки внимания; отработка умения слушать.

1. Попробуйте посмотреть на себя со стороны и попытайтесь подробно описать в дневнике и вскрыть причины своих чувств, мыслей, действий с начала встречи группы до конца. Особенно глубоко проанализируйте те моменты, когда вы были не согласны с мнением группы, когда говорили или вели себя не до конца искренне.

2. Подумайте, кто в группе больше вас нуждается в поддержке и помощи, найдите способ поддержать его (добрые слова, цветы, стихи, письмо, рисунок и т. д.).

3. Отработайте свое умение слушать. Попробуйте начать это делать, разговаривая с младшими ребятами и с родителями. Задайте им вопрос и слушайте ответ, поставьте дополнительные вопросы — наводящие и уточняющие. Младших можно спросить о том, например, что они видели по телевизору, родителей — о каком-нибудь эпизоде их жизни. Старайтесь заинтересоваться их рассказами, понять их отношение к тому, о чем они говорят. Участвуя в беседе сверстников, поставьте перед собой цель не говорить, а слушать, задавая различные вопросы. Вопросы должны помочь вам правильно понять, о чем говорят товарищи, каково их отношение к рассказываемому.

Если вы разговариваете с одним из сверстников, то попытайтесь так построить беседу, чтобы он с удовольствием говорил о себе, о своих делах, видя вашу заинтересованность, которая проявляется и в вопросах, и в мимике, и в репликах.

Напишите в дневнике, какие трудности вы испытывали в ходе выполнения задания.

Тема 3. Развитие социально-психологической компетентности ребенка с ОВЗ в эмоциональной сфере.

Задачи: актуализация опыта и знаний из области эмоциональной сферы.

Участники заполняют таблицу чувств, которые характерны для них обычно, и тех, которые они испытывают сегодня. В первой колонке выписываются имена чувств. Затем выбирается клетка, соответствующая месту, где это чувство возникает (мест может быть несколько), в клетках проставляются крестики.

В первой части таблицы записываются чувства, которые чаще всего испытывались последние полгода, во второй чувства, которые испытывались участником сегодня.

Можно по 5-10-бальной системе оценивать чувства.

Имена чувств	Места, где я обычно испытываю эти чувства					
	Дома	На улице	В школе	В новой компании	Среди друзей	В других местах (где?)
Обычно 1. Злость 2. Радость 3. Уныние 4. Скука 5. Страх 6. Восторг и т.д.						
Сегодня 1. Злость 2. Радость 3. Уныние 4. Скука 5. Страх 6. Восторг и т.д.						

Упражнение «Противоречивые сложные чувства и техника самопомощи».

Задачи: научиться находить чувства, которые помогут преодолеть (переключением) чувство тревоги, одиночества, застенчивости; научиться достигать эмоционального равновесия посредством дифференциации противоречивого «сложного» чувства; показать возможности анализа сложных, противоречивых, дискомфортных чувств как средства самопознания, личностного роста и достижения эмоционального равновесия.

Порядок работы.

Пояснить участникам, что поскольку всякое чувство проявляется в действиях, то можно найти действия, а через них — чувства, помогающие сохранять эмоциональное равновесие.

Участники называют чувство, которое характерно для дискомфортного состояния, приводит к нежелательным последствиям в поведении.

Выбирается участник, который будет играть это чувство. «Чувство» рассказывает, как оно себя проявляет в действиях.

Называются чувства, которые могли бы прекратить (изменить) эти действия. Человек в роли «чувства» высказывает предположения. Постепенно вводятся и располагаются новые «чувства» в пространстве, им предлагаются действия (психолог спрашивает «чувство» о том, что должны делать другие «чувства»).

Например: «Любовь меня толкает на нежелательные поступки» (здесь уместно упомянуть двойственность некоторых чувств: «люблю—боюсь», «люблю—страдаю», как проявление внутриличностного конфликта).

Выбирается человек, который играет роль любви — постоянно толкает.

«Что ты чувствуешь, когда «оно» (чувство) тебя толкает, что хочется сделать?» — «Я злюсь, отчаиваюсь, не понимаю что происходит и т. д.», «Я хочу, чтобы его что-нибудь остановило».

Выбирается чувство, которое возникает под действием толкания, и находятся (предполагаются) чувства, которые рождают желание (что-то сделать) помочь, защитить. Все «чувства-роли» распределяются среди исполнителей — членов учебной группы.

Затем по сигналу ведущего начинаются одновременные действия всех эмоций: чувство любви толкает; чувство самозащиты отталкивает чувство любви..., чувство злости тоже отталкивает чувство любви, чувство уверенности в себе ободряет действия помогающих, чувство жалости успокаивает, обнимает, собой прикрывает. На этом может все закончиться, так как достигается терапевтический эффект — снижение или ослабление первоначального дискомфорта. Внутриличностный конфликт находит разрешение через «внешний» конфликт «чувств».

Примечание:

«Расщеплять» и драматизировать можно любое чувство. Поскольку процесс анализа эмоциональных состояний сложен и не привычен для старшеклассников, а, кроме этого, ученикам еще сложно осознавать свои чувства и называть их, упражнение идет с повышенным утомлением. Но необходимо настроить участников на работу до конца, поскольку участник, чувства которого разбираются, находится в состоянии незащищенности и напряжения. После упражнения необходимо отрефлексировать и выразить восхищение работой всех в таких сложных условиях психологического и интеллектуального напряжения. При необходимости избыток этого напряжения можно снять через аутогенное погружение. В рамках этой темы целесообразно как можно более полно раскрыть возможности аутогенной тренировки как эффективного средства самопомощи в ситуациях эмоционального дискомфорта.

Упражнение «Ситуации расставания, потерь и эмоциональная саморегуляция».

Задачи: Знакомство со структурой «переживания» и некоторыми способами конструктивного выхода из этих состояний.

Порядок работы.

Во вводной беседе педагог-психолог обсуждает с учащимися закономерность чувства эмоционального дискомфорта в ситуации потери, чувства инициатора расставания, чувства «брошенного».

После такой беседы формулируется задача — выявить индивидуальные способы поведения в ситуациях, связанных с расставанием, потерей.

Для расширения теоретического опыта педагог-психолог знакомит учащихся со структурой переживания, способами его анализа, возможностью «перевода» чувства, способами саморегуляции. После информационной части предлагаются практические упражнения.

Проигрываются конкретные ситуации, затем при помощи психодрамы «расщепляются» чувства и дополняются ресурсными чувствами, которые помогают выйти из этого состояния.

Педагог-психолог предлагает учащимся вспомнить любую ситуацию, связанную с расставанием, потерей. В течение 2-3 минут в группе устанавливается полная тишина для погружения в воспоминания. Затем обсуждается предстоящее расставание со школой и ставится задача создать коллективный «портрет» чувства, связанного с окончанием школы.

Для этого на доске записывается его характеристика, данная учащимися. Фиксируются все нюансы — они записываются после достижения общего согласия о формулировке.

На первом этапе один из учащихся (по желанию) будет участвовать в психодраме в роли выпускника. Остальные члены учебной группы выбирают для себя роли конкретных чувств. Выпускник должен представить воздействие каждого из этих чувств на себя в виде движений, конкретных ключевых фраз. Он описывает каждому участнику упражнения, каково его воздействие. Это описание является инструкцией для воплощения выбранной роли. «Чувство страха давит на меня...» («Где давление ощущается сильнее?» — вопрос педагога-психолога.) «Давит на плечи...» В разыгрываемой сцене человек в роли Страха по сигналу ведущего должен слегка давить на плечи Выпускника.

На первом этапе инсценировки воздействие «чувств» осуществляется поочередно. Выпускник корректирует это воздействие, чтобы оно максимально соответствовало его представлениям, ощущениям. На втором этапе по сигналу ведущего все участники игры вступают во взаимодействие с Выпускником. Игра останавливается, когда Выпускник подает условный сигнал (например, поднимает руку), что состояние дискомфорта наступило. Это состояние обговаривается. Затем Выпускник должен дать другие инструкции: он вправе предложить «чувствам» делать и говорить то, что захочется ему для изменения своего дискомфортного состояния. После короткой поочередной репетиции с каждым участником игры объявляется начало последнего этапа общей сцены психодрамы.

На каждом из этапов педагог-психолог напоминает Выпускнику о его праве корректировать поведение «чувства» для наибольшего соответствия цели. На последнем этапе эта цель — достижение максимально возможной степени эмоционального комфорта.

Упражнение заканчивается после сигнала Выпускника о том, что его эмоции в уравновешенном, приемлемом состоянии.

Для выполнения этого упражнения можно брать ситуации из литературы по школьной программе — создавать «портрет» чувств героя (героини). Выбирается человек, согласившийся играть роль героя (героини) и т. д. Упражнение строится аналогично.

Тема 2. Развитие социально-психологической компетентности ребенка с ОВЗ в коммуникативной сфере.

Упражнение «Созвучие»

Задачи: развитие эмпатического понимания; подготовка к участию в ролевых играх.

Вариант А

Выходят два партнера. Их задача: медленно удаляясь в противоположные стороны, одновременно оглянуться, остановиться, идти и опять оглянуться. И так три раза.

Вариант Б

Один партнер стоит в двух-трех метрах от второго, спиной к нему, так, что второй глядит ему в затылок. Задача второго партнера — глядя пристально на первого, дать мысленный приказ оглянуться. Первый знает о задаче второго, но не знает, когда последует мысленный приказ. Задача первого — быть свободным и готовым всем существом почувствовать своего партнера. Чтобы зрители знали, когда посылается приказ, второй партнер в этот момент шевелит пальцем.

Информирование

В качестве важных моментов общения выступают эмпатия и рефлексия. Если под рефлексией понимается самоуглубление, обращенность познания на свой внутренний мир, видение своей позиции со стороны, способность имитировать мысли партнера, то под эмпатией подразумевается способность понимать психические состояния других людей, сопереживание, эмоциональный отклик, эмоциональная идентификация с другими.

Примечания для ведущего

1. Эта процедура готовит членов группы к участию в ролевых играх.
2. В ролевых играх эмпатия и рефлексия являются важнейшими характеристиками, определяющими успешность игрового процесса. Но в игре они имеют специфические особенности, диктуемые двуплановостью игрового процесса.

Наличие эмпатии необходимо, во-первых, для реального плана игры — как учет психических состояний партнеров. Во-вторых, высокая степень эмпатии требуется при переходе от реального плана к воображаемому — как эмоциональная идентификация себя с игровым персонажем, роль которого исполняется. В третьих, находясь в воображаемой роли, необходимо чувствовать ролевые переживания напарника.

Успех партнеров в любой игре зависит и от их рефлексивных особенностей. Игра — это всегда распознавание типа поведения и выбор своей ответной системы действий. Речь в данном случае идет о рефлексивных особенностях личности, т. е. о способности отождествлять себя с партнерами, о способности видеть всю ситуацию как бы сверху и себя в этой ситуации.

Рефлексивные особенности личности характеризуют интеллект человека, а также гибкость его поведения, т. е. способность ориентироваться в обстановке.

Благодаря наличию таких характеристик, как эмпатия и рефлексия, игра становится универсальным средством изучения особенностей общения и обучения общению.

Упражнение «Ролевая игра»

Задачи: выявление основных способов взаимодействия каждого члена группы с другими людьми, индивидуальных особенностей общения; формирование эффективных способов общения; совершенствование вербальных и невербальных компонентов общения.

Примеры ситуаций для разыгрывания лучше взять из жизненного опыта детей.

Перед игрой ее участники обсуждают детали сюжета. После игры обсуждение проигранной ситуации начинают с них. Ведущий стимулирует обсуждение следующими вопросами:

Какие чувства ты испытывал при общении с партнером? Проанализируй причины их возникновения.

Чего ты хотел добиться в этой ситуации и удалось ли это тебе?

Попробуй описать, что представляет, с психологической точки зрения, личность твоего собеседника.

Какую цель, по твоему мнению, ставил перед собой партнер? Чем он располагал к себе и чем отталкивал?

Какие приемы для достижения поставленной цели использовал ты и какие - твой партнер?

Что говорил о своих чувствах партнер языком невербального общения?

После обсуждения игры ее участниками слово предоставляется остальным членам группы. Ведущий может предложить для собеседования следующие вопросы:

Какие личные особенности участников проявились в игре?

Какие способы и приемы взаимодействия они использовали?

Было ли рассогласование между вербальными и невербальными средствами общения? Если да, попытайтесь вскрыть причины.

Кто из участников достиг своей цели и что этому способствовало? А кому не удалось, и что этому помешало?

В каких эго-состояниях находились участники, и как это сказывалось на их взаимодействии?

После этого ведущий анализирует игру, ход ее обсуждения, особенно обращая внимание, в нужные моменты, на барьеры общения, правила эффективной коммуникации,

эго-состояния участников в игре. При этом он по мере необходимости выдает в ходе занятий 4 и 5 предлагаемую информацию.

Упражнение «Конфликт и его диагностика»

Задачи: дать рабочее определение конфликта; показать различие рабочего определения и бытового понимания конфликта; проанализировать конфликт с точки зрения положительного и отрицательного воздействия на межличностные отношения и на отношение к самому себе.

1. Работа с доской.

Ведущий записывает посередине доски слова «конфликт — это...». Затем, обращаясь к группе, предлагает описать «это» другими словами. Вариант обращения может быть таким: «Что такое, по-вашему, конфликт? Давайте запишем вокруг этого незаконченного предложения все, что приходит в голову по поводу конфликта...»

Ведущий стимулирует группу к работе, повторяя незаконченное предложение: «Конфликт — это...», — обращаясь ко всей группе и к отдельным учащимся. Ответы записываются на доске.

В ходе работы полезно ориентировать на отражение положительного воздействия конфликта. Например: «Конфликт — это возможность проверить человеческие взаимоотношения», «Это способ защиты собственного достоинства» и т. д. Такие определения лучше выделить и на доске, записывая, например, положительные формулировки по одну сторону, а отрицательные — по другую.

После того как коллективное описание «портрета» конфликта зафиксировано, проводится анализ данного материала. В ходе анализа необходимо обратить внимание на бытовое определение конфликта: «Конфликт — это ссора...», разделив при этом поведенческие, содержательные и эмоциональные компоненты конфликта. Помочь в этом может такой пример: «Вы идете по коридору школы, видите двух ваших знакомых, которые разговаривают между собой. При вашем приближении они замолкают, обмениваются многозначительными взглядами и понимающе улыбаются друг другу. Пройдя мимо, вы невольно оборачиваетесь и видите, что они смотрят вам вслед. Неожиданно встретив ваш взгляд, они быстро отводят глаза и что-то начинают говорить друг другу. Между вами не произнесено ни единого слова, но вы уверены, что это — конфликт». Здесь может быть уместен риторический вопрос: «Есть в этой ситуации то, что характеризует ссору — громкие крики, взаимные оскорбления?»

Вывод, который делает группа, резюмируется ведущим: «Да, конфликт — это не всегда ссора. Ссора может сопутствовать конфликту, но это всего лишь неконструктивный способ выражения накопившихся эмоций. Так что же такое конфликт? Как вы понимаете «конфликт интересов»? Приведите пример ситуации, где интересы двух сторон не совпадают, и это ведет к конфликту».

2. Работа в группах.

Учащиеся делятся на группы по три человека и каждая группа получает задание подготовить небольшую сценку — на 3-5 минут, которая дополнит коллективный «портрет» конфликта. Тема может быть любой, главное, чтобы было видно, что это — конфликт. Учащимся дается время для обсуждения задания, выбора темы, составления сценария и репетиции (обычно достаточно 5-7 минут).

После предъявления сценок проводится анализ увиденного и рефлексия. Вопросы:

Что общее было во всех сценках?

Какие чувства вы отметили у себя во время выполнения этого упражнения?

Поделитесь впечатлениями — каково вам было в роли конфликтующих?

Какими могут быть последствия этих конфликтов? Каким может быть положительное воздействие конфликта на его участников?

3. Заключительная беседа.

Ее содержанием является фиксация результата занятия и определение направления дальнейшей работы. Ведущий предлагает высказаться по очереди («по кругу») о том, что

каждый получил для себя от занятия, что заинтересовало, что хотел бы получить, работая по теме «Общение в конфликте».

Упражнение. Работа с ассоциативным рядом «конфликт».

Задачи: показать значимость эмоциональной сферы человека и ее влияние на общение в ходе конфликта; отработать навыки использования воображения для реализации своего эмоционального состояния; понять характер собственных эмоциональных проблем в конфликтах.

Участники рассаживаются в круг и получают инструкцию ведущего: «В фокусе нашего внимания — конфликт. Когда мы говорим это слово, у нас возникает ряд ассоциаций, чувств. Мы слышали о конфликте, знаем, как он выглядит в поведении людей. Сейчас мы исследуем, как конфликт отражается на внутреннем состоянии человека. Пусть каждый скажет, с чем ассоциируется слово «конфликт». Какой образ подсказывает ваше воображение?»

После первого ряда произвольных ассоциаций можно провести следующие:

если конфликт — это мебель, то какая?

если конфликт — это посуда, то какая?

если это одежда то...

Рефлексия.

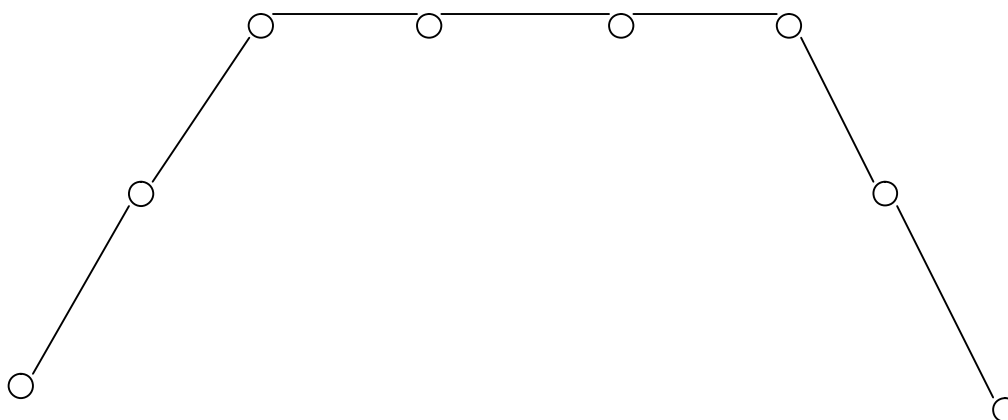
В ходе обсуждения ведущий задает вопрос: «Для чего мы делали это упражнение?» Важно отметить, что ассоциации были выражением определенного эмоционального состояния, вызванного словом «конфликт». Для того чтобы управлять своим эмоциональным состоянием в ситуации конкретного конфликта, надо хотя бы определять характер этих эмоций, их глубину и степень влияния на поведение.

Упражнение «Эмоциональная тропинка»

Задачи: показать значимость эмоциональной сферы человека и ее влияние на общение в ходе конфликта; отработать навыки использования воображения для реализации своего эмоционального состояния; понять характер собственных эмоциональных проблем в конфликтах.

Подберите символические рисунки, с помощью которых можно отразить свое эмоциональное состояние в различные моменты развития конфликта

Нарисуйте в тетради самоанализа свою «тропинку» и свои символы для каждого из значимых этапов пути в конфликте. Можно дополнить их краткими фразами.



Пункт А «Все хорошо!»

Пункт В «Все снова хорошо»

Упражнение. Отработка стрессов и незаконченных действий на фоне измененного состояния сознания.

Ведущий предлагает поработать с конфликтом (лучше всего с тем, который актуален сейчас либо до сих пор время от времени дает о себе знать внутренним дискомфортом) в особом состоянии, Ведущий объясняет смысл упражнения примерно так: «...Эмоциональное напряжение, возникающее в конфликте, тесно связано с мышечным напряжением. Представьте себе лицо человека, который чувствует себя в конфликте с кем-либо. Его скулы сведены и напряжены, зубы стиснуты. Между бровями пролегли вертикальные складки. Как мы можем ожидать от него гибкого поведения, если он закован в жесткий каркас напряженных мышц? Человек — существо целостное. Эмоциональное напряжение вызывает напряжение мышечное и наоборот. Поэтому мы попробуем через расслабление мышц достичь снижения эмоциональной напряженности в конфликте. Для этого нужно сесть поудобнее...»

Далее ведущий приводит ряд формул для релаксации. Когда группа погружается в расслабленное, комфортное состояние, ведущий говорит следующий текст: «Представьте перед вашим внутренним взором расшитый узорами тяжелый театральный занавес. Он медленно раздвигается. Вы знаете, что это пьеса о вашей жизни. На сцене вы видите знакомых людей в конфликтной ситуации. Вы смотрите эту пьесу из зрительного зала, а среди людей на сцене узнаете себя. Вы слышите голоса... О чем говорят эти люди? Вы разглядываете их одежду. Она вам не нравится, и вы решаете переодеть всех в костюмы другой эпохи. Это пьеса вашей жизни, и вы — ее режиссер, вы — ее главный герой. Вы переносите эту сцену на экран телевизора. Попробуйте представить ее в черно-белом изображении... Теперь — в цветном изображении. Попробуйте выключить звук. Теперь участники вашей пьесы жестикулируют в полном безмолвии. Через некоторое время вы включите звук, чтобы услышать слова главного героя — себя. Вы включаете звук и слышите эти слова. О чем вы говорите?»

Представьте экран в виде шахматной доски. Над ней поднимаются объемные фигурки. Вы видите на этой шахматной доске участников вашего конфликта и себя. Где ваше место на этой доске? Представьте, как вы переставляете фигурки с одной клетки на другую или выстраиваете их в один ряд.

Сейчас вы убираете их с доски и укладываете в коробочку. Коробка закрывается, вы набрасываете на нее крючок и бережно ставите на место. Ваше поле внутреннего зрения начинает задвигаться тяжелым театральным занавесом. Вы вспоминаете, что все происходило на телевизионном экране, и поворачиваете выключатель. Экран тускнеет. Некоторое время на нем остается светящаяся точка. Затем исчезает и она».

После приведенного выше текста дается ряд формул выхода из аутогенного погружения и проводится обсуждение упражнения.

Рефлексия.

Учащиеся делятся своими впечатлениями. Ведущий спрашивает о том, что помогало, что мешало выполнению упражнения. Особое внимание уделяется тому, как изменялось эмоциональное состояние после упражнения, как изменилось отношение к конфликту, человеку-стрессору, какие из приемов, предложенных ведущим повлияло на это отношение.

В заключение ведущий советует использовать показанные приемы саморегуляции психофизического состояния самостоятельно.

Литература

1. Белкин, А.С. Ситуация успеха. Как её создать [Текст]/А.С. Белкин. - М.: Просвещение, 1991.
2. Бреслав, Г.Э. Цветопсихология и цветолечение для всех [Текст]/Г.Э. Бреслав. - Санкт-Петербург, 2000.
3. Брун, Б. Сказки для души: использование сказок в психотерапии [Текст]/ Б. Брун, Э. Педерсен, М.Рунберг.- М., 2000.
4. Вачков, И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознание через психологическую сказку [Текст]/ И.В. Вачков. – М.: ось-89., 2007. – 144 с.
5. Григорьева, Т.Г. Основы конструктивного общения [Текст]/ Т.Г. Григорьева, Л.В. Линская, Т.П. Усольцева. - М.: Совершенство, 1997.- 171 с.
6. Демьянов, Ю.Г. Основы психопрофилактики и психотерапии[Текст]/Ю.Г. Демьянова. - Санкт-Петербург, 1999.
7. Дробинская, А.О. Школьные трудности нестандартных детей [Текст]/А.О. Дробинская. М.: Школа – Пресс, 1999. -144 с.
8. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по креативной терапии [Текст]/ Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. – СПб.:Речь, ТЦ Сфера, 2001.- 400 с.
9. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по сказкотерапии [Текст]/ Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. -Санкт-Петербург: Речь, 2000.
10. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Психодиагностика через рисунок в сказкотерапии. [Текст]/ Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д.Б. Кудзилов. - Санкт-Петербург: Речь, 2004.-144 с.
11. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства[Текст]/ Е.П. Ильин. — СПб: Питер, 2001. — 752 с.
12. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения. [Текст]/ Ю.А. Клейберг. - М., 2001.
13. Клюева, Н.В. Программы социально-психологического тренинга[Текст]/ Н.В.Клюева, М.А. Свистун.- Ярославль, 1992. – 66 с.
14. Клюева, Н.В., Учим детей общению. Характер, коммуникабельность [Текст]/Н.В. Клюева, Ю.В. Касаткина. – Ярославль: Академия развития, 1996 .
15. Корчагина, Ю. Подростки. Закончится ли кризис. [Текст]/Ю. Корчагина// Здоровье детей. - 2010.- №6 (400).
16. Кряжева, Н.Л. Радуемся вместе: Развитие эмоционального мира детей [Текст]/Н.Л. Кряжева. - Екатеринбург: У-Фактория, 2006. - 192 с.
17. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст]/М.И. Лисина; под ред. А.Г. Рузской. Москва – Воронеж, 2001. - 384 с.
18. Лосева, В.К. Рассмотрим проблему... [Текст]/ В.К. Лосева, А.И. Луньков. - М., 1995.
19. Лубовский, В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей [Текст]/В.И. Лубовский. - М.: Педагогика, 1989. – 100 с.
20. Лукин, С.Е. Тест рисуночной ассоциации С. Розенцвейга[Текст]/С.Е. Лукин, А.В. Суворов. Санкт-Петербург, 1993. – 63 с.
21. Луньков, А.И. Как помочь ребенку в учебе в школе и дома [Текст]: Серия психологическая помощь и консультирование/ А.И. Луньков. - Выпуск 4.- М., 1995. - 40 с.
22. Лусканова, Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении[Текст]/Н.Г. Лусканова. М., 1993. - 31с.
23. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии [Текст]/И.И. Мамайчук. СПб.:Речь, 2006. – 224 с.
24. Мухина, В.С. Детская психология [Текст]/В.С. Мухина. – 2-е изд. Перераб. и доп. М.: Просвещение, 1985. – 272 с.
25. Мэш, Э. Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка [Текст]/Эрик Мэш, Дэвид Вольор. - СПб: Прайм- Еврознак – М., 2003. – 344с.
26. Непомнящая, Н.И. Ценность как личностное основание: типы, диагностика, формирование[Текст]/ Н.И. Непомнящая. - М., 2000.

27. Оклендер, В. Окна в мир ребенка [Текст]/В. Оклендер. М.: Класс, 2000. - 336 с.
28. Панфилова, М.А. Лесная школа [Текст]: коррекционные сказки для дошкольников и младших школьников/М.А. Панфилова. – М: Сфера, 2002.
29. Пожар, Л. Психология аномальных детей и подростков – патопсихология [Текст]/Л. Пожар; под общ. ред. А.И. Подольского.- М.: Институт практической психологии – Воронеж: Модек, 1996. – 104 с.
30. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками [Текст]/под ред. М.Р. Битяновой. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
31. Притчи, сказки, метафоры в развитии ребенка[Текст]/СПб.: Речь, 2006. – 296 с.
32. Развивающая сказкотерапия [Текст]/под ред. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой. – СПб.:Речь, 2006. – 168 с.
33. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. [Текст]/Х. Ремшмидт. - М.: Мир, 1994.
34. Самоукина, Н.В. Первые шаги школьного психолога [Текст]/Н.В. Самоукина. Дубна: Феникс, 2000. - 192 с.
35. Семаго, М.М Организация и содержание деятельности психолога специального образования[Текст]/ М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М: Аркти, 2005.
36. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте [Текст]/А.В. Семенович. М.: Академия, 2002.
37. Собчик, Л.Н. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера [Текст]/Л.Н. Собчик. Санкт-Петербург, 2001. – 112 с.
38. Ульяновская, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии [Текст]/У.В. Ульяновская, О.В. Лебедева. – 3-е изд. – М.: Академия, 2007. – 176 с.
39. Шмаков С. От игры к самовоспитанию [Текст]: сборник игр-коррекций/С. Шмаков, Н. Безбородова. - М.: Новая школа, 1993.
40. Цукерман Г.А. Психология саморазвития [Текст]/ Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. - М.: Интерпракс, 1995.- 288 с.
41. Федоренко Л.Г. Секреты общения. Методическое пособие для VII класса. – СПб.: КАРО, 2003. – 192 с.
42. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности личности в подростковом возрасте [Текст].//Вопросы психологии, 1988 №6.
43. Фопель К. Чтобы дети были счастливы: психологические игры и упражнения для детей школьного возраста [Текст]/К. Фопель. – М.: Генезис, 2005. – 255 с.
44. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах [Текст]/Д.Б. Эльконин; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии – Воронеж: НПО Модэк, 1995. – 416 с.