

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Нижегородский архитектурно-строительный университет»



*На правах рукописи*

**ЛАРИОНОВА Светлана Олеговна**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОСТИ  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

19.00.10 – коррекционная психология (психологические науки)

**ДИССЕРТАЦИЯ**  
на соискание ученой степени кандидата  
психологических наук

Научный руководитель:  
доктор психологических наук,  
профессор; профессор РАО  
С.Н. Сорокоумова

Нижегород – 2019

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	12
1.1. Девиантность, девиации, девиантное поведение: определение понятий, особенности, виды, подходы.....	12
1.2. Особенности девиантности (девиантного поведения) у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития .....	28
1.3. Сущность профилактики девиантности (девиантного поведения) у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития .....	43
1.4. Психологическое сопровождение профилактики девиантности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития .....	58
Выводы по главе.....	66
Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕВИАНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМ ТЕМПОМ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	71
2.1. Организация исследования .....	71
2.2. Анализ результатов исследования .....	76
Выводы по главе.....	129
Глава 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМ ТЕМПЛОМ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	135
3.1. Программа психологического сопровождения профилактики девиантности у младших школьников.....	135
3.2. Анализ динамики проявлений девиантности у младших школьников с различным темпом психического развития.....	174
Выводы по главе.....	183
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	185
ЛИТЕРАТУРА .....	196
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	215

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В современном социуме увеличивается число несовершеннолетних с девиантным поведением, что является одной из самых актуальных психолого-педагогических проблем, которая приобретает еще большую значимость в связи с недостаточным количеством исследований, касающихся девиантного (отклоняющегося) поведения у детей с нарушениями в развитии.

Дети с ЗПР уже около пяти десятилетий комплексно и углубленно изучаются специалистами разных областей знания: медиками, психиатрами, психологами и педагогами (Т.П. Артемьева, Н.Л. Белопольская, Н.В. Бабкина, Н.Ю. Борякова, А.Д. Вильшанская, Т.А. Власова, Ю.Г. Демьянов, Е.Е. Дмитриева, В.В. Ковалев, И.А. Коробейников, Б.М. Коган, А.О. Дробинская, О.В. Защирина, Г.А. Карпова, В.В. Кисова, Т.Н. Князева, К.С. Лебединская, В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, И.И. Мамайчук, И.Ф. Марковская, Е.М. Мастюкова, Н.А. Никашина, Т.Н. Павлий, М.С. Певзнер, Л.И. Переслени, С.Н. Сорокоумова, Г.Е. Сухарева, Р.Д. Тригер, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко, Н.В. Шутова и др.), они в основном раскрывают психолого-педагогические характеристики и специфику коррекционного обучения и воспитания детей с нарушениями развития, особенности же предупреждения и предотвращения девиантного поведения у таких детей младшего школьного возраста остаются на сегодняшний день малоисследованными. Так как наблюдается противоречие между ростом детей с ЗПР, ростом девиантных проявлений среди детей с ЗПР, ввиду незрелости личности в целом, нарушений эмоционально-волевой сферы, повышенной внушаемости детей с ЗПР, неблагоприятных условий внешней среды и небольшим количеством исследований, посвященных проблеме девиантного поведения детей с ЗПР.

К младшему школьному возрасту каждый ребенок достигает определенного уровня психического и социально-нравственного развития: у него накапливается нравственный опыт, формируются психологические индивидуально-типологические свойства и социально-нравственные качества личности, вырабатываются привычки и ценности, обуславливающие и регулирующие его поведение, деятельность и взаимодействие с другими.

Именно в этом возрасте ребенок начинает осознавать отношения между ним и окружающими, разбираться в социальных мотивах поведения, нравственных оценках, анализировать причины различных конфликтных ситуаций.

Главная трудность, с которой встречается ребенок – младший школьник, – это требования школьной дисциплины. Дети в той или иной степени лишаются свободы действий, так как в классе необходимо сидеть на одном месте, нельзя общаться с соседом по парте, с учителем можно разговаривать только с его разрешения, когда молчат другие, и т. д.

У многих детей трудности вхождения в школьную жизнь связаны с тем, что они не умеют устанавливать взаимоотношения в коллективе, не приучены подчинять свои желания и поступки требованиям взрослых и интересам своих товарищей. Не привыкнув считаться с другими, они становятся капризными, упрямыми, эгоистичными, лживыми, недоброжелательными по отношению к окружающим (одноклассникам, учителям).

В результате постепенно создаются ситуации для формирования поведенческих девиаций у детей младшего школьного возраста.

Особое внимание, по мнению дефектологов, специальных психологов, педагогов-психологов, необходимо сосредоточить на поведенческих девиациях детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (далее – ЗПР). Различные психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что эти дети иначе, чем их нормально развивающиеся сверстники, воспринимают социальный мир и функционируют в нем: неадекватно, некритично, индифферентно, эгоистично, аффективно, часто инфантильно. В связи с этим проблема девиантного поведения детей с ЗПР приобретает особую актуальность.

Проблема исследования заключается в том, что изучение особенностей детей с ЗПР на сегодняшний день в основном ограничивалось исследованием их познавательной и эмоционально-волевой сфер, тогда как личностные и поведенческие характеристики данной категории детей описаны недостаточно.

В контексте данного исследования акцентируется внимание на разработке соответствующих профилактических методов и технологий, направленных на предупреждение и предотвращение проявления девиаций в поведении детей с ЗПР.

**Цель исследования:** изучение особенностей девиантности у младших школьников с ЗПР и разработка программы психологического сопровождения профилактики девиантности у современных младших школьников.

**Объект исследования:** процесс психопрофилактического сопровождения по предупреждению девиантности у младших школьников.

**Предмет исследования:** психологическое обоснование содержания, методов и условий реализации программы психологического сопровождения профилактики девиантности у младших школьников с ЗПР.

**Гипотезы исследования:**

1. Содержание психологического сопровождения по профилактике девиантности у детей младшего школьного возраста с ЗПР строится на основе совершенствования социального опыта школьников в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

2. Позитивной средой, обеспечивающей развитие у младших школьников с ЗПР конструктивных социальных навыков, является содержательное полисубъектное школьное и внешкольное взаимодействие с педагогами, сверстниками и родителями.

3. Программа психологического сопровождения профилактики девиантности у младших школьников с ЗПР является многоуровневым и многоаспектным процессом, главной целью которого является постепенная позитивная социализация детей.

В соответствии с целью и гипотезами были определены следующие **задачи исследования:**

1. На основе анализа современных исследований, имеющих в возрастной, специальной и педагогической психологии по проблеме изучения девиантного поведения у младших школьников, сформулировать и обосновать научный аппарат, определить содержание основных понятийных категорий диссертационной работы.

2. Разработать диагностическую программу и выявить психологические особенности проявления девиантности у детей младшего школьного возраста с разным темпом психического развития.

3. Разработать и апробировать программу психологического сопровождения профилактики девиантности у детей младшего школьного возраста и определить условия ее реализации.

4. Определить динамику особенностей проявления девиантного поведения у детей младшего школьного возраста с разным темпом психического развития по результатам реализации программы психологического сопровождения профилактики девиантности у детей младшего школьного возраста.

**Методологические позиции исследования** были определены на основе: принципиальных положений отечественной психологии об объективных законах психического

развития нормального и аномального ребенка, начало которых заложено в теории культурно-исторического развития высших психических функций Л.С. Выготского, реализованных в деятельностном подходе к исследованию психики (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин); идеи об общих закономерностях нормального и аномального развития (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Г.Я. Трошин, Ж.И. Шиф и др.); теоретических и экспериментальных исследований, посвященных изучению различных аспектов сотрудничества в онтогенезе и дизонтогенезе (Н.В. Бабкина, Н.Л. Белопольская, А.А. Бодалев, Н.Ю. Борякова, Т.А. Власова, Е.Е. Дмитриева, А.В. Запорожец, Е.Л. Инденбаум, Т.Н. Князева, И.А. Коробейников, И.Ю. Левченко, М.И. Лисина, Н.Н. Малофеев, И.И. Мамайчук, Е.А. Медведева, С.Н. Сорокоумова, Е.А. Стребелева, В.В. Ткачева, У.В. Ульенкова, Н.Д. Шматко, Н.В. Шутова и др.); положения о наличии общих и специфических закономерностей нормального и аномального психического развития, предопределенности личностной незрелости при разных вариантах дизонтогенеза (Н.Л. Белопольская, Н.Ю. Борякова, Т.А. Власова, Л.С. Выготский, Б.М. Коган, И.А. Коробейников, В.В. Лебединский, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, С.Н. Сорокоумова, В.В. Ткачева, У.В. Ульенкова и др.); единства и сложного взаимодействия биологического и социального факторов в развитии ребенка с проблемами психической организации при ведущей роли социальной среды и фактора субъектной активности в процессе личностного становления в онтогенезе и дизонтогенезе (Н.В. Бабкина, Н.Л. Белопольская, Н.Ю. Борякова, Л.С. Выготский, Е.Е. Дмитриева, Е.Л. Инденбаум, Т.Н. Князева, И.А. Коробейников, И.Ю. Левченко, Е.И. Кукушкина, В.И. Лубовский, Е.А. Медведева, В.Г. Петрова, С.Н. Сорокоумова, В.В. Ткачёва, У.В. Ульенкова, О.Н. Усанова, Н.В. Шутова и др.); положения о социальной природе вторичных нарушений в развитии у детей и теории социальной компенсации Л.С. Выготского, лежащих в основании современной специальной психологии и коррекционной педагогики; особенностей личностного становления детей с проблемным психическим развитием и, в частности, специфики их взаимодействия со взрослыми и сверстниками (Н.Л. Белопольская, Е.Л. Гончарова, Е.Е. Дмитриева, Т.Н. Князева, И.А. Коробейников, Л.В. Кузнецова, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, Е.А. Медведева, С.Н. Сорокоумова, В.В. Ткачева, У.В. Ульенкова и др.).

**Методы исследования:** изучение и анализ теоретических и прикладных исследований в области медицинской, психолого-педагогической литературы, философских ис-

точников. В качестве эмпирических методов применялись: констатирующий и формирующий эксперименты, статистическое и динамическое выборочное наблюдение; опрос (анкетирование, интервьюирование, беседа), метод экспертных оценок; архивный метод (медицинский анамнез и заключение ПМПК по результатам обследования каждого ребенка), критериально ориентированные психодиагностические методики, количественный и качественный прямой и сравнительный анализ полученных фактических данных экспериментального исследования, математические методы обработки полученных данных с использованием t-критерия Стьюдента.

**Достоверность результатов исследования** и личный вклад автора обеспечивался широким использованием данных современной психологической науки, связанных с исследуемой проблемой; репрезентативностью экспериментальной базы; использованием современных методов теоретико-экспериментального исследования, соответствующих поставленным задачам; положительными результатами коррекционно-развивающей работы; внедрением в практику и апробацией полученных результатов в образовательной и научной среде.

#### **Научная новизна исследования:**

В исследовании обоснована значимость и необходимость изучения особенностей девиантности у младших школьников, имеющих ЗПР.

Выделены и систематизированы специфические характеристики девиантного поведения младших школьников с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками.

Доказана необходимость создания и реализации инновационного психологического сопровождения процесса вторичной профилактики девиантности у младших школьников с ЗПР.

Разработана содержательная программа психологического сопровождения профилактики девиантного поведения младших школьников с ЗПР, включающая в себя постепенно усложняющуюся систему позитивного социального воздействия на младших школьников в учебной и внеучебной деятельности.

Созданы и успешно апробированы специфические формы взаимодействия младших школьников с ЗПР со значимыми взрослыми и сверстниками с целью

развития конструктивной социально-коммуникативной деятельности детей.

**Теоретическая значимость исследования:** теоретически обоснована необходимость профилактики девиантного поведения младших школьников с ЗПР в связи с изменением социальной ситуации их развития – наступлением школьного обучения. Определена роль особого психологического сопровождения как важнейшего условия профилактики девиантного поведения младших школьников с ЗПР. Разработана психологическая концепция построения содержания психологического сопровождения профилактики девиантности у младших школьников с ЗПР, а также обоснована и успешно апробирована дидактическая модель ее реализации.

**Практическая значимость исследования** заключается в следующем: материалы диссертационного исследования могут оказать существенную помощь в подготовке научно-методических рекомендаций для работы с младшими школьниками с ЗПР по наиболее сложному направлению учебно-воспитательной работы – социальному взрослению детей; результаты проведенного исследования могут быть использованы при разработке соответствующих учебных курсов в высших учебных заведениях и на кафедрах повышения квалификации работников образования; программы содержательного взаимодействия с детьми могут быть основой для организации службы психологического консультирования и просвещения родителей младших школьников с ЗПР.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

Профилактика девиантного поведения является одним из необходимых направлений процесса развития младших школьников с ЗПР и требует создания специфических условий для реализации в виде особого психологического сопровождения.

Сущность содержания психологического сопровождения процесса профилактики девиантности заключается в наличии гибких, индивидуально-дифференцированных и личностно-ориентированных программ и особых психологических форм групповой и индивидуальной работы, направленных на эффективное, позитивное взаимодействие младших школьников с ЗПР со сверстниками и значимыми взрослыми.



Успешное предупреждение и предотвращение деструктивных проявлений поведения достигается с помощью создания целенаправленной программы психологического сопровождения, учитывающей возрастные индивидуально-типологические особенности младших школьников и специфику разработки стратегии вторичной профилактики девиантного поведения, которая является важнейшим условием совершенствования учебной деятельности детей с ЗПР и их социализации в целом.

**Экспериментальная база исследования:** исследование осуществлялось в муниципальном автономном общеобразовательном учреждении «Школа № 187» (г. Нижний Новгород) и государственном казенном специальном (коррекционном) образовательном учреждении Свердловской области для обучающихся воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 18 (г. Екатеринбург).

Эмпирический материал диссертации базируется на выборке, включающей результаты обследования 256 младших школьников, из них 184 детей с НПП, 72 ребенка с ЗПР. К исследованию также были привлечены педагоги, осуществляющие работу с учащимися 3–4 классов – 25 учителей начальных классов, из них 10 учителей, занимающиеся воспитательной работой с детьми во внеурочное время, и родители детей младшего школьного возраста в количестве 154 человек.

Работа содержит материалы собственных исследований автора, проводившихся в 2006–2019 гг. За этот период автором проанализирована обширная психолого-педагогическая литература, систематизированы взгляды отечественных и зарубежных авторов по проблеме исследования. Теоретический анализ позволил сформулировать цели, задачи и гипотезы эмпирического исследования.

Для проверки выдвинутых положений было проведено самостоятельное эмпирическое исследование, основу которого составили результаты обследования различных категорий младших школьников с ЗПР и их полноценно развивающихся сверстников, а также участников образовательного процесса в МБОУ СОШ г. Екатеринбурга и г. Нижнего Новгорода (родителей, педагогов, практических психологов, дефектологов). Планирование эксперимента, сбор полученных данных, анализ и обобщение результатов исследования выполнены лично автором.

### **Основные этапы исследования.**

На *поисково-подготовительном и теоретическом этапе* (2008–2010 гг.) формировались исходные теоретические и методологические позиции исследования, отраженные в современной медицинской, психолого-педагогической литературе, философских источниках, обобщался отечественный и зарубежный опыт по проблеме специфики содержания психологического сопровождения детского развития, определялся понятийный аппарат исследования.

На *экспериментальном этапе* (2010–2018 гг.) создавалось научно-методическое обеспечение для сравнительных исследований. Изучался анамнез по результатам заключения специалистов, разрабатывался и проводился констатирующий эксперимент, подбирались методические подходы и диагностический инструментарий для оценки девиантного поведения у разных категорий младших школьников, намечались основные формы и направления психологического сопровождения. Разрабатывалась и реализовывалась программа формирующего эксперимента для всех участников образовательного процесса.

На *заключительном, обобщающем этапе* (2019 г.) систематизировались результаты эмпирических исследований, определялись условия психологического сопровождения профилактики девиантности у младших школьников с ЗПР. Подводились итоги исследования, формулировались выводы; оформлялся текст диссертации.

**В ходе исследования решена научная задача**, которая состояла в изучении психологических характеристик девиантности у детей младшего школьного возраста и разработке программы психологического сопровождения профилактики девиантности у младших школьников с ЗПР.

**Соответствие диссертации паспорту научной специальности.** 19.00.10 – Коррекционная психология – исследование особенностей социализации и социальной адаптации детей с различными отклонениями и нарушениями развития; создание и использование психологических средств диагностики, коррекции и сопровождения детей: п. 1, 2, 3, 7, 9, 10.

**Область исследования.** Коррекционная психология, личностные и поведенческие характеристики детей с ЗПР, профилактика девиантного поведения, психологическое сопровождение процесса профилактики девиантности у младших школьников с ЗПР.

**Отрасль науки.** Психологические науки.

**Структура работы.** Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии и приложений.

**Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ  
ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОСТИ  
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**1.1. Девиантность, девиации, девиантное поведение:  
определение понятий, особенности, виды, подходы**

Проблема девиантности, несмотря на огромное количество эмпирических и теоретических исследований в различных областях научного знания, относится к категории наиболее сложных, неоднозначных и одновременно актуальных. Актуальность ее заключается в том, что с каждым годом прослеживается тенденция к увеличению числа детей с отклонениями в поведении.

Среди ученых наблюдается повышенный интерес к проблеме девиантности (девиантного поведения) личности в целом. Социально-психолого-педагогические аспекты девиантности анализируются в научных работах В.Г. Баженова, С.А. Беличевой, В.И. Добренькова, А.Ю. Егорова, Е.В. Змановской, Ю. А. Клейберга, М.А. Ковальчук, Г.И. Колесниковой, И.С. Кона, В.Т. Кондрашенко, А.И. Кравченко, А.И. Ложкина, В.В. Лозового, В.Д. Менделевича, Е.С. Набойченко, И.А. Невского, В.А. Пятунина, В.Г. Степанова, В.Ф. Шевчука, Л.Б. Шнейдер и др.

Девиантность, как правило, рассматривается как поведение, отклоняющееся от социально приемлемых стандартов и ролевых ожиданий. Девиантность можно описать как нарушение социальных норм и правил [39, с. 89].

Девиантность – это характеристика поведения, не совпадающего с социальными нормами и ценностями, принятыми в обществе [165, с. 63].

В широком смысле термин «девиантность» подразумевает любое отклонение от принятых в обществе социальных норм [49, с. 278].

С точки зрения М.А. Ковальчук и И.Ю. Тархановой девиантность – это проявление нарушения социальной регуляции поведения [71, с. 15].

В научной литературе понятие «девиантность» встречается редко и в большинстве случаев исследователями идентифицируется с понятием «девиантное поведение».

Соответственно, в данной работе определение девиантности также рассматривается через призму дефиниции девиантного поведения.

Девиантное поведение как определенный конструкт изучалось разными научными направлениями и школами в аспекте таких понятий, как: «отклоняющееся поведение», «асоциальное поведение», «антисоциальное поведение», «деликventное поведение», «аддиктивное поведение», «противоправное поведение», «деструктивное поведение», «аморальное поведение». Вопрос определения понятия «девиантное поведение» имеет межпредметный и дискуссионный характер. Разнообразие теорий, принципов, подходов к толкованию данного понятия дает возможность более полно и обстоятельно рассматривать явление девиантного поведения, его истинные причины, своеобразие проявления и специфику формирования. Остановимся более подробно на вариативности трактования понятия «девиантное поведение».

С.Ю. Бородулина [21], В.И. Добреньков [49] и А.И. Кравченко [92], И.А. Невский [118], В.Г. Степанов [166], С.С. Фролов [180] отклоняющееся (девиантное) поведение определяют как *социальное поведение индивида или группы, которое не соответствует установленным нормам, образцам и правилам, сложившимся в данном обществе, в результате чего эти нормы ими нарушаются*.

И.С. Кон уточняет дефиницию понятия «девиантное поведение» как *«систему поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали»* [79, с. 237]. Подобным образом рассматриваемое поведение трактуют В.Г. Баженов [10], В.А. Пятунин [141], акцентируя внимание на системе поступков, нарушающих манифестирующие нормы и стандарты общества в различных сферах его жизнедеятельности.

Г.И. Колесникова [74] детализирует предложенное определение И.С. Кона и предлагает интерпретировать девиантное поведение как *поведение*, при котором наблюдается *отклонение хотя бы от одной из данных общественных норм*.

По мнению А.Ю. Егорова [54], Е.В. Змановской [61], Г.И. Макарычевой [109], девиантное, или отклоняющееся, поведение – это *устойчивое* поведение личности, отклоняющееся от *наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией*.

А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский классифицируют девиантное поведение как «отклоняющееся поведение (система поступков или *отдельные поступки*), противоречащие принятым в обществе *правовым или нравственным нормам*» [93, с. 224].

Точку зрения А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского разделяет С.А. Беличева, которая отмечает, что девиантным (отклоняющимся) поведением называется поведение (*социальные отклонения*), противоречащее установленным в обществе правовым или моральным нормам и являющееся *результатом неблагоприятного социального развития, нарушений социализации, возникающих на разных возрастных этапах* [12].

Л.Б. Шнейдер характеризует девиантное поведение как поведение, отклоняющееся от *морально-нравственных норм человеческого общежития*, которое *проявляется в разных формах социальной патологии* (пьянстве, наркомании, воровстве, проституции, вандализме, бродяжничестве, агрессивности, враждебности, конфликтности и др.) [192].

М.А. Ковальчук и И.Ю. Тарханова констатируют, что главным критерием девиантного поведения необходимо считать *нарушение социально-нравственных норм* [71].

Интерес представляет определение В.Д. Менделевича, который утверждает, что девиантное (отклоняющееся) поведение – это система поступков, противоречащих принятым в обществе нормам и *проявляющихся в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации*

или уклонении от нравственного и эстетического контроля над собственным поведением [116, с. 70].

При этом следует учитывать, по мнению А.И. Ложкина [105], что отклоняющееся (девиантное) поведение – это не просто поведение, отличающееся своей необычностью от стандартного, усредненного, а поведение, которое является нежелательным с точки зрения сохранения здоровья или поддержания общественного порядка, так как оно формируется в силу неблагоприятного психосоциального развития и нарушений процесса социализации, проявляющихся в различных формах дезадаптации.

В.Ф. Шевчук считает, что под отклоняющимся поведением необходимо понимать *совокупность действий и поступков, не соответствующих формализованным или неформализованным социальным нормам, граничащих с социально-психологической деградацией личности и вызывающих негативные психологические эффекты в социальном окружении* [188, с. 22].

Я.И. Гишинский, изучая девиантное поведение, сформулировал следующее определение: «поступок, действие человека, не соответствующее *официально установленным или фактически сложившимся* в данном обществе (социальной группе) нормам и *ожиданиям*» [42, с. 12].

Девиантное поведение, по определению Н.Р. Сидорова, – это поведение индивида, *последовательно разрушающее сложившуюся систему межличностных взаимодействий и общения в той человеческой общности, к которой он принадлежит*. Психологической основой девиантного поведения индивида являются некоторые характерные особенности динамической системы его смысловых отношений к окружающим людям и себе [153, с. 24]. Исследователь подчеркивает то обстоятельство, что девиантное (отклоняющееся) поведение личности – это поведение, деструктирующее или разрушающее межличностные взаимодействия, сложившиеся для оптимального течения совместной деятельности, результат которой полезен и ценен для группы в целом.

В.Т. Кондрашенко и С.А. Игумнов обозначают девиантное, или отклоняющееся, поведение следующим образом: «отклонение от принятых в данном *кон-*

*кретно-историческом обществе норм межличностных взаимоотношений: действий, поступков и высказываний, совершаемых в рамках психического здоровья; это нарушения поведения, не обусловленные нервно-психическими заболеваниями» [80, с. 96].*

Ю.А. Клейберг [69], а также Н.В. Перешеина и М.Н. Заостровцева [133] характеризуют девиантное (отклоняющееся) поведение как *специфический способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации личностью ценностного отношения к обществу.*

При этом Ю.А. Клейберг отмечает, что девиантные действия выступают в качестве средства достижения значимой цели; как способ психологической разрядки, удовлетворения блокированной потребности и переключения деятельности; как самоцель в самореализации и самоутверждении [69, с. 6].

Обобщим изложенные выше точки зрения. В большинстве научных трудов, несмотря на некоторые различия, девиантное (отклоняющееся) поведение в целом описывается как действия и поступки людей, не соответствующие традиционным социально-культурным, правовым, моральным нормам, ожиданиям либо паттернам поведения. Однако многие ученые также считают, что девиантное поведение – это, как правило, отрицательные поступки и действия личности, вступающей в конфронтацию с господствующими в обществе правилами, стандартами и ценностями.

Кроме того, в качестве основного критерия девиантного поведения исследователи, с одной стороны, обозначают поведение или совокупность поступков, противоречащих социальным нормам, эталонам, стандартам, а с другой – поведение, не соответствующее социальным ожиданиям и ролевым предназначениям.

Таким образом, сущность девиантного (отклоняющегося) поведения заключается в том, что такое поведение всегда формируется на основе несоответствия поведения и деятельности личности правилам и эталонам, распространенным в обществе или конкретной социальной группе, и в большинстве случаев имеет разрушительный характер, индивидуально-типологические, возрастные и гендерные



особенности проявления, вызывает реакцию осуждения и негативную оценку окружающих, сопровождается не только социальной и психологической дезадаптацией, но и личностной деструкцией.

Девиантное (отклоняющееся) поведение, а также девиация традиционно соотносится с понятием «норма», «социальная норма».

В психологическом словаре Р.С. Немова понятие «норма» в контексте изучаемой проблемы трактуется как *«любая форма поведения, которая в среднем представляет некоторую совокупность (группу) людей, т. е. является для них характерной, представительной, нормальной в социально-психологическом смысле слова»* [120, с. 243].

С точки зрения психологии социальная норма характеризуется как *конвенциональные (принятые в определенной группе или общности) правила, стандарты, требования, предписывающие или запрещающие какое-либо поведение, деятельность, действие*. Социальная норма является важнейшим средством регуляции поведения членов группы, общества, характера их взаимоотношений, взаимодействия и общения [120; 157; 186].

В аспекте толкования данного понятия Ю.А. Клейберг обращает внимание на то, что социальная норма понимается им как *обусловленный социальной практикой социокультурный инструмент регулирования отношений между людьми (группами) в конкретно-исторических условиях их жизни и деятельности* [69, с. 22].

Термин «девиация», по мнению Ю.Ю. Комлева и Н.Х. Сафиуллина, – это *«акт отклонения, выходящий за рамки одной или нескольких социальных норм»* [78, с. 30].

«Отклонения (социальные)», как подчеркивает В.Н. Кудрявцев, – это *«такие нарушения социальных норм, которые характеризуются определенной массовостью, устойчивостью и распространенностью при сходных социальных условиях»* [164, с. 102]. Отклонение от нормы называется социальным прежде всего потому, что социальной является и сама норма [164, с. 100].

Итак, понятия «норма» и «отклонение» (девиация) следует рассматривать как взаимозависимые и взаимообусловленные категории. Норма и отклонение всегда

подразумевают друг друга, одно не может существовать без другого. Известно, что отклонение без наличия соответствующей нормы невозможно выявить, а норму без отклонения невозможно обозначить и установить.

В.Д. Менделевич отмечает, что девиация является границей между нормой и патологией, то есть крайним вариантом нормы [116]. В связи с этим для обозначения девиации (отклонения) необходимо опираться на знание нормы.

Кроме того, принято различать первичную и вторичную девиацию.

В.А. Пятунин утверждает, что первичная девиация – это собственно ненормативное поведение, имеющее различные причины. Вторичная девиация – это подтверждение (вольное или невольное) того ярлыка, которым общество отметило ранее имевшее место поведение [141, с. 4].

Исследователь подчеркивает, что речь идет не об отдельных поступках, а о более или менее стабильном выработанном стереотипе поведения или даже о «стиле жизни», тесно связанном с устойчивыми личностными особенностями субъектов такого поведения [141, с. 5].

Следующее понятие, которое имеет определенное значение в контексте изучения девиантного поведения, – «патология».

Р.С. Немов определяет патологию как *«ненормальное, болезненное изменение какого-либо телесного органа, психологии или поведения человека»* [120, с. 281].

В социологическом энциклопедическом словаре выделяется понятие «патология социальная», обозначающее: 1) *человеческие действия, поступки, типы поведения, которые общество расценивает как вредные, подрывающие правопорядок и общественную мораль* (преступность, хулиганство, алкоголизм, наркомания и т. д.); 2) *различные заболевания, сопровождающие развитие социального организма и ослабляющие его функционирование* [165, с. 235]. В первом случае дефиниция понятия «патология социальная» совпадает с толкованием сущности девиантного поведения, о чем свидетельствует тот факт, что рассматриваемые понятия в данном литературном источнике отождествляются.

Таким образом, изучение ключевых категорий, составляющих содержание понятия девиантного поведения, указывает на его специфику, проявляющуюся в

различных классификациях, подходах, характеристиках девиантного поведения.

Рассмотрим классификацию Е.В. Змановской, которая выстраивается на таких ведущих критериях, как вид нарушаемой нормы и негативные последствия отклоняющегося поведения [61, с. 33].

В соответствии с перечисленными критериями Е.В. Змановская выделяет три основные группы отклоняющегося (девиантного) поведения: антисоциальное (делинквентное) поведение, асоциальное (аморальное) поведение, аутодеструктивное (саморазрушительное) поведение.

*Антисоциальное (делинквентное) поведение* – это поведение, противоречащее правовым нормам, угрожающее социальному порядку и благополучию окружающих людей. Оно включает любые действия или бездействия, запрещенные законодательством. Делинквентное поведение проявляется преимущественно в форме правонарушений, влекущих за собой уголовную или гражданскую ответственность и соответствующее наказание.

В детском возрасте (от 5 до 12 лет) наиболее распространены такие формы, как насилие по отношению к младшим детям или сверстникам, жестокое обращение с животными, воровство, мелкое хулиганство, порча имущества, поджоги.

*Асоциальное (аморальное) поведение* – это поведение, уклоняющееся от выполнения морально-нравственных норм, непосредственно угрожающее благополучию межличностных отношений. Оно может проявляться как агрессивное поведение, сексуальные девиации, вовлеченность в азартные игры на деньги, бродяжничество, иждивенчество.

У детей чаще всего асоциальное поведение проявляется в следующих формах: побеги из дома, бродяжничество, школьные прогулы, агрессивное поведение, злословие, ложь, воровство, вымогательство (попрошайничество).

Границы асоциального поведения особенно изменчивы, поскольку оно более других поведенческих девиаций находится под влиянием культуры и времени.

*Аутодеструктивное (саморазрушительное) поведение* – поведение, отклоняющееся от медицинских и психологических норм, угрожающее целостности и развитию самой личности. Саморазрушительное поведение в современном мире

выступает в следующих основных формах: суицидальное поведение, пищевая зависимость, химическая зависимость (злоупотребление психоактивными веществами), фанатическое поведение, аутическое поведение, виктимное поведение (поведение жертвы), деятельность с выраженным риском для жизни (экстремальные виды спорта, существенное превышение скорости при езде на автомобиле и др.).

По утверждению Е.В. Змановской, в детском возрасте имеют место такие формы, как курение и токсикомания, но в целом для данного возрастного периода аутодеструкция мало характерна.

Автор классификации подчеркивает, что выделение отдельных видов отклоняющегося поведения и их систематизация по схожим признакам являются условными. В реальной жизни отдельные формы нередко сочетаются или пересекаются, а каждый конкретный случай отклоняющегося поведения оказывается индивидуально окрашенным и неповторимым [61, с. 33–34].

Ю.А. Клейберг формы проявления девиантного поведения классифицирует по трем категориям: *негативные* (преступление, алкоголизм, проституция, суицид и т. д.), *позитивные* (социальное творчество) и *социально-нейтральные* (попрошайничество, побег из дома или интерната и т. п.) [68].

В классификациях В.Н. Кудрявцева и С.А. Беличевой девиантное поведение обусловлено неблагоприятными условиями социального развития и нарушениями социализации и характеризуется как устойчивое проявление отклонения от социальных норм, имеющее корыстную, агрессивную и социально-пассивную направленность. Все виды отклоняющегося поведения дифференцированы на три группы (отклонения корыстной ориентации; отклонения агрессивной ориентации; отклонения социально-пассивного типа) по признаку целевой направленности и соответствующим мотивам личности или группы [12; 164].

Отклоняющееся поведение, по мнению С.Ю. Бородулиной, имеет внутренний механизм, обусловленный психобиологическими особенностями личности, ее возрастными характеристиками, социальным опытом, общим развитием.

Соответственно, девиантное поведение ребенка может проявляться в нескольких плоскостях:

– как особенности отдельных психических процессов (повышенная подвижность нервных процессов или их заторможенность; их устойчивость и слабость; повышенная активность или пассивность ребенка; сосредоточенность или рассеянность, болтливость или замкнутость; повышенная возбудимость и аффективность, и др.);

– как социально обусловленные качества личности и черты характера (неорганизованность, несобранность, лень, невнимательность, недисциплинированность, лживость, драчливость, капризность, упрямство, грубость, агрессивность, жестокость);

– как низкая общая культура, негативное отношение к нравственным нормам и правилам, к окружающим людям (неопрятность, бестактность, равнодушие, безразличие, необязательность, невыполнение заданий, пропуски занятий, прогулы, уход из дома и из школы, бродяжничество, конфликты со сверстниками и взрослыми, копирование образцов асоциального поведения, ориентация на узкогрупповые интересы и ценности);

– как вредные привычки (курение, употребление алкоголя, токсических и наркотических средств, увлечение азартными играми) [21, с. 235–236].

Л.М. Зюбин в аспекте изучения проблемы девиантного поведения обозначил четыре его варианта:

1) отклонения, не являющиеся нарушением общепринятых этических норм. Это может быть поведение, не соответствующее возрасту при нормальном психическом развитии;

2) нарушения общепринятых норм, не являющиеся правонарушениями (например, жадность, эгоизм, замкнутость, недоверчивость, жестокость, агрессивность, конфликтность и т. п.);

3) правонарушения, т. е. поведение, нарушающее правовые нормы, статьи административного или уголовного законодательства;

4) отклоняющееся поведение, в значительной степени обусловленное патологическими факторами, заболеваниями. Оно может быть у школьников с психопатическими чертами личности, у невротиков, у психически больных людей [62].

М. Раттер, характеризуя поведенческие нарушения как поведение ребенка, неприемлемое с точки зрения социума, отмечает разнообразие его форм и считает, что такое поведение всегда проявляется в плохих отношениях с другими детьми, которые выражаются в драках, ссорах, агрессивности, дерзости, негативизме, мстительности, демонстративном неповиновении, деструктивных поступках и действиях, лживости, постоянных прогулах школы, а также это может быть воровство, поджоги, вредительство [145].

В.А. Захарчук в качестве форм отклоняющегося поведения школьников выделяет такие, как курение, ненормативная лексика, драки, нежелание идти в школу, бродяжничество, неуважительное отношение к учителю и взрослому, агрессивность, нежелание овладевать социально одобряемыми способами деятельности [58].

В.Г. Баженов в своей работе «Психологические механизмы коррекции девиантного поведения школьников» рассматривает различные формы девиантного поведения, предложенные А.Г. Петрыниным, который подчеркивает, что данное поведение учащихся проявляется: в плохой успеваемости, неуверенности в себе, боязни отвечать, несмотря на то, что знает материал, тревожности, заниженной самооценке, пассивности, пессимизме, разочаровании в школе, пропусках занятий, неорганизованности, замкнутости, неумении дружить со сверстниками, агрессивности, озлобленности, лживости, жестокости и др. [10, с. 66].

Л.В. Соловьева также считает, что наиболее типичными поведенческими отклонениями у детей являются: импульсивность, негативизм, жестокость, деспотизм, агрессивность, драчливость, конфликтность, лживость, воровство, бродяжничество, а также пассивность, леность, повышенная обидчивость, пессимизм, некритичность, внушаемость, немотивированное упрямство, капризность, застенчивость, пугливость, гиперактивность, расторможенность [128].

Интересна и своеобразна точка зрения на предмет классификации девиантного поведения И.П. Подласого, который предложил подразделять отклоняющееся поведение по степени социальной опасности, а также в зависимости от возрастных особенностей детей на следующие взаимообусловленные уровни, являющиеся, как указывает ученый, одновременно и формами рассматриваемого поведения [134] (см. Рисунок 1.1).

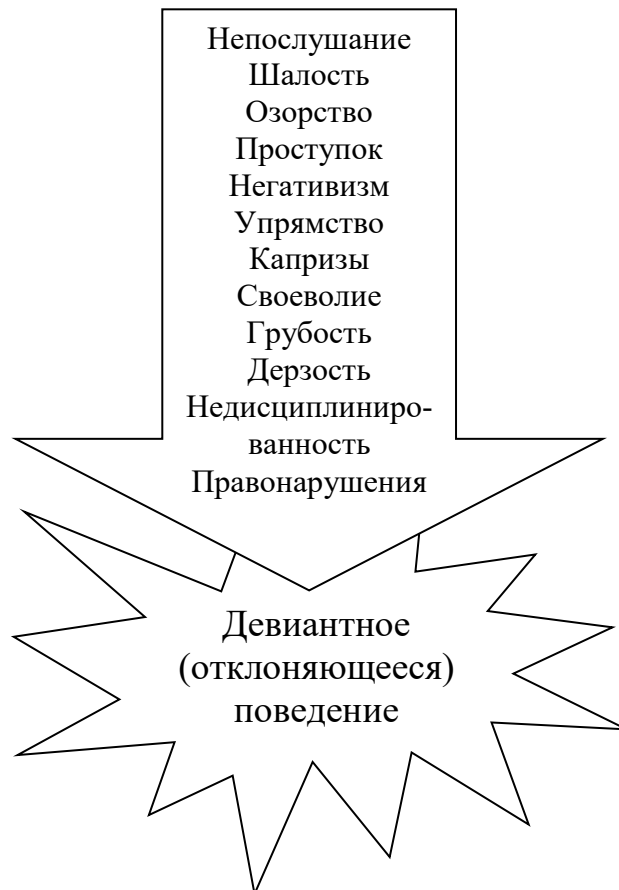


Рисунок 1.1 – Формы и уровни девиантного (отклоняющегося) поведения

Рассмотренные классификации позволяют сделать вывод о том, что они не противоречат, а взаимно дополняют друг друга, так как девиантное (отклоняющееся) поведение в целом – это комплекс различных отклонений в поведении личности, которые имеют вариативные типы и формы проявления в зависимости, как правило, от способов взаимодействия с реальностью, вида нарушаемой нормы, целевой направленности, мотивов личности или группы, негативных последствий отклоняющегося поведения, а также обусловлены психобиологическими особенностями.

стями, возрастными и индивидуально-типологическими характеристиками, социальным опытом и общим развитием личности.

При анализе причин формирования девиантного поведения на сегодняшний день выделяют биологические, личностные (психологические), социальные и семейные факторы риска.

Биологическими причинами, как правило, являются: органические поражения головного мозга вследствие патологии беременности и родов, родовых травм, внутриутробных и ранних послеродовых вредностей, интоксикаций, мозговых инфекций, черепно-мозговых травм; патология нервной системы; наследственная отягощенность психическими, наркологическими и соматическими заболеваниями; дефекты анализаторов и органов чувств и др. [71; 83; 91].

К личностным или индивидуально-психологическим факторам относятся такие специфические черты личности, как: недостаточная сформированность эмоциональной сферы и навыков общения, эмоциональная неустойчивость, слабость интеллектуальной сферы, деформации потребностно-мотивационной сферы, повышенная тревожность, страхи, неуверенность в себе, неорганизованность, низкий уровень самоконтроля и саморегуляции, повышенная возбудимость, нарушения самооценки, склонность к риску, отсутствие чувства безопасности, низкая стрессоустойчивость, внушаемость, инфантильность суждений, нравственная незрелость, узкий круг интересов, отсутствие навыков социального поведения [30; 71; 91; 192].

Отклонения в поведении, по мнению М.А. Ковальчук, В.Т. Кондрашенко, А.Г. Коняхина, Ю.В. Корчагиной, В.А. Пятунина и др., возможны и при некоторых пограничных состояниях – неврозах, реактивных депрессиях, посттравматических стрессовых расстройствах, психосоматических заболеваниях, личностных расстройствах (психопатиях), а также при социальной и педагогической запущенности у детей и подростков. Кроме того, девиантное поведение бывает следствием умственной отсталости, задержки психического развития, шизофрении, эндогенных депрессий и т. д. [80; 83; 71; 91; 141].

В.П. Кащенко, занимающийся исследованием проблемы отклоняющегося поведения несовершеннолетних, утверждал, что оно обусловлено физическими или



умственными недостатками, дефектами, проявляющимися в осложненной форме поведения. Причины такого рода отклонений могут быть приобретенными и врожденными. Если своевременно не обратить на них внимание и не принять необходимые меры, нежелательные явления неизбежно станут необратимыми, усугубляя со временем отрицательные черты личности [66].

Е.В. Бахадова подчеркивает, что «психологические причины развития поведенческих отклонений часто неразрывно связаны с нарушением внешних условий социализации, нередко – с психическим неблагополучием ребенка» [11, с. 37].

Среди социальных и семейных факторов риска можно выделить следующие: нестабильность социально-экономической ситуации, негативное влияние СМИ (примеры насилия, жестокости, безнаказанности); неблагополучное микросоциальное окружение, ссоры, конфликты, скандалы в семье; распад семьи (например, развод родителей); неправильный тип воспитания в семье (неприятие ребенка, гипертрофированное, тревожно-ментальное, эгоцентрическое, авторитарное, попустительское отношение к нему); асоциальное поведение родителей; отрицательная оценка взрослыми способностей и возможностей ребенка, его успехов, его поведения и личности в целом; непоследовательность и несогласованность требований к ребенку; непонимание взрослыми трудностей и потребностей детей; чрезмерная занятость родителей; недостаток знаний родителей о том, как справляться с трудными педагогическими ситуациями; пренебрежительное отношение со стороны сверстников [71; 91; 192].

Л.С. Выготский утверждал, что природа отклонений поведения «...большой частью заключается в психологическом конфликте между ребенком и средой или между отдельными сторонами и слоями личности ребенка» [32, с. 178].

Г.И. Макарычева акцентирует внимание на том, что генезис девиантного поведения определяется результатом сложного процесса взаимодействия совокупности внешних и внутренних факторов и тех условий, в которых люди существуют и действуют и которые, в свою очередь, создаются, изменяются и преобразуются людьми. Особое значение в этом отношении имеет система социально-нормативных ориентаций – идей, взглядов, принципов, ценностей и

норм, активно влияющих на формирование и практическую реализацию всех личностных качеств человека, на образ его мыслей, характер поведения и деятельности [109].

Рассматривая причины формирования девиантного (отклоняющегося) поведения важно учитывать конгломерат различных (биологических, психологических, социальных, педагогических, личностных, индивидуальных и др.) взаимодополняющих факторов, детерминирующих такое поведение, так как одни и те же проявления, внешне сходные особенности поведения могут свидетельствовать о разных процессах и тенденциях развития девиантного поведения, и наоборот.

В контексте изучаемой проблемы актуальным вопросом также является динамика девиантного поведения.

С.В. Соловьева обозначает этапы становления девиантного поведения, которые, как подчеркивает исследователь, имеют условный характер и подвержены динамическим изменениям.

*На начальном этапе* поведение личности характеризуется отдельными нарушениями соответствующих возрасту социальных требований и единичными, эпизодическими проявлениями нарушения поведения. Это этап формирования инициальных форм нарушения поведения или «преддевиантного синдрома».

*На втором этапе* нарушение поведения отличается большим разнообразием форм проявления, количеством ситуаций, его стимулирующих, и большей устойчивостью.

*На третьем этапе* нарушение поведения усугубляется, выходит на первый план, приобретает систематический характер и является привычным способом реагирования на неблагоприятные факторы внешней среды [161, с. 55–56].

Основными критериями, позволяющими говорить о девиантном (отклоняющемся) поведении, являются, по мнению Е.В. Змановской, следующие:

1. Девиантное поведение личности – это поведение, отклоняющееся от наиболее важных для общества в данное время социальных норм. Иначе говоря, это действия, не соответствующие существующим законам, правилам, традициям и социальным установкам.

2. Девиантное поведение и личность, его проявляющая, вызывают негативную оценку со стороны других людей. Негативная оценка может иметь форму общественного осуждения или социальных санкций, в том числе уголовного наказания.

3. Особенностью отклоняющегося поведения является то, что оно наносит реальный ущерб самой личности или окружающим людям. Данный признак означает, что отклоняющееся поведение является разрушительным: в зависимости от формы – деструктивным или аутодеструктивным.

4. Рассматриваемое поведение преимущественно можно охарактеризовать как стойко повторяющееся (многократное или длительное).

5. Девиантное поведение, как правило, согласуется с общей направленностью личности.

6. Особенностью отклоняющегося поведения является то, что оно рассматривается в пределах медицинской нормы. Оно не должно отождествляться с психическими заболеваниями или патологическими состояниями, хотя и может сочетаться с последними.

7. Определенным признаком отклоняющегося поведения является то, что оно сопровождается различными проявлениями социальной дезадаптации. Кроме того, состояние дезадаптации, в свою очередь, может быть самостоятельной причиной отклоняющегося поведения личности.

8. В качестве последнего признака девиантного поведения можно отметить его выраженное индивидуальное и возрастно-половое своеобразие. Одни и те же виды девиантного поведения вариативно проявляются у различных людей в разном возрасте [61, с. 12–14].

Рассмотренные критерии являются ведущими доминантами характеристики девиантного поведения, которые позволяют отличать его от других феноменов и при необходимости диагностировать его наличие и констатировать динамику формирования у конкретного человека.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что современная научная литература раскрывает многообразие аспектов девиантного (отклоняющегося) поведения. Наличие различных концепций и подходов позволяет более объективно подойти к

определению сущности девиантного поведения. Кроме того, девиантное поведение отличается большим разнообразием и специфичностью по своему генезу, формам и особенностям проявления, нарушаемым нормам, правилам и ценностям, степени отношения и оценки окружающими такого поведения.

Итак, акцентируем внимание на том, что девиантность в данном исследовании отождествляется с девиантным поведением. Следовательно, девиантность (девиантное поведение) – это поведение, отклоняющееся от установленных в обществе норм и правил, которое обуславливается как индивидуально-типологическими и возрастными особенностями личности, так и спецификой ее жизненного пространства, состоянием межличностного взаимодействия, характером семейных и внутригрупповых отношений, а также сопровождается негативной оценкой со стороны окружающих и нарушением процесса социализации.

Отклоняющееся поведение выражается в изменениях ценностно-смысловых ориентаций, нравственных установок и мотивационно-потребностной сферы личности, то есть в деформации системы внутренней саморегуляции и саморефлексии.

В зависимости от социально-психологических доминант и личностных потребностей девиантное (отклоняющееся) поведение проявляется как в индивидуальной, так и в групповой формах взаимодействия с социумом.

Девиантное (отклоняющееся) поведение является одной из существенных проблем социума, соответственно, ее решение детерминирует успешное социальное, психологическое и духовно-нравственное развитие личности и общества в целом.

## **1.2. Особенности девиантности (девиантного поведения)**

### **у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

На современном этапе увеличивается число несовершеннолетних с девиантным поведением, что является одной из самых актуальных социально-психолого-педагогических проблем. Данная проблема приобретает еще большую значимость в связи с недостаточным количеством исследований, касающихся девиантного (отклоняющегося) поведения детей с нарушениями в развитии.

Как утверждает М.А. Ковальчук, особенно важно решение этого вопроса в отношении детей младшего школьного возраста. Ведь именно в младшем школьном возрасте формируются личностные черты и качества, начинают складываться определенные установки, которые в дальнейшем обуславливают поведение ребенка в подростковом и юношеском возрасте [72].

На значимость личностного становления детей младшего школьного возраста указывал еще Л.С. Выготский, утверждая, что начало данного возрастного периода связано с возникновением обобщения переживаний, логики чувств. Ребенок впервые начинает понимать, что значит «я радуюсь», «я огорчен», «я сердит», «я добрый», «я злой», у него возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях и поведении [31, с. 202].

Психолого-педагогические исследования Н.А. Козловской и И.С. Морозовой показывают, что характерной особенностью младшего школьного возраста является особая восприимчивость по отношению к обществу [73], социальная перцепция, которая, по утверждению Л.С. Колмогоровой и О.Г. Холодковой, успешно формируется в этом возрасте не только в результате специального обучения, но и в ходе стихийного опыта [76].

Кроме того, младший школьный возраст, по мнению ряда исследователей, является наиболее благоприятным периодом для усвоения социальных и нравственных норм и правил поведения, развития моральной нормативности, формирования общественной направленности личности [13; 73; 87; 175].

Соответственно, норма может побуждать ребенка к определенным поступкам и действиям, а может и запрещать или предостерегать от них. Нормы определяют содержание взаимоотношений с обществом, коллективом, окружающими людьми в целом. Как правило, норма рассматривается как регулирующая функция поведения личности.

К младшему школьному возрасту каждый ребенок достигает определенного уровня психологического и социально-нравственного развития: у него накапливается нравственный опыт, формируются психологические индивидуально-типологические свойства и социально-нравственные качества личности, вырабатываются

привычки и ценности, обуславливающие и регулирующие его поведение, деятельность и взаимодействие с другими.

Именно в этом возрасте ребенок начинает осознавать отношения между ним и окружающими, разбираться в социальных мотивах поведения, нравственных оценках, анализировать причины различных конфликтных ситуаций.

По мнению Г.А. Карповой, для младших школьников характерна повышенная нормативно-оценочная ориентация социальных чувств, поведения и взаимоотношений. Младший школьник находится на стадии так называемой «конвенциональной морали», когда личность руководствуется не системой собственных моральных принципов, нравственных категорий, а искренним стремлением к безусловному выполнению установленных норм, которые предлагают ребенку взрослые, и желанием быть положительно оцененным, одобренным со стороны взрослого [65, с. 99].

На данном возрастном этапе происходит закрепление произвольных форм поведения и деятельности, формирование нового когнитивного отношения к действительности и развитие сознательных механизмов социального взаимодействия.

Таким образом, с учетом социальных и моральных норм детям младшего школьного возраста предъявляются следующие требования, определяющие характер их поведения: знать и соблюдать правила поведения в школе, семье, общественных местах; стремиться дружить со всеми детьми и выбирать себе друга; устанавливать взаимоотношения в коллективе, основанные на взаимопомощи и взаимной поддержке; уважать старших; уметь различать хорошие и плохие поступки; стремиться сдерживаться от плохих поступков; отрицательно относиться к аморальным поступкам; уметь делать выбор, предвидеть возможные последствия своих действий и поведения; участвовать в различных видах общественно полезной деятельности; трудиться с пользой для себя и людей; проявлять дисциплинированность, рефлексивность, последовательность и настойчивость в выполнении учебных и учебно-трудовых заданий; беречь и ценить общественное добро и родную природу и др. [41; 135].

Младший школьный возраст, по мнению Г.В. Буговой, является одним из наиболее сенситивных периодов детства в связи с резкой перестройкой реактивно-

сти, изменением физиологического равновесия в организме, т. е. существуют благоприятные условия как для развития, так и для воздействия патогенных факторов [22].

Главная трудность, с которой встречается ребенок – младший школьник, – это требование определенной дисциплины. Дети в той или иной степени лишаются свободы действий, так как в классе необходимо сидеть на одном месте, нельзя общаться с соседом по парте, с учителем можно разговаривать только с его разрешения, когда молчат другие, и т. д.

Включаясь в жизнь школы, ребенок фактически начинает осваивать одновременно две программы. Одна – это официальная учебная программа, вторая – скрытая программа социализации, обусловленная характером межличностных отношений, складывающихся в школе. Благодаря последней формируется эмоциональная и социальная жизнь ребенка, его представления о себе и о том, что о нем думают другие [17].

Как показывают результаты психолого-педагогических наблюдений, у детей младшего школьного возраста отмечается неумение контролировать свою деятельность и анализировать правильность ее выполнения.

Как правило, для ребенка младшего школьного возраста не свойственно всесторонне обдумывать свои решения и намерения, чаще всего он принимает их торопливо, хаотично, поверхностно. Недостаточная способность к волевому усилию проявляется в том, что младший школьник порой отказывается от преодоления трудностей и препятствий, теряет интерес и мотивацию к осуществляемой деятельности, оставляет начатое дело незавершенным.

Проблема недостаточного развития произвольности в начальной школе обусловлена, во-первых, определенными затруднениями детей в учебной деятельности, во-вторых, нарушением дисциплины на уроках и переменах, неумением самостоятельно выполнять усложненные задания, в-третьих, психологической нагрузкой, повышенной утомляемостью младших школьников.

В результате постепенно создаются ситуации для формирования поведенческих девиаций у детей младшего школьного возраста.

Особое внимание в аспекте изучаемой проблемы, по мнению коррекционных педагогов, специальных психологов, педагогов-психологов, необходимо сосредоточить на поведенческих девиациях детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР).

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) уже около 5-и десятилетий комплексно и углубленно изучаются специалистами коррекционной направленности: Н.В. Бабкиной, Н.Л. Белопольской, Т.А. Власовой, Е.Е. Дмитриевой, В.В. Ковалевым, И.А. Коробейниковым, А.О. Дробинской, К.С. Лебединской, В.В. Лебединским, В.И. Лубовским, И.И. Мамайчук, И.Ф. Марковской, Е.М. Мастюковой, Н.А. Никашиной, Т.Н. Павлий, М.С. Певзнер, Л.И. Переслени, С.Н. Сорокоумовой, Г.Е. Сухаревой, Р.Д. Тригер, У.В. Ульенковой, С.Г. Шевченко и др. Однако изучение особенностей детей с ЗПР на сегодняшний день в основном ограничивалось исследованием их познавательной и эмоционально-волевой сфер, тогда как личностные и поведенческие характеристики данной категории детей описаны недостаточно.

Задержка психического развития является одной из наиболее частых форм психического дизонтогенеза. Под термином «задержка психического развития» подразумеваются синдромы временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедленного темпа реализации закодированных в генотипе свойств организма [14; 26; 48]. Являясь следствием временно и мягко действующих факторов (ранней депривации, плохого ухода и др.), задержка темпа может иметь обратимый характер. В этиологии задержки психического развития играют роль наследственные факторы, конституциональные особенности, хронические соматические заболевания, социально-средовые и психологические детерминанты, а также органическая недостаточность нервной системы, чаще резидуального (остаточного) характера [51; 102; 103; 108; 110; 122; 130].

Психическое развитие ребенка с ЗПР протекает по тем же общим законам, что и развитие нормально развивающегося сверстника. Но вместе с тем оно харак-



теризуется своеобразием вследствие имеющегося дефекта. И это своеобразие обнаруживается не только в развитии функций, которые связаны с пораженным органом. Нарушение вызывает ряд вторичных особенностей, которые проявляются в нескольких основных клинико-психологических формах: конституционального происхождения, соматогенного происхождения, психогенного происхождения и церебрально-органического генеза (К.С. Лебединская). Каждой из этих форм присущи свои особенности, динамика, прогноз в развитии ребенка [5]. Остановимся более подробно на каждой из этих форм.

*ЗПР конституционального происхождения* — так называемый гармонический инфантилизм (неосложненный психический и психофизический инфантилизм). При данной форме отмечается такая структура личности, при которой эмоционально-волевая сфера находится как бы на ранней ступени развития. Преобладает эмоциональная мотивация поведения, повышенный фон настроения, незрелость личности в целом, легкая внушаемость, произвольность всех психических функций. При переходе к школьному возрасту сохраняется большая значимость для детей игровых интересов. Черты эмоционально-волевой незрелости часто сочетаются с инфантильным типом телосложения. Ребенок по своему психическому и физическому облику соответствует более раннему этапу возрастного развития. Как правило, причиной такого состояния являются факторы генетического характера. Нередко возникновение этой формы ЗПР может быть связано с негрубыми обменно-трофическими расстройствами. Детям с этой формой ЗПР практически не нужна специальная помощь, поскольку со временем отставание сглаживается.

*ЗПР соматогенного происхождения* с явлениями стойкой соматической астении и соматической инфантилизацией. Данная форма возникает вследствие длительной соматической недостаточности различного генеза (хронические инфекции, аллергические состояния, врожденные и приобретенные пороки внутренних органов и др.). В возникновении ЗПР у этой группы детей большая роль принадлежит стойкой астении, снижающей не только общий, но и психический тонус. Большое значение имеют социальные факторы, приводящие к появлению различных невро-

тических наслоений (неуверенность, боязливость, капризность, ощущение физической неполноценности). Усугубляет состояние ребенка режим ограничений и запретов, в котором он постоянно находится. Детям с этой формой задержки психического развития вместе с психолого-педагогическим воздействием требуется и медицинская помощь, периодическое пребывание в санатории.

*ЗПР психогенного происхождения* (патологическое развитие личности по невротическому типу, психогенная инфантилизация). Эта форма чаще всего возникает в результате неблагоприятных условий воспитания ребенка (неполная или неблагополучная семья). Конечно, социальный характер данной аномалии развития не исключает ее первоначально патологической структуры. Неблагоприятные социальные условия, долго воздействующие и оказывающие травмирующее влияние на психику ребенка, способствуют возникновению стойких отклонений в его нервно-психической сфере. Эту форму ЗПР надо уметь отличать от педагогической запущенности, проявляющейся прежде всего в ограниченных знаниях и умениях ребенка вследствие недостатка интеллектуальной информации. Данная форма ЗПР наблюдается при аномальном развитии личности по типу психической неустойчивости, обусловленном явлениями гипоопеки и гиперопеки. У ребенка в условиях безнадзорности (гипоопеки) не формируется произвольное поведение, не стимулируется развитие познавательной активности, не формируются познавательные интересы. Патологическая незрелость эмоционально-волевой сферы сочетается с недостаточным уровнем знаний и бедностью представлений. Развитие ребенка в условиях гиперопеки (чрезмерной, излишней опеки) ведет к возникновению у него таких отрицательных черт личности, как отсутствие или недостаточность самостоятельности, инициативности, ответственности. Дети с такой формой ЗПР не способны к волевому усилию, у них отсутствует произвольная форма поведения. Все эти качества в конечном счете ведут к тому, что ребенок оказывается неприспособленным к жизни и долгое время будет постоянно нуждаться в помощи.

*ЗПР церебрально-органического генеза* (минимальная мозговая дисфункция) занимает основное место в полиморфной группе задержки психического развития.

Дети с данной формой ЗПР характеризуются стойкостью и выраженностью нарушений в эмоционально-волевой сфере и познавательной деятельности. Функциональные расстройства ЦНС накладывают отпечаток на психологическую структуру этой формы ЗПР.

Клинико-психологическую структуру этой формы ЗПР характеризует сочетание черт незрелости и различной степени поврежденности ряда психических функций. Признаки незрелости в эмоциональной сфере проявляются при органическом инфантилизме, а в интеллектуальной – в недостаточной сформированности отдельных корковых функций и в недоразвитии регуляции высших форм произвольной деятельности.

В зависимости от типа соотношения черт органической незрелости и повреждения ЦНС выделяют два клинико-психологических варианта ЗПР церебрально-органического генеза. При первом варианте у детей обнаруживаются черты незрелости эмоциональной сферы по типу органического инфантилизма (негрубые церебростенические и неврозоподобные расстройства, признаки минимальной мозговой дисфункции, незрелость мозговых структур). Нарушения высших корковых функций имеют динамический характер, обусловленный их недостаточной сформированностью и повышенной истощаемостью. Регуляторные функции особенно слабы в звене контроля.

При втором варианте доминируют симптомы поврежденности: выраженные церебростенические, неврозоподобные, психопатоподобные синдромы. Неврологические данные отражают выраженность органических расстройств и значительную частоту очаговых нарушений. Наблюдаются также тяжелые нейродинамические расстройства (инертность, персивираторные явления), дефицитарность корковых функций, в том числе их локальные нарушения. Дисфункция регуляторных структур проявляется в звеньях и контроля, и программирования.

При первом варианте данной формы ЗПР прогноз более благоприятен в хороших социальных условиях (благополучная семья и пр.). При втором варианте этой формы дефекта дети нуждаются в существенной психолого-педагогической

коррекции. Такая коррекция в ряде случаев может быть обеспечена только в условиях специальных учреждений для детей с ЗПР.

Согласно исследованиям Ю.А. Королевой, большинство школьников рассматриваемой категории (92,7 %) по разным причинам поступает в общеобразовательные учреждения, где, обучаясь в классах коррекционно-развивающегося обучения, но чаще всего интегрируясь в класс нормально развивающихся сверстников, сталкиваются с рядом проблем не только учебного, но и личностного характера, испытывая трудности в процессе общения и взаимодействия [88].

Е.В. Соколова также подчеркивает, что дети с ЗПР выделяются среди неуспевающих учеников массовых школ тем, что характеризуются «специфическими» трудностями при обучении и овладении школьными навыками, а также стереотипностью, «своеобразием» поведения и взаимодействия с окружающими [159].

Л.С. Выготский эти трудности взаимодействия с окружающими людьми, т. е. трудности социального взаимодействия образно называл «социальным вывихом», который препятствует приобретению ребенком с нарушениями развития знаний, опыта «врастания его в культуру» [32].

Как правило, дети с ЗПР имеют объективные проблемы в обучении и отличаются пассивным восприятием информации, нарушением произвольности психических процессов, навыков контроля и самоконтроля, что становится фактором дезадаптации в микро- и макросоциуме и приводит к закреплению неправильного стереотипа поведения у этих детей [16; 49].

Своеобразие дефекта при задержке психического развития определяет специфику личности детей данной категории и их поведенческих реакций [14]. В целом для детей младшего школьного возраста с ЗПР характерна личностная и эмоционально-волевая незрелость.

Как указывает И.В. Сычевич, при задержке психического развития затрудняется формирование личности ребенка, в самооценке и оценке других у детей с ЗПР наблюдается преобладание контрастных крайних оценок личности, некоторая категоричность суждений, развитие ситуативных, необобщенных, зачастую некритичных и неадекватных представлений об окружающих. Кроме того, младшие

школьники с ЗПР в оценках одноклассников ссылаются на мнения учителей, что характеризует процесс оценивания других как несамостоятельный, зависимый от внешних оценок. Исследователь также отмечает проявление у учащихся рассматриваемой категории меркантильных интересов по отношению к одноклассникам. Все это замедляет процесс формирования у них морально-этических представлений, социально-эмоциональной зрелости, осознание детьми своего отношения к другим и самим себе, своего положения среди сверстников и в более широком социальном окружении [170].

Кроме того, дети с ЗПР характеризуются недостаточной способностью сдерживать свои влечения и потребности, подверженностью влиянию инстинктивных побуждений и сиюминутных желаний, невыработанностью собственных запретов и ограничений, отсутствием стремления к преодолению трудностей, склонностью идти по пути наименьшего сопротивления, несформированностью адекватных способов и механизмов разрешения сложных ситуаций межличностного взаимодействия, подверженностью отрицательным внешним влияниям.

Необходимо также отметить, что дети данной категории с трудом приспосабливаются к коллективу, социальной среде, им сложно осознать нормы и правила поведения и взаимодействия, особенно когда их понимание требует интуиции, абстрактного мышления, рефлексивности и прогностичности. Оказавшись в неожиданной ситуации, дети с ЗПР теряются и со свойственными им внушаемостью, впечатлительностью, зависимостью от ситуации, не критичностью и безволием следуют за лидером, т. е. активной личностью, чаще всего с устойчивой, асоциальной направленностью, неадекватно и неукоснительно воспринимая ее руководство и воздействие.

Проблема регуляции самоконтроля, произвольности поведения у детей с ЗПР выступает как недостаточность волевого поведения, трактуемого в широком смысле как неумение преодолевать трудности и препятствия на пути достижения цели, а в узком понимании как несформированность моральной саморегуляции, осуществляемой на основе сознательного выбора мотивов в ситуации нравственного конфликта [182, с. 49].

Суть данного тезиса подтверждают Е.А. Винникова и Е.С. Слепович, описывая психологические механизмы становления морального поведения у детей с ЗПР, которые констатировали, что моральное поведение младших школьников с ЗПР соответствует значительно более младшему возрасту, характеризуется такими специфическими особенностями, как выраженная зависимость проявления моральных норм от внешнего контроля, размытость моральных норм, причем аморальные способы решения нравственной проблемы осознаются детьми часто как социально приемлемые, зависимость функционирования моральных норм от условий ситуации, в которой она реализуется (чем свободнее и абстрактнее поведение ребенка, тем в большей степени оно аморально), видение окружающих сверстников как людей, способных в основном на аморальное поведение, становление нравственности в сторону ее прагматичности [27, с. 22–23].

Более того, психологические исследования Р.Д. Триггер свидетельствуют о наличии у детей с ЗПР ограниченных тенденций в поведении (желание конфликтовать, драться, грубить, оскорблять, сквернословить и т. д.), которые проявляются в четыре раза чаще, чем у нормально развивающихся учеников [172, с. 12].

Так, исследования О.К. Агавеляна особенностей поведения детей с ЗПР в конфликтной ситуации показывают, что наиболее типичной стратегией поведения этих детей в ситуации конфликта является соперничество, т. е. дети рассматриваемой категории, как правило, не владеют способами сотрудничества [1], что провоцирует возникновение различного рода девиаций поведения. Ученый объясняет, что конфронтрующие тенденции во взаимодействии таких детей детерминированы определенной нереализованностью стремлений, сочетающейся с потребностью в социальном признании и самоутверждении.

Кроме того, длительные неуспехи детей изучаемой категории в учебной деятельности, недовольство собой и своей позицией в коллективе, сложности в построении отношений с окружающими проявляются в формировании отрицательных личностных качеств, что, в свою очередь, обуславливает гипертрофированность негативных поведенческих реакций у таких детей.

Осознавая свои затруднения в учебе, некоторые учащиеся с ЗПР пытаются

самоутверждаться собственными путями: подчиняют себе более слабых физически товарищей, командуют ими, заставляют выполнять за себя неприятную работу (уборка в классе, во дворе), показывают свое «геройство», совершая рискованные поступки (прыгают с высоты, влезают по опасной лестнице и др.); могут сказать неправду, например, похвастаться какими-либо делами, которых они не совершали. В то же время эти дети обычно чувствительны к несправедливым обвинениям, остро на них реагируют, с трудом успокаиваются [46, с. 128].

Выраженная эмоциональная истощаемость, повышенная впечатлительность и робость, склонность акцентировать внимание на неприятных переживаниях – это те черты, которые способствуют формированию у детей изучаемой категории малодушия, легкомыслия, безволия и безынициативности. Все это, естественно, приводит к формированию отрицательных черт поведения, выступающих, по мнению Л.С. Выготского, в качестве псевдокомпенсаторных характерологических образований [32], с помощью которых ребенок пытается обеспечить себе удовлетворяющую его личностную позицию в ответ на низкую оценку со стороны окружающих.

Большинство детей с ЗПР неустойчивы в эмоциональных проявлениях. Это определяет особенности их социального поведения: оно непоследовательно, неровно, часто нелогично, конфликтно и мало предсказуемо.

Разбалансировка чувств у таких детей способствует возникновению эмоциональных нарушений, что, в свою очередь, ведет к девиациям в поведении. Незрелость эмоционально-волевой сферы является одним из факторов, тормозящим развитие социально одобряемых форм поведения у данного контингента детей.

Особого внимания в контексте данного исследования заслуживает вопрос соотношения биологических и социальных факторов в возникновении девиантного поведения детей с ЗПР.

Е.А. Винникова и Е.С. Слепович считают, что негативные особенности поведения не являются специфическими и обусловленными первичным дефектом при задержке психического развития, а имеют скорее социальный характер [27]. Это, в свою очередь, служит подтверждением высказанной Л.С. Выготским мысли о том,

что «решает судьбу личности в последнем счете не дефект сам по себе, а его социальные последствия, его социально-психологическая реализация» [32, с. 14]. Кроме того, Л.С. Выготский отмечал что, «процессы компенсации тоже направлены... на преодоление затруднений, создаваемых дефектом» [32]. Следовательно, с целью предупреждения и устранения девиантных форм поведения необходимо оказывать целенаправленное психолого-педагогическое воздействие на организацию социальной среды, в которой находятся дети с ЗПР [27].

С точки зрения С.А. Масленниковой проявление форм девиантного (отклоняющегося) поведения определено как внутренними детерминантами – особенностями психического развития, возрастом, личностными свойствами, так и внешними – социальной ситуацией развития, конкретизируемой нравственной позицией родителей и педагогов [113, с. 69].

Девиантное поведение младших школьников с ЗПР, по мнению И.К. Йокубаускайте, обусловлено не только их психофизиологической незрелостью, выражающейся в сниженных регулятивных и адаптивных способностях, но и повышенной чувствительностью к характеру отношений, складывающихся в деятельности, утратой уверенности и выраженной потребности в возможности достижения успехов в деятельности, что проявляется в устойчивости сформировавшихся нарушений поведения [64, с. 22].

В формировании нарушений поведения определяющее значение имеет воздействие как социально-психологических и педагогических факторов, в первую очередь, неблагоприятных условий воспитания, так и биологических, например, особенностей психической деятельности.

Не всегда правильным является парциальное рассмотрение биологических и социальных факторов в аспекте формирования отклоняющегося поведения, так как эти факторы, как правило, взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга, т. е. представляют собой совокупность причин, обуславливающих личностное развитие ребенка и результат его социализации в целом.

По мнению Е.Г. Дзугкоевой [47], Л.К. Гайфуллиной [33], В.И. Трофимовой



[174], поведение и его нарушения у детей с ЗПР определяются биогенными и социогенными факторами.

Однако по утверждению Г.В. Грибановой [37], Р.Д. Тригер [172], Д.И. Альраххалы [7], А.О. Дробинской [51], Л.М. Шипицыной [190], причины отклонений в поведении таких детей чаще всего кроются в семье, школе, группах непосредственного окружения, т. е. девиации поведения обусловлены социальными факторами.

Отсутствие полноценного общения с родителями является существенной причиной отклоняющегося поведения и отрицательных личностных реакций у детей с ЗПР. Вследствие дефицита эмоциональных связей в семье затрудняется идентификация с родителями, что заставляет ребенка искать паттерны для подражания во внешней среде.

Кроме того, так как дети с ЗПР постоянно испытывают трудности в средовой адаптации, которые лишают их эмоционального комфорта и психического равновесия, они в большей степени, чем нормально развивающиеся дети, нуждаются в снятии напряжения, педагогической помощи, в установлении эмоционального контакта с близкими людьми [14; 44; 49].

По утверждению Л.Л. Пелевиной, необходимо акцентировать тот факт, что у данной категории детей сформированные на определенном возрастном этапе навыки социального и нравственного поведения могут сравнительно легко и быстро разрушаться, позитивные интересы вытесняться негативными и асоциальными, умения социально-психологической ориентации ухудшаться [131].

Таким образом, можно сделать вывод следующего характера. Девиантное поведение учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (согласно рассмотренным классификациям девиантного поведения в п. 1.1) можно охарактеризовать как грубость, жестокость, вспыльчивость, враждебность, мстительность, конфликтное поведение, негативизм, агрессивное поведение, сквернословие с учителями, сверстниками, демонстративное поведение, лживость, невыполнение учебных заданий, уклонение от участия во внеклассных мероприятиях, несоблюдение школьного распорядка, недисциплинированное поведение, драчливость, воровство, хулиганство, асоциальное поведение, уходы из дома, прогулы занятий в школе, побег,

бродяжничество. Кроме того, перечисленные нарушения поведения являются для детей привычным способом реагирования на неблагоприятные факторы внешней среды и представляют собой своеобразную поведенческую стереотипию, которая проявляется в персистентности нарушений поведения.

Как показывают результаты психолого-педагогических исследований, у младших школьников с ЗПР формы девиантного поведения (агрессивное поведение, конфликтность, драчливость, грубость, сквернословие, лживость и др.) проявляются в 2–3 раза чаще, чем у нормально развивающихся сверстников.

Следует отметить, что у детей младшего школьного возраста с ЗПР девиантное поведение имеет полиморфный характер, т. е. представлено сочетанием различных форм отклоняющегося поведения. Одна девиация поведения провоцирует возникновение другой или определенная категория (виды, типы) поведенческих девиаций накладывается на другую, что указывает на общность механизмов функционирования различных нарушений поведения у таких детей.

В основе отклоняющегося поведения детей младшего школьного возраста с ЗПР доминантой являются нарушения произвольной регуляции поведения, низкий уровень самоконтроля, отсутствие самокритичности, саморефлексии. Внутренние регуляторы поведения оказываются несформированными и не соответствуют возрастным требованиям.

Однако исследователи также утверждают, что дети с ЗПР способны регулировать свое поведение согласно установленным нормам и правилам, но это, как правило, возможно лишь при строгом контроле извне (со стороны родителей, педагогов).

Рассматривая причины формирования девиантного поведения у детей с ЗПР, можно констатировать, что данное поведение обусловлено как биологическими факторами, так и условиями социальной среды.

Более того, взаимодействия, формирующиеся у детей с ЗПР в различных социальных средах (в семье, школе, группе сверстников и др.), детерминируют их личностное развитие и, следовательно, нормативный или отклоняющийся характер поведения таких детей.

Вышеперечисленные формы девиантного поведения неблагоприятным образом сказываются на личностном развитии учащихся с ЗПР и, главное, препятствуют социализации таких детей. А это, соответственно, свидетельствует о необходимости поиска путей, методов, средств, способствующих как профилактике девиаций поведения, так и формированию адаптационных социальных механизмов личности ребенка рассматриваемой категории.

### **1.3. Сущность профилактики девиантности (девиантного поведения) у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

Проблема профилактики девиантного поведения детей, особенно детей с задержкой психического развития в настоящее время является одной из приоритетных и актуальных задач, решение которой в большей степени зависит от поставленных целей и выбранных стратегий и средств их реализации.

Профилактика девиантного поведения предполагает систему общих и специальных мероприятий на различных уровнях социальной организации: государственном, правовом, экономическом, общественном, социально-медицинском, психологическом, педагогическом. Успешность осуществления профилактической деятельности преимущественно определяется такими условиями, как системность, комплексность, своевременность, последовательность, адресность, дифференцированность и индивидуализация, вариативность, адекватность, каузальность.

Как правило, под профилактикой подразумеваются научно обоснованные и своевременно предпринимаемые действия, направленные на: выявление причин и условий, способствующих возникновению какой-либо проблемы или комплекса проблем; уменьшение вероятности или предупреждение возникновения недопустимых отклонений от системы установленных стандартов и норм в деятельности и поведении человека или группы; предотвращение возможных физических, психологических, социокультурных и других коллизий у человека или группы; сохра-

нение, поддержание и защиту оптимального уровня и образа жизни и здоровья людей; содействие человеку или группе в достижении поставленных целей и раскрытие их внутренних потенциалов и творческих способностей. Исследователи также утверждают, что основой профилактических мер является деятельность, ориентированная на: создание оптимальных психолого-педагогических и социально-психологических условий для нормального осуществления процесса социализации личности; оказание психолого-педагогической и социальной помощи семье и детям; обеспечение, в случае необходимости, мер социально-правовой защиты ребенка. Эффективность профилактической деятельности в значительной степени зависит от соблюдения ряда условий: направленности на искоренение источников дискомфорта как в самом ребенке, так и в социальной среде и, одновременно, на создание условий для приобретения им необходимого опыта решения возникающих проблем [55; 75; 112].

Существует множество классификаций профилактики как вида деятельности по различным признакам:

1. По целевой группе (кто является объектом воздействия) – *виды профилактики* (первичная, вторичная, третичная профилактика).
2. По содержанию деятельности (что является предметом деятельности) – *типы профилактики* (общая и специальная профилактика).
3. По «точке приложения» усилий – *уровни профилактики* (социальный, семейный, личностный).

Наряду с этим выделяется несколько уровней профилактической деятельности [127, с. 143]:

1. Решение социально-экономических, культурных и других задач общегосударственного масштаба по более полному удовлетворению материальных и духовных потребностей людей (*социальный уровень*).
2. Меры по педагогической ориентации инфраструктуры микросоциума, направленные на оздоровление микросреды, в которой протекает жизнедеятельность человека (*семейный уровень*).
3. Индивидуальная воспитательно-профилактическая работа, направленная

на коррекцию и предупреждение противоправных действий и отклонений в поведении отдельных лиц (*личностный уровень*).

Как правило, виды профилактики определяются следующим образом [128].

*Первичная профилактика* – предупреждение возникновения у детей дефектов, отклонений в развитии, обучении и воспитании.

*Вторичная профилактика* – предупреждение перехода нарушений (отклонений) развития (обучения, воспитания) в хронические (устойчивые) формы, возникновения вторичных дефектов.

*Третичная профилактика* – социально-трудовая адаптация лиц, страдающих дефектами (нарушениями, отклонениями).

Кроме того, принято различать по типу профилактики: *общую* и *специальную* [127, с.145].

*Общая (неспецифическая)* профилактика предполагает осуществление ряда предупредительных мероприятий, направленных на предотвращение возникновения тех или иных проблем в обозримом будущем ребенка, либо на предупреждение той или иной проблемы непосредственно перед ее возникновением.

*Специальной (специфической)* профилактикой называется система мер, направленных на решение определенной задачи, например, профилактика девиантного (отклоняющегося) поведения.

В аспекте девиантного поведения детей общая профилактика, в отличие от специальной, не обращена непосредственно на проблему девиантного (отклоняющегося) поведения личности несовершеннолетних, а решает ее косвенно, т. е. посредством законодательных мер, административных механизмов, социально-психологических, педагогических способов и информационных технологий, других ресурсов.

Итак, рассмотрим понятие профилактики девиантного (отклоняющегося) поведения – это комплекс мер социально-психологического, медицинского и педагогического характера, направленных на нейтрализацию воздействия отрицательных факторов социальной среды на личность с целью предупреждения отклонений в ее поведении [127].

Л.О. Хаджимба утверждает, что профилактика девиантного поведения предполагает предотвращение и раннее предупреждение девиантного поведения и его последствий [181, с. 49].

И.П. Подласый в контексте рассматриваемого вопроса определяет профилактику как комплекс упреждающих мер, направленных на предотвращение нежелательного поведения [134, с. 139].

Всемирная организация здравоохранения предлагает выделять первичную, вторичную и третичную профилактику.

В связи с этим необходимо отметить, что различными учеными и исследователями по-разному определяются перечисленные виды профилактики. В большинстве случаев встречается понятие «виды профилактики», реже – такие обозначения, как «уровни профилактики», «формы профилактики», «типы профилактики».

Рассмотрим данные виды профилактической деятельности на примере профилактики девиантного поведения личности.

Л.В. Сафонова рассматривает первичную, вторичную и третичную формы профилактики девиантного поведения следующим образом.

*Первичная* профилактика – это работа с условно здоровыми людьми, среди которых существует определенное количество лиц из «группы риска». Первичная профилактика – система действий, направленная на формирование позитивных стрессоустойчивых форм поведения с одновременным изменением дезадаптивных, уже сформированных нарушенных форм поведения.

*Вторичная* профилактика предназначена для людей, у которых поведение риска уже сформировано. Это система действий, направленная на изменение уже сложившихся дезадаптивных форм поведения и позитивное развитие личностных ресурсов и личностных стратегий.

*Третичная* профилактика – это профилактика рецидивов через систему действий, направленную на уменьшение риска совершения асоциальных поступков, а также на активизацию личностных ресурсов, способствующих адаптации к условиям среды и формированию социально-эффективных стратегий поведения [151, с. 107–108].

Более того, исследователь подчеркивает, что в ходе профилактики девиантного поведения необходимо учитывать также следующие правила: о поведенческих отклонениях нельзя судить, не принимая во внимание социальное окружение личности; изменение социального окружения, особенно в кризисные периоды жизни, оказывает на личность и последующую судьбу человека порой более глубокое воздействие, чем биологические факторы; профилактике девиантного поведения способствуют изучение и устранение его причин, а не последствий [151].

С точки зрения А.Л. Нелидова и Т.Т. Щелиной рассмотрение трех уровней (видов, форм) профилактики девиантного поведения необходимо осуществлять не только на основе поставленных целей и определенных технологий воздействия, но и с учетом специфики целевой аудитории (группы).

Так, согласно данному подходу, *первичная* профилактика охватывает всех учащихся и их родительские семьи, в первую очередь здоровых, нормативно развивающихся детей, не имеющих выраженных факторов риска. Ее цель – обеспечить нормативное развитие личности и формировать просоциальные установки на здоровый образ жизни.

*Вторичная* профилактика направлена на работу с детьми «группы риска». К детям «группы риска» относят тех, кто имеет индивидуальные биологические (медицинские) и психологические, семейные и микросоциальные групповые факторы повышенного риска возникновения школьной и социальной дезадаптации и раннего (еще в несовершеннолетнем возрасте) девиантного поведения.

*Третичная* профилактика включает психокоррекционную и реабилитационную работу с детьми, уже имеющими девиантное поведение [119, с. 40–41].

В данном исследовании акцентировано внимание на особенностях осуществления вторичной профилактики девиантного поведения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что вторичная профилактика девиантного поведения детей – это комплекс (совокупность) мероприятий (социальных, психологических, педагогических, образовательно-воспитательных и др.), направленных на предотвращение (преодоление) и

*предупреждение перехода девиантного поведения в устойчивую социально опасную или уголовно наказуемую поведенческую форму посредством развития социально адаптивных личностных стратегий взаимодействия и поведения.*

В контексте изучаемой проблемы необходимо также рассмотреть основные уровни профилактики через призму девиантного поведения детей.

На *личностном уровне* воздействие на целевую группу направлено на формирование таких качеств личности, которые создают основу социально приемлемого поведения несовершеннолетнего. К профилактике на данном уровне можно отнести консультирование, тренинги, мастер-классы, различные методы практической психологии (игротерапия, сказкотерапия, арт-терапия), организацию досуговой деятельности.

*Семейный уровень* предполагает организацию влияния на семью несовершеннолетнего и его ближайшего окружения для предотвращения зарождения и развития девиантного поведения. Сюда относятся тематические родительские собрания, семейные консультации, вовлечение родителей в общественную работу в школе.

*Социальный уровень* профилактики способствует изменению общественных норм в отношении девиантного поведения, что создает благоприятные условия для организации профилактической работы на личностном и семейном уровнях.

Итак, из приведенных выше примеров видно, что все три основные классификации профилактики существуют одновременно. Это значит, что каждый из видов профилактики может содержать в себе мероприятия обоих типов и при этом действовать на различных уровнях. Схематически это можно представить следующим образом [156, с. 27] (см. Рисунок 1.2).

Кроме того, в ходе организации профилактической работы в детской среде с точки зрения М.А. Ковальчук и И.Ю. Тархановой обоснованными и взаимодополняющими являются два подхода – *вариативно-субъективный* и *проблемно-ориентированный*.



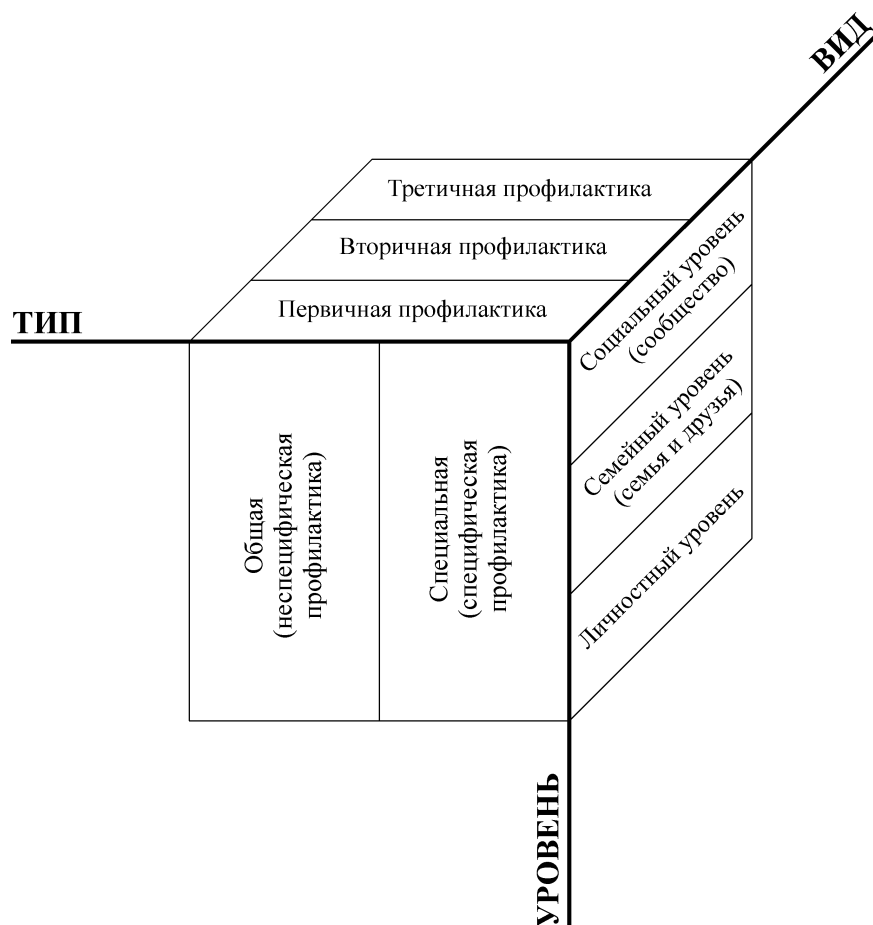


Рисунок 1.2 – Классификации профилактики

*Вариативно-субъективный подход* к профилактическому процессу заключается в необходимости сочетания вариативных составляющих профилактики, зависящих от основных тенденций, преобладающих в детской среде в данный временной промежуток, половых и возрастных особенностей детей, уровня их общего психического и физического развития, наличия определенных психических состояний у конкретного ученика, особенностей среды жизнедеятельности ребенка с инвариантом, в качестве которого исследователи рассматривают развитие экзистенциальной сферы учащихся в аспекте формирования у них рефлексивной позиции.

Вариативно-субъективный подход предполагает субъективность включения в процесс профилактики всех его участников, учет интересов, потребностей и желаний детей, опору на их лучшие положительные качества, создание условий, позволяющих школьникам реализовать свои потребности в общении, самоактуализации, саморазвитии, самовыражении.

*Проблемно-ориентированный подход* предполагает выявление и анализ основных проблем, характерных для конкретной детской среды, и их решение в ходе профилактического процесса. Данный подход основывается на учете возрастных особенностей тех или иных отклонений в поведении у детей и их половой специфики [71].

Таким образом, профилактика девиантного (отклоняющегося) поведения осуществляется с учетом возрастных и психолого-педагогических особенностей, мотивации интересов и установок несовершеннолетних, а также условий их обучения и воспитания.

По мнению М.А. Ковальчук и И.Ю. Тархановой, профилактика девиантного поведения детей в условиях образовательного учреждения может включать три блока: *психологический, теоретический и практический*.

*Психологический блок* – это диагностика и изучение психологической сферы ребенка, личности конкретных детей, их поведения, а также работа по формированию положительной мотивации у ребенка на совместную со взрослыми деятельность и процесс взаимодействия в ее ходе, которые обеспечиваются адекватным анализом детских интересов и потребностей.

*Теоретический блок* – это система знаний общеобразовательного характера, которую ребенок получает в ходе профилактической работы: о мире в целом, обществе, в котором он живет, о взаимодействии людей на основе принципов толерантности, взаимоотношения и уважения культуры и обычаев людей других национальностей, их вероисповедания, о человеке, его развитии и формировании, качествах личности современного человека, комфортно и уверенно чувствующего себя в жизни и профессиональной сфере.

*Практический блок* обеспечивает важное решение следующих задач: формирование у детей и подростков навыков определенного круга позитивных ценностей и негативных факторов; развитие позитивной самооценки, чувства собственного достоинства, отношения к себе как к независимой, самостоятельной личности; формирование ценностного и одновременно ответственного отноше-

ния к себе и другим; тренировка навыков принятия ответственных решений, отстаивания своих убеждений и позиций; накопление знаний о факторах и ситуациях риска; освоение правил безопасного адаптивного, ответственного поведения в ситуациях риска; овладение приемами ухода от риска, в том числе при внешнем давлении; закрепление навыков конструктивного и позитивного общения со сверстниками и взрослыми; формирование адекватных представлений о чувствах, эмоциях, настроении, их влиянии на поведение; управление чувствами, преодоление «стрессов»; формирование ценностного отношения к своему здоровью, адекватная регуляция своего состояния и самочувствия [71, с. 92].

В аспекте вторичной профилактики девиантного поведения М.И. Рожков выделяет основные направления совершенствования профилактической работы с детьми, имеющими девиантное поведение [30]:

- организация профилактической работы с ориентацией на более широкие возрастные границы, начиная с младшего школьного возраста;
- смещение акцентов на позицию индивидуализации этой работы;
- учет позиции ребенка как активного субъекта организации профилактической деятельности;
- целесообразность применения методов, тормозящих развитие отрицательных качеств личности детей и стимулирующих развитие положительных;
- в контексте осуществления профилактической деятельности организация работы с семьей на федеральном, региональном уровнях, уровне отдельных микрорайонов и образовательных учреждений через реализацию программ, направленных на мобилизацию нейтрализующего потенциала семейной среды;
- организация досуга детей через включение их в деятельность учреждений дополнительного образования;
- эффективность профилактики девиантного поведения детей предполагает реализацию комплексного подхода к решению проблемы, т. е. привлечение различных групп специалистов (например, на уровне школы это, в первую очередь, взаимодействие классного руководителя, социального педагога, психолога);

– профилактическую работу необходимо осуществлять в следующих формах: работа с семьей, работа с группами детей, проявляющих девиации, индивидуальная работа.

Р.В. Овчарова подчеркивает, что в зависимости от возраста ребенка можно выделить четыре группы методов профилактики по рассматриваемой проблеме:

*А. Стимулирование и мотивация учебно-познавательной и игровой деятельности:* познавательные игры; создание ситуаций эмоционального переживания; создание ситуаций занимательности; создание ситуаций опоры на жизненный опыт; создание ситуаций успеха в учебно-познавательной и игровой деятельности.

*Б. Организация жизни и деятельности детского коллектива:* создание ситуаций личностной и групповой перспективы; коллективные игры; выработка единых требований; коллективные соревнования; коллективное самообслуживание.

*В. Общение и взаимодействие в различных ситуациях:* уважение; педагогическая требовательность; убеждение; осуждение; понимание; доверие; побуждение; сочувствие; педагогическое предостережение; анализ поступка; решение конфликтной ситуации.

*Г. Психолого-педагогическое воздействие и стимулирование активности ребенка:* пример, разъяснение; ожидание радости; снятие напряжения; обращение к самолюбию, самоуважению; обращение к любви, состраданию, стыду, чувству прекрасного; требование; внушение [124, с. 118].

Далее остановимся на рассмотрении методов профилактики девиантного поведения детей младшего школьного возраста, которые подразделяются на специфические и неспецифические [63; 89].

К специфическим методам относится, например, *упражнение*. В учебной деятельности младших школьников и вне ее взрослые создают специальные учебно-воспитательные ситуации, участвуя в которых дети упражняются в правильном поведении. Выполняя упражнение, они уясняют содержание желательного поведения и закрепляют его, превращают в привычное.

Существенные условия эффективности упражнения – сознательная направленность ребенка на преодоление недостатков; понимание причин допущенных

ошибок, неудач и способов их преодоления; учет и подкрепление достигнутых результатов взрослыми, сверстниками.

Следующим специфическим методом воздействия на поведение личности ребенка является *наказание*.

В современной психолого-педагогической практике взрослые часто используют наказание, если негативный поступок уже совершен и его нельзя «отменить», если плохое поведение ребенка еще не превратилось в привычку и неожиданно для него самого.

Неспецифические методы подразделяются на три группы: методы изменения деятельности детей; методы изменения отношений; методы изменения компонентов образовательно-воспитательной системы.

Первая группа методов – *методы изменения деятельности* – включает в себя: введение новых видов деятельности (арт-терапия: музыкотерапия; библиотерапия; рисуночная терапия); изменение содержания деятельности (куклотерапия; сказкотерапия); изменение смысла деятельности (игротерапия).

Вторая группа методов – *методы изменения отношений*, которые предполагают: личный пример взрослого и сверстника; игнорирование поведения ребенка; «разрешение на поведение»; изменение статуса ребенка в коллективе; психолого-педагогическую поддержку.

К третьей группе методов (*методы изменения компонентов образовательно-воспитательной системы*) относятся изменения режима школьной жизнедеятельности младших школьников и личности учителя.

Более того, в работе с младшими школьниками эффективными методами профилактики девиантного поведения также являются рассказ, объяснение, разъяснение, беседа, внушение и т. д. Особенности применения данных методов среди младших школьников заключаются в использовании ярких наглядностей, поэтического слова, музыкального сопровождения, игровых моментов, обучающих ситуаций [63, с. 136].

В контексте вторичной профилактики поведенческих девиаций следует также выделить общие правила, которые необходимо соблюдать в работе с детьми,

имеющими девиантное поведение [89; 166].

1. Акцентировать внимание на поступках (поведении), а не на личности ребенка. Негативная оценка личности является одной из наиболее распространенных причин перехода девиантных реакций в устойчивое девиантное поведение.

2. Объясняя ребенку, почему его поведение неприемлемо и огорчает взрослых, избегать слов «глупо», «неправильно», «плохо» и т. д. Субъективные оценочные слова только вызывают обиду у ребенка, усиливают раздражение взрослых и, как следствие, препятствуют продуктивному решению сложившейся проблемы.

3. Анализируя поведение ребенка, ограничиваться обсуждением того, что произошло «здесь и сейчас». В противном случае у ребенка возникает ощущение несправедливости происходящего, ограничивающее его способность критично оценивать свое поведение. Кроме того, целесообразно прибегать к оценке негативных последствий поведения ребенка. Разбирая поведение ребенка, важным аспектом является анализ возможных конструктивных форм поведения в конкретной ситуации.

4. В целом не усиливать напряжение ситуации проявления девиантного поведения ребенка. В реагировании на неприемлемое поведение ребенка необходимо избегать следующих типичных ошибок: повышать голос, оставлять последнее слово за собой, оценивать характер ребенка, использовать физическую силу, втягивать в данную ситуацию других людей, непричастных к ней, делать обобщения (например, «Вы все одинаковые», «Ты всегда так поступаешь», «Ты только на такие поступки и способен» и т. д.), сравнивать одного ребенка с другим.

5. Демонстрировать детям модели желательного поведения. В ситуациях взаимодействия с детьми, проявляющими поведенческие девиации, акцентировать их внимание на альтернативных вариантах поведения.

6. На протяжении всей работы с детьми необходимо поддерживать систематический контакт с родителями. Они должны быть информированы о динамике и содержании работы с детьми, специфике поведения ребенка в школе, его достижениях, успехах и трудностях. В свою очередь, родители должны предоставлять ин-

формацию о поведении ребенка дома, о его отношении к игровым и учебным занятиям, о его эмоциональном состоянии, об особенностях общения с близкими, друзьями. В беседах с родителями целесообразно обсуждать этапные результаты работы с ребенком, разъяснять сущность достигнутого, формулировать индивидуальные рекомендации по оптимизации общения и взаимодействия с ребенком таким образом, чтобы обеспечить перенос усвоенного опыта в практику реальных жизненных отношений [89, с. 250–251].

Итак, на основе вышесказанного подробнее остановимся на основных аспектах вторичной профилактики девиантного поведения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В целях профилактики и редуцирования поведенческих нарушений у детей с ЗПР С.Ю. Бенилова, Л.Р. Давидович выделяют такие формы работы, как: разъяснение родителям реальных возможностей успешного развития ребенка при условии их активного участия в его жизни; объяснение родителям особенностей развития их ребенка и характерологических черт формирующейся личности; укрепление адаптационных механизмов личности ребенка; разрешение проблемной ситуации, на фоне которой возникло эмоционально-поведенческое нарушение; анализ имеющейся психогении; обучение родителей и детей новому модусу интрапсихических и межличностных взаимоотношений, способствующих формированию достаточной самооценки и навыков преодоления трудностей; обеспечение спокойной, эмоционально благополучной атмосферы и конструктивного отношения родителей к решению проблем ребенка; модификация дезадаптивного поведения, патохарактерологических черт у ребенка; развитие у ребенка навыков контроля и оценки своих реальных возможностей; снижение степени скованности и зажатости ребенка; выявление и развитие творческих способностей ребенка; снятие страха ошибки в учебной, интеллектуальной и творческой деятельности; формирование у ребенка интереса к познавательной деятельности; содействие выработке оптимистической жизненной позиции [16, с. 72].

Как утверждает Р.И. Жубриянова, к условиям, способствующим профилак-

тике девиантного поведения, как правило, относятся: создание благоприятной обстановки, щадящего режима для учащихся; обучающая коррекционная направленность всей психолого-педагогической работы; использование приемов и методов обучения, адекватных возможностям учащихся; дифференциация требований и индивидуализация обучения, модификация учебной программы в направлении сокращения объема за счет второстепенного материала и высвобождения времени на ликвидацию пробелов в знаниях и умениях учащихся; организация системы внеклассной, кружковой работы, имеющей целью повышение уровня развития учащихся, пробуждение интереса к знаниям; учет особенностей психического развития, выяснения причин трудностей при организации обучения и коррекционной воспитательной работы [56, с. 78].

Кроме того, организуя и осуществляя работу с ребенком, используя различные методы и приемы психолого-педагогического воздействия на него, необходимо учитывать тот факт, что коллектив может выступать как фактор и условие вторичной профилактики девиантного (отклоняющегося) поведения личности.

Значительное место в решении проблемы вторичной профилактики девиантного поведения младших школьников с задержкой психического развития отводится методам практической психологии (арт-терапия, игротерапия, сказкотерапия, куклотерапия, музыкотерапия, данстерапия, библиотерапия, имаготерапия, аретотерапия, логотерапия, ароматотерапия, цветотерапия, смехотерапия, эрготерапия и др.) [86; 94; 101; 107; 139]. Данные методы практической психологии определяются преимущественно различными направлениями искусства [60; 81; 82; 146; 149; 177].

По мнению Е.А. Медведевой, которая занималась изучением особенностей социокультурного становления личности ребенка с ЗПР средствами искусства, *именно искусство является инструментом развития личности и ее социализации* [115].

Как правило, дети с ЗПР в большинстве случаев затрудняются в вербализации своих проблем и переживаний, в интериоризации и экстраполяции норм и правил поведения и взаимодействия, в рефлексировании окружающей действительности.



сти, происходящих событий и сложившихся обстоятельств. Более того, у таких детей слабо развито рефлексивное Я, а для некоторых из них характерно наличие негативной Я-концепции, следовательно, использование методов практической психологии становится особенно актуальным в работе с детьми данной категории.

Основными задачами методов практической психологии являются, во-первых, воздействие на сознание и самочувствие школьников и, во-вторых, предупреждение и преодоление нежелательных поведенческих реакций и негативных тенденций личностного развития в целом, что, в свою очередь, и предусматривает вторичная профилактика по проблеме исследования.

Кроме того, вторичная профилактика в контексте данного исследования направлена как на устранение проявлений девиантного поведения, так и на создание условий, способствующих развитию у личности мотивационной готовности правильно, согласно установленным нормам и регламентированным стандартам поступать в различных жизненных ситуациях, а также умения контролировать и регулировать свое поведение. Вторичная профилактика девиантного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, как правило, предполагает взаимодействие с ребенком как с субъектом рассматриваемого процесса, опираясь на позитивные стороны его личности и социального опыта.

Основополагающим фактором, на наш взгляд, является своевременное осуществление целенаправленной социально-психологической и психолого-педагогической деятельности с изучаемой категорией детей, так как это имеет важное прогностическое значение для предупреждения развития более сложных и устойчивых форм девиантного поведения.

Все вышесказанное позволяет констатировать, что на сегодняшний день недостаточно разработаны соответствующие методы и формы вторичной профилактики девиантного поведения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития с учетом психолого-педагогической специфики развития таких детей, что, следовательно, указывает на актуальность данного исследования по обозначенной проблеме.

#### **1.4. Психологическое сопровождение профилактики девиантности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

На современном этапе совершенствование системы профилактики девиантности у младших школьников с задержкой психического развития предполагает учет психолого-педагогических особенностей детей и создание необходимых условий, обеспечивающих не только предупреждение и предотвращение девиантного поведения у детей, но и полноценное развитие личности каждого ребенка и его социализацию в целом. В связи с этим актуализируется вопрос психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Сама идея сопровождения как воплощения гуманистического и личностно-ориентированного подходов связана с реализацией права ребенка на полноценное развитие. Следовательно, сопровождение – это психолого-педагогические технологии, предназначенные для оказания помощи ребенку на определенном этапе его развития в решении возникающих у него проблем или в их предупреждении [6, с. 5].

Под сопровождением, по утверждению Л.М. Шипицыной, понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система [138, с. 12].

М.Р. Битянова, которая в качестве цели практической деятельности психолога обозначает психологическое сопровождение, акцентирует внимание на том, что сопровождение представляет собой систему профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий, способствующих успешному обучению и психологическому развитию каждого ребенка в конкретной школьной среде (в школьной системе отношений). Сопровождение является методом и идеологией работы школьного психолога [18].

Соответственно, деятельность психолога в рамках сопровождения предполагает:

- осуществляемый совместно с педагогами анализ школьной среды с точки зрения тех возможностей, которые она предоставляет для обучения и развития школьника, и тех требований, которые она предъявляет к его психологическим возможностям и уровню развития;
- определение психологических критериев эффективного обучения и развития школьников;
- разработку и внедрение определенных мероприятий, форм и методов работы, которые рассматриваются как условия успешного обучения и развития школьников;
- приведение этих создаваемых условий в некоторую систему постоянной работы, дающую максимальный результат [18, с. 30].

В аспекте психологического сопровождения И.В. Дубровина рассматривает понятие «школьная психологическая служба». Главной задачей деятельности школьной психологической службы, согласно И.В. Дубровиной, является максимальное содействие психическому, личностному и индивидуальному развитию школьников, обеспечивающее им к моменту окончания школы психологическую готовность к самоопределению в самостоятельной взрослой жизни.

И.И. Мамайчук и М.Н. Ильина, занимающиеся изучением детей с нарушениями в развитии, отмечают, что сопровождение – это всегда пролонгированный, динамический процесс, целостная деятельность психолога, в которую включены пять взаимосвязанных компонентов [110, с. 45]:

- систематическое отслеживание клинико-психологического и психолого-педагогического статуса ребенка в динамике его психического развития;
- создание социально-психологических условий для эффективного психического развития детей в социуме;
- систематическая психологическая помощь детям с нарушениями в развитии в виде консультирования, психокоррекции, психологической поддержки;
- систематическая психологическая помощь родителям детей и подростков с проблемами в развитии;

– организация жизнедеятельности ребенка с нарушениями в развитии в социуме с учетом их психических и физических возможностей.

Психологическое сопровождение детей с нарушениями в развитии, а именно детей с задержкой психического развития, с точки зрения И.И. Мамайчук и М.Н. Ильиной рассматривается как деятельность психолога, направленная на создание комплексной системы клинико-психологических, психолого-педагогических и психотерапевтических условий, способствующих успешной адаптации детей, их реабилитации и личностному росту в социуме (школе, семье и пр.) [110].

По мнению Н.В. Бабкиной, изучающей основные аспекты психологического сопровождения детей с ЗПР в общеобразовательной школе, психологическое сопровождение детей на всех этапах обучения представляет собой сложный процесс взаимодействия, результатом которого должно явиться создание условий для развития ребенка, для овладения им своей деятельностью и поведением, для формирования готовности к жизненному самоопределению, включающему личностные, социальные и профессиональные аспекты [9, с. 38]. Данные аспекты жизненного самоопределения особенно подчеркивает И.В. Дубровина, описывая конечную цель взаимодействия психолога со школьниками в процессе психологического сопровождения в рамках школьной психологической службы.

Осуществляя психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса в системе коррекционно-развивающего обучения, психолог проводит индивидуальную и групповую профилактическую, диагностическую, консультативную, коррекционную работу с обучающимися; экспертную, консультационную, просветительскую работу с педагогическими работниками и родителями по вопросам развития, обучения и воспитания детей и др. [9].

Как правило, основными принципами сопровождения ребенка в условиях жизнедеятельности в образовательном учреждении являются следующие: рекомендательный характер советов сопровождающего; приоритет интересов сопровождаемого («на стороне ребенка»); непрерывность сопровождения; мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения [138].

Итак, психологическое сопровождение определяется как стратегия и тактика

профессиональной деятельности психолога, направленная на создание максимально благоприятных условий для успешного обучения и личностного развития ребенка в целом.

Таким образом, на основе вышесказанного в контексте изучаемой проблемы исследования мы считаем, что психологическое сопровождение вторичной профилактики девиантности у младших школьников с ЗПР – это система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание благоприятных психолого-педагогических условий для успешного предотвращения и предупреждения перехода девиантного поведения в устойчивые формы проявления у младших школьников с ЗПР с учетом специфики развития таких детей в условиях школьного и внешкольного взаимодействия.

Кроме того, психологическое сопровождение вторичной профилактики девиантности у детей младшего школьного возраста с ЗПР предполагает также развитие у них социальных навыков поведения и деятельности, конструктивных форм общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками, что способствует успешной социализации детей данной категории.

Осуществление психологического сопровождения включает в себя ряд этапов: подготовительный, диагностический, этап групповой работы (коррекционно-развивающий), этап повторной диагностической работы, консультативно-методический этап [6].

Остановимся более подробно на рассмотрении обозначенных этапов в контексте психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у младших школьников с ЗПР (см. Рисунок 1.3).

Содержание и последовательность осуществления психологического сопровождения рассматривается в данном исследовании на основе научных психолого-педагогических работ таких исследователей, как Э.М. Александровская [6], Н.В. Бабкина [9], М.Р. Битянова [18], И.В. Дубровина [143], И.И. Мамайчук [110], Л.М. Шипицына [138].



Рисунок 1.3 – Психологическое сопровождение вторичной профилактики девиантности у младших школьников с ЗПР

I. *Организационно-целевой (подготовительный этап)* предполагает планирование деятельности, постановку цели и задач психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у младших школьников с ЗПР. Этот этап реализуется на основе следующих задач:

1. Установление контакта со всеми субъектами (педагогами (классными руководителями, учителями), родителями, детьми) психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у детей с ЗПР.

Осуществление и управление процессом психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у младших школьников с ЗПР принадлежит психологу (субъекту данного процесса) образовательного учреждения.

2. Обозначение цели и формирование задач психологического сопровождения совместно с участниками данного процесса. Например, цель психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у детей с ЗПР заключается в снижении уровня девиантности у младших школьников рассматриваемой категории посредством создания благоприятных психолого-педагогических условий для конструктивного взаимодействия этих детей со сверстниками и взрослыми. Задачи психологического сопровождения по рассматриваемой проблеме обуславливаются основными этапами и направлениями данного процесса, которые обозначены и описаны ниже.

3. Определение объема работы и последовательности осуществления психологического сопровождения (проработка необходимой психолого-педагогической информации; подготовка соответствующей документации; обозначение форм и направлений работы в рамках психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у детей с ЗПР; планирование деятельности специалистов, принимающих участие в осуществлении сопровождения; составление графика работы; подбор конкретных методик и техник для осуществления поставленной цели).

Итак, в ходе подготовительного этапа происходит широкое оповещение всех заинтересованных лиц (администрация школы, педагоги, родители учащихся и др.) о формах и методах психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у детей с ЗПР.

II. *Диагностический этап (этап первичной диагностики)* – неотъемлемая составляющая процесса психологического сопровождения. Данный этап ориентирован на первичное диагностическое исследование уровня и психологических особенностей проявления девиантности у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Как правило, на этом этапе анализируются данные, полученные в ходе диагностики, и происходит ознакомление субъектов психологического сопровождения с результатами проведенного исследования. Кроме того, ведется совместное обсуждение с педагогами и другими специалистами особенностей проявления девиантного поведения у младших школьников с ЗПР.

III. *Этап коррекционно-развивающей (технологический этап) и консультативно-методической (промежуточный этап) деятельности.* Этот этап обеспечивает достижение желаемого результата. Этап включает в себя следующие направления работы:

1. Разработка программы психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у младших школьников с ЗПР с учетом психолого-педагогической специфики развития детей изучаемой категории.

2. Обсуждение и утверждение этой программы со всеми специалистами, работающими с детьми.

3. Реализация программы психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у изучаемой категории детей предполагает:

– коррекционно-развивающие занятия с детьми в групповой и индивидуальной формах, направленные на снижение у них уровня девиантности и успешное овладение формами социально одобряемого поведения.

– консультативно-методическую работу со всеми субъектами психологического сопровождения (консультирование родителей школьников, включенных в коррекционную работу; педагогов (учителей), работающих в школе) в аспекте создания условий, необходимых для предотвращения развития у детей с ЗПР устойчивых форм девиантного поведения и способствующих формированию у них навыков конструктивного взаимодействия с окружающими с учетом психолого-педаго-



гических особенностей этих детей. Как правило, консультирование педагогов и родителей направлено на совместный поиск методов и подходов к решению проблем взаимоотношений в системах: «педагог – ребенок», «ребенок – ребенок», «педагог – ребенок – родитель». Кроме того, данное направление работы предусматривает организацию и проведение тематических занятий и мероприятий в формате семинаров-тренингов, мастер-классов, круглых столов, лекториев с родителями и педагогами (учителями), а также совместных занятий с родителями и детьми.

- просвещение родителей и педагогов (учителей) по вопросам: специфики развития и социализации детей с ЗПР; особенностей проявления у них девиантного поведения; содержания учебно-воспитательной деятельности с такими детьми.

- оказание помощи и поддержки родителям во взаимодействии с детьми с целью гармонизации взаимоотношений с ребенком и оптимизации воспитательного процесса.

В качестве важного компонента успешного психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у младших школьников с ЗПР выступает субъектное взаимодействие всех участников (педагоги, родители, дети) рассматриваемого процесса. Функцию координатора данного взаимодействия выполняет психолог – специалист психологического сопровождения, который также является субъектом этого взаимодействия (см. Рисунок 1.4).



Рисунок 1.4 – Субъектное взаимодействие участников процесса психологического сопровождения профилактики девиантности у младших школьников с задержкой психического развития

IV. *Оценочно-результативный этап (этап повторной диагностики)*. Содержание деятельности данного этапа направлено на определение эффективности проведенной работы на предыдущих этапах. Это период осмысления результатов реализации программы психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Диагностические процедуры, осуществляемые на этом этапе, выявляют динамику психологических особенностей проявления девиантности (девиантного поведения) у младших школьников с ЗПР. Более того, анализируются факторы положительной динамики поведения, взаимодействия ребенка с окружающими (сверстниками, взрослыми).

V. *Консультативно-методический этап (итоговый этап)*. Задача деятельности на заключительном этапе состоит в обобщении результатов работы и разработке психолого-педагогических рекомендаций для субъектов психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у младших школьников с ЗПР по предупреждению и преодолению возможных проблем, в частности, связанных с проявлениями форм девиантного поведения у детей, нарушениями процесса их социализации, проблемами в учебной деятельности и др.

Итак, результатом психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у детей является снижение уровня девиантности, а это, соответственно, способствует успешной социализации детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

### **Выводы по главе**

Проблема девиантности относится к категории наиболее сложных, неоднозначных и одновременно актуальных. Актуальность ее заключается в том, что с каждым годом прослеживается тенденция к увеличению числа детей с отклонениями в поведении.

Социально-психолого-педагогические аспекты девиантности анализируются

в научных работах В.Г. Баженова, С.А. Беличевой, В.И. Добренькова, А.Ю. Егорова, Е.В. Змановской, Ю. А. Клейберга, М.А. Ковальчук, Г.И. Колесниковой, И.С. Кона, В.Т. Кондрашенко, А.И. Кравченко, А.И. Ложкина, В.В. Лозового, В.Д. Менделевича, Е.С. Набойченко, И.А. Невского, В.А. Пятунина, В.Г. Степанова, В.Ф. Шевчука, Л.Б. Шнейдер и др.

Современная научная литература раскрывает многообразие аспектов девиантного (отклоняющегося) поведения. Наличие различных концепций и подходов позволяет более объективно подойти к определению сущности девиантного поведения. Кроме того, девиантное поведение отличается большим разнообразием и специфичностью по своему генезу, формам и особенностям проявления, нарушаемым нормам, правилам и ценностям, степени отношения и оценки окружающими данного поведения.

Девиантность в данной работе отождествляется с девиантным поведением. Следовательно, девиантность (девиантное поведение) – это поведение, отклоняющееся от установленных в обществе норм и правил, которое обуславливается как индивидуально-типологическими и возрастными особенностями личности, так и спецификой ее жизненного пространства, состоянием межличностного взаимодействия, характером семейных и внутригрупповых отношений, а также сопровождается негативной оценкой со стороны окружающих и нарушением процесса социализации.

Отклоняющееся поведение выражается в изменениях ценностно-смысловых ориентаций, нравственных установок и мотивационно-потребностной сферы личности, то есть в деформации системы внутренней саморегуляции и саморефлексии.

В зависимости от социально-психологических доминант и личностных потребностей девиантное (отклоняющееся) поведение проявляется как в индивидуальной, так и в групповой формах взаимодействия с социумом.

На современном этапе увеличивается число несовершеннолетних с девиантным поведением, что является одной из самых актуальных социально-психолого-педагогических проблем. Данная проблема приобретает еще большую значимость

в связи с недостаточным количеством исследований, касающихся девиантного (отклоняющегося) поведения детей с нарушениями в развитии.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) уже около 5-и десятилетий комплексно и углубленно изучаются специалистами разных областей знания: медиками, психиатрами, психологами, педагогами (Н.Л. Белопольской, Т.А. Власовой, В.В. Ковалевым, А.О. Дробинской, К.С. Лебединской, В.В. Лебединским, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовским, И.И. Мамайчук, И.Ф. Марковской, Е.М. Мастюковой, Е.А. Медведевой, Н.А. Никашиной, Т.Н. Павлий, М.С. Певзнер, Л.И. Переслени, С.Н. Сорокоумовой, Г.Е. Сухаревой, Р.Д. Тригер, У.В. Ульенковой, С.Г. Шевченко и др.). Однако изучение особенностей детей с ЗПР на сегодняшний день в основном ограничивалось исследованием их познавательной и эмоционально-волевой сфер, тогда как личностные и поведенческие характеристики данной категории детей описаны недостаточно.

В основе отклоняющегося поведения детей младшего школьного возраста с ЗПР доминантой являются нарушения произвольной регуляции поведения, низкий уровень самоконтроля, отсутствие самокритичности, саморефлексии. Внутренние регуляторы поведения оказываются несформированными и не соответствуют возрастным требованиям.

Однако исследователи также утверждают, что дети с ЗПР способны регулировать свое поведение согласно установленным нормам и правилам, но это, как правило, возможно лишь при строгом контроле извне (со стороны родителей, педагогов).

Рассматривая причины формирования девиантного поведения у детей с ЗПР, можно констатировать, что данное поведение обусловлено как биологическими факторами, так и условиями социальной среды.

Более того, взаимодействия, формирующиеся у детей с ЗПР в различных социальных средах (в семье, школе, группе сверстников и др.), детерминируют их личностное развитие и, следовательно, нормативный или отклоняющийся характер поведения таких детей.

Девиантное поведение учащихся младшего школьного возраста с ЗПР можно

охарактеризовать как грубость, жестокость, вспыльчивость, враждебность, мстительность, конфликтное поведение, негативизм, агрессивное поведение, сквернословие с учителями, сверстниками, демонстративное поведение, лживость, невыполнение учебных заданий, уклонение от участия во внеклассных мероприятиях, несоблюдение школьного распорядка, недисциплинированное поведение, драчливость, воровство, хулиганство, асоциальное поведение, уходы из дома, прогулы занятий в школе, побеги, бродяжничество. Кроме того, перечисленные нарушения поведения являются для детей привычным способом реагирования на неблагоприятные факторы внешней среды и представляют собой своеобразную поведенческую стереотипию, которая проявляется в персистентности нарушений поведения.

Необходимо отметить, что у детей младшего школьного возраста с ЗПР девиантное поведение имеет полиморфный характер, т. е. представлено сочетанием различных форм отклоняющегося поведения. Одна девиация поведения провоцирует возникновение другой или определенная категория (виды, типы) поведенческих девиаций накладывается на другую, что указывает на общность механизмов функционирования различных нарушений поведения у таких детей.

Профилактика девиантного поведения предполагает систему общих и специальных мероприятий на различных уровнях социальной организации: государственном, правовом, экономическом, общественном, социально-медицинском, психологическом, педагогическом.

Как правило, профилактика девиантного (отклоняющегося) поведения – это комплекс мер социально-психологического, медицинского и педагогического характера, направленных на нейтрализацию воздействия отрицательных факторов социальной среды на личность с целью предупреждения отклонений в ее поведении.

Вторичная профилактика – предупреждение перехода нарушений (отклонений) развития (обучения, воспитания) в хронические (устойчивые) формы, возникновения вторичных дефектов.

Вторичная профилактика в контексте данного исследования направлена как на устранение проявлений девиантного поведения, так и на создание условий, спо-

способствующих развитию у личности мотивационной готовности правильно, согласно установленным нормам и регламентированным стандартам поступать в различных жизненных ситуациях, а также умения контролировать и регулировать свое поведение. Осуществление вторичной профилактики девиантного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, как правило, предполагает взаимодействие с ребенком как с субъектом рассматриваемого процесса, опираясь на позитивные стороны его личности и социального опыта.

Психологическое сопровождение профилактики девиантности у младших школьников с ЗПР – это система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание благоприятных психолого-педагогических условий для успешного предотвращения и предупреждения перехода девиантного поведения в устойчивые формы проявления у младших школьников с ЗПР с учетом специфики развития таких детей в условиях школьного и внешкольного взаимодействия.

Психологическое сопровождение профилактики девиантности у детей младшего школьного возраста с ЗПР предполагает также развитие у них социальных навыков поведения и деятельности, конструктивных форм общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками, что способствует успешной социализации детей данной категории.

## Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕВИАНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМ ТЕМПОМ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

### 2.1. Организация исследования

Констатирующий эксперимент был направлен на выявление особенностей девиантного поведения у младших школьников с ЗПР по сравнению с НПР.

База исследования:

1. *Муниципальное автономное образовательное учреждение «Школа № 187».*

Всего учащихся младшего школьного возраста (3–4 классов) – 184 ребенка.

3 класс – 100 детей; 3-х классов – всего 4. В каждом классе учеников среди 3-х классов – по 25 человек.

4 класс – 84 человека; 4-х классов – всего 3. В каждом классе учеников среди 4-х классов – по 28 человек.

Общее количество родителей учащихся 3-х классов – 163 человека.

Общее количество родителей учащихся 4-х классов – 134 человека.

Общее количество педагогов, осуществляющих работу с учащимися 3–4 классов, – 7 учителей начальных классов, из них 4 учителя осуществляют воспитательную работу с детьми во внеурочное время; 1 учитель-предметник ИЗО; 1 учитель-предметник музыки; 4 учителя-предметника английского языка; 1 учитель-предметник физической культуры; 1 учитель-предметник технологии.

В школе работает педагог-психолог.

Таким образом, НПР – 184 ребенка, куда вошли все обучающиеся в потоке и у которых в личных делах нет данных о задержке психического развития.

2. *Государственное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение Свердловской области для обучающихся воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 18.*

Всего учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического

развития (3–4 классов) – 72 человека. В каждом классе учеников среди 3–4-х классов – по 12 детей.

3-х классов – всего 3;

4-х классов – всего 3.

В протоколах (личных делах) у детей обозначена задержка психического развития и рекомендовано обучение по программе для детей с ЗПР, в личном деле имеется заключение ПМПК, такие дети имеют сложности с усвоением учебного материала, у них снижена познавательная активность, также они характеризуются нарушениями поведения по типу психической неустойчивости, расторможенности влечений, незрелостью эмоционально-волевой сферы.

Общее количество родителей учащихся 3–4-х классов – 101 родитель, из них 9 опекунов.

Общее количество педагогов, осуществляющих работу с учащимися 3–4 классов, – 6 учителей начальных классов, которые также осуществляют воспитательную работу с детьми во внеурочное время; 1 учитель-предметник ритмики; 1 учитель-предметник музыки; 1 учитель-предметник немецкого языка; 1 учитель-предметник физической культуры.

В школе работают психолог и социальный педагог.

Таким образом, ЗПР – 72 человека, которые были разделены на две группы ЭГ и КГ.

С целью изучения эффективности программы психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у детей младшего школьного возраста (формирующий эксперимент) были сформированы две группы ЭГ (78 детей – НПР; 36 детей – ЗПР) и КГ (106 детей – НПР; 36 детей – ЗПР).

Для изучения особенностей девиантности у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) мы разработали две программы – программу констатирующего и программу формирующего эксперимента.

Программа констатирующего эксперимента была подчинена решению следующих задач:

1. Выявить младших школьников с девиантным поведением среди ЗПР и НПР.



2. Выявить характерные особенности проявления девиантного поведения в процессе жизнедеятельности школьников младших классов с ЗПР.

3. Систематизировать результаты изучения особенностей девиантного поведения школьников младших классов с ЗПР.

4. Изучить особенности девиантного поведения школьников младших классов с ЗПР по сравнению с НПП.

Девиантное поведение – это поведение, отклоняющееся от установленных в обществе норм и правил, которое обуславливается как индивидуально-типологическими и возрастными особенностями личности, так и спецификой ее жизненного пространства, состоянием межличностного взаимодействия, характером семейных и внутригрупповых отношений, а также сопровождается негативной оценкой со стороны окружающих и нарушением процесса социализации.

*Диагностические методики:*

Методики для выявления проявлений девиантного поведения:

1. Карта экспертной оценки социально-психологической адаптации ребенка (модифицированный вариант карты наблюдений (Д. Стотт)<sup>1</sup> (для учителей);

2. Тест – опросник М.Э. Вайнера<sup>2</sup> (для родителей);

3. Опросник жалоб ребенка (ВФК-К)<sup>3</sup> (для родителей);

4. Методика наблюдения за девиантным поведением младшего школьника О.Г. Проскуровской<sup>4</sup>;

5. Методика изучения поведения младших школьников в ситуации конфликта<sup>5</sup> (для одноклассников);

---

<sup>1</sup> Прихожан А.М., Толстых Н. Н. Выделение категорий «трудных» детей. В кн.: Рабочая книга школьного психолога / под ред. И.В. Дубровиной. М.: Просвещение, 1991. 303 с.

<sup>2</sup> Психолого-педагогическое сопровождение детей с отклоняющимся поведением: психологическая диагностика, игровые технологии / авт.-сост. И.Н. Хоменко. Волгоград: Учитель, 2009. 85 с.

<sup>3</sup> Кулаков С.А. Психопрофилактика и психотерапия в средней школе. СПб.: Стройлеспечатать, 1996. 63 с.

<sup>4</sup> [ped-kopilka.ru/nachalnaja-shkola/metodika-nablyudenija-za-deviantnym-povedeniem-mladshego-shkolnika.html](http://ped-kopilka.ru/nachalnaja-shkola/metodika-nablyudenija-za-deviantnym-povedeniem-mladshego-shkolnika.html)

<sup>5</sup> Фурманов И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. СПб.: Речь, 2007. 480 с.

6. Методика «Уровень агрессивности ребенка» (Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко);

7. Методика «Закончи предложение» (И.Б. Дерманова)<sup>1</sup>.

Полученные результаты экспериментальной работы подвергались количественному и качественному анализу. Для определения достоверности полученных результатов применялся пакет программ Excel.

Характеристики эмоциональных и поведенческих проявлений детей во взаимодействии, выявление девиаций и их особенностей у детей с ЗПР мы, опираясь на опыт исследования С.Н. Сорокоумовой, оценивали по следующим критериям:

- эмоциональное отношение к другому, эмоциональный фон взаимодействия со сверстником и взрослым в ситуации взаимодействия: позитивное отношение, поддержание эмоциональных контактов; нейтральное отношение (безразличие и игнорирование) к сверстнику; негативное отношение (агрессивное, враждебное отношение к сверстнику, разрыв эмоциональных контактов, аутизированность отношений);

- включенность в совместные переживания, групповые эмоциональные состояния и общее настроение (синтония): включенность / автономность;

- эмоциональные реакции, эмоциональный отклик детей на затруднения и переживания сверстника: сопереживание, сочувствие / содействие / игнорирование / неадекватная эмоция;

- уровень передачи эмоционального состояния в поведенческом репертуаре: адекватность / неадекватность эмоциональных и поведенческих реакций в ситуациях взаимодействия.

Мы выделяем 3 уровня сформированности девиантного поведения у младших школьников, опираясь на классификацию О.Г. Проскуровской, предложенную автором в методике наблюдения за девиантным поведением младшего школьника. Критерии и уровни проявления девиантного поведения были нами модифицированы с учетом теоретических положений исследования.

---

<sup>1</sup> Методика «Закончи предложение» // Диагностика эмоционально-нравственного развития ; Ред. и сост. И.Б. Дерманова. СПб., 2002. С. 114.

Таблица 2.1 – Уровни сформированности девиантного поведения младших школьников

Высокий	Средний	Низкий	Норма поведения
Постоянно нарушает нормы и правила поведения на перемене и после уроков	Достаточно часто нарушает нормы поведения на перемене и после уроков	Не часто, но нарушает правила поведения на перемене и после уроков	Соблюдает нормы поведения на перемене и после уроков (ведет себя корректно)
Неадекватно реагирует на замечания учителя (грубит, проявляет протестные и стихийные реакции)	Не всегда адекватно реагирует на замечания учителя (иногда проявляет протестные реакции, несдержанность)	Может неадекватно отреагировать на замечания учителя, взрослого	Адекватно реагирует на замечания учителя (четко выполняет инструкции, сдержан, эмоционально устойчив)
Характерна резкая смена настроения, агрессивен, вспыльчив, конфликтен	Часто отмечается резкая смена настроения, периодически не контролирует себя, проявляет раздражительность	Редко отмечается резкая смена настроения, иногда слабо контролирует себя	Умеет себя контролировать, умеет критически мыслить, адекватно принимает решения
Пассивен по отношению к новому, проявляет негативные реакции в отношении увиденного	Часто проявляет негативные реакции в отношении увиденного, услышанного	Недостаточно активен по отношению к новому, увиденному	Умеет логически мыслить, активно участвует в процессе знакомства с новым, интересуется увиденным
Недисциплинирован (ходит во время уроков, систематически не выполняет учебные задания, пассивен в деятельности, отвлекается, разговаривает, громко смеется, кричит)	Часто проявляет недисциплинированность во время уроков (достаточно часто не выполняет учебные задания, не всегда и без желания отвечает на устные вопросы, иногда реагирует агрессивно, хаотично разговаривает)	Иногда проявляет недисциплинированность во время уроков (отвлекается, не всегда сосредоточен, самостоятелен, редко не выполняет учебные задания, недостаточно усидчив)	Дисциплинирован во время уроков (усидчив, внимателен, организован)
Не соблюдает правила поведения в столовой (кидается едой, переворачивает стулья, кричит)	Достаточно часто нарушает правила поведения в столовой	Иногда нарушает правила поведения в столовой	Соблюдает правила поведения в столовой
Регулярно пропускает занятия без уважительной причины	Часто пропускает занятия без уважительной причины	Редко пропускает занятия без уважительной причины	Всегда присутствует на занятиях
Придумывает или участвует в агрессивных играх	Иногда придумывает игры агрессивного и конфликтного характера	Редко участвует в агрессивных играх	Соблюдает правила игр, выстраивает конструктивное взаимодействие
Не принимает участие в общественной жизни класса, избегает выполнять общественные поручения	Редко принимает участие в жизни класса, неохотно выполняет общественные поручения	Периодически избегает принимать участие в жизни класса (коллектива)	Активно участвует в общественной жизни класса, охотно выполняет общественные поручения, просьбы
Агрессивно и импульсивно ведет себя по отношению к одноклассникам (толкается, плюется, пинается, огрызается, провоцирует конфликты, без причины может накинуться), во взаимодействии с другими проявляет физическую силу	Иногда агрессивно ведет себя по отношению к одноклассникам (обзывает, огрызается, обижает), может ударить сверстника	По отношению к одноклассникам может проявлять некоторую раздражительность, неустойчивость в поведении	Дружелобен по отношению к одноклассникам (доброжелателен, неконфликтен, общается со всеми одноклассниками)
Является отрицательным неформальным лидером, зависим от других, проявляет асоциальные и деструктивные формы поведения	Иногда является неформальным отрицательным лидером, привлекает к себе внимание асоциальным поведением	Редко является неформальным отрицательным лидером	Является признанным лидером, независим от других (несвойственно конформное поведение), может организовать группы по интересам

## 2.2. Анализ результатов исследования

Первый этап констатирующего эксперимента был ориентирован на выявление младших школьников с девиантным поведением. С этой целью был проведен ряд опросов педагогов и родителей.

В Таблицах 2.2–2.5 представлены данные экспертной оценки педагогами социально-психологической адаптации детей в школе.

Для каждого СК (симптомокомплекса, образца поведения) числовые шкалы (от 0 % до 100 %) разбиты на пять интервалов: от 0 до 20 % – слабая выраженность данного качества; от 20 до 40 % – заметная выраженность; от 40 до 60 % – сильная выраженность; от 60 до 80 % – очень сильная выраженность; от 80 до 100 % – чрезмерная выраженность качества, когда оно уже перерастает в другое качество (например, бережливость перерастает в жадность).

Таблица 2.2 – Экспертная оценка педагогами социально-психологической адаптации детей с ЗПР (ЭГ n = 36) к школе

№ п/п	Имя ребенка	НД	Д	У	ТВ	НВ	ТД	А	КД	Н	ЭН	НС	С	УР	СР	Б	Ф
1	Никита Н.	1	1	1	1	4	1	1	2	2	1	2	0	0	0	0	0
2	Рита Гор.	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	2	0	0	0	0	0
3	Матвей О.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	0	0	0	0	0
4	Устина Р.	1	1	2	1	3	1	1	1	2	1	1	0	0	0	0	0
5	Даша Г.	3	1	2	1	1	1	1	2	2	2	1	0	0	0	0	0
6	Павел Ш.	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	2	0	0	0	0	0
7	Соня Ш.	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	2	0	0	0	0	0
8	Маша Н.	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	3	0	0	0
9	Максим Ор.	1	1	3	2	2	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
10	Сергей А.	1	1	2	1	3	1	1	1	2	1	1	0	2	0	1	0
11	Маша Р.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
12	Алеша К.	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0	0	0	0	0
13	Зина У.	1	2	1	1	3	1	1	2	2	1	1	0	0	0	0	0
14	Никита Ч.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
15	Даша Тр.	1	1	4	2	2	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
16	Петя З.	1	1	1	1	3	1	1	1	2	1	1	0	0	0	0	0
17	Миша Вол.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
18	Артём Д.	1	1	2	1	3	1	1	3	2	1	1	0	0	0	0	0
19	Денис Жар.	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0	0	0	0	0
20	Кирилл Ув.	1	1	1	1	4	1	1	1	2	1	1	0	1	0	0	0
21	Настя Ох.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
22	Света М.	1	1	1	1	3	1	1	2	2	1	1	0	0	0	0	0
23	Олег Выс.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
24	Саша Т.	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	2	0	1	0	0	0

№ п/п	Имя ребенка	НД	Д	У	ТВ	НВ	ТД	А	КД	Н	ЭН	НС	С	УР	СР	Б	Ф
25	Оля Люб.	1	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	0	2	0	0	0
26	Катя Ст.	3	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	1
27	Имир Х.	1	1	1	1	4	1	1	1	2	1	1	0	2	0	0	0
28	Кирилл В.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
29	Саша Р.	1	1	2	1	3	1	1	3	2	1	1	0	0	0	0	0
30	Сергей М.	1	1	2	1	3	1	1	2	2	1	1	0	2	0	0	0
31	Данила Т.	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	2	0	0	0	0	0
32	Надя Л.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
33	Саша П.	1	1	3	2	2	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
34	Матвей Ум	1	1	1	1	1	2	1	4	2	1	1	2	0	0	1	0
35	Никита Б.	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	2	0	0	0	0	0
36	Сергей Ос.	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0

По результатам, приведенным в таблице 2.2, 28 детей с ЗПР ЭГ (77,78 %) из 36 детей с ЗПР проявляют те или иные девиантные отклонения в поведении (замкнутость, нелюдимость, конфликтность, агрессивность, недоверие и т. д.).

Поведенческие характеристики	абс.	%
НД (недоверие к людям)	2	5,56
Д (депрессия)	1	2,78
У (уход в себя)	4	11,11
НВ (непринятие взрослых)	12	33,33
А (асоциальность) – недостаток социальной нормативности	7	19,44
КД (конфликтность с детьми)	8	22,22

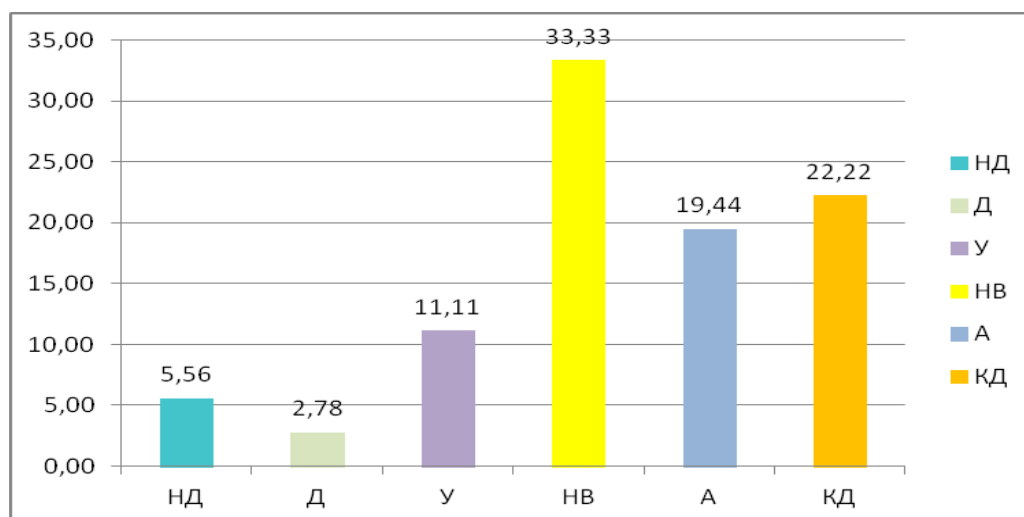


Рисунок 2.1 – Экспертная оценка педагогами социально-психологической адаптации детей с ЗПР (ЭГ n = 36) к школе

Оценка педагогами социально-психологической адаптации младших школьников с ЗПР в школе позволила выявить ведущие поведенческие структуры. Типичной является структура, при которой выделяется ведущий поведенческий синдром, иногда группа синдромов. Выделены следующие частоты распределения доминирующих синдромов: неприятие взрослых – 33,33 %, открытая враждебность, проявляющаяся в асоциальном поведении; конфликтность с детьми, от ревнивого соперничества до открытой враждебности – 22,22 %; недостаток социальной нормативности (асоциальность) – 19,44 %; уход в себя – 11,11 %. Избегание контактов с людьми, самоустранение. Защитная установка по отношению к любым контактам с людьми, неприятие проявляемого к нему чувства любви; недоверие к людям – 5,56 % (здоровается с учителем только тогда, когда тот обратит на него внимание, не подходит к учителю по собственной инициативе), слишком застенчив чтобы попросить о помощи, легко становится «нервным», плачет, краснеет, если ему задают вопрос; депрессия (вял, безынициативен, пассивен, невнимателен, апатичен, равнодушен, ленив в играх и учебной деятельности) – 2,78 %, у 8 детей (22,22 %) заметно выражены невротические синдромы.

Сравним результаты ЭГ и КГ.

Таблица 2.3 – Экспертная оценка педагогами социально-психологической адаптации детей с ЗПР (КГ n = 36) к школе

№ п/п	Имя ребенка	НД	Д	У	ТВ	НВ	ТД	А	КД	Н	ЭН	НС	С	УР	СР	Б	Ф
1	Егор Ел.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
2	Никита Д.	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	0	0	0	1	0
3	Саша Ус.	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
4	Ира В.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
5	Миша Ж.	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
6	Ариадна Э.	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	0	0	0	0	0
7	Матвей Бот.	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	0	0	2	0	0
8	Никита Док.	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
9	Катя Он.	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	0	0	1	0
10	Денис Ц.	1	1	1	1	1	1	3	1	2	1	1	3	0	0	0	0
11	Яна Юл.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
12	Розана Хаб.	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	0	0	0	0	0
13	Максим М.	1	1	3	1	1	1	1	1	1	2	2	0	0	0	1	0
14	Саша Р.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
15	Сергей К.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
16	Вера Юм.	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	0	0	0	0	0

№ п/п	Имя ребенка	НД	Д	У	ТВ	НВ	ТД	А	КД	Н	ЭН	НС	С	УР	СР	Б	Ф
17	Таня Ч.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
18	Петя Тын.	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	0	2	0	0	0
19	Ашот А.	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	0	0	0	0	0
20	Дима Час.	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0	0	0	0	0
21	Антон Т.	1	3	2	1	1	1	1	1	2	2	2	0	0	0	0	2
22	Маша Усм.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
23	Маша Св.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
24	Денис Ф.	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	0	0	0	0	0
25	Ксюша П.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
26	Арсений Мих.	1	1	1	2	3	1	1	1	2	1	1	0	0	0	0	0
27	Таня Ваш.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
28	Катя Ц.	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	0	2	0	0	0
29	Римма Выш.	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	0	0	0	0	0
30	Максим Гр.	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	0	0	0	0	0
31	Павел Ен.	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	0	0	2	0	0
32	Алла Шаш.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
33	Настя Пр.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
34	Лана Хац.	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	0	0	0	0	0
35	Даша Рот.	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	0	0	0	0	0
36	Толя Б.	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0

Поведенческие характеристики	абс.	%
НД (недоверие к людям)	3	8,33
Д (депрессия)	1	2,78
У (уход в себя)	3	8,33
НВ (непринятие взрослых)	10	27,78
А (асоциальность) – недостаток социальной нормативности	6	16,67
КД (конфликтность с детьми)	7	19,44

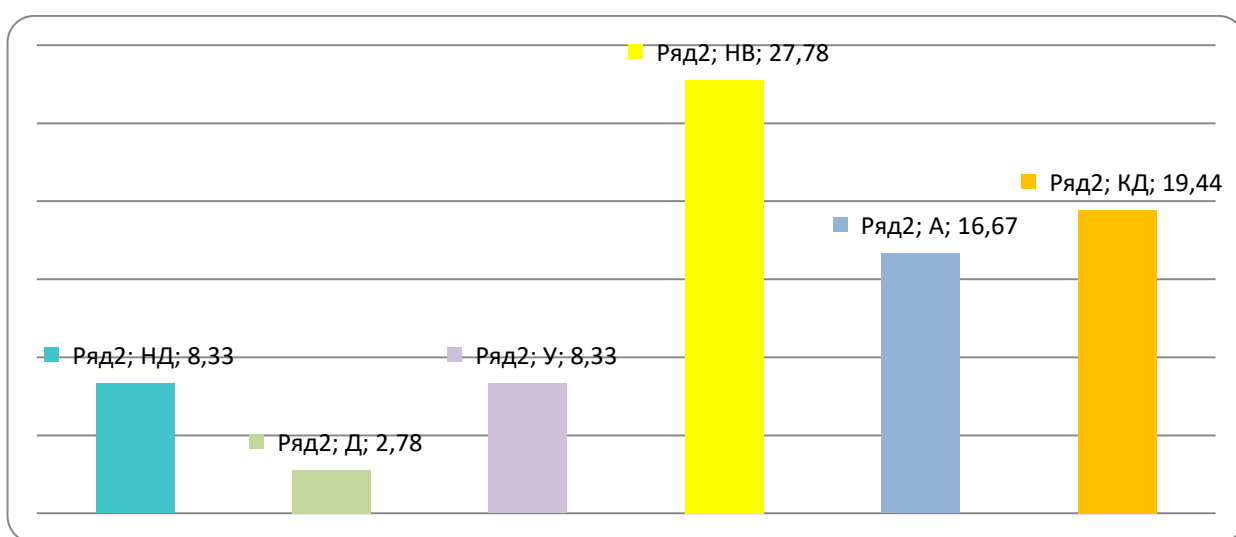


Рисунок 2.2 – Экспертная оценка педагогами социально-психологической адаптации детей с ЗПР (КГ n = 36) к школе

В КГ детей с ЗПР выделены следующие частоты распределения доминирующих синдромов: неприятие взрослых (НВ) – 27,78 %; конфликтность с детьми (КД) – 19,44 %; асоциальность (А) – 16,67 %; недоверие (Н) – 8,33 %; уход в себя (У) – 8,33 %; депрессия (Д) – 2,78 %.

У 8 человек выявлены невротические проявления в поведении.

Таким образом, среди детей с ЗПР наиболее часты проявления таких девиаций, как: неприятие взрослых, асоциальность, недоверие, уход в себя и конфликтность с детьми.

В КГ детей с ЗПР выявлено 24 ребенка (66,67 %) с проявлениями девиантного поведения.

Таблица 2.4 – Экспертная оценка педагогами социально-психологической адаптации детей с НПП (ЭГ n = 78) к школе

п/п	Имя ребенка	НД	Д	У	ТВ	НВ	ТД	А	КД	Н	ЭН	НС	С	УР	СР	Б	Ф
1	Роман Ус.	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0
2	Максим Аст.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
3	Настя Гр.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
4	Полина Х.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
5	Рустам Ос.	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	0	0	0	0	0	0
6	Денис Маш.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
7	Леонид Ул.	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0
8	Вика Ф.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
9	Вика Кор.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
10	Маша Нар.	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0
11	Петя О.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
12	Юра Ар.	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0
13	Ангелина Ш.	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
14	Кирилл П.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
15	Карина М.	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	0	0	0	0	0	0
16	Егор И.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
17	Тимофей С.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
18	Роман Гр.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
19	Артем К.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
20	Виктор Сух.	3	1	1	1	1	1	2	2	2	1	0	0	0	0	0	0
21	Андрей С.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
22	Настя Ус.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
23	Гриша Пр.	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0
24	Даша Пр.	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0
25	Ксюша В.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
26	Арзу Ак.	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	0	0	0	0	0	0
27	Игорь Г.	3	1	1	1	1	1	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0
28	Рита Н.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
29	Арина Т.	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0



п/п	Имя ребенка	НД	Д	У	ТВ	НВ	ТД	А	КД	Н	ЭН	НС	С	УР	СР	Б	Ф
30	Олеся Кос.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	0
31	Мирон З.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
32	Захар Ст.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
33	Никита Вот.	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0
34	Патимат Ш.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
35	Тимофей Р.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
36	Даша Зас.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
37	Ульяна П.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
38	Настя Арс.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
39	Ирина Ж.	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0
40	Арсен Мар.	3	1	1	1	1	1	3	1	1	1	0	0	0	0	0	0
41	Света К.	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	0	0	0	0	0	0
42	Снежана Ув.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
43	Рената Ч.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
44	Полина С.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
45	Лена В.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
46	Матвей Кар.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
47	Потап В.	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0
48	Марина Шор.	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	0	0	0	0	0	0
49	Даша Вых.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
50	Лиза Н.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
51	Таня Сот.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
52	Илья Ц.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
53	Марк Б.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
54	Коля М.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
55	Сусана Н.	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
56	Миша Жар.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
57	Катя Ус.	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0
58	Лука Гор.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
59	Матвей Д.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
60	Тимур Д.	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0
61	Надя Ю.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
62	Миша Мак.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
63	Рома Жил.	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0
64	Максим Ген.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
65	Настя Рот.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
66	Даша Гер.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
67	Таня Сыч.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
68	Матвей Дох.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
69	Петя О.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
70	Варя Дем.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
71	София Нев.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
72	Анна У.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
73	Кира В	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
74	Даша Фир.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
75	Серафим Т.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
76	Степан Уш.	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0
77	Настя Ас.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
78	Миша Дор.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0

Поведенческие характеристики	абс.	%
НД (недоверие к людям)	8	10,26
Д (депрессия)	1	1,28
У (уход в себя)	2	2,56
НВ (непринятие взрослых)	2	2,56
А (асоциальность) – недостаток социальной нормативности	7	8,97
КД (конфликтность с детьми)	5	6,41
Н (неугомонность)	11	14,10
ЭН (эмоциональное напряжение)	2	2,56

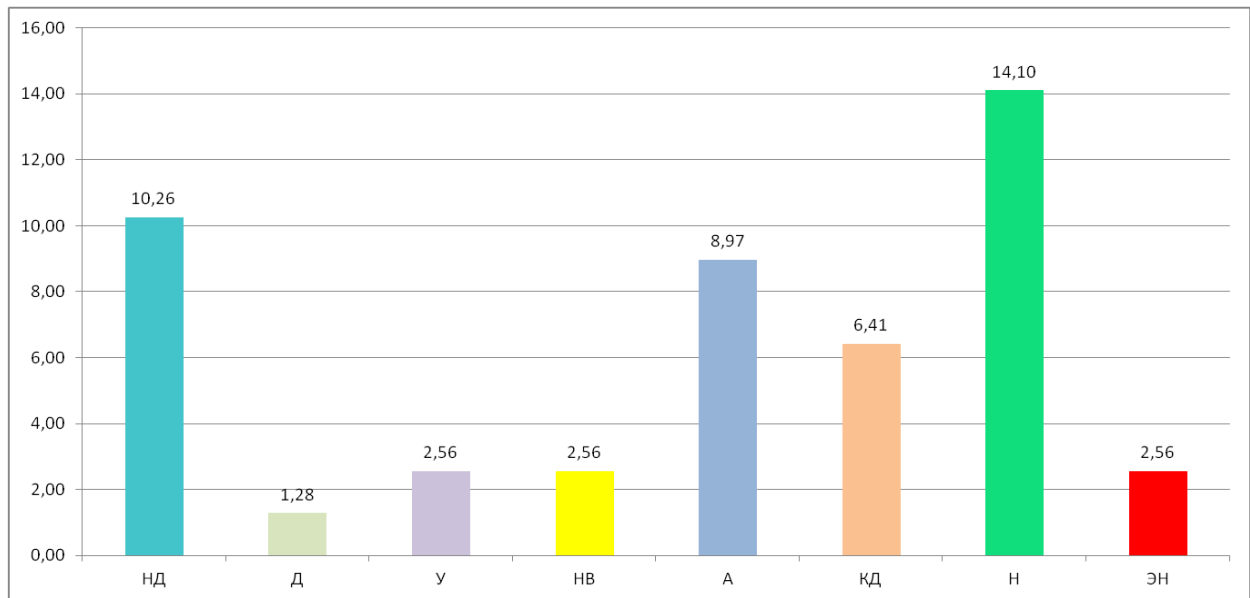


Рисунок 2.3 – Экспертная оценка педагогами социально-психологической адаптации детей с НПП (ЭГ n = 78) к школе

Рисунок 2.2 наглядно показывает, что среди стандартов поведения у детей с НПП преобладают другие поведенческие структуры. Так, на первый план выходят неугомонность (Н) – 14,10 %, недоверие (НД) – 10,26 %, асоциальность (А) – 8,97 %, конфликтность с детьми (КД) – 6,41 %. Остальные поведенческие отклонения выявлены единично: депрессия – 1,28 %, уход в себя – 2,56 %, неприятие взрослых – 2,56 %, эмоциональное напряжение – 2,56 %.

Таблица 2.5 – Экспертная оценка педагогами социально-психологической адаптации детей с ННР (КГ n = 106) к школе

п/п	Имя ребенка	НД	Д	У	ТВ	НВ	ТД	А	КД	Н	ЭН	НС	С	УР	СР	Б	Ф
1	Валерия Ш.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
2	Рома Шор.	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0
3	Маргарита У.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
4	Тахит Ис.	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	0	0	0	0	0	0
5	Наташа Г.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
6	Кира Ц.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
7	Матвей Л.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
8	Костя Люб.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
9	Семён Пев.	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	0	0	0	0	0	0
10	Римма Лос.	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	0	0	0	0	0	0
11	Юля Вас.	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	0	0	0	0	0	0
12	Надя Ур.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
13	Макар Тор.	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0
14	Василиса С.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
15	Миша Кор.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
16	Савва Бот.	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
17	Андрей Н.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
18	Костя Ас.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
19	Мурат Соб.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
20	Нелли Юс.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
21	Гузель Ит.	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0
22	Даша В.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
23	Данил И.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
24	Игнат Р.	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0
25	Лиля Нас.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
26	Никита Рев.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
27	Захар М.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
28	Матвей Чиж.	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0
29	Андрей Хан.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
30	Ангелина М.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
31	София Др.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
32	Анна Нов.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
33	Ринат А.	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0
34	Никита С.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
35	Маша Ист.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
36	Матвей Д.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
37	Ева Ин.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
38	Лиза Т.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
39	Пахом У.	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0
40	Беата Е.	1	1	1	2	2	2	1	2	2	1	0	0	0	0	0	0
41	Настя Кос.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
42	Толя В.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
43	Рома Ут.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
44	Люда Зос.	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
45	Таня К.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
46	Вася Род.	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0
47	Андрей Т.	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
48	Ксюша Пот.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
49	Лиана Ч.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
50	Марина У.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
51	Никита Час.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0

п/п	Имя ребенка	НД	Д	У	ТВ	НВ	ТД	А	КД	Н	ЭН	НС	С	УР	СР	Б	Ф
52	Максим Дол.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
53	Петя Юм.	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0
54	Вахит У.	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0
55	Андрей Наз.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
56	Римма Сав.	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0
57	Лена См.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
58	Зина У.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
59	Артем Б.	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
60	Лиля Добр.	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	0	0	0	0	0	0
61	Соня Шк.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
62	Даша Тир.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
63	Рома С.	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0
64	Эдита С.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
65	Толя Жор.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
66	Василиса И.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
67	Арсений Пол.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
68	Мирон М.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
69	Савелий Ник.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
70	Сева В.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
71	Лариса Сыс.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
72	Женя Вах.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
73	Катя Бык.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
74	Катя Ус.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
75	Марина Л.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
76	Руслан Тр.	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	0	0	0	0	0	0
77	Таня С.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
78	Максим Час.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
79	Тимофей Бал.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
80	Жанна Ут.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
81	Даша Ис.	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0
82	Игорь Мух.	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0
83	Тамара С.	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	0	0	0	0	0	0
84	Вера Юш.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
85	Миша Ус.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
86	Степан Р.	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
87	Иван Том.	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0
88	Лариса К.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
89	Глеб Ап.	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
90	Зиновий Бар.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
91	Ксюша Ст.	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
92	Арсений Вых.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
93	Матвей Лож.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
94	София Тр.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
95	Данил Сок.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
96	Полина Вет.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
97	Вадим Ист.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
98	Алеша Т.	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
99	Настя Чист.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
100	Люба М.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
101	Римма С.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
102	Кирилл Мих.	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	0	0
103	Гриша Сол.	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0
104	Галя Из.	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	0	0	0	0	0	0

п/п	Имя ребенка	НД	Д	У	ТВ	НВ	ТД	А	КД	Н	ЭН	НС	С	УР	СР	Б	Ф
105	Максим Пох.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
106	Лена Т.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0

Поведенческие характеристики	абс.	%
НД (недоверие к людям)	9	8,49
Д (депрессия)	0	0,00
У (уход в себя)	4	3,77
НВ (непринятие взрослых)	3	2,83
А (асоциальность) – недостаток социальной нормативности	9	8,49
КД (конфликтность с детьми)	5	4,72
Н (неугомонность)	14	13,21
ЭН (эмоциональное напряжение)	4	3,77

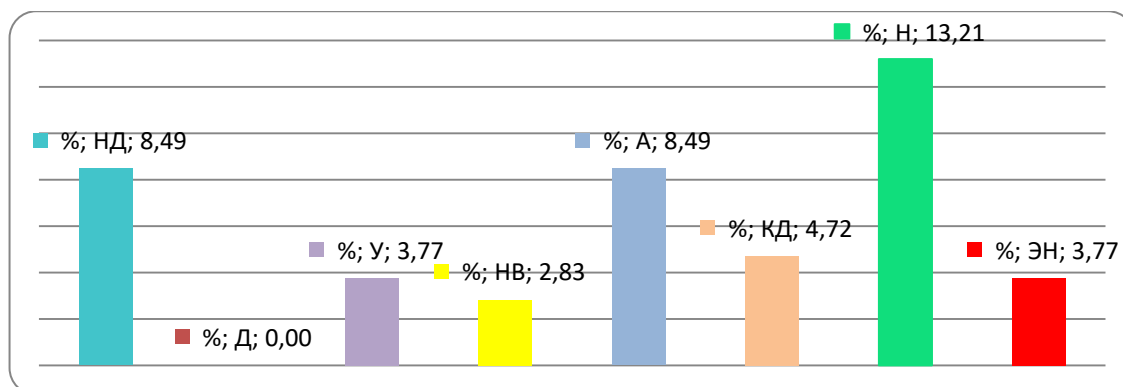


Рисунок 2.4 – Экспертная оценка педагогами социально психологической адаптации детей с ННР (ЭГ n = 106) к школе

Таким образом, среди детей с ЗПР наиболее часты проявления таких девиаций, как: непринятие взрослых, асоциальность, недоверие, уход в себя и конфликтность с детьми. Среди детей с ННР чаще всего встречаются такие отклонения от нормы, как: неугомонность, недоверие, асоциальность, конфликтность с детьми.

Среди единых отклонений асоциальность выше среди ЗПР примерно в 2 раза (ЗПР: 19,44 % / 16,67 %; ННР: 6,41 % / 8,49 %), конфликтность с детьми также выше среди младших школьников с ЗПР (ЗПР: 22,22 % / 19,44 %; ННР: 8,97 % / 4,72 %), непринятие взрослых выше среди детей с ЗПР (ЗПР: 33,33 % / 27,78 %; ННР: 2,56 % / 2,83 %).

Таким образом, по итогам оценки педагогами социально-психологической



№ п/п	Имя ребенка	Конформное			Протестное			Гиперактивное			Демонстративное			Социальная дезориентация			Агрессивное		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
34	Матвей Ум																		
35	Никита Б.																		
36	Сергей Ос.																		
	<b>Всего:</b>	<b>8</b>	<b>27</b>	<b>1</b>	<b>25</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>23</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>30</b>	<b>6</b>	<b>31</b>	<b>5</b>		<b>25</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	

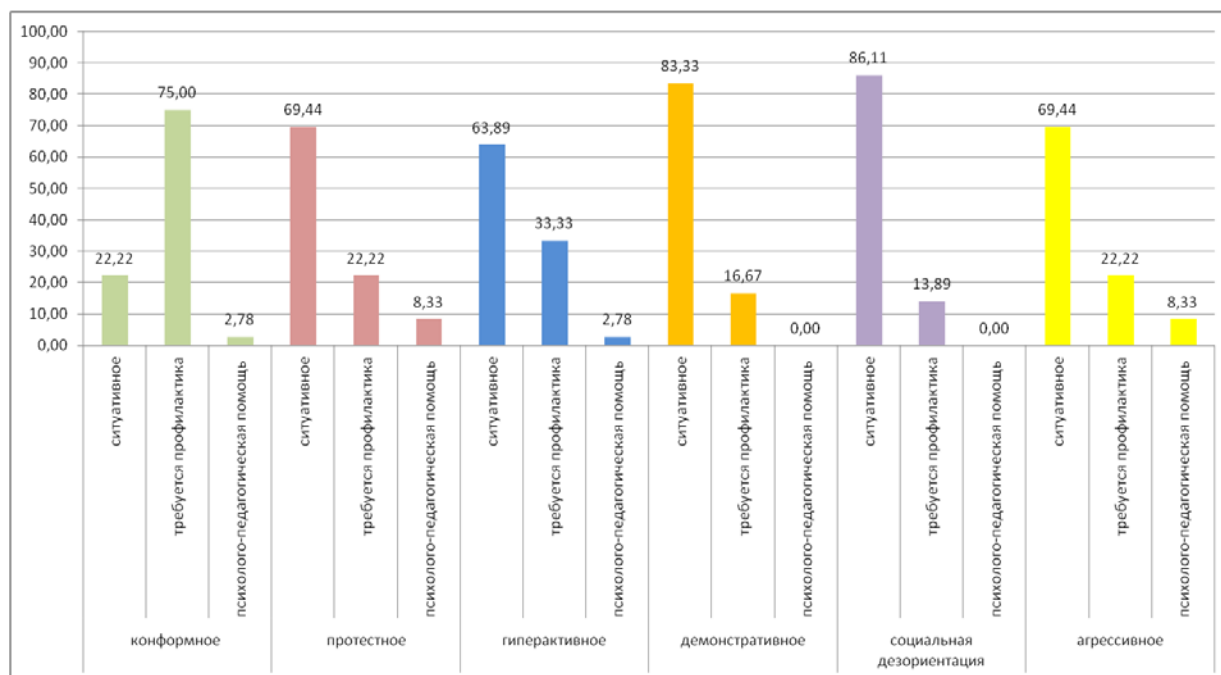


Рисунок 2.5 – Результаты диагностики отклоняющегося поведения по опроснику М.Э. Вайнера среди младших школьников с ЗПР (ЭГ n = 36)

Результаты опросника позволили выявить типы отклоняющегося поведения, требующие профилактики. Наибольшей коррекции требует конформное поведение – 75,00%, т. к. детям с ЗПР сложно приспособиться к новой нормативной ситуации. Также в профилактической работе следует обратить внимание на гиперактивность (33,33%), агрессивность (22,22%), протестное поведение (22,22%) детей с ЗПР. Социальная дезориентация, требующая профилактической работы, выявлена у 13,89% выборки.

Проведенный опрос позволил выявить тип и степень отклоняющегося поведения детей с ЗПР, что являлось необходимым с целью не только выявления девиации, но и оказания адресной профилактической помощи детям с ЗПР.

Таблица 2.7 – Результаты диагностики отклоняющегося поведения по опроснику М.Э. Вайнера среди младших школьников с ЗПР (КГ n = 36)

Поведение		Конформное			Протестное			Гиперактивное			Демонстративное			Социальная дезориентация			Агрессивное			
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
№ п/п	Имя ребенка																			
1	Егор Ел.																			
2	Никита Д.																			
3	Саша Ус.																			
4	Ира В.																			
5	Миша Ж.																			
6	Ариадна Э.																			
7	Матвей Бот.																			
8	Никита Док.																			
9	Катя Он.																			
10	Денис Ц.																			
11	Яна Юл.																			
12	Розана Хаб.																			
13	Максим М.																			
14	Саша Р.																			
15	Сергей К.																			
16	Вера Юм.																			
17	Таня Ч.																			
18	Петя Тын.																			
19	Ашот А.																			
20	Дима Час.																			
21	Антон Т.																			
22	Маша Усм.																			
23	Маша Св.																			
24	Денис Ф.																			
25	Ксюша П.																			
26	Арсений Мих.																			
27	Таня Ваш.																			
28	Катя Ц.																			
29	Римма Выш.																			
30	Максим Гр.																			
31	Павел Ен.																			
32	Алла Шаш.																			
33	Настя Пр.																			
34	Лана Хац.																			
35	Даша Рот.																			
36	Толя Б.																			
	<b>Всего:</b>	<b>11</b>	<b>24</b>	<b>1</b>	<b>27</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>29</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>30</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>32</b>	<b>4</b>		<b>26</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	







п/п	Поведение	Конформное			Протестное			Гиперактивное			Демонстративное			Социальная дезориентация			Агрессивное		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
60	Тимур Д.																		
61	Надя Ю.																		
62	Миша Мак.																		
63	Рома Жил.																		
64	Максим Ген.																		
65	Настя Рот.																		
66	Даша Гер.																		
67	Таня Сыч.																		
68	Матвей Дох.																		
69	Петя О.																		
70	Варя Дем.																		
71	София Нев.																		
72	Анна У.																		
73	Кира В																		
74	Даша Фир.																		
75	Серафим Т.																		
76	Степан Уш.																		
77	Настя Ас.																		
78	Миша Дор.																		
	<b>Всего:</b>	<b>61</b>	<b>17</b>	<b>0</b>	<b>71</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>65</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>74</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>75</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>71</b>	<b>7</b>	<b>0</b>

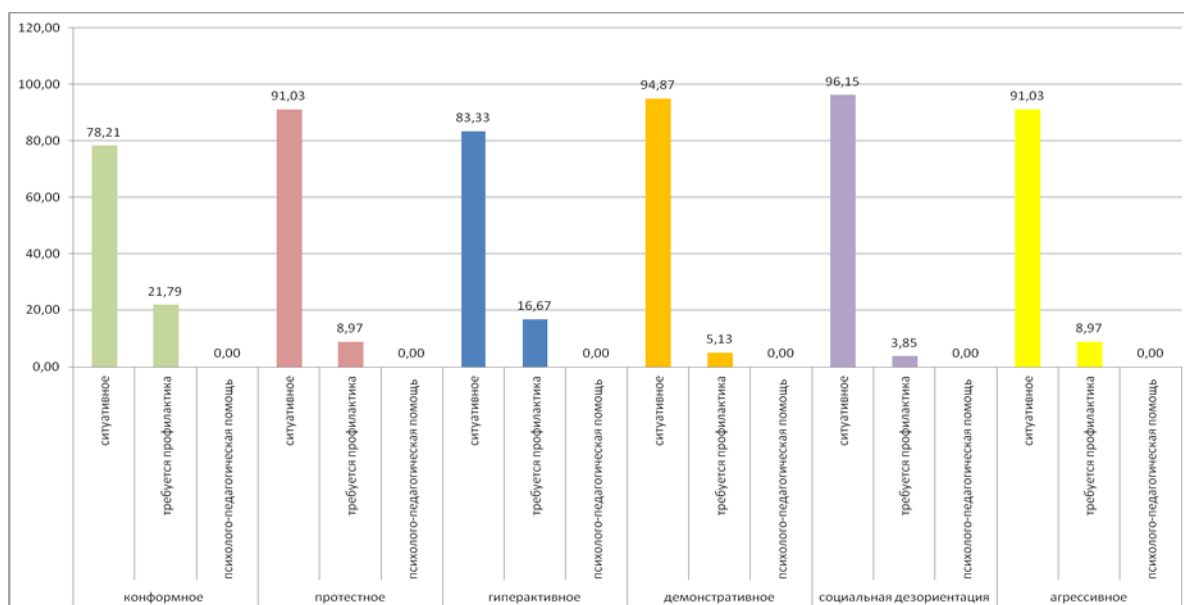


Рисунок 2.7 – Результаты диагностики отклоняющегося поведения по опроснику М.Э. Вайнера среди младших школьников с НПР (ЭГ n = 78)





Поведение	Конформное			Протестное			Гиперактивное			Демонстративное			Социальная дезориентация			Агрессивное			
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Имя ребенка																			
99	Настя Чист.																		
100	Люба М.																		
101	Римма С.																		
102	Кирилл Мих.																		
103	Гриша Сол.																		
104	Галя Из.																		
105	Максим Пох.																		
106	Лена Т.																		
<b>Всего:</b>		<b>93</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>97</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>91</b>	<b>14</b>	<b>1</b>	<b>101</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>102</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>0</b>

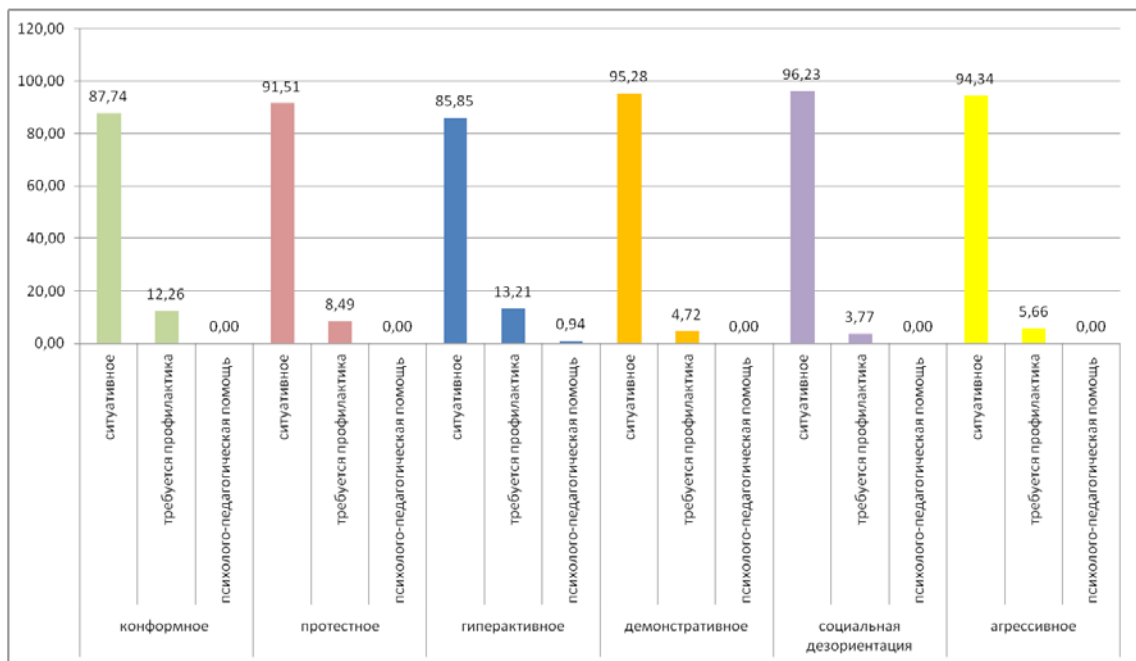


Рисунок 2.8 – Результаты диагностики отклоняющегося поведения по опроснику М.Э. Вайнера среди младших школьников с НПП (КГ n = 106)

Результаты диагностики отклоняющегося поведения среди младших школьников с НПП показали, что число школьников, нуждающихся в профилактике девиантного поведения, значительно ниже по сравнению с группами детей с ЗПР того же возраста.

Таблица 2.10 – Сравнение частоты проявления отклоняющегося поведения, требующего профилактической работы, среди групп младших школьников с ЗПР и НПП

Категории детей	Конформное		Протестное		Гиперактивное		Демонстративное		Социальная дезориентация		Агрессивное	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
ЗПР	75,00	66,67	22,22	22,22	33,33	16,67	16,67	22,22	13,89	11,11	22,22	22,22
НПП	21,79	12,26	8,97	8,49	16,67	13,21	5,13	4,72	3,85	3,77	8,97	5,66

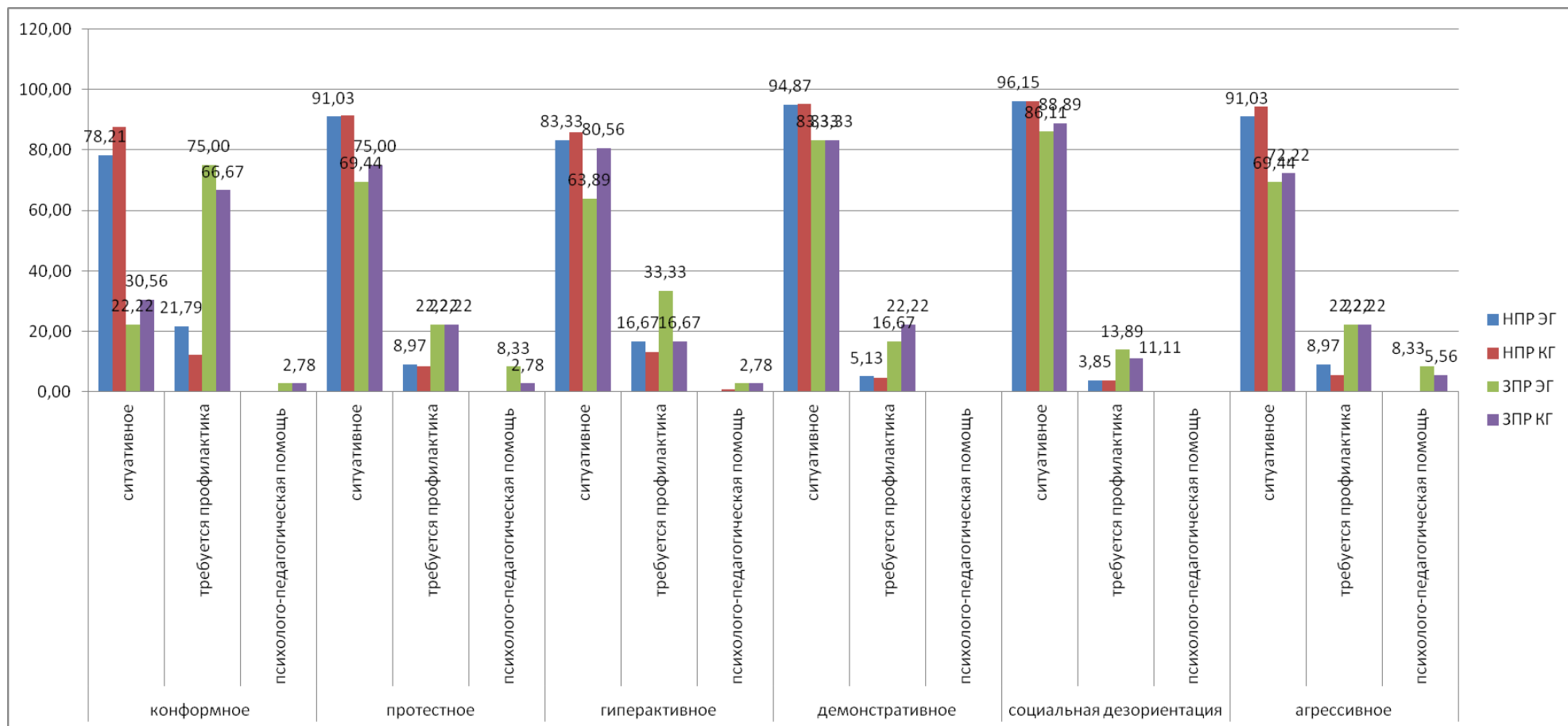


Рисунок 2.9 – Сводная диаграмма результатов диагностики отклоняющегося поведения по опроснику М.Э. Вайнера среди младших школьников с ЗПР и НПР (ЭГ и КГ)

На следующем этапе проводился опрос родителей младших школьников с целью выявления жалоб ребенка. Методика позволяет оценить общий соматический статус ребенка, а также выявить симптомы «психосоматической природы», которые могут служить «маркерами» стрессового состояния ребенка, которое, в свою очередь, может провоцировать нарушения поведения, упрямство, демонстративность, агрессивность и т. д.

Таблица 2.11 – Результаты диагностики жалоб младшего школьника с ЗПР (ЭГ n = 36) в ходе констатирующего эксперимента

№ п/п	Имя ребенка	Общее кол-во жалоб	Симптомы нервно-психического напряжения
1	Никита Н.	12	8
2	Рита Гор.	14	7
3	Матвей О.	12	6
4	Устина Р.	12	7
5	Даша Г.	16	13
6	Павел Ш.	12	7
7	Соня Ш.	13	8
8	Маша Н.	14	8
9	Максим Ор.	13	8
10	Сергей А.	16	9
11	Маша Р.	12	6
12	Алеша К.	12	7
13	Зина У.	16	12
14	Никита Ч.	10	6
15	Даша Гр.	11	8
16	Петя З.	11	7
17	Миша Вол.	9	6
18	Артём Д.	18	15
19	Денис Жар.	11	7
20	Кирилл Ув.	13	8
21	Настя Ох.	8	6
22	Света М.	12	12
23	Олег Выс.	9	6
24	Саша Т.	12	8
25	Оля Люб.	14	8
26	Катя Ст.	14	8
27	Имир Х.	13	8
28	Кирилл В.	8	6
29	Саша Р.	18	15
30	Сергей М.	17	12
31	Данила Т.	14	8
32	Надя Л.	9	6
33	Саша П.	13	8
34	Матвей Ум	21	16
35	Никита Б.	14	8
36	Сергей Ос.	11	7



Дети, набравшие более 12 жалоб «нервно-психического напряжения», могут быть отнесены к «группе риска» по пограничным нервно-психическим расстройствам.

Результаты диагностики жалоб младшего школьника с ЗПР по оценкам родителей детей выявили в ЭГ 7 школьников (19,4 %) с симптомами нервно-психического напряжения. Этим детям требуется психологическая помощь и поддержка в адаптации к школе. У детей со значительным количеством жалоб «нервно-психического напряжения» отмечаются выраженные признаки эмоционального неблагополучия: повышенный (и высокий) уровень тревожности, страхи (смерти, болезни, одиночества, утраты родительской любви, неодобрения). В поведенческом плане эти дети часто демонстрировали дезадаптивные стратегии совладающего поведения.

Наиболее часто родители отмечали: отказ ходить в школу – 8,33 %; страх школы, отказ отвечать у доски – 22,22 %; забывчивость, трудность сосредоточения – 30,5 %; «умственную жвачку» – 22,22 %; упрямство, непослушание – 36,1 %; беспокойство, непоседливость, несдержанность – 44,4 %; чувство малоценности, неуверенность в себе – 38,8 %; шутовство, кривляние – 11,11 %; пугливость – 16,67 %; депрессивные настроения, плаксивость – 8,33 %; трудности в соблюдении дисциплины – 63,8 %; мошенничество, лживость – 8,33 %; воровство, обман – 5,56 %; прогулы в школе – 5,56 %.

Таблица 2.12 – Результаты диагностики жалоб младшего школьника с ЗПР (КГ n = 36) в ходе констатирующего эксперимента

№ п/п	Имя ребенка	Общее кол-во жалоб	Симптомы нервно-психического напряжения
1	Егор Ел.	8	6
2	Никита Д.	12	8
3	Саша Ус.	9	6
4	Ира В.	8	6
5	Миша Ж.	10	7
6	Ариадна Э.	11	7
7	Матвей Бот.	15	9
8	Никита Док.	10	7
9	Катя Он.	22	15
10	Денис Ц.	15	11
11	Яна Юл.	7	6
12	Розана Хаб.	9	7

№ п/п	Имя ребенка	Общее кол-во жалоб	Симптомы нервно-психического напряжения
13	Максим М.	16	14
14	Саша Р.	11	6
15	Сергей К.	11	6
16	Вера Юм.	11	7
17	Таня Ч.	11	6
18	Петя Тын.	12	8
19	Ашот А.	10	7
20	Дима Час.	9	6
21	Антон Т.	18	14
22	Маша Усм.	7	6
23	Маша Св.	8	6
24	Денис Ф.	11	7
25	Ксюша П.	9	6
26	Арсений Мих.	12	8
27	Таня Ваш.	9	6
28	Катя Ц.	12	8
29	Римма Выш.	11	12
30	Максим Гр.	10	6
31	Павел Ен.	13	8
32	Алла Шаш.	11	6
33	Настя Пр.	11	6
34	Лана Хац.	14	12
35	Даша Рот.	13	8
36	Толя Б.	9	6

Результаты диагностики жалоб младшего школьника с ЗПР по оценкам родителей детей выявили в КГ 5 школьников (13,8 %) с симптомами нервно-психического напряжения.



Рисунок 2.10 – Результаты диагностики жалоб младшего школьника с ЗПР (ЭГ n = 36) в ходе констатирующего эксперимента

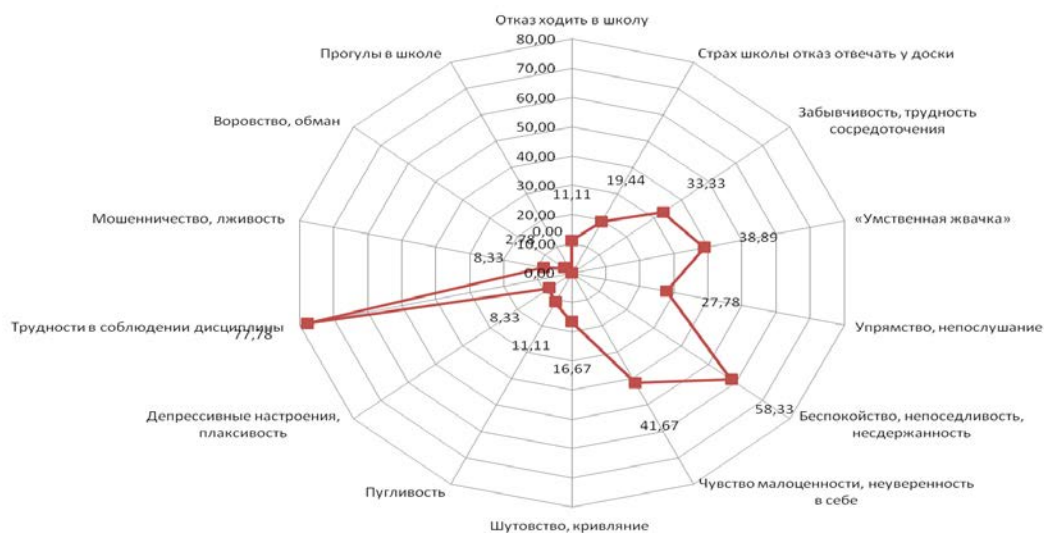


Рисунок 2.11 – Результаты диагностики жалоб младшего школьника с ЗПР (ЭГ n = 36) в ходе констатирующего эксперимента

Сравнение Рисунков 2.10–2.11 позволяет говорить о схожести жалоб детей с ЗПР. Среди лидирующих жалоб: трудности в соблюдении дисциплины – 63,8 % / 77,78 % (ЭГ/КГ); беспокойство, непоседливость, несдержанность – 44,4 % / 58,33 %; чувство малоценности, неуверенность в себе – 38,8 % / 41,67 %; упрямство, непослушание – 36,1 % / 27,78 %.

Таблица 2.13 – Результаты диагностики жалоб младшего школьника с НПП (ЭГ n = 78) в ходе констатирующего эксперимента

№ п/п	Имя ребенка	Общее кол-во жалоб	Симптомы нервно-психического напряжения
1	Роман Ус.	8	6
2	Максим Аст.	8	5
3	Настя Гр.	8	5
4	Полина Х.	8	5
5	Рустам Ос.	10	7
6	Денис Маш.	8	5
7	Леонид Ул.	9	6
8	Вика Ф.	8	5
9	Вика Кор.	8	5
10	Маша Нар.	8	6
11	Петя О.	8	5
12	Юра Ар.	8	6
13	Ангелина Ш.	8	6
14	Кирилл П.	8	5
15	Карина М.	8	6
16	Егор И.	8	5
17	Тимофей С.	8	5
18	Роман Гр.	8	5
19	Артем К.	8	5

№ п/п	Имя ребенка	Общее кол-во жалоб	Симптомы нервно-психического напряжения
20	Виктор Сух.	12	8
21	Андрей С.	8	5
22	Настя Ус.	8	5
23	Гриша Пр.	8	6
24	Даша Пр.	8	6
25	Ксюша В.	8	5
26	Арзу Ак.	14	12
27	Игорь Г.	11	7
28	Рита Н.	8	5
29	Арина Т.	8	6
30	Олеся Кос.	15	12
31	Мирон З.	8	5
32	Захар Ст.	8	5
33	Никита Вот.	8	6
34	Патимат Ш.	8	5
35	Тимофей Р.	8	5
36	Даша Зас.	8	5
37	Ульяна П.	8	5
38	Настя Арс.	8	5
39	Ирина Ж.	8	6
40	Арсен Мар.	12	8
41	Света К.	14	12
42	Снежана Ув.	8	5
43	Рената Ч.	8	5
44	Полина С.	8	5
45	Лена В.	8	5
46	Матвей Кар.	8	5
47	Потап В.	8	5
48	Марина Шор.	8	6
49	Даша Вых.	8	5
50	Лиза Н.	8	5
51	Таня Сот.	8	5
52	Илья Ц.	8	5
53	Марк Б.	8	5
54	Коля М.	8	5
55	Сусана Н.	8	6
56	Миша Жар.	8	5
57	Катя Ус.	8	6
58	Лука Гор.	8	5
59	Матвей Д.	8	5
60	Тимур Д.	8	6
61	Надя Ю.	8	5
62	Миша Мак.	8	5
63	Рома Жил.	9	6
64	Максим Ген.	8	5
65	Настя Рот.	8	5
66	Даша Гер.	8	5
67	Таня Сыч.	8	5
68	Матвей Дох.	8	5
69	Петя О.	8	5
70	Варя Дем.	8	5
71	София Нев.	8	5
72	Анна У.	8	5

№ п/п	Имя ребенка	Общее кол-во жалоб	Симптомы нервно-психического напряжения
73	Кира В	8	6
74	Даша Фир.	8	5
75	Серафим Т.	8	5
76	Степан Уш.	8	6
77	Настя Ас.	8	5
78	Миша Дор.	8	5

Таблица 2.14 – Результаты диагностики жалоб младшего школьника с НПР (КГ n = 106) в ходе констатирующего эксперимента

№ п/п	Имя ребенка	Общее кол-во жалоб	Симптомы нервно-психического напряжения
1	Валерия Ш.	7	5
2	Рома Шор.	9	6
3	Маргарита У.	9	5
4	Тахит Ис.	9	6
5	Наташа Г.	8	5
6	Кира Ц.	9	5
7	Матвей Л.	9	5
8	Костя Люб.	8	5
9	Семён Пев.	14	12
10	Римма Лос.	15	12
11	Юля Вас.	15	13
12	Надя Ур.	8	5
13	Макар Тор.	7	6
14	Василиса С.	7	5
15	Миша Кор.	7	5
16	Савва Бот.	7	6
17	Андрей Н.	8	5
18	Костя Ас.	7	5
19	Мурат Соб.	8	5
20	Нелли Юс.	8	5
21	Гузель Ит.	7	6
22	Даша В.	8	5
23	Данил И.	7	5
24	Игнат Р.	9	7
25	Лиля Нас.	11	5
26	Никита Рев.	8	5
27	Захар М.	10	5
28	Матвей Чиж.	8	6
29	Андрей Хан.	8	5
30	Ангелина М.	9	5
31	София Др.	7	5
32	Анна Нов.	6	5
33	Ринат А.	8	6
34	Никита С.	10	5
35	Маша Ист.	8	5
36	Матвей Д.	8	5
37	Ева Ин.	7	5
38	Лиза Т.	7	5
39	Пахом У.	7	6
40	Беата Е.	10	8
41	Настя Кос.	8	5

№ п/п	Имя ребенка	Общее кол-во жалоб	Симптомы нервно-психического напряжения
42	Толя В.	9	5
43	Рома Ут.	9	5
44	Люда Зос.	11	6
45	Таня К.	8	5
46	Вася Род.	11	6
47	Андрей Т.	8	6
48	Ксюша Пот.	8	5
49	Лиана Ч.	6	5
50	Марина У.	7	5
51	Никита Час.	6	5
52	Максим Дол.	5	5
53	Петя Юм.	6	6
54	Вахит У.	7	6
55	Андрей Наз.	7	5
56	Римма Сав.	11	6
57	Лена См.	8	5
58	Зина У.	6	5
59	Артем Б.	10	6
60	Лиля Добр.	15	12
61	Соня Шк.	6	5
62	Даша Тир.	8	5
63	Рома С.	8	7
64	Эдита С.	5	5
65	Толя Жор.	8	5
66	Василиса И.	8	5
67	Арсений Пол.	6	5
68	Мирон М.	11	5
69	Савелий Ник.	9	5
70	Сева В.	10	5
71	Лариса Сыс.	8	5
72	Женя Вах.	7	5
73	Катя Бык.	7	5
74	Катя Ус.	5	5
75	Марина Л.	6	5
76	Руслан Тр.	10	7
77	Таня С.	5	5
78	Максим Час.	6	5
79	Тимофей Бал.	5	5
80	Жанна Ут.	5	5
81	Даша Ис.	6	6
82	Игорь Мух.	7	6
83	Тамара С.	7	7
84	Вера Юш.	8	5
85	Миша Ус.	8	5
86	Степан Р.	7	6
87	Иван Том.	10	6
88	Лариса К.	5	5
89	Глеб Ап.	8	6
90	Зиновий Бар.	5	5
91	Ксюша Ст.	10	6
92	Арсений Вых.	6	5
93	Матвей Лож.	5	5
94	София Тр.	5	5

№ п/п	Имя ребенка	Общее кол-во жалоб	Симптомы нервно-психического напряжения
95	Данил Сок.	6	5
96	Полина Вет.	6	5
97	Вадим Ист.	5	5
98	Алеша Т.	11	6
99	Настя Чист.	5	5
100	Люба М.	5	5
101	Римма С.	5	5
102	Кирилл Мих.	11	6
103	Гриша Сол.	9	6
104	Галя Из.	9	6
105	Максим Пох.	5	5
106	Лена Т.	6	5

Для количественного сравнения жалоб детей с ЗПР мы выбрали среди жалоб детей с НПР те же качественные критерии.

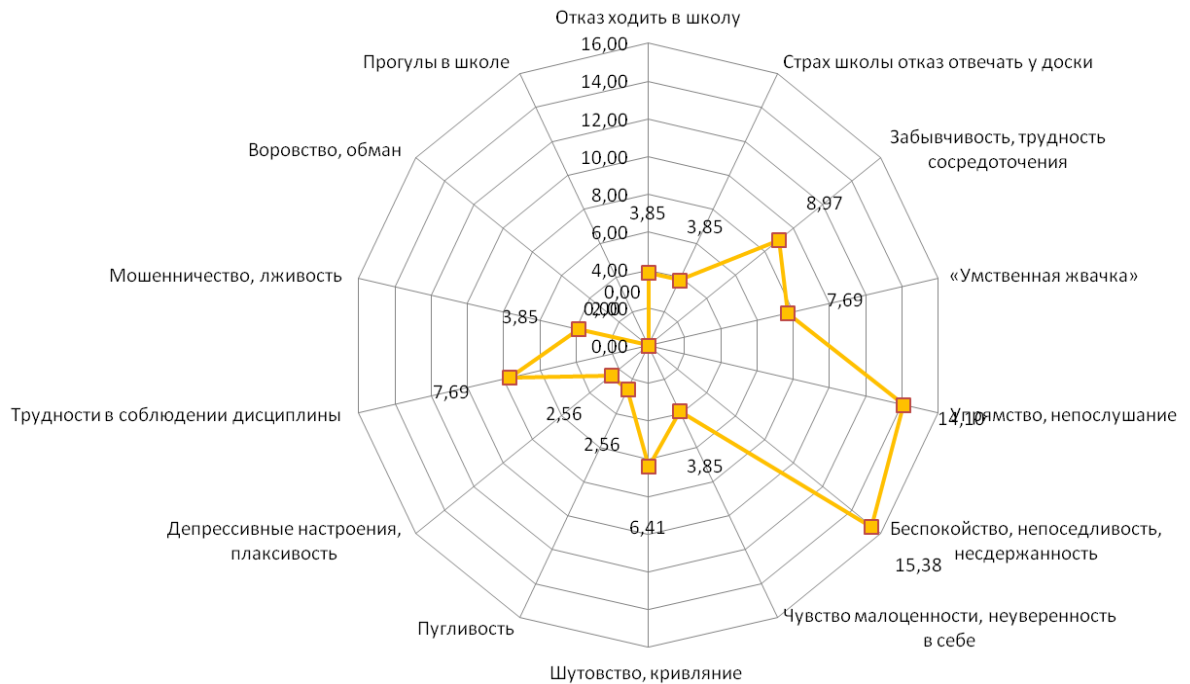


Рисунок 2.12 – Результаты диагностики жалоб младшего школьника с НПР (ЭГ n = 78) в ходе констатирующего эксперимента



Рисунок 2.13 – Результаты диагностики жалоб младшего школьника с НПП (КГ n = 106) в ходе констатирующего эксперимента

Результаты сравнения жалоб детей с ЗПР и НПП особенно наглядно представлены на Рисунке 2.14. Мы видим, что родители детей с ЗПР наиболее часто жалуются на трудности в соблюдении дисциплины (ЭГ – 63,8 %, КГ – 77,78 %), беспокойство, непоседливость, несдержанность (ЭГ – 44,4 % КГ – 58,33 %), чувство малоценности, неуверенность в себе (ЭГ – 38,8 %, КГ – 41,67 %). Родители детей с НПП чаще отмечают: упрямство, непослушание (ЭГ – 14,10 %, КГ – 19,81 %), беспокойство, непоседливость, несдержанность (ЭГ – 15,38 %, КГ – 12,26 %), забывчивость, трудности сосредоточится (ЭГ – 8,97 %, КГ – 11,32 %).

Как видим из проведенного анализа, отличаются не только категории жалоб детей, но и частота их выявления.

Отсюда можно сделать вывод, что дети с ЗПР сложнее адаптируются к школьным условиям и чаще испытывают нервное напряжение, зачастую обуславливающее девиации в поведении.



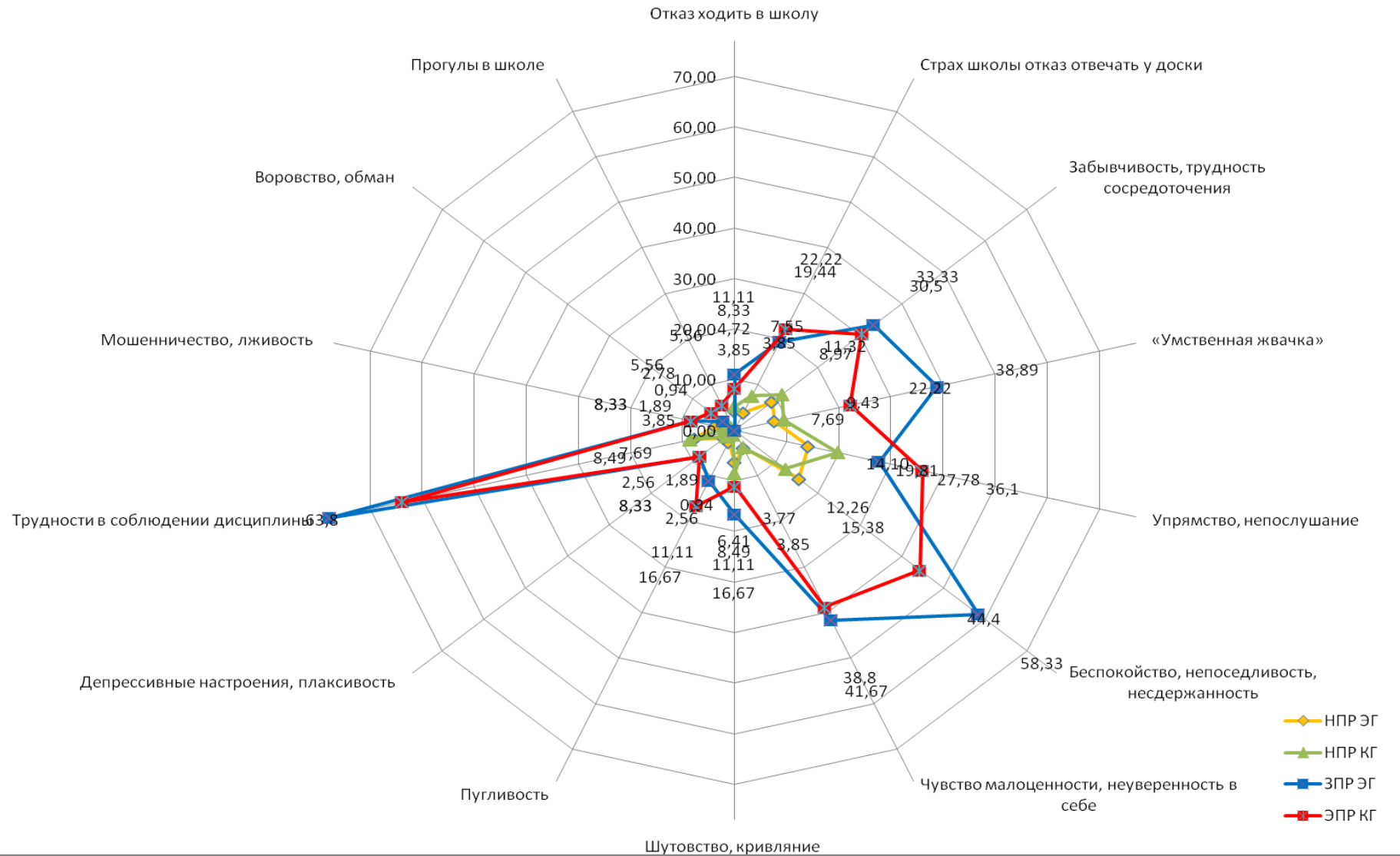


Рисунок 2.14 – Сравнение результатов диагностики жалоб младшего школьника с ЗПР и НПР в ходе констатирующего эксперимента



№ п/п	Имя ребенка	Выявленные нарушения адаптации к школе	Поведение (1 – низкий ур., 2 – средний ур., 3 – высокий ур.)														
			Во время уроков			Во внеурочное время			Во время посещения столовой			Во время посещения театров, выставок, экскурсий			Во время перемены, во время игр		
			1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
25.	Саша П.																
26.	Матвей Ум																
27.	Никита Б.																
28.	Сергей Ос.																

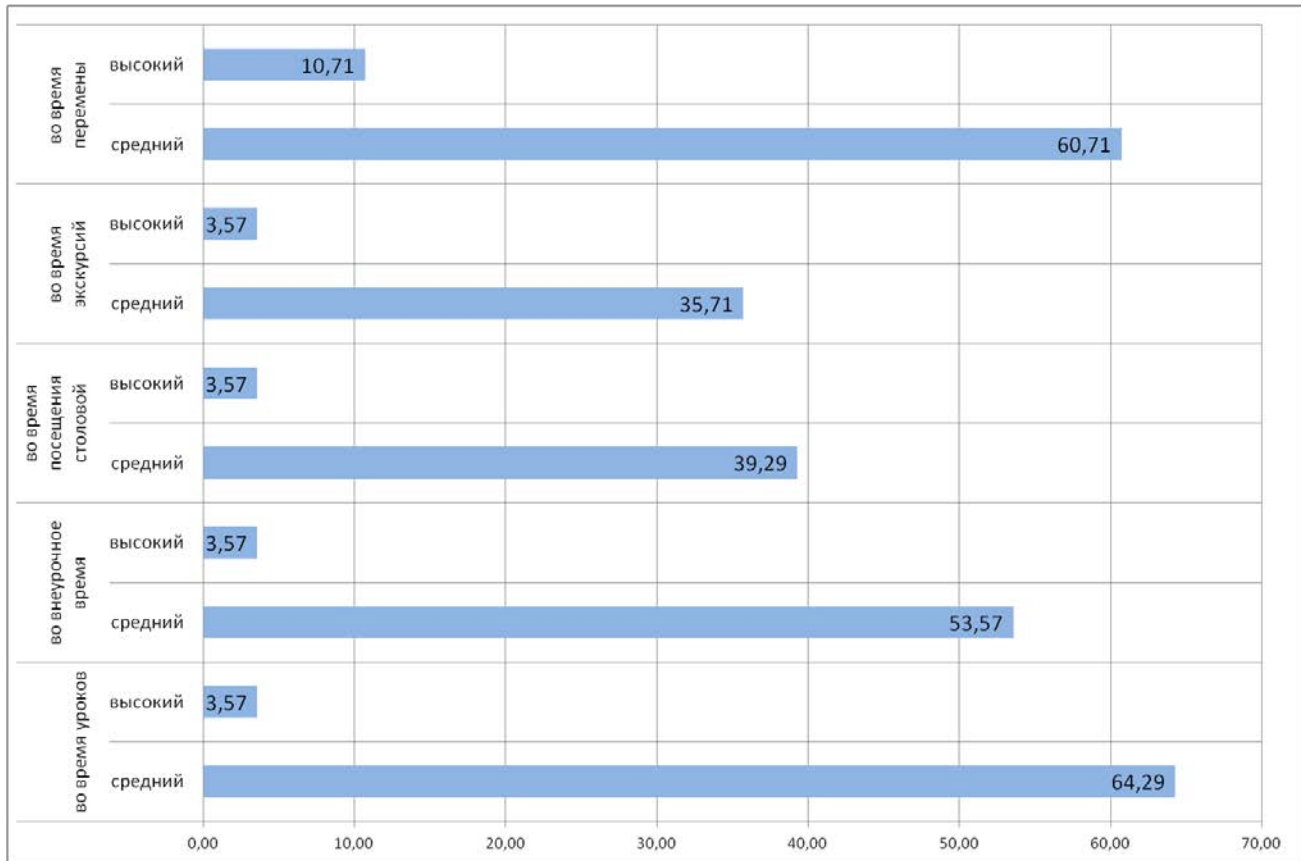


Рисунок 2.15 – Результаты наблюдений за девиантным поведением младших школьников с ЗПР (ЭГ n = 28) в ходе констатирующего эксперимента

Наблюдение за девиантным поведением детей с ЗПР ЭГ показало, что большинство отклонений в поведении зафиксировано на уроках, – 64,29 % (проявляют недисциплинированность, отказываются выполнять задания, отказываются отвечать, не контролируют свои эмоции и раздражительность) и в перемену – 60,71 % (придумывают или участвуют в агрессивных играх, плюются, дерутся, обзываются и т. д.). В перемену нарушения поведения имеют более гипертрофированный характер.

*Пример 1*

Маша Н. и Света М. на перемене играли принесенными игрушками (лошадки-пони), подбежал Артём Д., выхватил у Маши лошадку и убежал. Девочки побежали за ним. Артем толкнул Машу, когда она его почти догнала. Девочка упала и заплакала. Артём убежал в туалет для мальчиков и выкинул там игрушку.

*Пример 2*

Во время перемены учитель предложила детям играть в «зеленую улицу» (дети стоят парами, подняв сцепленные руки в виде ворот, и образуют коридор, по которому пробегает последняя пара и становится впереди)

Матвей Ум. сначала отказался принять участие в игре, а когда игра организовалась без его участия и оказалась веселой и интересной, неожиданно присоединился. Он подбежал к «коридору детей» спереди и ринулся внутрь, столкнувшись с бежавшей ему навстречу парой Петя З. и Никита Б. В результате столкновения упала половина игравших детей. Многие не ожидали падения, получили сильные ушибы. Учитель поругала Матвея Ум., а мальчик вместо того чтобы извиниться ответил: «Так им и надо. Они все дураки».

В Таблице 2.16 приведены данные наблюдений за детьми с ЗПР КГ.

Таблица 2.16 – Результаты наблюдений за девиантным поведением младших школьников с ЗПР (КГ n = 24) в ходе констатирующего эксперимента

№ п/п	Имя ребенка	Выявленные нарушения адаптации к школе	Поведение (1 – низкий ур., 2 – средний ур., 3 – высокий ур.)																
			Во время уроков			Во внеурочное время			Во время посещения столовой			Во время посещения театров, выставок, экскурсий			Во время перемены, во время игр				
			1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3		
1.	Никита Д.	■				■			■			■			■			■	
2.	Саша Ус.	■			■				■		■			■				■	
3.	Миша Ж.	■					■			■			■			■			■
4.	Ариадна Э.	■				■			■		■			■				■	
5.	Матвей Бот.	■	■	■			■		■			■			■			■	
6.	Никита Док.	■				■		■			■			■			■		
7.	Катя Он.	■			■				■		■			■				■	
8.	Денис Ц.	■			■				■			■			■			■	
9.	Розана Хаб.	■	■			■			■			■			■			■	
10.	Максим М.	■				■		■			■			■			■		
11.	Вера Юм.	■			■			■			■			■				■	

№ п/п	Имя ребенка	Выявленные нарушения адаптации к школе	Поведение (1 – низкий ур., 2 – средний ур., 3 – высокий ур.)																	
			Во время уроков			Во внеурочное время			Во время посещения столовой			Во время посещения театров, выставок, экскурсий			Во время перемены, во время игр					
			1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3			
12.	Петя Тын.																			
13.	Ашот А.																			
14.	Дима Час.																			
15.	Антон Т.																			
16.	Денис Ф.																			
17.	Арсений Мих.																			
18.	Катя Ц.																			
19.	Римма Выш.																			
20.	Максим Гр.																			
21.	Павел Ен.																			
22.	Лана Хац.																			
23.	Даша Рот.																			
24.	Толя Б.																			

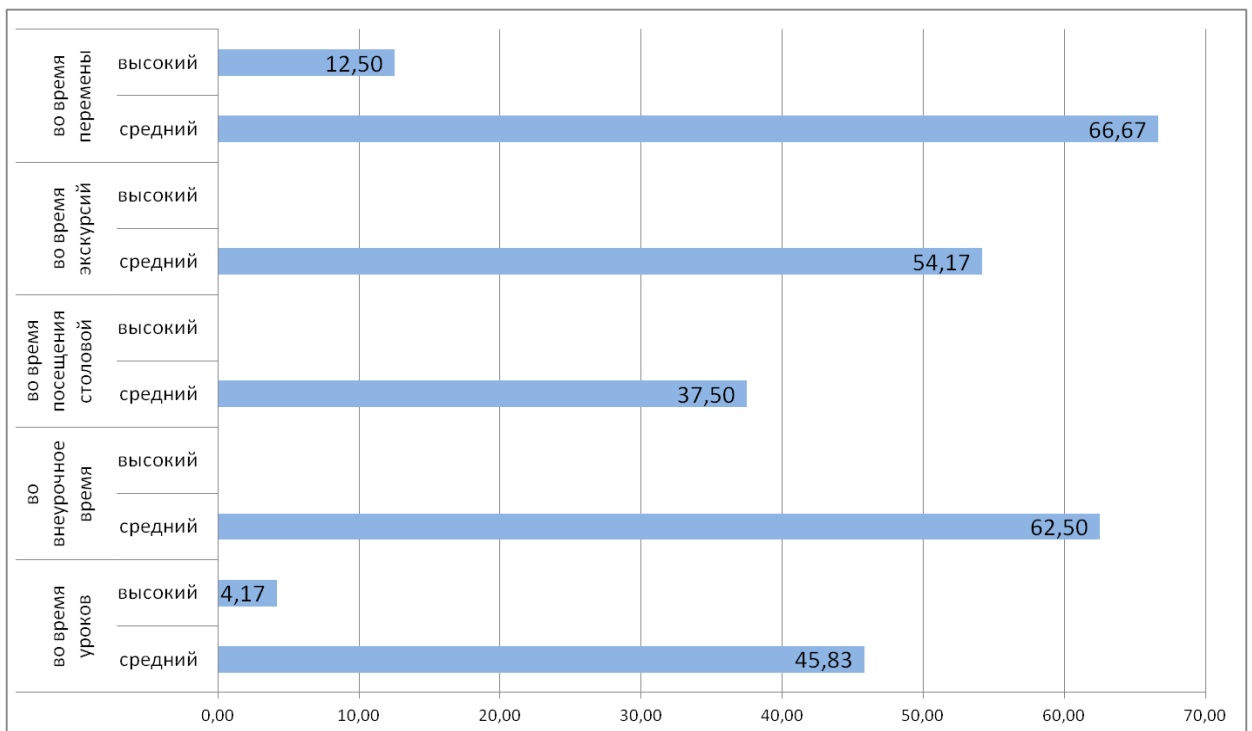


Рисунок 2.16 – Результаты наблюдений за девиантным поведением младших школьников с ЗПР (КГ n = 24) в ходе констатирующего эксперимента

В КГ детей с ЗПР преобладают девиантные проявления поведения во время перемены – 66,67 %, во внеурочное время – 62,50 %, во время экскурсий – 54,17 %.

*Пример 1*

Посещали художественную выставку классом. Матвей Бот. потихоньку грыз семечки и скорлупки выбросил в колбы с водой, которые висели на батареях. Учитель увидела это и поругала Матвея. Дети стали спрашивать, для чего эти колбы. Учитель ответила: «Для поддержания влажности в помещении. Чтобы холсты не пересыхали.» Катя Он. уселась на пол и заплакала. «Теперь все картины испортятся. А все он виноват». Денис Ф. бросился на Матвея с кулаками.

Таблица 2.17 – Результаты наблюдений за девиантным поведением младших школьников с НПП (ЭГ n = 26) в ходе констатирующего эксперимента

№ п/п	Имя ребенка	Выявленные нарушения адаптации к школе	Поведение (1 – низкий ур., 2 – средний ур., 3 – высокий ур.)																
			Во время уроков			Во внеурочное время			Во время посещения столовой			Во время посещения театров, выставок, экскурсий			Во время перемены, во время игр				
			1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3		
1.	Роман Ус.	■			■				■			■					■		
2.	Рустам Ос.	■	■	■	■				■			■						■	
3.	Леонид Ул.	■	■		■				■			■						■	
4.	Маша Нар.	■			■				■			■						■	
5.	Юра Ар.	■				■			■			■					■		
6.	Ангелина Ш.	■			■				■			■						■	
7.	Карина М.	■			■				■			■						■	
8.	Виктор Сух.	■	■	■		■			■				■					■	
9.	Гриша Пр.	■			■				■			■						■	
10.	Даша Пр.	■			■				■			■						■	
11.	Арзу Ак.	■	■		■				■			■							■
12.	Игорь Г.	■	■	■		■			■				■					■	
13.	Арина Т.	■			■				■			■						■	
14.	Олеся Кос.	■			■				■			■						■	
15.	Никита Вот.	■			■				■			■						■	
16.	Ирина Ж.	■			■				■			■						■	
17.	Арсен Мар.	■	■	■		■			■				■					■	
18.	Света К.	■	■						■			■						■	
19.	Потап В.	■			■				■			■						■	
20.	Марина Шор.	■				■			■			■						■	
21.	Сусана Н.	■			■				■			■						■	
22.	Катя Ус.	■			■				■			■						■	
23.	Тимур Д.	■			■				■			■						■	
24.	Рома Жил.	■	■		■				■			■						■	
25.	Кира В	■			■				■			■						■	
26.	Степан Уш.	■			■				■			■						■	



№ п/п	Имя ребенка	Выявленные нарушения адаптации к школе		Поведение (1 – низкий ур., 2 – средний ур., 3 – высокий ур.)															
				Во время уроков			Во внеурочное время			Во время посещения столовой			Во время посещения театров, выставок, экскурсий			Во время перемены, во время игр			
				1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
10.	Матвей Чиж.	■			■			■			■			■			■		
11.	Ринат А.	■			■			■			■			■			■		
12.	Пахом У.	■			■			■			■			■			■		
13.	Беата Е.	■	■	■		■			■			■						■	
14.	Вася Род.	■			■			■			■			■			■		
15.	Андрей Т.	■			■			■			■			■			■		
16.	Петя Юм.	■			■			■			■			■			■		
17.	Вахит У.	■			■			■			■			■			■		
18.	Римма Сав.	■			■			■			■			■			■		
19.	Артем Б.	■			■			■			■			■			■		
20.	Лиля Добр.	■	■			■			■			■					■	■	
21.	Рома С.	■	■		■			■			■			■				■	
22.	Руслан Тр.	■	■	■		■			■			■			■			■	
23.	Даша Ис.	■			■			■			■			■			■		
24.	Игорь Мух.	■				■			■			■			■			■	
25.	Тамара С.	■	■			■			■			■						■	
26.	Степан Р.	■			■			■			■			■			■		
27.	Иван Том.	■			■			■			■			■			■		
28.	Глеб Ап.	■			■			■			■			■			■		
29.	Ксюша Ст.	■			■			■			■			■			■		
30.	Алеша Т.	■			■			■			■			■			■		
31.	Кирилл Мих.	■			■			■			■			■			■		
32.	Гриша Сол.	■			■			■			■			■			■		
33.	Галя Из.	■	■			■			■			■						■	



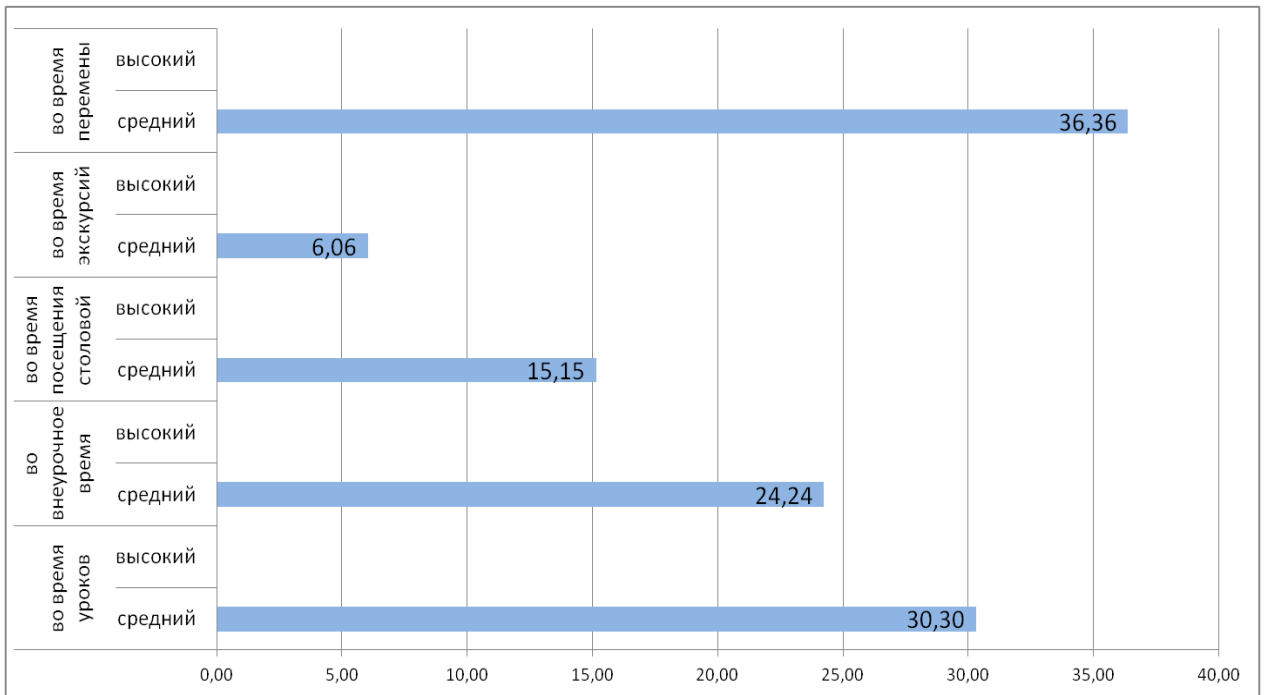


Рисунок 2.18 – Результаты наблюдений за девиантным поведением младших школьников с ННР (КГ n = 33) в ходе констатирующего эксперимента

У младших школьников с ННР КГ большинство поведенческих девиаций связано с поведением во время перемены – 36,36 %, поведением на уроке – 30,30 % и во внеурочное время – 24,24 %. Мы связываем проявление поведенческих девиаций у младших школьников с ННР с достаточно высокой учебной нагрузкой. Напряжение, вызванное перенапряжением, требует снятия, а за время короткой перемены происходит «выплеск», разрядка.

Сравнивая результаты наблюдений за девиантным поведением младших школьников (Рисунок 2.19), можно отметить, что чаще всего девиантное поведение обнаруживается во время перемены и во внеучебной деятельности среди школьников как с ЗПР, так и с ННР. Но частота возникновения девиации значительно выше среди детей с ЗПР.

На следующем этапе констатирующего эксперимента мы выявляли особенности проявления девиаций поведения у детей с ННР и ЗПР.

В Таблице 2.19 представлен анализ проявления агрессии младших школьников в ситуации конфликта, по мнению их одноклассников.

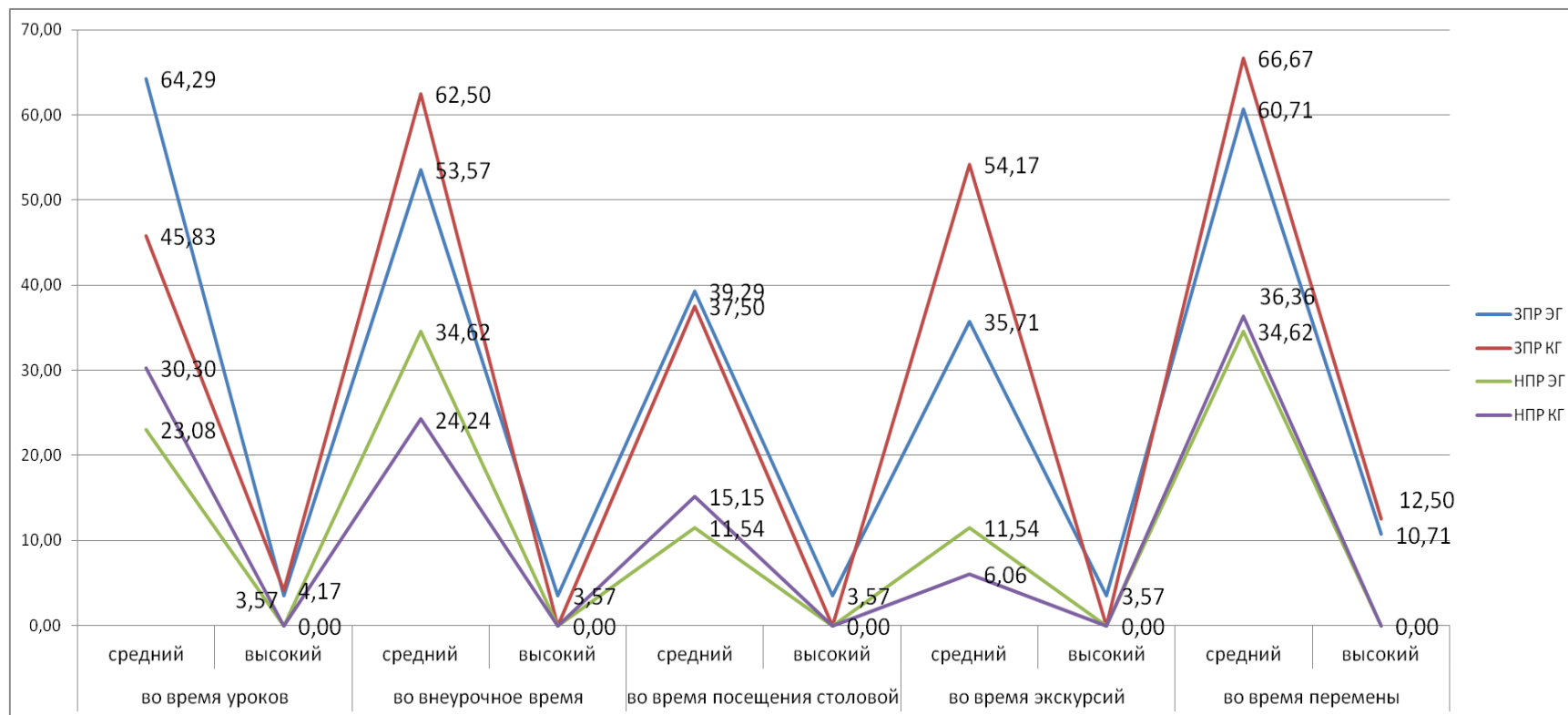


Рисунок 2.19 – Сравнение результатов наблюдений за девиантным поведением младших школьников с НПР и ЗПР в ходе констатирующего эксперимента

Таблица 2.19 – Результаты изучения поведения младших школьников с ЗПР ЭГ КГ (n = 28) в ситуации конфликта в ходе констатирующего эксперимента

№ п/п	Имя ребенка	Прямая агрессия	Косвенная агрессия	Избегание
1	Никита Н.			
2	Рита Гор.			
4	Устина Р.			
5	Даша Г.			
6	Павел Ш.			
7	Соня Ш.			
8	Маша Н.			
9	Максим Ор.			
10	Сергей А.			
12	Алеша К.			
13	Зина У.			
15	Даша Тр.			
16	Петя З.			
18	Артём Д.			
19	Денис Жар.			
20	Кирилл Ув.			
22	Света М.			
24	Саша Т.			
25	Оля Люб.			
26	Катя Ст.			
27	Имир Х.			
29	Саша Р.			
30	Сергей М.			
31	Данила Т.			
33	Саша П.			
34	Матвей Ум			
35	Никита Б.			
36	Сергей Ос.			

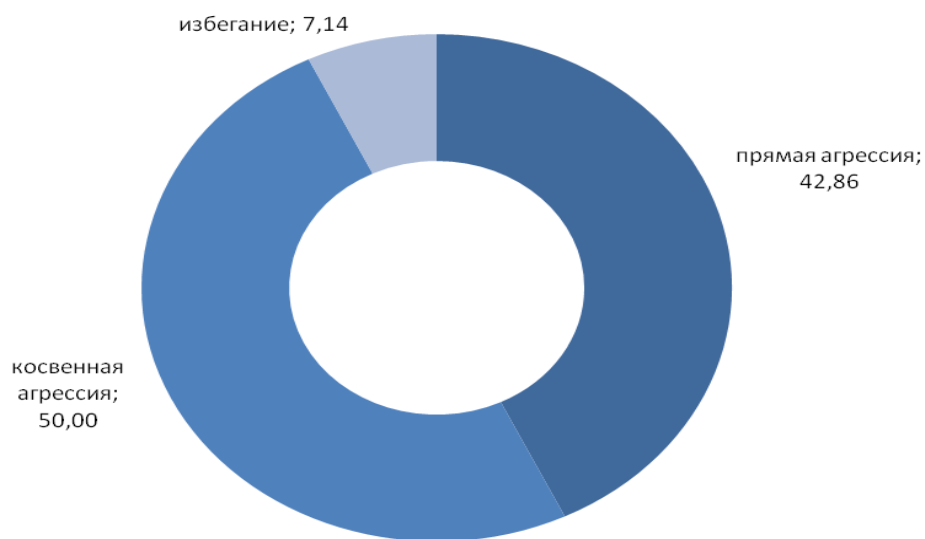


Рисунок 2.20 – Результаты изучения поведения младших школьников с ЗПР ЭГ в ситуации конфликта

По результатам анкетирования младших школьников с ЗПР ЭГ были выявлены преобладающие типы агрессии в ситуации конфликта. По мнению одноклассников, в ЭГ группе детей с ЗПР очень высок уровень прямой агрессии (42,86 %), такие дети пристают, толкаются, дерутся и обзываются.

Таблица 2.20 – Результаты изучения поведения младших школьников с ЗПР КГ (n = 24) в ситуации конфликта в ходе констатирующего эксперимента

№ п/п	Имя ребенка	Прямая агрессия	Косвенная агрессия	Избегание
1.	Никита Д.			
2.	Саша Ус.			
3.	Миша Ж.			
4.	Ариадна Э.			
5.	Матвей Бот.			
6.	Никита Док.			
7.	Катя Он.			
8.	Денис Ц.			
9.	Розана Хаб.			
10.	Максим М.			
11.	Вера Юм.			
12.	Петя Тын.			
13.	Ашот А.			
14.	Дима Час.			
15.	Антон Т.			
16.	Денис Ф.			
17.	Арсений Мих.			
18.	Катя Ц.			
19.	Римма Выш.			
20.	Максим Гр.			
21.	Павел Ен.			
22.	Лана Хац.			
23.	Даша Рот.			
24.	Толя Б.			

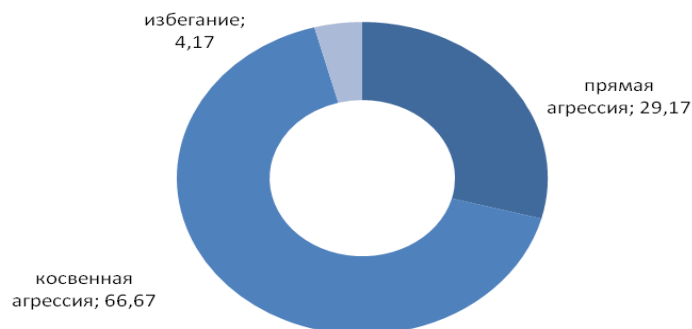


Рисунок 2.21 – Результаты изучения поведения младших школьников с ЗПР КГ в ситуации конфликта

Таблица 2.21 – Результаты изучения поведения младших школьников с НПР ЭГ (n = 26) в ситуации конфликта в ходе констатирующего эксперимента

№ п/п	Имя ребенка	Прямая агрессия	Косвенная агрессия	Избегание
1.	Роман Ус.			
2.	Рустам Ос.			
3.	Леонид Ул.			
4.	Маша Нар.			
5.	Юра Ар.			
6.	Ангелина Ш.			
7.	Карина М.			
8.	Виктор Сух.			
9.	Гриша Пр.			
10.	Даша Пр.			
11.	Арзу Ак.			
12.	Игорь Г.			
13.	Арина Т.			
14.	Олеся Кос.			
15.	Никита Вот.			
16.	Ирина Ж.			
17.	Арсен Мар.			
18.	Света К.			
19.	Потап В.			
20.	Марина Шор.			
21.	Сусана Н.			
22.	Катя Ус.			
23.	Тимур Д.			
24.	Рома Жил.			
25.	Кира В			
26.	Степан Уш.			

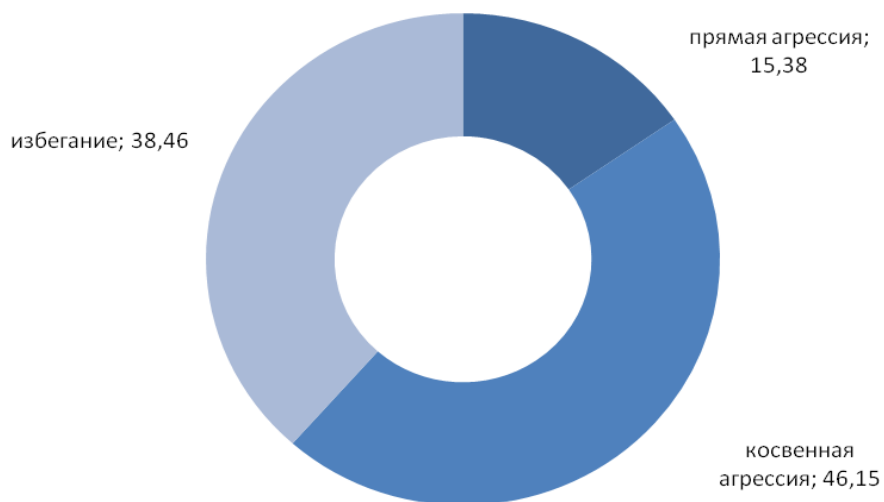


Рисунок 2.22 – Результаты изучения поведения младших школьников с НПР ЭГ в ситуации конфликта

Таблица 2.22 – Результаты изучения поведения младших школьников с НПП КГ (n = 33) в ситуации конфликта в ходе констатирующего эксперимента

№ п/п	Имя ребенка	Прямая агрессия	Косвенная агрессия	Избегание
1.	Рома Шор.			
2.	Тахит Ис.			
3.	Семён Пев.			
4.	Римма Лос.			
5.	Юля Вас.			
6.	Макар Тор.			
7.	Савва Бот.			
8.	Гузель Ит.			
9.	Игнат Р.			
10.	Матвей Чиж.			
11.	Ринат А.			
12.	Пахом У.			
13.	Беата Е.			
14.	Вася Род.			
15.	Андрей Т.			
16.	Петя Юм.			
17.	Вахит У.			
18.	Римма Сав.			
19.	Артем Б.			
20.	Лиля Добр.			
21.	Рома С.			
22.	Руслан Тр.			
23.	Даша Ис.			
24.	Игорь Мух.			
25.	Тамара С.			
26.	Степан Р.			
27.	Иван Том.			
28.	Глеб Ап.			
29.	Ксюша Ст.			
30.	Алеша Т.			
31.	Кирилл Мих.			
32.	Гриша Сол.			
33.	Галя Из.			

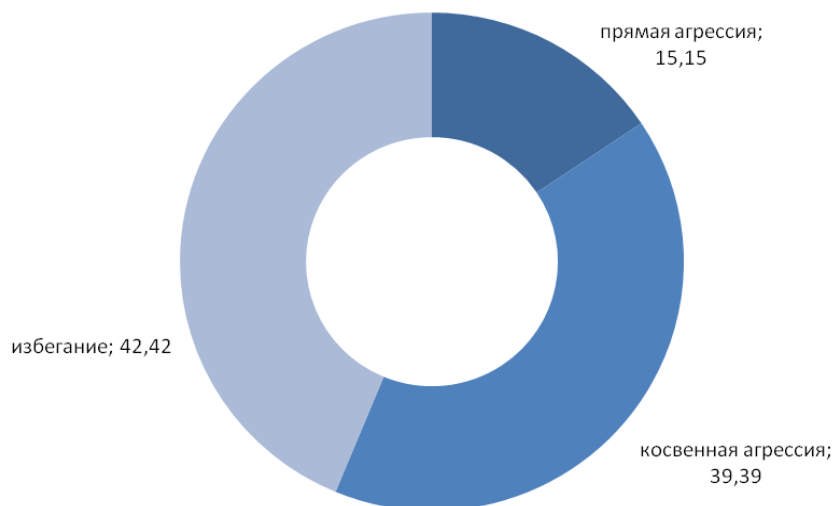


Рисунок 2.23 – Результаты изучения поведения младших школьников с НПП КГ в ситуации конфликта

Анализ агрессии младших школьников с ЗПР и НПП позволяет сделать вывод о разном распределении видов агрессии у детей. Так, дети с ЗПР чаще своих сверстников с НПП проявляют прямую агрессию: ЗПР – 42,86 % (ЭГ), 29,17 % (КГ), НПП – 15,38 % (ЭГ), 15,15 % (КГ).

Агрессивное поведение детей с ЗПР является отражением их социальной незрелости. Такие дети реагируют на последствия своего поведения в большей степени физиологически, в то время как их агрессивные сверстники с НПП психологически оценивают свое поведение, понимая, что их поведение является источником ухудшения отношений с окружающими.

Таблица 2.23 – Результаты изучения уровня агрессивности детей с ЗПР (ЭГ n = 28) в ходе констатирующего эксперимента

№ п/п	Имя ребенка	Уровни агрессивности		
		Высокий	Средний	Низкий
1.	Никита Н.			
2.	Рита Гор.			
3.	Устина Р.			
4.	Даша Г.			
5.	Павел Ш.			
6.	Соня Ш.			
7.	Маша Н.			
8.	Максим Ор.			
9.	Сергей А.			
10.	Алеша К.			
11.	Зина У.			

№ п/п	Имя ребенка	Уровни агрессивности		
		Высокий	Средний	Низкий
12.	Даша Тр.			
13.	Петя З.			
14.	Артём Д.			
15.	Денис Жар.			
16.	Кирилл Ув.			
17.	Света М.			
18.	Саша Т.			
19.	Оля Люб.			
20.	Катя Ст.			
21.	Имир Х.			
22.	Саша Р.			
23.	Сергей М.			
24.	Данила Т.			
25.	Саша П.			
26.	Матвей Ум			
27.	Никита Б.			
28.	Сергей Ос.			

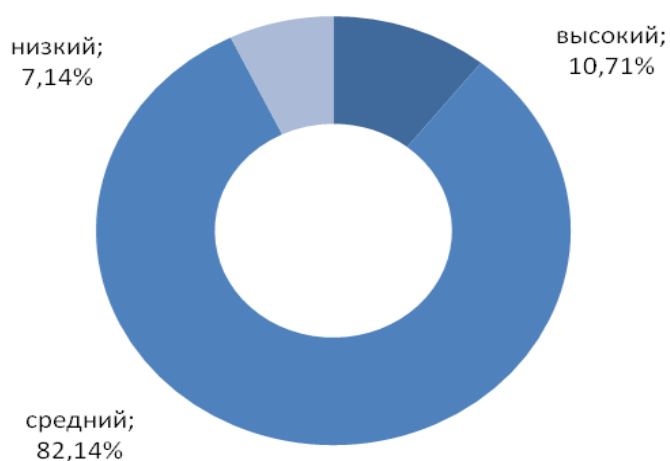


Рисунок 2.24 – Результаты изучения уровня агрессивности детей с ЗПР (ЭГ n = 28) в ходе констатирующего эксперимента



Таблица 2.24 – Результаты изучения уровня агрессивности детей с ЗПР (ЭГ n = 24) в ходе констатирующего эксперимента

№ п/п	Имя ребенка	Уровни агрессивности		
		Высокий	Средний	Низкий
1.	Никита Д.			
2.	Саша Ус.			
3.	Миша Ж.			
4.	Ариадна Э.			
5.	Матвей Бот.			
6.	Никита Док.			
7.	Катя Он.			
8.	Денис Ц.			
9.	Розана Хаб.			
10.	Максим М.			
11.	Вера Юм.			
12.	Петя Тын.			
13.	Ашот А.			
14.	Дима Час.			
15.	Антон Т.			
16.	Денис Ф.			
17.	Арсений Мих.			
18.	Катя Ц.			
19.	Римма Выш.			
20.	Максим Гр.			
21.	Павел Ен.			
22.	Лана Хац.			
23.	Даша Рот.			
24.	Толя Б.			

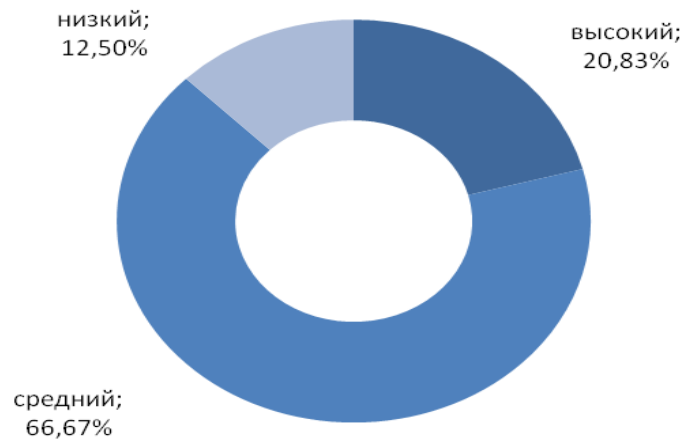


Рисунок 2.25 – Результаты изучения уровня агрессивности детей с ЗПР (КГ n = 24) в ходе констатирующего эксперимента

Анализируя распределение уровней агрессивности младших школьников с ЗПР, мы видим, что большинство из них продемонстрировало средний уровень (ЭГ – 82,14 %, КГ – 66,67 %).

Таблица 2.25 – Результаты изучения уровня агрессивности детей с НПП (ЭГ n = 26) в ходе констатирующего эксперимента

№п/п	Имя ребенка	Уровни агрессивности		
		Высокий	Средний	Низкий
1.	Роман Ус.			
2.	Рустам Ос.			
3.	Леонид Ул.			
4.	Маша Нар.			
5.	Юра Ар.			
6.	Ангелина Ш.			
7.	Карина М.			
8.	Виктор Сух.			
9.	Гриша Пр.			
10.	Даша Пр.			
11.	Арзу Ак.			
12.	Игорь Г.			
13.	Арина Т.			
14.	Олеся Кос.			
15.	Никита Вот.			
16.	Ирина Ж.			
17.	Арсен Мар.			
18.	Света К.			
19.	Потап В.			
20.	Марина Шор.			
21.	Сусана Н.			
22.	Катя Ус.			
23.	Тимур Д.			
24.	Рома Жил.			
25.	Кира В			
26.	Степан Уш.			

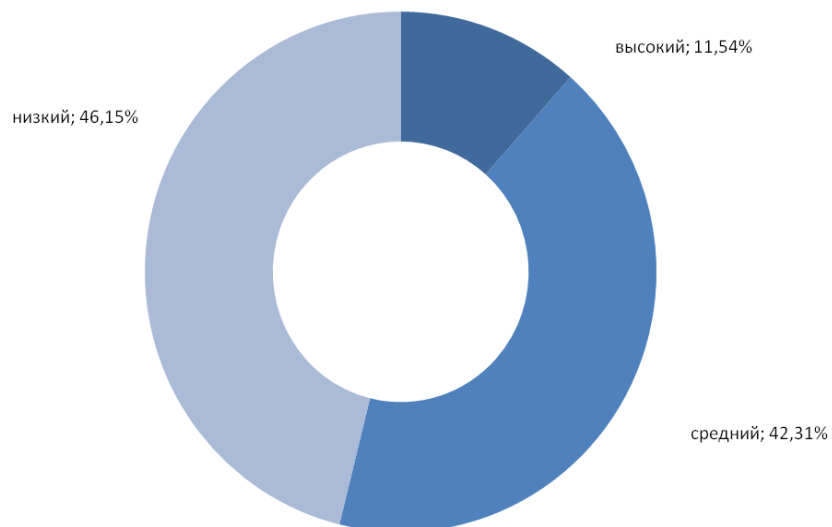


Рисунок 2.26 – Результаты изучения уровня агрессивности детей с НПП (ЭГ n = 26) в ходе констатирующего эксперимента

Таблица 2.26 – Результаты изучения уровня агрессивности детей с НПП (КГ n = 33) в ходе констатирующего эксперимента

№п/п	Имя ребенка	Уровни агрессивности		
		Высокий	Средний	Низкий
1.	Рома Шор.			
2.	Тахит Ис.			
3.	Семён Пев.			
4.	Римма Лос.			
5.	Юля Вас.			
6.	Макар Тор.			
7.	Савва Бот.			
8.	Гузель Ит.			
9.	Игнат Р.			
10.	Матвей Чиж.			
11.	Ринат А.			
12.	Пахом У.			
13.	Беата Е.			
14.	Вася Род.			
15.	Андрей Т.			
16.	Петя Юм.			
17.	Вахит У.			
18.	Римма Сав.			
19.	Артем Б.			
20.	Лиля Добр.			
21.	Рома С.			
22.	Руслан Тр.			
23.	Даша Ис.			
24.	Игорь Мух.			
25.	Тамара С.			
26.	Степан Р.			
27.	Иван Том.			
28.	Глеб Ап.			
29.	Ксюша Ст.			
30.	Алеша Т.			
31.	Кирилл Мих.			
32.	Гриша Сол.			
33.	Галя Из.			

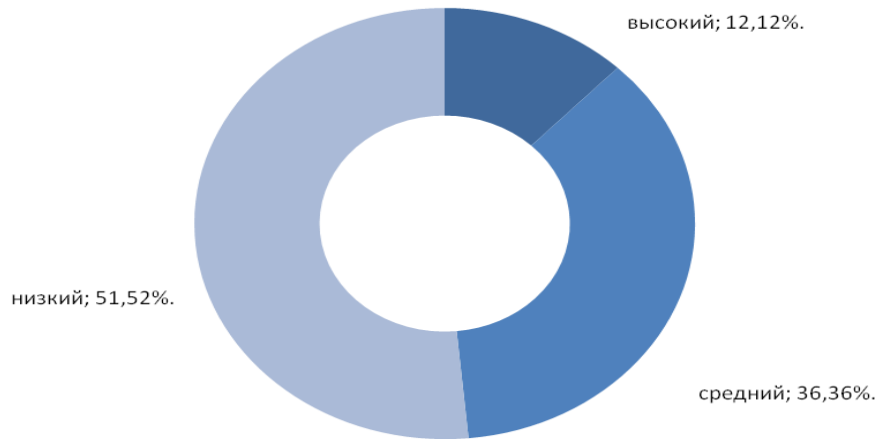


Рисунок 2.27 – Результаты изучения уровня агрессивности детей с НПП (КГ n = 33) в ходе констатирующего эксперимента

Большинство же младших школьников с НПП продемонстрировали низкий уровень агрессивности (ЭГ – 46,15 %, КГ – 51,52 %).

Таким образом, большинство младших школьников выборки с ЗПР имеют средний уровень агрессивности, а младшие школьники с НПП показали в большинстве низкий уровень агрессивности.

Таблица 2.27 – Анализ результатов оценки отношения младших школьников с ЗПР (ЭГ n = 28) к нравственным нормам в ходе констатирующего эксперимента

№ п/п	Имя ребенка	Не имеет четких нравственных ориентиров	Нравственные ориентиры существуют, но ребенок не стремится им следовать	Отношение к нравственным нормам недостаточно устойчивое	Активное отношение к нравственным нормам
1.	Никита Н.				
2.	Рита Гор.				
3.	Устина Р.				
4.	Даша Г.				
5.	Павел Ш.				
6.	Соня Ш.				
7.	Маша Н.				
8.	Максим Ор.				
9.	Сергей А.				
10.	Алеша К.				
11.	Зина У.				
12.	Даша Тр.				
13.	Петя З.				
14.	Артём Д.				
15.	Денис Жар.				
16.	Кирилл Ув.				
17.	Света М.				
18.	Саша Т.				
19.	Оля Люб.				
20.	Катя Ст.				

№ п/п	Имя ребенка	Не имеет четких нравственных ориентиров	Нравственные ориентиры существуют, но ребенок не стремится им следовать	Отношение к нравственным нормам недостаточно устойчивое	Активное отношение к нравственным нормам
21.	Имир Х.				
22.	Саша Р.				
23.	Сергей М.				
24.	Данила Т.				
25.	Саша П.				
26.	Матвей Ум				
27.	Никита Б.				
28.	Сергей Ос.				



Рисунок 2.28 – Анализ результатов оценки отношения младших школьников с ЗПР (ЭГ n = 28) к нравственным нормам

Среди детей с ЗПР ЭГ преобладает неустойчивое отношение к нравственным нормам (70,83 %).

Примеры:

*«Когда в моем присутствии обижают человека, я плачу» (Ариадна Э.).*

*«Когда я затрудняюсь сам принять правильное решение, я обращаюсь к маме» (Петя Тын.).*

*«Если бы я был на месте учителя, я ставил бы всем пятерки» (Максим Гр.).*

Таблица 2.28 – Анализ результатов оценки отношения младших школьников с ЗПР (КГ n = 24) к нравственным нормам в ходе констатирующего эксперимента

№ п/п	Имя ребенка	Не имеет четких нравственных ориентиров	Нравственные ориентиры существуют, но ребенок не стремится им следовать	Отношение к нравственным нормам недостаточно устойчивое	Активное отношение к нравственным нормам
1.	Никита Д.				
2.	Саша Ус.				
3.	Миша Ж.				
4.	Ариадна Э.				
5.	Матвей Бот.				
6.	Никита Док.				
7.	Катя Он.				
8.	Денис Ц.				
9.	Розана Хаб.				
10.	Максим М.				
11.	Вера Юм.				
12.	Петя Тын.				
13.	Ашот А.				
14.	Дима Час.				
15.	Антон Т.				
16.	Денис Ф.				
17.	Арсений Мих.				
18.	Катя Ц.				
19.	Римма Выш.				
20.	Максим Гр.				
21.	Павел Ен.				
22.	Лана Хац.				
23.	Даша Рот.				
24.	Толя Б.				



Рисунок 2.29 – Анализ результатов оценки отношения младших школьников с ЗПР (КГ n = 24) к нравственным нормам

Таблица 2.29 – Анализ результатов оценки отношения младших школьников с ННР (ЭГ n = 26) к нравственным нормам в ходе констатирующего эксперимента

№ п/п	Имя ребенка	Не имеет четких нравственных ориентиров	Нравственные ориентиры существуют, но ребенок не стремится им следовать	Отношение к нравственным нормам недостаточно устойчивое	Активное отношение к нравственным нормам
1.	Роман Ус.				
2.	Рустам Ос.				
3.	Леонид Ул.				
4.	Маша Нар.				
5.	Юра Ар.				
6.	Ангелина Ш.				
7.	Карина М.				
8.	Виктор Сух.				
9.	Гриша Пр.				
10.	Даша Пр.				
11.	Арзу Ак.				
12.	Игорь Г.				
13.	Арина Т.				
14.	Олеся Кос.				
15.	Никита Вот.				
16.	Ирина Ж.				
17.	Арсен Мар.				
18.	Света К.				
19.	Потап В.				
20.	Марина Шор.				
21.	Сусана Н.				
22.	Катя Ус.				
23.	Тимур Д.				
24.	Рома Жил.				
25.	Кира В				
26.	Степан Уш.				

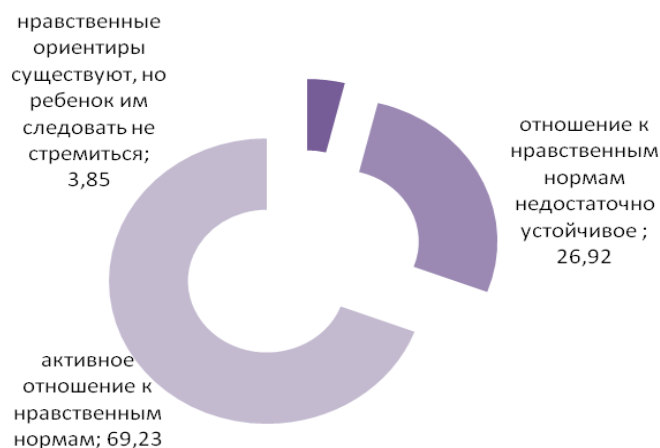


Рисунок 2.30 – Анализ результатов оценки отношения младших школьников с ННР (ЭГ n = 26) к нравственным нормам в ходе констатирующего эксперимента

Таблица 2.30 – Анализ результатов оценки отношения младших школьников с ННР (КГ n = 33) к нравственным нормам в ходе констатирующего эксперимента

№ п/п	Имя ребенка	Не имеет четких нравственных ориентиров	Нравственные ориентиры существуют, но ребенок не стремится им следовать	Отношение к нравственным нормам недостаточно устойчивое	Активное отношение к нравственным нормам
1.	Рома Шор.				
2.	Тахит Ис.				
3.	Семён Пев.				
4.	Римма Лос.				
5.	Юля Вас.				
6.	Макар Тор.				
7.	Савва Бот.				
8.	Гузель Ит.				
9.	Игнат Р.				
10.	Матвей Чиж.				
11.	Ринат А.				
12.	Пахом У.				
13.	Беата Е.				
14.	Вася Род.				
15.	Андрей Т.				
16.	Петя Юм.				
17.	Вахит У.				
18.	Римма Сав.				
19.	Артем Б.				
20.	Лиля Добр.				
21.	Рома С.				
22.	Руслан Тр.				
23.	Даша Ис.				
24.	Игорь Мух.				
25.	Тамара С.				
26.	Степан Р.				
27.	Иван Том.				
28.	Глеб Ап.				
29.	Ксюша Ст.				
30.	Алеша Т.				
31.	Кирилл Мих.				
32.	Гриша Сол.				
33.	Галя Из.				





Рисунок 2.31 – Анализ результатов оценки отношения младших школьников с НПП (КГ n = 33) к нравственным нормам в ходе констатирующего эксперимента

У младших школьников НПП в обеих группах у 2/3 детей преобладает активное отношение к нравственным нормам (ЭГ – 69,23 %, КГ – 60,61 %).

Примеры:

*«Когда в моем присутствии обижают человека, я спрашиваю «за что ты его обижаешь? Обижать младших нельзя» (Гриша Пр.).*

*«Когда я затрудняюсь сам принять правильное решение, я советуюсь с родителями» (Ирина Ж.).*

*«Если бы я был на месте учителя, я бы навел порядок на перемене, чтобы все так не шумели и не дрались» (Роман Ус.).*

### Выводы по главе

Констатирующий эксперимент был направлен на выявление особенностей девиантного поведения у младших школьников с ЗПР по сравнению с НПП. Соответственно, были сформированы две группы: ЭГ (78 детей – НПП; 36 детей – ЗПР) и КГ (106 детей – НПП; 36 детей – ЗПР).

Дети с ЗПР – 28 человек ЭГ (77,78%) из 36 детей с ЗПР проявляют те или иные девиации в поведении (замкнутость, нелюдимость, конфликтность, агрессивность, недоверие и т. д.).

Оценка педагогами социально-психологической адаптации младших школьников с ЗПР в школе позволила выявить ведущие поведенческие девиации. Типичным является следующее распределение доминирующих показателей: неприятие взрослых – 33,33 %, открытая враждебность, проявляющаяся в асоциальном поведении; конфликтность с детьми, от ревнивого соперничества до открытой враждебности – 22,22 %; недостаток социальной нормативности (асоциальность) – 19,44 %; уход в себя – 11,11 %. Избегание контактов с людьми, самоустранение. Защитная установка по отношению к любым контактам с людьми, неприятие проявляемого к нему чувства любви; недоверие к людям – 5,56 % (здоровается с учителем только тогда, когда тот обратит на него внимание, не подходит к учителю по собственной инициативе), слишком застенчив чтобы попросить о помощи, легко становится «нервным», плачет, краснеет, если ему задают вопрос; депрессивность (вял, безынициативен, пассивен, невнимателен, апатичен, равнодушен, ленив в играх и учебной деятельности) – 2,78 %. У 8 детей (22,22 %) заметно выражена невротическая симптоматика.

Следовательно, в КГ детей с ЗПР выделены следующие частоты распределения доминирующих категорий: неприятие взрослых (НВ) – 27,78 %; конфликтность с детьми (КД) – 19,44 %; асоциальность (А) – 16,67 %; недоверие (Н) – 8,33 %; уход в себя (У) – 8,33 %; депрессия (Д) – 2,78 %.

Итак, среди детей с ЗПР наиболее часты проявления таких девиаций, как: неприятие взрослых, асоциальность, недоверие, уход в себя и конфликтность с детьми. В КГ детей с ЗПР выявлено 24 ребенка (66,67 %) с проявлениями девиантного поведения.

Среди паттернов поведения у детей с НПР преобладают другие поведенческие показатели. Так, на первый план выходят неуговорность (Н) – 14,10 %, недоверие (НД) – 10,26 %, асоциальность (А) – 8,97 %, конфликтность с детьми (КД) – 6,41 %. Остальные поведенческие отклонения выявлены единично: депрессия – 1,28 %, уход в себя – 2,56 %, неприятие взрослых – 2,56 %, эмоциональное напряжение – 2,56 %.

Следовательно, среди детей с ЗПР наиболее часто проявляются такие девиации, как: непринятие взрослых, асоциальность, недоверие, уход в себя и конфликтность с детьми. У детей с НПР чаще всего встречаются следующие отклонения от нормы: неугомонность, недоверие, асоциальность, конфликтность с детьми. Среди единых отклонений асоциальность выше среди детей с ЗПР примерно в 2 раза (ЗПР – 19,44 % / 16,67 %; НПР – 6,41 % / 8,49 %), конфликтность с детьми также выше у младших школьников с ЗПР (ЗПР – 22,22 % / 19,44 %; НПР – 8,97 % / 4,72 %), непринятие взрослых выше среди детей с ЗПР (ЗПР – 33,33 % / 27,78 %; НПР – 2,56 % / 2,83 %).

Таким образом, по итогам оценки педагогами социально-психологической адаптации младших школьников к школе выявлены качественные и количественные различия в проявлениях поведенческих девиаций у младших школьников с ЗПР и НПР.

Наибольшее внимания требует конформное поведение – 75,00 %, так как детям с ЗПР сложно приспособиться к новой ситуации; кроме того, в профилактической работе следует обратить внимание на гиперактивность (33,33 %), агрессивность (22,22 %), протестное поведение (22,22 %) детей с ЗПР. Социальная дезориентация отмечается у 13,89 % выборки.

Проведенный опрос позволил определить тип и степень отклоняющегося поведения детей с ЗПР, что являлось необходимым с целью не только выявления девиации, но и оказания адресной профилактической помощи детям с ЗПР. Среди младших школьников с ЗПР КГ распределение типов отклоняющегося поведения аналогично. Так, существенного внимания с профилактической точки зрения требует конформное поведение. Протестное, демонстрационное, агрессивное поведение наблюдается у 22,22 % детей. Социальная дезориентация выявлена у 11,11 % школьников. Результаты диагностики отклоняющегося поведения среди младших школьников с НПР показали, что число школьников, нуждающихся во вторичной профилактике девиантного поведения, значительно ниже по сравнению с группами детей с ЗПР того же возраста.

Результаты диагностики жалоб младших школьников с ЗПР по оценкам родителей детей выявили в ЭГ у 7-ми школьников (19,4%) симптомы нервно-психического напряжения. Этим детям требуется психологическая помощь и поддержка в адаптации к школе. У детей со значительным количеством жалоб на «нервно-психическое напряжение» отмечаются выраженные признаки эмоционального неблагополучия: повышенный (и высокий) уровень тревожности, страхи (смерти, болезни, одиночества, утраты родительской любви, неодобрения). В поведенческом плане эти дети часто демонстрировали дезадаптивные стратегии совладающего поведения.

Наиболее часто родители отмечали: отказ ходить в школу – 8,33 %; страх школы, отказ отвечать у доски – 22,22 %; забывчивость, трудность сосредоточения – 30,5 %; «умственную жвачку» – 22,22 %; упрямство, непослушание – 36,1 %; беспокойство, непоседливость, несдержанность – 44,4 %; чувство малоценности, неуверенность в себе – 38,8 %; шутовство, кривляние – 11,11 %; пугливость – 16,67 %; депрессивные настроения, плаксивость – 8,33 %; трудности в соблюдении дисциплины – 63,8 %; мошенничество, лживость – 8,33 %; воровство, обман – 5,56 %; прогулы в школе – 5,56 %.

Результаты диагностики жалоб младшего школьника с ЗПР по оценкам родителей детей выявили в КГ у 5-ти школьников (13,8 %) симптомы нервно-психического напряжения.

Среди основных жалоб: трудности в соблюдении дисциплины – 63,8 % / 77,78 % (ЭГ/КГ); беспокойство, непоседливость, несдержанность – 44,4 % / 58,33 %; чувство малоценности, неуверенность в себе – 38,8 % / 41,67 %; упрямство, непослушание – 36,1 % / 27,78 %.

Родители детей с ЗПР наиболее часто жалуются на трудности в соблюдении дисциплины (ЭГ – 63,8 %, КГ – 77,78 %), беспокойство, непоседливость, несдержанность (ЭГ – 44,4 % КГ – 58,33 %), чувство малоценности, неуверенность в себе» (ЭГ – 38,8 %, КГ – 41,67 %).

Родители детей с НПП в большинстве случаев отмечают: упрямство, непо-

слушание (ЭГ – 14,10 %, КГ – 19,81 %), беспокойство, непоседливость, несдержанность (ЭГ – 15,38 %, КГ – 12,26 %), забывчивость, трудности сосредоточения (ЭГ – 8,97 %, КГ – 11,32 %).

Как видим из проведенного анализа, отличаются не только категории жалоб детей, но и частота их выявления. Отсюда можно сделать вывод, что дети с ЗПР сложнее адаптируются к школьным условиям и чаще испытывают нервное напряжение, зачастую провоцирующее отклонения в поведении.

Наблюдение за девиантным поведением детей с ЗПР ЭГ показало, что большинство отклонений в поведении зафиксировано на уроках – 64,29 % (проявляют недисциплинированность, отказываются выполнять задания, отказываются отвечать, не контролируют свои эмоции и раздражительность), а во время перемены – 60,71 % (придумывают или участвуют в агрессивных играх, дерутся, обзываются и т. д.). В ходе перемены характер поведенческих нарушений имеет более гипертрофированную форму.

В КГ детей с ЗПР преобладают девиантные проявления поведения во время перемены – 66,67 %, во внеурочное время – 62,50 %, во время экскурсий – 54,17 %.

У младших школьников с НПР ЭГ большинство поведенческих девиаций связано с внеучебной деятельностью – 34,62 % и поведением во время перемены – 34,62 % бегают, шумят, не обращают внимания на окружающих и т. д.

У младших школьников с НПР КГ большинство поведенческих девиаций связано с поведением во время перемены – 36,36 %, поведением на уроке – 30,30 % и во внеурочное время – 24,24 %. Мы связываем такое проявление девиаций у младших школьников с НПР с достаточно высокой учебной нагрузкой, что способствует формированию психологического перенапряжения, требующего релаксации, а за время короткой перемены происходит только «выплеск».

Сравнивая результаты наблюдений за девиантным поведением младших школьников, можно отметить, что чаще всего оно обнаруживается в ходе перемены и во внеучебной деятельности среди школьников как с ЗПР, так и с НПР. Но частота возникновения девиации значительно выше среди детей с ЗПР. По мнению одноклассников с ЗПР ЭГ, очень высок уровень прямой агрессии (42,86 %), такие дети,

как правило, шумят, хаотично бегают, толкаются, дерутся и обзываются. Анализ агрессивного поведения младших школьников с ЗПР и НПР позволяет сделать вывод о разном распределении видов агрессии у детей. Так, дети с ЗПР чаще своих сверстников с НПР проявляют прямую агрессию: ЗПР – 42,86 % (ЭГ), 29,17 % (КГ), НПР – 15,38 % (ЭГ), 15,15 % (КГ).

Агрессивное поведение детей с ЗПР является отражением их социальной незрелости. Такие дети реагируют на последствия своего поведения в большей степени физиологически, в то время как их агрессивные сверстники с НПР психологически оценивают свое поведение, понимая, что их поведение является источником ухудшения отношений с окружающими.

Анализируя распределение уровней агрессивности младших школьников с ЗПР, мы видим, что большинство из них показало средний уровень (ЭГ – 82,14 %, КГ – 66,67 %). Младшие школьники с НПР в основном продемонстрировали низкий уровень агрессивности (ЭГ – 46,15 %, КГ – 51,52 %). Таким образом, большинство младших школьников выборки с ЗПР имеют средний уровень агрессивности, а младшие школьники с НПР продемонстрировали преимущественно низкий уровень агрессивности.

Среди детей с ЗПР ЭГ преобладает неустойчивое отношение к нравственным нормам (70,83 %). У младших школьников с НПР в обеих группах у 2/3 детей преобладает активное отношение к нравственным нормам (ЭГ – 69,23 %, КГ – 60,61 %).

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента выявлены качественные и количественные особенности проявления девиантного поведения среди младших школьников с ЗПР и НПР.

**Глава 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ  
ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ  
ВТОРИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОСТИ  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С РАЗЛИЧНЫМ ТЕМПОМ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**3.1. Программа психологического сопровождения вторичной профилактики  
девиантности у младших школьников**

На основе результатов констатирующего эксперимента было определено содержание программы формирующего эксперимента.

*Целью* формирующего эксперимента являлось осуществление психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у детей младшего школьного возраста с разным темпом психического развития.

Формирующий эксперимент предполагал выполнение следующих *задач*:

1. Определение принципов, подходов и психолого-педагогических условий реализации программы психологического сопровождения в аспекте изучаемой проблемы исследования.

2. Разработка и апробирование программы психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у младших школьников с разным темпом психического развития (у детей с задержкой психического развития и нормально развивающихся сверстников).

3. Оценивание результативности (эффективности) реализации программы психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у детей рассматриваемых категорий.

Реализация программы психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у младших школьников с разным темпом психического развития предполагала соблюдение основных психолого-педагогических детерминант данного процесса (Рисунок 3.1).

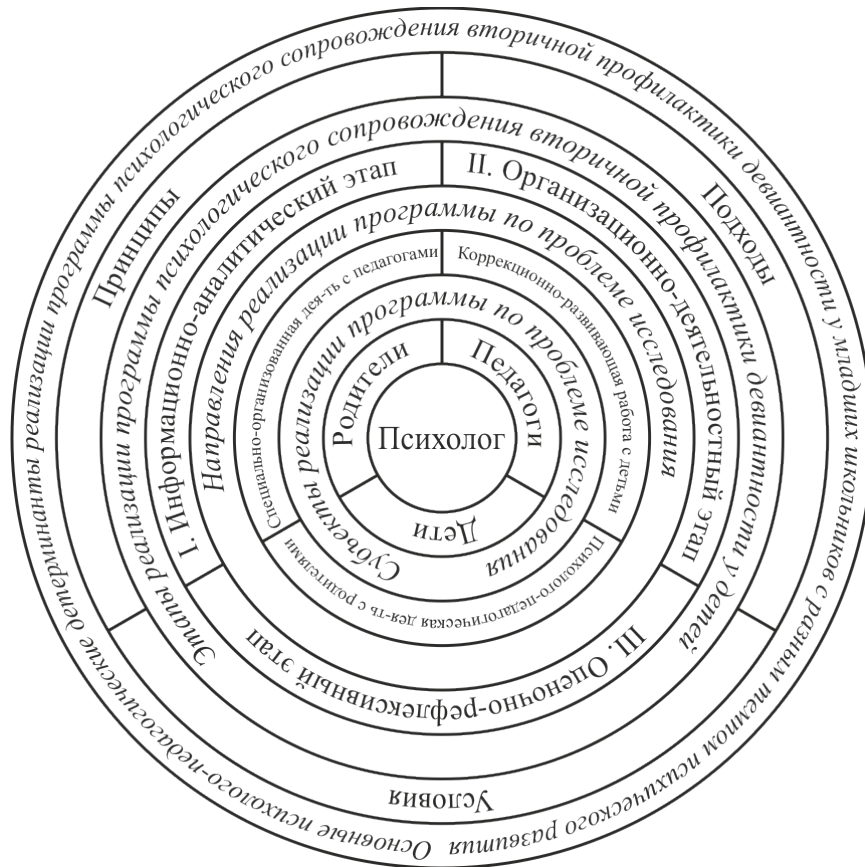


Рисунок 3.1 – Основные психолого-педагогические детерминанты реализации программы психологического сопровождения профилактики девиантности у младших школьников с разным темпом психического развития

Итак, далее рассмотрим обозначенные психолого-педагогические детерминанты реализации программы психологического сопровождения по проблеме исследования более подробно.

Разрабатывая программу психологического сопровождения профилактики девиантности у младших школьников с разным темпом психического развития, мы опирались на такие основополагающие психолого-педагогические *принципы*, как:

- *принцип интеграции* усилий, который обуславливает совместную деятельность всех субъектов (психолога, педагогов, родителей, детей, администрации школы и др.) психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у детей в рамках единой системы ценностей, взглядов, мотивов, на основе взаимного уважения и совместного обсуждения проблем и трудностей, возникающих в ходе реализации программы психологического сопровождения;



– *принцип системности и непрерывности*. Психологическое сопровождение представляет собой пролонгированный, непрерывный процесс, который выстраивается как система деятельности всех субъектов данного процесса;

– *принцип комплексности*, который подразумевает организацию деятельности различных специалистов (классных руководителей, учителей, психолога, педагога-психолога, социального педагога, логопеда, дефектолога, администрации школы и др.) в решении задач психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у детей;

– *принцип гуманистической направленности*. Отношение взрослых к ребенку рассматривается как признание ценности его личности и построение с ним субъект-субъектного взаимодействия. Данный принцип дает возможность ребенку осознать свою значимость, полноправие в отношениях со взрослыми, а взрослым почувствовать в ребенке личность;

– *принцип «на стороне ребенка»*. В процессе взаимодействия всех участников психологического сопровождения приоритетным является учет интересов и потребностей самого сопровождаемого (ребенка).

Кроме того, в основу реализации программы психологического сопровождения по проблеме исследования были положены следующие *подходы*:

1) *активного участия родителей* в процессе психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у детей. Это позволяет повысить педагогическую грамотность, психологическую компетентность родителей и активизировать механизмы личностного саморазвития;

2) *индивидуального и дифференцированного взаимодействия с детьми*, что предполагает учет особенностей и возможностей каждого ребенка и психолого-педагогических различий между группами детей;

3) *безоценочного принятия ребенка*, особенно ребенка с задержкой психического развития. Данный подход предусматривает безусловное принятие ребенка как целостной личности, не подвергая его критике, осуждению, а проявляя по отношению к нему толерантность и терпение;

4) учета индивидуальных и возрастных психологических особенностей личности учащихся младшего школьного возраста с разным темпом психического развития;

5) учета психологических особенностей проявления девиантности у детей младшего школьного возраста с разным темпом психического развития.

Программа психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у младших школьников с разным темпом психического развития предполагала также реализацию таких психолого-педагогических условий, как:

1) коррекционно-развивающая направленность программы психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у детей;

2) использование во взаимодействии с субъектами (педагогами, родителями, сверстниками) психологического сопровождения современных интерактивных методов и форм работы (тренинговых занятий, мастер-классов, круглых столов, игровых методов, индивидуального психологического консультирования, моделирования ситуаций, дискуссий и др.);

3) создание ситуации успеха в работе с детьми младшего школьного возраста, особенно с детьми данной возрастной категории с задержкой психического развития (вера в положительные результаты деятельности ребенка, щадящий характер требований во время коррекционно-развивающих занятий, поощрение малейших достижений ребенка);

4) постоянное повышение квалификации педагогических работников в сфере профессиональной деятельности с детьми, имеющими девиантное поведение, с разным темпом психического развития;

5) применение в работе с детьми арт-занятий как безопасной формы для самовыражения, самопознания и саморефлексии;

6) развитие психолого-педагогической компетентности у родителей учащихся.

Вышеобозначенные принципы, подходы и условия реализации программы психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у детей

будут способствовать снижению уровня девиантности и, соответственно, успешной социализации детей младшего школьного возраста с разным темпом психического развития.

Экспериментальная программа психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у младших школьников с разным темпом психического развития осуществлялась с 2010 г. по 2018 г. и предполагала *основные этапы реализации*: информационно-аналитический; организационно-деятельностный и оценочно-рефлексивный.

Акцентируем внимание на данных этапах реализации программы.

*Информационно-аналитический этап* (сентябрь – октябрь 2010 г.) реализации программы по проблеме исследования включал в себя информирование участников психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у младших школьников с разным темпом психического развития о полученных результатах в ходе констатирующего эксперимента и важности предстоящей работы по решению обозначенной проблемы. С этой целью были организованы встречи в форме круглых столов с родителями детей, педагогами, психологами, администрацией школ, в ходе которых анализировались основные задачи и направления программы психологического сопровождения. Кроме того, обсуждались принципы, подходы и психолого-педагогические условия успешной реализации программы психологического сопровождения по проблеме исследования. В процессе взаимодействия учитывались интересы и пожелания всех заинтересованных лиц в реализации данной программы психологического сопровождения.

Данный этап предполагал выполнение следующих задач:

- 1) создание соответствующей атмосферы доброжелательности и доверия среди участников программы психологического сопровождения;
- 2) знакомство субъектов процесса реализации программы психологического сопровождения с целью, задачами, методами, формами и средствами работы в аспекте проблемы исследования;
- 3) составление плана совместной деятельности с субъектами психологического сопровождения.

*Организационно-деятельностный этап* (октябрь 2011 г. – май 2017 г.) предполагал осуществление деятельности с субъектами психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у младших школьников с разным темпом психического развития по основным направлениям работы: коррекционно-развивающей деятельности с детьми, психолого-педагогической работе с родителями, специально-организованной деятельности с педагогами. Обозначенные направления, а также методы и формы работы более подробно представлены ниже.

*Оценочно-рефлексивный этап* (май – июнь 2018 г.) предусматривал выявление динамики уровня девиантности у детей младшего школьного возраста с разным темпом психического развития и на основе этого разработку соответствующих психолого-педагогических рекомендаций всем субъектам психологического сопровождения в аспекте проблемы исследования по закреплению достигнутых позитивных результатов. Кроме того, на этом этапе осуществлялась рефлексия полученных результатов в ходе совместной деятельности субъектов психологического сопровождения. Встречи с субъектами психологического сопровождения проводились в формате круглых столов, на которых в том числе обсуждались и перспективы дальнейшей деятельности в контексте профилактики девиаций поведения в подростковом возрасте у детей с задержкой психического развития.

Итак, программа психологического сопровождения профилактики девиантности у младших школьников с разным темпом психического развития осуществлялась в аспекте *следующих направлений работы*: коррекционно-развивающей деятельности с детьми, психолого-педагогической работы с родителями, специально организованной деятельности с педагогами.

Следовательно, остановимся более подробно на рассмотрении содержания деятельности в рамках обозначенных направлений работы.

Итак, *коррекционно-развивающая деятельность с детьми* выстраивалась согласно поставленным задачам:

- актуализации ситуаций, провоцирующих проявление девиантного поведения детей в различных жизненных обстоятельствах;

- создания условий для исследования детьми особенностей своего девиантного поведения и предоставления ребенку возможности осознать деструктивность собственного поведения;
- формирования у детей представлений о социальных нормах, правилах поведения и взаимодействия;
- обучения детей социально одобряемым и конструктивным формам взаимодействия с окружающими;
- развития у младших школьников навыков саморегуляции и саморефлексии (т. е. навыков контроля, рефлексии и регуляции собственного состояния и поведения);
- моделирования различных социально приемлемых форм поведения детей в сложных жизненных ситуациях;
- интериоризации и экстериоризации приобретенного детьми положительного социального опыта взаимодействия и поведения.

Коррекционно-развивающие занятия с детьми были преимущественно ориентированы на такие формы проявления девиантного поведения, как грубость, жестокость, вспыльчивость, враждебность, мстительность, конфликтность, негативизм, агрессивность, сквернословие со сверстниками, родителями, педагогами, демонстративность, недисциплинированность, драчливость. На основе этого работа с детьми была направлена на расширение у них моделей социально приемлемого поведения в различных видах взаимодействия и стрессовых ситуациях, что обусловливало, как правило, развитие саморегуляции у младших школьников, особенно у учащихся с задержкой психического развития.

В связи с тем, что в младшем школьном возрасте превалирует эмоциональное восприятие окружающей действительности, занятия выстраивались на основе воздействия, в первую очередь, на чувства и эмоции детей, включении в разнообразные виды деятельности, ориентирующие младших школьников на познание и понимание других людей, что способствовало развитию конструктивных навыков со-

циального взаимодействия и поведения. Развитие форм социально одобряемого поведения у младших школьников предполагало положительную эмоциональную обусловленность их поведенческих реакций.

В процессе работы важным условием было помочь детям осознать тот факт, что у них существуют определенные особенности поведения, которые негативным образом сказываются на взаимодействии с окружающими людьми. В связи с этим детям оказывалась эмоциональная поддержка и создавались соответствующие условия для гармоничного взаимодействия детей и положительной динамики изменений их поведения.

Во время занятий дети не только старались осознать проблемность собственного поведения, но и пытались совместно выработать новые варианты социально приемлемого поведения в сложных жизненных обстоятельствах, что способствовало познавательной активности в целом.

Более того, предлагаемые детям упражнения, задания, игры были направлены на создание ситуации успеха для учащихся в процессе взаимодействия с окружающими (сверстниками, взрослыми), что позволяло каждому ребенку получить определенный социальный опыт, подкрепленный переживанием чувства успеха.

Создание ситуации успеха также состояло в одобрении и поддержании учащихся со стороны родителей, педагогов, одноклассников.

Организация занятий на основе ситуации успеха помогала детям, в особенности младшим школьникам с задержкой психического развития, пережить радость успеха, почувствовать веру в свои силы, преодолевать встречающиеся трудности, получать удовлетворение от самой деятельности, а также пробуждать творческое начало в каждом школьнике. Создание ситуации успеха обуславливало развитие и эмоционально-волевой сферы у детей с задержкой психического развития.

Как правило, основными приемами и методами создания ситуации успеха в деятельности детей являлись следующие: задания-разминки с необычным содержанием, нетрадиционное начало занятий, разнообразие форм приветствия и обращения, упражнения по цепочке, облегченный вариант заданий, двойные упражнения или задания, упражнения по желанию учащихся, индивидуальные задания,

игры-упражнения, «минуты шалости», метод эмоционального поглаживания, метод заражения и другие.

Кроме того, работа с детьми была ориентирована на вовлечение их в разнообразные виды социально значимой деятельности, что способствовало также развитию навыков саморегуляции и саморефлексии, управления своим поведением, самостоятельной и адекватной оценке своих поступков и поступков других.

Коррекционно-развивающая деятельность с учащимися младшего школьного возраста в аспекте рассматриваемого направления работы выстраивалась и на основе арт-занятий. Подобные занятия предоставляли детям возможность в свободной социально приемлемой форме выражать фрустрационные переживания и чувства различной модальности, в том числе такие чувства, как агрессивность, гневливость, раздражительность, вспыльчивость, враждебность, мстительность, что, в свою очередь, провоцировало развитие устойчивых форм девиантного поведения.

Применение в процессе арт-занятий таких форм работы с детьми, как рисование, лепка, аппликация, вышивание, игра, сказка, музыка и другие, способствовало развитию внимания у младших школьников к своим чувствам, ощущениям, желаниям, мыслям и поступкам.

Как правило, арт-занятия были направлены на приобретение школьниками навыков преодоления трудностей, выбора и принятия решений, адекватного восприятия и отношения к неудачам, сложным жизненным обстоятельствам, что в целом обеспечивало успешность социализации детей младшего школьного возраста, особенно младших школьников с задержкой психического развития.

Известно, что поведение детей приобретает устойчивый девиантный характер вследствие неблагоприятных взаимоотношений в семье, а именно со значимыми взрослыми (родителями). Практика работы с семьями показала, что большинство детей, имеющих проявления девиантного поведения, из семей с неустойчивым типом воспитания. Таким семьям свойственно определенное равнодушие к внутреннему миру ребенка, к его интересам, потребностям, противоречивое видение требований и запретов в отношении ребенка, а иногда полное отсутствие ограничений со стороны родителей.

Таким образом, направление коррекционно-развивающей деятельности с детьми предполагало и совместные занятия с родителями и детьми, целью которых было развитие адекватных детско-родительских отношений, обуславливающих гармоничное личностное становление детей младшего школьного возраста, что являлось важным условием полноценного развития детей с задержкой психического развития. Организация совместных занятий с родителями и детьми способствовала формированию чувства близости между родителями и детьми; укреплению семейных связей и привязанностей; установлению и развитию отношений партнерства и сотрудничества между родителями и детьми в ходе совместной деятельности; формированию уважительного и эмпатического отношения со стороны родителей к личности ребенка; развитию у родителей способности к безоценочному отношению и безусловному принятию ребенка.

Совместные занятия с детьми и родителями осуществлялись на основе рекомендаций Н.Г. Корельской [84], обеспечивающих наибольшую эффективность занятий. Данные рекомендации строятся по принципу усложнения:

- сначала даются простые, доступные для всех упражнения. Дети сидят или стоят в кругу, родители находятся сзади;
- далее предлагаются парные упражнения – родители со своими детьми;
- затем парные упражнения остаются, но родители передвигаются по часовой стрелке и выполняют упражнения с рядом стоящим в круге ребенком;
- далее выполняются упражнения только родителями, а дети наблюдают;
- и, наконец, выполняются упражнения в круге, где чередуются родители и дети.

Кроме того, помимо традиционных занятий, в ходе совместной работы с родителями и детьми был проведен тренинг детско-родительских отношений, разработанный Г.А. Колпаковой [77]. Тренинг в основном был направлен на оказание помощи детям в освоении норм, правил, запретов, которые устанавливают взрослые.

Тренинг заключался в следующем. Родители наблюдали за личностными и поведенческими проявлениями своих детей в условиях проигрывания конфликтных ситуаций, связанных с определенными запретами и императивами. Ролевые



игры (упражнения), используемые в процессе тренинга, позволяли детям проявлять себя и разбираться в возможностях и ограничениях, которые предлагают взрослые в процессе взаимодействия.

Г.А. Колпакова предложила использовать матрицу цветовых зон поведения ребенка, детерминирующую его возможности и ограничения. Метод цветовых зон был детально описан Ю.Б. Гиппенрейтер [34].

Так, *зеленая зона* – это все, что разрешается делать ребенку по собственному усмотрению и желанию.

*Желтая зона* – ребенку предоставляется относительная свобода (при соблюдении правил), т. е. ребенку дается право действовать по собственному выбору, но в пределах определенных границ и соответствующих правил – это приучает ребенка к внутренней дисциплине, а внешние запреты становятся его собственными ограничениями.

*Оранжевая зона* – в данной зоне допускается послабление запретов (ограничений) по причине особых обстоятельств, т. е. это такие действия ребенка, которые родителями уже не приветствуются, но в виду особых обстоятельств и ситуаций разрешаются или допускаются.

Желтая и оранжевая зоны отвечают за формирование у ребенка навыков дисциплинарного поведения. Как правило, ребенок учится контролировать свои действия и поступки посредством установленных ближайшим окружением (семьей) норм и правил поведения. Кроме того, на основе существующих поведенческих правил и норм у ребенка развиваются навыки конструктивного взаимодействия с другими.

К *красной зоне* относятся действия и поступки ребенка, которые неприемлемы ни при каких условиях и обстоятельствах. В этой зоне срабатывает категорическое родительское «нельзя» в отношении поведения ребенка.

Список «запретов» претерпевает изменения согласно развитию ребенка и обуславливает формирование у него устойчивой системы моральных норм и ценностей, а также социальных правил и ограничений.

В итоге ознакомления родителей с данной техникой регулирования поведения ребенка они пришли к выводу о том, что это способствует эффективному установлению конструктивных и паритетных взаимоотношений с детьми.

Более того, совместная работа с родителями и детьми также включала тренинг взаимодействия родителей с детьми, предложенный И.М. Марковской. Данный тренинг предполагал обучение участников навыкам взаимодействия на основе сотрудничества (Приложение 1).

Итак, конкретизируем основные *принципы* организации целенаправленных коррекционно-развивающих занятий с детьми младшего школьного возраста с разным темпом психического развития:

- *принцип единства сознания, чувств и поведения.* Данный принцип предполагает, что любое психолого-педагогическое воздействие на ребенка в ходе занятий подразумевает одновременное влияние на все три сферы его личности: рациональную, эмоциональную и поведенческую;

- *принцип опоры на позитивные стороны и возможности личности детей младшего школьного возраста, особенно младших школьников с задержкой психического развития;*

- *принцип учета динамики изменений в поведении и взаимодействии детей;*

- *принцип постепенного усложнения предлагаемых детям заданий.* Это планомерное предъявление учащимся новых, более сложных заданий, ориентируясь на возможности детей и результативность выполнения ими предыдущих заданий;

- *принцип соответствия выбранных методов и форм работы психофизиологическим возможностям, потребностям и интересам ребенка.* Это учет особенностей, возможностей детей и посильности предлагаемых им заданий, упражнений, игр. Данный принцип наиболее актуален в работе с младшими школьниками с задержкой психического развития;

- *принцип дозирования психических и физических нагрузок в процессе занятий с детьми,* т. е. профилактика переутомления. Этот принцип предполагает спе-

циальный режим занятий с учетом психолого-педагогических и индивидуально-типологических особенностей детей младшего школьного возраста, особенно детей с задержкой психического развития, включающий чередование разных видов деятельности (двигательной и когнитивной) и регулирование временного ресурса выполняемых упражнений и перерывов на отдых в зависимости от психофизиологического состояния и мотивации детей и сложности предлагаемых заданий, упражнений;

– принцип опоры на зону ближайшего развития детей с задержкой психического развития, т. е. на потенциальные возможности таких детей;

– *принцип создания атмосферы доверия и безопасности в процессе занятий.* Данный принцип подразумевает создание во время занятий благоприятного психологического климата, позволяющего детям свободно экспериментировать, исследовать и подвергать рефлексии свое поведение и взаимоотношения с окружающими, не стесняясь и не пугаясь возможных ошибок и трудностей.

Реализация содержания занятий осуществлялась в три этапа:

1. *Подготовительный этап* занятия подразумевал ритуал приветствия и разминку. Каждое занятие традиционно начиналось с процедуры приветствия, которая способствовала групповой сплоченности, обеспечивала создание доброжелательной атмосферы и настраивала детей на позитивное взаимодействие. На данном этапе с детьми обсуждались различные способы приветствия, а затем предлагалось выбрать определенный, необычный способ приветствия, который являлся квинтэссенцией начала каждого занятия.

Далее с детьми проводилась разминка, способствующая положительному эмоциональному настрою и развитию мотивации у детей на продуктивную и творческую деятельность в процессе занятия.

Задача вступительного этапа занятия заключалась в активизации личностных ресурсов группы, проявляющихся в коллективных формах взаимодействия и умении подчинять свои действия и поступки установленным правилам и требованиям занятия.

Кроме того, в начале занятия с детьми обсуждались основные правила работы в группе, такие как: «высказываться от своего имени», «соблюдать правило «поднятой руки»», «говорить спокойно и по одному», «не перебивать друг друга», «не смеяться и не оценивать ответы других», «проявлять уважение к говорящему», «обращаться друг к другу по имени», «следовать правилам и командам ведущего». Обозначенные правила работы обеспечивали создание на занятии безопасной психологической среды, в которой дети чувствовали себя комфортно.

2. *Основной этап содержания занятия.* Данный этап представлял собой совокупность специальных психотехнических упражнений и приемов, направленных на достижение поставленной цели каждого занятия.

3. *Заключительный этап занятия* предполагал оценку, обсуждение итогов занятия и осуществление рефлексии (ретроспективной оценки) результатов деятельности, а также саморефлексии.

Заключительный этап завершался релаксационными дыхательными и мышечными упражнениями, что способствовало снятию психологического и физического напряжения и закреплению у детей положительных эмоций от работы на занятии. Данный этап также предусматривал обозначение домашнего задания детям. Как правило, это были задания творческой направленности. В целом занятие заканчивалось ритуалом прощания, который каждый раз придумывался совместно с детьми.

Пример занятия согласно обозначенной структуре продемонстрирован в Приложении 2.

Комплекс коррекционно-развивающих занятий включал в себя 50 занятий с детьми: из них 32 – традиционных тематических занятия; 10 – арт-занятий и 8 занятий совместно с детьми и их родителями. Занятия с детьми проводились преимущественно 2 раза в неделю. Продолжительность каждого занятия составляла 60 минут; совместные занятия с родителями и детьми длились в течение 1,5 часа и, как правило, осуществлялись 1 раз в неделю. Занятия предполагали в основном форму интерактивного взаимодействия участников.

Полный объем комплекса коррекционно-развивающих занятий представлен

в разработанном нами сборнике практических занятий для младших школьников с девиантным поведением и их родителей «Шаг навстречу к успеху» [100].

Примеры тематических занятий предложены в Приложении 3. Тематические занятия в целом были составлены на основе упражнений, этюдов и игр, описанных А.Г. Долговой, О.Н. Истратовой, О.В. Казанцевой, А.П. Королевой, Н.Л. Кряжевой, Э.В. Мартинкевич, М.Ю. Михайлиной, Е.Л. Набойкиной, С.И. Семенака, Е.Е. Смирновой, Т.П. Смирновой, Ю.В. Филиппова, К. Фопелем, О.В. Хухлаевой, К.С. Шалагиновой.

Упражнения, задания и игры, используемые на занятиях, были частично модифицированы нами в контексте проблемы исследования и на основе поставленных задач работы с младшими школьниками рассматриваемых категорий в рамках данного направления деятельности. Кроме того, в ходе тематических занятий с детьми были также использованы упражнения, содержащие элементы арт-методов и медитативные техники.

Пример арт-занятия представлен в Приложении 4. Арт-занятия были разработаны с помощью разнообразных приемов, техник, упражнений, предложенных Л.Д. Лебедевой, Е.В. Свистуновой, А.А. Романовым, Н.А. Сакович, Т.П. Смирновой, И.А. Степанищевой, Н.О. Сучковой, К. Фопелем, К.С. Шалагиновой.

Пример содержания совместного занятия с детьми и их родителями рассмотрен в Приложении 5. Такого плана занятия разрабатывались на основе упражнений, заданий и игр, которые нашли свое отражение в работах И.В. Волобуевой, О.С. Головневой, М.В. Киселевой, А.П. Королевой, Н.Л. Кряжевой, Э.В. Мартинкевич, Е.К. Лютовой, Г.Б. Мониной, С.В. Семеновой, С.Н. Сорокоумовой, В.К. Титаренко, К. Фопеля, К.С. Шалагиновой.

В целом занятия для детей и их родителей были направлены на гармонизацию детско-родительских отношений и оптимизацию конструктивных и доверительных межличностных взаимоотношений между родителями и детьми.

Совместные занятия с детьми и их родителями также включали в себя различные арт-методы и арт-техники.

Кроме того, родителям и детям были рекомендованы домашние задания с целью закрепления приобретенных навыков конструктивного и позитивного взаимодействия на совместных занятиях. Домашние задания имели следующие варианты:

1. Сочинить сказку на тему «Дружная и счастливая семья».
2. Создать «Копилку добрых дел и поступков» семьи.
3. Сделать совместную с ребенком аппликацию на тему «Важные достижения и достоинства семьи».
4. Нарисовать и совместно с ребенком вышить картину по тематике «Гармоничные семейные взаимоотношения».
5. Прочитать совместно с детьми специально подобранную нами художественную литературу, отражающую различные поступки и взаимоотношения между людьми как в семье, так и с окружающими в целом («Семейный мир» Т.В. Афанасьева; «Дружная семья» М.П. Денисова; «Добрые и злые поступки» А.Н. Иванова; «Уроки жизни» П.С. Клименко; «Волшебное слово» В.А. Осеева; «Семейные праздники» О.Н. Пермякова; «Счастливый путь жизни» В.В. Терентьева; «Как не надо себя вести» М.С. Ходокова и др.).
6. Прослушать классическую музыку, регулирующую эмоционально-поведенческую сферу личности.
7. Создать скульптуру, обозначающую главный девиз взаимоотношений в семье (между родителями и детьми).
8. Научить детей активно использовать в работе над собой такие приемы самоопределения и самопознания, как: «Задание самому себе», «Дневник добрых дел», «Шаг вперед» и т. п.
9. Создать вместе с детьми различные «памятки» поведения в сложных жизненных ситуациях взаимодействия с другими.

Далее рассмотрим *направление психолого-педагогической деятельности с родителями* в аспекте реализации программы психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у младших школьников с разным темпом психического развития.

*Психолого-педагогическая работа с родителями* предполагала выполнение

следующих задач:

- актуализация родительского опыта и знаний в сфере воспитания детей;
- развитие у родителей навыков создания соответствующих условий для благоприятного психологического и личностного развития ребенка;
- оказание помощи родителям в выработке эффективных приемов установления контакта и взаимодействия с ребенком и способов регулирования его поведения;
- развитие и закрепление у родителей субъект-субъектной позиции взаимодействия с ребенком, способствующей построению адекватного и равноправного общения с ребенком и разрешению межличностных конфликтов в системе отношений «родитель – ребенок», «ребенок – ребенок»;
- формирование у родителей умения оказывать психологическую и эмоциональную поддержку ребенку;
- развитие психолого-педагогической компетентности у родителей.

С целью реализации поставленных задач деятельности с родителями нами были использованы такие активные формы и методы работы, как родительские собрания, лектории, индивидуальные психологические консультации, семинары-тренинги, мастер-классы, круглые столы, методы игрового моделирования, психологические игры и упражнения.

При планировании форм и методов работы мы учитывали интересы и пожелания родителей.

Данное направление психолого-педагогической деятельности с родителями предполагало 17 групповых встреч. Встречи с родителями имели вариативный характер и осуществлялись на основе обозначенных форм работы. Групповые встречи с родителями в той или иной форме проводились, как правило, 2 раза в месяц. Продолжительность встреч определялась применяемыми формами деятельности (от 1,5 до 3 часов).

Осуществление целенаправленной психолого-педагогической деятельности с родителями начиналось с проведения родительского собрания, целью которого

являлось создание соответствующей доброжелательной атмосферы, мотивирующей родителей на сплоченное и паритетное взаимодействие как друг с другом, так и с психологом в рамках данного направления работы.

Кроме того, для родителей были организованы индивидуальное психологическое и семейное консультирование и работа электронной психологической почты с целью конфиденциального психологического консультирования. Психологическое консультирование посредством электронной почты предполагало бесконтактное вопрос-ответное взаимодействие психолога с родителями. В свою очередь, психологическое консультирование родителей в форме сессии предусматривало оказание им психологической помощи и поддержки в специально организованном процессе контактного взаимодействия психолога и родителей, актуализирующего формирование или раскрытие адаптационных психологических механизмов, ресурсов личности последних и новых возможностей выхода из сложной (травмирующей) жизненной ситуации.

В процессе психологического консультирования родителями преимущественно были актуализированы такие проблемы, как супружеские конфликты, трудности построения гармоничных детско-родительских взаимоотношений, проблемы воспитания детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, сложности взаимопонимания в семье, отклоняющиеся поведенческие особенности детей, частые психотравмирующие ситуации в семье, эмоциональные переживания родителей, связанные с перспективами развития детей с задержкой психического развития, отсутствие или нарушение контактов внесемейного функционирования и т. д.

Психологическое консультирование выстраивалась на основе разработанных нами этапов данного процесса. Каждая сессия психологического консультирования предполагала 1,5 часа работы с родителями. Количество сессий определялось совместно с родителями в ходе психологического консультирования. Как правило, количество сессий психологического консультирования с заинтересованными в такой форме работы семьями варьировалось от 1 до 5.

Итак, рассмотрим процесс психологического консультирования на примере работы с родителями, испытывающими трудности воспитания ребенка с задержкой



психического развития. Основными этапами психологического консультирования семьи, на наш взгляд, являются следующие:

1. *Этап установления контакта и достижения взаимопонимания.* Как правило, данный этап посвящен установлению контакта и взаимопонимания между консультантом и семьей и составлению контракта, в котором прописываются цели, технологии и средства консультирования, ожидания, возможные трудности, правила и условия работы, ответственность сторон, что определяет в дальнейшем эффективность совместной деятельности. Особое внимание в ходе работы на этом этапе акцентируется на прогнозировании родителями желаемого результата. Кроме того, на этом этапе определяется уровень осознания родителями сложившейся проблемной ситуации и понимания особенностей развития их ребенка с задержкой психического развития.

2. *Этап сбора информации и постановки гипотез.* На этом этапе родители описывают трудности воспитания и обучения ребенка, а также характеризуют собственное эмоциональное состояние и личностно значимые переживания, обусловленные соответствующими обстоятельствами. Родителям также предлагается осветить некоторые факты семейной жизни. Задача консультанта в этом случае заключается в ассимиляции фактов семейной истории и формировании гипотез по поводу «проблемной ситуации» и основной «психологической проблемы» в конкретной семье.

С целью поддержания доверительных отношений с семьей психолог (консультант) на данном этапе руководствуется принципом «принятие видения проблемной ситуации семьи». В процессе взаимодействия с родителями консультант (психолог) делает акцент на перефразировании и отражении полученной информации.

Необходимо помнить, что перефразирование в психологическом консультировании выстраивается по принципу «позитивной коннотации», т. е. психолог перефразирует переживания родителей таким образом, чтобы причина негативных состояний преобразовалась в субстанцию положительных эмоций. Уточняющие и углубляющие формулировки психолога помогают родителям осознать свои истин-

ные переживания и обнаружить настоящую проблему дисфункционального поведения и взаимодействия в семье.

3. *Основной этап – собственно консультирование.* В процессе работы на этом этапе консультант обозначает свою профессиональную позицию в отношении выявленной проблемы семьи. Кроме того, психологическое просвещение родителей в ходе консультирования осуществляется на основе результатов наблюдений психолога за своеобразием взаимоотношений в семье, вербальными и невербальными проявлениями, эмоциональными реакциями. Так, преимущественно процесс психологического консультирования ориентирован на изменение эмоционально-психологического состояния родителей и регуляцию семейных отношений.

4. *Следующий этап – работа с семейными аффирмациями (осуществление психокоррекционных действий).* На данном этапе консультант помогает родителям расширить видение «проблемной ситуации» и разработать программу коррекционных мероприятий, направленных на активизацию личностных ресурсов и механизмов социализации семьи в целом и стимулирующих позитивные изменения в семейных отношениях. В ходе консультирования прежде всего необходимо помочь раскрыть духовно-нравственные, психологические, социальные ресурсы, которые есть у каждого из членов семьи.

Грамотно подобранное психокоррекционное воздействие способствует переструктурированию неадекватных паттернов взаимодействия в семье, формированию копинговых стратегий поведения у родителей, оптимизации детско-родительских отношений.

5. *Заключительный этап – проверка результата.* На завершающем этапе родители вырабатывают способы гармоничного, сплоченного взаимодействия с ребенком, что обеспечивается в результате «проработки» или «проживания» родителями собственных страхов, тревоги, купирования нежелательных эмоциональных состояний, связанных с неопределенностью в сфере воспитания и развития ребенка с задержкой психического развития.

Таким образом, квинтэссенцией психологического консультирования явля-

ется создание соответствующих психологических условий, определяющих позитивные установки родителей, оптимальные внутрисемейные позиции, модели конструктивного взаимодействия между членами семьи.

Практика работы с родителями показала, что психологическое консультирование является одной из востребованных форм интерактивного взаимодействия психолога с родителями.

В рамках данного направления работы с родителями проводился лекторий в аспекте следующих вопросов:

- особенности и закономерности младшего школьного возраста;
- специфика развития детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития;
- основные формы и особенности проявления девиантного поведения у детей младшего школьного возраста с разным темпом психического развития;
- причины и последствия формирования девиантного поведения у детей младшего школьного возраста, особенно у детей с задержкой психического развития;
- нравственное развитие и воспитание младших школьников;
- детско-родительские отношения как фактор успешной социализации детей младшего школьного возраста;
- психологическая поддержка ребенка со стороны родителей как условие профилактики девиантного поведения детей.

Материалы данной лектория представлены в разработанном нами учебно-методическом пособии «Нравственное поведение детей младшего школьного возраста с нарушениями развития» [98].

По итогам проведенного лектория для родителей были организованы круглые столы с целью обмена семейным опытом по воспитанию детей и получения обратной связи со стороны родителей по основным дискуссионным вопросам предложенного им лектория. В процессе работы с родителями рассматривались характерные формы девиантного поведения детей младшего школьного возраста с за-

держкой психического развития и на основе этого совместно обсуждались и выработывались соответствующие приемы управления со стороны родителей таким поведением детей.

Кроме того, внимание родителей было акцентировано на рекомендациях по психологической поддержке ребенка в семье, направленных на осмысление родителями особенностей взаимодействия со своим ребенком и одновременно ориентирующих их в возможностях и способах оказания психологической поддержки ребенка, способствующей его личностному развитию (Приложение 6).

В ходе беседы с родителями младших школьников с задержкой психического развития наше внимание было сосредоточено на особенностях психического развития детей данной категории. Нами было отмечено, что психическое развитие ребенка с задержкой психического развития протекает по тем же общим закономерностям, что и развитие нормально развивающегося сверстника. Но вместе с тем оно характеризуется своеобразием вследствие имеющихся особенностей эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития (ее незрелости, ригидности, расторможенности, нестабильности эмоциональных проявлений), то есть эмоционально-волевая сфера такого ребенка находится как бы на более ранней ступени развития. Следовательно, у ребенка преобладает ситуативно-эмоциональная мотивация поведения, повышенный фон настроения, незрелость личности в целом: легкая внушаемость, возбужденность, поверхностность и неадекватность эмоциональных и поведенческих реакций, некритичность, неорганизованность, произвольность поведения и деятельности. Ребенок по своему психическому и физическому облику соответствует более раннему этапу возрастного развития.

Кроме того, особенности эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития обуславливают их повышенную чувствительность к родительскому воздействию.

Соответственно, хотелось бы акцентировать внимание на том, что неблагоприятные взаимоотношения в семье, неконструктивные стереотипы взаимодействия родителей с ребенком, дефицит эмоциональных контактов и общения таких детей со взрослыми и сверстниками являются факторами, провоцирующими

формирование устойчивого девиантного поведения у ребенка и нарушающими последующий ход развития его личности в целом.

Также было обращено внимание родителей на тот факт, что доброжелательное родительское общение с ребенком детерминирует благоприятное психосоциальное развитие детей с задержкой психического развития и является основой компенсации данного дефекта.

В процессе психолого-педагогической деятельности родители были ознакомлены с типичными реальными ситуациями проявления девиантного поведения младших школьников, наблюдаемыми нами в школе. Родителям предлагалось ролевое разыгрывание данных ситуаций с обсуждением их причин и моделированием приемов регуляции поведения детей и методов управления взаимодействием как родителей с детьми, так и между детьми. Приведем примеры таких ситуаций.

1. На уроке «Технология» ребята готовили подарки своим родителям к Новому году. Вдруг один учащийся (мальчик) случайно задел рукой (локтем) рядом сидящую соседку (девочку) по парте, которая старательно мастерила открытку для родителей. Так получилось, что из-за этого непроизвольного прикосновения открытка была испорчена. После осознания данного факта девочка схватила свой металлический пенал и ударила мальчика по голове, тем самым отомстив ему за причиненный вред.

2. Мальчик, играя с ребятами, случайно разбил мячиком окно в коридоре. После чего все ребята, принимавшие участие в игре, и сам мальчик, виновник данной ситуации, разбежались по разным кабинетам в школе. В процессе разбирательства сложившейся ситуации дети указали учителям на «правонарушителя», но сам виновник упорно не признавался, а перекладывал всю ответственность за содеянное на других. В результате выяснения всех обстоятельств мальчик (виновник) обиделся на всех за обвинения в его адрес и в порыве отчаяния пригрозил всем своим «товарищам по игре» расправой.

3. Во время обеда в школе учащийся нечаянно разбивает стакан, а другой учащийся, критикуя и осуждая, начинает его ругать и обзывать: «Ты что, дурак? Тебя, что ли, не учили правильно себя вести? Ты должен ответить за это!» – затем

убегает жаловаться учителю.

4. Мальчик обижает и грубит практически всем в классе (одноклассникам, учителю). При этом дети считают его сильным, смелым и стремятся при каждом удобном случае привлекать его к совместной деятельности.

5. Учащийся – мальчик небольшого роста, упитанный, – запыхавшись, забегает в класс после перемены. Другой учащийся – мальчик худощавый, подвижный, озорной, – показывая на первого пальцем, громко смеется и говорит: «Эй ты, толстый хомяк, давай быстрее, урок уже начинается». Первый учащийся ему отвечает: «Отстань, ты надоел мне, я тебя сейчас ударю». Но второго мальчика эти угрозы со стороны первого еще больше подзадоривают, и он продолжает дразнить его. Позиция учительницы в данной ситуации неопределенная, она лицезреет весь процесс конфликтного взаимодействия мальчиков, просит их успокоиться и предоставить ей возможность начать урок.

6. Девочка не выполнила домашнее задание, а учительнице сказала обратное. Когда учительница спросила у школьницы, почему она ее обманула, девочка ответила, что обманывать можно, если не хочешь быть наказанной.

7. Во время перемены мальчик отбирает портфель у девочки и бросает его своему другу. После чего мальчики начинают перекидывать портфель друг другу, а девочка пытается получить свой портфель обратно. В конце концов, один из мальчиков бросает портфель в девочку, она падает, и у нее появляются слезы на глазах. Мальчики, глядя на все происходящее, громко смеются. Отец девочки, увидев данную ситуацию, подбегает к мальчикам и начинает их ругать нецензурными словами.

8. Мальчик отличается недисциплинированным поведением. В связи с этим классный руководитель постоянно пишет замечания в дневнике для родителей. Но родители о «сообщениях» учителя ничего не подозревают, так как мальчик регулярно вырывает из дневника странички с этими замечаниями.

Затем родителям предлагались следующие вопросы для обсуждения: 1. Как вы считаете, почему ребенок так поступает? 2. О чем говорит его поведение? 3. Что бы вы ему сказали? 4. Как взрослым вести себя в подобных ситуациях?

Более того, с родителями разбирались и обсуждались типичные ситуации детско-родительского взаимодействия в семье. В ходе работы акцентировалось внимание на причинах конфликтных взаимоотношений, особенностях и последствиях авторитарного и попустительского стилей воспитания ребенка, деструктивной субъект-объектной позиции родителей в отношении детей, девиациях поведения самих родителей.

Завершая работу с моделированием ситуаций, родителям было предложено домашнее задание, позволяющее осмыслить, закрепить полученные знания, трансформировать их в определенные убеждения и установки. Домашнее задание заключалось в написании эссе по проблеме воспитания детей на основе высказываний известных людей.

В связи с этим родители были ознакомлены с понятием «эссе» (эссе – сочинение небольшого объема и свободной композиции, раскрывающее какие-либо проблемы, на основании размышлений и умозаключений человека) и предложенными им различными высказываниями известных людей (Приложение 7).

Далее родителям был предложен тренинг «Межличностные отношения в семье» Р.В. Овчаровой (Приложение 8). Тренинг предполагал 4 занятия, которые были направлены на изменение системы психологических взаимодействий в семье, разрушение внутрисемейных стереотипов взаимодействия и паттернов поведения, закрепление новых механизмов общения в системе «родитель – ребенок», осознание и свободное принятие новых разнообразных способов взаимодействия.

В ходе работы с родителями мы также обозначали задачу формирования у них навыков активного слушания ребенка в процессе общения. С этой целью было проведено занятие с элементами тренинга «Активное слушание как способ решения проблем детей», разработанное И.М. Марковской (Приложение 9). Данное занятие способствовало овладению родителями не только приемами активного слушания, но и способами продуктивного общения с ребенком.

Кроме того, в процессе занятия внимание родителей было акцентировано на общих правилах эффективного общения взрослого и ребенка (Приложение 10), ко-

торые, в свою очередь, помогают скорректировать девиантные проявления в поведении ребенка.

Итак, опыт работы с родителями показал, что родители склонны преувеличивать имеющиеся трудности во взаимоотношениях с детьми, акцентировать внимание на негативных сторонах развития ребенка с задержкой психического развития. Соответственно, с целью решения данной проблемы для родителей был организован мастер-класс по развитию у них позитивного мышления как детерминанты преобразования отношений с ребенком. В ходе мастер-класса родители были проинформированы о потенциале и техниках формирования позитивного мышления (Приложение 11).

Затем родителям на семинаре-тренинге была предоставлена возможность спроектировать и усовершенствовать характеристики своего родительского Я на основе разработанной нами технологии личностного проектирования или самопроектирования (Приложение 12), главной целью которого является создание образа Я идеального, к которому стремится личность, посредством обозначения плана ее действий и достижений в форме самообязательств, самообещаний, саморефлексии и программы личностного роста.

Так, самопроектирование – это процесс выявления возможных вариантов сочетания средств, целей, пространственно-временных параметров деятельности с целью поиска наиболее приемлемого, оптимального варианта личностного развития и совершенствования. Результатом самопроектирования, как правило, являются различные модели Я идеального в разных аспектах жизнедеятельности и самореализации личности.

Семинар-тренинг по самопроектированию предполагал 3 занятия с родителями, каждое из которых длилось в течение 3 часов.

В процессе данного семинара-тренинга родители анализировали и «прорабатывали» свои личностные качества, характеризующие их родительское начало, и тем самым пытались скорректировать те недостатки, которые обуславливают их родительскую несостоятельность и нереализованность.



В результате работы родителям было предложено самостоятельно разработать проект личностного совершенствования в контексте родительской самореализации. Как правило, в ходе самопроектирования родители склонялись к таким аспектам родительского Я, как «Я – справедливый родитель», «Я – чуткий и эмпатийный родитель», «Я – уверенный и сознательный родитель», «Я – честный родитель», «Я – добрый родитель», «Я – любящий родитель», «Я – принимающий родитель» и т. д.

Таким образом, по итогам проведенного семинара-тренинга можно было констатировать наличие у родителей способности к рефлексии и децентрации собственной позиции, что является важным условием доброжелательных и гармоничных взаимоотношений с детьми в целом, особенно с детьми, имеющими задержку психического развития.

Кроме того, помимо вышеописанной работы с родителями, в процессе изучения детско-родительских отношений был выявлен один из специфических психологических факторов, который препятствует установлению близких и доверительных взаимоотношений между родителями и детьми. Этим фактором является родительский перфекционизм, который проявляется в завышенных ожиданиях и гипертрофированных требованиях к личности ребенка, что, в свою очередь, провоцирует формирование беспокойного и конфликтного, недисциплинированного поведения ребенка.

Как правило, для таких родителей представляет сложность признать успехи ребенка, похвалить его за старание и усилие, оказать поддержку, когда ребенок в ней нуждается, проявить свою любовь по отношению к ребенку, а также не критиковать ребенка за малейшие неудачи и незначительные ошибки.

В большинстве случаев родительский перфекционизм выступает в качестве психологической защиты или определенного способа «ухода» от реальных проблем и возможностей личностного развития ребенка с задержкой психического развития.

Родительский перфекционизм можно также рассматривать как защитный механизм поведения родителей в трудной ситуации взаимоотношений с детьми.

Более того, родительский перфекционизм является фактором развития эмоциональных нарушений у детей, что особенно актуализирует данную проблему в отношении детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Родительский перфекционизм, как правило, обусловлен собственно перфекционизмом в отношении личности самих родителей, т. е. речь идет о непринятии родителями собственных результатов деятельности и личностных достижений.

Таким образом, в рамках психолого-педагогической деятельности с родителями нами был разработан и проведен тренинг «Перфекционизм: возможности и ограничения», направленный на осознание родителями проявлений собственного перфекционизма, исследование внутриличностных переживаний, детерминирующих перфекционизм, познание положительных и отрицательных сторон перфекционизма, рефлексию особенностей проявления перфекционизма в процессе взаимодействия с детьми. Тренинг был рассчитан на 2 занятия, временные границы каждого занятия составляли 3 часа работы (Приложение 13).

По завершении психолого-педагогической работы с родителями было проведено итоговое занятие, помогающее родителям интегрировать полученный опыт самопознания и саморефлексии, а также систематизировать знания и умения по формированию гармоничных взаимоотношений со своими детьми и друг с другом в семье.

Более того, одним из основных направлений разработанной программы психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у детей младшего школьного возраста с разным темпом психического развития также являлась *специально-организованная деятельность с педагогами*. Обобщим содержание деятельности по данному направлению.

*Специально-организованная деятельность с педагогами* осуществлялась в соответствии со следующими поставленными задачами:

- информирование педагогов об особенностях проявления девиантного поведения у младших школьников с разным темпом психического развития;
- оказание помощи и поддержки педагогам в выборе соответствующих методов и форм работы с такими детьми;

- обучение педагогов приемам «активного» слушания и навыкам недирективного общения и конструктивного взаимодействия с детьми;
- овладение педагогами навыками создания ситуации успеха в учебном и внеучебном взаимодействии с детьми;
- формирование у педагогов навыков регуляции собственного эмоционального состояния и психологического равновесия в процессе взаимодействия с детьми;
- развитие у педагогов умений позитивного взаимодействия с родителями в ходе совместного решения проблемы девиантного поведения младших школьников с разным темпом психического развития.

Работа с педагогами в аспекте обозначенных задач предполагала 10 ежемесячных занятий (преимущественно по 2,5–3 часа) в разнообразных формах деятельности: лекции, мастер-классы, круглые столы, тренинги, коучинг (организационное консультирование), индивидуальные и групповые консультации, практические семинары, дискуссии, организационно-деятельностные и ролевые игры, моделирование и анализ различных педагогических ситуаций и др.

Итак, прежде всего, каждому педагогу, принимающему участие в реализации программы психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у младших школьников с разным темпом психического развития, было дано задание ответить на вопросы: «Какой я?», «Над чем мне необходимо работать?», «Что мне мешает в работе?» с целью осуществления рефлексии собственной профессиональной деятельности.

На основе резюмирования ответов педагогов были внесены соответствующие коррективы в план работы по данному направлению деятельности.

В первую очередь, педагогов информировали о специфике психологических проявлений девиантности у младших школьников с разным темпом психического развития в соответствии с результатами, полученными в ходе констатирующего эксперимента.

Далее было проведено психологическое просвещение педагогов посредством организации лекций по проблеме ценностного отношения к детству, направленных на

формирование у педагогов адекватной личностно-ориентированной позиции в отношении детей младшего школьного возраста, особенно младших школьников с задержкой психического развития, имеющих разные формы девиантного поведения.

Предложенные педагогам лекции в контексте данной проблемы были посвящены изучению детства как социокультурного феномена. В связи с этим раскрывались культурно-исторические и социально-психологические подходы к феномену «детство». Особое внимание акцентировалось на проблеме периодизации детского развития. Актуализировалась специфика аксиологического подхода к пониманию «детства». Отдельного внимания заслуживала педагогическая аксиология, которая содержит предписания о передаче «ценностных установок» от педагогов учащимся. Кроме того, в ходе лекционных занятий педагогам была продемонстрирована парадигма этической педагогической деятельности, которая выстраивалась на основе аксиологических закономерностей в системе «педагог – ребенок». Содержание лекционных материалов представлено в составленной нами хрестоматии «Концептуальные подходы к феномену «детство»: аксиологический аспект» [97].

Более того, с педагогами был проведен тренинг, ориентированный на развитие у них важных профессионально-личностных качеств (доброжелательности, эмоциональности, рефлексивности, отзывчивости, тактичности), выработку эффективного индивидуального стиля профессиональной деятельности, формирование умения успешно общаться с учащимися и их родителями, а также с коллегами по работе и руководством школы. Тренинг также предполагал развитие у педагогов позитивного отношения и эмоционального принятия личности младшего школьника, овладение ими коммуникативными средствами развивающего общения с ребенком и способами саморегуляции, что особенно важно в процессе взаимодействия с детьми младшего школьного возраста, проявляющими различные девиации поведения. Программа практических занятий и упражнений данного тренинга составлена Н.В. Самоукиной (Приложение 14).

Помимо этого, работа с педагогами включала проведение целенаправленного тренинга коммуникативных умений, разработанного Н.А. Моревой, и направленного на развитие у личности способности разбираться в своих чувствах в процессе

коммуникативного контакта и проецировать их позитивные проявления на других, формирование эмоциональной открытости в ходе вербального взаимодействия, развитие навыков восприятия и адекватной оценки эмоциональных состояний и переживаний окружающих (Приложение 15). Данный тренинг является важной детерминантой личностного совершенствования и профессионального развития педагогов, так как их деятельность напрямую связана с системой разнообразных человеческих взаимоотношений, требующих определенных эмоциональных проявлений и психологических ресурсов.

Специально-организованная деятельность с педагогами предполагала также и выполнение упражнений, направленных на развитие у них навыков слушания, обеспечивающих успешное коммуникативное взаимодействие как с детьми, так и с их родителями (Приложение 16).

Далее педагогам предлагались ситуации взаимодействия в системе «педагог – родитель» с целью проигрывания и поиска оптимального решения проблемы девиантного поведения детей на основе выработки педагогами определенной тактики и стратегии сотрудничества с родителями.

Педагогические ситуации для моделирования, описанные Б.С. Волковым и Н.В. Волковой [29], были несколько модифицированы в контексте проблемы исследования.

1. Мать в беседе с учителем обращает внимание на тот факт, что ее сын начал грубить всем родным. При этом мать уверяет, что между членами их семьи складываются доброжелательные взаимоотношения и, скорее всего, причиной такого поведения сына является школа.

2. Девочка плохо ведет себя в школе. Мать говорит, что устала выслушивать бесконечные замечания учителя в адрес ребенка и в свой собственный. Учитель считает, что девочка невоспитанная и ее поведение требует особого внимания, а мать, в свою очередь, утверждает, что это учитель преувеличивает все нарушения поведения ее ребенка.

3. Один ученик постоянно, практически каждый день бьет другого. Мать последнего уверена, что учительница обязана вмешаться. А учительница полагает,

что матери самой следует переговорить с родителями мальчика–драчуна.

4. Мальчик, ученик 4-го класса, является дисциплинированным учеником. Но в последнее время учительница стала жаловаться родителям на ненормативное поведение мальчика. Более того, она заметила, что у мальчика появились определенные проблемы во взаимодействии со сверстниками.

5. У девочки наблюдается демонстративное поведение. Когда речь заходит о домашних заданиях, у ребенка отмечаются неадекватные реакции (крик, истерика, проявление вербальной и физической агрессии), провоцирующие конфликтную ситуацию. Угрозы и наказания со стороны родителей оказываются неэффективными, более того, они только усугубляют ситуацию. Родители по данному вопросу обратились к учителю, который подчеркнул, что подобное поведение девочки отмечается и на уроках в школе.

6. Два мальчика, конфликтуя между собой, подрались в школе. Родители детей во всем случившемся обвинили учительницу.

7. Родителям ученика 3-го класса учительница часто жалуется на его агрессивное поведение (он обижает сверстников в классе). Родители говорят, что знают об агрессивном поведении своего ребенка, но сделать ничего не могут.

В ходе профессионального взаимодействия с педагогами им были также предложены педагогические ситуации, отражающие конфликтные взаимоотношения педагога с учениками и особенности проявления девиантного поведения последних, с целью отработки ими (педагогами) вариативных способов разрешения обозначенных проблемных ситуаций с помощью соответствующего алгоритма, представленного Н.И. Шелиховой [189].

Итак, рассмотрим данный алгоритм, включающий несколько этапов.

*Первый этап* – оценка учителем сложившейся проблемной ситуации и осознание им собственных эмоциональных переживаний по этому поводу посредством следующих вопросов: «Что я сейчас чувствую?», «Что я сейчас хочу сделать?»

*Второй этап* начинается с вопроса «Почему?», который педагог задает самому себе. Суть данного этапа заключается в анализе мотивов и причин поступка ребенка.

*Третий этап* предполагает постановку педагогической цели и формулируется при помощи вопроса «Что?»: «Что я хочу получить в результате своего педагогического воздействия на личность ребенка, а точнее, на поведение ребенка?»

*Четвертый этап* заключается в выборе оптимальных средств и способов достижения поставленной педагогической цели и отвечает на вопрос «Как?»: «Каким образом можно достичь желаемого результата?»

*Пятый этап* – практическое действие педагога. Этот этап является логическим завершением всей предыдущей работы по разрешению сложной педагогической ситуации.

*Шестой этап* – оценка эффективности взаимодействия педагога с ребенком на основе сравнения изначально поставленной педагогической цели с достигнутыми результатами и обозначение дальнейших перспектив педагогической деятельности.

Примерные ситуации конфликтного педагогического взаимодействия между учителем и учащимися заимствованы из материалов Е.М. Семёновой «Тренинг эмоциональной устойчивости педагога» [152].

1. Ситуация «Двойка». Получив двойку на уроке русского языка, ученик шумно и демонстративно садится и начинает грубо высказываться в адрес учителя. Каковы будут действия учителя?

2. Ситуация «Нарушитель тишины». В 4-м классе идет урок литературы. Учитель читает ребятам стихотворение. Тишину нарушает какой-то скрип. Учитель, замечает, что Вова нарочно покачивается на стуле, привлекая внимание всего класса. Ребята уже не слушают учителя, а некоторые из них следуют примеру одноклассника. Ваши действия?

3. Ситуация «Стул». Учительница пения работает в школе первый год. Она классный руководитель 4-го класса, в котором у нее сейчас начался урок. Когда она хотела сесть на стул, ученик, стоявший за ее спиной, отодвинул стул и учительница упала... Как учительнице действовать дальше?

4. Ситуация «Конфликт». У Оли испортились отношения с классной руководительницей. На ее уроках девочка не отвечает, при попытках объясниться дерзит

или упрямо молчит. Просьбы и требования не выполняет, нарушает дисциплину, причем делает это демонстративно, подчеркивая свое неуважение к учительнице. Что бы вы посоветовали учительнице?

5. Ситуация «Контрольная». Звонок на урок. Учитель заходит в класс и видит, что задание для контрольной работы, написанное им на доске, стерто. Каков вариант решения данной проблемы?

По завершении выполнения с педагогами данного упражнения им было предложено домашнее задание следующего содержания: проанализировать трудные ситуации взаимодействия с учениками из собственного опыта работы согласно рассмотренному алгоритму.

В работе с педагогами был применен и метод коучинга, который предполагал консультирование педагогов по вопросам организации и выбора траектории успешного взаимодействия в системах: «педагог – ребенок», «педагог – родитель», «педагог – педагог».

Как правило, коучинг – это организационное консультирование, которое направлено на расширение потенциала личности с целью достижения ею максимального результата в рамках поставленной цели. Данная форма консультирования предоставляет возможность грамотно и осознанно планировать и осуществлять профессиональную деятельность.

Кроме того, в ходе консультирования педагогам были предложены практические рекомендации, которые помогут им позитивно разрешать возникшие противоречия в межличностных отношениях детей и влиять на конструктивное преодоление конфликтных ситуаций, характерных для взаимоотношений детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в целом (Приложение 17).

В процессе занятий с педагогами нами был сделан акцент на формировании у них умений создавать ситуацию успеха в учебной деятельности как условия вторичной профилактики девиаций поведения у младших школьников с разным темпом психического развития. С этой целью было организовано лекционное занятие (Приложение 18) и мастер-класс по проблеме исследования, в ходе которых нами были сформулированы соответствующие психолого-педагогические рекомендации



педагогам по созданию ситуации успеха при взаимодействии с учащимися как в учебной, так и во внеучебной деятельности.

Далее рассмотрим более подробно процесс создания ситуации успеха.

Так, доброжелательную обстановку помогают создать следующие приемы.

Это, прежде всего, приемы приветствия учащихся:

- «Добрый день, ребята, как я рада вас видеть!»;
- «Здравствуйте, сегодня нам предстоит удивительно интересная работа!»;
- «Здравствуйте, ребята, какие вы сегодня необычные. Как ваше настроение?» и др.

Следующий этап – это отработка обращения учителя к детям во время опроса и текущей работы. Следовательно, было обозначено несколько правил:

- использовать (по необходимости) ласкательные суффиксы и нареченные имена, показывая тем самым свое расположение к детям;
- называя учеников по фамилии, обязательно добавлять имя;
- смотреть на ученика с надеждой и доверием;
- устранять «смысловый барьер» при общении.

Важным условием для каждого педагога стало сокращение количества замечаний и избегание выражений, которые могли создать психологически стрессовую обстановку: «глупейшая ошибка», «это бред», «нелепый вариант», «какая-то бессмыслица». Следует помнить, что обидные замечания не только вызывают раздражение, но и угнетают, провоцируют состояние тревоги, прерывают познавательную деятельность учащихся.

Однако замечания периодически все же оказывались необходимыми, в этом случае было рекомендовано говорить спокойным голосом. Как правило, младшими школьниками адекватнее воспринимаются разнообразные формулировки, чем стандартные, особенно если произносить их, меняя голос и интонацию.

Необходимым условием в активизации учащихся при выполнении определенных задач в процессе учебной деятельности явился прием «авансирование лич-

ности». Педагог называл достоинство, которого еще могло и не быть, как устойчивое качество личности у ученика, но которое в принципе не может отсутствовать у человека («Я вижу, как ты стараешься»; «Твое усердие тебе поможет...», «Сегодня ты слушаешь меня внимательно...»), тем самым программируя успехи личности.

Данное положение особенно актуально в работе с младшими школьниками с задержкой психического развития, поскольку такие дети в силу ослабленной психической деятельности нуждаются в большем внимании, поддержке, доброжелательном отношении, что, в свою очередь, обеспечивает успешность и перспективность учебной деятельности в зоне ближайшего развития и повышение уровня актуального развития детей данной категории.

Особого внимания заслуживал и анализ моторной активности учителя во время урока. Отрицательное влияние на учебную деятельность детей оказывает как гиперболизированная активность, так и гипертрофированная пассивность педагога во взаимодействии с детьми. Например, хождение учителя от парты к парте препятствует сосредоточению учащихся, следовательно, внимание школьников не сконцентрировано. Если учитель сидит за столом, взаимодействие с классом снижается, так как из поля зрения педагога исключается большая часть класса, а это, в свою очередь, обуславливает нарушение контакта педагога с учащимися. Соответственно, правильно организованная двигательная активность учителя обеспечивает конструктивную деятельность младших школьников не меньше, чем вербальное общение.

Даже если уровень совместной деятельности педагога и учеников относительно высок, между собой учащиеся не всегда взаимодействуют. Это происходит потому, что дети слабо владеют способами совместной работы.

Стимулирование детей к совместной деятельности может возникнуть только тогда, когда перед учащимися ставится задача непременно взаимодействия друг с другом, активизируя волевые усилия младших школьников и навыки их самостоятельной работы.

В итоге школьники учатся решать общую задачу и видеть общий результат, оценивать свой личный вклад в коллективную работу. У них развиваются такие

важные качества, как ответственность, организованность, стремление к сотрудничеству, дисциплинированность.

Кроме того, при организации учебной деятельности во взаимодействии с учащимися, имеющими задержку психического развития, педагогам рекомендовалось соблюдать правила, разработанные М.К. Акимовой и В.Т. Козловой [4] и адаптированные нами для работы с детьми данной категории:

- не задавать неожиданно вопросы, требующие быстрого реагирования; давать достаточное количество времени на обдумывание и подготовку;
- не требовать незамедлительного изменения неудачных формулировок при устных ответах:
- не проводить устный опрос в начале урока, а делать это в середине, когда у младших школьников наблюдается пик работоспособности;
- поощрять не только отметкой, но и такими высказываниями, как «умница», «хорошо», «молодец», формируя у детей уверенность в своих силах; обязательно поддерживать их за любое проявление старания, даже в том случае, если результат далек от желаемого;
- корректно оценивать неудачи учеников;
- помнить, что такие учащиеся не всегда могут одновременно выполнять разнообразные упражнения, так как у них отмечаются трудности переключения внимания с одного задания на другое, и др.

Особое внимание в ходе организации деятельности учащихся акцентировалось на характере и форме их порицания и поощрения. В своей работе учитель придерживался следующих принципов:

- порицание ни в коем случае не касалось способностей и умений ученика;
- порицание было конкретным и направленным на устранение таких недостатков учащихся, как нарушение дисциплины, небрежность в работе, неорганизованность, конфликтность и др.;
- порицание выражалось в форме простого удивления педагога («Как же так...»), «Меня очень удивило...», «Что случилось?..», «Я никак не ожидал...» и т. д.);

– похвала следовала за конкретный элемент (составляющую) в работе, а не за работу в целом, так как она могла все-таки не соответствовать установленным нормам и правилам. В данном случае оцениванию подлежали следующие составляющие продуктов деятельности младших школьников: интересный прием, оригинальный способ, необычное оформление, самостоятельный поиск и др.

Итак, являясь средством успешной учебной деятельности и, соответственно, условием вторичной профилактики девиантного поведения у младших школьников с разным темпом психического развития, ситуация успеха одновременно выступает и в качестве фактора, обуславливающего активное включение детей в конструктивные социальные отношения в целом, что особенно актуально в отношении младших школьников с задержкой психического развития.

Кроме того, в контексте данного направления деятельности по просьбе педагогов нами был разработан мастер-класс по управлению стрессом. Мастер-класс предусматривал рассмотрение теоретического и практического аспектов управления стрессом как способа регуляции психоэмоционального состояния личности. В ходе мастер-класса внимание было акцентировано не только на факторах и механизмах возникновения стресса, но и на приемах, способствующих формированию у личности устойчивости к стрессу (Приложение 19).

Более того, практический аспект управления стрессом реализовывался посредством проведения с педагогами психологических игр, направленных на гармонизацию внутреннего мира педагога, ослабление его психической напряженности, активизацию его личностных ресурсов. Используемые игровые упражнения в работе с педагогами помогали им ориентироваться в собственных эмоциональных переживаниях и психологических состояниях, адекватно их оценивать и регулировать, обрести внутреннюю стабильность и уверенность в себе. Данные игровые упражнения, как правило, отражали специфику девиантного поведения детей и ситуации трудных взаимоотношений как с учащимися, так и с их родителями, а также с коллегами по работе, которые встречаются в реальной деятельности педагога (Приложение 20).

Программа психологического сопровождения по проблеме исследования также

предполагала повышение квалификации педагогов в сфере психолого-педагогической деятельности с детьми младшего школьного возраста (с задержкой психического развития), имеющими разные формы проявления девиантного поведения.

Таким образом, на основе реализации программы психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у младших школьников с разным темпом психического развития можно сформулировать следующие психолого-педагогические рекомендации всем субъектам процесса сопровождения по предупреждению и предотвращению отклоняющегося поведения учащихся рассматриваемых категорий:

- осуществлять своевременную диагностику психолого-педагогических особенностей детей младшего школьного возраста, в частности, детей с задержкой психического развития, провоцирующих формирование девиантного поведения;
- использовать коррекционно-развивающую систему психолого-педагогических мероприятий, предусматривающих специализацию учебно-воспитательного процесса в морально-этическом и правовом аспектах;
- обеспечивать содружество семьи и школы – здесь важны выработка целостного подхода в общении с детьми, определение содержания и стилей воспитания, организация жизни ребенка в семье, что способствует благоприятной социализации детей младшего школьного возраста;
- организовывать взаимодействие школы с внешкольными учреждениями и общественными организациями с целью организации культурно-досуговой деятельности с младшими школьниками, направленной на повышение у них уровня социокультурного развития;
- привлекать школьников к общественно значимой деятельности с учетом их индивидуально-типологических и психолого-возрастных особенностей, что также способствует развитию у детей умения устанавливать взаимоотношения с окружающими на основе таких форм, как партнерство и сотрудничество;
- совершенствовать позитивные деловые и личностные отношения учащихся в коллективе, содействующие развитию морально-психологических качеств



№ п/п	Имя ребенка	Поведение (1 – низкий ур., 2 – средний ур., 3 – высокий ур.)																
		Во время уроков			Во внеурочное время			Во время посещения столовой			Во время экскурсий			Во время перемен				
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3		
17.	Света М.																	
18.	Саша Т.																	
19.	Оля Люб.																	
20.	Катя Ст.																	
21.	Имир Х.																	
22.	Саша Р.																	
23.	Сергей М.																	
24.	Данила Т.																	
25.	Саша П.																	
26.	Матвей Ум																	
27.	Никита Б.																	
28.	Сергей Ос.																	

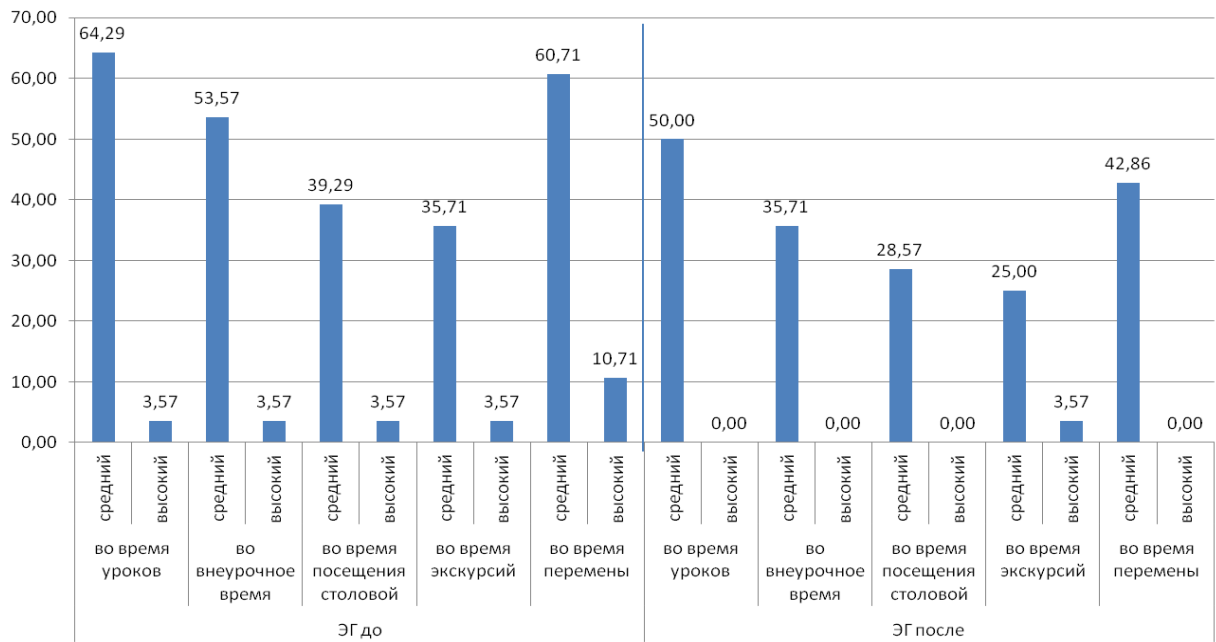


Рисунок 3.1 – Результаты наблюдений за девиантным поведением младших школьников с ЗПР (ЭГ n = 28) по итогам формирующей программы

Таблица 3.2 – Результаты наблюдений за девиантным поведением младших школьников с ЗПР КГ по итогам формирующей программы (n = 24)

№ п/п	Имя ребенка	Поведение (1 – низкий ур., 2 – средний ур., 3 – высокий ур.)														
		Во время уроков			Во внеурочное время			Во время посещения столовой			Во время посещения театров, выставок, экскурсий			Во время перемены, во время игр		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1.	Никита Д.															
2.	Саша Ус.															
3.	Миша Ж.															
4.	Ариадна Э.															
5.	Матвей Бот.															
6.	Никита Док.															
7.	Катя Он.															
8.	Денис Ц.															
9.	Розана Хаб.															
10.	Максим М.															
11.	Вера Юм.															
12.	Петя Тын.															
13.	Ашот А.															
14.	Дима Час.															
15.	Антон Т.															
16.	Денис Ф.															
17.	Арсений Мих.															
18.	Катя Ц.															
19.	Римма Выш.															
20.	Максим Гр.															
21.	Павел Ен.															
22.	Лана Хац.															
23.	Даша Рот.															
24.	Толя Б.															

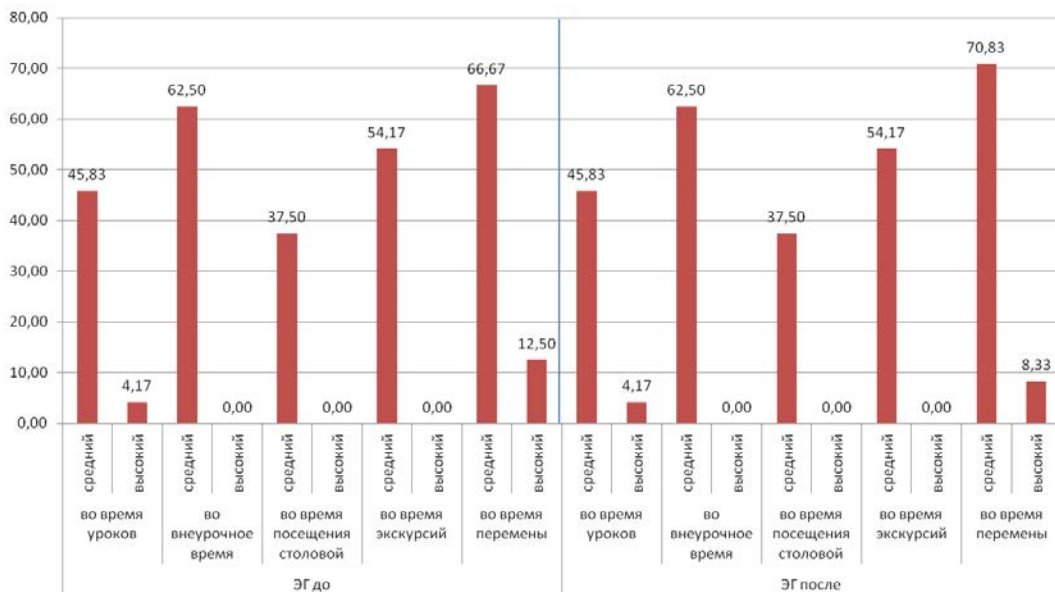


Рисунок 3.2 – Результаты наблюдений за девиантным поведением младших школьников с ЗПР (ЭГ n = 24) по итогам формирующей программы



По результатам Таблицы 3.1 мы видим положительную динамику в поведении младших школьников с ЗПР ЭГ. Так, проявление девиации на уроках сократилось с 64,29 % до 50,00 %, ( $p \leq 0,05$ ), в перемену – с 60,71 % до 42,86 % ( $p \leq 0,05$ ). В КГ детей с ЗПР заметных изменений не выявлено.

Таблица 3.3 – Результаты изучения поведения младших школьников с ЗПР ЭГ в ситуации конфликта по итогам формирующей программы (n = 28)

№ п/п	Имя ребенка	Прямая агрессия	Косвенная агрессия	Избегание
1.	Никита Н.			
2.	Рита Гор.			
3.	Устина Р.			
4.	Даша Г.			
5.	Павел Ш.			
6.	Соня Ш.			
7.	Маша Н.			
8.	Максим Ор.			
9.	Сергей А.			
10.	Алеша К.			
11.	Зина У.			
12.	Даша Тр.			
13.	Петя З.			
14.	Артём Д.			
15.	Денис Жар.			
16.	Кирилл Ув.			
17.	Света М.			
18.	Саша Т.			
19.	Оля Люб.			
20.	Катя Ст.			
21.	Имир Х.			
22.	Саша Р.			
23.	Сергей М.			
24.	Данила Т.			
25.	Саша П.			
26.	Матвей Ум			
27.	Никита Б.			
28.	Сергей Ос.			

Таблица 3.4 – Результаты изучения поведения младших школьников с ЗПР КГ в ситуации конфликта по итогам формирующей программы (n = 24)

№ п/п	Имя ребенка	Прямая агрессия	Косвенная агрессия	Избегание
1.	Никита Д.			
2.	Саша Ус.			
3.	Миша Ж.			
4.	Ариадна Э.			
5.	Матвей Бот.			
6.	Никита Док.			
7.	Катя Он.			

№ п/п	Имя ребенка	Прямая агрессия	Косвенная агрессия	Избегание
8.	Денис Ц.			
9.	Розана Хаб.			
10.	Максим М.			
11.	Вера Юм.			
12.	Петя Тын.			
13.	Ашот А.			
14.	Дима Час.			
15.	Антон Т.			
16.	Денис Ф.			
17.	Арсений Мих.			
18.	Катя Ц.			
19.	Римма Выш.			
20.	Максим Гр.			
21.	Павел Ен.			
22.	Лана Хац.			
23.	Даша Рот.			
24.	Толя Б.			

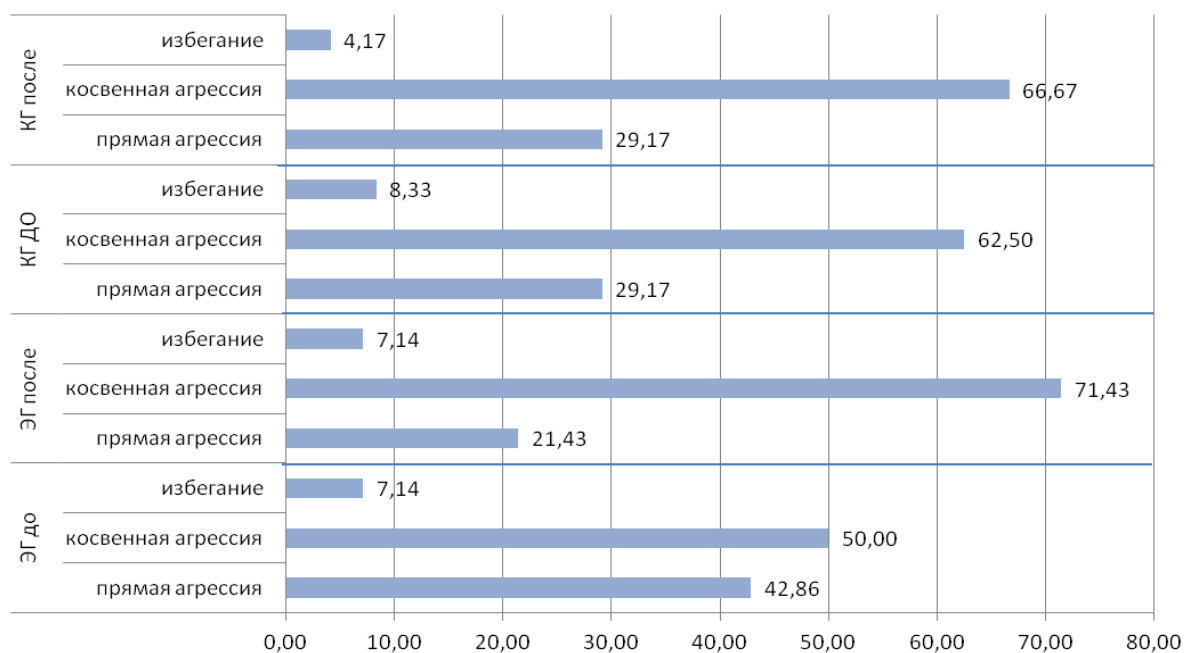


Рисунок 3.3 – Результаты изучения динамики поведения младших школьников с ЗПР ЭГ и КГ в ситуации конфликта по итогам формирующей программы

Анализируя динамику изменения поведения в ситуации конфликта, мы можем отметить заметное снижение проявления прямой агрессии у детей с ЗПР в ЭГ (42,86 % / 21,43 %) ( $p \leq 0,01$ ) по сравнению с результатами детей с ЗПР КГ (29,17 % / 29,17 %) ( $p \geq 0,05$ ).

Таблица 3.5 – Динамика уровней агрессивности младших школьников с ЗПР (ЭГ n = 28) по итогам формирующей программы

№ п/п	Имя ребенка	Уровни агрессивности		
		Высокий	Средний	Низкий
1.	Никита Н.			
2.	Рита Гор.			
3.	Устина Р.			
4.	Даша Г.			
5.	Павел Ш.			
6.	Соня Ш.			
7.	Маша Н.			
8.	Максим Ор.			
9.	Сергей А.			
10.	Алеша К.			
11.	Зина У.			
12.	Даша Тр.			
13.	Петя З.			
14.	Артём Д.			
15.	Денис Жар.			
16.	Кирилл Ув.			
17.	Света М.			
18.	Саша Т.			
19.	Оля Люб.			
20.	Катя Ст.			
21.	Имир Х.			
22.	Саша Р.			
23.	Сергей М.			
24.	Данила Т.			
25.	Саша П.			
26.	Матвей Ум			
27.	Никита Б.			
28.	Сергей Ос.			

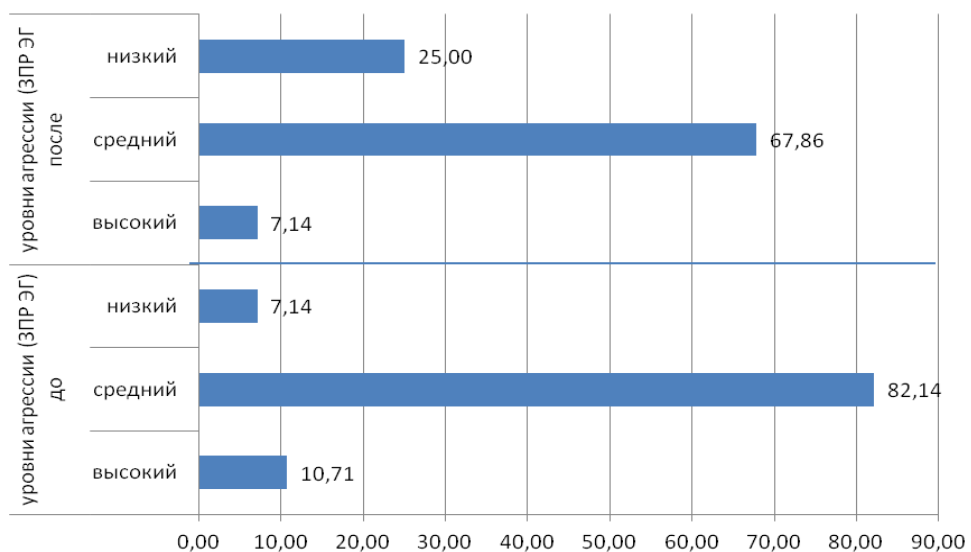


Рисунок 3.4 – Динамика уровней агрессивности младших школьников с ЗПР (ЭГ n = 28) по итогам формирующей программы

Динамика уровней агрессивности младших школьников с ЗПР ЭГ показала выраженный положительный рост, так низкий уровень агрессивности увеличился с 7,14 % до 25,00 % ( $p \leq 0,01$ ). Высокий уровень агрессивности снизился в рамках тенденции с 10,71 % до 7,14 % ( $p \geq 0,05$ ).

Таблица 3.6 – Динамика уровней агрессивности младших школьников с ЗПР (КГ n = 24) по итогам формирующей программы

№ п/п	Имя ребенка	Уровни агрессивности		
		Высокий	Средний	Низкий
1.	Никита Д.			
2.	Саша Ус.			
3.	Миша Ж.			
4.	Ариадна Э.			
5.	Матвей Бот.			
6.	Никита Док.			
7.	Катя Он.			
8.	Денис Ц.			
9.	Розана Хаб.			
10.	Максим М.			
11.	Вера Юм.			
12.	Петя Тын.			
13.	Ашот А.			
14.	Дима Час.			
15.	Антон Т.			
16.	Денис Ф.			
17.	Арсений Мих.			
18.	Катя Ц.			
19.	Римма Выш.			
20.	Максим Гр.			
21.	Павел Ен.			
22.	Лана Хац.			
23.	Даша Рот.			
24.	Толя Б.			

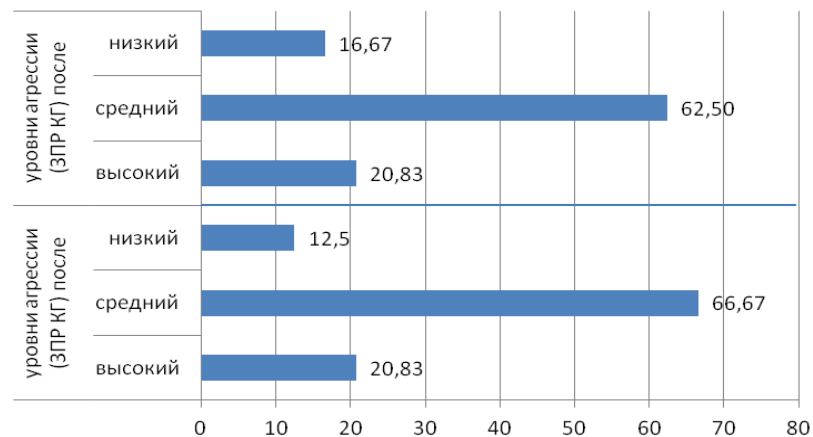


Рисунок 3.5 – Динамика уровней агрессивности младших школьников с ЗПР (КГ n = 24) по итогам формирующей программы

В ЗПР КГ значимых изменений не выявлено ( $p > 0,05$ ).

Таблица 3.7 – Динамика отношения детей с ЗПР (ЭГ  $n = 28$ ) к нравственным нормам по итогам формирующей программы

№ п/п	Имя ребенка	Не имеет четких нравственных ориентиров	Нравственные ориентиры существуют, но ребенок не стремится им следовать	Отношение к нравственным нормам недостаточно устойчивое	Активное отношение к нравственным нормам
1.	Никита Н.				
2.	Рита Гор.				
3.	Устина Р.				
4.	Даша Г.				
5.	Павел Ш.				
6.	Соня Ш.				
7.	Маша Н.				
8.	Максим Ор.				
9.	Сергей А.				
10.	Алеша К.				
11.	Зина У.				
12.	Даша Гр.				
13.	Петя З.				
14.	Артём Д.				
15.	Денис Жар.				
16.	Кирилл Ув.				
17.	Света М.				
18.	Саша Т.				
19.	Оля Люб.				
20.	Катя Ст.				
21.	Имир Х.				
22.	Саша Р.				
23.	Сергей М.				
24.	Данила Т.				
25.	Саша П.				
26.	Матвей Ум				
27.	Никита Б.				
28.	Сергей Ос.				

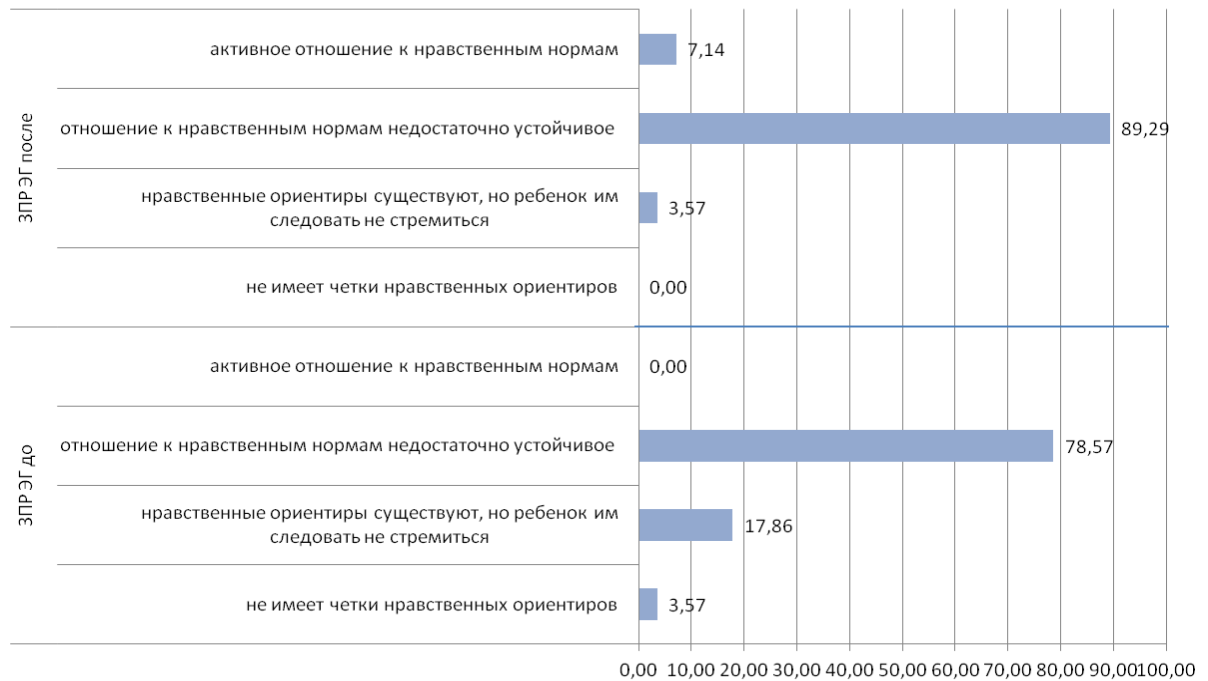


Рисунок 3.6 – Динамика отношения детей с ЗПР (ЭГ n = 28) к нравственным нормам по итогам формирующей программы

Анализируя данные динамики отношения детей с ЗПР к нравственным нормам, мы можем отметить наметившуюся положительную тенденцию в ЭГ. Так, по итогам формирующей программы 7,14 % детей показали активное отношение к нравственным нормам, также полностью отсутствуют дети, не имеющие четких нравственных ориентиров ( $p > 0,05$ ).

Таблица 3.8 – Динамика отношения детей с ЗПР (ЭГ n = 28) к нравственным нормам по итогам формирующей программы

№ п/п	Имя ребенка	Не имеет четких нравственных ориентиров	Нравственные ориентиры существуют, но ребенок не стремится им следовать	Отношение к нравственным нормам недостаточно устойчивое	Активное отношение к нравственным нормам
1.	Никита Д.				
2.	Саша Ус.				
3.	Миша Ж.				
4.	Ариадна Э.				
5.	Матвей Бот.				
6.	Никита Док.				
7.	Катя Он.				
8.	Денис Ц.				
9.	Розана Хаб.				
10.	Максим М.				
11.	Вера Юм.				
12.	Петя Тын.				
13.	Ашот А.				

№ п/п	Имя ребенка	Не имеет четких нравственных ориентиров	Нравственные ориентиры существуют, но ребенок не стремится им следовать	Отношение к нравственным нормам недостаточно устойчивое	Активное отношение к нравственным нормам
14.	Дима Час.				
15.	Антон Т.				
16.	Денис Ф.				
17.	Арсений Мих.				
18.	Катя Ц.				
19.	Римма Выш.				
20.	Максим Гр.				
21.	Павел Ен.				
22.	Лана Хац.				
23.	Даша Рот.				
24.	Толя Б.				

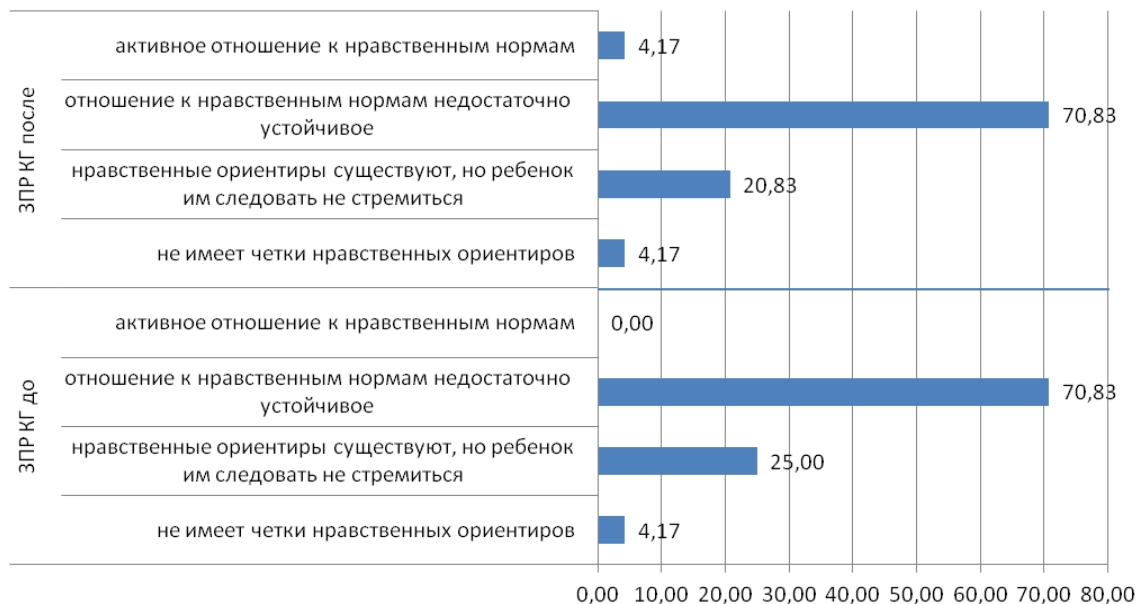


Рисунок 3.7 – Динамика отношения детей с ЗПР (КГ n = 24) к нравственным нормам по итогам формирующей программы

Среди детей с ЗПР КГ динамика отношения к нравственным нормам выражена незначительно ( $p > 0,05$ ).

### Выводы по главе

Анализ динамики проявлений девиантного поведения у младших школьников с ЗПР имеет целью оценку эффективности предложенной программы психологического сопровождения вторичной профилактики девиантности у младших

школьников с разным темпом психического развития.

Мы видим положительную динамику в поведении младших школьников с ЗПР ЭГ. Так, проявление девиации на уроках сократилось с 64,29 % до 50,00 %, ( $p \leq 0,05$ ), в перемену – с 60,71 % до 42,86 % ( $p \leq 0,05$ ). В КГ детей с ЗПР заметных изменений не выявлено.

Анализируя динамику изменения поведения в ситуации конфликта, мы можем отметить заметное снижение проявления прямой агрессии у детей с ЗПР в ЭГ (42,86 % / 21,43 %) ( $p \leq 0,01$ ) по сравнению с результатами детей с ЗПР КГ (29,17 % / 29,17 %) ( $p \geq 0,05$ ).

Динамика уровней агрессивности младших школьников с ЗПР ЭГ показала выраженный положительный рост, так, низкий уровень агрессивности вырос с 7,14 % до 25,00 % ( $p \leq 0,01$ ). Высокий уровень агрессивности снизился в рамках тенденции с 10,71 % до 7,14 % ( $p \geq 0,05$ ).

В ЗПР КГ значимых изменений не выявлено.

Анализируя данные динамики отношения детей с ЗПР к нравственным нормам, мы можем отметить наметившуюся положительную тенденцию в ЭГ. Так, по итогам формирующей программы 7,14 % детей показали активное отношение к нравственным нормам, также полностью отсутствуют дети, не имеющие четких нравственных ориентиров.

Среди детей с ЗПР КГ динамика отношения к нравственным нормам выражена незначительно.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. В исследовании обоснована значимость и необходимость изучения особенностей девиантности у младших школьников, имеющих ЗПР.

2. Выделены и систематизированы специфические характеристики девиантного поведения младших школьников с ЗПР в сравнении с детьми, развивающимися в норме. Проблема девиантности относится к категории наиболее сложных, неоднозначных и одновременно актуальных. Актуальность ее заключается в том, что с каждым годом прослеживается тенденция к увеличению числа детей с отклонениями в поведении.

Социально-психолого-педагогические аспекты девиантности анализируются в научных работах В.Г. Баженова, С.А. Беличевой, В.И. Добренькова, А.Ю. Егорова, Е.В. Змановской, Ю. А. Клейберга, М.А. Ковальчук, Г.И. Колесниковой, И.С. Кона, В.Т. Кондрашенко, А.И. Кравченко, А.И. Ложкина, В.В. Лозового, Л.В. Мардахаева, В.Д. Менделевича, Ф.А. Мустаевой, Е.С. Набойченко, И.А. Невского, В.А. Пятунина, М.И. Рожкова, В.Г. Степанова, В.Ф. Шевчука, Л.Б. Шнейдер и др.

Современная научная литература раскрывает многообразие аспектов девиантного (отклоняющегося) поведения. Наличие различных концепций и подходов позволяет более объективно подойти к определению сущности девиантного поведения. Кроме того, девиантное поведение отличается большим разнообразием и специфичностью по своему генезу, формам и особенностям проявления, нарушаемым нормам, правилам и ценностям, степени отношения и оценкам окружающими данного поведения.

Девиантность в данной работе отождествляется с девиантным поведением. Следовательно, девиантность (девиантное поведение) – это поведение, отклоняющееся от установленных в обществе норм и правил, которое обуславливается как индивидуально-типологическими и возрастными особенностями личности, так и спецификой ее жизненного пространства, состоянием межличностного взаимодей-

ствия, характером семейных и внутригрупповых отношений, а также сопровождается негативной оценкой со стороны окружающих и нарушением процесса социализации.

Отклоняющееся поведение выражается в изменениях ценностно-смысловых ориентаций, нравственных установок и мотивационно-потребностной сферы личности, то есть в деформации системы внутренней саморегуляции и саморефлексии.

В зависимости от социально-психологических доминант и личностных потребностей девиантное (отклоняющееся) поведение проявляется как в индивидуальной, так и в групповой формах взаимодействия с социумом.

На современном этапе увеличивается число несовершеннолетних с девиантным поведением, что является одной из самых актуальных социально-психолого-педагогических проблем. Данная проблема приобретает еще большую значимость в связи с недостаточным количеством исследований, касающихся девиантного (отклоняющегося) поведения детей с нарушениями в развитии.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) уже около 5-и десятилетий комплексно и углубленно изучаются специалистами разных областей знания: медиками, психиатрами, психологами, педагогами (Т.П. Артемьева, Н.В. Бабкина, Н.Л. Белопольская, Н.Ю. Борякова, А.Д. Вильшанская, Т.А. Власова, Ю.Г. Демьянов, Е.Е. Дмитриева, В.В. Ковалев, И.А. Коробейников, А.О. Дробинская, О.В. Защирина, Г.А. Карпова, К.С. Лебединская, В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, И.И. Мамайчук, И.Ф. Марковская, Е.М. Мастюкова, Н.А. Никашина, Т.Н. Павлий, М.С. Певзнер, Л.И. Переслени, С.Н. Сорокоумова, Г.Е. Сухарева, Р.Д. Тригер, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко и др.). Однако изучение особенностей детей с ЗПР на сегодняшний день в основном ограничивалось исследованием их познавательной и эмоционально-волевой сфер, тогда как личностные и поведенческие характеристики данной категории детей описаны недостаточно.

В основе отклоняющегося поведения детей младшего школьного возраста с ЗПР доминантой являются нарушения произвольной регуляции поведения, низкий уровень самоконтроля, отсутствие самокритичности, саморефлексии. Внутренние

регуляторы поведения оказываются несформированными и не соответствуют возрастным требованиям.

Однако исследователи также утверждают, что дети с ЗПР способны регулировать свое поведение согласно установленным нормам и правилам, но это, как правило, возможно лишь при строгом контроле извне (со стороны родителей, педагогов).

Рассматривая причины формирования девиантного поведения у детей с ЗПР, можно констатировать, что данное поведение обусловлено как биологическими факторами, так и условиями социальной среды.

Более того, взаимодействия, формирующиеся у детей с ЗПР в различных социальных средах (в семье, школе, группе сверстников и др.), детерминируют их личностное развитие и, следовательно, нормативный или отклоняющийся характер поведения таких детей.

Девиантное поведение учащихся младшего школьного возраста с ЗПР можно охарактеризовать как грубость, жестокость, вспыльчивость, враждебность, мстительность, конфликтное поведение, негативизм, агрессивное поведение, сквернословие с учителями, сверстниками, демонстративное поведение, лживость, невыполнение учебных заданий, уклонение от участия во внеклассных мероприятиях, несоблюдение школьного распорядка, недисциплинированное поведение, драчливость, воровство, хулиганство, асоциальное поведение, уходы из дома, прогулы занятий в школе, побеги, бродяжничество. Кроме того, перечисленные нарушения поведения являются для детей привычным способом реагирования на неблагоприятные факторы внешней среды и представляют собой своеобразную поведенческую стереотипию, которая проявляется в персистентности нарушений поведения.

Необходимо отметить, что у детей младшего школьного возраста с ЗПР девиантное поведение имеет полиморфный характер, т. е. представлено сочетанием различных форм отклоняющегося поведения. Одна девиация поведения провоцирует возникновение другой или определенная категория (виды, типы) поведенческих девиаций накладывается на другую, что указывает на общность механизмов функционирования различных нарушений поведения у таких детей.

3. Доказана необходимость создания и реализации инновационного психологического сопровождения процесса профилактики девиантности у младших школьников с ЗПР. Профилактика девиантного поведения предполагает систему общих и специальных мероприятий на различных уровнях социальной организации: государственном, правовом, экономическом, общественном, социально-медицинском, психологическом, педагогическом.

Психологическое сопровождение профилактики девиантности у младших школьников с ЗПР – это система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание благоприятных психолого-педагогических условий для успешного предотвращения и предупреждения перехода девиантного поведения в устойчивые формы проявления у младших школьников с ЗПР с учетом специфики развития таких детей в условиях школьного и внешкольного взаимодействия.

Психологическое сопровождение профилактики девиантности у детей младшего школьного возраста с ЗПР предполагает также развитие у них социальных навыков поведения и деятельности, конструктивных форм общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками, что способствует успешной социализации детей данной категории.

4. Мы считаем, что именно вторичная профилактика девиантного поведения является одним из необходимых направлений процесса личностного становления младших школьников с ЗПР и требует создания специфических условий для реализации в виде особого психологического сопровождения. Как правило, профилактика девиантного (отклоняющегося) поведения – это комплекс мер социально-психологического, медицинского и педагогического характера, направленных на нейтрализацию воздействия отрицательных факторов социальной среды на личность с целью предупреждения отклонений в ее поведении.

Вторичная профилактика – предупреждение перехода нарушений (отклонений) развития (обучения, воспитания) в хронические (устойчивые) формы, возникновения вторичных дефектов.

Профилактика в контексте данного исследования направлена как на устране-

ние проявлений девиантного поведения, так и на создание условий, способствующих развитию у личности мотивационной готовности правильно, согласно установленным нормам и регламентированным стандартам поступать в различных жизненных ситуациях, а также умения контролировать и регулировать свое поведение. Осуществление вторичной профилактики девиантного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, как правило, предполагает взаимодействие с ребенком как с субъектом рассматриваемого процесса, опираясь на позитивные стороны его личности и социального опыта.

5. Сущность содержания психологического сопровождения процесса профилактики девиантности заключается в наличии гибких, индивидуально-дифференцированных и личностно-ориентированных программ и особых психологических форм групповой и индивидуальной работы, направленных на эффективное, позитивное взаимодействие младших школьников с ЗПР со сверстниками и значимыми взрослыми.

6. Успешное предупреждение и предотвращение деструктивных проявлений поведения достигается с помощью создания целенаправленной программы психологического сопровождения, учитывающей возрастные индивидуально-типологические особенности младших школьников и специфику разработки стратегии именно вторичной профилактики девиантного поведения, которая является важнейшим условием совершенствования учебной деятельности детей с ЗПР и их социализации в целом.

7. Разработана и апробирована программа психологического сопровождения профилактики девиантного поведения младших школьников с ЗПР, включающая в себя постепенно усложняющуюся систему позитивного социального воздействия на младших школьников в учебной и внеучебной деятельности.

8. Констатирующий эксперимент был направлен на выявление особенностей девиантного поведения у младших школьников с ЗПР по сравнению с НПР. Соответственно, были сформированы две группы: ЭГ (78 детей – НПР; 36 детей – ЗПР) и КГ (106 детей – НПР; 36 детей – ЗПР).

Дети с ЗПР – 28 человек ЭГ (77,78%) из 36 детей с ЗПР проявляют те или

иные девиации в поведении (замкнутость, нелюдимость, конфликтность, агрессивность, недоверие и т. д.).

Оценка педагогами социально-психологической адаптации младших школьников с ЗПР в школе позволила выявить ведущие поведенческие девиации. Типичным является следующее распределение доминирующих показателей: неприятие взрослых – 33,33 %, открытая враждебность, проявляющаяся в асоциальном поведении; конфликтность с детьми, от ревнивого соперничества до открытой враждебности – 22,22 %; недостаток социальной нормативности (асоциальность) – 19,44 %; уход в себя – 11,11 %. Избегание контактов с людьми, самоустранение. Защитная установка по отношению к любым контактам с людьми, неприятие проявляемого к нему чувства любви; недоверие к людям – 5,56 % (здоровается с учителем только тогда, когда тот обратит на него внимание, не подходит к учителю по собственной инициативе), слишком застенчив чтобы попросить о помощи, легко становится «нервным», плачет, краснеет, если ему задают вопрос; депрессивность (вял, безынициативен, пассивен, невнимателен, апатичен, равнодушен, ленив в играх и учебной деятельности) – 2,78 %. У 8 детей (22,22 %) заметно выражена невротическая симптоматика.

Следовательно, в КГ детей с ЗПР выделены следующие частоты распределения доминирующих категорий: неприятие взрослых (НВ) – 27,78 %; конфликтность с детьми (КД) – 19,44 %; асоциальность (А) – 16,67 %; недоверие (Н) – 8,33 %; уход в себя (У) – 8,33 %; депрессия (Д) – 2,78 %.

Итак, среди детей с ЗПР наиболее часты проявления таких девиаций, как: неприятие взрослых, асоциальность, недоверие, уход в себя и конфликтность с детьми. В КГ детей с ЗПР выявлено 24 ребенка (66,67 %) с проявлениями девиантного поведения.

Среди паттернов поведения у детей с НПР преобладают другие поведенческие показатели. Так, на первый план выходят неуговорность (Н) – 14,10 %, недоверие (НД) – 10,26 %, асоциальность (А) – 8,97 %, конфликтность с детьми (КД) – 6,41 %. Остальные поведенческие отклонения выявлены единично: депрессия –

1,28 %, уход в себя – 2,56 %, неприятие взрослых – 2,56 %, эмоциональное напряжение – 2,56 %.

Следовательно, среди детей с ЗПР наиболее часто проявляются такие девиации, как: неприятие взрослых, асоциальность, недоверие, уход в себя и конфликтность с детьми. У детей с НПР чаще всего встречаются следующие отклонения от нормы: неугомонность, недоверие, асоциальность, конфликтность с детьми. Среди единых отклонений асоциальность выше среди детей с ЗПР примерно в 2 раза (ЗПР – 19,44 % / 16,67 %; НПР – 6,41 % / 8,49 %), конфликтность с детьми также выше у младших школьников с ЗПР (ЗПР – 22,22 % / 19,44 %; НПР – 8,97 % / 4,72 %), неприятие взрослых выше среди детей с ЗПР (ЗПР – 33,33 % / 27,78 %; НПР – 2,56 % / 2,83 %).

Таким образом, по итогам оценки педагогами социально-психологической адаптации младших школьников к школе выявлены качественные и количественные различия в проявлениях поведенческих девиаций у младших школьников с ЗПР и НПР.

Наибольшего внимания требует конформное поведение – 75,00 %, так как детям с ЗПР сложно приспособиться к новой ситуации; кроме того, в профилактической работе следует обратить внимание на гиперактивность (33,33 %), агрессивность (22,22 %), протестное поведение (22,22 %) детей с ЗПР. Социальная дезориентация отмечается у 13,89 % выборки.

Проведенный опрос позволил определить тип и степень отклоняющегося поведения детей с ЗПР, что являлось необходимым с целью не только выявления девиации, но и оказания адресной профилактической помощи детям с ЗПР. Среди младших школьников с ЗПР КГ распределение типов отклоняющегося поведения аналогично. Так, существенного внимания с профилактической точки зрения требует конформное поведение. Протестное, демонстрационное, агрессивное поведение, наблюдается у 22,22 %. Социальная дезориентация выявлена у 11,11 % детей. Результаты диагностики отклоняющегося поведения среди младших школьников с НПР показали, что число школьников, нуждающихся во вторичной профилактике девиантного поведения, значительно ниже по сравнению с группами детей с ЗПР того же возраста.

Результаты диагностики жалоб младших школьников с ЗПР по оценкам родителей детей выявили в ЭГ у 7-ми школьников (19,4 %) симптомы нервно-психического напряжения. Этим детям требуется психологическая помощь и поддержка в адаптации к школе. У детей со значительным количеством жалоб на нервно-психическое напряжение отмечаются выраженные признаки эмоционального неблагополучия: повышенный (и высокий) уровень тревожности, страхи (смерти, болезни, одиночества, утраты родительской любви, неодобрения). В поведенческом плане эти дети часто демонстрировали дезадаптивные стратегии совладающего поведения.

Наиболее часто родители отмечали: отказ ходить в школу – 8,33 %; страх школы, отказ отвечать у доски – 22,22 %; забывчивость, трудность сосредоточения – 30,5 %; «умственную жвачку» – 22,22 %; упрямство, непослушание – 36,1 %; беспокойство, непоседливость, несдержанность – 44,4 %; чувство малоценности, неуверенность в себе – 38,8 %; шутовство, кривляние – 11,11 %; пугливость – 16,67 %; депрессивные настроения, плаксивость – 8,33 %; трудности в соблюдении дисциплины – 63,8 %; мошенничество, лживость – 8,33 %; воровство, обман – 5,56%; прогулы в школе – 5,56 %.

Результаты диагностики жалоб младших школьников с ЗПР по оценкам родителей детей выявили в КГ у 5-ти школьников (13,8 %) симптомы нервно-психического напряжения.

Среди основных жалоб: трудности в соблюдении дисциплины – 63,8 % / 77,78 % (ЭГ/КГ); беспокойство, непоседливость, несдержанность – 44,4 % / 58,33 %; чувство малоценности, неуверенность в себе – 38,8 % / 41,67 %; упрямство, непослушание – 36,1 % / 27,78 %.

Родители детей с ЗПР наиболее часто жалуются на трудности в соблюдении дисциплины (ЭГ – 63,8 %, КГ – 77,78 %), беспокойство, непоседливость, несдержанность (ЭГ – 44,4 % КГ – 58,33 %), чувство малоценности, неуверенность в себе (ЭГ – 38,8 %, КГ – 41,67 %). Родители детей с НПР в большинстве случаев отмечают: упрямство, непослушание (ЭГ – 14,10 %, КГ – 19,81 %), беспокойство, непоседливость, несдержанность (ЭГ – 15,38 %, КГ – 12,26 %), забывчивость, трудности сосредоточения (ЭГ – 8,97 %, КГ – 11,32 %).



Как видим из проведенного анализа, отличаются не только категории жалоб детей, но и частота их выявления. Отсюда можно сделать вывод, что дети с ЗПР сложнее адаптируются к школьным условиям и чаще испытывают нервное напряжение, зачастую провоцирующее отклонения в поведении.

Наблюдение за девиантным поведением детей с ЗПР ЭГ показало, что большинство отклонений в поведении зафиксировано на уроках – 64,29 % (проявляют недисциплинированность, отказываются выполнять задания, отказываются отвечать, не контролируют свои эмоции и раздражительность), а во время перемены – 60,71 % (придумывают или участвуют в агрессивных играх, дерутся, обзываются и т. д.). В ходе перемены характер поведенческих нарушений имеет более гипертрофированную форму.

В КГ детей с ЗПР преобладают девиантные проявления поведения во время перемены – 66,67 %, во внеурочное время – 62,50 %, во время экскурсий – 54,17 %.

У младших школьников с НПР ЭГ большинство поведенческих девиаций связано с внеучебной деятельностью – 34,62 % и поведением во время перемены – 34,62 % бегают, увлекаясь не обращают внимания на окружающих и т. д.

У младших школьников с НПР КГ большинство поведенческих девиаций связано с поведением во время перемены – 36,36 %, поведением на уроке – 30,30% и во внеурочное время – 24,24 %. Мы связываем такое проявление девиаций у младших школьников с НПР с достаточно высокой учебной нагрузкой, что способствует формированию психологического перенапряжения, требующего релаксации, а за время короткой перемены происходит только «выплеск».

Сравнивая результаты наблюдений за девиантным поведением младших школьников, можно отметить, что чаще всего девиантное поведение обнаруживается в ходе перемены и во внеучебной деятельности среди школьников как с ЗПР, так и с НПР. Но частота возникновения девиации значительно выше среди детей с ЗПР. По мнению одноклассников с ЗПР ЭГ, очень высок уровень прямой агрессии (42,86 %), такие дети пристают, толкаются, дерутся и обзываются. Анализ агрессивного поведения младших школьников с ЗПР и НПР позволяет сделать вывод о

разном распределении видов агрессии у детей. Так, дети с ЗПР чаще своих сверстников с НПР проявляют прямую агрессию: ЗПР – 42,86 % (ЭГ), 29,17 % (КГ), НПР – 15,38 % (ЭГ), 15,15 % (КГ).

Агрессивное поведение детей с ЗПР является отражением их социальной незрелости. Такие дети реагируют на последствия своего поведения в большей степени физиологически, в то время как их агрессивные сверстники с НПР психологически оценивают свое поведение, понимая, что их поведение является источником ухудшения отношений с окружающими.

Анализируя распределение уровней агрессивности младших школьников с ЗПР, мы видим, что большинство из них показало средний уровень (ЭГ – 82,14 %, КГ – 66,67 %). Младшие школьники с НПР в основном продемонстрировали низкий уровень агрессивности (ЭГ – 46,15 %, КГ – 51,52 %). Таким образом, большинство младших школьников выборки с ЗПР имеют средний уровень агрессивности, а у младших школьников с НПР отмечается преимущественно низкий уровень агрессивности.

Среди детей с ЗПР ЭГ преобладает неустойчивое отношение к нравственным нормам (70,83 %). У младших школьников с НПР в обеих группах у 2/3 детей преобладает активное отношение к нравственным нормам (ЭГ – 69,23 %, КГ – 60,61 %).

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента выявлены качественные и количественные особенности проявления девиантного поведения среди младших школьников с ЗПР и НПР.

9. Анализ динамики проявлений девиантного поведения у младших школьников с ЗПР имеет целью оценку эффективности предложенной программы психологического сопровождения профилактики девиантности у младших школьников с разным темпом психического развития.

Мы наблюдаем положительную динамику в поведении младших школьников с ЗПР ЭГ. Так, проявление девиации на уроках сократилось с 64,29 % до 50,00 % ( $t_{\text{эмп}} = 1,711$ ,  $p = 2,013$ ,  $p \geq 0,05$ ), в перемену с 60,71 % ( $t_{\text{эмп}} = 1,711$ ,  $p = 2,314$ ,  $p \geq 0,05$ ) до 42,86 %. В КГ детей с ЗПР заметных изменений не выявлено.

Анализируя динамику изменения поведения в ситуации конфликта, мы можем отметить заметное снижение проявления прямой агрессии у детей в ЭГ (42,86 % / 21,43 %), ( $p \leq 0,01$ ), по сравнению с результатами детей с ЗПР КГ (29,17 % / 29,17 %), ( $p \geq 0,05$ ).

Динамика уровней агрессивности младших школьников с ЗПР ЭГ показала выраженный положительный рост, так, низкий уровень агрессивности вырос с 7,14 % до 25,00 %, ( $p \leq 0,01$ ). Высокий уровень агрессивности снизился с 10,71 % до 7,14 %, ( $p \geq 0,05$ ).

В ЗПР КГ значимых изменений не выявлено.

Анализируя данные динамики отношения детей с ЗПР к нравственным нормам, мы можем отметить наметившуюся положительную тенденцию в ЭГ. Так, по итогам формирующей программы 7,14 % детей показали активное отношение к нравственным нормам, также полностью отсутствуют дети, не имеющие четких нравственных ориентиров.

Среди детей с ЗПР КГ динамика отношения к нравственным нормам выражена незначительно.

Собранный массив статистических данных в соответствии с приведенной последовательностью является убедительным доказательством эффективности проведенных мероприятий.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Агавелян, О.К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития: монография / О.К. Агавелян. – Челябинск: МИРОС, 1999. – 356 с.
2. Агеева, И.А. Коррекционные техники в школе / И.А. Агеева. – СПб.: Речь, 2004. – 184 с.
3. Адлер, А. Понять природу человека / А. Адлер, пер. Е.А. Цыпина; ред. М.В. Козикова. – СПб.: Акад. проект, 2000. – 256 с.
4. Акимова, М.К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход / М.К. Акимова, В.Т. Козлова. – М.: Знание, 1992. – 80 с.
5. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / под ред. К.С. Лебединской. – М.: Педагогика, 1982. – 128 с.
6. Александровская, Э.М. Психологическое сопровождение школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
7. Альраххаль, Д.И. Психологические особенности межличностных отношений детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.10 / Д.И. Альраххаль; Ордена «Знак Почета» научно-исследовательский институт дефектологии. – М., 1992. – 16 с.
8. Архиреева, Т.В. Становление критического отношения к себе у детей младшего школьного возраста / Т.В. Архиреева // Вопросы психологии. – 2005. – № 3. – С. 29–37.
9. Бабкина, Н.В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в общеобразовательной школе / Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2006. – № 4. – С. 38–45.
10. Баженов, В.Г. Психологические механизмы коррекции девиантного поведения школьников / В.Г. Баженов, В.П. Баженова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 320 с.
11. Бахадова, Е.В. Неблагополучная семья как фактор формирования девиантного поведения детей / Е.В. Бахадова // Вопросы психологии. – 2009. – № 1. – С. 37–50.

12. Беличева, С.А. Основы превентивной психологии / С.А. Беличева. – М.: Социальное здоровье России, 1994. – 224 с.
13. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: книга для учителей, родителей и студентов высших и средних учреждений образования / А.С. Белкин. – Екатеринбург, 2000. – 162 с.
14. Борякова, Н.Ю. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития / Н.Ю. Борякова // Коррекционная педагогика. Теория и практика. – 2003. – №2. – С.33-43.
15. Белопольская, Н.Л. Учебная мотивация детей с задержкой психического развития в условиях психического насыщения / Н.Л. Белопольская // Дефектология. – 1975. – № 1. – С. 25–28.
16. Бенилова, С.Ю. Коррекция эмоционально-поведенческих расстройств у детей с нарушениями развития / С.Ю. Бенилова, Л.Р. Давидович // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 1. – С. 68–72.
17. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. / Р. Бернс; общ. ред. и вступ. ст. В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
18. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе. – 2-е изд., испр. / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.
19. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие / Л.Н. Блинова. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2003. – 136 с.
20. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна; вступительная статья Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1997. – 352 с.
21. Бородулина, С.Ю. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / С.Ю. Бородулина. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 352 с.
22. Бугова, Г.В. К вопросу о профилактике дезадаптации младших школьников / Г.В. Бугова // Начальная школа. – 2006. – № 12. – С. 73–77.

23. Вайнер, М.Э. Коррекция неконструктивного поведения школьников с помощью игры / М.Э. Вайнер // Начальная школа. – 2004. – № 1. – С. 9–14.
24. Васильева, И.Г. Особенности коррекционно-педагогической работы с младшими школьниками с задержкой психического развития / И.Г. Васильева // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2007. – № 5. – С. 75–78.
25. Вильшанская, А.Д. Условия формирования приемов умственной деятельности у младших школьников с ЗПР / А.Д. Вильшанская // Дефектология. – 2005. – № 2. – С. 57–65.
26. Винник, М.О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы / М.О. Винник. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 154 с.
27. Винникова, Е.А. О психологических механизмах становления морального поведения у детей с задержкой психического развития / Е.А. Винникова, Е.С. Слепович // Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 18–24.
28. Власова, Т.А. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития у детей / Т.А. Власова, К.С. Лебединская // Дефектология. – 1975. – № 6. – С. 8–17.
29. Волков, Б.С. Возрастная психология: в 2-х ч. Ч. 2: От младшего школьного возраста до юношества : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности : «Психология» / Б.С. Волков, Н.В. Волкова; под ред. Б.С. Волкова. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 343 с.
30. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: учеб.-метод. пособие / под ред. М.И. Рожкова. М.: ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
31. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 224 с.
32. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Л.С. Выготский; под ред. Т. А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5 – 368 с.
33. Гайфуллина, Л.К. Личностно-ориентированная коррекция эмоциональных проявлений у младших школьников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Л.К. Гайфуллина; Моск. пед. гос. ун-т. – М.,

2004. – 16 с.

34. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ, Астрель; Мн.: Харвест, 2008. – 238 с.

35. Глазева, М.А. Развитие социального взаимодействия младших школьников с ЗПР средствами игровой терапии и арттерапии / М.А. Глазева // Теории, содержание и технологии высшего образования в условиях глобализации образовательного процесса: матер. науч.-практ. конф. – Оренбург: Изд-во Оренбург. гос. пед. ун-та, 2006. – Ч. 2. – С. 211–216.

36. Гончарова, Е.Л. Подбор образовательной среды, адекватной новым возможностям ребенка, и его дальнейшее сопровождение / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2015. – № 21. – С. 38–41.

37. Грибанова, Г.В. Психологическая характеристика личности детей с задержкой психического развития / Г.В. Грибанова // Дефектология. – 1986. – № 5. – С. 13–20.

38. Грошева, Р.Н. Актуальные проблемы воспитания детей и подростков девиантного поведения: метод. пособие / Р.Н. Грошева. – М.: Перспектива, 2011. – 52 с.

39. Гулина, М.А. Словарь-справочник по социальной работе / М.А. Гулина. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.

40. Гусева, Н.А. Профилактика аддиктивного поведения младших школьников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.04 / Н.А. Гусева; Санкт-Петерб. гос. ун-т. – СПб., 2003. – 20 с.

41. Данилюк, А.Я. Воспитание и социализация младших школьников / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков // Педагогика. – 2009. – № 5. – С. 7–27.

42. Девиантность и социальный контроль в России (XIX–XX вв.): тенденции и социологическое осмысление: монография / отв. ред. Я.И. Гилинский. – СПб.: Алетейя, 2000. – 384 с.

43. Демьянов, Ю.Г. Диагностика психических нарушений: практикум / Ю.Г. Демьянов. – СПб.: МиМ; Респекс, 1999. – 224 с.

44. Деревянкина, Н.А. Эмоциональный мир ребенка с ЗПР: Новые подходы

к диагностике / Н.А. Деревянкина // Дошкольное образование: Прил. к газ. «Первое сентября». – 2004. – № 14. – С. 5–6.

45. Дети с временными задержками развития / под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. – М.: Педагогика, 1971. – 208 с.

46. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.

47. Дзугкоева, Е.Г. Особенности личности и их проявления в поведении подростков с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.10 / Е.Г. Дзугкоева; Институт коррекционной педагогики РАО. – М., 2000. – 22 с.

48. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / авт. колл.: С.Г. Шевченко, Н.Н. Малофеев, А.О. Дробинская, М.Н. Фишман, Н.В. Бабкина и др., под ред. С.Г. Шевченко. – М.: АРКТИ, 2001. – 224 с.

49. Дмитриева, Е.Е. Психологические особенности социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Е.Е. Дмитриева, О.Н. Двуреченская : монография. Издательство: Общество с ограниченной ответственностью "Флинта" (Москва). 2017. – 136 с.

50. Дробинская, А.О. Дети с трудностями в обучении (к вопросу об этиопатогенезе) / А.О. Дробинская, М.Н. Фишман // Дефектология. – 1996. – № 5. – С. 22–28.

51. Дробинская, А.О. Школьные трудности «нестандартных» детей / А.О. Дробинская. – М.: Школа-Пресс, 1999. – 144 с.

52. Дубровина, И.В. Психологическая культура и задачи воспитания в современной школе / И.В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2018. – № 1–2 (54–55). – С. 6–11.

53. Думов, С.Б. Социально-педагогическая профилактика отклоняющегося поведения несовершеннолетних // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. тр. / под ред. Н.К. Сергеева, Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2004. – С. 314–323.



54. Егоров, А.Ю. Нейропсихология девиантного поведения / А.Ю. Егоров. – СПб.: Речь, 2006. – 224 с.
55. Еникеев, М.И. Энциклопедия. Общая и социальная психология / М.И. Еникеев. – М.: Приор, 2002. – 560 с.
56. Жубриянова, Р.И. Когда простое воспитание бессильно: о некоторых аспектах работы с детьми, страдающими задержкой психического развития / Р.И. Жубриянова // Директор школы. – 2001. – № 1. – С. 75–78.
57. Журбина, О.А. Дети с задержкой психического развития: подготовка к школе / О.А. Журбина, Н.В. Краснощекова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 157 с.
58. Захарчук, В.А. Девиантное поведение учащихся младших классов / В.А. Захарчук // Начальная школа. – 1998. – № 2. – С. 101.
59. Заширинская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития: учеб. пособие: хрестоматия. – 2-е изд., испр. и доп. / О.В. Заширинская. – СПб.: Речь, 2007. – 168 с.
60. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Волшебный источник творчества: сказкотерапия / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1997. – № 3. – С. 15–26.
61. Змановская, Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – М.: Академия, 2003. – 288 с.
62. Зюбин, Л.М. Учебно-воспитательная работа с трудными учащимися / Л.М. Зюбин. – М.: Высшая школа, 1982. – 191 с.
63. Инкина, Ю.М. Проблема профилактики девиантного поведения младших школьников / Ю.М. Инкина // Профилактика девиантного поведения детей и подростков: проблемы, опыт, перспективы: сб. материалов областной научно-практической конференции. – Астрахань: АИПКП, 2008. – С. 133–137.
64. Йокубаускайте, И.К. Психологические особенности агрессивного поведения детей 7-9 лет с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.10 / И.К. Йокубаускайте; Нижегород. гос. пед. ун-т. – Нижний Новгород, 2006. – 23 с.

65. Карпова, Г.А. Педагогическая диагностика учащихся с задержкой психического развития: учеб. пособие / Г.А. Карпова, Т.П. Артемьева. – Екатеринбург: Изд-во Урал. института типового проектирования при участии АОЗТ «Консультант», 1995. – 152 с.
66. Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1999. – 304 с.
67. Киселева, Н.Г. Дети с задержкой психического развития: опыт работы педагога-психолога / Н.Г. Киселева // Школьный психолог. – 2010. – № 24. – С. 27–30.
68. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения: учеб. пособие для вузов / Ю.А. Клейберг. – М.: Сфера; Юрайт-М, 2001. – 160 с.
69. Клейберг, Ю.А. Социальная психология девиантного поведения: учеб. пособие для вузов / Ю.А. Клейберг. – М.: Сфера, 2004. – 192 с.
70. Ковалев, В.В. Психиатрия детского возраста: руководство для врачей. – 2-е изд., перераб. и допол. / В.В. Ковалев. – М.: Медицина, 1995. – 560 с.
71. Ковальчук, М.А. Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация / М.А. Ковальчук, И.Ю. Тарханова. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 286 с.
72. Ковальчук, М.А. Как организовать работу по профилактике девиантных отклонений в поведении детей младшего школьного возраста / М.А. Ковальчук // Начальная школа. – 2002. – № 12. – С. 31–34.
73. Козловская, Н.А. Формирование нравственных чувств как детерминант развития психологически здоровой личности младшего школьника / Н.А. Козловская, И.С. Морозова // Интеграция образования. – 2007. – № 3/4. – С. 182–187.
74. Колесникова, Г.И. Девиантное поведение: учеб. пособие / Г.И. Колесникова, Е.А. Байер, М.В. Харагезян. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 218 с.
75. Колесникова, Г.И. Основы психопрофилактики и психокоррекции: учеб. пособие для студентов вузов / Г.И. Колесникова. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 185 с.

76. Колмогорова, Л.С. Особенности становления психологической культуры младших школьников / Л.С. Колмогорова, О.Г. Холодкова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 47–56.
77. Колпакова, Г.А. «Нельзя» бывают разными, или запреты в жизни ребенка / Г.А. Колпакова // Мой психолог. – 2002. – № 1. – С. 47–54.
78. Комлев, Ю.Ю. Социология девиантного поведения: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. / Ю.Ю. Комлев, Н.Х. Сафиуллин. – Казань: КЮИ МВД России, 2006. – 222 с.
79. Кон, И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
80. Кондрашенко, В.Т. Девиантное поведение у подростков: диагностика, профилактика, коррекция: учеб. пособие / В.Т. Кондрашенко, С.А. Игумнов. – Мн.: Аверсэв, 2004. – 365 с.
81. Коноваленко, С.В. Игра: ее значение в психологической жизни ребенка и коррекционно-развивающем процессе / С.В. Коноваленко // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2010. – № 1 (37). – С. 61–67.
82. Коновалова, М.Д. Значение арттерапевтических технологий в решении проблем социальной адаптации лиц с нарушениями в развитии / М.Д. Коновалова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2011. – № 2–3 (44–45). – С. 34–37.
83. Коняхин, А.Г. Нарушения поведения у детей / А.Г. Коняхин // Начальная школа: плюс до и после. – 2007. – № 2. – С. 77–80.
84. Корельская, Н.Г. «Особенная» семья – «особенный» ребенок: кн. для родителей детей с отклонениями в развитии / Н.Г. Корельская. – М.: Советский спорт, 2003. – 232 с.
85. Коробейников, И.А. От вариантов развития детей с ЗПР к образовательным маршрутам / И.А. Коробейников, Н.В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2016. – № 1. – С. 20–23.
86. Королева, А.А. Использование креативных методов арт-терапии в коррекционно-развивающей работе психолога с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития / А.А. Королева // Специальное образование. –

2009. – № 3. – С. 34–43.

87. Королева, И.А. Формирование моральной нормативности у детей младшего школьного возраста / И.А. Королева // Актуальные проблемы современной психологии: Ученые записки / СПб. : ЛГОУ им. А.С. Пушкина, 2003. – Т. VIII. – Вып. 1. – С. 41–45.

88. Королева, Ю.А. Особенности социально-психологической компетентности младших школьников с задержкой психического развития (в условиях школы-интерната): дис. ... канд. псих. наук: 19.00.10 / Ю.А. Королева; Институт специальной педагогики и психологии. – СПб., 2008. – 184 с.

89. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.Ф. Кумарина, М.Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнкова и др.; под ред. Г.Ф. Кумариной. – М.: Академия, 2001. – 320 с.

90. Коррекционные подвижные игры и упражнения для детей с нарушениями в развитии / под общ. ред. Л.В. Шапковой. – М.: Советский спорт, 2002. – 212 с.

91. Корчагина, Ю. В. За пределами нормы / Ю. В. Корчагина // Здоровье детей. – 2009. – № 18. – С. 38-42.

92. Кравченко А.И. Социология: Учеб. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический Проект, 2001. – 508 с.

93. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

94. Кручинина, Ю.А. Использование арттерапии для профилактики и коррекции девиантного поведения младших школьников / Ю.А. Кручинина, Е.В. Борисова // Профилактика девиантного поведения детей и подростков: проблемы, опыт, перспективы: сб. матер. областной науч.-практ. конференции. – Астрахань: АИПКП, 2008. – С. 143–145.

95. Кулаков, С.А. Психопрофилактика и психотерапия в средней школе / С.А. Кулаков. – СПб.: Стройлеспечать, 1996. – 63 с.

96. Кякинен, Э.И. Нравственные ориентации младших школьников с ЗПР : учебное пособие / Э.И. Кякинен. – СПб. : КАРО, 2008. – 288 с.

97. Ларионова, С.О. Концептуальные подходы к феномену «детство»: аксиологический аспект: хрестоматия / авт.-сост. С.О. Ларионова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2014. – 104 с.
98. Ларионова, С.О. Нравственное поведение детей младшего школьного возраста с нарушениями развития: учебно-методическое пособие / С.О. Ларионова; Урал. гос. пед. ун-т. – 2-е изд., испр., доп. и перераб. – Екатеринбург: Ажур, 2016. – 108 с.
99. Ларионова, С.О. Психологическое сопровождение вторичной профилактики девиантности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития : методические рекомендации / С.О. Ларионова. – Екатеринбург: Ажур, 2016. – 232 с.
100. Ларионова, С.О. Шаг навстречу к успеху: сборник практических занятий для младших школьников с девиантным поведением и их родителей / С.О. Ларионова, И.А. Ларионова. – Екатеринбург: Ажур, 2017. – 152 с.
101. Лебедева, Л.Д. Арт-терапия детской агрессивности / Л.Д. Лебедева // Начальная школа. – 2001. – № 2. – С. 26–30.
102. Лебединская, К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К.С. Лебединская // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 15–27.
103. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей / В.В. Лебединский. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1985. – 168 с.
104. Левченко, И.Ю. Психологическое изучение детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста: монография / И.Ю. Левченко; М-во образования и науки РФ, Федеральное агентство по образованию, Московский гос. гуманитарный ун-т им. М. А. Шолохова. – М., 2008. – 137 с.
105. Ложкин, А.И. Психология поведения девиантной личности: учеб.-метод. пособие / А.И. Ложкин; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2003. – 160 с.
106. Лозовой, В.В. Профилактика наркомании: школа, семья: учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000. – 168 с.
107. Локтева, Е.В. Театрализованно-игровая деятельность в обучении детей

с ЗПР / Е.В. Локтева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. – № 4. – С. 22–26.

108. Лубовский, В.И. Высшая нервная деятельность и психологические особенности детей с задержкой развития / В.И. Лубовский // Дефектология. – 1972. – № 4. – С. 10–16.

109. Макарычева, Г.И. Коррекция девиантного поведения. Тренинги для подростков и их родителей / Г.И. Макарычева. – СПб.: Речь, 2007. – 368 с.

110. Мамайчук, И.И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития: научно-практическое руководство / И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина. – СПб.: Речь, 2004. – 352 с.

111. Марковская, И.Ф. Клинико-катамнестический анализ задержки психического развития соматогенного генеза / И.Ф. Марковская, Т.М. Красильщикова // Дефектология. – 1993. – № 1. – С. 16–20.

112. Мартынова, М.С. Индивидуальная профилактическая работа с несовершеннолетними: социально-педагогическая технология / М.С. Мартынова // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 5. – С. 47–49.

113. Масленникова, С.А. Детерминанты проявления лживости у школьников с задержкой психического развития : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.10 / С.А. Масленникова; Институт специальной педагогики и психологии. – СПб., 2006. – 189 с.

114. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция / Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.

115. Медведева, Е.А. Изучение особенностей социокультурного становления личности ребенка с задержкой психического развития средствами искусства (сообщение 1) / Е.А. Медведева // Дефектология. – 2007. – № 3. – С. 49–54.

116. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения: учеб. пособие / В.Д. Менделевич. – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.

117. Набойченко, Е.С. Психология отклоняющегося поведения подростков: монография / Е.С. Набойченко. – Екатеринбург: Издатель Калинина Г.П., 2007. – 285 с.

118. Невский, И.А. Трудный успех: Без «трудных» работать можно: из опыта работы / И.А. Невский. – М.: Просвещение, 1981. – 128 с.
119. Нелидов, А.Л. Система профилактики девиантного поведения в общеобразовательной школе / А.Л. Нелидов, Т.Т. Щелина // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2010. – № 1. – С. 39–64.
120. Немов, Р.С. Психологический словарь / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
121. Никашина, Н.А. Педагогическое изучение детей с задержкой психического развития / Н.А. Никашина // Дефектология. – 1972. – № 5. – С. 7–12.
122. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов / В.Б. Никишина. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 126 с.
123. Обучение детей с задержкой психического развития: пособие для учителей / под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Никашиной. – М.: Просвещение, 1981. – 119 с.
124. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. – М.: Сфера, 1996. – 240 с.
125. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение; Учебная литература, 1996. – 352 с.
126. Овчарова, Р.В. Технологии практического психолога образования: учеб. пособие для студентов вузов и практических работников / Р.В. Овчарова. – М.: Сфера; Юрайт-М, 2001. – 448 с.
127. Основы социальной педагогики: учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей / авт. колл.: В.И. Загвязинский, М.П. Зайцев, Г.Н. Кудашов, О.А. Селиванова, Ю.П. Строков; под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 160 с.
128. Основы специальной и социальной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: изд. 2-е, испр. и доп. / авт.-кол.: Л.В. Мардахаев, Е.А. Орлова, Л.В. Соловьева, Д.И. Чемоданова; под общ. ред. Л.В. Мардахаева. – М.; Тула, 2009. – 480 с.

129. Павлий, Т.Н. Некоторые подходы к изучению и коррекции эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития / Т.Н. Павлий // Дефектология. – 2000. – № 4. – С. 36–42.
130. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой развития / М.С. Певзнер // Дефектология. – 1972. – № 3. – С. 3–9.
131. Пелевина, Л.Л. Педагогическое регулирование поведения детей с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Л.Л. Пелевина; Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова. – Кострома, 2000. – 17 с.
132. Переслени, Л.И. Задержка психического развития: вопросы дифференциации и диагностики / Л.И. Переслени, Е.М. Мастюкова // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 55–62.
133. Перешеина, Н.В. Девиантный школьник: профилактика и коррекция отклонений / Н.В. Перешеина, М.Н. Заостровцева. – М.: Сфера, 2006. – 192 с.
134. Подласый, И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике : учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 352 с.
135. Приступа, Е.Н. Становление социального здоровья младшего школьника / Е.Н. Приступа // Инновационные направления в образовании : сб. материалов Международ. науч.-практ. конф. : в 4 ч. / Урал. гос. пед. ун-т; под науч. ред. А.С. Белкина [и др.]. – Екатеринбург, 2009. – Ч. 4. – С. 274–276.
136. Психология детства: учебник / под общ. ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 350 с.
137. Психолого-педагогическое и социальное сопровождение детей с особыми образовательными потребностями: метод. материалы / авт.-сост.: Л.А. Воробьева, Е.М. Беленькая и др.; под общ. ред. И.П. Посашковой. – Омск: ГОУДПО ИРООО; ПМПК, 2007. – 98 с.
138. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога / под ред. Л.М. Шипицыной. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 528 с.



139. Пурин, В.Д. Профилактика и коррекция педагогической запущенности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Д. Пурин. – М.: Академия, 2008. – 192 с.
140. Пятунин, В. А. Девиантное поведение несовершеннолетних : современные тенденции / В. А. Пятунин. – М.: Центр содействия реформе уголовного правосудия, 2010. – 282с.
141. Пятунин, В.А. Психолого-педагогические особенности девиантного поведения: учеб. пособие. Ч. I. Факторы формирования девиантного поведения. – Магнитогорск: МГПИ, 1999. – 142 с.
142. Работа с родителями: пособие для учителей начальных классов общеобразовательных учреждений / М.П. Осипова, Г.А. Бутрим, И.А. Мельничук и др.; под общ. ред. М.П. Осиповой, Г.А. Бутрима. – Мн.: Экоперспектива, 2003. – 480 с.
143. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.
144. Рамодина, Я.В. Педагогическая социализация младшего школьника с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Я.В. Рамодина; Кубан. гос. ун-т. – Краснодар, 2004. – 137 с.
145. Раттер, М. Помощь трудным детям / М. Раттер; пер. с англ. Е. Алексеевой, С. Нуровой. – М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 1999. – 432 с.
146. Репринцева, Г.И. Игротерапия как метод психологической реабилитации детей с ограниченными возможностями / Г.И. Репринцева // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1997. – № 1. – С. 52–61.
147. Роджерс, К. Клиент-центрированная психотерапия: Теория, современная практика и применение: пер. с англ. – М.: Психотерапия, 2007. – 560 с.
148. Романова, М.В. Психолого-педагогическая коррекция эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / М.В. Романова; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2006. – 237 с.
149. Садовски, М.В. Коррекция девиантного поведения подростков средствами арт-терапии / М.В. Садовски // Мир детства и образование : сб. матер.

IV Всерос. науч.-практ. конф. с представительством стран СНГ. – Магнитогорск : МаГУ, 2010. – С. 156–159.

150. Сапожникова, Л.С. Некоторые особенности нравственной регуляции поведения младших школьников / Л.С. Сапожникова // Вопросы психологии. – 1990. – № 4 – С. 55–60.

151. Сафонова, Л.В. Содержание и методика психосоциальной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.В. Сафонова. – М.: Академия, 2006. – 224 с.

152. Семенова, Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: учеб. пособие / Е.М. Семенова. – 3-е изд. – М.: Психотерапия, 2006. – 256 с.

153. Сидоров, Н.Р. Девиации поведения у школьников – определение и предупреждение / Н.Р. Сидоров // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 23–27.

154. Слободчиков, В.И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 25–36.

155. Слот, В. Нидерландская модель социальной помощи детям и подросткам, ориентированная на социальную компетенцию / В. Слот, Х. Спанярд // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2000. – № 1. – С. 60–74.

156. Смотри по жизни вперед : руководство по работе с подростками / авт. колл.: Г.В. Латышев, М.В. Орлова, С.М. Яцышин, О.А. Титова, Д.Д. Речнов. – СПб.: Ars Longa, 2002. – 112 с.

157. Современный психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 490 с.

158. Соколова, Е.В. Психология детей с задержкой психического развития : учеб. пособие / Е.В. Соколова. – М.: Сфера, 2009. – 320 с.

159. Соколова, Е.В. Систематика задержки психического развития у детей / Е.В. Соколова // Логопед: научно-методический журнал. – 2008. – № 1. – С. 8–21.

160. Солдатов, Н.С. О взглядах на проблему девиантного поведения в среде

- школьников / Н.С. Солдатов // Социология образования. – 2007. – №.1. – С. 58–62.
161. Соловьева, С.В. Профилактика нарушений поведения умственно отсталых учащихся: учеб. пособие / С.В. Соловьева. – Екатеринбург: УрГПУ, 2008. – 132 с.
162. Сорокоумова, С.Н. Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... док. псих. наук: 19.00.10 / С.Н. Сорокоумова; Нижегород. гос. пед. ун-т. – Н. Новгород, 2011. – 415 с.
163. Сорокоумова, С.Н. Развитие эмпатии у старших дошкольников с задержкой психического развития к сверстникам через оптимизацию детско-родительских отношений: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.10 / С.Н. Сорокоумова; Нижегород. гос. пед. ун-т. – Н. Новгород, 2005. – 339 с.
164. Социальные отклонения. Введение в общую теорию / авт. кол.: В.Н. Кудрявцев, В.С. Нерсисянц, Ю.В. Кудрявцев. – М.: Юрид. лит., 1984. – 320 с.
165. Социологический энциклопедический словарь / ред.-коорд. Г.В. Осипов. – М.: ИНФРА-М – НОРМА, 1998. – 488 с.
166. Степанов, В.Г. Психология трудных школьников : учеб. пособие для учителей и родителей / В.Г. Степанов. – М.: Академия, 1996. – 320 с.
167. Степина, О.С. Коммуникативные умения младших школьников с задержкой психического развития / О.С. Степина // Специальное образование. – 2007. – № 8. – С. 52–59.
168. Стурова, М.П. Девиантное поведение несовершеннолетних как педагогическая проблема / М.П. Стурова, В.И. Силенков // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 38–41.
169. Сухарева, Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста: в 3 т. Т. III. / Г.Е. Сухарева. – М.: Медицина, 1965. – Т. III. – 336 с.
170. Сычевич, И.В. Особенности представлений о себе и значимых других у младших школьников с ЗПР в разных условиях обучения / И.В. Сычевич // Дефектология. – 2008. – № 3. – С. 31–39.
171. Толмачева, Е.В. Особенности организации профилактической работы с детьми девиантного поведения в современной школе / Е.В. Толмачева // Школа и

учитель в зеркале модернизации образования : сб. науч.-метод. работ / под ред. В.В. Серикова, Т.В. Черниковой. – М.: Международная пед. академия, 2003. – С. 234-244.

172. Тригер, Р.Д. Психологические особенности общения младших школьников с задержкой психического развития / Р.Д. Тригер // Дефектология. – 1989. – № 5. – С. 7–14.

173. Тригер, Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р.Д. Тригер. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.

174. Трофимова, В.И. Опыт организации взаимодействия младших школьников с нарушенным и нормальным развитием / В.И. Трофимова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – № 6. – С. 16–24.

175. Трофимова, Н. М. Нравственные ориентиры младшего школьника [Текст] / Н. М. Трофимова // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 59–65.

176. Ульенкова, У.В. Научно-организационные основы психологической помощи детям с задержкой психического развития в системе дошкольное учреждение – общеобразовательная школа / У.В. Ульенкова // Специальная психология. – 2004. – № 1. – С. 12–21.

177. Уфимцева, Л.П. Воспитание личности ребенка с проблемами в развитии средствами изодейтельности / Л.П. Уфимцева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – № 2. – С. 55–59.

178. ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (Приказ Минобрнауки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598).

179. Фридман, Л.М. О психологии младшего школьника / Л.М. Фридман // Начальная школа: плюс–минус. – 2001. – № 2. – С. 3–10.

180. Фролов, С.С. Социология: учебник для студ. высш. учеб. заведений. – 3-е изд., доп. / С. С. Фролов. – М.: Гардарики, 2000. – 344 с.

181. Хаджимба, Л.О. Региональные особенности профилактики девиантного поведения несовершеннолетних в России / Л.О. Хаджимба // Беспризорник. – 2007. – № 1. – С. 49–51.

182. Хамаганова, Т.Г. Основное содержание психологической коррекции

нарушений адаптации детей и подростков с ограниченными возможностями / Т.Г. Хамаганова, С.М. Кантонистова, М.Н. Овчинникова // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1997. – № 3. – С. 44–54.

183. Чернухина, Е.Е. Педагогические условия коррекции неблагоприятных эмоциональных состояний учащихся младших классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03; 13.00.01 / Е.Е. Чернухина; Моск. гос. открытый пед. ун-т. – М., 2002. – 18 с.

184. Шамарина, Е.В. К вопросу об индивидуализации и дифференциации обучения младших школьников с задержкой психического развития / Е.В. Шамарина // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2008. – № 4. – С. 19–30.

185. Шамарина, Е.В. Особенности познавательной деятельности и эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР: учеб.-метод. пособие / Е.В. Шамарина, Е.Е. Чернухина. – М.: Книголюб, 2006. – 208 с.

186. Шапарь, В.Б. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь; под общ. ред. В.Б. Шапаря. – Изд. 3-е – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 806 с.

187. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты: метод. пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения / С.Г. Шевченко. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 136 с.

188. Шевчук, В.Ф. Нормативное и отклоняющееся поведение: социально-психологический аспект: учеб. пособие / В.Ф. Шевчук. – Свердловск: Свердл. инж.-пед. ин-т, 1991. – 84 с.

189. Шелихова, Н.И. Техника педагогического общения / Н.И. Шелихова; под ред. М.Р. Гинзбурга. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МО-ДЕК, 1998. – 128 с.

190. Шипицына, Л.М. Социально-педагогическая реабилитация девиантного поведения детей и подростков с проблемами в развитии / Л.М. Шипицына // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1997. – № 1. – С. 62–66.

191. Школьный стандарт профилактики: содержательные аспекты профилактической работы / сост.: Н.В. Подрабинок, Е.Л. Лашевская, Е.М. Исхакова; редак. колл.: Е.Л. Умникова, Н.Е. Мезенцева, Н.А. Мухаметьянова, Е.А. Яровикова. – Екатеринбург : Екатеринбургский Дом Учителя, 2008. – 148 с.

192. Шнейдер, Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л.Б. Шнейдер. – М.: Академический Проект; Трикста, 2005. – 336 с.

193. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д.Б. Эльконин; под ред. Д.И. Фельдштейна; вступительная статья Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 416 с.

194. Юнг, К. О становлении личности / К. Юнг // Психология личности: хрестоматия: в 2 т. / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ, 1999. – Т. 1. – С. 128–148.

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

### Тренинг взаимодействия родителей с детьми<sup>1</sup>

*Цель:* определение особенностей взаимодействия родителей с детьми, создание ситуаций взаимодействия и сотрудничества.

#### *Содержание занятия*

1. *Занятие* можно начать с того, что спросить у всех: «Кто здесь собрался?» Пусть дети и взрослые придумают как можно больше вариантов (люди, друзья, знакомые, мамы и дети, земляне и т. д.).

2. *Ведущий*, знакомясь с детьми, просит каждого по очереди назвать свое имя и рассказать о своей маме (папе), для того чтобы угадать по описанию, кто из сидящих в кругу людей – его родители. При этом ведущий задает разные вопросы: «Какая твоя мама?», «Что она любит делать?», «Что ей нравится?», «Что ей не нравится?» и т. п. Хорошо, когда в группе есть второй психолог, который подыгрывает ведущему, тогда роль отгадчика ложится на него.

3. *Игра* «Угадай у кого конфета?», «Кого затронули?» (или: «Кто съел конфету?»). Эта игра может проводиться в нескольких вариантах, но основная ее задача – выявить наиболее «подозреваемых» личностей в группе. Ведущий просит всех участников закрыть глаза и сложить ладони «лодочкой», затем он проходит и вкладывает в ладони трех-четырех участников конфеты. Когда по команде тренера все откроют глаза, каждый может высказать не больше трех подозрений по отношению к другим участникам. Ведущий после опроса определяет наиболее подозреваемых группой детей и взрослых. Наиболее стойким (оказавшимся вне подозрений) можно дать призы (что-то вкусное).

Один из вариантов этой игры: участникам надо отгадать, кого затронул ведущий, пока все сидели с закрытыми глазами.

Такая игра хорошо сближает участников и способствует развитию коммуникаций в группе.

4. *Игра* «Угадай, чьи руки». Кто это на ощупь? Эта игра проводится с завязанными глазами. Сначала дети на ощупь определяют, кто кем является, пытаются угадать имя. Затем родители находят с закрытыми (завязанными) глазами руки своего ребенка. Для родителей и детей это может быть очень значимая ситуация (найдет ли мама своего ребенка?).

В этой игре в качестве активных членов участвуют и родители, и дети.

5. *Совместное рисование*. Родителям с детьми дается задание выполнить рисунок одной ручкой (карандашом или фломастером), но при этом им нельзя договариваться и вообще говорить друг с другом.

После того как все закончили, каждая пара представляет свое произведение, ведущий предлагает ребенку рассказать, как был нарисован этот рисунок, кто был инициатором воплощенных идей, как происходила прорисовка тех или иных деталей. При этом возможны разные варианты.

Психологи-наблюдатели (если они есть) могут отмечать в карте наблюдений характерный тип и особенности взаимодействия на различных этапах рисования: сотрудничество, подавление одним из участников, игнорирование потребностей партнера, соперничество (конкуренция), согласие, ориентация на интересы партнера и т. д.

6. *Описание картинок по Роршаху*. Каждая пара – ребенок и мама (папа) – по очереди получают одну из 10 картинок с изображениями пятен Роршаха. Им предлагается сначала высказать как можно больше идей о том, на что это похоже, а потом прийти к одному названию. После того как каждая пара имела возможность пофантазировать, все остальные могут дать свои варианты ответов, так как детям очень хочется сказать, что они видят. Эта работа не только способствует развитию совместного воображения родителя и ребенка, но и служит хорошим диагностическим средством сферы родительско-детского взаимодействия. Если в группе есть второй психолог, то

<sup>1</sup> Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: Речь, 2006. 150 с.



можно разделить группу на две подгруппы, в каждой из которых проводится работа с карточками, затем ведущий сообщает придуманные названия пятен в большой круг (такой вариант проведения более предпочтителен, так как сокращает время и способствует меньшему утомлению детей).

7. *Игры.*

«*Изобрази животных*». Эта игра проводится как подготовительная ко второй игре. Тренер называет определенных животных и просит участников изобразить, как они выглядят.

«*Найди себе пару среди животных*». Ведущий раздает заранее приготовленные листочки с написанными на них названиями животных каждому участнику. Поскольку все названия парные, каждый может найти себе пару после команды ведущего. После того как каждый нашел себе «своего» животного, ведущий спрашивает: «Кто вы?»

8. *Ритуал прощания.* Каждый участник занятия обозначает одним словом свое настроение в настоящий момент. На этом совместное занятие с детьми и родителями заканчивается.

### Пример целостного занятия с детьми

*Цель занятия* состоит в знакомстве участников друг с другом и создании доброжелательной рабочей атмосферы, а также развитии личностной активности и группового взаимодействия детей.

Остановимся подробнее на этапах проведения занятия.

#### 1. Ритуал приветствия.

В начале занятия психолог (ведущий) приветствует детей и представляется; затем акцентирует внимание детей на том, что с ними каждую неделю будут проводиться необычные занятия в течение длительного времени. На этих занятиях дети смогут выполнять разные виды деятельности: лепить, рисовать, играть, слушать музыку, сказки, делать различные аппликации, танцевать, общаться друг с другом, рассказывать о своих успехах и неудачах и др. Данные занятия помогут ребятам узнать много нового, интересного о себе и окружающих. Ведущий также рассказывает детям о том, что в их возрасте очень часто возникают проблемы и трудности, которые нарушают их поведение и взаимоотношения с другими. Соответственно, занятия помогут ребятам справиться с этими трудностями и установить и поддержать дружеские и позитивные (т. е. положительные, доброжелательные) отношения с окружающими людьми (со сверстниками, взрослыми).

Далее проходит процедура знакомства. Ведущий предлагает ребятам в процессе знакомства называть свое имя и изображать какое-нибудь животное, которое отражает их настроение «здесь и сейчас» (на данном занятии).

Ведущий (психолог) сообщает детям о том, что их много и, следовательно, сложно всех сразу запомнить, поэтому каждому следует сделать себе бэйдж, на котором будет обозначено имя участника.

Затем ведущий рассказывает о предстоящей работе и основных правилах взаимодействия и поведения в группе на занятиях. Эти правила («не смеяться и не оценивать ответы других», «высказываться от своего имени» (например, «Я думаю...; Я считаю...»), «не перебивать друг друга», «говорить спокойно и по одному», «соблюдать правило «поднятой руки»», «проявлять уважение к говорящему», «обращаться друг к другу по имени», «следовать правилам и командам ведущего») обсуждаются и записываются на доске с целью их визуализации.

#### 2. Разминка.

На данном этапе сначала выполняется упражнение «Муха», суть которого состоит в следующем: ведущий, дотрагиваясь волшебной палочкой до детей, «замораживает» их. После этого он предлагает детям представить, что на нос села муха, прогнать которую можно только движением носа. Затем муха села на левый глаз, губы, щеки, лоб, подбородок и т. д.

Затем выполняется упражнение «Котенок», суть которого заключается в том, что дети представляют, как мама приносит домой котенка, которому страшно, грустно и совсем безрадостно. Каждый ребенок по очереди превращается в котенка, остальные гладят его и говорят добрые слова.

#### 3. Основные упражнения и игры данного занятия согласно поставленной цели.

Третий этап начинается с выполнения упражнения (этюда) «Улыбка по кругу», цель которого состоит в создании позитивной атмосферы взаимодействия участников, установлении эмоционального контакта между участниками группы.

Следуя инструкции, все берутся за руки и «передают» улыбку по кругу: каждый ребенок поворачивается к своему соседу справа или слева и, пожелав что-нибудь хорошее и приятное, улыбается ему, тот улыбается следующему и т. д. Можно образно «взять улыбку» в соединенные ладони и бережно «передавать» ее по кругу, из рук в руки.

После выполнения упражнения психолог (ведущий) проводит обсуждение, в ходе которого предлагает детям ответить на вопрос, что они чувствовали, когда «получали» и «передавали» свои улыбки.

Далее следует упражнение (игра) «Рука к руке», цель которого – развитие у детей умения налаживать контакт, договариваться «невербально».

Так, согласно инструкции, в группе выбирается водящий (как правило, сначала это психолог), он произносит фразу, например, «Рука к руке! Все участники (ребята) меняются местами». Игроки, в том числе и водящий, должны найти себе пару и соприкоснуться руками. Тот, кто не успел найти себе партнера, становится водящим и произносит, например, «Спина к спине! Все меняются местами!» Игроки как можно быстрее находят себе нового партнера и встают с ним спиной друг к другу. Тот, кто остался в одиночестве, – водит. Примеры команд: «Нос к носу!», «Плечо к плечу!», «Локоть к локтю!», «Правая нога к правой ноге!», «Левая рука к левой руке!», «Бедро к бедру!», «Пятка к пятке!», «Ухо к уху!» и т. д.

Во время игры желательно, чтобы дети взаимодействовали с пятью или шестью новыми партнерами из группы. Каждый раз необходимо называть разные части тела, посредством которых дети должны вступать в контакт друг с другом.

Затем учащиеся анализируют данное упражнение. В соответствии с этим, ребятам задаются следующие вопросы:

- Понравилась ли вам игра?
- Легко ли вам (тебе) было действовать столь быстро?
- Были ли названы такие части тела, которые ты не сразу понял?

Вопросы, предусмотренные определенными упражнениями, как правило, в процессе занятий задаются учащимся, как в групповом, так и в индивидуальном порядке (в зависимости от смысловой нагрузки конкретного упражнения).

Далее выполняется упражнение «Узнай, как можно больше о другом», направленное на установление участниками контакта друг с другом и преодоление барьеров и стереотипов, мешающих общению и взаимодействию.

Ребятам, опять же согласно инструкции, предлагается поработать в парах, выбрав себе в пару того одноклассника, с которым они меньше всего общаются. Задача данного упражнения заключается в том, чтобы в течение 5 минут задать своему партнеру такие вопросы, которые помогли бы получить о нем как можно больше информации, позволяющей поближе его узнать.

Затем ребята меняются ролями и выполняют упражнение с самого начала. После чего собеседники рассказывают в пространстве большого круга о том, что удалось узнать и запомнить, отмечая при этом новые сведения о своем партнере. В конце каждого рассказа ведущий спрашивает у того, кого представляли (о ком рассказывали), все ли было сказано выступающим (тем, кто рассказывал), и хотел бы он что-нибудь добавить к тому, что уже прозвучало.

В конце упражнения психолог просит детей ответить на следующие вопросы:

- Понравились ли тебе вопросы твоего партнера?
- Что тебе было приятнее: спрашивать или отвечать?
- Кто из вас двоих сам выбирал себе партнера, а кто был выбран?
- О ком из остальных детей ты узнал что-то интересное для тебя?
- Как ты теперь чувствуешь себя в классе (группе)?

Важным является и выполнение упражнения «Остров» (или «Все вместе»), которое развивает у учащихся навыки успешного группового взаимодействия.

Ведущий инструктирует участников следующим образом: «Вы видите перед собой на полу небольшой остров (нарисованный мелом или составленный из газет). Мне очень интересно, сколько человек может разместиться на этом островке. Это на самом деле получился совсем небольшой островок, но, может быть, вы сможете придумать, как разместиться на нем вам всем (всей группой)».

#### *4. Рефлексия занятия.*

Данный этап предполагает обсуждение следующих вопросов:

- Что вы чувствуете после занятия?
- Что вам сегодня на занятии понравилось?
- Что вызывало трудности в ходе занятия?
- Как вам кажется, почему важно работать в группе, взаимодействуя друг с другом? Зависит ли успех дела от совместной работы с другими? Подумайте! Мы вернемся к обсуждению данного вопроса на следующем занятии.

### 5. Релаксация.

На данном этапе проводится игра «Дрожащее желе».

Ведущий, инструктируя участников, обращается к ним: «Подойдите все ко мне и встаньте напротив, плотно прижавшись друг к другу. Смотрите на меня. Представьте себе, что вы все вместе – это блюдо с желе. Можете ли вы сказать мне, какое это желе на вкус? Ванильное, банановое, малиновое? Хорошо, пусть вы будете блюдом с малиновым желе. Я сейчас начну встряхивать блюдо с желе. Когда я буду легонько его встряхивать, вы будете раскачиваться медленно. Когда я начну встряхивать блюдо сильнее, вы должны будете раскачиваться быстрее. Чтобы увидеть и понять, как вам надо раскачиваться, следите за моими руками».

В течение одной минуты ведущий показывает, как он держит в руках огромное блюдо и встряхивает его, сначала легко, а потом все сильнее и сильнее. Затем резко останавливается – дрожащее желе успокаивается не сразу.

Ведущий (психолог) продолжает: «Теперь представьте себе, что я забыла убрать блюдо с желе и оставила его на солнце. И что стало с замечательным желе? Оно начало таять и растекаться... Начинайте таять, опускайтесь на пол и растекайтесь во все стороны».

### 6. Домашнее задание.

Психолог предлагает ребятам придумать необычный способ приветствия друг друга на следующем занятии.

### 7. Ритуал прощания.

Ведущий предлагает детям (участникам занятия) поблагодарить себя и друг друга за успешную работу на занятии. Например, ребята благодарят себя и друг друга с помощью комплиментов за совместную работу и в конце обнимаются.

В свою очередь, психолог благодарит всех детей за активную деятельность на занятии и приглашает на следующую встречу.

### Примеры тематических занятий с детьми<sup>1</sup>

*Комплекс коррекционно-развивающих занятий включал в себя 50 занятий с детьми: из них 32 – традиционных тематических занятия; 10 – арт-занятий и 8 занятий совместно с детьми и их родителями.*

*Тематические занятия были составлены на основе упражнений, этюдов и игр, описанных А.Г. Долговой, О.Н. Истратовой, О.В. Казанцевой, А.П. Королевой, Н.Л. Кряжевой, Э.В. Мартинкевич, М.Ю. Михайлиной, Е.Л. Набойкиной, С.И. Семенака, Е.Е. Смирновой, Т.П. Смирновой, Ю.В. Филиппова, К. Фопелем, О.В. Хухлаевой, К.С. Шалагиновой.*

*Полный объем комплекса коррекционно-развивающих занятий представлен в разработанном нами сборнике практических занятий для младших школьников с девиантным поведением и их родителей «Шаг навстречу к успеху».*

#### Занятие № 1

**Цель занятия:** знакомство участников друг с другом и создание доброжелательной рабочей атмосферы. Развитие личностной активности и группового взаимодействия детей.

**Упражнения и игры основного этапа данного занятия согласно поставленной цели.**

Упражнение (этюд) «Улыбка по кругу»

Цель: создание позитивной атмосферы взаимодействия участников.

Инструкция: все берутся за руки и «передают» улыбку по кругу: каждый ребенок поворачивается к своему соседу справа или слева и, пожелав чего-нибудь хорошего и приятного, улыбается ему, тот улыбается следующему и т. д. Можно образно «взять улыбку» в соединенные ладони и бережно «передавать» ее по кругу, из рук в руки.

После выполнения упражнения психолог (ведущий) проводит обсуждение, в ходе которого предлагает детям ответить на вопрос, что они чувствовали, когда «получали» и «передавали» свои улыбки.

<sup>1</sup> Долгова А.Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция. 2-е изд. М.: Генезис, 2011. 216 с.; Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники. 4-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 349 с.; Казанцева О.В. Младшие школьники с ЗПР: уроки общения: пособие для практических психологов. М.: Школьная Пресса, 2005. 32 с.; Королева А.П., Бабаева Е.С. Групповой тренинг «Наш дружный коллектив» для младших школьников // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2005. № 4. С. 35–41; Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. Ярославль: Академия развития, 1996. 208 с.; Мартинкевич Э.В. Супермама: программа занятий с родителями по изменению проблемного поведения детей // Школьный психолог. 2008. № 1. С. 23–32; Набойкина Е.Л. Сказки и игры с «особым» ребенком. СПб.: Речь, 2006. 144 с.; Профилактика детской агрессивности: теоретические основы, диагностические методы, коррекционная работа / авт.-сост. М.Ю. Михайлина. Волгоград: Учитель, 2009. 116 с.; Семенака С.И. Социально-психологическая адаптация ребенка в обществе: коррекционно-развивающие занятия. 5-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2011. 72 с.; Смирнова Е.Е. Познаю себя и учусь управлять собой: программа уроков психологии для младших подростков (10–12 лет). СПб.: Речь, 2007. 216 с.; Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей: практическое руководство. Ростов н/Д: Феникс, 2003. 160 с.; Филиппова Ю.В. Общение. Дети 7–10 лет. Ярославль: Академия развития, 2002. 144 с.; Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: практическое пособие / пер. с нем.; в 4-х томах. Т. 1–4. М.: Генезис, 1998–2003; Фопель К. Чтобы дети были счастливы: Психологические игры и упражнения для детей школьного возраста / пер. с нем. М.: Генезис, 2005. 255 с.; Хухлаева О.В. Хочу быть успешным: методическое пособие. М.: Чистые пруды, 2005. 32 с.; Шалагинова К.С. Психологическое сопровождение агрессивных младших школьников // Справочник педагога-психолога. Школа. 2011. № 3. С. 34–47; Шалагинова К.С. Психологическое сопровождение агрессивных младших школьников // Справочник педагога-психолога. Школа. 2011. № 4. С. 23–33; Шалагинова К.С. Психологическое сопровождение агрессивных младших школьников // Справочник педагога-психолога. Школа. 2011. № 5. С. 29–38.

Упражнение (игра) «Рука к руке»

Цель: развитие у детей умения налаживать контакт, договариваться «невербально».

Инструкция: в группе выбирается водящий (как правило, сначала это психолог), он произносит фразу, например, «Рука к руке! Все участники (ребята) меняются местами». Игроки, в том числе и водящий, должны найти себе пару и соприкоснуться руками. Тот, кто не успел найти себе партнера, становится водящим и произносит, например, «Спина к спине! Все меняются местами!» Игроки как можно быстрее находят себе нового партнера и встают с ним спиной друг к другу. Тот, кто остался в одиночестве, – водит. Примеры команд: «Нос к носу!», «Плечо к плечу!», «Локоть к локтю!», «Правая нога к правой ноге!», «Левая рука к левой руке!», «Бедро к бедру!», «Пятка к пятке!», «Ухо к уху!» и т. д.

Во время игры желательно, чтобы дети взаимодействовали с пятью или шестью новыми партнерами из группы. Каждый раз необходимо называть разные части тела, посредством которых дети должны вступать в контакт друг с другом.

Анализ упражнения:

- Понравилась ли вам игра?
- Легко ли вам (тебе) было действовать столь быстро?
- Были ли названы такие части тела, которые ты (вы) не сразу понял?

Вопросы, предусмотренные определенными упражнениями, как правило, в процессе занятий задаются учащимся, как в групповом, так и в индивидуальном порядке (в зависимости от смысловой нагрузки конкретного упражнения).

Упражнение «Узнай как можно больше о другом»

Цель: установление контакта друг с другом и преодоление барьеров и стереотипов, мешающих общению и взаимодействию.

Инструкция: ребятам предлагается поработать в парах, выбрав себе в пару того одноклассника, с которым они меньше всего общаются. Задача данного упражнения заключается в том, чтобы в течение 5 минут задать своему партнеру такие вопросы, которые помогли бы узнать о нем как можно больше информации, позволяющей поближе его узнать.

Далее ребята меняются ролями и выполняют упражнение с самого начала. Затем собеседники рассказывают в пространстве большого круга о том, что удалось узнать и запомнить, отмечая при этом новые сведения о своем партнере. В конце каждого рассказа ведущий спрашивает у того, кого представляли (о ком рассказывали), все ли было сказано выступающим (тем, кто рассказывал), и хотел бы он что-нибудь добавить к тому, что уже прозвучало.

В конце упражнения психолог просит детей ответить на следующие вопросы:

- Понравились ли тебе вопросы твоего партнера?
- Что тебе было приятнее: спрашивать или отвечать?
- Кто из вас двоих сам выбирал себе партнера, а кто был выбран?
- О ком из остальных детей ты узнал что-то интересное для тебя?
- Как ты теперь чувствуешь себя в классе (группе)?

Упражнение «Остров» (или «Все вместе»)

Цель: развитие у участников занятия навыков успешного группового взаимодействия.

Инструкция: (ведущий обращается к участникам) «Вы видите перед собой на полу небольшой остров (нарисованный мелом или составленный из газет). Мне очень интересно, сколько человек может разместиться на этом островке. Это на самом деле получился совсем небольшой островок, но, может быть, вы сможете придумать, как разместиться на нем вам всем (всей группой)».

**Занятие № 10**

**Цель занятия:** актуализация и проживание детьми проявлений разных форм девиантного поведения (агрессивного поведения, конфликтного поведения, недисциплинированного поведения, драчливости, демонстративного поведения и др.) и осознание ими данных форм поведения как неконструктивных и неэффективных.

**Упражнения и игры основного этапа данного занятия согласно поставленной цели.**

Упражнение «Лабиринт злодеев»

Цель: объективирование проявлений девиантного поведения детей.

Инструкция: каждому ребенку предлагается рисунок с изображением пустого лабиринта. Суть данного задания заключается в следующем: необходимо «заселить» лабиринт злыми, агрессивными, враждебными персонажами. После выполнения задания каждый ребенок показывает свой рисунок классу и рассказывает о его содержании.

Упражнение «Выставка»

Цель: актуализация проявлений девиантного поведения учащихся.

Инструкция: дети принимают удобную позу, расслабляются, делают 3–4 глубоких вдоха и выдоха, закрывают глаза. Ребята представляют, что попали на небольшую выставку, где вывешены фотографии тех, на кого они рассержены либо обижены. Необходимо мысленно походить по выставке, рассмотреть все портреты, выбрать любой из них и остановиться возле него. Затем нужно вспомнить какую-нибудь конфликтную ситуацию, связанную с человеком, чей портрет привлек внимание, и мысленно перенестись в нее. Не открывая глаз, дети представляют, что бы они сделали с обидчиком, что бы ему сказали.

Более того, можно предложить ребятам выплеснуть всю свою злость на фотографию, проговаривая реплики вслух и изображая свои действия.

Далее психолог акцентирует внимание детей на эмоциональных и поведенческих проявлениях (реакциях, особенностях) их личности.

Упражнение «Я поступаю так...»

Цель: объективирование и осознание детьми проявлений собственного девиантного поведения.

Инструкция: детям раздают листочки с утверждениями, из которых они должны выбрать те, с которыми согласны:

Я поступаю так:

- когда меня обижают, я даю сдачи;
- когда меня обзывают, я обзываюсь тоже;
- когда другие дети говорят нехорошие слова, я говорю тоже;
- когда другие дети плюются, я тоже плююсь;
- когда дети обижают животных, я тоже так делаю.

Анализ упражнения:

- Всегда ли мы правы, когда так поступаем?
- На ваш взгляд, можно ли сделать по-другому?
- Что для этого необходимо?
- Что при этом может измениться?

Упражнение «Рисование ситуации, в которой ребенок причинял зло, вред другим»

Цель: актуализация проявлений девиантного поведения учащихся.

Инструкция: (психолог обращается к детям) «Закройте глаза и постарайтесь вспомнить ситуацию, в которой вы причинили боль другим (окружающим), сделали (кому-то) что-то плохое, неприятное. Нарисуйте эту ситуацию, попробуйте передать на бумаге те чувства, эмоции, ощущения, которые вы при этом испытывали».

Затем происходит анализ содержания представленных рисунков и подведение итогов согласно поставленной цели данного занятия в целом.

### Пример арт-занятия с детьми<sup>1</sup>

*Комплекс коррекционно-развивающих занятий включал в себя 50 занятий с детьми: из них 32 – традиционных тематических занятия; 10 – арт-занятий и 8 занятий совместно с детьми и их родителями.*

*Арт-занятия были разработаны с помощью разнообразных приемов, техник, упражнений, предложенных Л.Д. Лебедевой, Е.В. Свистуновой, А.А. Романовым, Н.А. Сакович, Т.П. Смирновой, И.А. Степанищевой, Н.О. Сучковой, К. Фопелем, К.С. Шалагиновой.*

*Полный объем комплекса коррекционно-развивающих занятий представлен в разработанном нами сборнике практических занятий для младших школьников с девиантным поведением и их родителей «Шаг навстречу к успеху».*

#### Занятие 1

**Цель занятия:** создание спокойной и доверительной атмосферы в группе. Улучшение психологического климата в группе, снятие психоэмоционального напряжения.

**Упражнения и игры основного этапа данного занятия согласно поставленной цели.**

##### Упражнение «Чудесный лес»

Цель: создание благоприятной и доверительной атмосферы в группе; развитие у детей умений осуществлять совместную продуктивную деятельность.

Инструкция: детям раздаются листы с рисунками, на которых нужно дорисовать то, что намечено: ветки, животных, муравьев, бабочек и др. Каждый ребенок рисует то, что, как ему кажется, там должно быть нарисовано, может быть, даже какие-то фантастические вещи. Затем детьми совместно придумывается сказочная история о чудесном лесе.

##### Упражнение «Проволочная разминка»

Цель: снятие эмоционального напряжения у участников.

Инструкция: у каждого ребенка в руках кусок проволоки. По сигналу психолога (ведущего) дети начинают гнуть ее, придавая ту форму, которую обозначает ведущий. Например: круг, треугольник, прямая линия, квадрат, зигзаг, пружина и т. п. Все манипуляции проводятся только с одним куском проволоки. Фигуры можно чередовать по сложности.

Затем детям предлагается почувствовать себя проволокой. По команде ведущего они начинают двигаться, образуя группой заданную фигуру. Фигуры те же, что и в первой части упражнения.

Далее происходит обсуждение данного упражнения.

##### Упражнение «Вкусная мандала»

Цель: гармонизация эмоционального состояния детей.

---

<sup>1</sup> Лебедева Л.Д. Арт-терапия детской агрессивности // Начальная школа. 2001. № 2. С. 26–30; Разноцветное детство: игротерапия, сказкотерапия, изотерапия, музыкатерапия / под ред. Е.В. Свистуновой. М.: Форум, 2011. 192 с.; Романов А.А. Игротерапия: как преодолеть агрессивность у детей. Диагностические и коррекционные методики: пособие для детских психологов, педагогов, дефектологов, родителей. М.: Школьная Пресса, 2003. 48 с.; Сакович Н.А. Игры в тигры: сборник игр для работы с агрессивными детьми и подростками. СПб.: Речь, 2007. 208 с.; Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей: практическое руководство. Ростов н/Д: Феникс, 2003. 160 с.; Степанищева И.А. Система коррекционно-развивающих занятий для детей младшего школьного возраста // Завуч начальной школы. 2009. № 8. С. 115–128; Сучкова Н.О. Арт-терапия в работе с детьми из неблагополучных семей. СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. 112 с.; Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: практическое пособие : в 4-х томах / пер. с нем. Т. 3. М.: Генезис, 1998. 160 с.; Фопель К. Чтобы дети были счастливы: Психологические игры и упражнения для детей школьного возраста ; пер. с нем. М.: Генезис, 2005. 255 с.; Шалагинова К.С. Психологическое сопровождение агрессивных младших школьников // Справочник педагога-психолога. Школа. 2011. № 4. С. 23–33.



Инструкция: психолог рассказывает детям о традиции тибетских монахов выкладывать на земле из цветного песка мандалу (волшебный круг), которая гармонизирует внутреннее состояние.

Затем ведущий предлагает учащимся, используя имеющиеся продукты (фрукты, овощи, соусы, сиропы, варенье и др.), создать свою мандалу. Она отличается от тибетской тем, что впоследствии ее можно будет съесть, поэтому необходимо создать «вкусную мандалу». Использовать дети могут то, что любят, что может гармонизировать их состояние, «подпитать» положительную сторону их личности, а также то, чем дети могли бы поделиться с другими. Сопровождается создание мандалы спокойной музыкой.

Кроме того, каждый ребенок должен придумать название своей мандале и презентовать ее группе.

Далее осуществляется ритуал поедания «вкусных мандал». Ведущий предлагает участникам либо съесть мандалу самостоятельно, либо, если они хотят, угостить кого-то, для кого она может быть вкусной.

Как правило, обсуждение упражнения проходит в свободной форме.

### Пример совместного занятия с детьми и их родителями<sup>1</sup>

*Комплекс коррекционно-развивающих занятий включал в себя 50 занятий с детьми: из них 32 – традиционных тематических занятия; 10 – арт-занятий и 8 занятий совместно с детьми и их родителями.*

*Совместные занятия с детьми и их родителями разрабатывались на основе упражнений, заданий и игр, которые нашли свое отражение в работах: И.В. Волобуевой, О.С. Головневой, М.В. Киселевой, А.П. Королевой, Н.Л. Кряжевой, Э.В. Мартинкевич, Е.К. Лютовой, Г.Б. Мониной, С.В. Семеновой, С.Н. Сорокоумовой, В.К. Титаренко, К. Фопеля, К.С. Шалагиновой.*

*Полный объем комплекса коррекционно-развивающих занятий представлен в разработанном нами сборнике практических занятий для младших школьников с девиантным поведением и их родителей «Шаг навстречу к успеху».*

#### Занятие 1

**Цель занятия:** приветствие и знакомство участников группы; установление контакта и взаимной открытости между участниками группы; создание благоприятного и комфортного психологического климата в детско-родительской группе.

**Упражнения и игры основного этапа данного занятия согласно поставленной цели.**

Упражнение (игра) «Снежинки»

Цель: создание свободной доброжелательной атмосферы в детско-родительской группе.

Инструкция: ведущий (как правило, психолог) объявляет группе, что сейчас все будут снежинками. Для этого необходимо встать и под музыку начать двигаться в свободном направлении по всей комнате. Как только музыка прекратится, все останавливаются и слушают команду ведущего, который говорит: «Снежинки объединяются в группы по три». Все участники должны выполнить эту команду. Затем снова продолжает звучать музыка, и как только она будет прервана, участникам надо будет выполнить следующую команду ведущего, например: «Снежинки объединяются в группы по две (по четыре, по пять и т. д.)».

---

<sup>1</sup> Волобуева И.В. Дружная семейка: тренинг по гармонизации детско-родительских отношений // Школьный психолог. 2010. № 8. С. 40–43; Волобуева И.В. Дружная семейка: тренинг по гармонизации детско-родительских отношений // Школьный психолог. 2010. № 9. С. 38–42; Головнева О.С. Родительский практикум: тренинг гармоничных детско-родительских взаимоотношений // Школьный психолог. 2006. № 10. С. 23–32; Киселева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. СПб.: Речь, 2007. 336 с.; Королева А.П., Бабаева Е.С. Групповой тренинг «Наш дружный коллектив» для младших школьников // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2005. № 4. С. 35–41; Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. Ярославль: Академия развития, 1996. 208 с.; Мартинкевич Э.В. Супермама: программа занятий с родителями по изменению проблемного поведения детей // Школьный психолог. 2008. № 1. С. 23–32; Мониная Г.Б., Лютова-Робертс Е.К. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители). СПб.: Речь, 2005. 224 с.; Семенова С.В. Волшебный конверт: игровое взаимодействие для детско-родительских пар // Школьный психолог. 2010. № 11. С. 29–32; Титаренко В.К. Детско-родительские группы как форма профилактики асоциального поведения детей и подростков // Психологическая профилактика асоциального поведения детей и подростков : сб. науч.-метод. статей : заочный семинар школьных психологов / под ред. М.И. Лукьяновой. Вып. 15. Ульяновск: УИПКПРО, 2008. С. 71–77; Филиппова Ю.В. Общение. Дети 7–10 лет. Ярославль: Академия развития, 2002. 144 с.; Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: практическое пособие : в 4-х томах / пер. с нем. Т. 1. М.: Генезис, 2003. 160 с.; Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: практическое пособие : в 4-х томах / пер. с нем. Т. 3. М.: Генезис, 1998. 160 с.; Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: практическое пособие : в 4-х томах / пер. с нем. Т. 4. 2-е изд., стер. М.: Генезис, 2003. 160 с.; Шалагинова К.С. Психологическое сопровождение агрессивных младших школьников // Справочник педагога-психолога. Школа. 2011. № 5. С. 29–38.

Если кто-то из детей или взрослых (родителей) захочет быть ведущим, он может попробовать себя в этой роли.

Упражнение «Снятие напряжения»

Цель: снятие психоэмоционального и физического напряжения.

Инструкция: родителям и детям предлагается закрыть глаза и определить те части тела, которые в данный момент наиболее напряжены. Затем в парах (родитель – ребенок) участники помогают друг другу мягкими массажными движениями снять напряжение. В ходе данного упражнения уместно поговорить с участниками о важности тактильного контакта для благоприятных детско-родительских взаимоотношений.

Упражнение «Зеркало»

Цель: предоставление участникам возможности раскрыться, почувствовать себя свободно, раскованно и настроиться на взаимодействие друг с другом в семейной диаде.

Инструкция: ребенок смотрится в «зеркало», которое повторяет все его движения, жесты, мимику. В качестве «зеркала» выступает родитель. Далее происходит смена ролей между участниками детско-родительских пар.

Анализ упражнения:

- Какую роль было легче играть? Какую труднее?
- Как вы думаете, почему?

Упражнение (игра) «Жмурки»

Цель: активизация взаимодействия участников в детско-родительской группе.

Инструкция: дети образуют круг, родители стоят в центре круга с закрытыми глазами. Под веселую музыку дети идут по кругу, а родители должны на ощупь найти своего ребенка. Образовавшиеся детско-родительские пары рассаживаются на места.

Упражнение «Знаем ли мы своих детей?»

Цель: развитие у родителей мотивации к активному межличностному взаимодействию со своими детьми.

Инструкция: «Знаем ли мы своих детей?» – родителям предлагаются вопросы для определения степени их осведомленности в различных сферах интересов и предпочтений ребенка.

Родителям выдается перечень вопросов, на которые они в письменной форме отвечают за своего ребенка, оставляя место для реального ответа ребенка. Кроме того, на этот же список вопросов одновременно с родителями отвечают и сами дети. В конце упражнения сравниваются реальные ответы детей с предполагаемыми ответами, которые дали их родители за них.

Затем совместно с психологом участники (родители) формулируют выводы на основе вопроса, поставленного в начале упражнения: «Знаем ли мы своих детей?»

Итак, примерный перечень вопросов для младших школьников и их родителей:

- Мое любимое животное и почему? Мое нелюбимое животное и почему?
- Мой любимый цвет и почему? Мой нелюбимый цвет и почему?
- Моя любимая сказка и почему? Сказка, которая мне не нравится, почему?
- В другом человеке мне больше всего нравится такая черта, как..., а не нравится... Почему?
- Если бы у меня была фантастическая возможность стать кем-то на один день, то я бы стал... Почему?
- Доброму волшебнику я попросил бы сделать..., а злого волшебника попросил бы сделать... Почему?
- В каких животных превратил бы волшебник меня самого и членов моей семьи и почему?

Упражнение (игра) «Гусеница»

Цель: повышение сплоченности детско-родительского коллектива.

Инструкция: все участники (дети, родители) становятся одной большой «гусеницей» и все вместе передвигаются по комнате. Для этого участники выстраиваются в одну цепочку, руки кладут на плечи впереди стоящего. Между каждым звеном «гусеницы» (т. е. между участниками) прокладывается воздушный шарик. Дотрагиваться руками до воздушного шара нельзя. Первый в цепочке участник держит свой шар на вытянутых руках. Таким образом, в единой цепи, но без помощи рук, все должны пройти по определенному маршруту, при этом не уронить шары и не разорвать цепочку. Упражнение выполняется под музыку.

### Психологическая поддержка ребенка в семье (рекомендации родителям)<sup>1</sup>

Поддержка является одним из важнейших факторов, способных улучшить взаимоотношения между ребенком и родителями. При недостатке или отсутствии адекватной поддержки ребенок испытывает разочарование и склонен к различным проступкам.

Родители должны стремиться к тому, чтобы у ребенка не сформировалась тенденция к постоянному ожиданию неудачи и разочарования. Важно поддерживать и поощрять ребенка.

*Родительская поддержка – это процесс:*

– в ходе, которого родитель сосредоточивается на достоинствах ребенка с целью укрепления его самооценки;

– который помогает ребенку поверить в себя и свои способности;

– который помогает ребенку избежать ошибок;

– который поддерживает ребенка при неудачах.

Для того чтобы научиться поддерживать ребенка, родителям, возможно, придется изменить привычный стиль общения и взаимодействия с ним. Вместо того чтобы в центре своего внимания держать ошибки и плохое поведение ребенка, родителю придется сосредоточиться на позитивной стороне его поступков и поощрении того, что он делает.

*Поддерживать ребенка* – значит верить в него. Вербально и невербально родитель сообщает ребенку, что верит в его силы и способности. Поддержка касается не только негативного поведения ребенка.

Родитель, стремящийся поддержать своего ребенка, рассматривает не только события (поступок) в целом, но и старается выделить отдельные, позитивные для ребенка стороны. Поддержка основана на вере в природную способность личности преодолевать жизненные трудности при поддержке тех, кого она считает значимыми для себя.

Для того чтобы поддержать ребенка, родитель сам должен испытывать уверенность, он не сможет оказывать поддержку сыну или дочери до тех пор, пока не научится принимать себя и не достигнет самоуважения и уверенности.

Родителю необходимо понимать роль поддержки в процессе воспитания и знать, что, оказывая ее, он, сам того не ведая, может разочаровать ребенка, сказав ему, например, следующее: «Ты мог бы и не пачкаться!», «Ты мог бы быть и поосторожнее!», «Посмотри, как твой брат хорошо сделал это!», «Ты должен был смотреть, когда это делал я!» Как правило, негативные замечания родителей не имеют действия. Постоянные упреки типа «Ты мог бы сделать это лучше» приводят ребенка к выводу: «Какой смысл стараться? Все равно я ничего не смогу. Я никогда не смогу удовлетворить их. Я сдаюсь».

Подлинная поддержка родителями своего ребенка должна основываться на подчеркивании его способностей, возможностей – его положительных сторон. Случается, что поведение ребенка не нравится родителю. Между тем именно в такие моменты родитель должен предельно четко показать ребенку, что «хотя я и не одобряю твоего поведения, я по-прежнему уважаю тебя как личность». Например, если ребенку не удастся вести себя так, как хотелось бы его родителям, именно родители должны помочь ребенку понять, почему так происходит. Важно, чтобы ребенок понял, что его неудача может происходить из-за отсутствия готовности или способности вести себя соответствующим образом. Необходимо показать ребенку, что его неудача ни в коей мере не умаляет его личных достоинств. Важно, чтобы родитель научился принимать ребенка таким, какой он есть, включая все его достижения и промахи, а в общении с ним учитывать значение таких вещей, как тон, жесты, выражения и т. п.

---

<sup>1</sup> Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы; под ред. И.В. Дубровиной. М.: Академия, 1995. 170 с.

Необходимо помнить, что, обсуждая с ребенком его поведение, родитель должен постараться подчеркнуть, что вполне доволен ребенком как личностью. Это можно сделать, сказав: «Ты допустил несколько ошибок, но посмотри, как ты...» Этим противопоставлением родитель дает ребенку понять, что можно совершать ошибки, но его в большей степени интересуют успехи ребенка, а не его промахи.

Родитель должен пользоваться теми словами, которые работают на развитие «Я-концепции» и чувства адекватности ребенка. Родитель имеет несколько возможностей для создания у ребенка чувства собственной полезности и адекватности. Один путь состоит в том, чтобы продемонстрировать ребенку удовлетворение от его достижений или усилий. Другой путь – научить ребенка справляться с различными задачами. Этого можно достичь, создав у ребенка установку: «Ты можешь это сделать».

Даже если ребенок не вполне успешно справляется с чем-то, родитель должен дать ему понять, что его чувства по отношению к ребенку не изменились. *Полезными могут оказаться следующие высказывания:*

- Мне было бы очень приятно наблюдать за происходящим!
- Даже если что-то произошло не так, как тебе хотелось, для тебя это было хорошим уроком.
- Все мы люди, и все мы совершаем ошибки. В конце концов, исправляя свои ошибки, ты тоже учишься.

Таким образом, родитель учится тому, как помочь ребенку достичь уверенности в себе.

Центральную роль в развитии уверенности ребенка в себе играет, как уже отмечалось, вера родителя в ребенка. Родитель должен показать ребенку, что он является важным членом семьи и значит для нее больше, чем все связанные с ним проблемы.

Родители часто сосредоточены на прошлых неудачах и используют их против ребенка. Примерами такого оценивания являются утверждения типа: «Когда у тебя была собака, ты забывала кормить ее; когда ты занималась музыкой, ты бросила уроки через четыре недели, так что я не думаю, что тебе имеет смысл теперь заниматься танцами». Такой акцент на прошлом может породить у ребенка ощущение преследования. Ребенок может решить: «Нет никакой возможности изменить мою репутацию, так что пусть меня считают плохим».

Для того чтобы показать веру в ребенка, родитель должен иметь мужество и желание сделать следующее:

- забыть о прошлых неудачах;
- помочь ребенку обрести уверенность в том, что он справится с данной задачей;
- позволить ребенку начать «с нуля», опираясь на то, что родитель верит в него, в его способность достичь успеха;
- помнить о прошлых удачах и возвращаться к ним, а не к ошибкам.

Очень важно позаботиться о том, чтобы создать ребенку ситуацию с гарантированным успехом. Возможно, это потребует от родителя некоторого изменения требований к ребенку, но дело того стоит. Например, на семейном совете родитель может предложить специально создать такую ситуацию, которая поможет развитию у ребенка чувства адекватности и самооценности. В этой ситуации родитель может помочь ребенку выбрать те задания, с которыми он с точки зрения родителя способен справиться, и затем дать ему возможность продемонстрировать свой успех всей семье. Успех порождает успех и усиливает уверенность в своих силах как у ребенка, так и у родителя.

***Правила психологической поддержки ребенка в семье:***

1. Опирайтесь на сильные стороны ребенка.
2. Избегать подчеркивания промахов ребенка.
3. Показывать, что вы удовлетворены ребенком.
4. Уметь и хотеть демонстрировать любовь к ребенку.
5. Проводить больше времени с ребенком.
6. Внести юмор во взаимоотношения с ребенком.
7. Уметь взаимодействовать с ребенком.
8. Позволить ребенку самому решать проблемы там, где это возможно.

9. Избегать дисциплинарных поощрений и наказаний.
10. Принимать индивидуальность ребенка.
11. Проявлять эмпатию и веру в вашего ребенка.
12. Демонстрировать оптимизм.

Существуют слова, которые поддерживают ребенка, и слова, которые разрушают его веру в себя.

Например, **слова поддержки:**

- Зная тебя, я уверен, что ты все сделаешь хорошо.
- Ты делаешь это очень хорошо.
- У тебя есть некоторые соображения по этому поводу. Готов ли ты начать?
- Это серьезный вызов, но я уверен, что ты готов к нему.

**Слова разочарования:**

- Зная тебя и твои способности, я думаю, ты смог бы сделать это гораздо лучше;
- Ты мог бы сделать это намного лучше;
- Эта идея никогда не сможет быть реализована;
- Это для тебя слишком трудно, поэтому я сам это сделаю.

**Поддерживать можно посредством:**

- отдельных слов («красиво», «аккуратно», «прекрасно», «здорово», «вперед», «продолжай»);
- высказываний («Я горжусь тобой», «Мне нравится, как ты работаешь», «Это действительно прогресс», «Я рад твоей помощи», «Спасибо», «Все идет прекрасно», «Хорошо, благодарю тебя», «Я рад, что ты в этом участвовал», «Я рад, что ты пробовал это сделать, хотя все получилось вовсе не так, как ты ожидал»);
- прикосновений (потрепать по плечу; дотронуться до руки; мягко поднять подбородок ребенка; приблизить свое лицо к его лицу; обнять);
- совместных действий, физического соучастия (сидеть, стоять рядом с ребенком; мягко вести его; играть с ним; слушать его; есть вместе с ним);
- выражения лица (улыбка, подмигивание, кивок, смех).

Таким образом, *психологическая поддержка ребенка в семье* основана на том, чтобы помочь ребенку почувствовать свою нужность и значимость, а это, в свою очередь, обуславливает успешность вторичной профилактики девиантного поведения детей.

**Тематика эссе для родителей на основе высказываний известных людей  
в аспекте воспитания детей**

«Ребенок больше всего нуждается в вашей любви как раз тогда, когда он меньше всего ее заслуживает» (Э. Бомбек).

«Никем не любимый ребенок перестает быть ребенком: он лишь маленький беззащитный взрослый» (Ж. Сесброн).

«Ребенок, который переносит меньше оскорблений, вырастает человеком, более сознающим свое достоинство» (Н. Чернышевский).

«Каждый ребенок в какой-то мере гений, и каждый гений в какой-то мере ребенок» (А. Шопенгауэр).

«Мы тревожимся о том, каким человеком вырастет наш ребенок, но забываем, что он уже человек» (С. Таушер).

«Ребенок рождается с потребностью быть любимым, и в этом смысле всю жизнь остается ребенком» (Ф. Кларк).

«Величайшая ошибка при воспитании — это чрезмерная торопливость» (Ж.-Ж. Руссо).

«Дети запоминают не слова – они запоминают поступки» (А. Джигарханян).

«Главная опасность, от которой необходимо оберегать детей, их родители» (Д. Шоу).

«Ребенок рождает родителей» (С. Лец).

«С детьми необходимо мягкое обращение, потому что наказания ожесточают их» (Ш. Монтескье).

«Это случается, говорят слабые родители о проступках своих детей. Нет, это не случается – это развивается» (М.-Э. Эшенбах).

«Лучший способ сделать детей хорошими – это сделать их счастливыми» (О. Уайльд).

### Тренинговые занятия «Межличностные отношения в семье»<sup>1</sup>

#### **Занятие 1.**

**Цель:** активизация и сближение группы, уменьшение напряжения, преодоление сопротивления отдельных участников, подготовка их к ролевым играм.

1. Психолог знакомит участников с основными правилами функционирования группы (избегать непосредственных оценок друг друга, обращаться друг к другу по имени и на «ты», открыто высказывать мысли и чувства, возникающие «здесь и теперь»).

2. Родители на круге общения рассказывают о себе и о своих трудностях, проблемах, запросах и целях участия в группе. Делается первая попытка обсуждения семейных проблем.

3. Психологические упражнения (изобразить «бросание мяча», «снежка», «брызгание водой», «передачу по кругу хлопков», «цветка», «благодарности», «чувства злости», «раздражения»).

4. Произнести (ласково, грубо) свое имя и имена своих детей – элемент драматизации.

5. Выработка ритуала группового прощания (для актуализации чувства принадлежности к группе).

#### **Занятие 2.**

**Цель:** ориентация системы психологических взаимодействий на изменение межличностных отношений в семье.

1. Основные темы групповых дискуссий: впечатление от первого занятия; индивидуальные цели участия в группе; цели группы; отрабатываются первые впечатления друг о друге (техника «ассоциаций», «горячий стул» – доверие к каждому участнику).

2. Невербальные психогимнастические приемы («движение в темноте», ролевая игра «Поводырь и слепец»), направленные на сплочение группы и взаимодействие с помощью тактильных контактов.

3. Обсуждение методом групповой дискуссии темы «Роль родительских ожиданий. Что они могут спровоцировать и породить у детей? Как наши страхи становятся страхами детей?». Метод групповой дискуссии повышает психолого-педагогическую грамотность родителей, их общую сенситивность к ребенку, его проблемам, позволяет актуализировать индивидуальные стереотипы воспитания.

**Итог:** согласие родителей и психолога в понимании проблемы (боли) семьи, которая является причиной внутриличностного конфликта детей.

4. Ритуал группового прощания.

#### **Занятие 3.**

**Цель:** разрушение внутрисемейных стереотипов, создание атмосферы благополучия.

1. Обмен чувствами.

2. Обсуждение темы методом групповой дискуссии «Амбивалентность в общении с детьми. Оптимальная дистанция в общении с детьми».

3. Наши конфликты с детьми. Проигрывание анонимных (групповых) семейных конфликтов между родителями и детьми. Используется метод видеокоррекции. Ведется запись взаимодействия родителей с ребенком. Роль ребенка играет взрослый (родитель), после проигрывания просматривается видеозапись и делается групповой анализ.

4. Ритуал группового прощания.

---

<sup>1</sup> Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: Сфера, 1996. 240 с.



**Занятие 4.**

**Цель:** закрепление новых способов общения родитель – ребенок, осознание и свободное принятие новых разнообразных способов взаимодействия.

1. Обмен внутренними чувствами – впечатлениями от занятий, об изменениях в отношениях родитель – ребенок.

2. Упражнение «Просьбы и требования»:

- сядьте вместе с вашим партнером, который согласится исполнять роль;
- попросите его о чем-либо в требовательной форме;
- что вы ощущаете, когда требуете?
- выясните, что чувствует при этом ваш партнер;
- теперь попросите о чем-нибудь, выражая свои чувства, спрашивая и выслушивая, что чувствует другой (партнер находится в роли ребенка).

3. Обсуждение рисунков «Родители в виде несуществующего животного».

4. Акцентирование чувств принадлежности к группе – ритуал группового прощания.

### Занятие «Активное слушание как способ решения проблем детей»<sup>1</sup>

*Цель:* знакомство с целями и приемами активного слушания и отработка навыков активного слушания в упражнениях.

#### *Содержание занятия*

1. *Психогимнастическое упражнение.* Один из участников группы выходит за дверь, все остальные делятся на две подгруппы: «мальчиков» и «девочек», за две минуты они выбирают те действия, которые будут выполнять вместе, когда зайдет тот, кто за дверью. Задача этого участника – отгадать, где «мальчики», а где «девочки».

2. *Информационная часть.* Рассказ о целях активного слушания и его последствиях. Ведущий рассказывает о важности активного слушания как способа решения проблем ребенка, о ее приемах и о последствиях.

Активное слушание создает отношения теплоты; облегчается решение проблем ребенка; у детей появляется желание прислушаться к мнению родителей. Активное слушание помогает воспитывать самоконтроль и ответственность. Приемы: пересказ (полный и краткий), отражение чувств, уточнение, резюмирование (подведение итогов), проговаривание подтекста.

*Пересказ* – изложение своими словами того, что сказал собеседник, он может быть более полным в начале, а в дальнейшем – более кратким, с выделением наиболее важного. Ключевые слова: «Ты говоришь...», «Как я понимаю...», «Другими словами, ты считаешь...».

Сложность формирования навыка пересказа заключается в том, что при этом необходимо сосредоточиться на чужих мыслях, отключившись от своих, а слова других обычно вызывают в нас собственные воспоминания, ассоциации. Умение распределять внимание, одновременно удерживая внутренний строй своих мыслей и ход рассуждений другого человека, – это признак сформированности навыков активного слушания.

*Уточнение* (выяснение) относится к непосредственному содержанию того, что говорит другой человек. Уточнение может быть направленным на конкретизацию и выяснение чего-либо («Ты сказал, что это происходит давно. Как давно это происходит?», «Ты именно в четверг не хочешь идти в школу?»). Уточнение также может относиться ко всему высказыванию другого человека («Объясни, пожалуйста, что это значит?», «Не повторишь ли еще раз?», «Может быть, расскажешь про это поподробнее?»). Уточнение следует отличать от выпрашивания («А зачем ты это сказал?», «Почему ты его обидел?»).

*Отражение чувств* – проговаривание чувств, которые испытывает другой человек («Мне кажется, ты обижен», «Вероятно, ты чувствуешь себя расстроенным»). Последствия: дети меньше боятся негативных чувств; видят, что родители понимают их. Лучше называть чувства в утвердительной форме, так как вопрос меньше выражает сочувствие. Этот прием способствует установлению контакта и повышает желание другого человека рассказывать о себе.

*Проговаривание подтекста* – проговаривание того, о чем хотел бы сказать собеседник, дальнейшее развитие мыслей собеседника. Проговаривание подтекста надо осуществлять для лучшего взаимопонимания и дальнейшего продвижения в беседе, а не для того, чтобы показать, насколько хорошо слушающий родитель знает ребенка.

*Резюмирование* используется в продолжительных беседах или переговорах («Итак, мы договорились с тобой, что..., «Твоими основными идеями являются...»). Подведение итогов требует от слушающего внимания и умения кратко излагать свои и чужие мысли.

Рассказ о правилах хорошего слушания и их обсуждение.

<sup>1</sup> Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: Речь, 2006. 150 с.

*Правила хорошего слушания:*

- слушай внимательно, обращай внимание не только на слова, но и на невербальные проявления собеседника (мимика, позы, жестикация);
- проверяй, правильно ли ты понял слова собеседника, используя, если это необходимо, приемы активного слушания;
- не давай советов;
- не давай оценок.

3. *Работа в парах* для тренировки приема проговаривания (полного и краткого пересказа): на первом этапе один партнер все время только слушает и пересказывает, возвращая мысли собеседнику, затем они меняются ролями; на втором этапе надо пересказывать высказывания партнера и продолжать разговор, то же делает второй партнер. Тема, обсуждаемая собеседниками, касается какой-то проблемы, которая, по мнению родителя, тревожит ребенка.

4. *Словарь чувств*. Это упражнение можно выполнять с помощью мяча или мягкой игрушки: каждый называет какое-то чувство и отдает мяч (игрушку) другому.

5. *Работа в парах по правилам хорошего слушания*.

Тема: что мне помогает (какие мои качества и свойства) и что мешает воспитывать моего ребенка.

«Упражнение мы будем выполнять в парах. Пожалуйста, разбейтесь на пары. Выберите себе в пару того из членов нашей группы, кого вы пока узнали меньше других, но хотели бы узнать поближе».

Тренер ждет пока все участники группы сядут парами.

«Распределите между собой роли: один из вас будет «говорящим», другой – «слушающим». Задание будет состоять из нескольких шагов (этапов). Каждый шаг рассчитан на определенное время. Сначала правилами хорошего слушания руководствуется «слушающий». «Говорящий» в течение пяти минут рассказывает о своих трудностях, проблемах в воспитании ребенка. Особое внимание при этом он обращает на те свои качества, которые порождают эти трудности. «Слушающий» соблюдает правила хорошего слушания».

Через 5 минут ведущий останавливает беседу.

«Сейчас у «говорящего» будет одна минута, в течение которой надо будет сказать «слушающему», что в поведении последнего помогало, а что затрудняло этот рассказ».

«Теперь «говорящий» в течение 5 минут будет рассказывать «слушающему» о своих сильных сторонах в общении, о том, что ему помогает воспитывать ребенка, строить взаимоотношения с ним».

Через 5 минут ведущий останавливает беседу и предлагает перейти к следующему шагу.

«Слушающий» за 5 минут должен повторить «говорящему», что он понял из двух его рассказов о себе, то есть о том, что ему помогает и что мешает воспитывать ребенка. На протяжении этих пяти минут «говорящий» все время молчит и только движением головы показывает, согласен он или нет с тем, что говорит «слушающий». После того как «слушающий» скажет все, что он запомнил из двух рассказов «говорящего», последний может сказать, что было пропущено и что искажено».

Во второй части упражнения участники пары меняются ролями: тот, кто был «слушающим», становится «говорящим» и наоборот.

6. *Психогимнастическое упражнение:* бросить мяч и «погрузить на баржу» предметы, названия которых начинаются на определенную букву. В такую игру родители могут играть с детьми, расширяя запас слов и развивая коммуникации в семье.

7. *Домашнее задание.* Использовать и тренировать приемы активного слушания.

*Подведение итогов занятия:* обсуждение и рефлексия приобретенного участниками опыта в ходе занятия.

**Общие правила эффективного общения взрослого и ребенка  
(для педагогов и родителей)<sup>1</sup>**

1. *Беседуйте с ребенком дружелюбно, в уважительном тоне.* Для того чтобы воздействовать на ребенка, вы должны научиться сдерживать свой критицизм и видеть позитивную сторону общения с ребенком. Тон, которым вы обращаетесь к ребенку, должен демонстрировать уважение к нему как к личности.

2. *Будьте одновременно тверды и добры.* Выбрав способ действия, вы не должны колебаться. Будьте дружелюбными и не выступайте в роли судьи.

3. *Снизьте контроль.* Избыточный контроль над детьми обычно требует особого внимания взрослых и редко приводит к успеху. Более эффективным оказывается спокойное, отражающее реальность планирование способа действия.

4. *Поддерживайте ребенка.* Взрослый может поддержать ребенка, признавая его усилия и вклад, равно как и достижения, а также демонстрируя, что понимает его переживания, когда дела идут не очень хорошо. В отличие от награды поддержка нужна даже тогда, когда ребенок не достигает успеха.

5. *Имейте мужество.* Изменение поведения требует практики и терпения. Если какой-то подход окажется неудачным, не нужно отчаиваться, следует остановиться и проанализировать переживания и поступки как ребенка, так и свои. В результате в следующий раз взрослый будет лучше знать, как поступить в подобной ситуации.

6. *Демонстрируйте взаимное уважение.* Педагоги и родители должны демонстрировать доверие к ребенку, уверенность в нем и уважение к нему как к личности.

---

<sup>1</sup> Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, Т.В. Вохмянина; под ред. И.В. Дубровиной. М.: Академия, 1998. 160 с.

### Материалы мастер-класса «Позитивное мышление»<sup>1</sup>

Термин *«позитивное мышление»* был введен западными психологами и обозначает метод своеобразного самопрограммирования на успех.

Волевым усилием человек концентрируется на положительных сторонах жизни, тщательно обдумывает вариант успешного решения проблемы, рассматривает со всех сторон счастливое течение событий и мысленно представляет, как все это происходит.

Наш мозг устроен так, что мы не в состоянии одновременно обдумывать два противоположных направления. Настроенный на удачу человек замечает все, что может помочь ему в достижении цели, и стремится реализовать свои мечтания. От него исходят вибрации уверенности и спокойствия, а временами возникает «аура успеха». Человек с *позитивным мышлением* притягивает к себе сторонников, которые знают, что с ним все получится и все будет хорошо. Происходит процесс, противоположный процессу формирования хронического неудачника. И хотя человек с *позитивным мышлением* не чувствует себя абсолютно счастливым (ведь ничего абсолютного в этом мире нет), оптимистический взгляд на мир позволяет ему не «замыкаться» на плохом, а изменять его к лучшему и самосовершенствоваться.

*Позитивное мышление* – это одно из главных составляющих в формуле успеха. Ведь успешные люди всегда полны оптимизма и стремления к личностному росту. Но овладеть искусством мыслить позитивно – это большой внутренний труд.

Позитивное мышление развивается в трех основных направлениях:

1. Позитивные утверждения – аффирмации.
2. Позитивный настрой – вера, что все получится (самовнушение).
3. Позитивное восприятие – умение «правильно» и оптимистично смотреть на мир.

*Позитивные утверждения* или аффирмации – это убеждающие высказывания с акцентом на то, что человек желает иметь (способности, умения, качества и отношения).

*Позитивное настроение* – это внутренний самонастрой или вера, что у нас все получится, что мы все сможем. Ключевыми фразами такого мышления являются: «Я смогу», «Я достоин», «У меня получится», «У меня выйдет», «Я сделаю». Девизом жизни людей с позитивным настроением является лозунг: «Если не я, то кто же?»

*Позитивное восприятие* (предполагает развитие у себя оптимистического взгляда на жизнь и уверенности в себе) – это основа душевного здоровья.

Таким образом, **позитивное мышление** – это способность в любом, даже, на первый взгляд, неблагоприятном событии видеть новые возможности и определенные выгоды. Это спо-

---

<sup>1</sup> Артюнина Г. П., Игнатъева С. А. Основы медицинских знаний: Здоровье, болезнь и образ жизни: учебное пособие для высшей школы. 2-е изд., перераб. М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2005. 560 с.; Бойко А. В. Охрана психического здоровья: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2004. 268 с.; Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 3-е изд., доп. и перераб. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. 672 с.; Васильева О. С., Филатов Ф. Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2001. 352 с.; Здоровый образ жизни: валеологическое воспитание и самовоспитание студентов: материалы студенческой науч.-практической конф. (Екатеринбурга, 24 марта 2004 г.) / Ред. кол.: В. В. Байлук, В. М. Зубова, М. А. Зыскина, Е. Л. Ерина, И. А. Ларионова. Екатеринбург, Урал. гос. пед. ун-т, 2004. 125 с.; Меллер А. Чем болеют жадины? // Психология. 2007. № 12. С. 18; Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Питер, 2003. 607 с.; Робинс Э. Советы друга: 11 уроков по достижению успеха. М.: Попурри, 2003. 127 с.; Тюмасева З.И., Богданов Е.Н., Щербак Н.П. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны. СПб.: Питер, 2004. 464 с.; Энциклопедия. Мир женщины. Секреты счастливой жизни / гл. ред. Г. А. Непокойчицкий. М.: АНС; АСТ: Астрель, 2007. 671 с.

способность отказаться от привычки «заикливаться» на травмирующих и болезненных для человека событиях или их негативных последствиях.

*Искусство позитивного мышления* – это умение высказывать и мыслить, основываясь на описании событий или процессов в позитивном ключе, это восприятие мира по законам красоты.

Например, если человек не глупый, то он какой? Умный. Не бедный – богатый. На вопрос «Какая на улице погода?» можно ответить «Невыносимая жара», а можно ту же информацию передать оптимистичнее, но, тем не менее, не искажая факты: «На улице очень теплый, солнечный день». Мы сами выбираем, как мы реагируем на то или иное событие в нашей жизни, определяем свою личностную позицию и формируем мировоззрение. Следовательно, если человек ценит свое здоровье, хочет добиться поставленных целей, необходимо мыслить позитивно, а значит, только в положительном ключе. Изменив свои мысли, можно изменить не только отношение к обстоятельствам, но и мир вокруг себя.

*Концепция позитивного мышления* не является псевдонаучной. «Позитивные мысли действительно приносят пользу нам и нашему здоровью, но не отменяют необходимости трудиться, учиться, прилагать усилия», – объясняет доктор психологических наук М. Гинзбург.

*Настоящая цель позитивного мышления* не в том, чтобы полностью сменить негативные мысли на позитивные, а в том, чтобы чаще обращаться к последним. «Мы слишком часто склоняемся к негативной трактовке происходящего, – говорит психоаналитик Анн-Мари Фийоза. – А применение таких инструментов позитивного мышления, как релаксация, визуализация (наглядное представление благоприятного для нас результата) или аутотренинг, позволяет нам сохранять положительный настрой, восстанавливать свое душевное равновесие».

«С помощью этих методов, – продолжает М. Гинзбург, – можно настроиться на позитивный лад, на успешный исход дела, но главное – после этого начать действовать, не полагаться на случай, судьбу или на то, что все устроится само собой». Наивная восторженность, безрассудный оптимизм или слепая вера в чудеса ничего общего с позитивным мышлением не имеют. Мыслить позитивно – это, по большому счету, считать себя достойным жить счастливо и делать для этого все, что для нас возможно. Это значит больше верить в себя, а, следовательно, быть свободнее.

В психологии, на современном этапе, активно развивается такое направление, как мыслеформирование, и в связи с этим существует множество методик и тренингов по развитию позитивного мышления. Этой проблемой занимаются такие российские специалисты, как доктор М. Норбеков, признанный специалист по позитивной психологии Н. Правдина, доктор В. Синельников, психолог А. Свияш, академик Г. Сытин, психолог-консультант А. Могилевская, психотерапевт С. Гроф и др.

*Позитивное мышление* позволяет сформировать у человека потребность в укреплении здоровья, установку на здоровье. Теория установки была разработана Д. Н. Узнадзе, А. А. Ухтомским и П. К. Анохиным. Согласно данной теории, установка есть механизм неосознаваемой регуляции поведения, в результате которой возникает предрасположенность субъекта к выполнению определенной деятельности. Психологическая установка проявляется в изменении психофизиологической готовности организма и приводит к мобилизации соответствующих поставленной перед человеком задачей функций, состояний, механизмов, систем организма. Она настраивает на получение конкретного результата, влияет на поведение. Оказывая влияние на физическое здоровье, установка может выполнять позитивную и негативную роль, улучшая или снижая способности организма к здоровому функционированию.

В 1905 г. английский психолог Уильям Джеймс делает уникальное открытие, согласно которому смена психологической установки оказывает влияние на жизненные обстоятельства человека. Он утверждал, что для того, чтобы изменить внешний мир, нужно изменить самого себя. Согласно его теории, существует закон притяжения, по которому мы воздействуем на ход нашей жизни как магнит. При этом в зависимости от направленности мысли человек сам притягивает как позитивные, так и негативные ситуации. Притяжение это тем больше, чем больший эмоциональный заряд несут эти мысли.

Итак, остановимся на развитии *позитивного мышления*.

### Упражнение «7 дней позитивного мышления»

Испытание заключается в следующем: в течение следующих 7 дней вы должны постараться думать только позитивно. Что бы с вами ни случилось, вы будете находить в этом положительные моменты и думать о том, какие позитивные уроки вы можете извлечь из своего опыта. К концу недели вы уже начнете осознавать действительные преимущества позитивного мышления, вы увидите, сколь много негативных мыслей находится в вашем сознании и в мире вокруг вас, выработаете новые подходы к восприятию мира – более конструктивные по сравнению с предыдущими. Вы должны будете сконцентрироваться на таком решении, которое бы было для вас наиболее положительным и полезным.

Вот несколько *рекомендаций*, которые помогут вам начать:

1. *Быстро «обрежьте» негативные потоки.* Не позволяйте своим мыслям задерживаться на отрицательной стороне происходящего дольше определенного, заранее установленного времени, не более 30 секунд или 1 минуты. Потом просто «обрежьте» мысль, бросьте ее и начните думать о том, какие положительные моменты содержит в себе данная ситуация.

Не насыщайте негативные мысли своей энергией, иначе вы можете надолго попасть в ловушку нисходящей спирали негативных мыслей. Если вы ощущаете поток негативных мыслей, «отрежьте» его как можно быстрее.

Осознайте, что вы способны выбирать то, о чем вы думаете и как вы реагируете. Вы не обязаны всю свою жизнь реагировать на обстановку вокруг. Быть реактивным – значит лишать себя энергии. У вас есть выбор, однако может потребоваться время, чтобы эта идея начала «срабатывать» в вашем сознании.

2. *Концентрируйтесь на промежутке между раздражителем и реакцией.* Чем дольше вы думаете об этом и чем дольше пытаетесь использовать данный подход через сознательный выбор, тем, со временем, промежуток между раздражителем и вашей реакцией на него будет становиться все больше и больше, что, в свою очередь, даст вам возможность блокировать негативные потоки и настроиться на положительно заряженную волну мыслей.

3. *Примите свои чувства, не отрицайте их.* Хотя зачастую негативные мысли можно быстро отбросить, иногда этого бывает недостаточно. С течением времени негативные эмоции могут накопиться внутри вас, или вы можете оказаться подавлены определенной ситуацией. В данной ситуации вы, возможно, начнете вести себя наперекор своей интуиции; попытаетесь не пускать эти чувства в себя, будете бороться с ними. Вместо этого примите эти чувства. Скажите им «да». Сдайтесь и позвольте им войти. Наблюдайте за своими чувствами, не осуждая их. Если вы позволите им просто быть, будете наблюдать их в течение минуты или двух, то случится что-то замечательное – эти чувства просто исчезнут.

### Упражнение «К солнцу!»

Солнце – это достойный символ для нашего позитивного мышления. Мы предлагаем использовать представление пейзажа, залитого солнцем, для иллюстрации четырех уровней мышления, описанных выше. Эта аналогия поможет вам увеличить долю позитивных мыслей в вашем ежедневном репертуаре.

1. *Представьте себе зеленую долину, окруженную высокими горами, с озером посередине.* Это будет образ вашего сознания.

2. *Характер ваших мыслей будет определять ваше положение в этом воображаемом пространстве.* Кто вы: рыба, обитающая в темных глубинах озера (негативные мысли)? лягушка, прыгающая с берега в воду и обратно (пустые мысли)? Человек, отправляющийся в лес за пропитанием и за материалом для строительства хижины (прагматические мысли)? Или солнце, которое поддерживает жизнь на земле (позитивные мысли)?

3. *А теперь вспомните, о чем вы думали в течение сегодняшнего дня.* Классифицируйте свои мысли, распределив их по четырем уровням. Постарайтесь добиться того, чтобы со временем доля позитивных мыслей в вашем дневном рационе увеличивалась, а доля негативных и пустых мыслей сокращалась.

**Личностное проектирование  
в аспекте семейной (родительской)  
самореализации  
(рабочая тетрадь)**

---

---

*(название проекта)*

Выполнил (ла):

---

---



## Структура личностного проектирования

**1. Аннотация.** Обоснуйте значимость личностного проектирования в аспекте системы семейных взаимоотношений (детско-родительских отношений) \_\_\_\_\_

**2. Актуальность личностного проектирования.** Актуализируйте необходимость самопроектирования для своего личностного совершенствования и самореализации \_\_\_\_\_

**3. Постановка целей или целеобразование.** Любое дело может быть эффективным только тогда, когда точно определены его цели, т. е. результаты, к которым необходимо стремиться, а также имеются необходимые средства и знания.

Сформулируйте цель самопроектирования в семейном аспекте, т. е. в аспекте детско-родительских отношений: \_\_\_\_\_

**4. Проблема.** Определите проблему в контексте семейных взаимоотношений (детско-родительских отношений), обуславливающую процесс самопроектирования \_\_\_\_\_

### 5. Рабочий план реализации проекта

План мероприятий самопроектирования должен составляться на каждый день и в течение 20 дней. Для реализации проекта временные ресурсы вы устанавливаете и выбираете сами.

№ п/п	Дата	Упражнения и методы самопроектирования. Содержание упражнений	Планируемый результат от реализации конкретного упражнения (метода)

**6. Прогнозируемые результаты.** Определите прогнозируемые результаты влияния составленного вами проекта на развитие Я идеального в семейном аспекте, а именно в сфере детско-родительских взаимоотношений \_\_\_\_\_

**7. Сроки реализации.** Укажите сроки реализации данного проекта в контексте указанной проблемы \_\_\_\_\_

**8. Ресурсное обеспечение:** определите и проанализируйте, каким образом обозначенные ресурсы будут способствовать достижению поставленной цели самопроектирования.

Духовно-нравственный (использование внутренних ресурсов личности)	Социально-психологический (использование ресурсов социума)	Информационно-методический (использование информационных источников)	Материальный (использование материальных средств)

**9. Критерии эффективности самопроектирования.** Обоснуйте критерии эффективности вашего проекта в аспекте преобразования детско-родительских отношений) \_\_\_\_\_

**10. Эффект проекта в долгосрочной перспективе.** Определите эффект самопроектирования для себя, а также для ближайшего окружения, то есть аргументируйте, как результаты личностного проектирования могут повлиять на ваши отношения в семье (с ребенком), какие преимущества вы получите в будущем от данной работы, в каких направлениях вам еще предстоит саморазвиваться и самосовершенствоваться \_\_\_\_\_

### **Макродизайн и микродизайн тренинга «Перфекционизм: возможности и ограничения»**

**Цель:** исследовать возможности и ограничения взаимоотношений с собственным перфекционизмом.

**Задачи:**

1. Осознание участниками проявлений собственного перфекционизма (актуализация опыта участников).
2. Обозначение истоков формирования перфекционизма.
3. Выявление противоположных аспектов перфекционизма.
4. Реализация на практике правила «stop» в контексте работы с перфекционизмом.
5. Обнаружение и работа с субличностями (со сторонами личности), определяющими перфекционизм.
6. Самоутверждение участников посредством изменения отношения к себе с выявленными личностными переживаниями.
7. Интеграция опыта («Заземление»).

**Ожидаемый результат (навыки, умения, знания):**

- Формирование умений взаимодействия с собственным перфекционизмом.
- Понимание перфекционизма как процесса, имеющего определенные возможности и ограничения.
- Обнаружение факторов, способствующих и препятствующих получению удовольствия и удовлетворения от процесса совершенствования.
- Глубинное понимание внутриличностных переживаний, запускающих перфекционизм.
- Принятие собственных результатов деятельности и личностных достижений, не обесценивая их.
- Ослабление давления на себя в стремлении к совершенствованию.

**Концептуальное обоснование тренинга:**

Желание быть успешным, стремление к совершенствованию – это естественная (экзистенциальная) потребность каждого человека. Однако в жизни происходят ситуации, когда человека не удовлетворяют в полной мере результаты его деятельности, обесцениваются полученные достижения, что обрекает человека чаще всего на недовольство собой, неприятие себя, поиск идеального Я. И тогда естественная потребность в совершенствовании трансформируется в перфекционизм, т. е. в постоянное, чрезмерное, навязчивое стремление к достижению идеала, к изменению полученного результата, которое, более того, не дает возможности остановиться. Зачастую, находясь в постоянном поиске идеального Я, человек перестает слышать себя, отдаляется от себя и в связи с этим испытывает такие болезненные переживания и ощущения, как: изнеможение, внутреннее напряжение, раздражение, недовольство собой и другими, отчаяние, пренебрежение семьей и друзьями и, в крайних случаях, депрессия. Соответственно, обнаружение внутренних причин и осознание своих сторон или качеств личности, которые участвуют в формировании перфекционизма, а также принятие себя таким, какой я есть, т. е. «не идеальным, а просто хорошим», становится условием изменения отношения к себе, другим и процессу совершенствования в целом, что обеспечивает возможность избавления от неприятных ощущений и позволяет быть более свободным и самодостаточным.

**Используемые методы работы:** упражнения, обсуждения, медитация–визуализация, использование техник экспрессивной терапии (рисунок).

**Длительность:** 2 занятия; каждое занятие по 3 часа работы.

**Количество участников:** 15–20 человек

**Необходимые условия:** цветные карандаши, фломастеры, краски, скотч, клей, цветная бу-

мага, ножницы, цветные мелки, бумага для рисования, одноразовая посуда, фольга, наборы самоклеящихся этикеток, бумага формата А4 и А3, картон, ручки, и др. материалы для творческой деятельности.

### **I. Вступительная часть**

#### **1. Представление ведущих.**

**2. Условия работы в группе:** Прояснение вопроса среди участников тренинга: «Все ли понимают, что такое тренинг и есть ли среди присутствующих те, кто ни разу не был на тренинге?»

*«Тренинг – это особая форма взаимодействия людей, которая предполагает обучение на основе собственного опыта и опыта других. Данная форма взаимодействия выстраивается посредством определенных правил и условий».*

**3. Знакомство (создание групповой атмосферы):** «Мы приглашаем вас познакомиться друг с другом и с нами. Представьтесь и ответьте, пожалуйста, на такой вопрос: в чем Я – перфекционист (в какой сфере деятельности, жизни)?» И в связи с этим есть ли необходимость прояснить, что такое перфекционизм? Если да, тогда нам хотелось бы спросить у группы: «Как вы понимаете, представляете, что такое перфекционизм, и в чем вы считаете себя перфекционистом?»

В крайнем случае можно будет дать участникам тренинга классическое и собственное определение понятия «перфекционизм». *Перфекционизм* от лат «perfectus» – абсолютное совершенство, чрезмерное стремление к совершенствованию, к достижению идеального результата, безупречности, абсолютной правильности.

*Перфекционизм* – это навязчивое стремление соответствовать определенному сверхидеальному образу, высоким стандартам, недостижимым результатам, приводящее к невозможности остановиться.

*Перфекционизм* (от лат. *perfectio* – совершенство) является личностной чертой, которая предполагает чрезмерно высокие стандарты и невозможность испытывать удовлетворение от результатов деятельности. Пол, возраст и образование человека не оказывают влияния на проявление перфекционистских черт личности.

Постоянное стремление к совершенству формирует нетерпение по отношению к недостаткам окружающих, что, в свою очередь, нарушает процесс социального взаимодействия.

*Родительский перфекционизм* проявляется в высокой требовательности, в высоком уровне контроля, в критике ребенка, в дефиците доверия, любви и заботы, малом количестве поддержки по отношению к детям. Родители с высоким уровнем перфекционизма не могут не только принять собственные успехи, но и признать и похвалить своих детей за старание и достижения. Они не одобряют, а бесконечно принуждают детей делать еще больше и лучше. В качестве основного наказания за неуспех может выступать лишение родительской любви. Ребенок вынужден стремиться все делать без ошибок, почти идеально, чтобы удовлетворить родительские ожидания, избежать критики и заслужить родительскую любовь.

Цель: актуализировать опыт проявления перфекционизма.

Далее вновь обращение к участникам с вопросом: «В чем вы считаете себя перфекционистом?»

**4. Сбор ожиданий:** «Здесь прозвучал и проявился разный опыт переживаний, отношений, связанных с таким явлением, как перфекционизм. На основе это мы предлагаем вам сейчас взять время (около 5 минут) и ответить в письменном виде на следующие вопросы:

– Ваши ожидания от тренинга?

– Что важного для вас может произойти на этом тренинге? И как вы можете себе помочь в этом?

«Теперь мы предлагаем вам высказаться по данным вопросам в большом кругу (в пространстве большого круга)».

**5. Обозначение цели и задач тренинга (выработка группового контракта):** «Мы услышали определенные ваши ожидания, и нам хотелось бы в связи с этим поделиться с вами своим видением данного тренинга, которое заключено в соответствующей цели, исходя из названия тренинга «Перфекционизм: возможности и ограничения».

*Цель тренинга:* исследовать возможности и ограничения взаимоотношений с собственным перфекционизмом.

*Задачи (этапы) тренинга:*

1. Обращение к опыту проявлений собственного перфекционизма.
2. Обнаружение переживаний, которые запускают перфекционизм.
3. Исследование переживаний, состояний, которые могут способствовать и препятствовать получению удовольствия и удовлетворения в процессе деятельности (совершенствования).
4. Научиться взаимодействию с собственным перфекционизмом.

*«Нам кажется очень важным то, что наши представления, поставленные цели тренинга соотносятся, связаны напрямую или косвенно с теми ожиданиями, которые здесь прозвучали».*

**6. Определение правил групповой работы.** «Дальнейшая наша деятельность предполагает соблюдение определенных правил работы в группе, что поможет создать атмосферу безопасного пространства. Мы хотели бы вам предложить эти правила:

- **«Я-высказывание»** (это означает, что все участники говорят от первого лица).
- **«Безоценочность»** суждений участников (предполагает не критиковать, не оценивать, не осуждать высказывания других).

- **«Конфиденциальность»** (предполагает, что информация, услышанная и сказанная здесь, остается в пространстве этого тренинга).

- **«Не перебивать другого в ходе его монолога».**

- **Правило «Стоп»** (определяет возможность «выключиться» из упражнения, т. е. возможность неучастия в предлагаемых упражнениях, без объяснения причин). Данное правило также может соблюдаться во взаимоотношениях с собственным перфекционизмом. Каким образом данное правило можно использовать применительно к собственному перфекционизму, мы определим в ходе нашего тренинга.

- **«Соблюдение регламента, т. е. временных границ»** («мы начинаем и заканчиваем вовремя, исходя из обозначенного времени, это касается как самого тренинга и работы во время тренинга, так и перерыва в ходе тренинга»).

- **«Выключать телефоны на время тренинга».**

*«Есть ли еще что-то важное, что мы должны отразить в правилах, чтобы вы могли чувствовать себя здесь (в пространстве тренинга) комфортно?»*

Предложения к группе:

**«Позволить себе быть несовершенным»** (это значит не стремиться к достижению «идеального», «совершенного», «правильного»; это попытка принятия себя «достаточно хорошим, а не идеальным»).

**«Обращение к участникам группы на «ты» (или на «вы»).**

## **II. Основная часть**

Упражнение № 1. *Цель:* в процессе деятельности обнаружить внутриличностные переживания, сопутствующие и препятствующие получению удовольствия, не дающие возможности «остановиться или останавливаться».

**1 шаг (индивидуальная работа).** *Инструкция:* «Мы предлагаем вам длительное по времени упражнение, которое состоит из нескольких этапов (шагов). **1 шаг:** в течение 10 минут вам необходимо сделать, сложить из бумаги «кораблик», используя для этого все предложенные материалы (ресурсы, средства). По истечении обозначенного времени вы услышите звуковой сигнал («stop»), который будет свидетельствовать об окончании упражнения и об остановке вашей деятельности. В течение данного упражнения прислушивайтесь к себе, будьте внимательны к своим чувствам, ощущениям, побуждениям, желаниям». *(По необходимости показать схему конструирования кораблика.)*

**2 шаг (работа в парах и обсуждение в кругу):**

«Разделитесь, пожалуйста, по парам, взяв левой рукой руку соседа, и обсудите друг с другом следующие вопросы: 1. Что с вами происходило во время упражнения? 2. Какие чувства, ощущения вызывает результат, итог вашей работы? 3. Насколько этот опыт похож на то,

что обычно происходит в вашей жизни с вами? У вас на данную работу – 10–15 минут, когда время закончится, мы вам об этом сообщим сигналом «stop». Вопросы даются участникам под запись.

«Пожалуйста, возвращайтесь в круг, мы предлагаем вам поделиться с нами тем, как вам было в этом процессе и с чем вы встретились (с каким опытом) во время упражнения?»

«Если представить образно, что есть кто-то или что-то, а именно что внутри нас сидит (находится) некая наша часть, которая не дает возможности останавливаться в ходе деятельности или, наоборот, начинать эту деятельность, получать удовольствие и удовлетворение от процесса и результата деятельности, интересно, что бы это была за «часть» или «проявление»? Возможно, соприкасаясь со своей (этой) частью, мы встречаемся с проявлениями собственного перфекционизма... А как формируются отношения с этой частью, мы исследуем далее...

*Рефлексия приобретенного опыта в ходе тренинга и получение от участников обратной связи (20–30 минут).*

### **3 шаг (медитация) – продолжение работы:**

«Сядьте поудобнее, отложите все, что вам может помешать, постарайтесь расслабиться, закройте глаза. Обратитесь к своему дыханию, доверьтесь ему и не пытайтесь его контролировать. Вернитесь к опыту, который вы получили в ходе предыдущего занятия, и попробуйте представить в виде образа ту часть себя, которая не дает возможности останавливаться в процессе или начинать деятельность, получать удовольствие в процессе и чувствовать удовлетворение от результата. Позвольте образу проявиться. Как выглядит этот образ, на что он может быть похож? Какие основные черты имеет данный образ? Можете ли вы дать этому образу какое-то имя, название, обозначение? Что вы чувствуете по отношению к этому образу? Возможно, он что-то делает? Может быть, он что-то говорит вам или что-то требует или дает указания. Побудьте с этим образом и, как только будете готовы, возвращайтесь в круг».

«Сейчас мы предлагаем вам сделать рисунок вашего образа, используя представленные средства. Возьмите на это 10 минут. По завершении этого этапа прозвучит соответствующий сигнал («stop»), свидетельствующий об окончании деятельности».

### **4 шаг (работа в парах и обсуждение в кругу):**

«Разделитесь, пожалуйста, по парам (желательно выбирать того партнера, с которым вы еще не встречались в паре) и в течение 10–15 минут расскажите друг другу о своем образе (что это за образ, как он выглядит, что он значит для вас?). Как только обозначенное время закончится, мы вам просигнализируем («stop»).

«Возвращайтесь в круг и поделитесь с нами вашим опытом, а именно тем, что удалось обнаружить» (25–30 минут). *Упомянуть о методике «stop».*

### **5 шаг (продолжение работы в парах):**

«Мы вас приглашаем сделать следующий шаг, который предполагает взаимодействие с собственным образом. Для этого вам необходимо вернуться к своему предыдущему партнеру, с которым вы работали на 4-м этапе, т. е. когда описывали свой образ. Сейчас каждому из вас предстоит стать образом своего партнера, которому необходимо будет ответить на такие вопросы, как: «Что ты хочешь (желание)?», «Что тебе на самом деле нужно (потребность)?», «Что ты можешь мне дать, предложить?»

Если у вас будут возникать другие (дополнительные) вопросы, вы можете их также задавать своему образу.

Один из партнеров задает перечисленные вопросы тому партнеру, который играет роль вашего образа (выявленной части), а другой, находясь в образе, отвечает на эти вопросы. У вас для этого есть 20–25 минут. Когда время закончится, мы предупредим вас характерным сигналом («stop»). Объяснение данного упражнения осуществляется на основе примера.

«Затем мы приглашаем вас в круг и просим поделиться с нами своим опытом, тем, что удалось обнаружить, с чем вы встретились» (40–45 минут).

### **III. Заключительная часть – «Заземление»**

«На протяжении нескольких дней мы исследовали взаимоотношения со своим перфекционизмом, его проявления, особенности. В связи с этим, основываясь на полученном опыте, ответьте (в течение 5 минут) на следующие вопросы: что я узнал(а) о своем перфекционизме и как я это буду использовать в жизни (возможно, я что-то буду делать иначе в отношениях: с собой, с другими, со своим ребенком...?)».

«Затем объединитесь в тройки и обсудите данные вопросы в течение 15–20 минут, по завершении вы услышите знакомый сигнал «stop» (работа в тройках возможно только в том случае, если будут позволять временные границы тренинга; как вариант – обсуждение может быть в большом кругу)». После работы в тройках – обсуждение в большом кругу в течение 20–30 минут. Упомянуть о методике «stop».

Если остается время, то участникам тренинга задается следующий вопрос, который обсуждается в большом кругу (возможно, в форме дискуссии): «Как вы думаете, какие возможности и ограничения скрыты в вашем перфекционизме?» (20 минут). *Кроме того, данный вопрос является «сквозным», релевантным в процессе обсуждений на протяжении всего тренинга.*

«Просим каждого участника выразить одним-двумя словами впечатления от нашего тренинга» (такой вариант реалистичен в том случае, если произойдет нарушение временных границ тренинга, т. е. останется 3–5 минут).

**Завершающее слово ведущих:** «Спасибо всем за работу, было приятно с вами работать, доброго вечера!»

### Тренинг для учителей начальных классов (программа практических занятий и упражнений)<sup>1</sup>

Тренинг для учителей начальных классов направлен на развитие у них таких профессионально важных качеств, как эффективный индивидуальный стиль профессиональной деятельности, умение успешно общаться с коллегами по работе и руководством школы, учащимися и их родителями. Тренинг помогает выработать и такие качества, как позитивное отношение к ребенку, эмоциональное принятие младшего школьника, коммуникативные средства развивающего общения с ним, способы эффективной саморегуляции.

Тренинг включает в себя следующие циклы: «учитель – класс», «учитель – ученик», «Я – учитель».

Итак, остановимся на основных упражнениях тренинга.

#### Цикл «Учитель – класс»

##### Упражнение «Эмоция»

**Цель упражнения:** развитие у учителей техники живого и образного общения с учащимися, пластичности, эмоциональности и артистизма.

Группа садится в полукруг, и каждый из участников должен загадать свою психологическую загадку: при помощи выражения лица, позы, движений, жестов и некоторых нейтральных фраз изобразить задуманное им эмоциональное состояние, которое группе надо угадать.

Затем психолог призывает учителей порассуждать, насколько точно удалось каждому участнику справиться с загадкой, какие средства внешней демонстрации своего состояния у него наиболее выразительны – лицо, руки, интонация и др. Какие внешне коммуникативные средства ему необходимо изменить, например, излишне директивный голос или жесткую «учительскую» осанку.

##### Упражнение «Моя профессиональная роль»

**Цель упражнения:** поиск группой эффективных средств общения с классом и внутренней позиции, с которой учитель должен взаимодействовать с учащимися.

Группа садится в круг, и каждому участнику психолог дает карточку, на которой зафиксирована определенная профессиональная коммуникативная позиция-роль. Рекомендуется иметь следующий набор карточек: «Помощник», «Мама», «Воспитатель», «Лидер», «Авторитет», «Информатор», «Идеал», «Самый-самый...», «Добряк», «Наблюдатель», «Посредник между учеником и родителем», «Интеллектуал», «Урокодатель», «Предметник», «Оценщик», «Сухарь», «Судья», «Друг», «Игрок», «Товарищ».

Каждый из участников группы получает свою карточку, где обозначена позиция-роль. Он читает карточку и говорит, в чем он согласен с такой характеристикой профессиональной позиции учителя, а в чем нет. При активном несогласии с обозначенной позицией-ролью учитель может назвать роль, которую, по его мнению, необходимо реализовывать при общении с младшими школьниками.

Участники высказываются по кругу или в той очередности, которую сами предпочтут. При групповом обсуждении психолог стремится акцентировать внимание учителей на таких моментах: поиск каждым учителем собственной внутренней позиции-роли, проявление учителями положительного отношения к детям, стремление транслировать ученикам тепло и доброту.

---

<sup>1</sup> Самоукина Н.В. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги. М.: ИН-ТОР, 1997. 192 с.



### Упражнение «Прозвища»

**Цель упражнения:** поиск группой эффективных средств общения с учащимися младших классов.

По желанию выбирается водящий из группы. Он выходит из комнаты, а в это время группа задумывает кого-то из числа присутствующих. Когда водящий входит в комнату, каждый член группы называет свое «прозвище» «задуманному» группой учителю. Причем прозвища даются таким образом, как если бы группа учителей представляла бы собой класс, в котором преподает учитель. Задача водящего состоит в том, чтобы отгадать «задуманного» участника.

При групповом обсуждении результатов данного упражнения необходимо проанализировать, какое прозвище было самым удачным и похожим, а какое – непохожим. В этом случае следует выслушать мнения всех участников, самого водящего и того учителя, которому группа придумывала прозвища. Интересно будет также затронуть вопросы о том, какие прозвища учителям в школах дают ребята и почему, какие черты характера и поведения школьники точно подмечают в своих учителях, как правильно следует реагировать на то или иное прозвище и т. п.

### Упражнение «Найди образ»

Довольно часто учителя начальной школы испытывают трудности при объяснении классу нового учебного материала. Кто-то из детей понимает быстро и правильно, а кто-то медленно и нуждается в многократном повторении одного и того же. Учитель при этом сталкивается с задачей проговаривания одной и той же мысли разными словами, поиска разнообразных средств организации понимания школьниками учебной информации.

**Цель упражнения:** выработка образного языка учителя как эффективного средства организации понимания учащимися нового учебного материала.

Группа учителей садится в круг. Психолог предлагает каждому участнику найти определение какой-либо тематической единицы учебного материала. Например, нужно найти образное выражение для таких тем, как «Уравнение», «Объем», «Падеж» и др. Каждый участник группы дает свое объяснение выбранным темам. Отвечают учителя по кругу. Не разрешается повторять сказанное ранее другим участником. В результате по каждой обсуждаемой учебной теме группа создает «банк определений», который становится достоянием каждого. Эти определения учителя могут записать и затем использовать в своей практической работе.

### Упражнение «Контроль и управление»

Учителя часто говорят о том, как трудно наладить в классе детей младшего школьного возраста хорошую дисциплину. Один ученик беспокойно вертится весь урок, другой, наоборот, пассивен и излишне заторможен, третий не уверен в себе и боится отвечать, хотя все понимает и знает.

**Цель упражнения:** развитие у учителей эффективных средств контроля и управления классом.

По желанию из группы выбирается участник, который играет роль учителя, остальные члены группы – роли младших школьников. Каждый «ученик» получает от психолога карточку, на которой обозначена характеристика его роли: что он должен делать на игровом импровизированном уроке, как отвечать, как выполнять задание и т. п. Содержание карточек участники прочитывают молча, про себя. Рекомендуются фиксировать на карточках следующие роли: «Отличник. Хорошо знает учебный материал, организован»; «Способный и понятливый школьник, но неусидчив, имеет неустойчивое внимание»; «Задира. Постоянно отвлекает от урока свою соседку»; «Гиперактивный ученик. Не может и минуты посидеть спокойно. Понимание учебного материала затруднено»; «Пассивный, заторможенный школьник. Все время смотрит в окно и как бы мечтает о чем-то своем»; «Ученик, неуверенный в своих силах, боится отвечать, никогда не поднимает руку, хотя обычно готов к ответу»; «Агрессивный ученик. Постоянно нарушает дисциплину, конфликтует с одноклассниками, грубит учителю».

Комната занятия «превращается» в класс. Каждый участник садится за свою парту или стол. Разыгрывается сцена «Урок». Каждый «ученик» играет свою роль. Член группы в роли учителя

обязан в течение 5–10 минут создать соответствующую дисциплину в классе.

После окончания желательно рассмотреть следующие вопросы: какие средства воздействия были применены в игре учителем для установления классной дисциплины, какие приемы учителя обычно применяют в своей работе в подобных случаях, как необходимо действовать в таких ситуациях, чтобы был хороший результат.

После группового обсуждения проигрывается ситуация «Как успокоить класс за 5 минут». В данной ситуации учитель стремится использовать те приемы и средства, которые были высказаны в группе и показались ему наиболее эффективными и полезными.

Таким образом, в этом упражнении учитель получает оценку группы, а также советы и рекомендации как от психолога, так и от учителей о применении более эффективных средств контроля и управления классом.

Кроме того, участники, играющие роли школьников, в модельной ситуации имеют возможность почувствовать на самих себе полезность и эффективность примененных учителем приемов. Они могут сделать для себя выводы о том, какие из способов организации дисциплины в классе действительно развивают внимание ребят и стимулируют у них учебную мотивацию, а какие, наоборот, подавляют познавательную активность детей. Участники, играющие роли школьников, делятся своими впечатлениями, и учитель «здесь и теперь» получает от них обратную связь по оценке собственных действий. Такая ситуация в определенной мере уникальна для учителя: она безопасна – допущенные ошибки можно исправить, переиграть. В то же время он имеет полную картину переживаний своих «учеников» – то, что не может случиться в реальной деятельности.

#### Упражнение «Настройка»

**Цель упражнения:** *повышение работоспособности и быстрая мобилизация сил и энергии перед началом урока.*

Учителя в группе сидят кругом в удобных позах. Психолог рекомендует им расслабиться, закрыть глаза и представить то, о чем он говорит. Спокойно, мягко произносится следующий текст:

*«Сегодня у вас нет желания идти в класс. Постарайтесь мобилизовать свои силы и действовать в модальности «если бы...»: «Если бы я была в хорошем настроении, свежая и отдохнувшая, я с радостью торопилась бы в свой класс. Я иду по улице, думаю о своих ребятах и хочу побыстрее их увидеть. Я захожу в школу, встречаю коллег по работе, со всеми здороваюсь, обмениваюсь улыбками. Иду к своему классу. Вхожу и вот – звонок на урок! Здравствуйте, ребята!»*

После того как упражнение будет выполнено, проводится общее обсуждение, на котором учителя и психолог обмениваются имеющимися в их практическом опыте и культуре психотехническими приемами настройки на работу.

#### Упражнение «Выбери жест»

**Цель упражнения:** *формирование наиболее выразительной системы жестов для каждого члена группы.*

Учителя садятся в круг. Каждый участник получает задание: в течение 3–5 минут рассказать ситуацию из своей практики. Учителя сначала должны вспомнить самые смешные ситуации, а затем – самые трудные. При этом ставится условие, чтобы рассказ был выразительным и интересным. Рекомендуется использовать различные средства внешней пластики: позы жесты, выражение лица и пр.

Группа наблюдает за каждым выступающим. После рассказов обсуждаются наиболее удачные индивидуальные жесты участников. У кого-то это будет движение руки, у кого-то открытая улыбка или устойчивое сочетание слов. Каждому учителю необходимо выработать именно тот жест, который будет эффективен в педагогической работе с младшими школьниками.

## Цикл «Учитель – ученик»

### Упражнение «Ребенок»

**Цель упражнения:** формирование у учителей эмоционально положительного отношения к детям.

Группа участников рассаживается по кругу и поочередно каждый из них дает определение слова «ребенок» (ученик младших классов). Начало первого предложения обязательно включает такие слова: «Ребенок – это...» Далее каждый оканчивает предложение так, как сочтет нужным. При обсуждении психолог акцентирует внимание группы на позитивных определениях.

### Упражнение «Встреча»

**Цель упражнения:** активизация у учителей детских воспоминаний, развитие эмоционального восприятия, формирование «комплекса детскости».

Организация группового занятия осуществляется по типу медитативного сеанса. Учителя удобно устраиваются на своих местах. Они садятся полукругом, а психолог встает перед ними. После успокаивающих слов: «*Расслабьтесь, сядьте свободнее, спокойно подышите несколько минут*» психолог просит группу визуализировать образы и картинки, которые он будет словесно описывать.

Далее он говорит: «*Представьте, что в настоящий момент вы находитесь у себя дома, в своем доме или квартире. Вы сидите там, где вы обычно отдыхаете, где вам особенно уютно и хорошо. Вы внутренне готовитесь к встрече, важной для вас. Вы сосредоточены и внимательны к самим себе.*

*А теперь вы мысленно встаете и идете по направлению к выходу. Открываете дверь и медленно спускаетесь по ступенькам лестницы. Выходите из затемненного подъезда на улицу в светлое пространство летнего солнечного дня. На улице навстречу вам идет ребенок. Он приближается все ближе и ближе. Приглядитесь, этот ребенок – вы сами, какой (каким) вы были, когда учились в начальной школе. Посмотрите, как эта (этот) девочка (или мальчик) одета (одет), какое у нее (него) выражение лица, настроение. Постарайтесь как можно более подробно рассмотреть ее (его). Задайте ей (ему) важный для вас вопрос и постарайтесь услышать от неё (него) ответ.*

*После этого повернитесь и медленно, не спеша возвращайтесь в свою квартиру».*

Общее обсуждение базируется на следующих опорных вопросах: «Опишите образ себя, какой (каким) вы были в детстве и который возник сейчас в вашем воображении»; «Какой вопрос вы задали и какой ответ получили?»; «Опишите ваши переживания и впечатления».

### Упражнение «Мое детство»

**Цель упражнения:** активизация у учителей детских воспоминаний.

Группа рассаживается в круг. Психолог просит участников рассказать самое яркое и радостное, а также самое грустное впечатление детства.

Общее обсуждение проводится с позиции оказания психологической помощи тем учителям, которые имеют в своем личном опыте психотравмы, вынесенные из детства. Замечено, что наличие острых травматических событий в ранние годы влияет на отношение учителя к своим ученикам. При «выплескивании» в группе своих детских переживаний и получении групповой поддержки учитель освобождается от своих тягостных воспоминаний.

### Упражнение «Моя первая учительница»

**Цель упражнения:** развитие у учителей способности к педагогической рефлексии, анализу и оценке последствий собственных воспитательных воздействий.

Психолог предлагает членам группы вспомнить о своей первой учительнице: как она относилась к детям, как объясняла уроки, как оценивала работу ребят, какая в классе была обстановка.

Эффективность упражнения повышается, если при общем разговоре психолог привлекает внимание участников группы к вопросу о повторении ими в своей работе стиля и манеры своей

первой учительницы или их желании стать в чем-то лучше нее, добрее, справедливее по отношению к детям. Важно также развивать у учителей умение чувствовать детей на основе восприятия собственных детских воспоминаний.

#### Упражнение «Мой самый трудный ученик»

**Цель упражнения:** развитие у учителей эмоционально положительного отношения к детям, обмен опытом между ними на предмет общения с трудными учащимися.

Участники группы по кругу рассказывают о своем трудном ученике: как он выглядит, как ведет себя на уроках, какие у него оценки, какие сложные ситуации с ним возникали и т. п. Учителя описывают, как они взаимодействуют с такими учащимися. Группа помогает найти более эффективные способы воздействия, привлекая в обсуждении свой практический опыт.

#### Упражнение «Интонация»

**Цель упражнения:** расширение диапазона коммуникативных возможностей учителей.

Каждый член группы должен сказать какую-либо поощрительную фразу, обращенную к ученику. Например: «Молодец! У тебя все хорошо получается». При этом высказанная фраза повторяется участником не менее пяти раз с различной интонацией голоса и выражением лица.

Группа решает, какие фразы были удачными, а какие нет. Психолог помогает каждому учителю найти наиболее выразительные интонации для общения с учащимися.

#### Упражнение «Зеркало»

**Цель упражнения:** развитие коммуникативных возможностей учителей.

Участники занятия разбиваются на пары. В каждой паре выбирается ведущий, второй – его «зеркало». В задачи ведущего входит осуществление спонтанных движений руками. Вторым участником должен стараться синхронно повторять эти движения как бы в зеркальном отображении.

Обсуждаются моменты возникновения психологического контакта между игроками или трудности, проявляющиеся при такой невербальной коммуникации. Психолог говорит о том, чтобы каждый член группы на своем опыте «здесь и теперь» почувствовал, какие индивидуально-динамические различия существуют между людьми (в том числе учителями и школьниками) и как важно настроиться на своего партнера по общению, чтобы его правильно понять и почувствовать.

### **Цикл «Я – учитель»**

#### Упражнение «Плохо – хорошо»

**Цель упражнения:** обучение участников группы умению видеть в плохом хорошее, не заикливаться на грустных мыслях и тяжелых переживаниях.

Каждый член группы получает чистый лист бумаги и ручку. Психолог призывает участников подумать о собственной проблемной ситуации, в которой они находятся в данный период. Листок бумаги необходимо разделить на две половины. Слева нужно написать примерно 10 позиций аспектов жизненной проблемы, которые имеют негативные последствия для участника, справа – 10 позиций с положительной стороны существующей ситуации. Например: одна из участниц первую позицию слева формулирует так: «Мы расстались с мужем». Первая позиция справа: «Теперь я совершенно свободна».

Психологу следует убедить группу, что в каждой, даже самой трудной жизненной ситуации необходимо уметь находить положительные стороны и за счет этого сохранять самообладание и душевное здоровье.

#### Упражнение «Могло быть хуже»

**Цель упражнения:** помощь в поддержании себя «в форме» в трудных жизненных ситуациях, эффективном сбрасывании внутреннего напряжения и успокоении.

Участники группы устраиваются на своих местах, успокаиваются и расслабляются. Психолог говорит: *«Подумайте о существующих у вас трудностях дома и на работе. Что это за трудности? Как вы к ним относитесь? Что вы чувствуете и переживаете?»*

*А теперь представьте собственную жизнь, если бы случилось самое страшное... (Пауза). Подумайте о том, как бы вы переживали все это, какие последствия для вашей жизни имело бы это событие. Вообразите себе его во всех подробностях, как если бы оно произошло на самом деле... (Пауза). И в конце – вспомните о своих проблемах, которые у вас есть сейчас».*

Далее обсуждаются моменты положительного принятия участниками тех трудностей, которые у них реально существуют.

**Тренинг коммуникативных умений**  
**«Я и мое восприятие другого человека, или**  
**Что же мы чувствуем во время контакта»<sup>1</sup>**

**Цель:** создание условий для рефлексии каждым участником собственного поведения в ситуациях общения и положительного восприятия других участников тренинга через выражение своих эмоций. Развитие способностей разбираться в своих чувствах, проецировать их позитивные проявления на других; формирование эмоциональной открытости, навыков восприятия и адекватной оценки эмоциональных состояний других людей.

**План тренинга:**

1. Приветствие «Погода».
2. Выполнение упражнений: «Слова, обозначающие чувства», «Три плана», «Общение без слов», «Точно ли мы можем определить, что чувствует другой», «Солнце и планеты», «Парадокс», «Выражение чувств».
3. Рефлексия тренинга: упражнение «Мой эмоциональный портрет».
4. Домашнее задание: написать письмо-историю.
5. Задание для самостоятельной работы: «Анализ негативных эмоций».

**Вступление:** эмоции являются постоянными спутниками человека. Они отражают окружающий мир в виде переживаний и проявляются в нашем поведении, настроении и взаимоотношениях с другими людьми. Но, к сожалению, большинство людей не умеют выражать свои переживания и чувства собеседнику, предполагая, что окружающие сами должны догадываться о том, что сейчас происходит в их душе. Помимо различных субъективных препятствий, не позволяющих человеку выразить свои чувства (неуверенность, страх, неловкость, стыд и т. п.), существует еще одно – это просто непонимание самим человеком, что он чувствует в настоящий момент и в чем причина его гнева, вдруг появившегося раздражения или радости во время общения с партнером. В особенности данное положение касается отрицательных эмоций, которые, являясь травмирующими или запретными с точки зрения морали, принятой в обществе, вытесняются психикой в область бессознательного. Но данное вытеснение не решает проблемы, эмоции все равно находят отражение в поведении человека, в характере его общения, только теперь они проявляются в искаженном виде и, как правило, носят характер, не адекватный данной реальной ситуации. В быту довольно часто в таком случае употребляется слово «наболело». Непонятные и невыраженные вовремя эмоции осложняют человеку жизнь и затрудняют коммуникативное взаимодействие с окружающими, и чем дальше, тем ситуация все более усложняется, вплоть до ухода человека от общения или проявления агрессии.

Для предотвращения нарушения общения и облегчения коммуникации вашему вниманию предлагаются некоторые упражнения, направленные на осознание собственных эмоций и на умение конструктивной работы с ними.

**Приветствие**  
**Упражнение «Погода»**

**Цель:** создание с помощью образных представлений позитивного настроения на предстоящую работу, определение роли эмоций во время налаживания контакта между людьми.

**Задание:** с помощью картинок природы создать приятные ощущения от контакта с окружающими.

**Инструкция:** часто при встрече с человеком мы испытываем некоторый дискомфорт от

---

<sup>1</sup> Морева Н.А. Тренинг педагогического общения: учеб. пособие для вузов. М.: Просвещение, 2003. 304 с.

«дурного» настроения нашего партнера, и, наоборот, его хорошее настроение заставляет нас забыть свои проблемы. Сегодня приветствие будет несколько необычным. Нужно передать свое настроение партнеру образами природы. Для выполнения упражнения следует встать в два круга. Сначала участники из внешнего круга при помощи прикосновений создают у своих партнеров из внутреннего круга ощущение той или иной погоды. Затем задание выполняет внутренний круг. Картинки природы: лето... Идет теплый дождь... Гроза, тучи, сильные порывы ветра... Зима... Холодно... Сильная метель... Мороз и солнце – день чудесный... Осень... В тихом вальсе кружатся листья... Пасмурно, промозгло, идет противный осенний дождь... Весна... Расцветают цветы... По небу тихо плывут облака...

*Анализ упражнения:*

1. Как смена картинок природы влияла на ваше настроение?
2. Насколько ярко были переданы образы?
3. В какой мере удалось ощутить настроение партнера или передать ему свое?

### **Основная часть тренинга**

#### **Упражнение «Слова, обозначающие чувства»**

*Цель:* исследование реакций отдельных участников на те или иные чувства.

*Задание:* в подготовленном дома списке чувств, написанном партнером по общению, выделить те, которые чаще всего приходилось переживать конкретному участнику тренинга.

*Инструкция:* дома вы сделали заготовки списка чувств. Обменяемся этими списками. В полученном списке следует отметить галочкой те чувства, которые вам хоть раз в жизни пришлось испытать. Затем участники объединяются в пары, чтобы сравнить сделанные пометки.

*Анализ упражнения:*

1. Каковы особенности выражения нами наших чувств?
2. Можно ли выделить природу наших чувств?
3. Что вам в этом упражнении понравилось меньше всего?
4. Как бы вы выполнили его в следующий раз?

#### **Упражнение «Три плана»**

*Цель:* акцентирование внимания на своих чувствах, отделение их от мыслей и внешнего мира.

*Задание:* почувствовать внешние воздействия: слуховые, зрительные, обонятельные, тактильные. Рассказать об этом партнерам по общению.

*Инструкция:* упражнение выполняется в парах. Партнеры закрывают глаза и в течение минуты обращают внимание на ощущения, идущие от своего тела, стараясь как можно полнее почувствовать и осознать свои мышечные зажимы, болевые ощущения, напряжения и т. д. Через минуту они рассказывают об этом друг другу, начиная словами: «Во внутреннем плане я ощущал...» После этого они рассказывают о тех мыслях, которые сопровождали вышеописанные ощущения, начиная со слов: «В это время я думал о...»

*Анализ упражнения:*

Упражнение обсуждается по кругу всеми участниками тренинга.

1. Что было легче сформулировать: мысли или чувства?
2. Было ли формулирование ощущений во внешнем и внутреннем плане высказыванием чувств или, может быть, это было высказывание мыслей?

#### **Упражнение «Общение без слов»**

*Цель:* фиксация внимания на чувствах, возникающих в результате прикосновений, физического контакта с партнером.

*Задание:* с помощью невербальных средств выразить чувства по отношению к партнеру, дать возможность почувствовать больше доверия к людям, участвующим в тренинге.

*Инструкция:* упражнение выполняется молча. Необходимо встать в два концентрических круга лицом друг к другу. Внешний и внутренний круги начинают двигаться в противоположные

стороны и останавливаются по команде ведущего. Оказавшиеся друг напротив друга люди образуют пару. Ведущий дает команды: закрыть глаза и поздороваться с помощью рук; открыть глаза и двигаться дальше; положить руки на плечи друг другу и посмотреть в течение минуты в глаза партнеру, улыбнуться, опустить руки и начинать двигаться дальше; выразить поддержку партнеру с помощью рук.

*Анализ упражнения:*

1. Какие чувства вы испытывали при выполнении упражнения?
2. Во время общения вам хотелось сократить или, наоборот, продолжить контакт?
3. Испытывали ли вы во время контакта «флюидные излучения партнера»?
4. В чем они выражались?

### ***Упражнение «Точно ли мы можем определить, что чувствует другой»***

*Цель:* формирование навыков внимательной концентрации при восприятии партнера по общению.

*Задание:* на основе кратковременного наблюдения определить, что чувствует собеседник.

*Инструкция:* сидя в кругу, говорим соседу справа о его эмоциональном состоянии, затем он рассказывает о своем состоянии; степень соответствия этих оценок определяется вначале соседом, а потом всеми остальными. При выполнении этого задания состояние определяется только по внешнему виду партнера. Необходимо отметить, что совпадение оценок эмоционального состояния способствует установлению доверительных отношений.

*Анализ упражнения:*

1. Насколько совпали оценки эмоциональных состояний участников занятия?
2. По каким признакам было легче всего определить эмоции соседа?
3. Вам хотелось, чтобы все узнали о вашем эмоциональном состоянии, или, наоборот, вы пытались его скрыть?
4. Определите степень комфортности при выполнении задания.

### ***Упражнение «Солнце и планеты»***

*Цель:* формирование ощущения связи с другими участниками группы, определение степени энергетического обмена во время общения.

*Задание:* выразить свое отношение, показав это в игре.

*Инструкция:* упражнение выполняется в игровой форме, все встают в круг. В его центре – «солнце». На эту роль ведущий может быть выбран двумя способами: или, как в детской игре, считалочкой, или в круг выходит участник, желающий узнать отношение к себе членов группы. Все остальные – «планеты». Они располагаются вокруг «солнца» на таком расстоянии, которое соответствует «близости» их отношений к стоящему в центре: чем ближе, тем большая близость.

*Анализ упражнения:*

1. Какие ощущения появились у «солнца» в момент выстраивания «планет»?
2. Можно ли считать энергетический обмен между партнерами по общению основой конструктивного контакта?
3. Чем мотивировали «планеты» свою расстановку вокруг «солнца»?

### ***Упражнение «Парадокс»***

*Цель:* исследование парадоксальной природы наших чувств.

*Задание:* внешне выразить чувства, противоположные тем, которые возникают как ответ на реальную ситуацию.

*Инструкция:* часто происходит такое явление: в беседе с человеком мы говорим одно, а чувствуем совсем другое. Нам предстоит поупражняться в стратегии «противоположных полюсов», которая заключается в том, что мы будем учиться намеренно менять смысл выражаемых чувств. Сначала каждый из участников высказывает истинное чувство, а затем обратное тому, которое только что высказал.



Материалом для обсуждения и выражения чувств может служить всем известный кинофильм, литературное произведение, прочитанное ведущим или участниками стихотворение, прослушанный музыкальный фрагмент.

*Анализ упражнения:*

Участникам предлагается обозначить ценность данного упражнения для каждого.

### **Упражнение «Выражение чувств»**

*Цель:* определение представлений участников о возможностях эмоционального реагирования.

*Задание:* обсудить проблему «Как справиться с чувствами».

*Инструкция:* обсуждение проблемы проводится в виде беседы за круглым столом. Следует обсудить такие вопросы как:

- Выражение каких чувств считается социально приемлемым?
- С какими чувствами легче всего справиться, когда их начинает выражать другой человек?
- Почему нам самим бывает сложно выразить те или иные чувства?

### **Рефлексия тренинга**

#### **Упражнение «Мой эмоциональный портрет»**

*Цель:* осознание человеком своего эмоционального облика, создание целостного представления о нем.

*Задание:* написать или нарисовать свой эмоциональный портрет.

*Инструкция:* данное упражнение является закреплением тех сведений, которые были получены в ходе тренинга. Составьте свой эмоциональный портрет. Вы можете написать его в настоящем времени, быть может, это будет портрет будущей эмоциональной жизни, возможно, в нем найдут сочетание прошлое, будущее, настоящее. Для представления портрета хороши все средства: рисунок, рассказ, сказка и др.

#### **Домашнее задание: «Написать письмо-историю»**

*Цель:* выражение отношения к проведенному тренингу коммуникативных умений.

*Задание:* сочинить историю, облачив ее в форму письма.

*Инструкция:* выразите свое отношение к данному тренингу, записав историю, которая как будто происходила в далекой стране. Быть может, это будет печальная или, наоборот, очень веселая история со счастливым концом, история, в которой с героем произошли необычные, важные изменения и т. д. При этом письмо можно писать от лица разных авторов и обращаясь к разным адресатам.

#### **Задание для самостоятельной работы: «Анализ негативных эмоций»**

*Цель:* осуществление самонаблюдения и самоанализа.

*Задание:* найти ответы на вопросы путем концентрации внимания на негативных эмоциях.

*Инструкция:* для того чтобы снять эмоциональное напряжение, нередко важно понять причину своих негативных проявлений. Рекомендуем задать себе пять вопросов, если вы рассержены (обижены, напуганы):

- Почему я так рассержен (обижен, напуган)?
- Что я хочу изменить?
- Что мне нужно сделать, чтобы расстаться с этим чувством?
- В конечном счете, чья это проблема? Насколько она моя? Насколько их?
- В чем внутренний смысл данной ситуации для меня?

Записывайте ответы на вопросы в течение некоторого времени (одна-три недели). Определите степень помощи данных вопросов в осознании вами вашего «дурного» настроения во время контактов с другими людьми.

**Комментарий к проведению данного тренинга**

Область чувств занимает весьма значительное место в структуре коммуникативных навыков. Все упражнения данного тренинга направлены на исследование участниками своих чувств и их проявлений. Следует сделать акцент на том, что данный тренинг – это не терапия, а обсуждение социального опыта участников, поэтому основу его составляет принцип «от общего – к частному». Необходимо особо позаботиться о создании непринужденной атмосферы, чтобы не было эмоциональной напряженности и обсуждение либо не прерывалось совсем, либо не превратилось в систему «вопрос – ответ».

### Упражнения для развития навыков слушания<sup>1</sup>

#### Упражнение «Три качества слушания»

Работа проводится в тройках. Каждой тройке необходимо обсудить качества, необходимые педагогу-профессионалу.

*Задание:* выберите три самых важных, на ваш взгляд, качества слушания и выработайте строгий алгоритм обсуждения: двое беседуют, третий контролирует применение данных качеств слушания. Затем функции меняются. После работы в тройках проводится дискуссия на заданную тему со всей группой (представители разных троек).

#### Упражнение «Слушание»

Группа делится на две части по 5–6 человек. В каждой из этих групп один из участников садится в центр и в течение 5–6 минут высказывается по теме, например, «Мужчина среди женщин и среди мужчин» или «Женщина среди мужчин и среди женщин». Члены группы должны слушать с полным вниманием, не спорить, не перебивать, воспринимая говорящего целиком.

Участник, находящийся в центре, должен говорить в течение всего отведенного для него времени; если же он высказал все до истечения времени, он все равно находится в центре круга. Затем по сигналу руководителя другой участник садится в центр и начинает говорить на эту же тему, время для него то же – 5–6 минут. После того, как выступят все, происходит обмен мнениями и своими ощущениями.

#### Упражнение «Испорченный телефон»

Несколько участников (5–6 человек) выходят за дверь и по приглашению ведущего входят в комнату по одному. Каждому входящему дается инструкция: «Представьте себе, что вы получили телефонограмму, содержание которой вы должны передать следующему члену группы. Главное – как можно точнее отразить ее содержание».

*Текст:* «Звонил Иван Иванович. Он просил передать, что задерживается в РОНО, поскольку он договаривается о получении нового импортного оборудования для мастерских, которое, впрочем, не лучше отечественного. Он должен вернуться к 17 часам, к началу педсовета, но, если он не успеет, надо передать завучу, что он должен изменить расписание уроков старших классов на понедельник и вторник, вставив туда дополнительно два часа по астрономии».

Наблюдатели фиксируют ошибки и искажения смысла, появляющиеся у каждого из передающих информацию.

После выполнения упражнения участники группы анализируют особенности слушания и то обстоятельство, как неумелое слушание может исказить передаваемую информацию. В процессе обсуждения наблюдатели высказывают свои соображения по поводу причин возникновения ошибок (большое внимание к деталям, привнесение собственных интерпретаций и т. п.). Обсуждается вопрос о том, можно ли тренировать умение слушать.

#### Упражнение «Внимательный слушатель»

Участники разбиваются по парам. Партнер Х будет говорящим, партнер У – слушателем, Х рассказывает слушателю о своих трудностях в отношении с людьми, о своих страхах, предубеждениях, сомнениях, ожиданиях. Слушатель старается помочь говорящему максимально полно изложить свои мысли. Через 3 минуты ведущий дает знак: говорящий высказывает свои замечания по поводу поведения слушателя, подчеркивает то, что ему помогало и что затрудняло возможность открыто рассказывать о себе. Затем слушатель своими словами повторяет, что

---

<sup>1</sup> Семёнова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога : учеб. пособие. 3-е изд. М.: Психотерапия, 2006. 256 с.

услышал и понял из слов говорящего. Партнер Х движениями головы подтверждает или опровергает слова У, в зависимости от того, насколько правильно тот передает его собственные слова. Затем участники меняются ролями. В конце все участники возвращаются в круг и обсуждают впечатления каждого о том, что происходило во время упражнения.

### **Упражнение «Эксперимент с техникой повторения»**

*Инструкция ведущего:*

«Предлагаю всем сыграть в детектив. Каждый из нас будет автором этого детектива. Я придумаю первую фразу, например: «Рано утром мисс Марпл услышала телефонный звонок». Я передаю мяч другому. Теперь он будет продолжать сочинять наш детектив. Но прежде чем произнести свою фразу, он должен точно повторить то, что сказала я. Следующий человек должен будет сначала повторить то, что сказал предыдущий, а потом произнести свою фразу и т. д.»

Для того чтобы оживить упражнение, можно посадить всех участников по кругу спиной к центру и предложить им сочинять свои фразы, основываясь на тех звуках, которые будут раздаваться в центре круга. Инструкция прежняя: сначала повторить то, что было сказано предыдущим партнером, а потом произнести свою фразу. В центре круга находится «тренер». Он может звонить в колокольчик, стучать, рычать, хохотать, свистеть, переливать воду и т. д. После каждого звукового сигнала «тренер» сам произвольно назначает того, кто будет говорить. Важно, чтобы у каждого была возможность высказаться.

*Вопросы для обсуждения:*

- Что было труднее – сочинять свою фразу или повторять чужую?
- Можно ли научиться повторению?
- Что помогало и что затрудняло выполнение данного упражнения?

### **Упражнение «Эксперимент с техникой перефразирования»**

*Инструкция ведущего:*

Предлагаю вам объединиться в четыре команды. Каждая команда должна выбрать какое-нибудь четверостишие из известного стихотворения.

Перефразируйте стихотворение таким образом, чтобы каждое слово в нем передавалось иным словом или словосочетанием. Например, «Я» можно превратить в «автора» или «лицо», «дорогу» – в «путь», «сердце» – в «центральный орган кровообращения» и т. п.

Созданный текст записывается, а затем зачитывается вслух всей группе. Важно, чтобы остальные смогли догадаться, что за стихотворение было перефразировано. Задание выполняется в течение 10 минут. Можно предложить повторить каждую интерпретацию на бис.

*Вопрос для обсуждения:*

- Каким должно быть перефразирование, чтобы оно наиболее точно передавало суть первоначального текста (совпадение ритмов, близость синонимов и т. д.)?

### **Упражнение «Бой ораторов»**

Участвуют два человека. Определяется тема дискуссии. Первый участник произносит речь на заданную тему. Второй должен сначала пересказать своими словами идеи предыдущего оратора, затем изложить собственные возражения и, если необходимо, задать вопросы своему «противнику» (оппоненту). Затем тему продолжает второй участник.

В ходе обсуждения ведущий обращает внимание на следующие моменты:

- используемые способы и приемы общения;
- результаты, к которым они приводят;
- особенности такого общения;
- умение слушать и убеждать;
- чувства участников по поводу того или иного действия собеседников.

### **Упражнение «Эксперимент с техникой развития идеи»**

Одному участнику группы (по желанию) предлагается рассказать о каком-либо своем поступке, возможно, о таком, который он сам не до конца понимает. Затем каждый участник задает ему пробный вопрос, который будет начинаться со слов: «А может быть так, что ты...» Когда участник почувствует, что его правильно поняли, он сообщает об этом и вопросы заканчиваются.

В результате выполнения упражнения участник сам начинает лучше понимать причины и цели своего поступка.

*Вопросы для обсуждения:*

– Какие вопросы были наиболее удачными для прояснения причин и целей высказывания другого человека?

– Что помогает лучше понять причины и цели, выраженные в высказывании другого человека?

### **Упражнение «Конкурс ораторов»**

Один из участников произносит в течение 5–6 минут речь на любую заданную тему. Группа играет роль аудитории, которая не воспринимает оратора. Задача последнего – установить контакт во что бы то ни стало. Затем происходит обмен впечатлениями выступающего и группы.

### **Упражнение «Событие»**

Один из участников рассказывает о том, что произошло с ним сегодня утром, или о том, в каком состоянии он находится в данный момент. Другому участнику группы дается задание воспроизвести его рассказ, третьему – отразить только основные и наиболее значимые элементы рассказа, четвертому – интерпретировать рассказ. После каждого пересказа ведущий спрашивает у рассказчика, правильно ли передана его мысль. Если рассказчик не вполне удовлетворен, ведущий просит других участников группы выполнить это задание еще раз, до тех пор, пока не будет найден адекватный вариант. Затем обсуждаются причины расхождения смыслов рассказа.

**Практические рекомендации педагогам,  
которые помогут им позитивно разрешать возникшие противоречия  
в отношениях детей и влиять  
на конструктивное преодоление конфликтных ситуаций<sup>1</sup>**

Увидев скрытые или открытые противоречия в общении детей, постарайтесь деликатно вмешаться и «разрядить» ситуацию.

Постарайтесь не выяснять, кто прав, а кто виноват, дайте детям высказаться, выслушайте мнения обеих сторон.

Выразите детям веру в их способность самостоятельно решать проблемы без крика, драки, взаимных обид и оскорблений.

Дайте детям почувствовать, что понимаете их чувства, проговорите вслух, что могут чувствовать в этой ситуации дети.

Объясните детям, что нельзя запретить человеку испытывать к другому человеку неприязнь, раздражение, важно найти причину этого чувства.

Отнеситесь к негативным чувствам детей как к естественным, а не как зловещим признакам того, что дети злы, завистливы и т. д.

Подскажите, как можно более спокойно и здраво разрешить возникшее противоречие.

Постарайтесь переключить внимание конфликтующих детей на какое-то общее дело или на помощь вам.

Не требуйте от детей проявления любви в разгар конфликтной ситуации – это невозможно. Ваша задача – успокоить ребят, направить их мысли и действия в другую сторону.

---

<sup>1</sup> Чичварина Т.И. Влияние конфликтных ситуаций на усвоение детьми социального опыта // Социальная педагогика. 2009. № 6. С. 54–60.

**Содержание лекции по проблеме  
«Ситуация успеха в учебной деятельности  
как условие вторичной профилактики девиаций поведения  
у детей младшего школьного возраста»<sup>1</sup>**

В данной статье акцент сделан преимущественно на детях младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР).

*Проблема задержки психического развития* является одной из актуальных в педагогике и психологии, так как напрямую связана с проблемой школьной неуспеваемости. Так, среди детей, неуспевающих в начальных классах массовой школы, значительную часть (примерно половину) составляют дети с задержкой психического развития.

Согласно исследованиям Ю.А. Королевой, большинство школьников рассматриваемой категории (92,7 %), обучаясь в классах коррекционно-развивающегося обучения или в классах нормально развивающихся сверстников общеобразовательных учреждений, сталкиваются с рядом проблем не только учебного, но и личностного характера, испытывая трудности в процессе общения и взаимодействия.

Е.В. Соколова также подчеркивает, что дети с ЗПР выделяются среди неуспевающих учеников массовых школ тем, что характеризуются «специфическими» трудностями при обучении и овладении школьными навыками, и стереотипностью, «своеобразием» поведения и взаимодействия с окружающими.

Л.С. Выготский эти трудности взаимодействия с окружающими людьми, т. е. трудности социального взаимодействия образно называл «социальным вывихом», который препятствует приобретению ребенком с нарушениями развития знаний, опыта «вращения его в культуру».

Важно отметить, что в условиях массовой школы ребенок с ЗПР впервые начинает отчетливо осознавать свою несостоятельность, которая и выражается, прежде всего, в его неуспеваемости. Это, с одной стороны, ведет к появлению и развитию чувства неполноценности, а с другой – к попыткам личностной компенсации в какой-либо другой сфере, как правило, в различных формах нарушения поведения.

Такие дети имеют объективные проблемы в обучении и отличаются пассивным восприятием информации, нарушением произвольности психических процессов, навыков контроля и самоконтроля, что становится фактором дезадаптации в микро- и макросоциуме и приводит к закреплению неправильного стереотипа поведения.

---

<sup>1</sup> Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. М.: Просвещение, 1991. 176 с.; Бенилова С.Ю., Давидович Л.Р. Коррекция эмоционально-поведенческих расстройств у детей с нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2007. № 1. С. 68–72; Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии; под ред. Т. А. Власовой. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. 368 с.; Дети с временными задержками развития / под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. М.: Педагогика, 1971. 208 с.; Королева Ю.А. Особенности социально-психологической компетентности младших школьников с задержкой психического развития (в условиях школы-интерната): автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.10; Институт специальной педагогики и психологии. СПб., 2008. 20 с.; Ларионова И.А. Ситуация успеха в учебной деятельности как фактор развития отношений сотрудничества в системе учитель-ученик: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01; Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 1996. 127 с.; Лукоянов Ю.Е. Если вашему ребенку трудно учиться. М.: Знание, 1980. 96 с.; Лысенкова С.Н. Когда легко учиться. Мн.: Нар. асвета, 1990. 193 с.; Натанзон Э.Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив. М.: Просвещение, 1984. 96 с.; Обучение детей с задержкой психического развития: пособие для учителей / под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Никашиной. М.: Просвещение, 1981. 119 с.; Соколова Е.В. Систематика задержки психического развития у детей // Логопед: научно-методический журнал. 2008. № 1. С. 8–21; Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев: Рад. школа, 1969. 272 с.

Своеобразие дефекта при задержке психического развития определяет специфику личности детей данной категории и их поведенческих реакций. В целом для детей младшего школьного возраста с ЗПР характерна личностная и эмоционально-волевая незрелость.

В своих клинико-психологических исследованиях М.С. Певзнер сделала вывод, что при задержке психического развития у детей инфантилизм является ведущей особенностью, следовательно, достигая школьного возраста, такой ребенок по своему поведению остается дошкольником. В учебных ситуациях он способен выполнять лишь то, что связано с его интересами. Такие дети часто недопонимают школьную ситуацию, не умеют достаточно критично относиться к оценке педагога, подчиняться школьным требованиям, регулировать свое поведение. Это нередко сочетается с расторможенностью, недисциплинированностью, неспособностью к целенаправленной деятельности. Более того, наряду с чертами инфантилизма у детей отмечается раздражительность, повышенная возбудимость, неусидчивость, а в некоторых случаях вялость и пассивность. Результатом этого является общее отставание ребенка в социальном развитии.

Таким образом, девиации в учебном поведении у детей с ЗПР проявляются, как правило, в процессе экстернизации и обозначаются как неорганизованность, неприлежность, недисциплинированность, конфликтность, агрессивность, сквернословие с учителями, сверстниками, лживость, невыполнение учебных заданий, несоблюдение школьного распорядка, прогулы занятий в школе и др.

Следовательно, *девиации в учебном поведении* определяются как отклонения в поведении личности, ограничивающие успешное выполнение определенной задачи в учебной деятельности. Поэтому основная проблема в работе с такой категорией учащихся – это организация вторичной профилактики девиаций в их учебном поведении.

Как правило, *вторичная профилактика девиаций* – это комплекс мероприятий (социальных, психологических, педагогических, образовательно-воспитательных и др.), направленных на предотвращение и предупреждение перехода данных девиаций в устойчивые формы поведения, провоцирующие нарушения процесса становления и социализации личности в целом.

По утверждению А.С. Белкина и И.А. Ларионовой, в качестве важного средства успешной и результативной учебной деятельности младших школьников выступает ситуация успеха. Соответственно, в контексте данной статьи ситуация успеха в учебной деятельности рассматривается как *основное условие вторичной профилактики девиаций в поведении детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития*.

Итак, остановимся более подробно на определении *ситуации успеха*.

Прежде всего, необходимо разделять понятия «успех» и «ситуация успеха». *Ситуация* – это сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех – результат подобной ситуации. *Ситуация* – это то, что способен организовать учитель; переживание же радости, успеха – нечто более субъективное, скрытое в значительной мере для взгляда со стороны. Задача учителя в том и состоит, чтобы дать каждому из своих воспитанников возможность пережить радость достижения, осознать свои возможности, поверить в себя.

*Успех* может быть кратковременным, частым и длительным, сиюминутным, устойчивым, значительным, связанным со всей жизнью и деятельностью ребенка. Все зависит от того, как ситуация успеха организована, закреплена, поддерживается и на чем основана.

Эмоции успеха в учебной деятельности школьников имеют огромную силу, на что указывают *высказывания многих ученых*:

Важно иметь в виду, подчеркивает А.С. Белкин, что «даже разовое переживание успеха может коренным образом изменить психологическое самочувствие ребенка, резко изменить ритм и стиль его деятельности, взаимоотношений с окружающими».

«Успех окрыляет ребенка, способствует выработке у него инициативы, уверенности в своих силах, обеспечивает впоследствии формирование характера борца, верящего в свои силы» (Ю.Е. Лукоянов).

«...Успех в деятельности воодушевляет и окрыляет человека, усиливает интерес к ней» (Э.Ш. Натанзон).



«Успех в учении – единственный источник внутренних сил ребенка, рождающих энергию для преодоления трудностей, желание учиться» (В.А. Сухомлинский).

*Успех* становления личности ребенка в школе во многом *определяется теми отношениями*, которые складываются *между учеником и учителем*.

*Успех* – категория не абстрактная. Младший школьник не столько осознает, сколько переживает. Как правило, в основе ожидания успеха у младшего школьника – стремление заслужить одобрение старших: учителя, родителей. *У детей младшего школьного возраста с ЗПР потребность в одобрении и признании со стороны взрослых имеет гиперболизированный характер, что указывает на значительную роль ситуации успеха в учебной деятельности младших школьников этого контингента*.

Соответственно, учение только в том случае приносит удовлетворение, радость, воодушевление, если оно сопровождается успехом. *Ситуация успеха* может стать своего рода спусковым механизмом дальнейшего развития личности. Следовательно, педагогу необходимо позаботиться о том, чтобы организуемая деятельность скрывала в себе ситуацию успеха.

Так, *ситуация успеха*, по мнению И.А. Ларионовой, – это такое целенаправленное сочетание психолого-педагогических приемов, которые способствуют осознанному включению каждого учащегося в активную учебную деятельность в зависимости от индивидуальных возможностей, обеспечивают положительный эмоциональный настрой учащихся на выполнение учебной задачи и адекватному восприятию результатов своей деятельности.

Реализация ситуации успеха в учебной деятельности учащихся основывается на *следующих положениях*:

1. Перед началом деятельности следует освободить ребенка от психологического зажима;
2. Ситуация успеха должна быть представлена всем многообразием приемов и способов ее создания;
3. Предложенное для выполнения задание должно быть доступным, а учебные и воспитательные задачи должны усложняться планомерно (шаг за шагом, по мере уверенного выполнения учащимися предыдущего задания);
4. В случае удачного выполнения задания оцениванию подлежит не вся работа в целом, а только одна деталь (составляющая): интересный прием, необычный способ, оригинальное оформление, самостоятельный поиск и т. д., в чем и заключается истинная заслуга учащегося, его индивидуальность;
5. Ситуация успеха должна осуществляться с учетом индивидуально-типологических, возрастных и психологических особенностей и возможностей каждого учащегося при организации познавательной деятельности;
6. Учитель должен верить в ученика, в его возможности и способности, в оптимистическую перспективу его развития;
7. Предлагаемая деятельность должна приносить удовлетворение, а для этого необходимо, чтобы она скрывала в себе элементы творчества как созидательного усилия;
8. Затраченные учеником усилия непременно должны быть оценены учителем, а ученик должен быть уверен в своих возможностях и способностях.

Необходимо особо остановиться на таком факте, как снятие у ребенка страха перед деятельностью, т. е. освобождение ребенка от психологического зажима. Непременным сопровождением учебной деятельности ребенка являются слова учителя: «Не получится – ничего страшного...; Давай попробуем, не получится – попытаемся сделать задание другим способом...; Это несложно, у тебя получится...» – тогда ребенок освобождается от навязчивого состояния неудачи. К сожалению, в школе чаще происходит нагнетание обстановки: «Это трудная контрольная...; С заданием смогут справиться немногие...; Этот предмет очень сложный...» и т. п.

Данное положение особенно актуально в работе с младшими школьниками с ЗПР, так как *такие дети в силу ослабленной психической деятельности нуждаются в большем внимании, поддержке, доброжелательном отношении*, что, в свою очередь, обеспечивает успешность и перспективность учебной деятельности в зоне ближайшего развития и повышение уровня актуального развития детей данной категории.

Важно подчеркнуть, что *ситуация успеха* представляет собой *результат продуманной, подготовленной стратегии, тактики учителя, семьи*.

Психолого-педагогическая задача по созданию ситуации успеха в учебной деятельности учащихся заключается в переводе неуправляемых положительных эмоций в сознательно регулируемые не только учителем, но и самими учащимися. Это выражается в первоначальном возникновении чувства удовлетворения от признания результата деятельности в целом, затем в проявлении чувства эмоционального удовлетворения от признания «значимыми другими» затраченных усилий, после чего следует радость победы над преодоленными трудностями и, как итог, наслаждение процессом и содержанием деятельности.

Более того, *ситуация успеха* в учебной работе *обуславливает развитие эмоционально-волевой сферы детей*, что особенно важно, когда речь идет о младших школьниках с ЗПР.

Как правило, *приемами поэтапного создания ситуации успеха в учебной деятельности детей* данной категории *являются следующие*: задания-разминки с необычным содержанием, нетрадиционное начало урока, «поглаживающее» общение, убеждение, разнообразие форм приветствия и обращения, задания по цепочке, облегченный вариант задания, двойные задания, задания по желанию ученика, сокращение объема работы, индивидуальные задания, игры-упражнения, «минуты шалости», тихий опрос, «авансированная отметка», «отсроченная отметка», фронтальный опрос без отметок, метод хороших ответов, «выполнение надоевшей деятельности», использование внешних опор при ответах учащихся, метод заражения и др.

Для наиболее успешной реализации методов и приемов по созданию ситуации успеха в работе педагога необходимо использовать сквозные меры: проявление доброты, внимания и терпения; доброжелательность интонации; фиксирование малейших удач школьника в учебной деятельности; оказание помощи в деликатной форме, щадящей самолюбие ученика; отказ от поспешных выводов о знаниях ребенка по случайно неудачным ответам. Кроме того, важно не злоупотреблять упреками, замечаниями, двойками; не преувеличивать неудачи школьника и не приписывать им личностный характер; не стыдить перед одноклассниками; сравнивать успехи учащегося только с его прежними результатами, а не с успехами других одноклассников. *Значительная роль также принадлежит социальному подкреплению*. Она состоит в одобрении и поддержании учащегося родителями, друзьями, одноклассниками, т. е. *ближайшим окружением*.

Специфическая особенность применения вышеперечисленных приемов заключается в том, что они должны помогать ученику пережить радость успеха, почувствовать веру в свои силы, в преодоление встречающихся трудностей и в самопреодоление, пробудить в каждом школьнике творческое начало.

Таким образом, *ситуация успеха способствует* переводу учебного процесса на уровень личностного взаимодействия, т. е. принятию учащимися субъектной позиции в совместной с учителем деятельности, если стабилизирует эмоции у участников взаимодействия, подкрепляет и закрепляет усилия самой личности, становится фактором самопреодоления и саморазвития, приносит удовлетворение от самой деятельности.

Так, являясь *средством* успешной учебной деятельности и, соответственно, *условием* вторичной профилактики девиаций поведения у младших школьников с ЗПР, *ситуация успеха одновременно выступает и в качестве фактора*, обуславливающего активное включение данных детей в конструктивные социальные отношения в целом.

## Мастер-класс «Управление стрессом»<sup>1</sup>

### I. Теоретический аспект: «Классическая концепция стресса»

В последние десятилетия стресс является актуальным предметом исследований различных отраслей науки: биологии, медицины, психологии, педагогики и социологии. Сложность и многообразие форм стресса определяет многообразие подходов к изучению этого состояния, однако для лучшего понимания этого явления имеет смысл обратиться к первоначальной концепции стресса, предложенной Гансом Селье.

Согласно концепции Г. Селье, **стресс**, или адаптационный синдром, – это неспецифическая реакция организма в ответ на разнообразные повреждающие воздействия.

Этот неспецифический синдром складывается из ряда функциональных и морфологических изменений, развертывающихся как единый процесс.

Г. Селье выделил три стадии или фазы этого процесса:

- 1) фаза тревоги;
- 2) фаза резистентности (адаптации);
- 3) фаза истощения.

На первой стадии организм сталкивается с неким возмущающим фактором среды и старается приспособиться к нему.

На второй стадии происходит адаптация к новым условиям.

Но если стрессор продолжает действовать длительное время, происходит истощение гормональных ресурсов (третья стадия) и срыв систем адаптации, в результате чего процесс принимает патологический характер и может завершиться болезнью или смертью индивида.

У разных людей один и тот же фактор может вызывать различные проявления и последствия стресса, что обусловлено разной реактивностью организма.

В рамках теории Г. Селье к стрессу относятся реакции организма на любые достаточно сильные воздействия среды, если они запускают ряд общих процессов с участием коры надпочечников. В то же время сам основатель учения о неспецифическом адаптивном синдроме выделял две его формы: стресс полезный – *эустресс* и вредоносный – *дистресс*. Однако чаще под стрессом понимают реакции организма именно на негативные воздействия внешней среды, что находит свое отражение в определениях, которые дают этому феномену различные исследователи.

Так, по мнению В.В. Суворовой, стресс – это функциональное состояние организма, возникающее в результате внешнего *отрицательного* воздействия на его психические функции, нервные процессы или деятельность периферических органов.

Близким по смыслу является и определение П.Д. Горизонтова, который рассматривал стресс как общую адаптивную реакцию организма, развивающуюся в ответ на угрозу *нарушения гомеостаза*.

По определению Ю.В. Татуры, стресс – физиологическое и / или психологическое напряжение, возникшее в результате воздействия стрессоров, которые нарушили существовавшее равновесие. Или кратко: стресс – это напряжение, а стрессор – фактор, его вызывающий.

---

<sup>1</sup> Абабков В.А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. СПб.: Речь, 2004. 166 с.; Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006. 528 с.; Гринберг Дж. Управление стрессом. 7-е изд. СПб.: Питер, 2002. 496 с. (Серия «Мастера психологии»); Петрушин В. И. Неврозы большого города. М.: Академический проспект, 2004. 368 с. (Популярная психология); Распопин Е.В., Колпачников В.В. Природа стресса: состояния внутриличностных напряжений: учеб. пособие / Е.В. Распопин. Екатеринбург, 2005. 103 с.; Стресс: Тонкости, хитрости и секреты / Под ред. Ю.В. Татуры. М.: Новый издательский дом, 2004. 384 с. Серия книг «Ваше здоровье»; Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2006. 256 с. (Серия «Учебное пособие»); Энциклопедия. Мир женщины. Секреты счастливой жизни / Гл. ред. Г.А. Непокойчицкий. М.: АНС: АСТ: Астрель, 2007. 671 с.

Стрессор – физико-химический или эмоционально-психологический фактор, который вызывает физиологическое или психологическое напряжение и может быть источником болезни.

В одном из учебников по курсу «Высшая нервная деятельность» стресс определяется как напряжение, которое возникает при появлении *угрожающих или неприятных* факторов в жизненной ситуации.

Тем не менее, согласно мнению самого Г. Селье, стресс может быть и полезным, и в этом случае он «тонизирует» работу организма и способствует мобилизации защитных сил (включая иммунную систему). Для того чтобы стресс принял характер эустресса, необходимо наличие определенных условий.

В то же время при отсутствии этих условий или же при значительной силе негативного воздействия на организм первичный стресс переходит в его повреждающую форму – дистресс. Этому может способствовать ряд факторов как объективного, так и субъективного характера.

Г. Селье писал: «Вопреки расхожему мнению мы не должны, да и не в состоянии избегать стресса. Но мы можем использовать его и наслаждаться им, если лучше узнаем его механизм и выработаем соответствующую философию жизни».

Специалисты в области психологии труда указывают, что проблема контроля и предотвращения стресса в труде не столько в том, чтобы непременно «бороться» со стрессом, сколько в грамотном и ответственном управлении стрессами и снижении вероятности перерастания стресса в дистресс.

## **II. Практический аспект: Упражнения и приемы, помогающие преодолеть стресс**

Если перед вами стоит неразрешимая проблема и вы чувствуете, что не в состоянии адекватно на нее реагировать, выполняйте упражнение «*Проблема*» в течение 10–15 минут.

Если вам кажется, что вас преследуют неудачи и вы очень напряжены, упражнение «*В светлом луче*» поможет вам расслабиться. Выполнять его нужно в течение 3–5 минут.

Если у вас плохое настроение, вы поссорились с родными или коллегами на работе, упражнение «*Прощай, плохое настроение*» поможет вам освободиться от неприятного осадка и успокоиться.

Очень сильный стресс может быть преодолен при помощи упражнения «*Полный цилиндр*».

### **Итак, упражнение «Проблема»**

Выберите место и время, когда никто не будет вас отвлекать. Сядьте, закройте глаза, не обращая внимания на посторонние звуки. Представьте себе проблемную ситуацию, которая вас беспокоит. Поместите эту ситуацию в зеркало или на экран телевизора, вы выступаете в качестве зрителя (хотя и могли быть включены в состав действующих лиц на экране или в зеркале). Включите в «картинку» своих ближайших друзей и родственников. Постепенно расширьте экран, помещая на него соседей по площадке, по подъезду. Представьте себе дом, в котором вы живете, затем район, затем город и всех горожан. Расширьте картинку, охватив взглядом страну, а затем и весь земной шар, с морями и континентами, с множеством людей, живущих на планете. Еще больше расширьте фокус зрения, и вы можете увидеть, как Земля вращается вокруг Солнца вместе с другими планетами. Почувствуйте, что Солнечная система – одна из многих подобных систем в галактике, а также то, что галактик во Вселенной великое множество. Удерживая в воображении картинку холодного, величественного и бесконечного Космоса, вернитесь к вашей проблеме и постарайтесь ее сформулировать одним коротким предложением. Из глубин бесконечной Вселенной ваша проблема уже не кажется столь гигантской – вы в состоянии успешно ее решить.

### **Упражнение «В светлом луче»**

Представьте, что где-то над вашей головой сквозь тучи и темноту прорезается светлый и теплый (но не обжигающий) луч. Он освещает все пространство вокруг вашей головы и вашу макушку, затем медленно продвигается вниз, освещая и согревая ваше лицо, шею, плечи, грудь. Под его ровным теплым светом расправляется суровая складка у вас между бровей, морщинки

возле глаз разглаживаются, разжимаются челюсти, исчезает напряжение в области рта, расслабляется подбородок, шея выпрямляется навстречу свету, плечи расправляются, грудь дышит легко и свободно. Когда свет и тепло достигнут области сердца, прочувствуйте, что внутри вас есть собственный источник света. Оставаясь в луче верхнего света, присоединяя к нему ваш собственный свет, распространите их действие на все тело до кончиков пальцев ног. Почувствуйте, как теплая волна медленно освобождает все ваши органы от внутреннего напряжения, они становятся легкими и подвижными, а вы чувствуете себя свободным, уверенным и спокойным.

#### Упражнение «Прощай, плохое настроение»

Возьмите лист бумаги и цветные карандаши, фломастеры или краски. Расслабленной рукой рисуйте линии, фигуры и пятна на листе, отображая цветом ваше настроение. После того, как весь лист будет изрисован, переверните его на другую сторону и напишите, не задумываясь, 8–10 слов, характеризующих ваше настроение. Переверните рисунок, всмотритесь в портрет вашего настроения, затем перечитайте его описание. После этого разорвите лист (и вместе с ним ваше настроение) на мелкие кусочки, скомкайте и выбросите в корзину. Больше у вас нет плохого настроения, а хорошее не заставит себя долго ждать.

#### Упражнение «Полный цилиндр»

Встаньте на пол, ноги поставьте на ширине плеч, руки вытяните вперед ладонями вверх. Поднимитесь на носки, прогибая спину и вытягивая руки вверх и назад. Вообразите внутри себя полный цилиндр и соберите в него все, что вас беспокоит. Обидные замечания начальника, оскорбления в общественном транспорте, конфликты в семье, ссоры с друзьями, коллегами, любую несправедливость в ваш адрес необходимо мысленно поместить в цилиндр, а затем выдохнуть через широко раскрытый рот. После этого, как правило, сразу же стресс ослабевает, вы расслабляетесь и испытываете ощущение комфорта.

Кроме того, в контексте рассматриваемой проблемы актуальным становится вопрос «Как найти негативные мысли, провоцирующие возникновение стресса?».

Ответ на данный вопрос содержится в следующем упражнении.

#### Упражнение «Мои мысли, порождающие стресс» и этапы его выполнения:

1. *Определите самую сильную эмоцию, которую вы испытывали в течение последних 24 часов.* Обратите особое внимание на эмоциональные симптомы стресса.

2. *Сосредоточьтесь на этой эмоции.* Пусть она появляется до тех пор, пока вы не ощутите ее отчетливо. Не обязательно, чтобы эмоция была сильной, достаточно лишь ощутить ее в самой малой степени.

3. *Определите ситуацию, которая вызвала стресс.* Что происходило непосредственно перед тем, как у вас возникла данная эмоция? Постарайтесь не включать в описание ваши оценки. Ситуация – это то, что было бы на кассете, если бы вы решили сделать видеозапись происходящего.

4. *Затем постарайтесь вспомнить свои мысли.* Что вы говорили себе в ситуации, которая вызвала ваши эмоции? Как правило, мыслей бывает несколько. Постарайтесь вспомнить все.

5. *Определите, какая из найденных мыслей может вызвать такие эмоции в данной ситуации.* Представьте себе другого человека. Если он, имея такие мысли, в подобных обстоятельствах почувствует то же, что и вы, значит, вы на верном пути. Если нет – повторите шаги 4 и 5.

6. *Продолжайте изучение стрессогенных (вызывающих стресс) мыслей на протяжении недели или двух.* Записывайте свои мысли в ситуациях, когда вы испытываете стресс. После накопления достаточного объема информации вы заметите, что определенные мысли повторяются. Это те стереотипы вашего мышления, которые вызывают у вас стресс при попадании в определенную ситуацию.

7. *Когда вы установите, какая мысль в данной ситуации вызывает у вас стресс, попытайтесь найти ее противоположность.* Затем продумайте эту противоположную мысль как в спокойном состоянии, так и накануне ожидаемого стресса. Если получится сделать это правильно, вы перестанете испытывать стресс в данной ситуации.

## Мастер-класс: «Управление стрессом»

### *Психологические игры (упражнения)*<sup>1</sup>

За 3–5 минут, потраченные на психотехнические упражнения, учитель может снять усталость, стабилизировать свое психоэмоциональное состояние, почувствовать уверенность в себе. Педагог, выполняя в школе и после работы специальные психотехнические упражнения, прибегает к методу «психологического душа», очищающего психику.

#### **Упражнение 1. «Внутренний луч»**

Упражнение выполняется индивидуально, помогает снять утомление, обрести внутреннюю стабильность. Необходимо принять удобную позу, сидя или стоя, в зависимости от места выполнения упражнения.

Представьте, что внутри вашей головы, в верхней ее части, возникает светлый луч, который медленно и последовательно движется сверху вниз и медленно, постепенно освещает лицо, шею, плечи, руки теплым, ровным и расслабляющим светом. По мере движения луча разглаживаются морщины, исчезает напряжение в области затылка, ослабляется складка на лбу, опадают брови, «охлаждаются глаза», уходят зажимы в углах губ, опускаются плечи, освобождаются шея и грудь. Внутренний луч как бы формирует новую внешность спокойного, освобожденного человека, удовлетворенного собой и своей жизнью, профессией и учениками.

Выполните упражнение несколько раз – сверху вниз. При этом вы получите удовольствие, даже наслаждение. Заканчивайте упражнение словами: «Я стал новым человеком! Я стал молодым и сильным, спокойным и стабильным! Я все буду делать хорошо!»

#### **Упражнение 2. «Пресс»**

Игровое упражнение выполняется индивидуально. Нейтрализует и подавляет отрицательные эмоции гнева, раздражения, повышенной тревожности, агрессии. Советуем его делать перед работой в «трудном» классе, разговором с «трудным» учеником или его родителями, перед любой психологически напряженной ситуацией, требующей внутреннего самообладания и уверенности в себе.

Упражнение лучше всего выполнять сразу же после того, как вы почувствуете психологическую напряженность. Если же по тем или иным причинам этот момент пропущен, то разбушевавшаяся эмоциональная «стихия» может все смести на своем пути, не дать возможности контролировать себя.

В результате этого отрицательно заряженная энергия «сбрасывается» на воспитанника или коллегу. Наиболее часто «заземление» отрицательной энергии, к сожалению, происходит в семье педагога, где он ослабляет внутренний контроль после работы.

Суть упражнения состоит в следующем. Учитель представляет внутри себя, на уровне груди, мощный пресс, который движется сверху вниз, подавляя возникающие отрицательные эмоции и связанное с ними внутреннее напряжение.

Выполняя упражнение, важно добиться отчетливого ощущения физической тяжести внутреннего пресса, подавляющего и как бы выталкивающего вниз нежелательные отрицательные эмоции и энергию, которую они с собой несут.

#### **Упражнение 3. «Дерево»**

Любое напряженное психологическое состояние характеризуется «суженностью» сознания и сверхконцентрацией на своих переживаниях.

---

<sup>1</sup> Советова Е.В. Управление стрессом // Управление школой. 2008. № 16. С. 2–11.

Ощутимое ослабление внутренней напряженности достигается в том случае, если человек сумел произвести действие децентрации: «снял» центр ситуации с себя и перенес его на какой-либо предмет или внешние обстоятельства. Это позволяет перенести, «выбросить» отрицательное состояние во внешнюю среду и тем самым избавиться от него.

Существует несколько форм децентрации:

– Ролевая – связана с перевоплощением человека, мысленным включением в другую ситуацию. При этом используется педагогическая рефлексия, учитель старается посмотреть на себя «со стороны», проанализировать ситуацию глазами внешнего наблюдателя, применить «психологическое зеркало».

– Коммуникативная – осуществляется в диалоге с переменной коммуникативных позиций.

Упражнение выполняется индивидуально. Оно вырабатывает внутреннюю стабильность, создает баланс нервно-психических процессов, освобождая от травмирующей ситуации.

По дороге домой, в транспорте представляйте себя деревом (каким вам нравится, с каким легче всего себя отождествить). Детально прорисовывайте в сознании его образ: мощный и гибкий ствол, переплетающиеся ветви, колышущуюся на ветру листву, открытость кроны навстречу солнечным лучам и влаге дождя, циркуляцию питательных соков по стволу, корни, прочно вросшие в землю.

Важно почувствовать питательные соки, которые корни вытягивают из земли. Земля – это символ жизни, корни – символ стабильности, связи человека с реальностью.

#### **Упражнение 4. «Книга»**

Упражнение также вырабатывает внутренние средства ролевой децентрации и выполняется индивидуально.

Представьте себя книгой, лежащей на столе (либо любым предметом, находящимся в данный момент в поле зрения). Сконструируйте в сознании ее внутреннее «самочувствие» – покой, положение на столе, защищающую от внешних воздействий обложку, сложенные страницы.

Кроме того, важно увидеть «глазами книги» окружающую комнату и внешне расположенные предметы: карандаши, ручки, тетради, стул, книжный шкаф, стены, окно, потолок и т. п. Выполняйте упражнение 3–4 минуты. Вы почувствуете, как спадает внутреннее напряжение, и перейдете в «мир иных измерений», можно сказать, в видимый «параллельный мир» с реальным существованием предметов по своим законам.

Восприятие «иных миров» и внутреннее «включение» в один из них дает учителю возможность понимать множественность, многогранность любой жизненной и профессиональной ситуации, временно «выключаться» из собственных травмирующих обстоятельств и относиться к ним как к одним из многих форм жизни.

Таким же образом можно организовать психологическое «путешествие» внутрь висящей на стене картины или фотографии, проиграть вымышленный сюжет ситуации.

#### **Упражнение 5. «Мария Ивановна»**

Упражнение развивает внутренние средства ролевой децентрации. Выполняется индивидуально в течение 10–15 минут. Представьте себе ваш неприятный разговор, например, с завучем. Условно назовем ее Марией Ивановной, позволившей себе неучтивый тон в разговоре с вами и несправедливые замечания.

Закончился рабочий день, и по дороге домой вы еще раз вспоминаете неприятную беседу, чувство обиды захлестывает вас. Это вредно для вашей психики: на фоне психологической усталости после рабочего дня развивается психическое напряжение. Вы стремитесь забыть обиду, но вам это не удается.

Попытайтесь пойти от противного. Вместо того чтобы насильственным образом вычеркнуть оппонента из своей памяти, постарайтесь, наоборот, максимально приблизить его.

Попробуйте по дороге домой сыграть роль Марии Ивановны. Подражайте ее походке, манере себя вести, проиграйте ее размышления, семейную ситуацию, наконец, отношение к разговору с вами.

Через несколько минут такой игры вы почувствуете облегчение, спадет напряжение, изменится ваше отношение к конфликту, Марии Ивановне, вы увидите в ней много позитивного, того, что не замечали раньше. По сути дела, вы включитесь в ситуацию Марии Ивановны и сможете ее понять.

Последствия такой игры обнаружат себя на другой день, когда вы придете на работу. Мария Ивановна с удивлением почувствует, что вы доброжелательны и спокойны, и сама, вероятно, станет стремиться уладить конфликт.

### **Упражнение 6. «Голова»**

Профессия педагога отчасти относится к управленческому труду. Учитель вынужден в течение рабочего дня непрерывно воздействовать на учеников: в чем-то их сдерживать, подавлять волю и активность ребят, оценивать, контролировать.

Такое интенсивное управление учебной ситуацией вызывает «стресс руководства» и, как следствие этого, при перенапряжении, различные физические недомогания. Одна из наиболее частых жалоб учителей – головные боли, тяжесть в затылочной области головы.

В связи с этим предлагается упражнение, помогающее снять неприятные соматические ощущения. Встаньте прямо, свободно расправив плечи, откинув голову назад. Постарайтесь почувствовать, в какой части головы локализовано ощущение тяжести.

Представьте себе, что на вас громоздкий головной убор, который давит на голову в том месте, в котором вы чувствуете тяжесть. Мысленно снимите его рукой и выразительно, эмоционально сбросьте на пол. Потрясите головой, расправьте волосы, а затем сбросьте руки вниз, как бы избавляясь от головной боли.

### **Упражнение 7. «Руки»**

У вас последний урок. Ученики заняты решением задачи. В классе тишина, и вы можете несколько минут уделить себе. Сядьте на стул, немного вытянув ноги и свесив руки вниз. Постарайтесь представить, что энергия усталости «вытекает» из кистей рук на землю, она струится от головы к плечам, перетекает по предплечьям, достигает локтей, устремляется к кистям и через кончики пальцев просачивается вниз, в землю.

Вы отчетливо физически ощущаете теплую тяжесть, скользящую по вашим рукам. Посидите так одну-две минуты, а затем слегка потрясите кистями рук, окончательно избавляясь от своей усталости.

Легко, пружинисто встаньте, улыбнитесь, пройдите по классу. Порадуйтесь интересным вопросам, которые задают дети, постарайтесь открыто и с полной готовностью идти им навстречу, отвечая обстоятельно и детально.

Упражнение снимает усталость, помогает установить психическое равновесие, баланс.

### **Упражнение 8. «Настроение»**

Несколько минут назад у вас закончился неприятный разговор с матерью ученика, постоянно нарушающего дисциплину, прогуливающего уроки, нагрубившего вам. В беседе с ней вы говорили о воспитании сына дома, необходимости регулярного контроля за выполнением домашних заданий, о том, что вседозволенность, которая культивируется, на ваш взгляд, в семье ученика, ни к чему хорошему не приведет.

После этого мать ребенка вдруг заявляет, что воспитывать должны в школе, а у нее на это нет времени. В ответ вы не смогли сдержаться. Ваши установки на спокойное и конструктивное построение диалога были разрушены. Как снять неприятный осадок?

Возьмите цветные карандаши или мелки и чистый лист бумаги. Расслабленно, левой рукой нарисуйте абстрактный сюжет – линии, цветовые пятна, фигуры. Важно при этом полностью погрузиться в свои переживания, выбрать цвет и провести линии так, как вам больше хочется, в полном соответствии с вашим настроением.

Попробуйте представить, что вы переносите свое грустное расположение духа на бумагу, как бы материализуете его. Закончили рисунок? А теперь переверните лист и на другой стороне



напишите 5–7 слов, отражающих ваше настроение. Долго не думайте; необходимо, чтобы слова возникали спонтанно, без специального контроля с вашей стороны.

После этого еще раз посмотрите на рисунок, как бы заново переживая свое состояние, перечитайте слова и с удовольствием, эмоционально разорвите листок, выбросьте его в урну.

### **Упражнение 9. «Пословицы»**

Предлагается упражнение, хорошо снимающее плохое настроение, помогающее решить сложную проблему, которая у вас возникла. Она может быть связана с вашей профессией, семейной жизнью, взаимоотношениями с друзьями.

Возьмите любую из книг: «Русские пословицы», «Мысли великих людей» или «Афоризмы». Полистайте ее, почитайте фразы пословиц или афоризмов в течение 25–30 минут, пока не почувствуете внутреннее облегчение.

Возможно, помимо психической релаксации, та или иная пословица подтолкнет к правильному решению. А также успокоит тот факт, что не только у вас возникла проблема: над способами ее решения размышляли многие исторические личности.

### **Упражнение 10. «Воспоминания»**

Один из широко распространенных профессиональных недостатков педагога – это его... взрослость. Парадоксально, но это так. Учитель подходит к ребенку из непонятого, все-таки чуждого ему «мира взрослых», в котором на каждом шагу – огорчения, правила, нормы.

Представитель «мира взрослых», учитель, «отодвинут» от ребенка, непонятен ему, вызывает либо подавленность, либо агрессию, бунт, желание нарушить дисциплину.

Разумеется, ведущая роль педагога в учебно-воспитательном процессе необходима, а отчуждение и противостояние, которые она вызывает у ребенка, могут быть существенно смягчены. Почаще вспоминайте о своем детстве, своих впечатлениях, переживаниях. Психологически вы приблизитесь к ученикам, будете лучше их понимать, сохраняя при этом и свой авторитет, и роль ведущего.

Расспросите ваших родителей о том, каким вы были в детстве, что они помнят о ваших проделках, о вызовах учителя, когда вы нарушили дисциплину. Попробуйте живо представить себя ребенком, заново пережить детские впечатления. Главное, вспомните, какие внутренние мотивы заставили вас тогда совершить тот или иной поступок.

Например, вы вместе с классом прогуляли урок. Это ведь был геройский поступок! Впервые в жизни была проявлена самостоятельность!

Еще воспоминание. Ваш класс был дежурным по школе, и вы опоздали на урок. Учительница потребовала дневник, чтобы записать замечание. Вы оценили ее требование как несправедливое («Я же дежурный!») и сказали, что забыли дневник дома. В ответ разгневанная учительница приказала покинуть класс.

Вспомните свои переживания, когда вы вышли в пустой коридор и прислушивались к голосам из соседних кабинетов. Какое чувство вы испытывали? Одиночество? Обиду?

Такие воспоминания помогут вам почувствовать внутреннее состояние учеников, понять мотивы их поступков. Вы станете добрее, мягче, вам несложно будет откровенно разговаривать с ребятами.

### **Упражнение 11. «Я – ребенок»**

Вспомните, какую игру в детстве вы больше всего любили. Вспомнили? Теперь подойдите к вашему ребенку и предложите ему в нее поиграть. В это время играйте детскую роль, держитесь «на равных» с вашим партнером. Это даст ему возможность почувствовать себя лидером, вместе с вами обсуждать правила игры. А вы познаете свежесть, оригинальность, нестандартность детского мышления, богатство внутреннего мира ребенка и наверняка станете ему ближе.

### **Упражнение 12. «Открытость»**

Одно из условий успеха в педагогической деятельности – умение учителя правильно общаться, вступать во взаимодействие в ходе диалога, общения с классом. Часто поглощенный тем, чтобы правильно сформировать вопросы, учитель не следит за своим состоянием, поведением. Но известно, что даже самые правильные положения не будут восприняты или вызовут отрицательные эмоции, если дети почувствуют исходящие от вас высокомерие, холодность, пренебрежение, отчуждение.

Суть данного упражнения в следующем.

Перед вами – собеседник (ученик, коллега по работе). Сделайте свое лицо доброжелательным, улыбнитесь, кивните в знак того, что вы внимательно слушаете и понимаете. «Распахните» свою душу перед человеком, с которым вы общаетесь, старайтесь психологически близко подойти к нему.

### **Упражнение 13. «Ритм»**

Выполнять данное упражнение необходимо в паре с другим учителем или дома, с одним из близких вам людей. Два человека встают лицом друг к другу и договариваются о своих ролях: один – ведущий, второй – зеркало. Руки участников подняты на уровне груди и повернуты ладонями навстречу друг другу. Ведущий произвольно двигает руками, а играющий роль зеркала пытается отразить их в том же ритме. Роли несколько раз меняются. Психологический смысл упражнения состоит в том, чтобы почувствовать внутренний «ритм» партнера и как можно полнее отразить его. При этом думайте о том, что каждый человек (ваш ученик, коллега по работе, член вашей семьи) – индивидуальность, обладающая уникальным психологическим «ритмом», и, чтобы правильно понять другого, нужно прежде всего почувствовать его энергетику, темперамент, направленность, динамику, внутреннюю экспрессию.

### **Упражнение 14. «Резервуар»**

В беседе с учеником, учителем, родителем «трудного» ребенка почувствуйте себя «пустой формой», резервуаром, в который ваш собеседник «вливает», «закладывает» слова, состояния, мысли, чувства. Постарайтесь достигнуть внутреннего состояния «резервуара»: вы – форма, вы не реагируете на внешнее воздействие, а только принимаете в свое внутреннее пространство. Отбросьте все личные оценки, как будто реальности нет, есть только пустая форма. Трудно? Потренируйтесь перед началом беседы 2–3 раза, и у вас будет легко получаться. Затем, когда вы будете уверены, что сформировали внутреннее состояние «резервуара», вступайте в диалог и постарайтесь беспристрастно и нетенденциозно отнестись к своему собеседнику. Это поможет вам лучше понять его.

### Четыре шага к избавлению от детской драчливости (рекомендации родителям)<sup>1</sup>

#### **Шаг 1.** *Введите правило абсолютной нетерпимости к дракам.*

Выберите время, чтобы спокойно поговорить с ребенком о своем беспокойстве по поводу драк. Говорите серьезно и твердо, чтобы ребенок понял, что вам не нравится его поведение, и объясните, почему вы это не одобряете. Обсудите вместе с ним возможные серьезные последствия такого поведения: телесные повреждения у участников драки, плохое мнение окружающих, потеря друзей. Терпеливо выслушайте объяснения ребенка по поводу мотивов такого поведения. Не осуждайте, а просто выслушайте. Возможно, вы услышите о том, каковы причины данного поведения ребенка, о которых вы не знали. Предложите помощь в решении серьезных проблем. Затем заявите о недопустимости драк и о штрафных санкциях, которые будут применяться, если он не прекратит драться: «Если я еще раз увижу, что бьешь сестру, ты перестанешь играть и отправишься на 15 минут в угол». Посмотрите перечень штрафных санкций и выберите те, которые соответствуют возрасту и характеру вашего ребенка.

#### **Примерный перечень штрафных санкций**

1. *Дополнительные обязанности* (кроме тех, которые ребенок уже выполняет).
2. *Денежный штраф*. Если ребенок имеет деньги, заведите дома «штрафную» банку с крышкой, которая должна находиться в определенном месте. Заранее согласовывается сумма денежного штрафа за конкретные проступки. Когда банка наполнится, эти деньги можно использовать на благотворительные цели по решению семьи.
3. *Извинение*. Формы могут быть самыми разными: слова «простите, я виноват», сказанные с таким выражением, которое подтверждает, что ребенок действительно сожалеет; записка; разговор лицом к лицу с пострадавшей стороной; маленький подарок, сделанный своими руками.
4. *Запрещение выходить из дому в течение определенного времени*. Для младшего школьника длительность такого наказания составляет час или два.
5. *Лишение привилегий, домашних развлечений* (тех, которые родители могут контролировать).
6. *Временная изоляция, «стул для размышлений»* – спокойное, безопасное, хорошо освещенное и изолированное место в доме, где не должно быть игр, игрушек, телевизора, телефона и других отвлекающих факторов. Длительность временной изоляции определяется серьезностью нарушения поведения и возрастом ребенка.

Общие рекомендации по применению штрафных санкций к поведению ребенка представлены ниже.

#### **Шаг 2.** *Научите ребенка приемлемым альтернативам.*

Слова, что драться нельзя, не подскажут ребенку, что же можно делать вместо этого. Помогите найти подходящие средства, чтобы справиться с негативными переживаниями, не прибегая к драке. Придумайте вместе несколько приемлемых альтернатив: «Давай подумаем, что можно предпринять вместо драки». Затем выберите один какой-либо вариант и обучите ему ребенка. Повторяйте его снова и снова, пока ребенок не научится. Вот несколько вариантов.

- *Разрядить свои эмоции на нейтральном объекте*. Раздробить кусок глины, бить по подушке или наносить удары по подвесной груше.
- *Использовать формулу «Я хочу, чтобы...»*. Ребенок должен сказать, что он хочет от другого человека. Заявление должно быть направлено на возникшую проблему: «Ты взял мою игрушку, и я хочу, чтобы ты мне ее отдал». Обзывать и унижать другого человека недопустимо.

---

<sup>1</sup> Мартинкевич Э.В. Супермама: программа занятий с родителями по изменению проблемного поведения детей // Школьный психолог. 2008. № 1. С. 23–32.

- *Уединиться и успокоиться.* Попросите ребенка помочь вам организовать ему место (специально организованную среду), где он может уединиться и успокоиться. Принесите туда несколько вещей, которые помогут ребенку вернуться в нормальное состояние (например, игрушки, карандаши и бумагу), и поощряйте ребенка приходить туда, чтобы успокоиться.

- *Вовремя уйти.* Посоветуйте ребенку уходить каждый раз, когда он испытывает желание подраться. Это всегда безопаснее.

### **Шаг 3. Закрепляйте «мирное» поведение.**

Один из самых простых способов изменить поведение ребенка – это «поймать» его на хорошем поведении. Каждый раз, замечая, что ребенок справляется со сложной ситуацией спокойно, выражает огорчение, не затевая драки, и держит себя в руках, отметьте его поведение и дайте понять, как вы цените его старания: «Я заметила, что ты был очень зол, но отошел в сторону, чтобы успокоиться. Это хороший знак», «Ты словами объяснил другу, что ты не в себе. Очень хорошо!» Помните, что дети будут стремиться повторять поощряемое поведение. Это также одно из лучших средств сделать желаемые поступки привычными.

### **Шаг 4. Применяйте штрафные санкции, если ребенок продолжает драться.**

Если ребенок продолжает драться, остановитесь, глубоко вдохните и остыньте, прежде чем реагировать, а затем примените ранее оговоренные штрафные санкции. Не читайте нотаций и, самое главное, не применяйте физическую силу по отношению к ребенку, что может еще больше усилить негативную (агрессивную) реакцию ребенка. Вместо этого возьмите маленького забияку за руки и скажите: «Мы договаривались, что драки непозволительны. Ты не будешь смотреть телевизор сегодня вечером». Ребенок должен послушаться. Если нет – штрафные санкции удваиваются.

#### ***Общие рекомендации родителям по применению штрафных санкций к поведению ребенка***

Каждый раз, применяя штрафные санкции, необходимо делать следующее.

*Заранее объявляйте ребенку об установлении штрафных санкций.* Подготовьте его, сообщив заранее об установлении тех или иных штрафных санкций в случае продолжающегося плохого поведения. Можно даже изложить их в письменном виде, чтобы ребенку стало абсолютно ясно: нарушение повлечет за собой применение дисциплинарных мер. Пусть ребенок подпишет договор, чтобы у него не осталось ни малейших сомнений в серьезности ваших намерений. Подумайте над тем, чтобы предложить ребенку самому придумать санкции за плохое поведение. Это адекватный способ научить его брать на себя ответственность за свои неверные поступки. Штрафные санкции, придуманные ребенком, как правило, строже тех, что сформулированы родителями. Вы можете не соглашаться с предложениями ребенка; это просто способ вовлечь его в процесс.

*Соотносите штрафные санкции с поступком ребенка.* Подходящим следствием грубости может быть выполнение ежедневных обязанностей вместо, допустим, сестры, по отношению к которой была проявлена грубость, и т. д.

*Соотносите штрафные санкции с уровнем развития ребенка, его возрастом и возможностями.* Не обсуждайте свое решение. Определив те или иные штрафные санкции, придерживайтесь своего решения и будьте последовательны.

*Не ждите.* По возможности применяйте штрафные санкции сразу же после поступка, по горячим следам. Например, если у ребенка случилась вспышка раздражения в магазине, немедленно выведите его и примените заранее оговоренные штрафные санкции.

*Привлекайте к процессу всех.* Расскажите учителю, другим членам семьи о том, что вы договорились с ребенком о плане поэтапного изменения его проблемного поведения.

*Оберегайте достоинство ребенка!* Всегда применяйте к ребенку штрафные санкции наедине и обращайтесь с ним уважительно. Держитесь спокойно и нейтрально. Покажите ребенку пример конструктивного поведения в сложных обстоятельствах (условиях) взаимодействия с другими.

### Психолого-педагогические рекомендации педагогам и родителям<sup>1</sup>

#### *Как вести себя с агрессивным ребенком?*

1. Запрет, а тем более «ор» лишь усугубят проблему.
2. Санкция должна соответствовать проступку.
3. Не допускайте сами вспышек агрессии в присутствии ребенка, не используйте агрессивные методы воспитания.
4. Чаще используйте прикосновение (тактильный контакт).
5. Не переходите на личности, не оскорбляйте достоинства.
6. Наберитесь терпения, не уступайте, говорите о своих чувствах.
7. Используйте удивление для реагирования на агрессию.
8. Попытайтесь ликвидировать агрессивные формы поведения среди близких, окружающих ребенка.
9. Требуя чего-либо, учитывайте возможности ребенка.
10. Пытайтесь гасить конфликт в зародыше, направляя интерес ребенка в нужное русло.
11. Дайте понять ребенку, что он любим.

#### *Как вести себя с конфликтным ребенком?*

1. Старайтесь объективно оценивать ситуацию и не делайте поспешных выводов (не выносите приговор).
2. Не обсуждайте проблемное поведение при ребенке.
3. Объясняйте конструктивные способы разрешения споров.
4. Иногда не следует вмешиваться в ссору между детьми, а лучше понаблюдать за поведением ссорящихся.
5. Не ссорьтесь с другими взрослыми в присутствии ребенка.
6. Помните, что внимание необходимо каждому в равных долях.

#### *Как вести себя с тревожным ребенком?*

1. Выясните причину тревожности.
2. Не используйте ярлыки, так как ребенок не может быть плохим во всем.
3. Не проецируйте свои негативные эмоции, установки на ребенка.
4. Не требуйте невозможного. Ваши способности отличаются от способностей ребенка.
5. Не используйте ребенка в качестве инструмента реализации собственных нереализованных возможностей, упущенных в прошлом.
6. Если необходимо, обратитесь с ребенком к специалисту, но не акцентируйте постоянно внимание на имеющейся у ребенка проблеме.
7. Будьте терпеливы и не опускайте руки. Благополучие в настоящем и будущем зависит от вас!

#### *Как вести себя с упрямым ребенком?*

1. Прежде чем воспитывать, убедитесь, что ребенок не левша. При доминировании правого полушария у детей очень часто развито упрямство.
2. Задумайтесь, не упрямы ли вы сами, и не делайте ребенка жертвой собственных конфликтов.
3. Не объявляйте войну упрямству, а задумайтесь, что мучает ребенка? Ищите источник

---

<sup>1</sup> Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. М.: Знание, 1992. 80 с.; Дубинина Т.А. Как вести себя с «трудным» ребенком? // Классный руководитель. 2008. № 3. С. 50–55.

стресса. Поймите ребенка и проявите чуткость.

4. Переключите упрямство ребенка на что-то захватывающее и интересное для него. Не требуйте невозможного и не пытайтесь унижить его чувство собственного достоинства. Не забудьте похвалить, если он выполнил ваше задание.

*Ребенка учит то, что его окружает:*

Если ребенка часто критикуют – он учится ненавидеть.

Если ребенку часто демонстрируют враждебность – он учится агрессивности.

Если ребенка часто высмеивают – он становится замкнутым.

Если ребенка часто позорят – он учится жить с чувством вины.

Если к ребенку часто бывают снисходительны – он учится быть терпеливым.

Если ребенка часто подбадривают – он учится уверенности в себе.

Если ребенка часто хвалят – он учится быть благодарным.

Если с ребенком обычно честны – он учится справедливости.

Если ребенок живет с чувством безопасности – он учится верить в людей.

Если ребенка часто одобряют – он учится хорошо к себе относиться.

Если ребенок живет в атмосфере дружбы и чувствует себя нужным – он вырастет добрым и уверенным в себе!