

Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Сибирский институт бизнеса управления и психологии»

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ВЫПУСКНАЯ АТТЕСТАЦИОННАЯ РАБОТА/
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ АНАЛИТИЧЕСКИЙ ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБЗОР

«ФЕНОМЕН ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ С ДЦП»

Выполнила: Игуменова Евгения Вячеславовна

Научный руководитель: Арышева Александра Петровна

Красноярск 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФЕНОМЕНА ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ	6
1.1 Исследование феномена тревожности в психологии	6
1.2 Проблемы и причины школьной тревожности	11
1.3 Психолого-педагогические особенности детей-инвалидов (ДЦП)	21
II ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ	30
2.1 Исследование особенностей школьной тревожности у детей с ДЦП по сравнению с детьми без патологий	30
2.2 Коррекция школьной тревожности у детей младшего школьного возраста с ДЦП	41
2.3 Эффективность коррекционно-развивающих занятий по снижению уровня школьной тревожности у детей с ДЦП	55
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	61
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	63
Приложение	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями развития, особенно с врождённой патологией, является одной из важнейших задач не только системы специального образования, но и современного общества. На сегодняшний день в рамках гуманистического подхода рассматривается вопрос о ранней интеграции детей-инвалидов в современное общество. Одним из наиболее тяжёлых заболеваний является детский церебральный паралич (ДЦП), который характеризуется комплексом нарушений (двигательные, речевые расстройства, нарушение познавательной деятельности и т. д.). В последние годы отмечается тенденция к увеличению количества новорожденных с этой патологией, наблюдается рост числа детей с наиболее тяжёлыми проявлениями нарушений (К. А. Семёнова, В. Д. Левченкова и др.). В связи с этим разработка новых методов и форм работы с детьми с ДЦП является непростой, но крайне актуальной задачей.

Необходимо создание эффективной системы психологической помощи детям младшего школьного возраста с ДЦП в условиях образовательного учреждения, одной из основных задач которой является оптимизация эмоционального развития детей. Эта проблема требует специального психологического изучения, разработки и реализации психокоррекционных программ, направленных на смягчение негативных особенностей эмоционального развития детей с ДЦП.

В настоящее время методы психолого-педагогической коррекции занимают значительное место в общем комплексе реабилитационных мероприятий. Постоянно идёт поиск новых подходов, методов и технологий психокоррекционного воздействия.

Сейчас остро встаёт проблема социализации и адаптации детей-инвалидов. Ведётся разговор о возможности внедрения практики совместного обучения инвалидов и обычных детей. Разрабатываются программы по социальной

реабилитации и адаптации детей-инвалидов, направленные на создание единой системы социальной, педагогической, психологической адаптации, на восстановление физических возможностей ребенка, на его оздоровление. Однако недостаточно внимания уделяется такому аспекту, как изучению психоэмоционального состояния детей – инвалидов, обучающихся в обычной школе, в том числе уровню школьной тревожности. Школа – важнейший социальный институт – и отношение к школе и уровень адаптированности ребёнка – инвалида в школе – актуальный факт, требующий пристального внимания со стороны педагогов и психологов.

В связи с этим особый интерес представляет собой изучение школьной тревожности детей с ДЦП. На сегодняшний день отмечается повышенный уровень школьной тревожности у детей вообще и у детей с ограниченными возможностями в частности. Переживание неблагополучия в условиях школы обозначается по-разному: «школьный невроз», «школьная фобия», «дидактогения», «дидактогенные неврозы». Каждое из определений указывает на отдельные состояния школьников, характеризующиеся комплексом переживаний, ведущих к эмоциональной неустойчивости, лабильности и дезадаптации. Одной из главных целей школьного образования является создание и поддержание психологических условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка. Большое значение для развития личности имеет психическое здоровье, то есть состояние душевного, физического и социального благополучия. Если человек находится в ситуации дискомфорта, то в первую очередь фрустрируется эмоциональная сфера, что в свою очередь вызывает тревожность как ответную реакцию на стрессовую ситуацию. Устойчивая тревожность порождает вегетативные, неврозоподобные и психические нарушения.

Объект: феномен школьной тревожности у детей младшего школьного возраста.

Предмет: коррекция школьной тревожности у детей младшего школьного возраста с ДЦП.

Целью работы является исследование и коррекция школьной тревожности у детей-инвалидов в условиях образовательного процесса.

Гипотеза: целенаправленная работа по коррекции школьной тревожности у детей с ДЦП, организованная с учетом психолого-педагогических особенностей и психологических проблем данных детей, приведет к снижению уровня школьной тревожности детей с ДЦП.

Выявление факторов тревожности детей-инвалидов поможет учителю найти подходы к ребенку и улучшить эмоциональное благополучие детей.

Цель, гипотеза определили задачи исследования:

1. Изучить феномен тревожности в психологии.
2. Проанализировать причины школьной тревожности.
3. Провести диагностику школьной тревожности у детей младшего школьного возраста.
4. Изучить уровень и характер тревожности, связанной со школой у детей-инвалидов.
5. Разработать и внедрить программу психокоррекционной работы по снижению уровня школьной тревожности.

Практическая значимость: в рамках дипломной работы разработана уникальная программа, направленная на коррекцию школьной тревожности у детей с ДЦП, которая может быть использована психологами и педагогами в практике работы с детьми - инвалидами младшего школьного возраста.

что тревожность – это «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности» [30]. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента. По определению Р.С. Немова: «Тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состоянии повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [25].

По определению А.В. Петровского: «Тревожность – склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Тревожность обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности» [32].

Таким образом, в общем понятием «тревожность» психологи обозначают состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющей отрицательную эмоциональную окраску.

В свою очередь, Г.Г. Аракелов, Н.Е. Лысенко, Е.Е. Шottt, отмечают, что тревожность – это многозначный психологический термин, который описывают как определенное состояние индивидов в ограниченный момент времени, так и устойчивое свойство любого человека. Анализ литературы последних лет позволяет рассматривать тревожность с разных точек зрения, допускающих утверждение о том, что повышенная тревожность возникает и реализуется в результате сложного взаимодействия когнитивных, аффективных и поведенческих реакций, провоцируемых при воздействии на человека различными стрессами. Тревожность – как черта личности связана с генетически детерминированными свойствами функционирующего мозга

человека, обуславливающими постоянно повышенным чувством эмоционального возбуждения, эмоций тревоги [3, 4].

Чаще всего термин «тревога» используется для описания неприятного по своей окраске психического состояния, которое характеризуется субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий, а с физиологической стороны сопровождается активизацией автономной нервной системы. Данное состояние возникает, когда индивид воспринимает определенные раздражители или ситуацию как несущие в себе актуально и потенциально элементы угрозы, опасности, вреда. Например, ученый, ожидая возможных возражений, критики, переживает данное состояние тем острее, чем больше он видит недостаточность своего материала и слабость своей аргументации. Являясь природообразным состоянием, тревога играет положительную роль не только как индикатор нарушения, но и как мобилизатор резервов психики. Побуждая активность, направленную на приобретение информации, относящейся к предстоящей деятельности, эмоциональные состояния тревоги способны повысить уровень эффективности саморегуляции, гарантирующей более успешное выполнение деятельности.

Однако чаще всего тревогу рассматривают как негативное состояние, связывая ее с переживаниями стресса. Так, Ю. Л. Ханин отмечает, что тревога как состояние – это реакция на различные (чаще всего социально-психологические) стрессоры, которая характеризуется различной интенсивностью, изменчивостью во времени, наличием осознаваемых неприятных переживаний напряженности, озабоченности, беспокойства и сопровождается выраженной активизацией вегетативной нервной системы [37]. Состояние тревоги может варьировать по интенсивности и изменяться во времени как функция уровня стресса, которому подвергается индивид, но переживание тревоги свойственно любому человеку в адекватных ситуациях.

Социальный аспект тревоги связывают с неожиданным изменением условий жизни. Еще И. П. Павлов считал, что состояние тревоги вызывается

изменениями в условиях жизни, в привычной деятельности, нарушением динамического стереотипа.

Причины, вызывающие тревогу и влияющие на изменение ее уровня, многообразны и могут лежать во всех сферах жизнедеятельности человека. Условно их разделяют на субъективные и объективные причины. К субъективным относят причины информационного характера, связанные с неверным представлением об исходе предстоящего события, и причины психологического характера, приводящие к завышению субъективной значимости исхода предстоящего события. Среди объективных причин, вызывающих тревогу, выделяют экстремальные условия, предъявляющие повышенные требования к психике человека и связанные с неопределенностью исхода ситуации; утомление; беспокойство по поводу здоровья; нарушения психики; влияние фармакологических средств и других препаратов, которые могут оказывать воздействие на психическое состояние.

Как уже было отмечено, выделяют два основных вида тревожности. Первый из них — это так называемая ситуативная тревожность, т. е. порожденная некоторой конкретной ситуацией, которая объективно вызывает беспокойство. Данное состояние может возникать у любого человека в преддверии возможных неприятностей и жизненных осложнений. Это состояние не только является вполне нормальным, но и играет свою положительную роль. Оно выступает своеобразным мобилизующим механизмом, позволяющим человеку серьезно и ответственно подойти к решению возникающих проблем. Ненормальным является скорее снижение ситуативной тревожности, когда человек перед лицом серьезных обстоятельств демонстрирует безалаберность и безответственность, что чаще всего свидетельствует об инфантильной жизненной позиции, недостаточной сформулированности самосознания.

Другой вид — так называемая личностная тревожность. Она может рассматриваться как личностная черта, проявляющаяся в постоянной

склонности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают. Она характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное. Человек, подверженный такому состоянию, постоянно находится в настороженном и подавленном настроении, у него затруднены контакты с окружающим миром, который воспринимается им как пугающий и враждебный. Все это закрепляется в процессе становления характера и приводит к формированию заниженной самооценки и мрачного пессимизма.

Уровень личностной тревожности определяется исходя из того, как часто и как интенсивно у индивида возникает состояние тревоги. Тревожность как свойство личности, вслед за Ж. Тейлор, традиционно определяют в виде тенденции переживания нейтральной ситуации как угрожающей и соответствующей этому поведенческой тенденции избегания воображаемой угрозы. Тревожность рассматривается в качестве устойчивой характеристики личности, как ее свойство, которое отражает потенциальную предрасположенность расценивать различные ситуации как содержащие в себе угрозу.

В психологической сфере тревожность проявляется в изменении уровня притязаний личности, в снижении самооценки, решительности, уверенности в себе. Личностная тревожность влияет на мотивацию. Кроме того, отмечается обратная связь тревожности с такими особенностями личности, как: социальная активность, принципиальность, добросовестность, стремление к лидерству, решительность, независимость, эмоциональная устойчивость, уверенность, работоспособность, степень невротизма и интровертированности.

Причиной тревожности на психологическом уровне может быть неадекватное восприятие субъектом самого себя. Так, в исследовании Пинчук В.А. показано, что тревожность обусловлена конфликтным строением самооценки, когда одновременно актуализируются две противоположные

тенденции – потребность оценить себя высоко, с одной стороны, и чувство неуверенности – с другой. То, что эффект неадекватности, являясь выражением конфликтного строения самооценки, провоцирует развитие неадекватной тревожности, отмечается и другими авторами [20].

Проблема тревожности имеет и другой аспект – психофизиологический. На психофизиологическом уровне причины тревожности связывают с особенностями строения и функционирования центральной нервной системы (ЦНС). Существует точка зрения на детерминацию тревожности врожденными психодинамическими особенностями, особенностями конституции, рассогласованием в деятельности отделов ЦНС, слабостью или неуравновешенностью нервных процессов, различными заболеваниями, например гипертонией, наличием очага патологии в коре головного мозга. По мнению ряда авторов, психофизиологическая основа тревожности состоит в расстройстве гомеостатических механизмов ретикулярной формации, которое выражается в нарушении координации и активности ее тормозных влияний. Подход к объяснению склонности к тревоге с точки зрения физиологических особенностей свойств нервной системы мы находим у отечественных психологов. Так, в лаборатории Павлова И.П. было обнаружено, что, скорее всего нервный срыв под действием внешних раздражителей происходит у слабого типа, затем у возбудимого типа и меньше всего подвержены срывам животные с сильным уравновешенным типом с хорошей подвижностью. Данные Б.М. Теплова также указывают на связь состояния тревоги с силой нервной системы. Высказанные им предположения об обратной корреляции силы и чувствительности нервной системы, нашло экспериментальное подтверждение в исследованиях В.Д. Небылицына [31]. Он делает предположение о более высоком уровне тревожности у людей со слабым типом нервной системы.

Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека

существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Однако повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности.

Помимо отрицательного влияния на здоровье, поведение и продуктивность деятельности, высокий уровень тревожности неблагоприятно сказывается и на качестве социального функционирования личности. Так, тревожность рассматривается как источник агрессивного поведения. Это отмечается в анализе поведения, как детей, так и взрослых. Кроме того, исследования ряда авторов показали, что тревожность ведет к отсутствию у человека уверенности в своих возможностях в общении, связана с отрицательным социальным статусом, формирует конфликтные отношения.

Личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма напряженно, выраженным состоянием тревожности. Поведение повышенно тревожных людей в деятельности направленной на достижение успехов, имеет следующие особенности:

Высокотревожные индивиды эмоционально острее, чем низкотревожные, реагируют на сообщения о неудаче. Высокотревожные люди хуже, чем низкотревожные, работают в стрессовых ситуациях или в условиях дефицита времени, отведенного на решение задачи. Боязнь неудачи – характерная черта высокотревожных людей. Эта боязнь у них доминирует над стремлением к достижению успеха. Мотивация достижения успехов преобладает у низкотревожных людей. Обычно она перевешивает опасение возможной неудачи. Для высокотревожных людей большей стимулирующей силой обладает сообщение об успехе, чем о неудаче. Низкотревожных людей больше стимулирует сообщение о неудаче. Личностная тревожность предрасполагает

индивидуа к восприятию и оценке многих, объективно безопасных ситуаций как таких, которые несут в себе угрозу.

Деятельность человека в конкретной ситуации зависит не только от самой ситуации, от наличия или отсутствия у индивида личностной тревожности, но и от ситуационной тревожности, возникающей у данного человека в данной ситуации под влиянием складывающихся обстоятельств.

Воздействие сложившейся ситуации, собственные потребности, мысли и чувства человека, особенности его тревожности как личностной тревожности определяют когнитивную оценку им возникшей ситуации. Эта оценка, в свою очередь, вызывает определенные эмоции (активизация работы автономной нервной системы и усиление состояния ситуационной тревожности вместе с ожиданиями возможной неудачи). Информация обо всем этом через нервные механизмы обратной связи передается в кору головного мозга человека, воздействуя на его мысли, потребности и чувства [7].

Та же когнитивная оценка ситуации одновременно и автоматически вызывает реакцию организма на угрожающие стимулы, что приводит к появлению контрмер и соответствующих ответных реакций, направленных на понижение возникшей ситуационной тревожности. Итог всего этого непосредственно оказывается на выполняемой деятельности. Эта деятельность находится в непосредственной зависимости от состояния тревожности, которое не удалось преодолеть с помощью предпринятых ответных реакций и контрмер, а также адекватной когнитивной оценки ситуации.

Таким образом, деятельность человека в порождающей тревожность ситуации непосредственно зависит от силы ситуационной тревожности, действенности контрмер, предпринятых для ее снижения, точности когнитивной оценки ситуации.

1.2 Проблемы и причины школьной тревожности

Школа одна из первых открывает перед ребенком мир социально-общественной жизни. Параллельно с семьей берет на себя одну из главных ролей в воспитании ребенка.

Таким образом, школа становится одним из определяющих факторов в становлении личности ребенка. Многие основные его свойства и личностные качества складываются в этот период жизни, от того, как они будут заложены, во многом зависит все его последующее развитие.

В чем-то все первоклассники похожи между собой. Ведь для любого ребенка поступление в школу – событие чрезвычайно значимое [18]. И при этом все они разные. Один быстро привыкает к новой обстановке и новым требованиям, у другого процесс адаптации затягивается. Вот эта девочка с радостью каждый день идет в школу, а ее одноклассница постоянно озабочена: так ли я сделала домашнее задание? Почему учительница сегодня меня не спросила? Почему ко мне плохо относятся в классе?

Поступление ребенка в школу связано, как известно, с возникновением важнейшего личностного новообразования – внутренней позиции школьника. Внутренняя позиция представляет собой тот мотивационный центр, который обеспечивает направленность ребенка на учебу, его эмоционально-положительное отношение к школе, стремление соответствовать образцу «хорошего ученика». В тех случаях, когда важнейшие потребности ребенка, отражающие позицию школьника, не удовлетворены, он может переживать устойчивое эмоциональное неблагополучие, выражющееся в ожидании постоянного неуспеха в школе, плохого отношения к себе со стороны педагогов и одноклассников, в боязни школы, нежелании посещать ее.

Школьная тревожность – это сравнительно мягкая форма проявления эмоционального неблагополучия ребенка. Она выражается в волнении,

повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноту, не уверен в правильности своего поведения, своих решений [31].

Педагоги и родители обычно говорят про такого ребенка, что он «боится всего», «очень раним», «мнителен», «повыщенно чувствителен», «ко всему относится слишком серьезно» и т.п. Однако это, как правило, не вызывает сильного беспокойства взрослых. Вместе с тем анализ консультационной практики свидетельствует, что подобная тревожность – один из предвестников невроза и что работа по ее преодолению крайне необходима.

Довольно высокий уровень школьной тревожности детей и, кстати, снижение у них самооценки характерны для периода поступления детей в школу. Напомним, что адаптационный период в первом классе продолжается обычно от одного до трех месяцев. После этого, как правило, положение меняется: эмоциональное самочувствие, и самооценка ребенка стабилизируются.

Негативные переживания, опасения ребенка по поводу разных сторон школьной жизни могут стать очень интенсивными и устойчивыми. Специалистами такие эмоциональные нарушения обозначаются по-разному. Термин «школьный невроз» используют, когда у школьника отмечаются «беспричинные» рвоты, повышение температуры, головные боли... Причем именно по утрам, когда нужно собираться в школу. В каникулы такие симптомы почему-то исчезают.

«Школьная фобия» обозначает крайнюю форму страха перед посещением школы. Она может и не сопровождаться телесными симптомами, но без медицинской помощи в таком случае обойтись трудно. А школьная тревожность? Это сравнительно «мягкая» форма эмоционального неблагополучия. Но она может перерасти и в гораздо более серьезную форму[6].

В чем причины школьной тревожности? Прежде всего, причины определяются природной нервно-психической организацией школьника. Не в последнюю очередь – особенностями воспитания, завышенными требованиями родителей к ребенку (все нужно делать только на «отлично»). У некоторых детей страхи и нежелание ходить в школу вызваны самой системой обучения, в том числе несправедливым или нетактичным поведением учителя. Причем среди таких детей есть школьники с самой разной успеваемостью.

Известный психолог Прихожан А. выделяет следующие особенности тревожных детей в школе [31]:

- сравнительно высокий уровень обучаемости. При этом учитель может считать такого ребенка неспособным или недостаточно способным к учению;
- эти школьники не могут выделить в работе основную задачу, сосредоточиться на ней. Они пытаются контролировать одновременно все элементы задания;
- если не удается сразу справиться с заданием, тревожный ребенок отказывается от дальнейших попыток. Неудачу он объясняет не своим неумением решить конкретную задачу, а отсутствием у себя всяких способностей;
- на уроке поведение таких детей может казаться странным: иногда они правильно отвечают на вопросы, иногда молчат или отвечают наугад, давая, в том числе и нелепые ответы. Говорят иногда сбивчиво, взахлеб, краснея и жестикулируя, иногда еле слышно. И это не связано с тем, насколько хорошо ребенок знает урок;
- при указании тревожному школьнику на его ошибку странности поведения усиливаются, он как бы теряет всякую ориентацию в ситуации, не понимает, как можно и нужно себя вести.

Прихожан А. считает, что такое поведение отмечается именно у тревожных первоклассников. И все же школьная тревожность свойственна

детям и других школьных возрастов. Проявляться она может в их отношении к оценкам, страхе перед контрольными и экзаменами и т.п.

Сложность психокоррекционной работы с тревожными учащимися состоит в том, что тревожность как устойчивое личностное образование находится в конфронтации с такими сущностными личностными потребностями, как потребность в эмоциональном благополучии, чувство уверенности, безопасности. Видимо, с этим связаны значительные трудности в работе с тревожными людьми: они, несмотря на выраженное стремление избавиться от тревожности, неосознанно сопротивляются попыткам помочь им сделать это. Причина такого сопротивления им самим непонятна и трактуется ими, как правило, неадекватно [39].

Следующий важный момент, который надо учитывать в работе, – это особое, специфическое отношение тревожных детей к успеху, неуспеху, оценке и результату. Как известно, такие дети чрезвычайно чувствительны к плодам собственной деятельности, болезненно боятся и избегают неуспеха. Одновременно им очень трудно самим оценить итоги своей деятельности, они не могут сами решить, правильно или неправильно они сделали что-либо, а ждут этой оценки от взрослого.

Такое особое отношение детей к успеху и неуспеху, с одной стороны, повышает травматическую вероятность неудач, причем неудач, которые, как отмечалось, дети с высокой школьной тревожностью объясняют в основном собственной неполноценностью, отсутствием способностей. С другой – это отношение делает ребенка чрезвычайно зависимым от взрослого. Это отражается и на мотивации учения, в основе которой лежит стремление «делать все так, как говорит учитель, ради его похвалы».

Основные причины школьной тревожности: конфликт между потребностями ребенка; противоречивые требования со стороны родителей и педагогов; неадекватные требования, не соответствующие

психофизиологическому развитию ребёнка; конфликт воспитательной системы школы; негибкая, догматическая система воспитания в школе.

К основным проявлениям школьной тревожности, в частности, относят такие: учащийся часто отвечает не по существу, не может выделить главное; долго переживает неудачи в течение урока; с трудом настраивается на занятия после перемены, подвижной игры; при неожиданном вопросе учителя учащийся часто теряется, но, если дать время на обдумывание, может ответить хорошо; долго выполняет любое задание, часто отвлекается; требует к себе постоянного внимания со стороны учителя; по малейшему поводу отвлекается от выполнения задания; заметно не любит урок, томится, активность проявляет только на переменах; не умеет прилагать усилия, если что-то не получается, прекращает работу, ищет какие-то оправдания; почти никогда не отвечает правильно, если вопрос поставлен нестандартно, если требуется проявить сообразительность; после объяснения учителя с трудом выполняет аналогичные задания; затрудняется применять ранее усвоенные понятия [17].

К школьным стрессам можно отнести патогенные психофизиологические, эмоциональные состояния учащихся, обусловленные неблагополучным психологическим климатом в классах, конфликтами между учащимися, дидактогенным воздействием учителей, неправильно организованной системой проверки и оценки знаний учащихся (опросы на уроках, контрольные работы, тестирование, экзамены).

Школьная тревожность может проявляться в поведении самыми разнообразными, порой неожиданными, способами, маскируясь под другие проблемы.

Среди признаков школьной тревожности универсальных для любого возраста стоит отметить ухудшение соматического здоровья учащегося. Тревожные дети часто болеют, и вынуждены по этой причине оставаться дома. У них возникают «беспричинные» головные боли и боли в животе, резко повышается температура. Особенно часто такие соматические нарушения

случаются перед контрольными и экзаменами. Таким детям часто необходима консультация невропатолога, а иногда и психиатра. К сожалению, современные родители так пугаются слова «психиатр», что не всегда соглашаются идти к нему на прием [15]. Нежелание ходить в школу возникает в контексте недостаточной учебной мотивации, но свидетельствует в первую очередь о том, что ребенок чувствует себя в школе дискомфортно. Если учащиеся начальной школы, как правило, не идут дальше рассуждений на эту тему, то с переходом в среднюю школу могут появиться эпизодические прогулы, которые к 7-8 классу зачастую перерастают в систематические. Начиная со средней школы, довольно типичными становятся также прогулы контрольных и самостоятельных работ, «нелюбимых» предметов, уроков, которые ведут «плохие» учителя.

Излишняя старательность при выполнении заданий может также являться косвенным свидетельством тревожности ребенка. Стремление сделать все «как надо» и «быть лучше всех» могут указывать на конфликтность самооценки такого ребенка [15].

С конфликтностью самооценки связан и следующий признак школьной тревожности - отказ от выполнения субъективно невыполнимых заданий. Если какое-то задание не получается, ребенок может просто перестать пытаться его выполнить, что обусловлено в первую очередь механизмом «замкнутого психологического круга». Расшифровать этот механизм можно следующим образом: возникающая в процессе деятельности тревога частично снижает ее эффективность, что приводит к негативным самооценкам либо оценкам со стороны окружающих, которые в свою очередь, подтверждают правомерность тревоги в подобных ситуациях. Таким образом, тревожные дети, избегая потенциально тревожные ситуации, пытаются вырваться из этого круга (тревога-неудача-упреки-усиление тревоги) [27].

Такая форма проявления тревожности особенно часто наблюдается в классах, которым гласно или негласно присвоен статус «самых слабых» в параллели. Учащиеся этих классов меньше работают на уроках, обычно не

выполняют домашние задания.

Раздражительность и агрессивные проявления ребенка также могут выступать симптомами школьной тревожности. Тревожные дети могут «маскировать» эмоциональный дискомфорт тем, что огрызаются в ответ на замечания, проявляют излишнюю обидчивость в отношениях с одноклассниками, иногда доводящую до драк.

Рассеянность, или снижение концентрации внимания, только «физическое» присутствие на уроке характерны для детей, которые таким образом стараются избежать вызывающих беспокойство фрагментов школьной среды. В итоге они либо вытесняют тревожащие элементы из поля сознания, либо пребывают в мире собственных мыслей и идей, которые не вызывают тревоги, благодаря чему это состояние является для них наиболее комфортным.

Кроме возрастно-универсальных форм проявления школьной тревожности выделяют несколько вариантов, характерных только для учащихся определенных возрастов.

Так, школьная тревожность первоклассников может проявляться в страхе опоздать в школу на урок, в опасениях по поводу своих школьных принадлежностей (страх потерять, сломать); часто школьные впечатления не оставляют первоклассника и во сне, проявляясь в виде ночных школьных кошмаров (ребенку снятся ситуации из школьной жизни, которые вызывают эмоциональный дискомфорт) [17].

В подростковом возрасте тревожность, становясь устойчивым личностным образованием, может опосредовать резкое снижение эффективности учебной деятельности в ситуации контроля знаний.

По законам компенсации школьная тревожность в подростковом возрасте может проявляться в прямо противоположном поведении – в негативизме и демонстративных реакциях. Некоторыми подростками попытка «произвести впечатление на одноклассников» своей смелостью или принципиальностью расценивается как способ получить личностный ресурс совладения с

состоянием тревоги.

Таким образом, школьная тревожность – это форма проявления эмоционального неблагополучия ребенка.

1.3 Психолого-педагогические особенности детей-инвалидов (ДЦП)

Большую часть детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата составляют дети с церебральными параличами. Детский церебральный паралич (ДЦП) – это тяжелое заболевание нервной системы, которое нередко приводит к инвалидности ребенка [8].

ДЦП возникает в результате недоразвития или повреждения мозга на ранних этапах развития (во внутриутробный период, в момент родов и на первом году жизни). Двигательные расстройства у детей с ДЦП часто сочетаются с психическими и речевыми нарушениями, с нарушениями функций других анализаторов (зрения, слуха). Поэтому эти дети нуждаются в лечебной, психолого-педагогической и социальной помощи.

Разнообразие двигательных нарушений обусловлено действием ряда факторов:

- патологией тонуса мышц (по типу спастичности, ригидности, гипотонии, дистонии);
- ограничением или невозможностью произвольных движений (парезы и параличи);
- наличием насильтственных движений (гиперкинезов, tremора);
- нарушением равновесия, координации и ощущения движений.

Отклонения в психическом развитии при ДЦП также специфичны. Они определяются временем мозгового поражения, его степенью и локализацией. Поражения на ранней стадии внутриутробного развития сопровождаются

грубым недоразвитием интеллекта ребенка. Особенностью психического развития при поражениях, развившихся во второй половине беременности и в период родов, является не только его замедленный темп, но и неравномерный характер (ускоренное развитие одних высших психических функций и несформированность, отставание других) [14].

Для детей с ДЦП характерно:

- различные нарушения познавательной и речевой деятельности;
- разнообразие расстройств эмоционально-волевой сферы (у одних – в виде повышенной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности, у других – в виде заторможенности, вялости), склонность к колебаниям настроения;
- своеобразие формирования личности (отсутствие уверенности в себе, самостоятельности; незрелость, наивность суждений; застенчивость, робость, повышенная чувствительность, обидчивость).

Дети с нарушением функции опорно-двигательного аппарата уже несколько десятилетий являются объектом пристального внимания специальных педагогов. По данным Госкомитета Российской Федерации каждый 10-й ребенок-инвалид является инвалидом по причине заболеваний опорно-двигательного аппарата. В структуре заболеваемости детей от 0 до 14 лет данные болезни составляли в 1990 г. – 91,7 тыс. случаев (впервые установленный диагноз), в 1995 г. – 547 тыс., а в 1999 г. – 720 тыс. случаев [19].

Следует отметить, что ДЦП не является прогрессирующим заболеванием. С возрастом при правильном лечении, реабилитации и коррекционно-педагогической работе состояние ребенка, как правило, улучшается.

Степень тяжести двигательных нарушений варьируются в большом диапазоне, где на одном полюсе находятся грубейшие нарушения, на другом – минимальные. Психические и речевые расстройства, также как и двигательные имеют разную степень выраженности, и может наблюдаться целая гамма различных сочетаний.

Двигательные нарушения у детей с церебральным параличом имеют различную степень выраженности [9]:

1. Тяжелая. Дети не овладевают навыками ходьбы и манипулятивной деятельностью. Они не могут себя обслуживать.
2. Средняя. Дети овладевают ходьбой, но передвигаются с помощью ортопедических приспособлений (костылей, канадских палочек и т.п.) Навыки самообслуживания у них развиты не полностью из-за нарушений манипулятивной функции.
3. Легкая. Дети ходят самостоятельно. Они могут себя обслуживать, у них достаточно развита манипулятивная деятельность. Однако у больных могут наблюдаться неправильные патологические позы и положения, нарушения походки, движения недостаточно ловкие, замедленные. Снижена мышечная сила, имеются недостатки мелкой моторики.

При легкой и средней степени поражения (а таких детей более 70% среди всех, страдающих ДЦП) дети могут посещать коррекционно-образовательные детские учреждения. Наиболее тяжелые больные воспитываются и обучаются в специальных учреждениях интернатского типа для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Среди исследователей утвердилось мнение о положительной динамике в развитии ребенка с ДЦП при условии своевременного целенаправленного коррекционного воздействия. У группы детей, прогностически благоприятных, нарушения психического развития носят обратимый характер при активном и комплексном воздействии на основные компоненты дефекта развития.

Дети с ограниченными возможностями – наименее социально и психологически защищенная категория среди инвалидов, имеющая свои особенности за счет отсутствия того социального опыта, который имеют инвалиды, получившие инвалидность во взрослом возрасте.

Как правило, дети с ДЦП посещают специальные коррекционные школы. Некоторые дети, имеющие легкую степень выраженности отклонений, могут

посещать и обычную школу. Однако такой опыт не приветствуется в нашей стране, поскольку в обществе не сформировано толерантное отношение к инвалидам, и в обычной школе дети-инвалиды чувствуют себя чужими, их самооценка, и без того невысокая, совершенно падает. Среди факторов, определяющих успешность учебной деятельности, важное значение имеет самооценка - отношение ребёнка к своим возможностям, личностным качествам

Учебно-воспитательной работе с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата, свойственна коррекционная специфика. Она направлена на развитие личности ребёнка, на закаливание его организма, развитие движений, чувственного опыта и мышления, включение ребёнка в посильный труд и др.

Проблема изучения личностных особенностей детей с диагнозом детский церебральный паралич (ДЦП) – одна из наиболее актуальных в психологии и дефектологии. Актуальность обусловлена значительной распространённостью и постоянным ростом количества детей с нарушением опорно-двигательного аппарата [22].

Клиническая картина ДЦП разнообразна и включает в себя двигательные, речевые, сенсорные расстройства, специфические нарушения познавательной деятельности, особенности эмоционально-волевой сферы и личности. Клинический подход к изучению ДЦП представлен в трудах Семёновой К.А., Махмудовой Н. М, Бадаляна Л. О, Мастиюковой Е. М, Шамарина Т. Г. и Беловой Л. Г. Проблемам психологического изучения и организации психологической помощи детям с ДЦП посвящены труды Левченко И. Ю, Мастиюковой Е. М, Мамайчук И. И, Калижнюк Э. С, Устиновой Е. В и др. Различные аспекты коррекционно-педагогической работы с детьми данной категории представлены в работах Ипполитовой М.В, Архиповой О. Г. Приходько, Л. Б. Халиловой, Г. В. Кузнецовой, А. А. Гусейновой, Н. Н. Малофеева, И. А. Смирновой и др.

Анализ литературы по проблеме детского церебрального паралича показывает, что изучение этого вопроса до последнего времени ограничивалось в основном его ортопедоневрологическим аспектом, тогда как психологический аспект данной патологии описан лишь в единичных работах.

В то же время в клинической картине детского церебрального паралича как заболевания головного мозга выражены как неврологические, так и психические нарушения, наличие которых должно в равной степени учитываться при обосновании и проведении восстановительного лечения, а также при социально-психологической реабилитации больных. Многоплановость клинических проявлений нарушений психических функций при ДЦП обуславливает необходимость комплексного подхода к их изучению и коррекции [19].

В сфере изучения личности ребенка с ДЦП остро стоит проблема, связанная с исследованием ее эмоциональных проявлений, так как эмоциональный аспект личности является базовым для ее целостной характеристики [21].

При детском церебральном параличе можно говорить об особом виде психического дизонтогенеза: о дефицитарном развитии. Данный вид психического дизонтогенеза возникает при тяжёлых нарушениях отдельных анализаторных систем, в том числе и при нарушениях в функционировании двигательного анализатора при детском церебральном параличе. Первичный дефект анализатора ведёт к недоразвитию функций, связанных с ним наиболее тесно, а также к замедлению развития ряда психических функций, связанных с пострадавшей опосредованно. Нарушения развития отдельных психических функций тормозят психическое развитие в целом. Дефицитарность моторной сферы обуславливает явления двигательной, сенсорной, когнитивной, социальной депривации и нарушения эмоционально-волевой сферы.

Детям с детским церебральным параличом свойственна задержка эмоционального развития, которая, как правило, сочетается с интеллектуальной

задержкой и это выражается в форме неосложнённого психического инфантилизма и осложнённого, так называемого органического инфантилизма. Его проявления выступают в недостаточной дифференцированности эмоций даже в игровой деятельности – её монотонности, слабости творчества, отсутствии инициативы и самостоятельности.

Важное место в формировании у этих детей патологических свойств личности по дефицитарному типу, связанному, прежде всего с двигательной недостаточностью, принадлежит явлениям депривации и гиперопеки. В результате двигательных ограничений, накладываемых болезнью, ребёнок живёт и развивается в пространственно весьма ограниченном мире. Это препятствует развитию многих видов взаимоотношений и взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Ограничность контактов нередко способствует аутизации, формированию эгоцентрических установок, пассивности.

При воспитании в семье отмеченные особенности могут усиливаться и за счёт гиперопеки, снижения требований к больному ребёнку.

В лечебных же учреждениях, где ребёнок находится долго, при плохой организации воспитания и обучения может возникать эмоциональная депривация в виде явлений госпитализма. Поэтому актуальность рассматриваемой проблемы определена необходимостью рационального и своевременного решения вопросов психодиагностики эмоционального реагирования детей с патологией двигательной сферы. Необходимо разрабатывать системы коррекционного воспитания и обучения, формирующих у ребёнка чувство своей полезности, препятствующих возникновению личностных образований, связанных с ощущением своей физической неполноценности [22].

Вместе с тем, детский церебральный паралич представляет собой заболевание, при котором на грубую органическую патологию неизбежно накладывается воздействие социально-психологических факторов, обусловленных инвалидацией детей. Ведущая роль в, психогенезе

патологического развития личности принадлежит реакции на осознание и переживание дефекта, изоляции от общества сверстников, а также особому отношению окружающих к неполноценному ребенку.

Особенностью современного этапа развития проблемы детских церебральных параличей является реабилитационная направленность, что обуславливает необходимость изучения психического развития детей в раннем возрасте с целью своевременной коррекции различных нарушений, что крайне важно для обеспечения в дальнейшем успешности социально-психологической адаптации детей этой категории.

В настоящее время всё более актуальной становится проблема профилактики, медицинской, психолого-педагогической и социальной реабилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Основной задачей их обучения и воспитания является социальная адаптация и интеграция в общество, включение в общественно полезную деятельность. Необходимым условием для решения основной задачи является создание действенной и целенаправленной системы социально-педагогической деятельности в учреждениях для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Для того чтобы ребёнок смог жить полноценной, во всех отношениях, жизнью, необходимо организовать социально-педагогическую деятельность так, чтобы основу её составляло воспитание в широком смысле, как фактор, определяющий процесс социализации детей с ограниченными возможностями. При этом важно положительное отношение таких детей к школе в целом. Если в специализированной школе такие дети находятся среди своих, получают специальный уход, то в обычной школе они уже сталкиваются с обществом. А потому высокий уровень школьной тревожности – это первая неудача в вопросе социализации таких детей. В силу имеющегося хронического дефицита двигательной сферы, вызванного ДЦП, дети с данным видом патологии, испытывают постоянные трудности психической адаптации.

Таким образом, главными содержательными характеристиками особенностей эмоциональной сферы ребенка дошкольника и младшего школьника с ДЦП выступают: низкая психическая активность, пониженный фон настроения, раздражительность, высокий уровень тревожности, увеличение количества страхов (в сравнении с нормальными детьми) и их неадекватный характер, уязвимость в отношении фruстрационных воздействий, наличие агрессивных тенденций [33].

Эти дети нуждаются не только в лечебной и социальной помощи, но и в психологической коррекции. Необходимо приспособить детей к условиям социальной среды, так как для них характерны расстройства эмоциональной сферы.

Ведущая роль в патологическом развитии личности и эмоций у детей с ДЦП принадлежит реакции на осознавание и переживание дефекта, которая формируется на основе эмоционального симптомокомплекса, состоящего из следующих параметров: склонность к формированию страхов, фрустрационная нетolerантность, повышенная тревожность, высокий уровень агрессивности.

В вопросе коррекции уровня школьной тревожности у детей-инвалидов особое внимание следует уделить формированию у детей игровых навыков и умений, что, как известно, очень важно для улучшения отношений младших школьников со сверстниками. Хочется специально подчеркнуть, что это делается не столько для улучшения положения ребенка в классе, сколько для обогащения и расширения его способов реализации потребности в общении, повышения его «информационной ценности» в глазах других детей.

Таким образом - школьная тревожность выступает ярчайшим признаком школьной дезадаптации ребенка (в начальной школе, основным показателем). Школьная тревожность отрицательно влияет на все сферы жизнедеятельности: не только на учебу, но и на общение, в том числе и за пределами школы, на здоровье и общий уровень психического благополучия, длительное нахождение

в состоянии тревоги способствует закреплению соответствующих черт характера (акцентуации).

Ведущая роль в патологическом развитии личности и эмоций у детей с ДЦП принадлежит реакции на осознавание и переживание дефекта, в связи, с чем проблема школьной тревожности для детей с ДЦП наиболее актуальна. Особенности эмоциональной сферы негативно отражаются на адаптивных возможностях детей: нарушают межличностные отношения, приводят к сложностям в общении, контактах с окружающим социумом, затрудняют обучение и т. д. Даже при легкой степени выраженности проявлений церебрального паралича эмоциональные нарушения значительно затрудняют знакомство с окружающим миром, а при тяжелых — социальная адаптация ребенка крайне затруднена. Важным представляется поиск методов и форм коррекции школьной тревожности детей с ДЦП с учетом их социопсихологических особенностей.

II ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

2.1. Исследование особенностей школьной тревожности у детей с ДЦП по сравнению с детьми без патологий

Для выявления уровня и характера школьной тревожности, влияющих на эмоциональное состояние ребенка-инвалида, его учебу и деятельность, взаимоотношения с окружающими, был проведен тест Филлипса на выявление уровня школьной тревожности.

Выборку исследования составили учащиеся 3 класса СОШ № 2 г. Бородино. Группа А – 20 человек, это дети без отклонений в развитии. Группа Б – 20 человек, это дети-инвалиды. Дети с легкими формами ДЦП, относительно высокой степенью социализированности, не имеющие отклонений в умственном развитии. Такие дети обучаются в обычной школе наряду с детьми без серьезных проблем со здоровьем. Для удобства обозначения результатов исследования респонденты условно обозначаются как группа А – дети без серьезных осложнений и проблем со здоровьем, группа Б – дети-инвалиды.

Опросник школьной тревожности Филлипса относится к стандартизованным психодиагностическим методикам и позволяет оценить не только общий уровень школьной тревожности, но и качественное своеобразие переживания тревожности, связанной с различными областями школьной жизни [23]. Опросник предназначен для работы с детьми младшего и среднего школьного возраста.

Цель методики состоит в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста. Тест

состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет».

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

Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ «+», если Вы согласны с ним, или «-», если не согласны».

По результатам диагностики проводится сравнительный анализ по группам. Исследование состоит из нескольких этапов:

1. Констатирующий этап – изучение особенностей школьной тревожности у детей с ДЦП.
2. Формирующий этап – разработка и внедрение программы коррекции школьной тревожности детей с ДЦП.
3. Контрольный этап – сравнительная диагностика по уровню школьной тревожности в группе детей с ДЦП на констатирующем и контрольном этапе.

Результаты исследования на констатирующем этапе среди детей младшего школьного возраста в количестве 20 относительно здоровых детей (А) и 20 детей-инвалидов (Б) отражены в таблице 2.1.

Таблица 2.1

Показатели школьной тревожности по методике Филипса

Факторы	Нормальный уровень		Повышенный уровень		Высокий уровень	
1	2	3	4	5	6	7
Общая тревожность в школе	13	6	3	3	4	11
Переживание	16	6	3	3	1	11

социального стресса						
---------------------	--	--	--	--	--	--

Окончание таблицы 2.1

1	2	3	4	5	6	7
Фruстрация потребности достижения успеха	12	6	5	6	3	8
Страх самовыражения	15	4	4	8	1	8
Страх ситуации проверки знаний	10	11	6	4	4	5
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	13	6	2	3	5	11
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	13	8	4	6	3	6
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	14	14	1	3	5	3
Общий показатель	12	6	4	2	4	12

Как мы видим, по результатам исследования (в таблице 2.1) тревожности в школе с помощью теста Филлипса, высокий процент по шкале «Общая тревожность в школе» имеют 21 ребенок, т.е. 55% испытуемых. Из них 70% - это дети-инвалиды.

Несколько повышенна общая тревожность в школе у 6 испытуемых. Такие показатели свидетельствуют о том, что эти дети склонны переживать тревожность разной степени интенсивности, находясь в школе: в процессе обучения, проверки и оценки знаний, а так же, в процессе общения и взаимодействия с учителями и сверстниками. 50% от всего числа испытуемых

расценивают ситуацию школьного обучения как угрожающую их престижу, самооценке, статусу, и т.п. И в большей степени это именно дети-инвалиды (14 к 7).

Нормальный уровень тревожности имеют 19 школьников, что составляет 47% испытуемых, в основном это дети без отклонений в развитии. Школа и школьные требования, трудности не являются для этих ребят травмирующими, что создает условия для нормального функционирования, развития ребенка в процессе обучения, установления дружеских контактов и взаимоотношений.

Достаточно высокий процент детей без отклонений в развитии 45% не переживают социального стресса. Это говорит о том, что их отношения с социумом можно охарактеризовать как удовлетворительные, не травмирующие, позитивно окрашенные. Однако, процент детей-инвалидов, переживающих социальный стресс на высоком уровне – 53% (11 человек). Такие данные указывают на то, что эмоциональное состояние этих детей, на фоне которого развиваются их социальные контакты, является напряженным, негативно окрашенным, возможно, фрустрирующим. Таким образом, создаются предпосылки для возникновения и развития беспокойства, тревоги, тревожности как следствия социального стресса.

У детей-инвалидов присутствует страх самовыражения. Этот факт свидетельствует о том, что большинство детей переживают негативные эмоции в ситуации предъявления себя другим, самораскрытия. На наш взгляд, это объясняется с одной стороны тем, что эти школьники склонны чрезмерно критично оценивать себя, но в, то, же время, исключительно эгоцентричны и мнят себя «центром вселенной». Такие противоречия в самовосприятии не позволяют им адекватно оценить себя и уж тем более, представить на «суд» окружающих. С другой стороны, в этом возрасте человек часто испытывает такие чувства и эмоции, которые не понимает и стыдится, отсюда стремление «закрыться», спрятать свой внутренний мир от окружающих.

70% школьников без отклонений в развитии не имеют психологических

и эмоциональных трудностей в самопредъявлении и самораскрытии. Эти дети легко находят контакт с окружающими, быстро заводят новые знакомства, их отношения глубже и эмоционально насыщеннее, по сравнению с теми, кто испытывает тревожность в этой области.

Кроме того, сюда примешивается еще и страх не соответствовать ожиданиям окружающих, который выявлен у 70% детей-инвалидов. То есть, дети боятся раскрыться еще и потому, что тревожатся о том, насколько «нормально» и «правильно» они будут выглядеть в глазах окружающих. Здесь наблюдается некоторое противоречие – с одной стороны, школьников волнует мнение о них и оценки окружающих, но с другой они боятся этого, так как, в результате может пострадать их самооценка, а также положение среди сверстников, что для ребенка является очень болезненным. Исходя из этого, можно предположить, что социальные контакты, прежде всего со сверстниками, являются эмоционально-напряженными, часто фruстрирующими, что обусловлено индивидуальными особенностями таких детей. Обычные школьники в некоторой степени ориентированы на мнение и оценку окружающих, но не зависимы, от нее.

Половина детей-инвалидов испытывают фрустрацию потребности в достижении успеха на высоком уровне. Это говорит о том, что в ситуации школьного обучения в их поведении наблюдается неблагоприятный психический фон, который не позволяет им развивать свои потребности в успехе, в достижении высоких результатов. Причин такого явления может быть несколько. Например, неблагоприятное отношение сверстников и взрослых, которые как бы программируют школьника на неудачу, а успехи его воспринимают весьма условно. Или низкая самооценка школьника, неверие в свои силы и способности. Возможно так же и то, что фрустрация потребности достижения успеха проявляется на фоне тревожности как свойства личности.

Школьники без отклонений в развитии в большей степени испытывают сильный страх в ситуации проверки знаний. Скорее всего, это объясняется тем,

что, по мнению этих учеников, учителя предъявляют к ним завышенные требования, вследствие чего, могут негативно оценить их, а негативные оценки, как говорилось выше, крайне болезненны для подростков и представляют угрозу их положению среди сверстников, самооценке. Возможно и то, что эти школьники настолько неуверены в себе, собственных знаниях и силах, что само ожидание проверки знаний тревожит их, а общение с учителем приносит только негативные эмоции.

Большая часть школьников в обеих группах не испытывают проблем и страхов в отношениях с учителями. Эти данные не соответствуют данным уровня общей тревожности детей-инвалидов в школе, что может объясняться следующим: оценка со стороны учителей и родителей для детей данной выборки является менее значимой, чем оценка ровесников. То есть, общая тревожность в школе обусловлена переживаниями, связанными с возможностью негативной оценки сверстников (общий результат уровня школьной тревожности отражен в таблице 2.2).

Таблица 2.2

Общий средний результат уровня тревожности по тесту Филлипса

A	Б
35,3	64,8

Таблица 2.3

Средний результат по шкалам методики

Факторы	Повышенный и высокий уровень тревожности		
	1	2	3
Общая тревожность в школе		40%	63%

Переживание социального стресса	21%	63%
Фruстрация потребности достижения успеха	43%	63%
Страх самовыражения	25%	80%

Окончание таблицы 2.3

1	2	3
Страх ситуации проверки знаний	50%	47%
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	40%	63%
Низкая сопротивляемость стрессу	40%	57%
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	30%	30%

Таким образом, по показателям: общая тревожность в школе, фрустрация потребности достижения успеха, страх не соответствовать ожиданиям окружающих по уровню наблюдается разница около 20% (в группе детей-инвалидов тревожность повышенна на 20%).

Это обусловлено тем, что нормой для детей-инвалидов является их изоляция от сверстников, ограничение в общении и других видах деятельности и, как следствие, неуверенность в себе, страх перед жизнедеятельностью в обществе здоровых детей и взрослых, который наиболее ярко проявляется в общеобразовательной школе, где дети находятся в обществе здоровых сверстников. Ситуация школьного обучения в целом для большинства детей-инвалидов является травмирующей, негативно окрашенной и тревожной, поскольку дети не всегда готовы проявлять толерантность по отношению к инвалидам, их взаимоотношения строятся либо на основе жалости либо на основе негативного отношения что в одинаковой степени плохо влияет на ребенка-инвалида. У таких детей повышенна мотивация к достижению успеха, им хочется доказать поступками свою значимость, свою состоятельность как личности, однако с другой стороны страх совершив ошибку очень велик. В

ситуации школьного обучения существуют неблагоприятные для них факторы, которые мешают в достижении успеха (это в первую очередь отношение к ним здоровых сверстников). Среди здоровых школьников также присутствуют некоторые негативные факторы, однако влияние этих факторов не столь сильно, и при некоторых усилиях со стороны школьников и помощи со стороны учителей и сверстников, его вполне возможно избежать.

Наибольшая разница наблюдается по показателям страх самовыражения (у детей-инвалидов уровень тревожности повышен на 55%), переживание социального стресса (у детей-инвалидов уровень тревожности повышен на 42%). Это объясняется тем, что у детей-инвалидов независимо от вида и степени дефекта можно наблюдать одну общую черту: они «другие», чем остальные люди, и именно эта «разница» в определенной мере определяет их дальнейший жизненный путь, отличающийся от обычного. У детей-инвалидов часто проявляется тенденция к изоляции от общества. Страх самовыражения изоляции детей с ограниченными возможностями обусловлен трудностями интеграции в среду здоровых детей.

Занизженная самооценка и неуверенность в себе зачастую является отражением отношения к ним других людей. Недостаточная самореализация детей-инвалидов зачастую является следствием неправильного определения реальных потребностей и неадекватных методов удовлетворения этих потребностей.

Страх не соответствовать ожиданиям окружающих свидетельствует о заниженном уровне самооценки – это чувство неполноценности, которое может перейти в комплекс неполноценности, обычно формирующийся у детей в период осознания ими своих ограничений.

По показателям: ситуация проверки знаний и проблемы и страхи в отношениях с учителями в обеих группах наблюдается нормальный уровень тревожности. Это говорит о том, что дети-инвалиды не чувствуют негативного

отношения к себе со стороны учителей, они уверены в собственных знаниях и стараются быть подготовленными к опросам и заданиям на уроках.

По показателю низкая физиологическая сопротивляемость стрессу наблюдается разница в 17%. Это говорит о том, что если ориентироваться на ограничения, которые вносит в жизнь ребенка инвалидность, то это затрудняет включение компенсаторных механизмов его организма. Большая часть детей первой группы - это дети относительно здоровые, которые имеют нормальную физиологическую сопротивляемость стрессу,

Однако небольшая разница в показателях по данному фактору свидетельствует о том, что возможные предпосылки для возникновения тревожности у детей-инвалидов не физиологического, а социального плана, то есть страх самовыражения, боязнь оценок и трудности в межличностных контактах.

В поведении детей-инвалидов наблюдается сниженная приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера, например, к школьному обучению в целом, и повышенная вероятность неадекватного деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

Можно ли утверждать, что одна из выборок превосходит другую по уровню тревожности? Проверим достоверность полученных результатов по критерию Фишера.

Гипотезы критерия Фишера.

H_0 : Доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект в выборке 1 не больше, чем в выборке 2.

H_1 : Доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект в выборке 1 больше, чем в выборке 2.

$$F_{3M1} = \frac{\sigma_x^2}{\sigma_y^2}, \quad (2.1)$$

где: σ_x - выборочная дисперсия (большая)

σ_y - выборочная дисперсия (меньшая)

Если $F_{\text{эмп}} > F_{\text{крит}}$, то нулевая гипотеза принимается, в противном случае принимается альтернативная.

Результаты заносим в таблицу 2.4

Таблица 2.4

Результаты выборок по критерию Фишера

Группы	Нет эффекта, задача не решена	Есть эффект, задача решена
	Высокая тревожность	Тревожность в норме
Дети-инвалиды	14	6
Дети в норме	8	12

Таблица 2.5

Результаты статистических расчетов

Группы	Есть эффект, задача решена	Нет эффекта, задача не решена	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Дети-инвалиды	14 (70%)	6 (30%)	20 (100%)
Дети в норме	8 (40%)	12 (60%)	20 (100%)

Зона незначимости - 1.64; зона значимости - 2.31.

Ответ: $\phi^*_{\text{эмп}} = 1.938$.

Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне неопределенности. H_0 отвергается. Дети-инвалиды превосходят детей в норме по уровню тревожности.

По данному же критерию проверим достоверность результатов по каждой из шкал методики.

Таблица 2.6

Результаты по каждой из шкал методики Филлипса.

фактор	значение	достоверность
1	2	3
Переживание социального стресса	$\phi^*_{\text{ЭМП}} = 3.336$ Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается	Результаты диагностики достоверны
Фruстрация потребности достижения успеха	$\phi^*_{\text{ЭМП}} = 1.938$ Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне неопределенности. H_0 отвергается	Результаты диагностики достоверны
Страх самовыражения	$\phi^*_{\text{ЭМП}} = 3.69$ Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается	Результаты диагностики достоверны
Страх ситуации проверки знаний	$\phi^*_{\text{ЭМП}} = 0.316$ Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается	По данному показателю уровень тревожности в обеих группах равнозначен.
Страх не соответствовать ожиданиям	$\phi^*_{\text{ЭМП}} = 2.264$ Полученное эмпирическое	Результаты диагностики

окружающих	значение ϕ^* находится в зоне неопределенности. H_0 отвергается	достоверны
------------	--	------------

Окончание таблицы 2.6

1	2	3
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	$\phi^*_{\text{ЭМП}} = 1.6$ Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается	По данному показателю значительных расхождений в результатах не наблюдается.
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	$\phi^*_{\text{ЭМП}} = 0$ Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне незначимости. H_1 отвергается	Результаты равнозначны.

2.2 Коррекция школьной тревожности у детей младшего школьного возраста с ДЦП

Для коррекции выявленных проблем была разработана Программа коррекционно-развивающих занятий. Зная особенности тревожности детей – инвалидов, в частности, детей с ДЦП, ее причины и психологию ребенка, можно оказать прямое или опосредованное воздействие на эмоциональную сферу учеников с целью ее развития, сглаживания и коррекции имеющихся недостатков, тем самым, нормализуя поведение, повышая мотивацию к процессу обучения и общения.

Снятие высокого и повышенного уровня тревожности важно именно в младшем школьном возрасте, потому что это обеспечит эффективность учебной и других видов деятельности, успешность школьной и социальной адаптации. Конечно, главную роль в коррекции выполняет специалист - педагог-психолог, но неразрывно он должен работать в команде членов семьи ребёнка, что обеспечит комплексный и системный подход в решении этой проблемы.

Как отмечают Репина Н, Воронцов Д, Юматова И, дети с телесными дефектами, выступающими внешними знаками определенных соматических расстройств (например, ДЦП, полиомиелит и т. П.) чувствуют себя «неправильными», «инакими» и подвергаются со стороны окружающих людей стигматизации (stigma-бросающийся в глаза признак патологии, клеймо позора).

Стигматизированные дети-инвалиды исключаются из социального пространства здоровых детей, т. е. маргинализируются. Психологическим механизмом маргинализации является страх здоровых детей и их родителей перед «нетипичным» дефектным телом, не соответствующим социальным ожиданиям и доминирующим идеалам. Встреча с телесным дефектом напоминает здоровым людям об угрозе собственному телесному благополучию, актуализирует перенос возможных вследствие болезни проблем с больного ребенка на здорового. Во многом страх, сопровождающий такую встречу, связан с распространенными социальными представлениями о дефекте как признаке слабости, пассивности, зависимости [3].

Вследствие маргинализации и стигматизации у детей-инвалидов часто развивается чувство неполноценности, оказывающее влияние на весь жизненный путь личности. Когда ребенок-инвалид оказывается в обществе здоровых детей, чувство неполноценности развивается интенсивно. Ощущение острого дефицита знаний, умений, навыков, необходимых для жизни в обществе, осознание ограниченности своих физических возможностей нередко

приводит ребенка к мысли о собственной ущербности и ненужности. Возникает страх самовыражения, страх быть непонятым и непринятым большинством.

Понятие «самоэффективности», введенное А. Бандурой, означает убежденность человека в своей способности мобилизовывать мотивацию. Программа коррекции школьной тревожности должна учитывать формирование самоэффективности ребенка-инвалида.

Инвалиды с низкой самоэффективностью в большей мере склонны к преувеличению трудностей и чаще демонстрируют неумение их преодолевать. Ощущение низкой самоэффективности также способно провоцировать развитие депрессии или ее усиление.

Выделяют четыре фактора, влияющие на формирование чувства самоэффективности:

- достигнутые результаты (успех в прошлом дает высокие ожидания результативности текущих действий, тогда как прошлые неудачи снижают эти ожидания);
- косвенные переживания (впечатления от успеха или неудачи других детей);
- словесное убеждение (самоэффективность повышается, когда авторитетное лицо — родитель или педагог — убедительно говорят о том, что ребенок в состоянии справиться с ситуацией);
- эмоциональная активация (чувство тревоги и напряжения снижает ощущение самоэффективности).

В рамках практического изучения особенностей школьной тревожности было выявлено, что дети-инвалиды наиболее чувствительны по следующим шкалам тревожности:

- переживание социального стресса;
- страх не соответствовать ожиданиям окружающих;
- страх самовыражения.

В связи, с чем коррекционная программа направлена на решение данных проблем.

Цель проведения комплекса коррекционно – развивающих занятий: снижение высокой и повышенной тревожности у детей-инвалидов через коррекцию страхов и развитие адекватной самооценки, чувства уверенности в себе, навыков общения со сверстниками.

Задачи проведения занятий:

- развитие произвольности поведения;
- снятие страха не соответствовать ожиданиям окружающих, развитие адекватной самооценки;
- формирование навыков сотрудничества детей, развитие групповой сплоченности;
- обеспечение состояния эмоционального комфорта, внутреннего благополучия, чувства защищенности;
- развитие самостоятельности суждений, активности в открытии новых знаний в процессе коммуникативной деятельности.

Каждое занятие включает в себя комплекс упражнений, направленных на работу с теми или иными показателями тревожности у детей-инвалидов:

1. Шумные подвижные игры. С целью преодоления страхов мы предлагаем использовать подвижные групповые игры, адаптированные с учетом двигательных, речевых и психофизиологических возможностей детей с ДЦП. Терапевтическая ценность игр в том, что они «вызывают активность ребенка, его инициативу и самостоятельность, развивают умение владеть эмоциями и принимать решения, а также позволяют пережить некоторые психотрамвирующие ситуации в условном, ослабленном виде». В игре за счет её условности снимается страх не соответствовать ожиданиям окружающих, страх самовыражения и социальный стресс.

2. Игровые упражнения и разыгрывание этюдов на имитацию чувства страха. Ребенок в игровой ситуации получает возможность свободного

беспрепятственного самовыражения, исследования и изучения собственных чувств и переживаний». Игры и упражнения в программе направлены на развитие чувства уверенности в себе, самоуважение, развитие активной позиции, развитие умения выражать и аргументировать свою точку зрения по разным вопросам.

3. Арттерапевтический метод психокоррекционного воздействия на ребенка построен на использовании «искусства как символической деятельности, основанной на стимулировании креативных творческих процессов» (Левченко И.Ю, Медведкова Е.А) [19]. Рисуя, ребенок дает выход своим переживаниям, мечтам, перестраивает свои отношения в различных ситуациях и безболезненно соприкасается с некоторыми пугающими, неприятными, травмирующими образами. Многократное повторение и переживание страха в игровой или рисуночной ситуации приводит к ослаблению его травмирующего значения для ребенка. В этом и состоит терапевтическая ценность игрового проигрывания и рисования детских страхов.

4. Упражнения, направленные на развитие групповой сплоченности. Групповые формы психокоррекции учат ребенка строить отношения кооперации и сотрудничества и позволяют наблюдать модель «бесстрашного» поведения сверстников по отношению к пугающему объекту или событию, снимают страх не соответствовать ожиданиям, способствуют развитию коммуникативных навыков, сближению со сверстниками.

5. Упражнения на релаксацию и расслабление, позволяющие снять физическое и душевное напряжение.

Теоретической основой комплекса коррекционно – развивающих занятий являются работы Выготского Л. С., Леонтьева А. Н., Венгера А. И., Божович Л.И. В практической реализации задач комплекса мы опирались на методическое пособие Венгера Л.А., на «Психогимнастику» Чистяковой М. Н. И программу Стрельниковой Л. «Войди в тридцятое царство» [38, 41].

Принципы проведения занятий:

1. Безопасность. Создание атмосферы доброжелательности, принятия каждого ребенка.
2. Возрастное соответствие. Предлагаемые упражнения учитывают возможности детей данного возраста.
3. Сочетание статичного и динамичного положения детей. Упражнения и игры статичного характера перемежаются подвижными играми.
4. Наглядность. Активное использование предметной среды.
5. Дифференцированный подход. Учет индивидуальных особенностей детей.
6. Рефлексия. Совместное обсуждение понятого, увиденного, почувствованного на занятии и краткое резюме психолога в конце занятия.
7. Конфиденциальность. Адресность информации о ребенке родителям, педагогам, воспитателям; недопустимость разглашения медицинских диагнозов детей

Комплекс коррекционно – развивающих занятий проводится за 1 месяц работы с детьми младшего школьного возраста, как нормально развивающимися, так и с детьми с ДЦП.

Это важнейшее условие проведения коррекционных мероприятий, поскольку в повседневной жизни здоровые дети и дети – инвалиды практически не общаются, инвалиды держатся обособленно. Занятия дают возможность детям наладить контакт через игру, раскрыть себя, рассказать о себе то, что каждый ребенок считает важным, «презентовать» себя сверстникам.

Всего 8 занятий, 2 раза в неделю, общее время занятия 45 минут. Каждое занятие включает себя комплекс упражнений различных направлений, в целом 5-6 упражнений или игр. В игре происходит уравнивание возможностей и способностей здорового ребенка и ребенка-инвалида, что позволяет раскрепоститься каждому участнику занятия и сконцентрировать свое

внимание на играх и упражнениях, а не на собственных недостатках и тревогах.

Структура занятия:

1. Приветствие.
2. Игра на сплочение коллектива.
3. Игра, упражнение по работе со страхами, развитие уверенности в себе.
- (Анализ игры).
4. Подвижная игра.
5. Арт-терапия.
6. Релаксационное упражнение.
7. Беседа по итогам и впечатлениям от занятия.

Комплекс коррекционно - развивающих занятий представлен в таблице 2.7.

Таблица 2.7

Программа коррекционно-развивающих занятий

№	название	содержание
1	2	3
1.	Занятие – знакомство, погружение в тему.	<p>1. Вступительное слово (О страхах и тревогах. Что такое страх и нужно ли с ним бороться?) - 7 мин.</p> <p>2. Игра «Знакомство» - игра на сплочение коллектива. Это прекрасная игра для начала совместной работы.</p> <p>Цель: игра направлена на развитие партнерских взаимоотношений, в ней каждый ребенок может представить группе другого человека - 5 мин.</p> <p>3. Расскажи свой страх.</p> <p>Цель – проговаривание страха снимает его, дает возможность его проанализировать, открыто познакомиться с ним. - 20 мин.</p>

		<p>4. «Зайки и слоники» – подвижная игра. Цель: дать возможность детям почувствовать себя сильными и смелыми, способствовать повышению самооценки - 5 мин.</p> <p>5. Что я люблю делать? – игра с элементами арт-терапии.</p>
--	--	---

Продолжение таблицы 2.7

1	2	3
		<p>Цели: Осознание детьми того, что они любят делать, способствует развитию у них большего самоуважения. Нарисованный ими рисунок позволяет просто и доступно поделиться с другими своим внутренним миром. - 10 мин.</p> <p>6. Упражнение: «Дождик». – Упражнение на релаксацию.</p> <p>Цель: снятие напряжения и тревоги, развитие групповой сплоченности. - 3 мин.</p>
2.	<p>Занятие «кто мы».</p> <p>Знакомимся по-новому, занятие – презентация своего «Я» коллективу.</p>	<p>1. Беседа «Мои страхи. Чего мы боимся?» - 7 мин.</p> <p>2. Стряхни! – упражнение на работу со страхами.</p> <p>Является завершающим этапом беседы о страхах и тревогах.</p> <p>Игра, в ходе которой дети могут представить, как они стряхивают с себя все негативное, ненужное и мешающее. - 3 мин.</p> <p>3. Упражнение: «Прилагательное на первую букву имени».</p> <p>Цель: более тесное знакомство участников группы, снятие тревожности. - 5 мин.</p>

		<p>4. Упражнение на сплочение «Слепой танец».</p> <p>Цель: развитие доверия друг к другу, снятие излишнего мышечного напряжения. - 10 мин.</p> <p>5. Упражнение с элементами арт-терапии «Кто я?»</p> <p>Цели: эта игра предоставляет возможность каждому ребенку выразить себя с помощью рисования своего автопортрета и рассказа о себе. –</p>
--	--	--

Продолжение таблицы 2.7

1	2	3
		<p>10-12 мин.</p> <p>6. Упражнение «Избавление от тревог» - релаксация и расслабления.</p> <p>Цель: снятие тревоги, беспокойства, подготовка к ожидаемой стрессовой ситуации.</p> <p>Необходимое время: 5 мин.</p>
3.	Занятие «Нет секретов от друзей» - раскрепощение в коллективе, снятие страхов перед коллективом.	<p>1. «Карлики» и «великаны» – подвижная игра на сплочение. – 5 мин.</p> <p>Цель – развитие внимания, реакции. Сплочение коллектива, снятие напряжения.</p> <p>2. «Что я люблю — чего я не люблю». – игра, направленная на работу со страхом несоответствия ожиданиям окружающих, снятие страха «не такой как все».</p> <p>Цели: У детей всегда должна быть возможность спокойно и открыто говорить о том, что им нравится, а что им не нравится. В ходе этой игры дети могут выразить свои ощущения и высказать окружающим свою точку зрения. – 10 мин.</p>

		<p>3. «Паутина»— игра на сплочение коллектива.</p> <p>Цели: Эта игра помогает детям познакомиться друг с другом и в ходе веселого и приятного общения занять свое место в группе. Поэтому ее хорошо использовать в начале совместной работы. Наряду с этим «Паутина» — прекрасный опыт для прочувствования сплоченности группы. -5 мин.</p> <p>4. «Спрятанные проблемы» - 10 мин.</p>
--	--	---

Продолжение таблицы 2.7

1	2	3
		<p>Цель: Большинство тревожных детей склонны держать в себе тревожные переживания. Эта игра позволит ребенку проявить свои чувства, снизить уровень тревожности.</p> <p>5. Упражнения на релаксацию и дыхание. «Драка»</p> <p>Цель: расслабить мышцы нижней части лица и кистей рук. – 5 мин.</p>
4.	Занятие «Рисуем страхи» - работа со страхами.	<p>1. Прошепчи имя!</p> <p>Цели: Эта веселая игра помогает детям сблизиться друг с другом. Игра кажется детям привлекательной и необычной, поскольку говорить в ней можно только шепотом. Она позволяет «задействовать» даже застенчивых детей, так как в ней можно вести себя тихо и незаметно. При этом дети наслаждаются интимностью отношений «один на один», и им становится легче воспринимать свои и чужие ошибки.</p> <p>Когда все уже хорошо знают друг друга и</p>

		<p>«обыгрывать» имена становится неинтересно, можно использовать и другие варианты игры. Например, можно предложить: «Прошепчите другому на ушко самое прекрасное из того, что вы пережили вчера!», «Прошепчите другому на ушко, что вы делали в эти выходные!» – 5 мин.</p> <p>2. Рисуем страх - 20 мин.</p> <p>Цель: рисование страха является возможностью напрямую задуматься о страхе, выразить его, а</p>
--	--	---

Продолжение таблицы 2.7

1	2	3
		<p>значит, и частично снять.</p> <p>По окончании рисунков проходит беседа с детьми – что значит рисунок, что нужно с ним сделать, как его изменить.</p> <p>3. Упражнение: «Правда или ложь?». – 10 мин.</p> <p>Цель: усилить групповую сплоченность и создать атмосферу открытости.</p> <p>4. «Воздушный шарик» – 5 мин.</p> <p>Цель: снять напряжение, успокоить детей.</p>
5.	Занятие «Все мы» - развитие уверенности в себе, сплочение коллектива.	<p>1. «Все мы чем-то похожи» – игра на сплочение и снятие страха «не такой как все» - 10 мин.</p> <p>Цели: В ходе этой игры очень красиво проявляется как своеобразие каждого ребенка, так и общие черты, объединяющие его с другими. Каждого успокаивает мысль о том, что в чем-то он не одинок. Относительный недостаток времени обеспечивает некоторую поверхностность общения,</p>

		<p>что облегчает участие в игре стеснительных детей.</p> <p>2. «Ромашка» – 20 мин.</p> <p>Цель – выполнение шуточных заданий по условиям игры развивает раскрепощенность</p> <p>3. «Корабль и ветер» – упражнение на релаксацию.</p> <p>Цель: настроить группу на рабочий лад, особенно если дети устали. – 5 мин.</p> <p>4. «Ученик дня» - 10 мин.</p> <p>Цели: Эта игра может стать одним из важнейших событий занятия, потому что «ученик дня»</p>
--	--	---

Продолжение таблицы 2.7

1	2	3
		получает признание и дружескую поддержку всего коллектива. С другой стороны, все остальные ученики имеют возможность просто, но ярко выразить дружбу и любовь. Сильная концентрация на положительных моментах в межчеловеческих отношениях помогает всем участникам игры развить в себе чувство самоуважения
6.	Занятие «поговорим» - развитие навыков общения, работа со страхами.	<p>1. Упражнение «Интервью», – сплочение коллектива. – 10 мин.</p> <p>Цель: более тесное знакомство участников группы. Участники разбиваются по парам. Задача – познакомиться друг с другом, поочередно исполняя роль интервьюера. Вы можете спрашивать друг у друга о том, что считаете возможным, интересным и необходимым.</p> <p>2. «Расскажи свой страх» – работа со страхами. – 15</p>

		<p>мин.</p> <p>Цель – проговаривание страха снимает его, дает возможность его проанализировать, открыто познакомиться с ним.</p> <p>3. «Три, Тринадцать, Тридцать» – подвижная игра. – 5 мин.</p> <p>Цель: игра, которая хорошо развивает внимание и быструю реакцию детей.</p> <p>4. «Копилка хороших поступков» - игра на развитие чувства самоуважения.-10 мин.</p> <p>Цели: Дети (как и взрослые) нередко не ценят свои</p>
--	--	---

Продолжение таблицы 2.7

1	2	3
		<p>успехи и достижения. Вместо этого они предпочитают помнить о своих ошибках и недочетах, считая, что именно они дают импульс для решения новых задач, которые ставит перед ними жизнь. Поэтому мы предлагаем Вашему вниманию очень важное мероприятие, которое поможет детям завершить школьную неделю приятными переживаниями.</p> <p>5. «Подарок под елкой» – упражнение на релаксацию. – 5 мин.</p> <p>Цель: расслабление мышц лица, особенно вокруг глаз.</p>
7.	Занятие « Я – любимый» - развитие	<p>1. Упражнение: «Правда или ложь?». – 5 мин.</p> <p>Цель: усилить групповую сплоченность и создать атмосферу открытости.</p>

	чувств уверенности в себе.	<p>2. За что меня любит мама – упражнение на самоутверждение, развитие чувства уверенности в себе. – 10 мин.</p> <p>Цель: повысить значимость ребенка в глазах окружающих. Каждый ребенок по очереди рассказывает всем, за, что его любит мама.</p> <p>3. Рисуем страхи. – 15 мин.</p> <p>Цель: рисование страха является возможностью напрямую задуматься о страхе, выразить его, а значит, и частично снять.</p> <p>По окончании рисунков проходит беседа с детьми – что значит рисунок, что нужно с ним сделать, как</p>
--	----------------------------------	---

Окончание таблицы 2.7

1	2	3
		<p>его изменить.</p> <p>4. «Ученик дня» – упражнение на развитие чувства собственное достоинства. – 12 мин.</p> <p>Продолжаем применять прием с другими участниками группы. (2-3 ученика за занятие).</p> <p>5. «Дудочка» – 3 мин.</p> <p>Цель: расслабление мышц лица вокруг губ.</p>
8.	<p>Занятие «Я – особенный» - прощание со страхами, развитие чувства уверенности в</p>	<p>1. Упражнение «Я – Алла Пугачева» (название персонажа условное) – 20 мин.</p> <p>Цель: Данное упражнение способствует повышению самооценки и может быть использовано при отработке навыка уверенного поведения.</p> <p>2. Прощаемся со страхами. – Беседа. Подводим</p>

	себе.	<p>итоги работы. – 10 мин.</p> <p>Цель: выяснить, насколько дети усвоили материал, насколько полезными были проведенные занятия.</p> <p>3. «Ученик дня» – развитие чувства самоуважения. – (4 человека) – 10 минут.</p> <p>4. «Звучащая сила» – 5 мин.</p> <p>Цели: Это две короткие разминки, которые приадут детям свежие силы, бодрое настроение и оптимизм. Особенно они полезны в тех ситуациях, когда у детей снижается энергия, когда они устают. Эти разминки мы сопровождаем словами, которые помогут детям в развитии позитивного образа «Я».</p>
--	-------	---

Внедрение программы осуществлялось в рамках учебной деятельности. Занятия проводились два раза в неделю в течение месяца четвертым уроком. На занятиях присутствовали дети с ДЦП и дети без проблем со здоровьем, у которых в рамках диагностики также был отмечен высокий уровень школьной тревожности. Такое объединение позволило уровнять здоровых детей и детей-инвалидов, отвлечь внимание от физических особенностей детей с ДЦП.

2.3 Эффективность коррекционно-развивающих занятий по снижению уровня школьной тревожности у детей с ДЦП

По итогам проведения коррекционно-развивающих занятий была организована повторная диагностика уровня школьной тревожности по методике Филлипса у группы детей с ДЦП.

Обобщенные результаты констатирующего и контрольного этапов представлены в таблицах 2.8 и 2.9.

Таблица 2.8

Средний результат по шкалам методики

Факторы	Повышенный и высокий уровень тревожности	
	Констатирующий этап	Контрольный этап
1	2	3
Общая тревожность в школе	63%	40,1%
Переживание социального стресса	63%	43%
Фruстрация потребности достижения		

Окончание таблицы 2.8

1	2	3
успеха	63%	47%
Страх самовыражения	80%	57%
Страх ситуации проверки знаний	47%	40%
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	63%	42%
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	57%	40%
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	30%	27%

Таблица 2.9

Общий средний результат уровня тревожности по тесту Филлипса

Констатирующий этап	Контрольный этап

64, 8	41,2
-------	------

Таким образом, наблюдается положительная динамика по снижению тревожности по каждому из факторов. Наибольшая динамика отмечена по фактору «страх самовыражения». В рамках формирующего этапа для детей с ДЦП были созданы условия, в которых они могли рассказать о себе, проявить себя, заявить о себе, не боясь упреков и насмешек со стороны сверстников. Опыт самовыражения оказался успешным, дети почувствовали уверенность в своих силах и возможностях, положительную оценку со стороны здоровых сверстников. В связи с этим же наблюдается снижение тревожности по фактору «страх не соответствовать ожиданиям окружающих». Упражнения на сплочение коллектива способствовали развитию навыков общения у детей с ДЦП и укреплению дружеских взаимоотношений между детьми с ДЦП и детьми без отклонений. Упражнения на умение расслабляться, снимать страх, проговаривать своих страхи, открыто их, признавать и решать проблему способствовали снижению показателей по фактору «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу». В целом на 20-22% снизился уровень общей школьной тревожности и переживания социального стресса. Самое главное, что дети перестали воспринимать школу как враждебную. Социально опасную среду, а научились чувствовать себя частью школьного коллектива и полноправными участниками школьной жизни.

Полученные результаты проверим при помощи статистического критерия Манна-Уитни. Эмпирическое значение критерия U отражает то, насколько велика зона совпадения между рядами. Поэтому чем меньше $U_{эмп}$, тем более вероятно, что различия достоверны (результаты представлены в таблице 2.10).

Таблица 2.10

Результаты статистического выбора критерия Манна -Уитни.

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	63	13.5	40.1	5
2	63	13.5	43	7
3	63	13.5	47	8.5
4	80	16	57	10.5
5	47	8.5	40	3.5
6	63	13.5	42	6
7	57	10.5	40	3.5
8	30	2	27	1
Суммы:		91		45

Результат: $U_{\text{эмп}} = 9$

Таблица 2.11

Критические значения

U_{Kp}	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
9	15

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (9) находится в зоне значимости, что подтверждает заявленную гипотезу.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика группы детей без особых проблем со здоровьем. Дети контрольной группы не принимали участие в формирующем эксперименте. Результаты контрольного среза представлены в таблицах 2.12 и 2.13.

Таблица 2.12

Общий средний результат уровня тревожности по тесту Филлипса в контрольной группе

Констатирующий этап	Контрольный этап
35,3	32

Таблица 2.13

Средний результат по шкалам методики в контрольной группе

Факторы	Повышенный и высокий уровень тревожности	
	Констатирующий этап	Контрольный этап
1	2	3
Общая тревожность в школе	40%	37%
Переживание социального стресса	21%	20%
Фruстрация потребности достижения успеха	43%	40%
Страх самовыражения	25%	24%
Страх ситуации проверки знаний	50%	49%
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	40%	33%

Окончание таблицы 2.13

1	2	3
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	40%	33%
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	40%	37%
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	30%	28%

Итак, в контрольной группе наблюдается незначительная динамика по всем факторам тревожности. Самая большая разница между показателями – 3%, что не может являться подтверждением положительных изменений. Проверим предположение при помощи статистики, критерия Манна-Уитни.

Результаты уровня школьной тревожности в контрольной группе

Таблица 2.14

Расчеты при помощи критерия Манна-Уитни

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	40	11.5	37	8.5
2	21	2	20	1
3	43	14	40	11.5
4	25	4	24	3
5	50	16	49	15
6	40	11.5	33	7
7	40	11.5	37	8.5
8	30	6	28	5
Суммы:		76.5		59.5

Результат: $U_{ЭМП} = 23.5$. Полученное эмпирическое значение $U_{ЭМП}(23.5)$ находится в зоне незначимости. Это говорит о том, что в контрольной группе нет динамики по показателям тревожности.

Таким образом, наша гипотеза подтверждается: целенаправленная работа по коррекции школьной тревожности у детей с ДЦП, организованная с учетом психолого-педагогических особенностей и психологических проблем данных детей, будет способствовать снижению уровня школьной тревожности, развитию навыков общения и улучшению эмоционального благополучия детей с ДЦП в целом. При дальнейшей работе в данном направлении могут быть получены ещё более значительные результаты.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема тревожности является одной из наиболее актуальных проблем в современной психологии. Среди негативных переживаний человека тревожность занимает особое место, часто она приводит к снижению работоспособности, продуктивности деятельности, к трудностям в общении. В состоянии тревоги мы, как правило, переживаем не одну эмоцию, а некоторую комбинацию различных эмоций, каждая из которых оказывает влияние на наши социальные взаимоотношения, на наше соматическое состояние, на восприятие, мышление, поведение. При этом следует учитывать, что состояние тревоги у разных людей может вызываться разными эмоциями. Повышенный уровень тревожности у ребенка может свидетельствовать о недостаточной эмоциональной приспособленности к тем или иным социальным ситуациям. Это порождает общую установку на неуверенность в себе.

Школьная тревожность - это самое широкое понятие, включающее различные аспекты устойчивого школьного неблагополучия. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений.

Чувство тревоги в школьном возрасте неизбежно. Однако интенсивность этого переживания не должна превышать индивидуальной для каждого ребенка «критической точки», после которой оно начинает оказывать дезорганизующее, а не мобилизующее влияние.

В рамках работы было выявлено, что вследствие маргинализации и стигматизации у детей-инвалидов часто развивается чувство неполноценности, оказывающее влияние на весь жизненный путь личности. Когда ребенок - инвалид оказывается в обществе здоровых детей, чувство неполноценности развивается

интенсивно. Эта особенность находит свое отражение в высоком уровне тревожности у детей с ДЦП, обучающихся в обычной средней школе общего типа. В рамках практического изучения особенностей школьной тревожности было выявлено, что дети-инвалиды наиболее чувствительны по следующим шкалам тревожности: переживание социального стресса; страх не соответствовать ожиданиям окружающих; страх самовыражения.

В связи, с чем коррекционная программа направлена на решение данных проблем. Результаты контрольного эксперимента подтвердили эффективность предложенных мероприятий, наблюдается положительная динамика по снижению тревожности по каждому из факторов, общий уровень тревожности детей младшего школьного возраста с ДЦП снизился на 23%.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, И. Н. Личностная тревожность как проблема психического здоровья подростка (гендерный аспект): тезисы научной конференции / И. Н. Андреева. - Бобруйск: ПНЦ, 2001. - 254 с.
2. Андреева, И. Н. Ситуативная и личностная тревожность подростка / И. Н. Андреева // Психология и дети: рефлексия по поводу защиты прав ребёнка: материалы Международной научно-практической конференции, 24-25 марта, 1999 г. - Минск, Мн., 1999. - 326 с.
3. Аракелов, Н., Шишкова Н. Тревожность: методы ее диагностики и коррекции / Н. Аракелов, Н. Шишакова. // Вестник МУ, сер. Психология. - 1998. - № 1. - С.38-54.
4. Аракелов, Н. Е., Лысенко Е.Е. Психофизиологический метод оценки тревожности / Н. Е. Аракелов, Е. Е. Лысенко // Психологический журнал - 1997. - № 2. - С.23-38.
5. Бадалян, Л.О. Детские церебральные параличи / Л. О. Бадалян, Л. Т. Журба, О. В. Тимонина. - М.: Медицина, 1988. - 115 с.
6. Бороздина, Л. В. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний /Л. В. Бороздина, Е. А. Залученова // Вопросы психологии. - 1993.- № 1. - С. 14-23.
7. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский, ред. В. В. Давыдов. - М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. - 671 с.
8. Гончарова, М. Н. Реабилитация детей с заболеваниями и повреждениями опорно-двигательного аппарата / М. Н. Гончарова, А. В. Гришина. - Л.: ЛГУ, 1994. - 21 с.
9. Дремова, Г.В. Социальная интеграция и реабилитация лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата на основе иппотерапии: автореферат дис. канд. психол. наук. / Г.В. Дремова. - М., 1996. - 15 с.

10. Если ваш ребенок не такой, как другие / под ред. О. И. Волжиной. — М.: НИИсемьи, 1997.- 180 с.
11. Ермолаева, М. В. Психология развития / - М. В. Ермолаева.- М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. - 336 с.
12. Захаров, А. И. Как помочь нашим детям избавиться от страха / А. И. Захаров.- СПб.: Гиппократ, 1995. - 128 с.
13. Зеньковский В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский – Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 230 с.
14. Ипполитова, М. В. О коррекционно-восстановительной работе с детским церебральным параличом / М.В. Ипполитова // Дефектология. - 1996. - №1. - С. 5 - 12.
15. Козлова, Е. В. Тревога – как одна из основных проблем, возникающих у ребенка в процессе социализации / Е. В. Козлова // Теоретические и прикладные проблемы психологии: Сборник статей. – Ставрополь, 1997. - 360 с.
16. Костина, Л. М. Игровая терапия с тревожными детьми / Л. М Костина. - СПб.: Речь, 2003. - 134 с.
17. Кочубей Б., Новикова Е. Лики и маски тревоги / Б Кочубей, Е. Новикова // Воспитание школьника – 1990. - № 6. - С. 36-38.
- 18.Крюкова, С. В. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хващаюсь и радуюсь: практическое пособие / С. В. Крюков, Н. П. Слободняк. - М.: Генезис. - 2005. - 315 с.
19. Левченко, И. Ю. Психологические особенности подростков и старших школьников с детским церебральным параличом: монография / И. Ю. Левченко. - М.: Инфра-М, 2001. - 296 с.
20. Макшанцева, Л. В. Тревожность и возможности ее снижения у детей / Л. В. Макшанцева // Психологическая наука и образование. - 1988. - № 2. – С. 26-35.

21. Малер, А. Р. Ребенок с ограниченными возможностями / А.Р. Малер. - М.: Сфера, 1996. – 155 с.
22. Мастьюкова, Е. М. Дети с церебральным параличом / Е. М. Мастьюкова / Специальная психология / Под ред. В.И. Лубовского. - М.: Академия, 2003. 296 с
23. Микляева, А. В. Школьная тревожность: диагностика, коррекция развитие / А. В. Микляева, П. В. Румянецва. - СПб.: Речь, 2004. – 321 с.
24. Мухина, В. С. Возрастная психология / В. С. Мухина. - М. Лабиринт, 1997. - 416 с.
25. Немов, Р.С. Психология: В 3 кн.: учебник для вузов; рекомендовано Мин. образования / Р.С. Немов. - Т 3. изд. - М.: ВЛАДОС, 1998. - 632с.
26. Немкова, С. Психологические аспекты реабилитации детей-инвалидов / С. Немкова // Дефектология. - 2002. - №3. - С.45-47.
27. Пасынкова, Н. Б. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности / Н. Б. Пасынкова // Психологический журнал. - 1996. - № 1. - С. 36-48.
28. Практикум по возрастной психологии, / под. ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. - СПб.: Речь, 2002. - 248 с.
29. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / под. ред. Райгородского. - Самара: Барах-М, 1998. - 672 с.
30. Прихожан, А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А. М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 1998. - № 2. - С. 89-96.
31. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: МПСИ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. - 304 с.
32. Психология. Словарь. /Под ред. А В.Петровского, М. Г. Ярошевского. - М.: Проспект, 1990. - 178 с.
33. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата // Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред,

пед. учеб, заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; под ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — С. 267-334.

34. Репина, Н. В. Основы клинической психологии / Н. В. Репина, Д. В. Воронцов, И. И. Юматов. - М.: Инфра-М, 2003. - 368 с.

35. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога: учебное пособие / Е. И. Рогов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998 - 384 с.

36. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: учебник / С. Л. Рубинштейн. - СПб. : Питер, 2009. - 713 с.

37. Савина, Е. Тревожные дети / Е. Савина // Дошкольное воспитание. – 1996. - № 4. С. 16-25.

38. Стрельникова, Л. П. Войди в тридесятое царство. Книга 1. Начало пути. / Л.П. Стрельникова. - М.: Инфра-М, 1995. - 128 с.

39. Хухлаева, О. В. Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки / О. В. Хухлаева. - М. Проспект, 2003. - 128 с.

40. Чистякова М. Н. Психогимнастика / М. Н. Чистякова. - М.: Инфра-М, 1995. - 654 с.

41. Шипицына, Л. М. Психология детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. - М. Проспект, 2004.- 268 с.

Приложение 1

Табл. 1, п. 1

Список и содержание коррекционно-развивающих упражнений, направленных на коррекцию страхов и снижения уровня тревожности у детей с легкими формами ДЦП

Направление 1	Название 2	Содержание 3	
подвижные игры (игры, направленные на формирование у детей чувства доверия и уверенности в себе).	«Зайки и слоники».	<p>Цель: дать возможность детям почувствовать себя сильными и смелыми, способствовать повышению самооценки.</p> <p>«Ребята, я хочу вам предложить игру, которая называется «Зайки и слоники». Сначала мы с вами будем зайками-трусишками. Скажите, когда заяц чувствует опасность, что он делает? Правильно, дрожит. Покажите, как он дрожит. Поджимает уши, весь сжимается, старается стать маленьким и незаметным, хвостик и лапки его трясутся» и т. д. Дети показывают.</p> <p>«Покажите, что делают зайки, если слышат шаги человека?» Дети разбегаются по группе, классу, прячутся и т. д. «А что делают зайки, если видят волка?..» Педагог играет с детьми в течение нескольких минут.</p> <p>«А теперь мы с вами будем слонами, большими, сильными, смелыми. Покажите, как спокойно, размеренно,</p>	

		<p>величаво и бесстрашно ходят слоны. А что делают слоны, когда видят человека? Они боятся его? Нет. Они дружат с ним и, когда его видят,</p>
	<p>«Слепой танец».</p>	<p>спокойно продолжают свой путь. Покажите, как. Покажите, что делают слоны, когда видят тигра...» Дети в течение нескольких минут изображают бесстрашного слона.</p> <p>После проведения упражнения ребята садятся в круг и обсуждают, кем им больше понравилось быть и почему.</p> <p>Цель: развитие доверия друг к другу, снятие излишнего мышечного напряжения.</p> <p>«Разбейтесь на пары. Один из вас получает повязку на глаза, он будет «слепой». Другой останется «зрячим» и сможет водить «слепого». Теперь возьмитесь за руки и потанцуйте друг с другом под легкую музыку (1-2 минуты). Теперь поменяйтесь ролями. Помогите партнеру завязать повязку».</p> <p>В качестве подготовительного этапа можно посадить детей попарно и попросить их взяться за руки. Тот, кто видит, двигает руками под музыку, а ребенок с завязанными глазами пытается повторить эти движения, не отпуская рук, 1-2 минуты. Потом дети</p>

		<p>меняются ролями. Если тревожный ребенок отказывается закрыть глаза, успокойте его и не настаивайте. Пусть танцует с открытыми глазами.</p> <p>По мере избавления ребенка от тревожных состояний можно начинать проводить игру не сидя, а двигаясь по помещению.</p> <p>«Танцующие руки».</p> <p>Цель: если дети неспокойны или расстроены, эта игра даст им (особенно огорченным, неспокойным) возможность прояснить свои чувства и внутренне расслабиться.</p> <p>«Разложите большие листы оберточной бумаги (или старые обои) на полу. Возьмите каждый по 2 мелка. Выберите для каждой руки мелок понравившегося вам цвета. Теперь ложитесь спиной на разложенную бумагу так, чтобы руки, от кисти до локтя, находились над бумагой. (Иными словами, так, чтобы у детей был простор для рисования.) Закройте глаза, и, когда начнется музыка, вы можете обеими руками рисовать по бумаге. Двигайте руками в такт музыке. Потом вы можете посмотреть, что получилось» (2-3 минуты).</p> <p>«Ромашка»</p> <p>Игра проводится под музыку.</p> <p>Развивает раскрепощенность.</p>
--	--	--

		<p>Описание игры.</p> <p>Для игры понадобится ромашка, сделанная из бумаги, на обратной стороне лепестков которой написаны разные смешные задания. Игроки по очереди отрывают лепесток и выполняют эти задания (например: поют песню, рассказывают стишок и т.д.)</p> <p>Правила игры</p> <p>Из бумаги делается ромашка, на лепестках которой с обратной стороны написаны смешные задания.</p> <p>Участник отрывает лепесток и выполняет, написанное задание.</p> <p>Игроку, исполнившему свое задание лучше всех, вручается приз.</p> <p>Игра, которая хорошо развивает внимание и быструю реакцию детей. Может использоваться в школе на физкультминутках учеников младших классов.</p>
«Три, Тринадцать, Тридцать»		<p>Описание игры</p> <p>Участники игры заранее оговаривают: какое из чисел, – какое действие обозначает.</p> <p>Игроки строятся в шеренгу на расстоянии вытянутых в стороны рук.</p> <p>Если водящий (учитель) говорит «три» – все игроки должны поднять руки вверх,</p>

		<p>при слове «тринадцать» - руки на пояс, при слове «тридцать» - руки вперед и т.д. (Можно придумать самые разные движения)</p> <p>Игроки должны быстро выполнить соответствующие движения.</p> <p>Правила игры</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Участники заранее договариваются - какое из чисел, — какое действие обозначает. 2. Игроки строятся в шеренгу на расстоянии вытянутых в стороны рук. 3. Водящий называет определенное число — участники должны быстро выполнить соответствующее действие. 4. Водящий может называть числа в любом порядке. 5. Игрок, допустивший ошибку, отходит на один шаг назад и там продолжает игру. 6. Выигрывает тот, кто по окончании игры останется на исходной позиции. <p>Описание игры.</p> <p>Дети стоят вокруг ведущего, который рассказывает, что есть на свете совсем маленькие люди — карлики, а есть громадные — великаны. Когда ведущий произносит: «Карлики!», он присаживается на четвереньки, опускает руки, всем своим видом</p>
--	--	--

показывая, какие это маленькие люди. Даже слово «карлики» он произносит тоненьким голосом — вот такие они крохотные.

А когда говорит «Великаны!», голос его грубоет, ведущий встает во весь рост, да еще руки вытягивает вверх — такие они громадные. Детям эта игра ведущего очень нравится, они смеются и тоже вытягиваются во весь рост - «великаны» и садятся на четвереньки - «карлики».

Когда ребята научились правильно выполнять команды, ведущий предупреждает, что сейчас он увидит, кто самый внимательный.

Ведущий: Запомните, дети, правильные команды: «Карлики!» и «Великаны!». Все остальные мои команды выполнять не надо. Тот, кто ошибется, - выбывает из игры.

Сначала ведущий дает правильные команды, а потом слова «карлики» и «великаны» заменяет на похожие. Побеждает тот, кто меньше всех ошибся.

Правила игры

1. Дети стоят вокруг ведущего, который рассказывает, что есть на свете совсем маленькие люди — карлики, а есть громадные — великаны.

2. Когда ведущий произносит: «Карлики!», он присаживается на четвереньки, опускает руки, всем своим видом показывая, какие это маленькие люди. Даже слово «карлики» он произносит тоненьким голосом — вот такие они крохотные.

А когда говорит «Великаны!», голос его грубоет, ведущий встает во весь рост, да еще руки вытягивает вверх — такие они громадные.

Детям эта игра ведущего очень нравится, они смеются и тоже вытягиваются во весь рост.

3. «Великаны» и садятся на четвереньки - «карлики».

4. Когда ребята научились правильно выполнять команды, ведущий предупреждает, что сейчас он увидит, кто самый внимательный.

5. Ведущий: Запомните, дети, правильные команды: «Карлики!» и «Великаны!». Все остальные мои команды выполнять не надо. Тот, кто ошибется, - выбывает из игры. Сначала ведущий дает правильные команды, а потом слова «карлики» и «великаны» заменяет на похожие.

6. Побеждает тот, кто меньше всех ошибся.

<p>Игры, направленные на работу со страхом не соответствовать ожиданиям окружающих, развитие самооценка и чувства самоуважения.</p>	<p>«Расскажи свой страх». «Стряхни»!</p>	<p>Цель – проговаривание страха снимает его, дает возможность его проанализировать, открыто познакомиться с ним.</p> <p>Ведущий предлагает подумать и рассказать о том, чего ребенок боится больше всего.</p> <p>Начинает рассказ сам ведущий, тем самым, демонстрируя детям структуру рассказа и снимая напряженную обстановку.</p> <p>Цели: Одним из наиболее сложных препятствий на пути к жизненному успеху является память о наших неудачах и поражениях. Поэтому мы предлагаем простую и весьма приятную процедуру, в ходе которой дети могут представить, как они стряхивают с себя все негативное, ненужное и мешающее.</p> <p>Инструкция: Я хочу показать вам, как можно легко и просто привести себя в порядок и избавиться от неприятных чувств. Порой мыносим в себе большие и маленькие тяжести, что отнимает у нас много сил. Например, кому-нибудь из вас может прийти в голову мысль: «Опять у меня не получилось. Я не умею рисовать и никогда не научусь этому». Кто-то другой может подумать: «В последнем диктанте я сделал кучу</p>
---	--	--

ошибок. В следующем диктанте я опять понаделаю их не меньше». А кто-то может сказать себе: «Я не очень симпатичен. С чего вдруг я могу кому-то нравиться?». Другой же может подумать: «Все равно я не такой умный, как другие. Что мне зря стараться?»

Наверняка каждый из вас видел, как отряхивается промокшая собака. Она трясет спиной и головой так сильно, что вся вода брызгами разлетается в стороны. Вы можете сделать примерно то же самое. Встаньте так, чтобы вокруг вас было достаточно места. И начните отряхивать ладони, локти и плечи. При этом представляйте, как все неприятное — плохие чувства, тяжелые заботы и дурные мысли о самих себе — слетает с вас, как вода с собаки. Потом отряхните свои ноги от носков до бедер. А затем потрясите головой. Будет еще полезнее, если вы будете издавать при этом какие-нибудь звуки... Теперь отряхните лицо и прислушайтесь, как смешно меняется ваш голос, когда трястется рот. Представьте, что весь неприятный груз с вас спадает, и вы становитесь все бодрее и веселее, будто заново родились. (всего 30-60 секунд.)

Цели: У детей всегда должна быть

«Что я люблю -

	<p>чего я не люблю».</p>	<p>возможность спокойно и открыто говорить о том, что им нравится, а что им не нравится. В ходе этой игры дети могут выразить свои ощущения и высказать окружающим свою точку зрения.</p> <p>Материалы: Бумага и карандаш — каждому ученику.</p> <p>Инструкция: Возьми чистый лист бумаги, напиши на нем слова «Я люблю...», а дальше можешь писать о том, что ты любишь: о делах, которые тебе приятно делать, о том, что любишь есть, пить, о том, во что ты любишь играть, о людях, которые тебе нравятся и так далее... (10 минут.)</p> <p>Теперь выбери из этого списка что-то одно и нарисуй это. Напиши несколько предложений о том, почему это тебе нравится... (10 минут.)</p> <p>Возьми еще один лист бумаги, напиши сверху листа слова «Я не люблю...», а ниже перечисли все, что ты не любишь... (5 минут.)</p> <p>Теперь снова выбери одну из перечисленных тобой вещей и нарисуй ее на своем листе. Допиши еще несколько предложений о том, почему тебе не нравится то, что ты нарисовал... (10 минут.)</p>
--	--------------------------	---

	<p>«Ученик дня».</p> <p>После всего этого дети представляют классу то, что у них получилось.</p> <p>— Что тебе нравится больше всего?</p> <p>— Что тебе нравится меньше всего?</p>	<p>Цели: Эта игра может стать одним из важнейших событий занятия, потому что «ученик дня» получает признание и дружескую поддержку всего коллектива. С другой стороны, все остальные ученики имеют возможность просто, но ярко выразить дружбу и любовь. Сильная концентрация на положительных моментах в межчеловеческих отношениях помогает всем участникам игры развить в себе чувство самоуважения. Попробуйте проводить эту игру эту игру ежедневно в течение длительного периода времени, лучше всего в конце каждого учебного дня. Пусть у каждого ребенка появится возможность хотя бы раз побыть «учеником дня». Для этого упражнения важно, чтобы между детьми уже установились хорошие доверительные отношения.</p> <p>Инструкция: В конце сегодняшнего учебного дня я хочу вас пригласить поучаствовать в одной особенной игре. Она называется «Ученик дня». Пожалуйста, встаньте в круг... Сейчас я</p>
--	--	--

объясню вам, как нужно играть в эту игру. Я хотела бы, чтобы сегодня ученицей дня была назначена Даша. (В первый раз выберите ученика или ученицу, которая имеет достаточно бесспорное положение среди одноклассников, чтобы детям было легче настроиться на необычный для них стиль взаимоотношений.)

Даша, встань, пожалуйста, в центр круга... Остальные пусть обступят Дашу как можно плотнее... Представьте, что у каждого из вас в одной руке волшебная кисточка, а в другой — большая банка, наполненная теплым солнечным золотым светом. Теперь мы будем мягко закрашивать Дашу с головы до ног нашим теплым солнечным светом, не касаясь ее при этом. Пусть расстояние от ваших рук до Даши будет не меньше 20 сантиметров. А ты, Даша, можешь закрыть глаза и почувствовать, каково это, когда тебя все окрашивают золотым светом. Украшая Дашу, представьте себе, что вы заливаете ее не только солнечным светом, но и своим теплым дружеским отношением и любовью. При этом вы можете говорить ей разные приятные вещи, например: «Я рад, что ты учишься со мной в

	<p>одном классе», «Я люблю с тобой играть», «Ты моя подружка», «Ты мне нравишься» и т.д. Вы можете высказать ей свои пожелания, например: «Я желаю тебе прекрасного и приятного дня», «Я желаю тебе, чтобы твоя мама выздоровела», «Я хочу, чтобы у тебя было много хороших друзей» и т.д. А тебе, Даша, возможно, удастся почувствовать, как мы все любим тебя и дарим тебе свои самые лучшие чувства.</p> <p>А теперь начнем окрашивать Дашу золотыми красками и своей любовью...</p> <p>Всякий раз сами принимайте участие в «окрашивании» и говорите «ученику дня» приятные слова. Через две-три минуты подайте сигнал окончания этого небольшого ритуала со следующими словами: «Теперь вы можете отвести руки и остановиться. Даша, ты можешь снова открыть глаза и взять с собой домой все те хорошие вещи и все добрые чувства, которые ты получила в дар».</p>
Упражнение «Я Алла Пугачева» (название персонажа условное).	<p>Упражнение проводится по кругу. Каждый участник выбирает для себя роль значимого для него и в то же время известного присутствующим человека (Алла Пугачева, президент США, сказочный персонаж,</p>

	<p>литературный герой и т.д.). Затем он проводит самопрезентацию (вербально или невербально: произносит какую-либо фразу, показывает жест, характеризующий его героя). Остальные участники пытаются отгадать имя «кумира». После проведения упражнения проводится обсуждение, в ходе которого каждый участник вербализует те чувства, которые возникли у него в ходе презентации. Данное упражнение способствует повышению самооценки и может быть использовано при отработке навыка уверенного поведения</p> <p>Цели: Дети (как и взрослые) нередко не ценят свои успехи и достижения. Вместо этого они предпочитают помнить о своих ошибках и недочетах, считая, что именно они дают импульс для решения новых задач, которые ставит перед ними жизнь. Поэтому мы предлагаем Вашему вниманию очень важное мероприятие, которое поможет детям завершить школьную неделю приятными переживаниями. Начинайте это упражнение за 5-10 минут до конца последнего урока недели.</p> <p>Инструкция: Мы все хотим достичь в жизни успехов. Может быть, вы хотите</p> <p>«Копилка хороших поступков».</p>
--	--

стать такими же успешными в своих делах, как ваши родители, а, может быть, даже еще больше, чем они. Большинство людей полагает, что они добываются большего успеха, если постоянно будут подгонять себя, требуя от самих себя быть лучше, быстрее, умнее. И многие из них забывают сделать самый первый и самый важный шаг, лежащий в основе всякого успешного результата. Мы можем считать себя добившимися успеха лишь тогда, когда знаем, в чем именно мы его добились и каким образом мы это сделали. Обычно нам нужно некоторое время на то, чтобы заметить и запомнить свои достижения.

Возьмите лист бумаги и запишите три хороших поступка, которые вы совершили в течение этой школьной недели. Мысленно вспомните все хорошее, что вы сделали. Например, выполнили сложное и неприятное домашнее задание, подготовились к трудному уроку, выучили наизусть длинное—длинное стихотворение. Выберите из всего этого три поступка, которыми вы особенно гордитесь, и запишите их на листе бумаги. Убедитесь, что вы выбрали именно три

пункта. После того, как вы их запишете, похвалите себя одним спокойным предложением за все три события. Например: «Инна, ты на самом сделала это здорово». Затем запишите на свой лист и эту фразу.

На все это у вас есть пять минут.

Такое признание своих достижений мы будем проводить отныне каждую неделю. А тот из вас, кто захочет стать еще более успешным в жизни, может делать следующее. Каждый вечер перед сном ты можешь на пять минут сесть за письменный стол и записать три достойных поступка, совершенные за этот день. Тогда ты почувствуешь удовлетворение, убедишься в своей прилежности и поймешь, что заслужил хороший спокойный сон.

Конечно, вы всегда радуетесь, когда окружающие признают ваши достижения. Но они могут и не замечать всех ваших успехов. Поэтому важно уметь самостоятельно замечать все хорошее, что вы сделали и заслуженно хвалить себя. Это станет залогом ваших новых побед.

«За что меня любит мама»?

Цель: повысить значимость ребенка в глазах окружающих. Каждый ребенок По-очереди всем. За что его любят

		<p>мама. Потом попросить другого повторить: за, что мама любит Мишу. Свету и т.д.</p> <p>Обсуждение: приятно вам было. Что это повторили.</p>
Арт-терапия (игры с элементами арт-терапии)	«Что я люблю делать?»	<p>Цели: Осознание детьми того, что они любят делать, способствует развитию у них большего самоуважения. Нарисованный ими рисунок позволяет просто и доступно поделиться с другими своим внутренним миром. Это упражнение Вы можете часто повторять, меняя лишь постановку вопроса: «Во что ты больше всего любишь играть?», «Чем ты больше всего любишь заниматься в выходные?», «Что ты больше всего любишь делать в каникулы?», «Что тебе больше всего нравится делать, когда идет снег?».</p> <p>Материалы: Каждому ребенку нужны бумага и восковые мелки.</p> <p>Инструкция: Вы можете перечислить мне вещи, которые вы вообще не любите делать? А что вы делаете с большой неохотой? А можете ли вы назвать мне несколько занятий, которые вам на самом деле нравятся?</p> <p>А теперь нарисуй картину, глядя на которую, сразу станет понятно, что ты</p>

	<p>делаешь что-то, что тебе действительно очень нравится. Покажи на рисунке, где ты при этом находишься, один ли ты или с тобой есть еще кто-то... (10 минут.)</p> <p>Если дети уже научились к этому времени писать, попросите их сделать под рисунком краткую подпись, объясняющую, что они на рисунке делают и что при этом они этом чувствуют.</p> <p>По окончании упражнения каждый ребенок представляет свой рисунок классу.</p> <p>Анализ упражнения:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Что ты чувствуешь, делая то, что изображено на рисунке? — С каких пор ты любишь это делать? — Что тебе особенно нравилось делать, когда ты был совсем маленьким? — Есть ли еще в вашем классе дети, которые очень любят делать то же самое? — Кто с удовольствием делает то, чего ты сам не любишь делать? <p>Цели: Эта игра предоставляет возможность каждому ребенку выразить себя с помощью рисования своего автопортрета и рассказа о себе. Для детей, так же, как и для взрослых,</p> <p>«Кто я?»</p>
--	---

нет ничего интереснее собственной персоны, поэтому эта игра вызывает большой интерес, к тому же она позволяет детям проявить свое творчество и фантазию. В ней не может быть правильных или неправильных ответов, ведь каждый человек — лучший эксперт самого себя, он знает себя лучше всех. И старшим, и младшим детям это упражнение пойдет на пользу, но особенно оно полезно детям со слаборазвитой рефлексией.

Материалы: Каждому ребенку необходимы бумага, карандаш и восковые мелки.

Инструкция: Представь себе, что у тебя есть друг, который живет в другой стране и с которым ты переписываешься. Он очень хочет побольше узнать о тебе, ему интересно, какой ты, как ты выглядишь, что тебе интересно... Чтобы он получше узнал тебя, ты решил отправить ему свой автопортрет. Нарисуй картину, на которой будет изображена либо только твоя голова, либо ты весь целиком, с головы до пят. Где-нибудь на листе большими буквами напиши свое имя. Например: «Меня зовут Валера». (10 минут.)

Теперь напиши своему другу очень простое стихотворение. Пусть каждая его строчка будет начинаться словами «я», «мой», «у меня» и т.д.

Стихотворение не должно рифмоваться, и может не иметь правильного стихотворного размера. Ты сам решишь, насколько длинным оно будет. Может быть, оно будет выглядеть примерно так:

Я Валера.

Я люблю иногда подурачиться.

Я самый старший ребенок в семье.

Мой рост — один метр и тридцать пять сантиметров.

У меня рыжие волосы.

Я обожаю мороженое.

(5-10 минут. По окончании пусть дети покажут свои портреты и зачитают «стихи».)

Анализ упражнения:

— Хотел бы ты переписываться с кем-нибудь из далекой страны?

— Как ты думаешь, обрадовался бы твой друг по переписке такому письму?

— Насколько тебе понравилась эта игра?

— Чей автопортрет тебе понравился больше всего?

— Чье стихотворение тебе особенно

	<p>«Спрятанные проблемы».</p> <p>«Рисуем страх».</p>	<p>понравилось?</p> <p>Большинство тревожных детей склонны держать в себе тревожные переживания. Эта игра позволит ребенку проявить свои чувства, снизить уровень тревожности и</p> <p>Для проведения игры понадобятся пустая емкость с крышкой (яичек, коробка), фломастеры, бумага. Психолог проделывает в крышке отверстие, чтобы туда можно было просунуть небольшой лист бумаги. Затем он предлагает ребенку нарисовать, что или кто его тревожит (пугает), рассказать об этом, а потом бросить в «почтовый ящик», т.е. спрятать проблему. Если у ребенка недостаточно развиты изобразительные навыки или он отказывается рисовать, можно предложить ему рассказать о своей проблеме, затем дунуть на чистый листочек («вложить» в него проблему) и «спрятать» ее в «почтовом ящике».</p> <p>После занятия можно спросить ребенка, что он хочет сделать с содержимым ящика. Если ребенок затрудняется с ответом психологу нужно предложить различные варианты: выбросить, порвать, смять, сжечь и т.д.</p>
--	--	---

		<p>Рисование страхов. Выбор материалов предоставляется ребенку. По результатам ведущий сначала сам по рисунку пытается угадать, что нарисовано и чего боится ребенок.</p> <p>Беседа.</p>
Сплочение и общение. Упражнения и игры для чувства принадлежности к группе.	Упражнение: «Прилагательное на первую букву имени».	<p>Цель: знакомство участников группы, снятие тревожности.</p> <p>Каждый участник называет свое имя и подбирает на первую букву своего имени прилагательное, которое как-то его характеризует, отражает какие-то особенности его характера, его индивидуальности. Например: «Я Марина. Я мудрая»</p> <p>Упражнение: «Меня, зовут..., Я делаю так...».</p> <p>Цель: снятие тревожности, знакомство, способствует запоминанию имен.</p> <p>Упражнение можно выполнять сидя, можно стоя. Каждый участник по кругу называет свое имя и показывает какое-то движение со словами: «Я делаю так...». Каждый последующий участник повторяет сначала все имена и движения предыдущих, а потом уже называет свое имя и показывает свое движение. Таким образом, последний участник должен повторить имена и движения всех остальных членов</p>

	<p>«Паутина».</p>	<p>группы.</p> <p>Цели: эта игра помогает детям познакомиться друг с другом и в ходе веселого и приятного общения занять свое место в группе. Поэтому ее хорошо использовать в начале совместной работы. Наряду с этим «Паутина» — прекрасный опыт для прочувствования сплоченности группы.</p> <p>Материалы: клубок ниток.</p> <p>Инструкция: Сядьте, пожалуйста, в один большой круг. У каждого из вас сейчас есть возможность сообщить нам свое имя и что-нибудь рассказать о себе. Может быть, кто-нибудь из вас захочет рассказать о своей любимой игрушке, о том, что у него лучше всего получается, или о том, чем он любит заниматься в свое свободное время. У вас есть минута, чтобы подумать, что вы хотите рассказать нам о себе... (Возьмите клубок в руки и начните игру сами.)</p> <p>Меня зовут Алена Анатольевна, и я очень люблю петь... (Зажмите свободный конец нити крепко в руке и киньте клубок ребенку, сидящему напротив.)</p> <p>Если хочешь, ты можешь назвать нам свое имя и что-нибудь рассказать о</p>
--	-------------------	--

себе. Если ты ничего не хочешь говорить, то можешь просто взять нить в руку, а клубок перебросить следующему.

Таким образом, клубок передается дальше и дальше, пока все дети не окажутся частью одной постепенно разрастающейся паутины. Затем поговорите с детьми обо всем, что может способствовать групповой сплоченности. Спросите их: «Как вы думаете, почему мы составили такую паутину?»

После этого разговора нужно будет снова распустить паутину. Для этого каждый ребенок должен возвращать клубок предыдущему, называя его по имени и, может быть, пересказывая его рассказ о себе. Так продолжается до тех пор, пока клубок не вернется к Вам обратно. Возможно, иногда нить будет запутываться при попытке распустить паутину. В таких случаях можно с юмором прокомментировать ситуацию, сказав, что члены группы уже тесно «связаны между собой».

Анализ упражнения:

- Все ли высказались в ходе игры?
- Как ты чувствуешь себя сейчас?
- Чувствуешь ли ты себя теперь иначе,

«Прошепчи
имя»!

не так, как в начале игры?

— Трудно ли тебе было запоминать имена?

— Чьи рассказы тебя заинтересовали больше всего?

— Кто в группе вызывает у тебя любопытство?

Цели: Эта веселая игра помогает детям сблизиться друг с другом.

Игра кажется детям привлекательной и необычной, поскольку говорить в ней можно только шепотом. Она позволяет «задействовать» даже застенчивых детей, так как в ней можно вести себя тихо и незаметно. При этом дети наслаждаются интимностью отношений «один на один», и им становится легче воспринимать свои и чужие ошибки.

Когда все уже хорошо знают друг друга и «обыгрывать» имена становится неинтересно, можно использовать и другие варианты игры. Например, можно предложить: «Прошепчите другому на ушко самое прекрасное из того, что вы пережили вчера!», «Прошепчите другому на ушко, что вы делали в эти выходные!», «Прошепчите другому на ушко, чему новому вы научились!» и так далее.

Инструкция: Уберите в сторону парты и

		<p>стулья, чтобы у нас в классе было достаточно свободного места... Начните бродить по классу... При этом подходите к разным детям и шепчите им на ушко свое имя... (2-3 минуты.)</p> <p>Теперь, пожалуйста, остановитесь... Сейчас, когда вы снова начнете бродить по классу, вам нужно будет подходить к разным детям и шептать им на ушко теперь уже не свое, а их имена. Если вы не помните чьего-то имени, то попытайтесь угадать его. Ваш партнер поправит вас, если вы ошибетесь. (2-3 минуты.)</p> <p>Анализ упражнения:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Узнал ли ты, как кого зовут? — Чье имя тебе было труднее всего запомнить? — Чье имя тебе нравится больше всего? — Доволен ли ты своим собственным именем? <p>Цели: Это игра направлена на развитие партнерских взаимоотношений, в ней каждый ребенок может представить классу другого человека. В начале игры каждый может удовлетворить свое любопытство, узнав особенности своего партнера по игре. Затем каждый ученик должен запомнить и удержать в памяти основную информацию о партнере,</p>
--	--	--

чтобы составить из нее маленькое сообщение классу. В этой игре подчеркивается индивидуальность каждого ребенка. Никто не остается без внимания, и у каждого появляется приятное чувство, что кто-то заботится о нем.

Это прекрасная игра для начала совместной работы. Вы можете через сравнительно большие промежутки времени повторять эту игру с иным заданием — попросите детей выяснить, что нового появилось в жизни его партнера за время, прошедшее с предыдущей беседы. Эта игра способствует развитию у детей способности ясно и развернуто формулировать и излагать свои мысли. При работе с детьми более старшего возраста Вы можете увеличить время, отведенное для беседы, примерно на десять минут.

Инструкция: Сегодня мы постараемся поближе узнать друг друга. Встаньте, пожалуйста, и выберите того одноклассника, которого вы хуже всего знаете... Выберите себе место, где вы спокойно можете поговорить друг с другом. Один из вас начинает и проводит пятиминутное интервью.

Постарайтесь выяснить, как живет ваш собеседник, сколько у него братьев или сестер, с кем он дружит, какой у него характер... Выслушайте очень внимательно все, что он расскажет о себе. Через пять минут я подам вам сигнал того, что время прошло. После этого вы поменяйтесь ролями... (10 минут.)

А теперь все вернитесь и сядьте в один большой круг. Пусть каждый представит классу своего партнера. Встаньте позади него, положите руки ему на плечи и расскажите все, что смогли запомнить.

В конце каждого рассказа спрашивайте у представляемого, достаточно ли корректен был рассказ, и хочет ли он что-нибудь добавить к сказанному.

Анализ упражнения:

— Понравились ли тебе вопросы твоего партнера?

— Твой партнер на самом деле испытывал любопытство и с интересом расспрашивал тебя?

— 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

«Все мы чем-то

	<p>похожи»...</p>	<p>что-то интересное для тебя?</p> <p>— Как ты теперь чувствуешь себя в классе?</p> <p>Цели: В ходе этой игры очень красиво проявляется как своеобразие каждого ребенка, так и общие черты, объединяющие его с другими. Каждого успокаивает мысль о том, что в чем-то он не одинок. Относительный недостаток времени обеспечивает некоторую поверхностность общения, что облегчает участие в игре стеснительных детей.</p> <p>Эта игра вовлекает детей в интенсивный процесс обмена информацией о себе. Покажите им, что Вы искренне заинтересованы в этом, разместив в классе получившиеся в результате игры списки, и возвращаясь, время от времени к тому общему, что дети обнаружили у себя и других.</p> <p>Материалы: Бумага и карандаш — каждому ребенку.</p> <p>Инструкция: Разбейтесь, пожалуйста, на четверки или пятерки. Пусть каждая группа сядет и составит список того, что объединяет ее членов. В этом списке можно написать, например: «У каждого из нас есть сестра...», «У каждого из нас есть мягкая игрушка...»,</p>
--	-------------------	--

	<p>«Любимый цвет каждого из нас — синий...», «У каждого из нас мама ходит на работу...», «Мы все очень любим макароны...», «Мы все не выносим, когда кто-нибудь ябедничает», «В каникулы мы все любим, ездить на море...» и так далее. У вас есть пятнадцать минут. Победит та команда, которая найдет и запишет наибольшее количество общих черт.</p> <p>Анализ упражнения:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Узнал ли ты что-нибудь интересное о ком-нибудь из других детей? — Есть ли что-нибудь такое, что объединяет всех детей в классе? — Есть ли что-нибудь такое, что отличает тебя от всех детей в классе? — Как вы работали в своей команде? — Нравится ли тебе быть похожим на других или ты предпочитаешь от всех отличаться? — Какими должны быть твои друзья — похожими на тебя или совсем другими? <p>Цель: знакомство участников группы.</p> <p>Участники разбиваются по парам. Задача - познакомиться друг с другом, поочередно исполняя роль интервьюера. Вы можете спрашивать друг у друга о том, что считаете возможным, интересным и</p>
--	---

	<p>необходимым для знакомства.</p> <p>В течение 10 минут интервью берет один человек, затем участники меняются ролями. По окончании беседы происходит представление всем друг друга. Примерный перечень вопросов может быть таким:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Твое имя? 2. Любимый цвет? 3. Любимая пора года? 4. Любимое имя: мужское, женское? 5. Что ты больше всего ценишь,/не ценишь в других людях? 6. Чего ты больше всего боишься? 7. Чем тебя легко огорчить? 8. Чем тебя легче всего обрадовать? 9. Чем ты любишь заниматься, когда остаешься один? <p>Цель: усилить групповую сплоченность и создать атмосферу открытости.</p> <p>Члены группы садятся по кругу; у каждого должны быть наготове бумага и карандаш.</p> <p>Предложите участникам написать три предложения, относящиеся лично к ним. Из этих трех фраз две должны быть правдивыми, а одна — нет. Один за другим каждый участник зачитывает свои фразы, все остальные пытаются понять, что из сказанного соответствует</p>
--	--

		<p>действительности, а что — нет. При этом все мнения должны обосновываться. Посоветуйте авторам фраз не спешить со своими комментариями и внимательно выслушать догадки разных игроков. Ведь это прекрасная возможность понять, как человек воспринимается с обеих сторон.</p>
Релаксация, снятие напряжения.	Упражнение: «Дождик».	<p>Цель: снятие напряжения и тревоги, развитие групповой сплоченности.</p> <p>Участники группы становятся по кругу, друг за другом и кладут открытые ладони на спину впереди стоящего. Легкими прикосновениями каждый участник имитирует капли начинающегося дождя. Капли падают чаще, дождь становится сильнее и превращается в ливень. Большие потоки стекают по спине.</p>
	Упражнение «Избавление от тревог».	<p>Цель: снятие тревоги, беспокойства, подготовка к ожидаемой стрессовой ситуации.</p> <p>Необходимое время: 5-10 мин.</p> <p>Процедура: Расслабьтесь и представьте, что вы сидите на чудесной зеленой</p>

		лужайке в ясный солнечный день...
	Упражнения на релаксацию и дыхание «Драка»	<p>Небо озарено радугой, и частица этого сияния принадлежит вам... Оно ярче тысячи солнц... Его лучи мягко и ласково пригреваю вашу голову, проникают в тело, разливаются по нему, все оно наполняется очищающим целительным светом, в котором растворяются ваши огорчения и тревоги, все отрицательные мысли и чувства, страхи и предположения. Все нездоровые частицы покидают ваше тело, превратившись в темный дым, который быстро рассеивает нежный ветер. Вы избавлены от тревог, вы очищены, вам светло и радостно!</p> <p>Цель: расслабить мышцы нижней части лица и кистей рук.</p> <p>«Вы с другом поссорились. Вот-вот начнется драка. Глубоко вдохните, крепко-накрепко сожмите челюсти. Пальцы рук зафиксируйте в кулаках, до боли вдавите пальцы в ладони. Затаите дыхание на несколько секунд. Задумайтесь: а может, не стоит драться? Выдохните и расслабьтесь. Ура! Неприятности позади!»</p> <p>Это упражнение полезно проводить не только с тревожными, но и с агрессивными детьми.</p>

	<p>«Воздушный шарик».</p> <p>«Корабль и ветер».</p>	<p>Цель: снять напряжение, успокоить детей.</p> <p>Все играющие стоят или сидят в кругу. Ведущий дает инструкцию: «Представьте себе, что сейчас мы с вами будем надувать шарики. Вдохните воздух, поднесите воображаемый шарик к губам и, раздувая щеки, медленно, через приоткрытые губы надувайте его. Следите глазами за тем, как ваш шарик становится все больше и больше, как увеличиваются, растут узоры на нем. Представили? Я тоже представила ваши огромные шары. Дайте осторожно, чтобы шарик не лопнул. А теперь покажите их друг другу».</p> <p>Упражнение можно повторить 3 раза.</p> <p>Цель: настроить группу на рабочий лад, особенно если дети устали.</p> <p>«Представьте себе, что наш парусник плывет по волнам, но вдруг он остановился. Давайте поможем ему и пригласим на помощь ветер. Вдохните в себя воздух, сильно втяните щеки... А теперь шумно выдохните через рот воздух, и пусть вырвавшийся на волю, ветер подгоняет кораблик. Давайте попробуем еще раз. Я хочу услышать, как шумит ветер!»</p> <p>Упражнение можно повторить 3 раза.</p>
--	---	---

	«Подарок под елкой».	<p>Цель: расслабление мышц лица, особенно вокруг глаз.</p> <p>«Представьте себе, что скоро новогодний праздник. Вы целый год мечтали о замечательном подарке. Вот вы подходите к елке, крепко-крепко зажмуриваете глаза и делаете глубокий вдох. Затаите дыхание. Что же лежит под елкой? Теперь выдохните и откройте глаза. О, чудо! Долгожданная игрушка перед вами! Вы рады? Улыбнитесь».</p> <p>После выполнения упражнения можно обсудить (если дети захотят), кто, о чем мечтает.</p>
	«Дудочка».	<p>Цель: расслабление мышц лица, особенно вокруг губ.</p> <p>«Давайте поиграем на дудочке. Неглубоко вдохните воздух, поднесите дудочку к губам. Начинайте медленно выдыхать, и на выдохе попытайтесь вытянуть губы в трубочку. Затем начните сначала. Играйте! Какой замечательный оркестр!»</p>
	«Звучащая сила».	<p>Цели: Это две короткие разминки, которые приадут детям свежие силы, бодрое настроение и оптимизм. Особенно они полезны в тех ситуациях, когда у детей снижается энергия, когда они устают. Эти разминки мы</p>

		<p>сопровождаем словами, которые помогут детям в развитии позитивного образа «Я».</p> <p>Используемые при этом протяжные звуки представляют собой возможность «промассировать» утомленный мозг. Ведь тонкая вибрация звука в голове на самом деле освежает мозг и способствует лучшему кровоснабжению.</p> <p>Инструкция:</p> <p>1. Энергия из звука «Аааааа».</p> <p>Я хочу помочь вам наполнить себя свежей силой. Встаньте и сделайте очень глубокий выдох. Затем наберите полные легкие воздуха и снова выдохните. Но в этот раз выдохните со звуком. Пропойте во все время выдоха долгое «Ааааа». Представьте себе, что при этом из вас вытекают ощущения усталости, утомления, скуки. А на вдохе представьте себе, что вдыхаете вместе с воздухом веселые и радостные мысли.</p>
		<p>На каждом выдохе пропевайте звук «Ааааа» все громче и громче, пока вся ваша усталость и неприятные ощущения не покинут вас полностью...</p> <p>(1 минута.)</p> <p>2. Энергия из звука «Иииии»</p>

На минутку встаньте со своего места и превратитесь в сигнальную сирену машины «Скорой помощи». Положите руку себе на голову и произнесите громкий высокий протяжный звук «Иииии». Постарайтесь почувствовать, как ваша голова начинает дрожать от этого звука... А теперь на самом деле попробуйте прокричать этот звук подобно сигнальной сирене, произнося его то ниже, то выше. Через некоторое время вы заметите, что тем самым сохранили свои силы... (30 секунд.)

В некоторых случаях вы можете поэкспериментировать с другими гласными звуками, чтобы ваши ученики сами почувствовали, какие звуки придают им больше бодрости и сил. Вы можете играть в сигнальную сирену со звуками «Ааааа», «Иииии», «Ооооо» или «Ууууу». Важно, чтобы все эти звуки в ходе упражнения пелись то ниже, то выше.

Приложение 2

Уровень тревожности по методике Филипса на констатирующем и контрольном этапах.

Табл. 1, п. 2

Дети в норме

ФИ ребенка	Констатирующий этап Общий результат уровня тревожности	Контрольный этап Общий результат уровня тревожности
Аня Б.	25	24
Андрей З.	39	37
Вика Р.	19,2	18
Вова О.	27	27
Гая Д.	32	33
Даша Л.	33,1	30
Дима П.	35	29
Егор М.	42	40
Катя И.	51	46
Ксюша В.	30	29
Лариса В.	29	29
Миша Г.	30	28
Максим А.	31,2	28
Никита М.	21,7	20
Олег Ш.	34,3	33
Оля И.	30	29
Рита В.	29	27
Ростислав Р.	31	30
Петя М.	30	29
Яна Д.	31	30

Табл. 2, п. 2

Дети-инвалиды

ФИ ребенка	Констатирующий этап Общий результат уровня тревожности	Контрольный этап Общий результат уровня тревожности
1	2	3
Анжела Р.	72	43
Антон С.	60	37
Боря Ч.	64	36
Вова Р.	67	30

Окончание приложения 2

Окончание табл. 2, п. 2

1	2	3
Гриша О.	63	31
Диана П.	65	44
Жанна О.	69	42
Женя В.	59	40,2
Захар Т.	74	49
Кристина А.	65	39
Люба В.	56	37
Максим Б.	63	41
Настя В.	70	43
Олег И.	62	41,3
Паша Ж.	60	36,9
Раиса В.	59	31,4
Таня Ф.	57	39
Тамара О.	62	41
Федор К.	61	42
Ярослав С.	63	43