

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

Кафедра возрастной и социальной психологии

**ИГРОВАЯ ПСИХОКОРРЕКЦИЯ СОЦИАЛЬНО-
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ**

Магистерская диссертация

обучающегося по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-
педагогическое образование (магистерская программа Психология
педагогической деятельности) заочной формы обучения,
группы 02061561

Комагоровой Екатерины Игоревны

Научный руководитель:
к.пед.н., доц. Годовникова Л.В.

Рецензент:
доц. кафедры психологии и
дефектологии
ОГАОУ ДПО «БелИРО»,
к.псих.н., Репринцева Г.А.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. Теоретические основы изучения проблемы игровой психокоррекции социально-психологической дезадаптации первоклассников.....	9
1.1. Проблема социально-психологической дезадаптации первоклассников в современных исследованиях.....	9
1.2. Особенности психокоррекционной работы психолога с первоклассниками группы риска по социально-психологической дезадаптации.....	14
1.3. Возможности игры в психокоррекционной работе с первоклассниками с социально-психологической дезадаптацией.....	25
ГЛАВА II. Экспериментальное исследование эффективности программы игровой психокоррекции социально-психологической дезадаптации первоклассников.....	37
2.1. Организация и методы исследования уровня адаптации первоклассников.....	37
2.2. Результаты констатирующей диагностики и их обсуждение.....	40
2.3. Программа игровой психокоррекции социально-психологической дезадаптации первоклассников.....	50
2.4. Результаты контрольной диагностики и их обсуждение.....	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	63
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	65
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	72

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования. Поступление детей в школу и начальный период обучения – важнейший этап в жизни ребенка. Он вызывает перестройку всего образа жизни и деятельности ребенка. Процесс приспособления учащихся к новым для них условиям школьной жизни – процесс адаптации – не для всех учеников проходит безболезненно. Этот процесс особенно сложен, если у ребенка не складываются отношения с одноклассниками, если он становится социально – изолированным в классе.

Проблема готовности к школьному обучению рассматривалась многими зарубежными и российскими учеными, методистами, педагогами-исследователями, психологами (Л.Ф. Берцфай, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Г. Витцлак, В.Т. Горецким, В.В. Давыдовым, А.В. Запорожец, Я. Йирасек, А. Керн, Е.Е. Кравцовой, Г.Г. Кравцовым, Н.И. Непомнящей, Т.В. Пуртовой, С. Штребел, Д.Б. Элькониным, Г.Б. Яскевич и др.), некоторые из которых отмечали, что одним из важнейших компонентов готовности к школе является достаточный уровень сформированности произвольности в общении со взрослыми, сверстниками и отношения к самому себе.

Младший школьный возраст – это первая ступень школьной жизни. Еще недавно ребенку позволяли играть, а теперь требуют неукоснительно соблюдать режим и школьные правила.

В этот период происходит активное анатомо-физиологическое созревание организма, что приводит к большему развитию произвольности функций, планированию и выполнению программ действия. Процессы возбуждения и торможения более сбалансированы, чем у дошкольников. Однако процессы возбуждения все-таки преобладают, что обуславливает повышенную эмоциональную возбудимость, двигательную активность.

Ребенок, который не принят своими одноклассниками, становится склонным к неврозам, агрессивному поведению, у таких детей, как

правило, заниженная самооценка, а также возможно полное отсутствие интереса к учебе.

Все эти негативные последствия школьной дезадаптации и отвержения ребенка среди одноклассников могут спроецироваться и на более старший возраст.

Следовательно, важно обращать более пристальное внимание на проблему дезадаптации и социальной изоляции в младшем школьном возрасте, чтобы пресечь их дальнейшее развитие.

На необходимость организации коррекционной работы с дезадаптированными первоклассниками указывали П.П. Блонский, Т.А. Власова, Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, И.В. Евтушенко, З.И. Калмыкова, В.П. Кащенко, Л.Н. Комисарова, И.Ю. Кулагина, Е.А. Медведева и другие. При этом важность коррекционной помощи средствами игры рассматривали: Н.П. Аникеева, Н.В. Вострокнутов, Е.В. Заико, О.А. Карабанова, Г.Н. Лантушко, Г.Л. Лэндрет, Н.В. Самоукина и другие.

Но вопрос по-прежнему остается открытым, поэтому тема нашего исследования «Игровая психокоррекция социально-психологической дезадаптации первоклассников» становится актуальной.

Проблема исследования: каковы возможности игровой психокоррекции в преодолении социально-психологической дезадаптации первоклассников?

Цель исследования заключается в выявлении возможностей игровой психокоррекции социально-психологической дезадаптации первоклассников.

Объект исследования: социально-психологическая дезадаптация первоклассников.

Предмет исследования: возможности игровой психокоррекции в социально-психологической дезадаптации первоклассников.

Гипотеза исследования: игровая психокоррекция социально-психологической дезадаптации первоклассников будет эффективной при следующих условиях:

1. Выявлении детей группы риска по школьной дезадаптации на начальном этапе обучения (первые 2 недели обучения в школе).

2. Использовании специально разработанной программы игровой психокоррекции социально-психологической дезадаптации первоклассников.

3. Реализации программы с использованием значимой в младшем школьном возрасте игровой деятельности, элементов психогимнастики и специальных приемов, направленных на повышение сплоченности группы и развитие навыков общения.

4. Включении в мероприятия по психокоррекции педагогов и родителей обучающихся как значимых взрослых.

В связи с целью исследования можно выделить следующие **задачи исследования:**

1. Дать теоретическое обоснование проблемы игровой психокоррекции социально-психологической дезадаптации первоклассников.

2. Изучить особенности коррекционной работы психолога с младшими школьниками группы риска по социально-психологической дезадаптации.

3. Изучить возможности игры в психокоррекционной работе с первоклассниками группы риска по социально-психологической дезадаптации.

4. Выявить первоклассников группы риска по социально-психологической дезадаптации.

5. Разработать программу игровой психокоррекции социально-психологической дезадаптации первоклассников и проверить ее эффективность.

Теоретическая основа исследования. В основу построения комплекса игровой психокоррекции положены фундаментальные положения общей, возрастной и педагогической психологии:

1. Положение культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, исходя из которого, ситуацию коррекции личности можно рассматривать в качестве опыта реальной жизнедеятельности.

2. Положение, разработанное в теоретической концепции В. И. Мясищева, согласно которому личность является продуктом системы значимых отношений, поэтому эффективная коррекция немыслима без включения в коррекционный процесс и самого ребенка, и его окружения.

3. Положение теории деятельности А. Н. Леонтьева, состоящее в том, что позитивно влиять на процесс развития – значит управлять ведущей деятельностью, в данном случае – воздействовать на деятельность по воспитанию детей и на ведущую деятельность ребенка.

4. Положение теоретической концепции личности С. Л. Рубинштейна о формах психологических контактов между людьми.

5. Разработанное Д. Б. Элькониным положение о том, что коррекционный потенциал игры заключается в практике новых социальных отношений, в которые включается человек в процессе специально организованных групповых занятий.

Методы исследования. Для решения поставленных задач применялись комплексные методы исследования по Б.Г. Ананьеву:

1. Организационные методы (сравнительный).
2. Эмпирические методы (тестирование, социометрия)
3. Обработки данных.
4. Интерпретационные (генетический).
5. Методы математической статистики (непараметрический критерий Н-Крускала-Уоллиса, непараметрический критерий для зависимых выборок Т-Вилкоксона).

Методики исследования:

1. Схема изучения социально – психологической адаптации ребенка в школе (экспертная оценка учителя) Э.М. Александровской.
2. Методика «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе». Схема изучения социально – психологической адаптации ребенка к школе (экспертная оценка родителей) В.И. Чиркова, О.Л. Соколовой, О.В. Сорокиной.

3. Социометрия Дж.Морено.

4. Проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» О.А. Ореховой.

Опытно–экспериментальная база исследования: муниципальное общеобразовательное учреждение «Начальная школа п. Новосадовый Белгородского района Белгородской области».

Выборку исследования составили 70 первоклассников.

Положения, выносимые на защиту:

1. Игровая психокоррекция социально-психологической дезадаптации первоклассников эффективна при соблюдении следующих условий:

- Выявлении детей группы риска по школьной дезадаптации на начальном этапе обучения (первые 2 недели обучения в школе).
- Использовании специально разработанной программы игровой психокоррекции социально-психологической дезадаптации первоклассников.
- Реализации программы с использованием значимой в младшем школьном возрасте игровой деятельности, элементов психогимнастики и специальных приемов, направленных на повышение сплоченности группы и развитие навыков общения.
- Включении в мероприятия по психокоррекции педагогов и родителей обучающихся как значимых взрослых.

2. Программа игровой психокоррекции социально-психологической дезадаптации первоклассников представляет собой систему мероприятий, включающих 13 занятий с первоклассниками (проводимых с сентября по ноябрь) и направленных на устранение искажений эмоционального реагирования и стереотипов поведения, реконструкцию полноценных контактов ребенка со сверстниками, работу с педагогами и родителями. Основными средствами программы выступают: приемы игровой деятельности и элементы психогимнастики, направленные на повышение сплоченности группы, развитие навыков общения.

Теоретическая значимость состоит в получении новых данных об уровне социально-психологической дезадаптации первоклассников; о распределении младших школьников по уровням социально-психологической адаптации к обучению в начальной школе; о влиянии специально разработанной коррекционной программы с элементами игровой деятельности на уровень социально-психологической адаптации первоклассников группы риска.

Практическая значимость нашей работы заключается в разработке «Программы игровой психокоррекции социально-психологической дезадаптации первоклассников», которую в дальнейшем смогут использовать психологи и педагоги, работающие в начальной школе.

Структура исследования: работа состоит из введения, двух глав (7 параграфов), заключения, списка использованных источников (76 источников) и 4 приложений.

ГЛАВА I. Теоретические основы изучения проблемы игровой психокоррекции социально-психологической дезадаптации первоклассников

1.1. Проблема социально-психологической дезадаптации первоклассников в современных исследованиях

Поступление ребенка в школу является одним из важнейших переломных моментов в его жизни. Этот период требует напряжения адаптационных механизмов личности, поскольку связан с усилением умственных, эмоциональных и физических нагрузок. Поэтому проблема школьной адаптации первоклассников очень актуальна для современной системы образования и в последние десятилетия все больше привлекает внимание исследователей. По мнению А.Л. Венгера, адаптация определяется готовностью ребенка к изменению своего социального положения, социально-психологической ситуации, созданию своей личностной микросреды, т.е. адаптация представляет собой процесс активного приспособления, результатом которого является адаптированность (система качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих последующую жизнедеятельность) [16]. Однако адаптация детей к школе понимается не только как процесс приспособления ребенка к школьным требованиям и порядкам, к новому для него окружению, к новым условиям жизни (организационной стороне жизни, к своей социальной роли), но и как процесс привыкания к особенностям усвоения знаний в условиях урока [5].

В зависимости от отношения ребенка к школе, динамики и результата усвоения учебного материала, участия в общественной жизни, социального статуса в коллективе и др. параметров А.Л. Венгер выделяет три уровня адаптированности первоклассника:

- **высокий:** предполагает положительное отношение ребенка к школе, адекватную реакцию на предъявляемые требования, глубокое и полное

усвоение материала, прилежность, внимательность, выполнение поручений без внешнего контроля, самостоятельное выполнение учебной работы, благоприятный социальный статус в коллективе;

- **средний:** характеризуется в целом положительным отношением ребенка к школе (ее посещение у ребенка не вызывает отрицательных эмоций), пониманием и усвоением учебного материала при подробном наглядном изложении, проявлении сосредоточенности и внимательности при внешнем контроле взрослого, добросовестным выполнением общественных поручений, вполне благополучным социальным статусом;

- **низкий:** отличается отрицательным или индифферентным отношением к школе, доминированием подавленного настроения, жалобами на нездоровье, фрагментарным усвоением учебного материала, отсутствием способности самостоятельно работать с учебником, нарушением дисциплины, нерегулярной подготовкой к урокам, необходимостью постоянного внешнего контроля со стороны взрослого, отсутствием желания выполнять общественные поручения, отсутствием друзей в классе [16].

Указанные трудности, безусловно, являются признаками школьной дезадаптации.

Таким образом, школьная дезадаптация зачастую рассматривается как наиболее низкий, неблагоприятный уровень школьной адаптированности, обусловленный нарушением адаптационного процесса.

По мнению Н.П. Бадьиной «школьная дезадаптация в самом общем виде понимается как некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которым становится затруднительным или, в крайних случаях даже невозможным» [5, с 5].

Современные исследователи выделяют широкий спектр симптомов, признаков дезадаптации первоклассников. Так, К. Lovell к симптомам школьной дезадаптации относит агрессивность, чувство собственной

неполноценности, неадекватные страхи, упрямство, чрезмерную подвижность, неспособность сосредоточиться на работе, сверхчувствительность, повышенную раздражимость, конфликтность, неуверенность в принятии решений, заметную замкнутость, частые эмоциональные расстройства, отставание в развитии психических процессов и другое [5].

Г.В. Бурменская же в свою очередь делает акцент на поведенческих проявлениях дезадаптации и в качестве ее симптомов выделяет боязнь ходить в школу, беспричинную агрессивность, отказ отвечать и доски и вообще посещать уроки [14].

А.М. Прихожан в качестве основного симптома дезадаптации младших школьников указывает на состояние тревожности, определяя ее как сравнительно мягкую форму эмоционального неблагополучия, которая выражается в повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в волнении, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны сверстников и педагогов [51].

В целом, все признаки дезадаптации первоклассников, выделенные разными авторами можно объединить в четыре группы:

1. Неуспешность в обучении по программам, соответствующим возрасту ребенка.

2. Нарушения эмоционально-личностного отношения к тем (тому), кто (что) имеет какое-либо отношение к школе, учебе; формирование в связи с этим неблагоприятных личностных черт.

3. Систематически повторяющиеся нарушения требований к поведению в школьной среде и в процессе обучения.

4. Возникновение нервно-психической и соматической патологии.

«Учеными были выделены факторы риска возникновения школьной дезадаптации. Е.М. Эkelовo-Богалей предполагает, что их также можно разделить на группы:

1. Биологические факторы (органически обусловленная недостаточность головного мозга).

2. Психологические факторы (неблагоприятные интеллектуальные и личностные особенности ученика, такие как: интеллектуальное развитие на уровне субнормы, гиперактивность, отсутствие учебной мотивации, неадекватный уровень притязаний, слабость волевых процессов и другие).

3. Микросоциальные факторы (отрицательное влияние асоциальных элементов среды, неблагоприятные социально-бытовые условия, конфликтные ситуации в школе, неадекватный стиль родительского отношения и воспитания в семье)» [5, с. 6].

Наибольшему риску дезадаптации подвержены дети, на развитие которых оказывают влияние несколько из указанных признаков.

Г.В. Бурменская выделяет четыре сферы психического развития ребенка, которые могут явиться причиной школьной дезадаптации первоклассников:

1. «Несформированность умений и навыков учебной деятельности.
2. Несформированность учебной мотивации.
3. Несформированность произвольной регуляции поведения.
4. Неумение приспособиться к темпу школьной жизни» [14, с. 32].

Группой исследователей (И.А. Коробейников, Г.Ф. Кумарина, Н.Г. Лусканова и др.) отмечаются как основные следующие причины школьной дезадаптации: социально-педагогическая запущенность, моторные нарушения, эмоциональные расстройства, нарушения формирования отдельных психических функций и познавательных процессов, нарушения процесса формирования школьных навыков, недостатки в подготовке ребенка к школе, длительная и массивная психическая депривация.

Также можно выделить еще одну группу причин, приводящих к дезадаптации ребенка в окружающей, а в частности в школьной среде. Она связана с ситуацией развития ребенка в семье (отсутствие одного или обоих родителей, неблагополучная, асоциальная семья, неадекватный стиль

семейного воспитания, противоречивость воспитательных требований, предъявляемых разными членами семьи к ребенку; непоследовательность воспитательной позиции родителей, неблагоприятные личностные особенности и нервно-психические расстройства родителей, неадекватное родительское отношение. (Э.Г. Эйдемиллер, Ю. Юстицкис, А.Я. Варга, А.И. Захаров и др).

Все названные факторы риска школьной дезадаптации первоклассников можно охарактеризовать как причины, которые ребенок «как бы приносит с собой в школу» [51]. Однако можно выделить еще одну группу причин – те, которые возникают уже непосредственно в школе (нарушение взаимоотношений между учителем и учеником, неправильно сформировавшееся отношение к учебе, отсутствие навыков учебной работы).

Существенным представляется и замечание И.В. Дубровиной о несоблюдении современной школой психологических условий, которые обеспечивают полноценное общение учащихся со взрослыми и сверстниками на всех этапах школьного детства, а также способствующих полноценной учебной деятельности [5].

«В.Е. Каган выделил две группы факторов патогенного влияния школы на развитие учащихся:

1. Дидактогении, т.е. такие явления, когда психотравмирующим фактором является сам процесс обучения. И.В. Дубровина выделяет ряд обстоятельств, способствующих учебной перегрузке детей – нерационально составленное расписание уроков, недостаточное методическое обеспечение школы, перенос центра тяжести в усвоении учебного материала с урока в классе на домашнюю работу и т.д.

2. Дидакалогении, т.е. неправильное отношение педагога к ребенку. Здесь речь идет, прежде всего, о различных неблагоприятных стилях руководства классом, кризисах в профессиональной деятельности учителя, личностных особенностях, недостаточном уровне психолого-педагогической компетентности педагогов и т.д.» [5, с. 7].

И.В. Дубровина подчеркивает, что большое количество стрессов и психических травм, сопровождающих ребенка и его родителей на протяжении всей школьной жизни, связано с отбором, «селекцией» детей для получения качественного, полноценного образования. Сам ребенок при этом лишен права свободного выбора. Не учитывается влияние подобной ситуации на эмоциональную сферу ребенка, которая, прежде всего, формирует его ценностные ориентации по отношению к миру, себе, людям, познанию этого мира [49].

Таким образом, школа сама по себе и учитель как одно из наиболее значимых лиц в окружении ребенка могут провоцировать школьную дезадаптацию, а иногда и являться непосредственной причиной ее развития.

Под социально-психологической дезадаптацией первоклассников мы понимаем совокупность признаков, которые свидетельствуют о несоответствии социопсихологического статуса ребенка требованиям школьного обучения, делая его затруднительным или даже невозможным. К таким признакам мы относим: хроническое переутомление, трудности при выполнении школьных заданий и общении с одноклассниками, преобладание депрессивного настроения, нарушение норм поведения на уроках и перемене, преобладания отрицательных эмоций.

1.2. Особенности психокоррекционной работы психолога с первоклассниками группы риска по социально-психологической дезадаптации

Одно из значений термина «коррекция» в переводе с латинского языка – поправка, частичное исправление или изменение (лат. correctio). По мнению Битяновой М.Р. «под психологической коррекцией понимается определенная форма психолого-педагогической деятельности по исправлению особенностей психического развития, которые по принятой в возрастной психологии системе критериев не соответствуют гипотетической

«оптимальной» модели этого развития, норме или, скорее, возрастному ориентиру как идеальному варианту развития ребенка на той или иной ступени онтогенеза» [9, с. 22].

Д.Б. Эльконин утверждал, что «процесс развития есть, в известном смысле, необратимый процесс, здесь невозможны «рекламации» - нельзя вернуть юношу в школу для «доделки», «доразвития»» [73, с. 60]. Поэтому очень важно заметить начальные формы отступления от хода нормального развития ребенка. Контроль динамики психического развития детей, обучающихся и воспитывающихся в учебно-воспитательных учреждениях, позволяет своевременно прибегнуть к коррекции развития с целью создания оптимальных условий и возможностей для того, чтобы подтянуть слабых и средних учащихся до уровня сильных, наиболее развитых, а также для дальнейшего развития учащихся, обнаруживающих особые способности [4].

При определении целей и задач коррекции нужно исходить из понимания уникальной роли, которую играет данный конкретный период возрастного развития, ставить задачу, адекватную потенциалу развития на данном этапе онтогенеза, ценности данного возраста в целостном поступательном процессе становления личности. Реализация потенциальных возможностей каждой возрастной стадии развития является основной формой профилактики возникновения отклонений или недостатков в развитии на следующих возрастных ступенях. Л.С. Выготский считал, что в качестве основного содержания коррекционной работы необходимо создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка. Поэтому психолого-педагогическая коррекция должна представлять собой целенаправленное формирование психологических новообразований, составляющих сущностную характеристику возраста. Упражнение и тренировка психологических способностей, уже имеющихся у ребенка, не делает коррекционную работу эффективной, так как обучение в этом случае лишь следует за развитием, совершенствуя при этом способности в чисто

количественном направлении, не поднимая их на более перспективный качественный уровень [20].

Когда своевременно не реализуются возрастные и индивидуальные возможности, не создаются условия для формирования возрастных новообразований и ярких индивидуальных особенностей у всех детей, находящихся на данном этапе онтогенеза, на последующем возрастном этапе может возникнуть необходимость в коррекционной или дополнительной развивающей работе. Можно сказать, что коррекция психического развития ребенка не является обязательной задачей психолого-педагогической деятельности взрослых. Обязательная задача полноценное психическое и личностное развитие детей [30].

Наиболее "уязвимым" и сложным является переходный период от дошкольного к школьному детству. Именно несформированность на дошкольном этапе необходимых психологических образований, требуемых учебных умений и навыков, мотивационная или интеллектуальная неготовность ребенка к обучению зачастую приводят к возникновению различных типов школьной дезадаптации, т.е. к трудностям и сложным проблемам в учебной деятельности, общении, поведении [17].

У младших школьников проявлениями дезадаптации могут быть трудности в усвоении и выполнении предъявляемых требований, крайние формы недисциплинированности, низкая успеваемость. Психологическими причинами этого может быть низкий уровень функциональной готовности - так называемая школьная незрелость, т.е. несоответствие степени созревания определенных мозговых структур, нервно-психических функций задачам школьного обучения. Школьная незрелость проявляется в низком уровне развития таких функций, как тонкая моторика, скоординированность "глаз-рука", следование образцу в деятельности и поведении и др. [30].

Кроме того, частой причиной школьной дезадаптации служит слабое или недостаточное развитие произвольной сферы (прежде всего неумение слушать и точно выполнять указания взрослого, действовать в соответствии с

правилами, развитие произвольного внимания, произвольной памяти). Именно это нарушение лежит в основе плохой дисциплины, учебных затруднений, неумения самостоятельно работать в классе и дома и т.п. [43].

Основная цель психокоррекционной работы в пространстве нормального детства – способствовать полноценному психическому и личностному развитию ребенка.

Основная задача заключается в психолого-педагогической коррекции отклонений в психическом развитии ребенка (интеллектуальном, эмоциональном, поведенческом, волевом, мотивационном, двигательном и пр.) на основе создания оптимальных психолого-педагогических условий для развития творческого потенциала личности каждого ребенка [37].

Цель и задача коррекционной работы четко очерчивают принципиальную психолого-педагогическую позицию по отношению к детям: не ребенка подгонять, корректировать под ту или иную образовательную систему, а саму эту образовательную систему корректировать в том направлении, чтобы она обеспечивала достаточно высокий уровень развития, воспитания и обучения всех детей [43].

Основные принципы психокоррекционной работы в нашей стране были разработаны Л.И. Божович, Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым, А.В. Запорожец, Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, Д.Б. Эльконином и др.). Психическое развитие и формирование личности ребенка возможны только в общении со взрослыми и происходят прежде всего в той деятельности, которая является ведущей на данном этапе онтогенеза (в дошкольном детстве – игра, в младшем школьном детстве – учебная деятельность). При наличии определенных, строго продуманных условий все здоровые дети обладают способностью к развитию. И воспитатель, и учитель не имеют оснований объяснять неудачи своих воспитанников или учеников их плохим умственным развитием, отсутствием у них способностей, так как развитие детей само в значительной степени определяется обучением,

воспитанием, общением, зависит от особенностей организации этих процессов [29].

При организации коррекционной работы необходимо создать условия для возникновения доверия ученика к психологу, только так у ребенка возникает желание заниматься коррекционной работой.

Развивающая и психокоррекционная работа в школе предусматривает деятельность по:

- Активному взаимодействию психолога с детьми и взрослыми.
- Проведение групповых занятий направленных на развитие эмоциональной сферы ребенка, адаптации к новым условиям жизни.
- Развитие коммуникативных навыков.
- Проведение групповых занятий для 1-ых классов направленных на развитие и коррекцию внимания.

В самом общем виде психокоррекционную помощь можно понимать как психологическое вмешательство, направленное на помощь в разрешении эмоциональных, поведенческих и межличностных проблем и повышение качества жизни в целом.

Выделяются 3 основные формы работы: индивидуальная, семейная, групповая.

- Индивидуальная работа предполагает общение психолога и ребенка наедине.
- Групповая работа предполагает занятие одного или двух психологов с группой детей.
- Интенсивность занятий - от 1 до 3 раз в неделю, иногда реже 1 раза в неделю (по показаниям). Продолжительность занятий – от 5 – 10 занятий (краткосрочная) [3].

Часто можно наблюдать неопределенное отношение детей младшего школьного возраста к учителю и психологу. При таком отношении возникает недоверие к учителю, а следовательно, и к той деятельности, которой он

занимается. На занятиях такие дети чаще всего замкнуты, ранимы или равнодушны, невосприимчивы к указаниям психолога, безынициативны. В общении они проявляют вынужденную покорность и смирение, а иногда стремление приспособиться. Эти эмоции могут закрепиться и быть перенесены на взаимоотношения между учителями и товарищами в дальнейшей жизни. В связи с чем, может возникать негативное отношение к образовательным учреждениям, неадекватное отношение к себе и к людям. Прогрессивное развитие личности в таких условиях невозможно, требуется коррекция этих условий в соответствии с основными принципами, предъявляемыми в психокоррекционной работе [47].

Принцип первый – единство коррекции и развития. Это значит, что решение о необходимости коррекционной работы принимается только на основе психолого-педагогического анализа внутренних и внешних условий развития ребенка.

Принцип второй – единство возрастного и индивидуального в развитии. Это означает индивидуальный подход к ребенку в контексте его возрастного развития. Коррекционная работа предполагает знание основных закономерностей психического развития, понимание значений последовательных возрастных стадий для формирования личности ребенка. Существуют возрастные ориентиры нормального развития. Под нормальным развитием понимают гармоничное психическое развитие, соответствующее возрасту. Такая ориентировочная возрастная норма в значительной степени обусловлена культурным уровнем и социально-историческими требованиями общества.

Принцип третий – единство диагностики и коррекции развития. Задачи коррекционной работы могут быть поняты и поставлены только на основе полной диагностики и оценки ближайшего вероятностного прогноза развития, который определяется исходя из зоны ближайшего развития ребенка. Коррекция и развитие взаимообусловлены. Деятельность,

направленную на решение задач психологической коррекции, можно назвать диагностико-коррекционной или диагностико-развивающей работой.

Д.Б. Эльконин отмечал, что «необходима специальная диагностика, направленная не на отбор детей, а на контроль за ходом их психического развития с целью коррекции обнаруживаемых отклонений» [73, с. 98]. Он подчеркивал, что контроль за процессом развития должен быть особенно тщательным, чтобы исправление возможных отклонений в развитии начиналось возможно раньше [73].

Прежде чем решать, нужна ли коррекционная или развивающая работа с ребенком, необходимо выявить особенности его психического развития, сформированности определенных психологических новообразований, соответствие уровня развития умений, знаний, навыков, личностных и межличностных образований возрастным ориентирам, требованиям общества и др.

Принцип четвертый – деятельностный принцип осуществления коррекции. Этот принцип определяет выбор средств, путей и способов достижения поставленной цели. Деятельностный принцип основан на признании того, что именно активная деятельность самого ребенка является движущей силой развития, что на каждом этапе существует так называемая ведущая деятельность, в наибольшей степени способствующая развитию ребенка в данном периоде онтогенеза, что развитие любой человеческой деятельности (в нашем случае игры и учения) требует специального формирования – А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн.

Этот принцип предполагает проведение психолого-педагогической коррекционной работы через организацию соответствующих видов деятельности самого ребенка в сотрудничестве с взрослым. Так, к успеху в учебной деятельности ведет собственная активность ребенка, основанная на заинтересованности, любознательности, жажде поиска, знаний и открытий. Пробудить такую активность в школе - не просто. Но без нее ни о каком развитии говорить не приходится. К успеху, к развитию способностей нельзя

привести ребенка через насилие, упреки, указы, приказы. Необходима коррекция учебного процесса в плане изменения условий обучения, предусматривающих возможность развития собственной активности ребенка в учебно-познавательной деятельности.

Все дети от природы одарены способностью к развитию: способностью ощущать и воспринимать окружающий мир, способностью думать, говорить, рассуждать, воображать, запоминать, желать, чувствовать, переживать, напрягаться, добиваться. Но эти способности необходимо развивать с момента рождения ребенка. Коррекционные усилия взрослых и в детском саду, и в школе должны быть, как раз и направлены на то, чтобы создать условия воспитания и обучения детей, которые бы восполнили, если это необходимо, пробелы и недостатки в развитии, возникшие в предшествующие годы жизни ребенка.

Отсюда пятый принцип – подход в коррекционной работе к каждому ребенку как к одаренному. Этот принцип означает, что дети, с которыми проводится психокоррекционная работа, не должны восприниматься как дети «второго» сорта. Они требуют не снисходительности, не жалости, не снижения общего уровня обучения, а коррекции своего развития до оптимальной нормы.

Мобилизация движущих сил развития происходит у ребенка тогда, когда он чувствует, что взрослый верит в него, доверяет ему, включает его в решение все более и более трудных задач и проблем. У М.М. Пришвина есть очень тонкое высказывание: «тот человек, кого ты любишь во мне, конечно, лучше меня: я не такой. Но ты люби, и я постараюсь быть лучше себя» [52, с. 136].

Формирование способностей, как общих, так и специальных, – процесс очень сложный, он имеет свои особенности на каждом возрастном этапе, тесно связан с развитием интересов ребенка, самооценкой его успехов в той или иной деятельности. Несформированные способности и интересы ведут к недоразвитию личности. Коррекция недостатков в развитии способностей и

интересов ребенка – важнейшее направление психолого-педагогической работы [37].

В коррекционно-развивающую работу в школе включают:

- 1) Развитие внимания младших школьников.
- 2) Развитие памяти.
- 3) Развитие мышления.
- 4) Развитие воображения.
- 5) Развитие речи.
- 6) Коррекция навыков чтения у младших школьников.
- 7) Коррекция поведения младших школьников.

Основные структурные компоненты психокоррекционной работы:

1. Мотивационно-целевой блок. Необходимыми условиями организации деятельности ребенка являются четкое выделение поставленной цели, принятие и осознание ее ребенком. Основными требованиями к выделению цели выступают:

- представление цели по возможности в объективированной форме в виде образца продукта (результата) действия
- словесное описание требуемых характеристик продукта на понятном ребенку языке.

Для обеспечения переноса успехов, достигнутых ребенком на коррекционных занятиях, необходимо поощрять самостоятельную активность и инициативность ребенка вне ситуации занятий. Важным аспектом психокоррекции является формирование у ребенка мотива преодоления трудностей и способов правильного реагирования на фрустрирующую ситуацию,

2. Операционно-регулятивный блок. Он включает планирование и контроль. Коррекция неумения планировать свою деятельность предполагает решение двух задач — формирование умения планировать деятельность по содержанию и во времени [58].

Контроль, выступающий в «организованной» деятельности как самоконтроль, предполагает соотнесение выполняемых действий и их результатов с заданным образцом. Предоставление ребенку «зон компетентности» для самостоятельного оценивания своей деятельности, создание ярких наглядных конфликтов между оценкой взрослого и полученным ребенком результатом способствуют развитию ориентации ребенка на образец как эталон для контроля и оценки [13].

Кулагин И.Ю. отмечал, что «особое внимание в психокоррекционной работе с детьми должно уделяться ближайшему социальному окружению ребенка, в частности, его родителям. Важной задачей консультанта являются снятие чувства тревоги у близких ребенка, опасений за него и одновременно углубление понимания его трудностей, усиление чувствительности к потребностям ребенка. Взаимодействие психолога с родителями имеет своей главной целью достижение возможно более глубокого, разностороннего и объективного понимания проблем ребенка, его личности в целом» [33, с. 24].

Психокоррекционная работа с детьми младшего школьного возраста имеет ряд специфических особенностей. В первую очередь это связано:

- 1) с изменением социального статуса ребенка: из дошкольника он превращается в ученика;
- 2) со сменой ведущей деятельности: главной становится учебная деятельность;
- 3) с расширением межличностных связей и изменением социального окружения;
- 4) с формированием оптимального уровня активности, произвольности;
- 5) с изменением эмоциональной сферы, в связи с адаптацией к школьным требованиям.

Каждый из перечисленных факторов влияет на психическое развитие ребенка и на развитие его личности в целом. Каждый из них может стать основой для проведения коррекционной работы.

Таким образом, коррекционная работа в начальной школе должна вестись по нескольким направлениям и быть связана с развитием познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы, развитием мотивации обучения и «комплекса произвольности», формированием учебных навыков и интеллектуальных способностей, развитием сферы межличностных отношений ребенка.

Если говорить о более частных целях психокоррекции, ими могут быть: соответствие уровня психического (умственного) развития ребенка возрастной норме; низкая мотивация к школьному обучению; трудности психологической адаптации к школе и школьным требованиям; негативные тенденции личностного развития; проблемы общения и взаимодействия со сверстниками, с учителями, родителями; неорганизованность поведения ребенка, включающая в себя недостаточную целенаправленность деятельности, неумение планировать, регулировать и оценивать свои действия [19].

Наиболее адекватной формой деятельности для решения указанных коррекционных целей является игровая деятельность.

Таким образом, можно сказать о том, что психокоррекционная работа крайне необходима в школе. Психокоррекционная работа – это деятельность, направленная на исправление особенностей психического развития, которые не соответствуют норме развития ребенка на той или иной ступени онтогенеза. С ее помощью можно создать оптимальные психолого-педагогических условия для развития творческого потенциала личности каждого ребенка. Психокоррекционная работа помогает преодолеть негативное отношение к учителю, сверстникам и всему учебному процессу в целом.

1.3. Возможности игры в психокоррекционной работе с первоклассниками с социально-психологической дезадаптацией

В педагогической энциклопедии дается следующее определение игры: «игра – это вид деятельности детей, заключающийся в воспроизведении действий взрослых и отношений между ними и направленный на ориентировку и познание предметной и социальной действительности, а также игра является одним из средств физического, умственного и нравственного воспитания детей» [2, с. 138].

Игра – это важнейший вид самостоятельной деятельности детей, способствующих их психическому и физическому развитию.

Игра – это относительно самостоятельная деятельность детей, она удовлетворяет потребность в развлечении, познании, отдыхе, в развитии духовных и физических сил.

Содержание игры составляет сюжет (тема, идея), правила и двигательные действия. Сюжет игры определяет цель действий играющих, характер развития игрового конфликта. Сюжет придает игре целеустремленность и делает игру увлекательной. Правила – это обязательное требование для участников игры.

Для того, чтобы понять детей, найти подход к ним, необходимо взглянуть на ребенка с точки зрения развития. Не следует рассматривать их как маленьких взрослых. Мир детей реально существует, и они рассказывают о нем в игре. Игра представляет собой попытку детей организовать свой опыт.

Философия, центрированная на ребенке, рассматривает игру как необходимую составляющую здорового развития ребенка. Игра придает конкретную форму и выражение внутреннему миру ребенка. Главная функция игры состоит в том, чтобы превращать нечто, невообразимое в реальной жизни, в поддающиеся контролю ситуации. Игра занимает значительную часть жизни ребенка. Для того чтобы узнать и понять ребенка,

необходимо наблюдать за его игрой. Чтобы вырасти здоровыми, детям не требуется уметь читать – им требуется уметь играть [24].

Значение игры в социализации личности ребенка определяется тем, что детская игра рассматривается как форма включения ребенка в мир человеческих действий и отношений. Игра, возникающая на такой ступени развития, когда высокоразвитые формы труда делают невозможным непосредственное участие в нем ребенка, тогда как условия воспитания формируют у него стремление к совместной деятельности и жизни с взрослым.

Процесс социализации есть неразрывное единство с естественной потребностью детского организма – развитию, осуществляемым через игру. Игра по своему происхождению и содержанию социальна.

Эльконин Д.Б. говорил о том, что «игра – эта такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [72, с. 14].

Структура детской игры включает следующие компоненты:

1) роль взрослого человека, которую ребенок берет на себя;
 2) мнимая ситуация, создаваемая для воплощения ребенком своей роли в жизнь; содержание этой ситуации составляет замещение предметов (игрушки);

3) игровые действия; так как ребенок имеет дело не с теми предметами, которые использует взрослый, то с ними нельзя работать так, как работает взрослый. Таким образом, игра чувствительна к сфере человеческих отношений и общественных функций. В игре воссоздается общий смысл человеческой деятельности и система тех отношений, в которые вступают взрослые люди в их реальной жизни.

В человеческой практике игровая деятельность выполняет такие функции:

1) развлекательную (это основная функция игры – развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес);

- 2) коммуникативную: освоение диалектики общения;
- 3) самореализации в игре как полигоне человеческой практики;
- 4) игротерапевтическую: преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности;
- 5) диагностическую: выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры;
- 6) коррекционную: внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей;
- 7) межнациональной коммуникации: усвоение единых для всех людей социально-культурных ценностей;
- 8) социализирующую: включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общежития [6].

Игра издавна славится своими воспитательными особенностями. Г.В. Плеханов считал, что «игра возникает в ответ на потребность общества в подготовке подрастающего поколения к жизни в этом обществе и как деятельность, отделившаяся от продуктивной трудовой деятельности и представляющая собой воспроизведение отношений между людьми» [39, с. 139].

В аспекте социально-педагогической деятельности игра рассматривается Л.В. Луцевич как «вид социально-педагогической деятельности, в условных ситуациях раскрывающий умения использования игры как косвенного метода воздействия, побуждения учащихся к саморазвитию и самовоспитанию и направленного на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий и проигрывании социально-ролевых ситуаций» [36, с. 67].

В настоящее время к игре обращаются как к части досуга, идеальной форме развлечения, средству коррекции социальных отклонений личности, реабилитации инвалидов. Социокультурное назначение игры – обеспечить усвоение детьми всех богатств культуры, позволяющих им функционировать

в качестве полноправных членов детского коллектива. Помимо воспитательного аспекта, игре присущ и дидактический. В процессе игры человек обучается, приобретая навыки будущей профессии, знакомится с предметами, фактами, явлениями окружающей жизни. Игра создает поле деятельности, в котором человек моделирует те или иные жизненные ситуации и вырабатывает свое отношение к ним. Игра – это своего рода эталон поведения, способ усвоения личностью социальных ролей, основа формирования этического человека. Данный вид деятельности является и отдыхом, и компенсацией недостаточных нагрузок: физических, умственных, эмоциональных. Играющий человек силой своего воображения создает около себя условную действительность и в ней – наиболее благоприятные возможности для реализации своих стремлений, проявления способностей [72].

Ведя речь об игре, следует обратить внимание на ее содержание, под которым понимается сюжет игры, ее правила и игровое действие, которое предназначено для достижения цели самой игры. Сюжет – сфера действительности, которую отражает человек в игре. Сюжеты игр разнообразны: профессиональные, бытовые, сказочные и др. Сюжеты игр видоизменяются в зависимости от конкретных условий жизни человека, от его кругозора, от той исторической эпохи, в которой он живет. Правила игры – это положения, в которых отражена закономерность, постоянное соотношение каких-нибудь явлений. Это одно из важных организующих ее элементов. Они определяют последовательность действий, взаимоотношение партнеров. Игровое действие реализует сюжет игры и включает такие элементы как, неожиданность, загадку, соревнование, лаконичную фразу и т.д.

С точки зрения О.С. Газмана, игровая деятельность состоит из трех компонентов.

1. Игровое состояние, которое характеризует эмоциональное отношение субъекта к реальной действительности в определенный

промежуток времени. Игра будет только в том случае если есть определенное эмоциональное состояние играющих. Если есть игровое действие, но нет состояния или есть общение, но вновь нет состояния, то не может быть полноценной игры.

2. Игровое общение. Игра как социально-культурное явление реализуется в общении. Через общение она передается, общением она организуется, в общении она функционирует. Общение в игровой действительности специфично, так как в игре существует определенная игровая мобилизация личности на решения задачи взаимодействия со всеми участниками игры в соответствии с правилами. Поэтому, можно выделить такие мотивы игрового общения как ориентация на выполнение игровой цели, самореализация, получение удовольствия от общения.

3. Собственно игровая деятельность строится на анализе трех важных элементов деятельности: субъект (индивид, группа, коллектив); объект (характеризуется в зависимости от игры, цели, участников игрового взаимодействия); активность, которую направляет субъект на объект [21].

Игра дает человеку возможность за сравнительно короткий срок и в конкретных условиях его существования овладеть личностным смыслом общественного опыта, выработать отношение к нему, приобрести определенную направленность личности.

Игра формирует личность, подготавливая ее к различным видам деятельности. Игра, влияя на складывание определенных поведенческих навыков, отражает вероятностное будущее, она выступает как многостороннее и вариативное приспособление к этому будущему.

Таким образом, игровые технологии по своей природе располагает к участию в ней любого человека. Остановимся на основных особенностях игрового взаимодействия.

1. Условность игры позволяет игрокам быть причастными к грандиозным событиям. Игровое пространство и время может сжиматься и, наоборот, растягиваться. Игры позволяют получить целостное представление

о реальности за счет условности, воспроизведения лишь существенных компонентов системы, сжатия временных и пространственных интервалов.

2. Игра это проба потенциальных возможностей личности, но в отличие от действительности без ущерба.

3. В игре исчезает конкретная личность и появляется роль, в которой могут проявиться скрытые до этого возможности человека.

4. В игре нет внешних отрицательных оценок, всегда есть риск, неопределенность, но никогда нет страха, т.е. в игре человек свободен.

5. Игра – мир с управляемой реальностью. Он строится, модифицируется в зависимости от желания и возможностей игроков. В игре играющий – хозяин мира. Хотя игровая действительность порой более суровая, чем реальная, так как в жизни сложные ситуации можно избежать, обойти, а в игре их решение является целью игрового взаимодействия.

6. Игру, в отличие от жизни можно начинать снова и снова, играть лучше – это своеобразная обратимость будущего.

Следовательно, игра – самая свободная, естественная форма проявления деятельности, в которой постигается окружающий мир, приобретает опыт взаимоотношения людей, реализуются творческие возможности.

Тем самым, игра – начало самостоятельной творческой жизни человека, средство самовыражения, проба сил. В игре развиваются терпимость, толерантность, взаимопонимание, независимость, активность, решительность, инициативность, воля, выносливость, точность, координация и т.д. Это реальность, выстроенная на действующих законах, принятых обществом нормах и ценностях [2].

Коррекционно-развивающая деятельность предъявляет определенные требования к знаниям и квалификации специалистов, которые, прежде всего, проявляются в умении владеть технологиями, позволяющими воплотить на практике идею «развивающейся личности» в «развивающемся мире»

(И.В.Евтушенко, Е.А.Медведева, Л.Н. Комисарова, Г.Р. Шашкина, О.Л.Сергеева).

Проблему коррекционно-развивающей работы с детьми рассматривали отечественные педагоги и психологи еще в начале XX века (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.П. Кащенко, П.О. Эфрусси и др.). Научно доказано, что для детей, имеющих пограничные нарушения физического и психического здоровья, а также для детей группы педагогического риска необходима организация коррекционно-развивающей работы в школе (Т.А. Власова, З.И.Калмыкова, И.Ю. Кулагина, Н.А. Менчинская, и др.).

Начало же игровой терапии было положено еще в 20-е годы прошлого века в работах зарубежных психологов. Развитие теории и практики использования игры в терапевтических и коррекционных целях длительное время осуществлялось в рамках двух подходов: первоначально в психоаналитическом, где использование игры осуществлялось в коррекционных и терапевтических целях и исторически связано с теоретическими традициями психоанализа, а начиная с 50-х годов 20 века, в гуманистически-ориентированном подходе. В психотерапевтической практике инициатива использования игры в качестве лечебно-коррекционного средства принадлежит З. Фрейду. В его работах просматриваются два возможных подхода к детской игре. Один из них связан с пониманием игры как средства замещающего или символически удовлетворяющего потребности и влечения, которые присущи ребенку до и вне игры, но в реальной жизни не находят удовлетворения. Другой подход предполагает, что сами потребности и эмоции ребенка, которые оказываются предметом игры, меняют свою природу – ребенок становится активным по отношению к ним, овладевает ими, делает себя их автором. Это осмысление проблемы детской игры позволило заложить фундамент для развития психоаналитического подхода к игротерапии и ее становления как самостоятельного направления психотерапии [65].

Игра в психологической практике, по мнению О.А.Карабановой, рассматривалась как «символическая деятельность, в которой ребенок, будучи свободен от давления и запретов со стороны социального окружения, с помощью игрушек, игровых действий с ними и ролей выражает в особой символической форме бессознательные импульсы и влечения» [32, с. 13]. Основными механизмами коррекционного воздействия в игротерапии является:

- установление эмоционально-позитивного контакта между ребенком и взрослым, позволяющим терапевту принимать участие в игре ребенка и организовывать в игре актуализацию и проигрывание значимых для ребенка конфликтов, а также аналитической связи, осуществляя функции интерпретации символического значения детской игры;
- обеспечение проявления катарсис-формы эмоционального реагирования, приводящая к преодолению негативных эмоциональных переживаний и освобождению от них [32].

Игра представляет две возможности для катарсиса: собственно процесс игры, открывающий возможность свободного выражения чувств и эмоций ребенка, и вербализацию. Условием реализации катарсиса в процессе игротерапии являются отношения доверия, существующее между ребенком и психотерапевтом, отношения, снимающее страх и тревожность ребенка, обеспечивающее переживание чувства собственной безопасности.

Психологическая коррекция есть внесение позитивных изменений, дополнений в гибкую структуру личностных показателей индивида.

При организации коррекционной работы предпочтение отдается как правило, групповым формам. Роль взрослого состоит в организации ориентировки детей в проблемных и конфликтных ситуациях, а отношения между сверстниками обеспечивают усвоение новых способов деятельности и моделей поведения в психологически благоприятной атмосфере игровых коррекционных занятий.

В качестве основных психологических механизмов коррекционного воздействия игры можно выделить:

- моделирование в особых игровых условиях системы социальных отношений в наглядно-действенной форме, исследование их ребенком и ориентировка в этих отношениях;
- изменение позиции ребенка в направлении преодоления познавательного и личностного эгоцентризма, благодаря чему возрастает способность разрешения проблемных ситуаций;
- формирование наряду с игровыми реальными равноправных партнерских отношений сотрудничества между ребенком и сверстниками, обеспечивающих возможность позитивного личностного развития;
- организация поэтапной отработки в игре новых более адекватных способов ориентировки в проблемных ситуациях и их усвоение;
- формирование способности ребенка к произвольной регуляции деятельности на основе подчинения поведения системе правил, регулирующих выполнение роли, и правил, регулирующих поведение в игровой комнате [54].

Развивающие игры содержат условия, способствующие полноценному развитию личности: единство познавательного и эмоционального начал, внешних и внутренних действий, коллективной и индивидуальной активности детей. При проведении игр необходимо, чтобы все эти условия были реализованы, т.е. чтобы каждая игра приносила ребенку новые эмоции, умения, расширяла опыт общения, развивала совместную и индивидуальную активность.

Оценивая эффективность игровой терапии как формы психологической коррекции, целесообразно руководствоваться двумя критериями.

Во-первых, важно определить те задачи коррекции психического развития ребенка, по отношению к которым следует признавать положительный эффект, полученный вследствие применения игровой психотерапии.

Во-вторых, нужно учитывать стойкость эффекта игровой психотерапии.

Неспецифическим эффектом игровой терапии может также выступать позитивная динамика умственного развития ребенка, а также положительная динамика речевого развития. Это достигается за счет снятия эмоционального напряжения.

Основными функциями психолога, ведущего игровые занятия, являются:

1) создание атмосферы принятия ребенка (равноправные отношения, принятие его таким, какой он есть; ребенок является хозяином положения, определяет сюжет, тему и содержание игровых занятий, на его стороне инициатива выбора и принятия решения);

2) эмоциональное сопереживание ребенку;

3) отражение и вербализация его чувств и переживаний в точной и понятной ребенку форме;

4) обеспечение в процессе игровых занятий условий, актуализирующих переживания ребенком чувства достижения, собственного достоинства и самоуважения.

В ходе проведения коррекционной игры следует придерживаться следующих принципов:

- недирективности в управлении коррекционным процессом (отказ терапевта от попыток ускорить или замедлить игровой процесс, минимальность ограничений, вводимых в игру, вводятся лишь те ограничения, которые связывают игру с реальной жизнью);

- постановки основного акцента на чувствах и переживаниях ребенка (добиться открытого вербального выражения ребенком своих чувств, попытаться в кратчайшее время понять чувства ребенка и повернуть его к исследованию себя самого; стать для ребенка своеобразным "зеркалом", в котором он может увидеть себя).

Диалогическое общение ребенка с взрослым через принятие, отражение, вербализацию им свободно выражаемых в игре чувств ребенка является основным механизмом коррекционного воздействия игротерапии [66].

Игра, как средство психокоррекционной работы с дезадаптированными первоклассниками, способствует:

1. Развитию внутренней активности детей.
2. Формированию социального доверия.
3. Обучению умению самостоятельно решать проблемы.
4. Формированию адекватной самооценки детей.
5. Развитию социальных умений.
6. Развитию коммуникативных навыков.
7. Повышению социометрического статуса.

Играя, ребенок становится открытым. Он может выразить свои чувства и эмоции, а также сблизиться с другими участниками игры в процессе уже привычной и хорошо знакомой для него деятельности.

Игровая психокоррекция социально-психологической дезадаптации первоклассников – это совокупность мероприятий проводимых психологом и направленных на исправление нарушений, затрудняющих школьное обучение, путем включения детей в игровую деятельность.

Игровая психокоррекция социально-психологической дезадаптации первоклассников эффективна при соблюдении следующих условий:

- выявлении детей группы риска по школьной дезадаптации на начальном этапе обучения (первые 2 недели обучения в школе);
- использовании в коррекционной работе элементов психогимнастики и специальных приемов игрового типа, направленных на повышение сплоченности группы, развитие навыков общения;
- включении в мероприятия по психокоррекции педагогов и родителей обучающихся.

Выводы по 1 главе

1. Школьная дезадаптация понимается как некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которым становится затруднительным или даже невозможным (в крайних случаях).

2. Под социально-психологической дезадаптацией первоклассников мы понимаем совокупность признаков, которые свидетельствуют о несоответствии социопсихологического статуса ребенка требованиям школьного обучения, делая его затруднительным или даже невозможным. К таким признакам мы относим: хроническое переутомление, трудности при выполнении школьных заданий, при общении с одноклассниками и взрослыми, преобладание депрессивного настроения, нарушение норм поведения на уроках и перемене, преобладания отрицательных эмоций.

3. Коррекционная работа в начальной школе крайне необходима и должна вестись по нескольким направлениям и быть связана с развитием познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы, развитием мотивации обучения и «комплекса произвольности», формированием учебных навыков и интеллектуальных способностей, развитием сферы межличностных отношений ребенка.

4. Наиболее эффективной формой коррекционной работы с младшими школьниками является игровая деятельность, потому что, играя, ребенок становится открытым. Он может выразить свои чувства и эмоции, а также сблизиться с другими участниками игры в процессе уже привычной и хорошо знакомой для него деятельности.

5. Игровая психокоррекция социально-психологической дезадаптации первоклассников – это совокупность мероприятий проводимых психологом и направленных на исправление нарушений, затрудняющих школьное обучение, путем включения детей в игровую деятельность.

ГЛАВА II. Экспериментальное исследование эффективности программы игровой психокоррекции социально-психологической дезадаптации первоклассников

2.1 Организация и методы исследования социально-психологической дезадаптации первоклассников

При организации исследования социально-психологической дезадаптации первоклассников, мы исходили из теоретических положений, изложенных в первой главе.

В качестве предмета нашего исследования выступили возможности игровой психокоррекции в социально-психологической дезадаптации первоклассников.

Исследование состояло из нескольких этапов и проводилось на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Начальная школа п. Новосадовый Белгородского района Белгородской области». В исследовании участвовали первоклассники. Выборка составила 70 человек.

На первом этапе нами был проведен теоретический анализ литературы по теме исследования; определена актуальность проблемы исследования. Были обозначены объект, предмет, цель и задачи исследования, выдвинута гипотеза.

На втором этапе нами проводилось диагностическое исследование социально-психологической дезадаптации первоклассников. По результатам диагностики нам удалось выявить детей группы риска по социально-психологической дезадаптации. Полученные данные легли в основу разработанной экспериментальной программы, направленной на преодоление социально-психологической дезадаптации, путем устранения искажений эмоционального реагирования и стереотипов поведения, реконструкции полноценных контактов ребенка со сверстниками.

На третьем этапе мы определили экспериментальную группу, в которую вошли первоклассники с низкими показателями социально-психологической адаптации. Преимущественно это были дети с низким социометрическим статусом. Количество детей этой группы – 24 человека (приложение 2).

Затем нами была разработана и апробирована программа, направленная на преодоление социально-психологической дезадаптации первоклассников.

На четвёртом этапе проводился качественный и количественный анализ полученных данных, а также математико-статистическая обработка результатов исследования, обобщение результатов и выводы.

Исследование проводилось при помощи следующих методик:

1. Схема изучения социально – психологической адаптации ребенка в школе (экспертная оценка учителя) Э.М. Александровской.

Оценивание проходит по 7 шкалам: учебная активность; усвоение знаний; поведение на уроке; поведение на перемене; отношение к учителю; эмоциональное благополучие. Учитель должен выбрать по каждой шкале, тот вариант поведения, который в наибольшей степени свойственен ребенку, при этом максимальное количество баллов по каждой шкале – 5. Далее все полученные баллы суммируются и можно определить зону, в которой находится ребенок: зона адаптации, зона неполной адаптации, зона дезадаптации.

2. Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе. Схема изучения социально – психологической адаптации ребенка в школе (экспертная оценка родителей) В.И. Чиркова, О.Л. Соколовой, О.В. Сорокиной.

Оценивание проходит по 6 шкалам: успешность выполнения домашних заданий; степень усилий, необходимых ребенку для выполнения домашних заданий; самостоятельность ребенка при выполнении школьных заданий; настроение, с которым ребенок идет в школу, взаимоотношения с одноклассниками, общая оценка адаптированности ребенка. Родители

должен выбрать по каждой шкале, тот вариант, который в наибольшей степени свойственен ребенку. Максимальное количество баллов по каждой шкале – 5. Далее все полученные баллы суммируются и можно определить зону, в которой находится ребенок: зона адаптации, зона неполной адаптации, зона дезадаптации.

3. Проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики».

С помощью данного теста можно определить общий уровень адаптации, а также уровни по компонентам адаптации: физиологическому, деятельностному и эмоциональному. В физиологическом компоненте определяются: вегетативный коэффициент и уровень физиологической адаптации; в деятельностном компоненте: проблемы в учебной деятельности и уровень усвоения школьной программы; в эмоциональном компоненте: отношение к себе, отношение к учению, отношение к учителю, отношение к одноклассникам, суммарное отклонение от аутогенной нормы и уровень эмоциональной адаптации.

4. Социометрия.

Даная методика применялась для диагностики межличностных отношений детей в классе. С помощью нее нам удалось выделить три группы первоклассников: «лидеры», «принимаемые», «отверженные».

Для проверки на эффективность разработанной нами «Программы игровой психокоррекции социально-психологической дезадаптации первоклассников» (эмпирические данные экспериментальной группы в ситуации «до» и «после») мы провели статистическую обработку данных с применением непараметрического критерия для зависимых выборок (в ситуации «до» и «после» формирующего эксперимента) Т- Вилкоксона. Для выявления статистических различий по показателям адаптированности первоклассников в зависимости от их социометрического статуса нами был применен непараметрический критерий Н-Крускала-Уоллиса.

2.2. Результаты констатирующей диагностики и их обсуждение

В соответствии с этапами нашего экспериментального исследования приступим к обсуждению полученных результатов формирующего эксперимента на констатирующем этапе.

Сначала рассмотрим особенности адаптации первоклассников к начальной школе, изученную нами с помощью проективного теста личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» О.А. Ореховой (рис. 2.2.1. – 2.2.4.)

На рисунке 2.2.1. представлено распределение первоклассников по уровням адаптации к обучению в начальной школе.

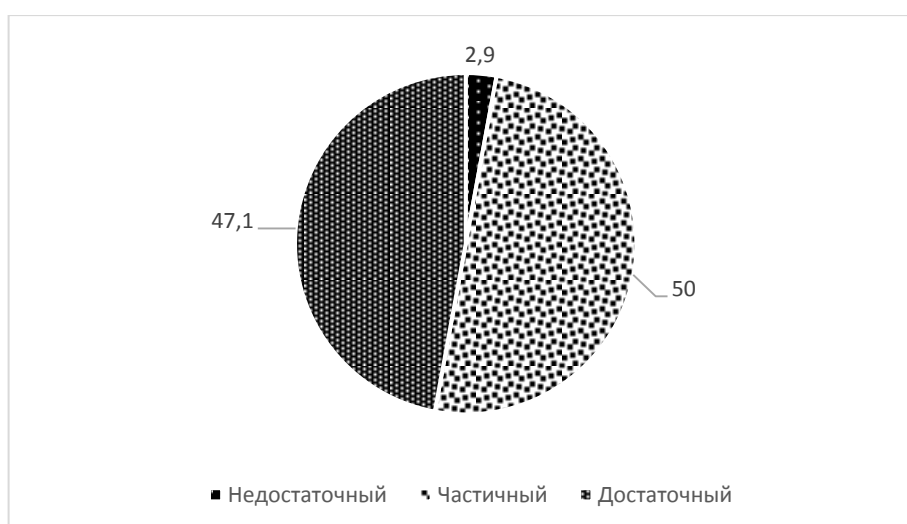


Рис. 2.2.1. Распределение первоклассников по уровням социально-психологической адаптации к обучению в начальной школе, %

Как мы видим на рисунке 2.2.1. половина первоклассников из всей выборки испытуемых – 50% имеют достаточный уровень адаптации к обучению в начальной школе, т.е. данные дети хорошо приспособились к новой системе организации жизни: к новым правилам, требованиям, обязанностям, режиму дня, статусу. У них сформировано положительное отношение к учению, к педагогам, к себе и своим одноклассникам.

47,1% первоклассников имеют частичный уровень адаптации к обучению в начальной школе. Данный процент первоклассников испытывает некоторые проблемы, связанные с обучением в начальной школе.

2,9% первоклассников имеют недостаточный уровень к обучению в начальной школе. Это проявляется в низкой успеваемости и в отверженности в детском коллективе. Первokлассники, имеющие данный уровень адаптации к обучению в начальной школе вошли в состав экспериментальной группы нашего формирующего эксперимента.

Теперь проанализируем результаты исследования эмоциональной адаптации первоклассников, как компонента общей адаптации к обучению в начальной школе (рис. 2.2.2.).

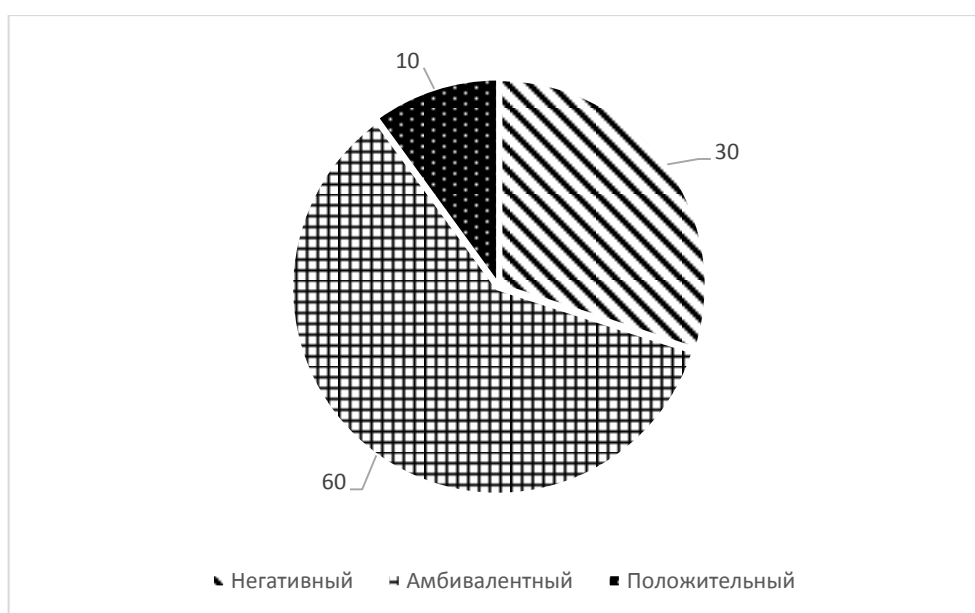


Рис. 2.2.2. Распределение первоклассников по уровням эмоциональной адаптации к обучению в начальной школе, как компоненту социально-психологической адаптации первоклассников, %

Как мы видим на рисунке 2.2.2. больше половины первоклассников из всей выборки испытуемых – 60% имеют амбивалентный уровень эмоциональной адаптации к обучению в начальной школе, т.е. у данных детей недостаточно сформировано отношение к себе, учению и учителю, а также к своим одноклассникам.

30% первоклассников имеют негативный уровень эмоциональной адаптации к обучению в начальной школе. Данный процент первоклассников испытывает трудности в обучении и общении с педагогами и одноклассниками.

10 % первоклассников имеют положительный уровень эмоциональной адаптации к обучению в начальной школе. Это проявляется в положительном отношении детей к одноклассникам, учителю, учебному процессу в целом, а также к самому себе.

Эмоциональное отношение первоклассников к учению, к самим себе и к субъектам учебного процесса, т.е. к учителю и одноклассникам представлено на рис. 2.2.3.

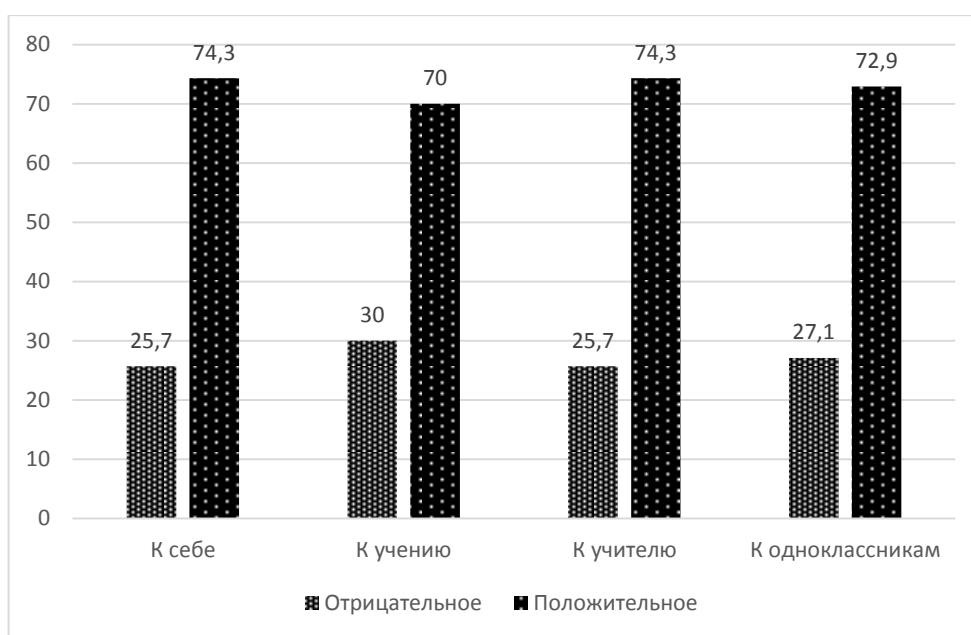


Рис. 2.2.3. Распределение первоклассников по их эмоциональному отношению к элементам обучения в начальной школе, %

Как мы видим на рисунке 2.2.3. более 70% из всей выборки испытуемых показали положительное отношение к себе (74,3%), к учению (70%), к учителю (74,3%), к одноклассникам (72,9). Данный результат говорит нам о том, что большинство первоклассников не имеют особых трудностей с установлением контактов в коллективе и осознают важность учения.

Отрицательное отношение к себе имеют 25,7%, что может проявляться в замкнутости и нежелании дружить с теми, кто на их взгляд лучше; к учению – 30%, что может говорить о том, что ребенок не осознает всей важности учения, в силу своих слабых природных способностей может не усваивать должном уровне школьную программу; к учителю – 25,7%, что может свидетельствовать о том, что ребенок ревнует учителя к другим детям, либо учитель не смог установить контакт с ребенком, или о том, что педагог не имеет должного авторитета в глазах детей из-за своего отрицательного поведения; к одноклассникам – 27,1%, что может проявляться в зависти к детям, в ревности и трудности установления контактов.

Далее рассмотрим результаты исследования физиологического и деятельностного компонентов адаптации первоклассников к обучению в начальной школе, представленные на рис. 2.2.4.

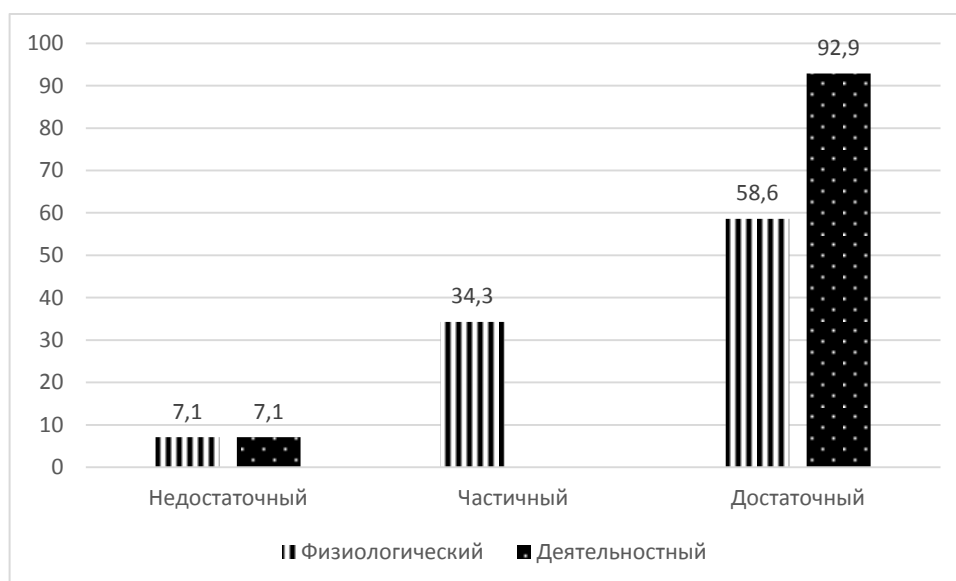


Рис. 2.2.4. Распределение первоклассников по уровням физиологического и деятельностного компонентов социально-психологической адаптации к обучению в начальной школе, %

Как мы видим на рисунке 2.2.4 достаточный уровень имеют 58,6% по физиологическому компоненту и 92,9% по деятельностному компоненту, что может проявляться в бодрости, активности ребенка, в готовности его к высокой энергозатратности. Такие дети не испытывают проблем в учебной

деятельности и следовательно легко усваивают школьную программу на должном уровне.

34,3% первоклассников имеют частичный уровень по физиологическому компоненту адаптации к обучению в начальной школе. У данного процента первоклассников наблюдается компенсируемое состояние усталости. Самовосстановление оптимальной работоспособности происходит за счет периодического снижения активности. Таким детям необходима оптимизация рабочего ритма, режима труда и отдыха.

Недостаточный уровень по обоим компонентам имеет 7,1% первоклассников. Это проявляется в низкой работоспособности. Нагрузки становятся непосильными для ребенка, из-за этого у них возникают проблемы с усвоением школьной программы.

Также мы проанализировали особенности адаптированности ребенка к школе, с точки зрения родителей, изученную с помощью методики «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе» (экспертная оценка родителей) В.И. Чиркова, О.Л. Соколовой, О.В. Сорокиной (см. Рис 2.2.5.).

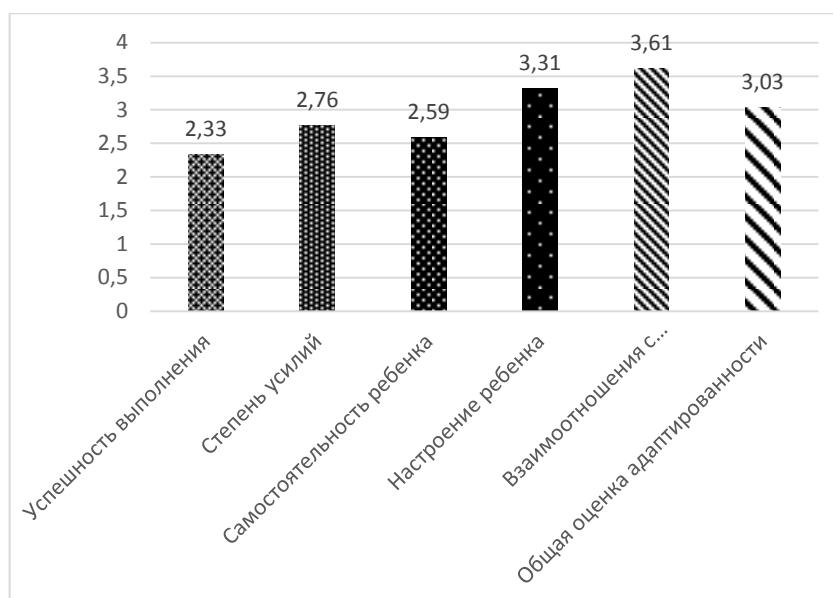


Рис. 2.2.5. Выраженность показателей адаптированности ребенка к школе по экспертной оценке родителей, ср.б. (max=5)

Как мы видим на рисунке 2.2.5. наибольшую выраженность среднего балла по экспертной оценке родителей показателей адаптированности ребенка к начальной школе имеют такие показатели как: «взаимоотношения с одноклассниками» (Me=3,61), «настроение, с которым ребенок идет в школу» (Me=3,31), «общая оценка адаптированности ребенка» (Me=3,03), что соответствует уровню выше среднего (максимальный балл по данной методике равен 5). Это значит, что родители отмечают, что их детям нравится учиться в школе, у них достаточно друзей среди одноклассников, а также считают, что их дети адаптировались к условиям школьного обучения.

Средний уровень выраженности имеют показатели: «степень усилий, необходимых ребенку для выполнения домашних заданий» (Me=2,76), «самостоятельность ребенка при выполнении школьных заданий» (Me= 2,59), «успешность выполнения домашних заданий» (Me=2,33). Это значит, что, по мнению родителей, их дети испытывают некоторые проблемы с учебной деятельностью.

Обратим внимание на рисунок 2.2.6., который раскрывает распределение первоклассников по зонам адаптированности ребенка к обучению в начальной школе по экспертной оценке родителей в процентном соотношении.

Как мы видим на рисунке 2.2.6. 44,3% родителей оценивают своих детей – первоклассников, как адаптированных к обучению в начальной школе, т.е. родители за своими детьми могут наблюдать положительное отношение к школе, одноклассникам, выполняемым учебным заданиям.

40% родителей считают, что их дети – первоклассники находятся в зоне неполной адаптации, что может проявляться в отсутствии желания идти в школу, а также периодически возникающих трудностях при выполнении школьной программы.

15,7 % родителей считают, что их дети – первоклассники не адаптировались к обучению в начальной школе. По мнению родителей, их дети не смогли установить контакт с новыми детьми и учителями,

испытывают проблемы в учебной деятельности, которые приводят к не усвоению школьной программы.

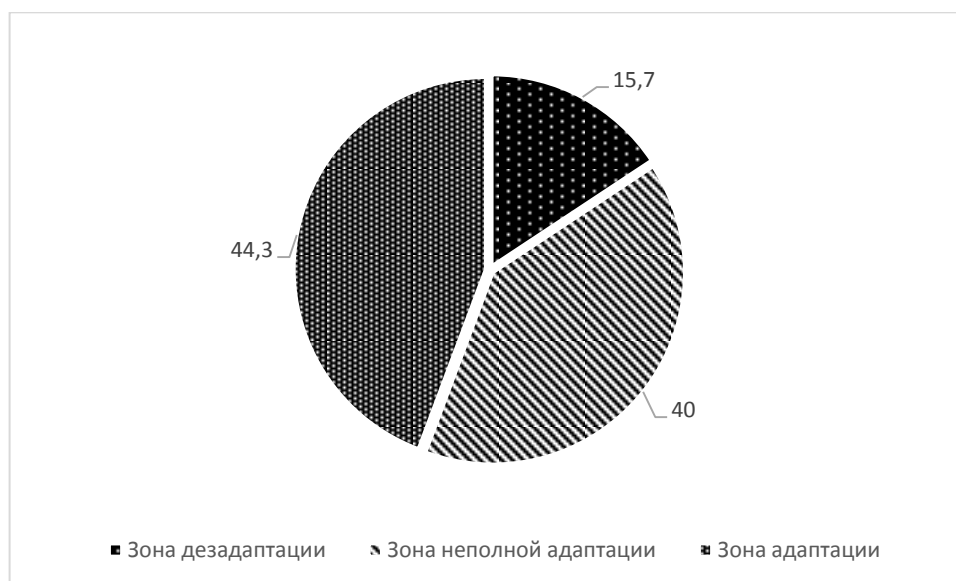


Рис. 2.2.6. Распределение первоклассников по уровню адаптированности ребенка к обучению в начальной школе (экспертная оценка родителей), %

Также мы проанализировали особенности адаптированности ребенка к школе, с точки зрения педагогов, изученную, с помощью схемы изучения социально-психологической адаптации ребенка в школе (экспертная оценка учителя) Э.М. Александровской (см. Рис 2.2.5.).

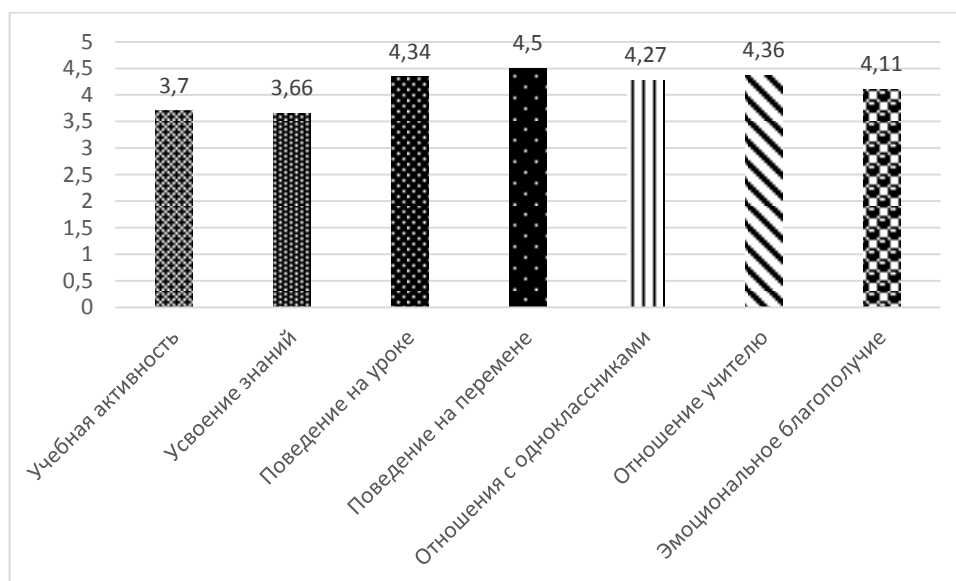


Рис. 2.2.7. Выраженность показателей адаптированности ребенка к школе по экспертной оценке учителя, ср.б. (max=5)

Как мы видим на рисунке 2.2.7. наибольшую выраженность среднего балла по экспертной оценке учителя показателей адаптированности ребенка к начальной школе имеют такие показатели как: «поведение на перемене» (Me=4,5), «отношение к учителю» (Me=4,36), «поведение на уроке» (Me=4,34), «отношения с одноклассниками» (Me=4,27), «эмоциональное благополучие» (Me=4,11), что соответствует высокому уровню (максимальный балл по данной методике равен 5). Это значит, что педагоги не замечают за своими учениками каких-либо отклонений в поведении и приспособлении к новым для детей условиям.

Уровень выше среднего имеют показатели: «учебная активность» (Me=3,7), «усвоение знаний» (Me= 3,66). Это значит, что учителя отмечают незначительные трудности при усвоении детьми школьной программы, но не считают их критичными.

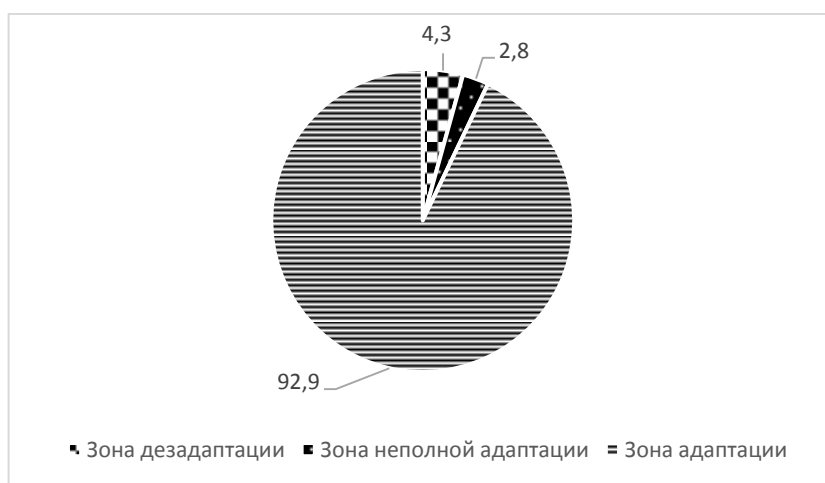


Рис. 2.2.8. Распределение первоклассников по уровню адаптированности ребенка к обучению в начальной школе (экспертная оценка учителя), %

Как мы видим на рисунке 2.2.8. 92,9% первоклассников, по мнению педагогов адаптировались к обучению в начальной школе, т.е. не испытывают трудностей во взаимодействии с одноклассниками и учителем, а также в усвоении школьной программы.

4,3% первоклассников, по мнению учителя, находятся в зоне дезадаптации, что может проявляться в сильном отставании в усвоении

школьной программы и проблемах с установлением контактов с окружающими детьми.

2,8% первоклассников не полностью адаптировались к обучению в начальной школе, что может проявляться в незначительных, периодически возникающих трудностях.

Далее рассмотрим особенности социометрического статуса первоклассников, изученный нами с помощью метода социометрии (Рис. 2.2.9.).

Как мы видим на рисунке 2.2.9. 47,2% первоклассников из общей выборки испытуемых имеют статус «отверженные», т.е. данные дети получили меньшее количество выборов, потому что исследование проводилось в сентябре и первоклассники, возможно еще не успели познакомиться друг с другом на должном уровне.

41,4% первоклассников имеют статус «принимаемый». Это те дети, которые получили среднее количество выборов, и достаточно хорошо установили контакт с одноклассниками.

11,4% первоклассников имеют статус «лидер». Данные дети являются наиболее эмоционально привлекательными для одноклассников. Они наиболее популярны в детском коллективе.

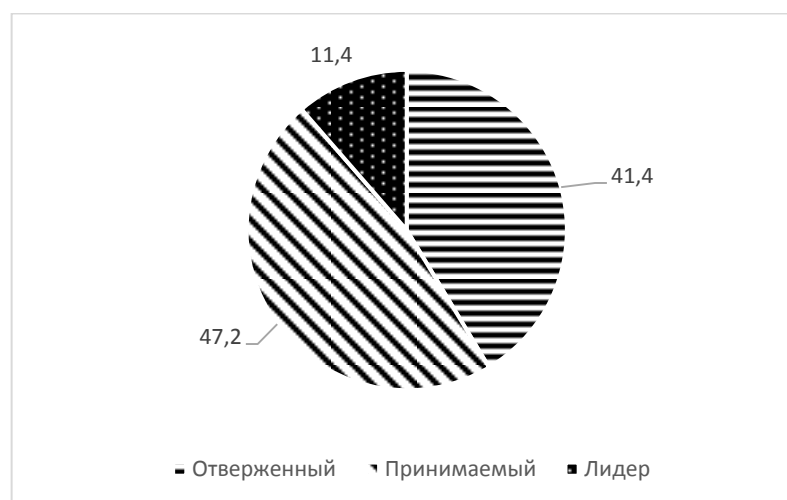


Рис. 2.2.9. Распределение первоклассников по социометрическому статусу в группе, %

Далее мы проанализировали особенности адаптированности первоклассников к обучению в начальной школе, в зависимости от их социометрического статуса (таблица 2.2.1).

Таблица 2.2.1

Выраженность показателей адаптированности первоклассников к обучению в начальной школе в зависимости от их социометрического статуса, ср.б.

Показатели адаптированности первоклассников к обучению в начальной школе	Социометрический статус			Нэмп
	«Отверженный»	«Принимаемый»	«Лидер»	
Экспертная оценка учителя				
Учебная активность	3,5	3,8	3,8	0,8
Усвоение знаний	3,4	3,8	3,8	2,8
Поведение на уроке	4,2	4,4	4,6	0,2
Поведение на перемене	4,6	4,3	4,8	1,1
Взаимоотношения с одноклассниками	4,4	4,1	4,5	0,7
Отношение к учителю	4,3	4,5	4,4	0,4
Эмоциональное благополучие	4,1	4	4,5	0,4
Общий уровень	2,9	2,9	3	0,1
Экспертная оценка родителей				
«Успешность выполнения домашних заданий»	2,2	2,5	2,3	2,4
«Степень усилий, необходимых ребенку для выполнения домашних заданий»	2,7	2,9	2,5	2
«Самостоятельность ребенка при выполнении школьных заданий»	2,5	2,6	2,9	1,1
«Настроение, с которым ребенок идет в школу»	3,4	3,3	3,6	0,4
«Взаимоотношения с одноклассниками»	3,7	3,4	3,9	1,4
«Общая оценка адаптированности»	3,1	2,9	3,3	0,4
Общий уровень	2,3	2,3	2,5	0,2
«Домики»				
Уровень физиологической адаптации	2,6	2,5	2,5	0,5
Уровень усвоения школьной программы	1,9	2	2	3,3
Уровень эмоциональной адаптации	1,6	2	2	8,7 **
Общий уровень адаптации	2,3	2,5	2,5	1,7

Примечание: **- $p \leq 0,01$; *- $p \leq 0,05$

На данном этапе для выявления статистических различий по показателям адаптированности первоклассников в зависимости от их социометрического статуса нами был применен непараметрический критерий Н - Крускала-Уоллиса.

В соответствии с полученным результатом статистической обработки данных мы получили статистические различия на высоком уровне значимости $p \leq 0,01$ по показателю «уровень эмоциональной адаптации» $N_{\text{эмп}} = 8,7$. Данный результат говорит нам о том, что первоклассники имеющие разный социометрический статус отличаются по уровню эмоциональной адаптации т.е. «отверженные» имеют более низкий уровень эмоциональной адаптации по сравнению с «принятыми» и «лидерами».

Таким образом, в экспериментальную группу вошли первоклассники, имеющие социометрический статус «отверженный» с недостаточным уровнем эмоциональной адаптации (50%), статус «отверженный» с амбивалентным уровнем эмоциональной адаптации (42%), «отверженные» с достаточным уровнем эмоциональной адаптации, «приняемые» (4%) с достаточным уровнем эмоциональной адаптации (4%).

2.3. Программа игровой психокоррекции социально-психологической дезадаптации первоклассников

Цель программы: преодоление социально-психологической дезадаптации путем устранения искажений эмоционального реагирования и стереотипов поведения; реконструкции полноценных контактов ребенка со сверстниками.

Задачи программы:

1. Развитие внутренней активности детей.
2. Формирование социального доверия
3. Обучение умению самостоятельно решать проблемы.
4. Развитие социальных умений.

5. Развитие коммуникативных навыков.

6. Повышение социометрического статуса.

Предмет коррекции: коммуникативная и эмоциональная сфера дезадаптированных первоклассников.

Средства коррекции: детская игра, элементы психогимнастики, специальные приемы игрового типа, направленные на повышение сплоченности группы, развитие навыков общения.

Тематическое планирование

№ п/п	Тема занятия	Используемые игры	Сроки
1.	«Давайте познакомимся»	«Жмурки», «Паровозик», «Хоровод»	18.09 - 20.09
2.	«Один за всех и все за одного»	«Кошки – мышки», «Поменяться местами», «Паровозик», «Хоровод»	21.09 – 25.09
3.	«Я смогу»	«Жмурки», «Жучок», «Хоровод»	26.09 – 28.09
4.	«Я знаю и могу»	«Ассоциации», «Игра страшные сказки», спортивная игра «Турнир», «Хоровод»	29.09 – 03.10
5.	«Мы вместе»	«Бип», «Семейный портрет», «Зеркало», «Хоровод»	04.10 – 06.10
6.	«Поменяемся местами»	«День рождения», «Путаница», «Мальчик (девочка) – наоборот», «Забавы за столом», «Хоровод»	09.10 – 11.10
7.	«Я не один»	«Крепость», «Изображение предметов», «Щит и меч», «Хоровод»	12.10 – 16.10
8.	«Я могу себя контролировать»	«Чунга – чанга», «Баба – Яга», спортивные игры, «Хоровод»	17.10 – 19.10
9.	«Другие – тоже люди»	«Узнай по голосу», «Передай по кругу», «Два друга», «Так будет справедливо», «Хоровод»	20.10 – 24.10
10.	«Мы – коллектив»	«Разведчики», «Дружная семья», «Хоровод»	25.10 – 27.10
11.	«Договор об отношении друг к другу»	«Четыре стихии», «Встреча с другом», «Кораблик», «Хоровод»	30.10 – 01.11
12.	«Мозаика эмоций»	«В магазине зеркал», «Очень худой ребенок», «Три характера», «Хоровод»	02.11 – 07.11
13.	«А на прощанье я скажу...»	«Хоровод»	08.11 – 10.11

2.4. Результаты контрольной диагностики и их обсуждение

Результаты эмпирических исследований легли в основу формирующего эксперимента.

После проведения экспериментальной программы на отобранной группе первоклассников мы провели повторную диагностику, предусмотренную нашим исследованием (контрольная диагностика). После обработки данных нами были получены следующие результаты: у всех первоклассников, входящих в экспериментальную группу наблюдается изменение показателей в сторону их повышения. В данной выборке после воздействия 66,6% первоклассников проявили достаточный уровень физиологического компонента адаптации к обучению в начальной школе. Частичный уровень показали 29,2% первоклассников, а недостаточный уровень остался прежним как до экспериментального воздействия, так и после. Графически и более наглядно это представлено на рис. 2.3.1.

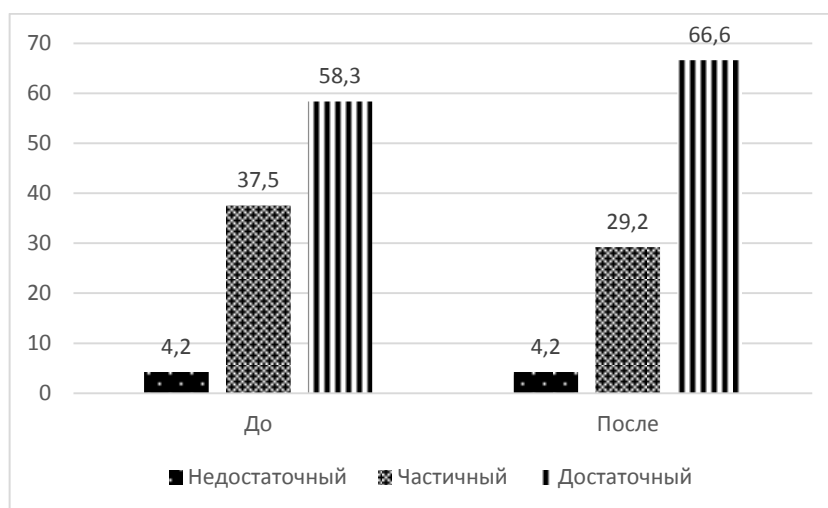


Рис.2.3.1. Распределение первоклассников экспериментальной группы по уровням физиологического компонента социально-психологической адаптации к обучению в начальной школе до и после участия в формирующем эксперименте; (%)

Анализируя полученные данные, мы можем отметить, что первоклассники, имеющие частичный уровень повысили его до

достаточного, который говорит о том, что дети стали более выносливыми, а выполнение школьных заданий стало менее энергозатратным.

С целью определения эффективности разработанной нами программы игровой психокоррекции социально-психологической дезадаптации первоклассников, мы провели статистическую обработку данных с применением непараметрического критерия для зависимых выборок (в ситуации «до» и «после» формирующего эксперимента) Т- Вилкоксона. В результате по физиологическому компоненту статистически значимых различий обнаружено не было.

Обратим внимание на развитие деятельностного компонента адаптации первоклассников к обучению в начальной школе после экспериментального воздействия. Как мы видим на рисунке 2.3.2. первоклассники имеющие недостаточный уровень до экспериментального воздействия (16,7%) повысили его до достаточного. В итоге вся экспериментальная группа (100%) по данному компоненту имеет достаточный уровень развития деятельностного компонента адаптации к обучению в начальной школе. Это значит, что дети не испытывают особых трудностей в усвоении школьной программы.

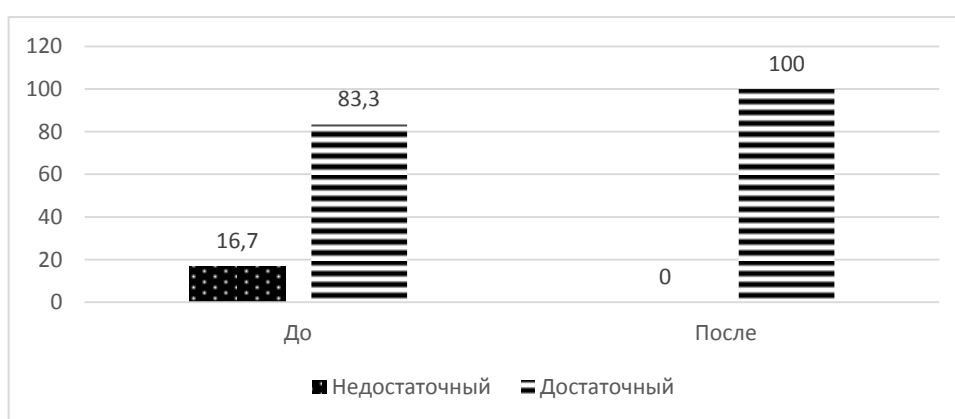


Рис.2.3.2. Распределение первоклассников экспериментальной группы по уровням деятельностного компонента социально-психологической адаптации к обучению в начальной школе до и после участия в формирующем эксперименте; (%)

По деятельностному компоненту были обнаружены статистически значимые различия на достоверном уровне значимости $p \leq 0,05$. Это говорит нам о том, что разработанная нами программа была эффективна.

Проанализируем особенности развития эмоционального компонента адаптации первоклассников к обучению в начальной школе после их участия в формирующем эксперименте. Наглядно результаты представлены на рисунке 2.3.3. Процент первоклассников, имеющих негативное эмоциональное отношение к обучению в начальной школе до экспериментального воздействия (50%) после нашей работы с ними снизился до 8,3%. Также процент первоклассников, имеющих амбивалентное отношение к обучению в начальной школе (41,7%) повысился до 83,4%. При этом процент первоклассников, имеющих положительное отношение к обучению в начальной школе, не изменился (8,3%). Это значит, что у первоклассников обучение в школе связано с положительными эмоциями.

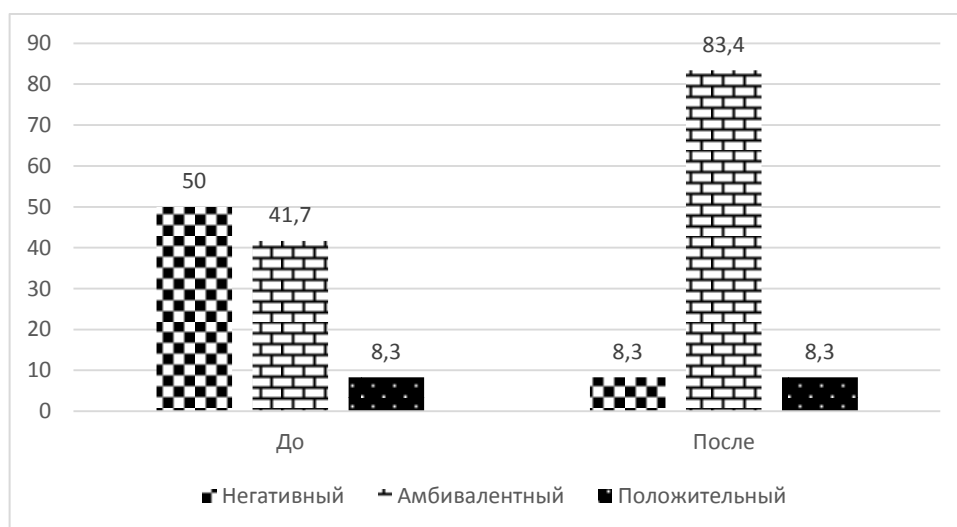


Рис.2.3.3. Распределение первоклассников экспериментальной группы по уровням эмоционального компонента социально-психологической адаптации к обучению в начальной школе до и после участия в формирующем эксперименте; (%)

Рассмотрим эмоциональное отношение первоклассников к учению, к самим себе и к субъектам учебного процесса, т.е. к учителю и одноклассникам после их участия в формирующем эксперименте, изученное

нами с помощью проективного теста личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» О.А. Ореховой (рис. 2.3.4.)

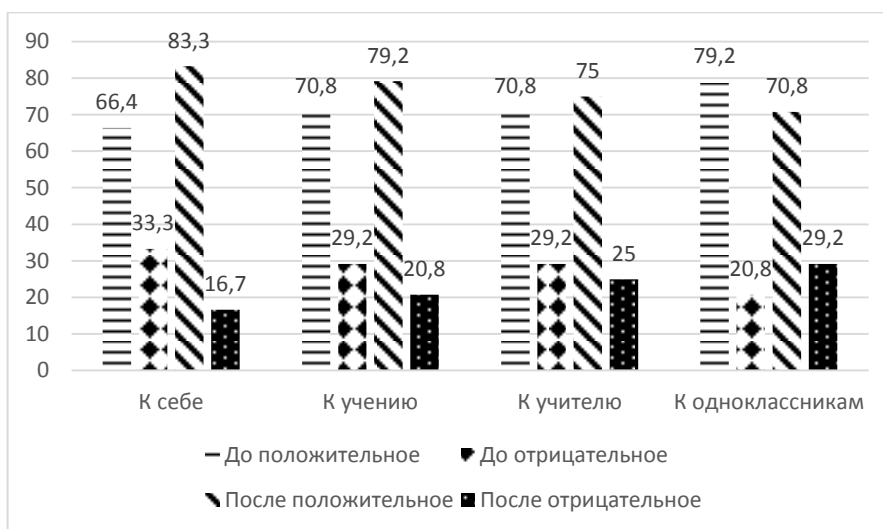


Рис. 2.3.4. Распределение первоклассников экспериментальной группы по их эмоциональному отношению к элементам обучения в начальной школе до и после участия в формирующем эксперименте, %

Как мы видим на рисунке 2.2.4. более 70% первоклассников после участия в формирующем эксперименте показали положительное отношение к себе (83,3%), к учению (79,2%), к учителю (75%), к одноклассникам (70,8%). При этом следует отметить, что процент по показателю «отношение к одноклассникам» уменьшился с 79,2% до 70,8%. Это может свидетельствовать о том, что дети начали более активно общаться не только внутри своего классного коллектива, но и с ребятами из других классов.

По эмоциональному компоненту были обнаружены статистически значимые различия на достоверном уровне значимости $p \leq 0,05$. Это говорит нам о том, что разработанная нами программа была эффективна.

Необходимо отметить, что в экспериментальной группе после формирующего эксперимента произошли изменения относительно общего уровня адаптации первоклассников к обучению в начальной школе (рис.2.3.4.).

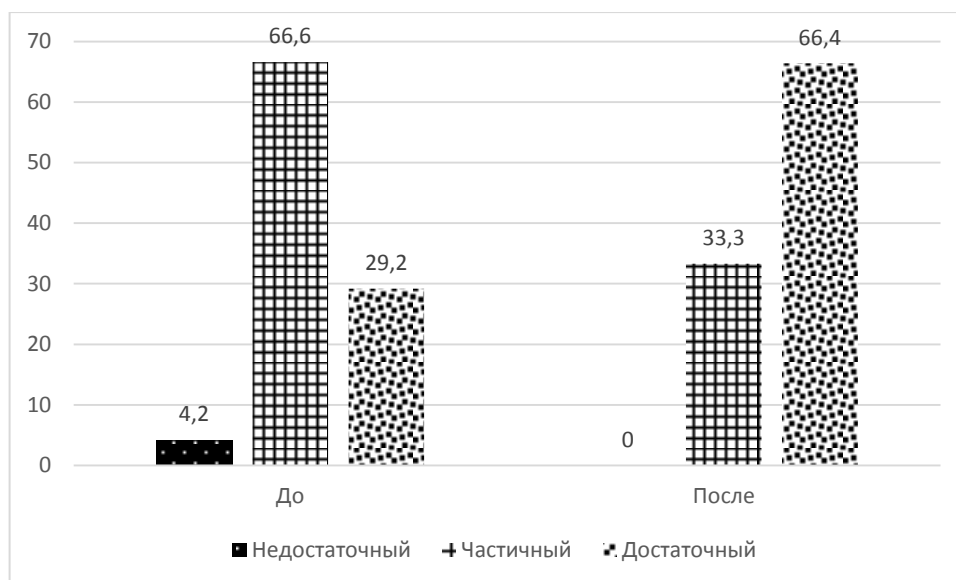


Рис.2.3.5. Распределение первоклассников экспериментальной группы по общему уровню социально-психологической адаптации к обучению в начальной школе до и после участия в формирующем эксперименте; (%)

Как мы видим на рисунке 2.3.5. недостаточный общий уровень адаптации к обучению в начальной школе (4,2%), который имели первоклассники до экспериментального воздействия снизился до 0%. Частичный уровень также снизился с 66,6% до 33,3%, а достаточный уровень повысился с 29,2 % до 66,4 %. Что может говорить о том, дети хорошо приспособились к новой системе организации жизни: к новым правилам, требованиям, обязанностям, режиму дня, статусу. У них сформировано положительное отношение к учению, к педагогам, к себе и своим одноклассникам.

Использование непараметрического критерия для зависимых выборок (в ситуации «до» и «после» формирующего эксперимента) Т-Вилкоксона показало, что по общему уровню адаптации первоклассников к обучению в начальной школе были обнаружены статистически значимые различия на достоверном уровне значимости $p \leq 0,01$. Это говорит нам о том, что разработанная нами программа была эффективна.

Также следует проанализировать особенности адаптированности ребенка к школе после проведения формирующего эксперимента, с точки

зрения родителей, изученную с помощью методики «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе» (экспертная оценка родителей)

В.И. Чиркова, О.Л. Соколовой, О.В. Сорокиной (см. рис 2.3.6.).

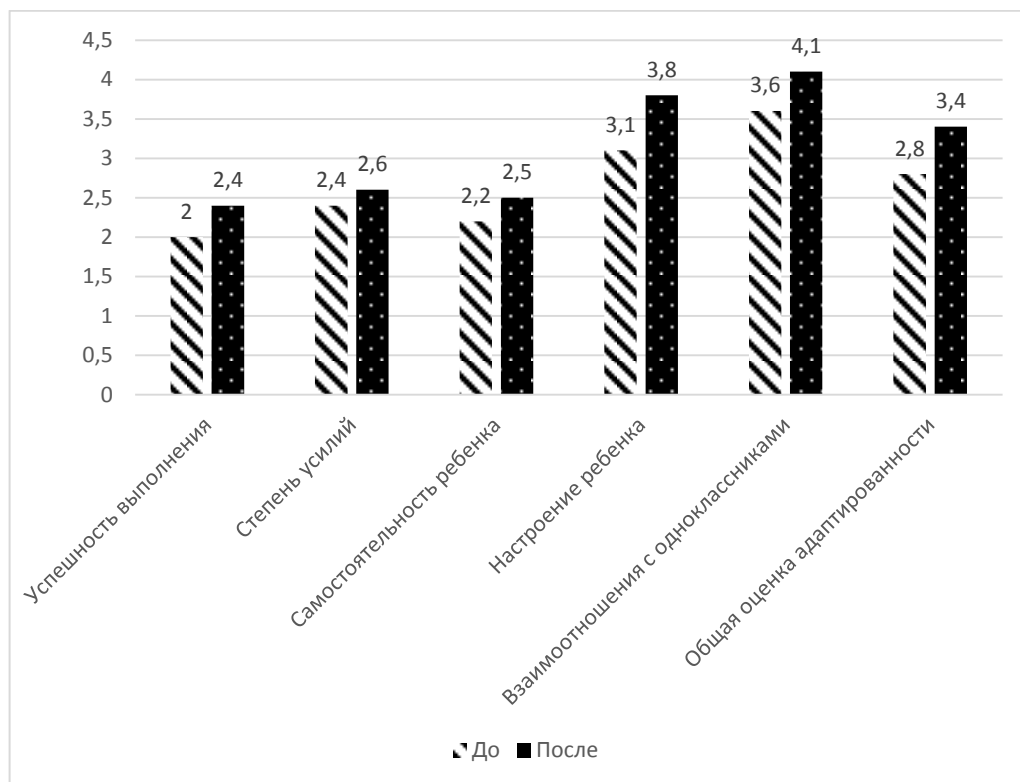


Рис. 2.3.6. Выраженность показателей адаптированности ребенка к школе до и после участия в формирующем эксперименте по экспертной оценке родителей, ср.б. (max=5)

Как мы видим на рисунке 2.3.6. после проведения экспериментальной части исследования средний балл по всем показателям экспертной оценки родителей увеличился: «успешность выполнения» с 2 до 2,4; «степень усилий» с 2,4 до 2,6; «самостоятельность ребенка» с 2,2 до 2,5; «настроение ребенка» с 3,1 до 3,8; «взаимоотношения с одноклассниками» с 3,6 до 4,1; «общая оценка адаптированности» с 2,8 до 3,4.

Полученные данные свидетельствуют о том, что родители отмечают повышение уровня адаптации у своих детей.

Проанализируем результаты экспериментального воздействия по показателям экспертной оценки родителей первоклассников по адаптированности их детей к обучению в начальной школе (рис. 2.3.7.).

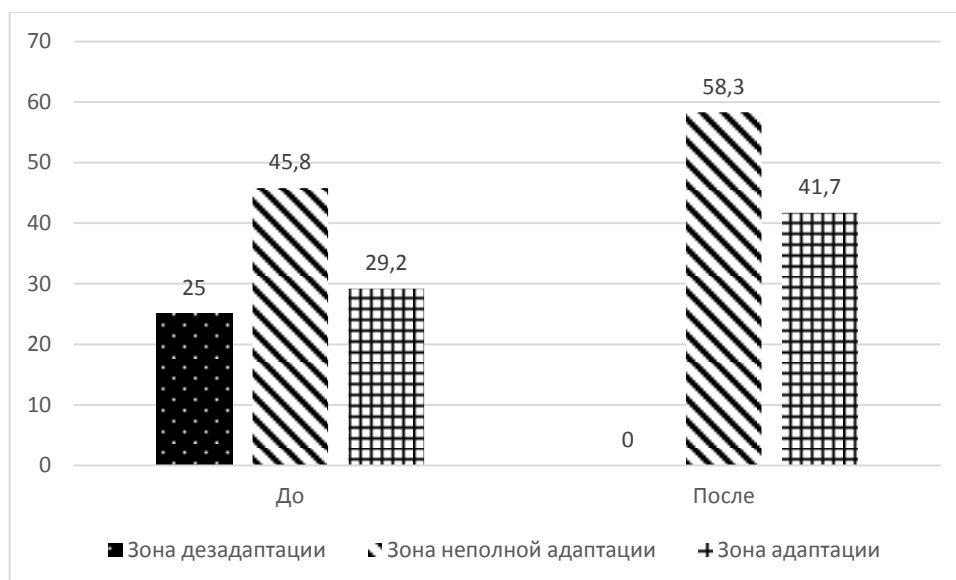


Рис.2.3.7. Распределение первоклассников экспериментальной группы по уровню адаптированности ребенка к обучению в начальной школе (экспертная оценка родителей) до и после участия в формирующем эксперименте; (%)

Как мы видим на рисунке 2.3.7. по мнению родителей их дети повысили свой уровень адаптации к обучению в школе. Так до экспериментального воздействия в зону дезадаптации входило 25% первоклассников, а после 0%. Также в зону неполной адаптации до формирующего эксперимента входило 45,8%, а после – 58,3%. Также повысился процент первоклассников имеющих полную адаптацию: до – 29,2%, после 41,7%. Т.е. родители отмечают положительные изменения в поведении и отношении к школе у их детей.

В результате по экспертной оценке родителей были обнаружены статистически значимые различия на достоверном уровне значимости $p \leq 0,01$ по компонентам: «успешность выполнения домашних заданий», «самостоятельность ребенка при выполнении школьных заданий», «настроение, с которым ребенок идет в школу», «взаимоотношения с одноклассниками», «общая оценка адаптированности», «зона адаптированности», и различия на достоверном уровне значимости $p \leq 0,05$ по компоненту «степень усилий, необходимых ребенку для выполнения

домашних заданий». Это говорит нам о том, что разработанная нами программа была эффективна.

Проанализируем особенности адаптированности ребенка к школе после проведения формирующего эксперимента, с точки зрения педагогов, изученные с помощью «Схемы изучения социально – психологической адаптации ребенка в школе» (см. рис 2.3.8.).

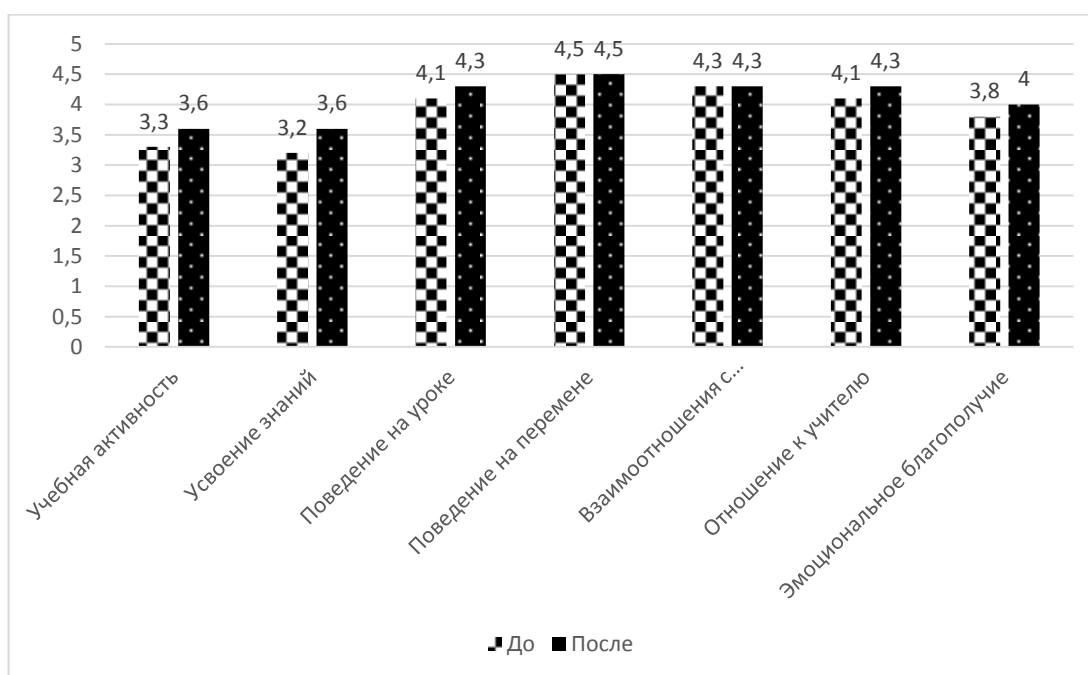


Рис. 2.3.8. Выраженность показателей адаптированности ребенка к школе до и после участия в формирующем эксперименте по экспертной оценке учителя, ср.б. (max=5)

Как мы видим на рисунке 2.3.8, средний балл по двум показателям не изменился: «поведение на перемене» ($M_e=4,5$), взаимоотношения с одноклассниками» ($M_e = 4,3$). По всем остальным показателям средний балл после проведения формирующего эксперимента повысился: «учебная активность» с 3,3 до 3,6; «усвоение знаний» с 3,2 до 3,6; «поведение на уроке» с 4,1 до 4,3; «отношение к учителю» с 4,1 до 4,3; «эмоциональное благополучие» с 3,8 до 4. Данный результат говорит, о том, что учителя отмечают положительные изменения у своих учеников, произошедшие после проведения формирующей части эксперимента.

Проанализируем результаты экспериментального воздействия по показателям экспертной оценки учителя по адаптированности их учеников к обучению в начальной школе (рис. 2.3.9).

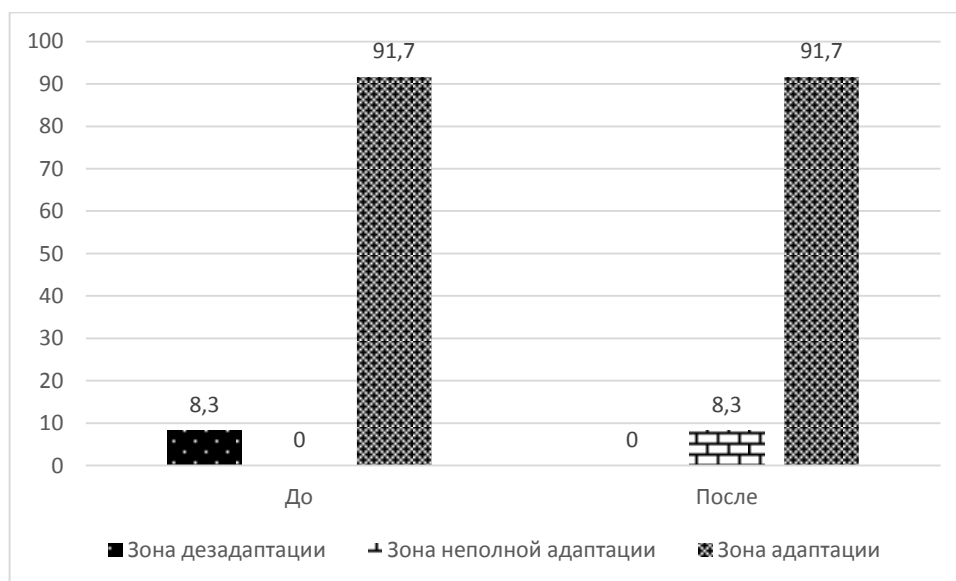


Рис.2.3.9. Распределение первоклассников экспериментальной группы по уровню адаптированности ребенка к обучению в начальной школе (экспертная оценка учителя) до и после участия в формирующем эксперименте; (%)

Как мы видим на рисунке 2.3.5. по мнению учителей их ученики повысили свой уровень адаптации к обучению в школе. Так до экспериментального воздействия в зону дезадаптации входило 8,3% первоклассников, а после 0%, при этом повысился процент первоклассников, входящих в зону неполной адаптации: с 0% до 8,3%. Процент первоклассников, входящих в зону адаптации не изменился (91,7%). Это говорит, о том что, по мнению учителя, все ученики успешно адаптировались к школьной жизни.

В результате по экспертной оценке учителей также были обнаружены статистически значимые различия на достоверном уровне значимости $p \leq 0,01$ по компонентам: «усвоение знаний», «итоговый балл», и различия на достоверном уровне значимости $p \leq 0,05$ по компонентам «учебная активность», «поведение на уроке». Это говорит нам о том, что разработанная нами программа была эффективна.

Необходимо отметить то, что наше экспериментальное воздействие, направленное на повышение адаптации первоклассников к обучению в начальной школе по средствам игровой психокоррекции, повлияло еще и на изменение социометрического статуса первоклассников (рис. 2.3.7.).

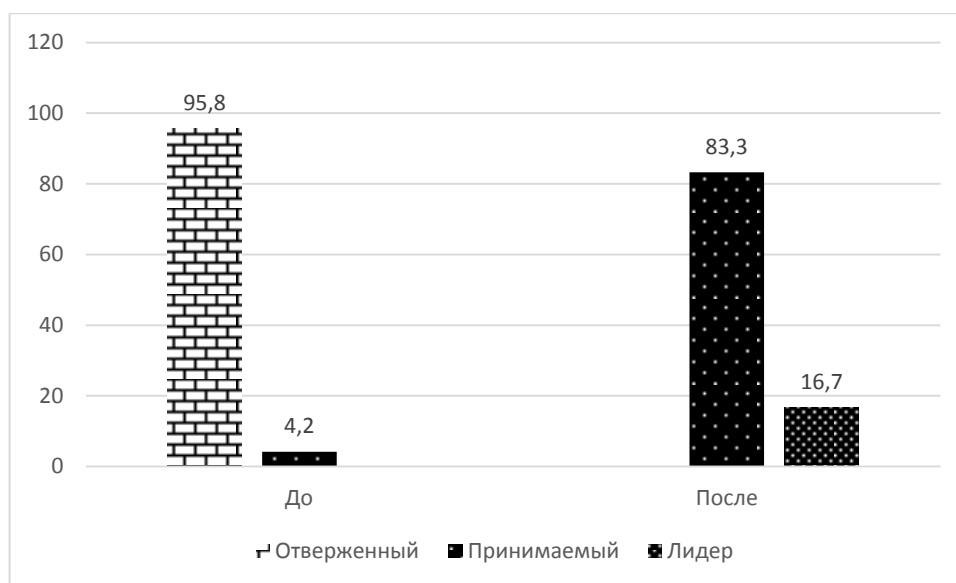


Рис.2.3.7. Распределение первоклассников экспериментальной группы по социометрическому статусу в группе до и после участия в формирующем эксперименте; (%)

Как мы видим на рисунке 2.3.7. до экспериментального воздействия экспериментальная группа отличалась высоким процентом «отверженных» (95,8%), а после процент детей с данным статусом снизился до 0%. Процент детей, имеющих статус «принимаемый» повысился с 4,2% до 83,3%. После экспериментального воздействия среди первоклассников появились «лидеры» – 16,7%.

По социометрии были обнаружены статистически значимые различия на достоверном уровне значимости $p \leq 0,01$.

Данный результат говорит нам о том, что игровая психокоррекция социально-психологической дезадаптации первоклассников повлияла не только на повышение уровня адаптации к обучению в начальной школе, а также на социометрический статус первоклассников, т.к. посредством игры дети обучались контактировать друг с другом, налаживать дружеские

отношения за счет развития социального доверия и коммуникативных навыков. Дети приобрели навык конструктивного взаимодействия друг с другом, а также со взрослыми.

Всё вышесказанное позволяет нам сделать вывод о том, что наша программа игровой психокоррекции социально-психологической дезадаптации была эффективной.

Выводы по 2 главе

1. Выявить детей группы риска по социально-психологической дезадаптации возможно с использованием следующих методик: «Проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики»» О.А. Ореховой; «Схема изучения социально – психологической адаптации ребенка в школе» Э.М. Александровской; «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе. Схема изучения социально – психологической адаптации ребенка к школе» В.И. Чиркова, О.Л. Соколовой, О.В. Сорокиной; «Социометрия».

2. Большинство детей имеют положительное отношение к субъектам школьного обучения и к самому себе, родители оценивают своих детей ниже, чем учителя, что может быть связано с завышением предъявляемых требований к первоклассникам. А также после проведенной статистической обработки данных с применением непараметрического критерия Н-Крускала-Уоллиса, мы сделали вывод, что первоклассники имеющие разный социометрический статус отличаются по уровню эмоциональной адаптации т.е. «отверженные» имеют более низкий уровень эмоциональной адаптации по сравнению с «принятыми» и «лидерами».

3. «Программа игровой психокоррекции социально-психологической дезадаптации первоклассников», включающая в себя игры, направленные на устранение искажений эмоционального реагирования и стереотипов поведения, реконструкцию полноценных контактов ребенка со сверстниками,

является эффективной. Это доказано с помощью статистической обработки данных с применением непараметрического критерия для зависимых выборок (в ситуации «до» и «после» формирующего эксперимента) Т-Вилкоксона.

4. Игровая психокоррекция социально-психологической дезадаптации первоклассников влияет не только на повышение уровня адаптации к обучению в начальной школе, а также на социометрический статус первоклассников, т.к. посредством игры дети обучаются контактировать друг с другом, налаживать дружеские отношения за счет развития социального доверия и коммуникативных навыков. Дети приобретают навык конструктивного взаимодействия друг с другом, а также со взрослыми.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ особенностей детей с трудностями адаптации в первом классе позволил установить, что они во многом отличаются от адаптированных сверстников. Они замкнуты, изолированы от других детей. Некоторые из дезадаптированных первоклассников пытаются привлечь к себе внимание других или ругательством или физически их задевая, им сложно вступить в коммуникативный контакт с другими детьми и взрослыми. Они не умеют самостоятельно решать возникающие проблемы и у таких детей возникают проблемы в усвоении школьной программы.

На основе проделанной нами работы мы можем сделать вывод, что выдвинутая нами гипотеза, о том, что игровая психокоррекция социально-психологической дезадаптации первоклассников будет эффективной при выполнении определенных условий, подтвердилась.

С помощью проведенного исследования нам удалось выявить детей группы риска по социально-психологической дезадаптации. Такие дети выделяются в детском коллективе. Они испытывают трудности в обучении и общении с педагогами и одноклассниками. Первоклассники этой группы очень быстро переутомляются, не осознают важности процесса обучения, у них часто плохое настроение и поведение на уроках и переменах.

Социометрический опрос показал, что первоклассники группы риска в основном имеют в коллективе статус «отверженный», что проявляется в том, что такие дети не контактируют с одноклассниками.

Изучив, проблему социально-психологической дезадаптации первоклассников, нами была разработана программа игровой психокоррекции социально-психологической дезадаптации первоклассников, направленная на преодоление социально-психологической дезадаптации, путем устранения искажений эмоционального реагирования и стереотипов поведения; реконструкции полноценных контактов ребенка со сверстниками.

Данная программа была нами апробирована на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Начальная школа п. Новосадовый Белгородского района Белгородской области».

Результаты повторной диагностики говорят нам о том, что игровая психокоррекция социально-психологической дезадаптации первоклассников повлияла не только на повышение уровня адаптации к обучению в начальной школе, а также на социометрический статус первоклассников, т.к. посредством игры дети обучались контактировать друг с другом, налаживать дружеские отношения за счет развития социального доверия и коммуникативных навыков. Первоклассники приобрели навык конструктивного взаимодействия друг с другом, а также со взрослыми.

Полученные данные подтверждают эффективность разработанной нами программы игровой психокоррекции социально-психологической дезадаптации первоклассников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамов Г.С. Возрастная психология. Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академический Проект, 2003. – 704с
2. Аникеева Н. П. Воспитание игрой. Психологическая наука в школе. – М.: Просвещение 1997, – 144 с.
3. Асеев В.Г. Мотивация учебной деятельности и формирование личности. – М.: Просвещение, 2006. – 297 с.
4. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. Учебно-методическое пособие для преподават. и аспирантов вузов. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 304 с.
5. Бадьина Н.П. Профилактика и преодоление школьной дезадаптации первоклассников: методические рекомендации для учителей начальных классов. – Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области». – Курган, 2009. – 59 с.
6. Байер Е.А. Стародубцев С.В. Педагогика для студентов вузов. – Изд.2-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 156 с.
7. Баркан А.И. Дети нашего времени. – М.: АСТ, 2010. – 441 с.
8. Беличева С.А. Превентивная психология. – СПб.: Питер, 2012. – 331 с.
9. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. — М.: Совершенство, 1998. — 298 с.
10. Битянова М.Р. Васильева Н.Л., Азарова Т.В. Работа психолога в начальной школе. – М.: Совершенство, 1998. – 342 с.
11. Бойков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности. Учебно – методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2005. – 288 с.

12. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – СПб.: Издательство: НАУКОВА ДУМКА, 2008. – 488 с.
13. Бурлачук Л.Ф. Морозов С.В. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Издательство: НАУКОВА ДУМКА, 1999. – 528 с.
14. Бурменская Г.В. Карабанова О.А., Лидерс А.Г., Возрастно-психологическое консультирование: Проблемы психического развития детей. – М.: МГУ, 1990. – 134 с.
15. Варламова А.Я. Школьная дезадаптация. – Волгоград, 2005. – 204 с.
16. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Готов ли ваш ребенок в школе? – М.: Знание, 1994. – 189 с.
17. Венгер А.Л. Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития. Личности детей и подростков. – Москва – Рига.: Педагогический Центр «Эксперимент», 2000. – 68 с.
18. Виттенберг Е.В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям. – СПб.: КАРО, 1994. – 260с.
19. Волков Б.С., Волкова Н.В. Задачи и упражнения по детской психологии. – М.: Просвещение, 2002. – 256 с.
20. Выготский Л.С. Детская психология. – М.: АСТ – Люкс, 2005. – 671 с.
21. Газман О.С., Харитоновна Н.Е. В школу — с игрой: кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1991. – 96 с.
22. Годовникова Л.В. Интегрированное обучение в массовой школе: психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Учеб. Пособие. – Белгород: Издательство БелГУ, 2006. – 216 с.
23. Гончаров В.С. Комплексная методика диагностики дезадаптации детей к организованной образовательной деятельности: Методические рекомендации для педагогов. – Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области. – Курган, 2000. – 68 с.

24. Давыдов В.В. Драгунова Т.В., Ительсон Л.Б., Кон И.С., Мудрик А.В. Возрастная и педагогическая психология. – М.: Просвещение, 1979. – 289 с.
25. Долгова В.И., Рокицкая Ю.А., Копыл Л.В. Влияние стиля детско-родительских отношений на адаптацию первоклассников к школе // Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал. – 2016. – № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25008> (дата обращения: 15.12.2017).
26. Дорожевец Т.В. Изучение школьной дезадаптации. – Витебск, 1995. – 182 с.
27. Дудина Н.В. Адаптация первоклассников к обучению в школе // Молодость. Интеллект. Инициатива: материалы IV междунар. научно-практич. конф. студ. и магистр. / под общ. ред. И.М. Прищепа. – Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2016. – С. 274-275.
28. Завадченко Н.Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. – М.: Педагогика, 2000. – 112 с.
29. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 192с.
30. Игумнов С.А. Основы психотерапии детей и подростков. – М. Издательство Института психотерапии, 2001. – 176 с.
31. Исаев Д. Н. Психопатология детского возраста. М., 2002. – 504 с.
32. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. – М.: Рос. пед. агентство, 1997. – 241 с.
33. Кулагин И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. – М. Издательство: Творческий центр, 2001. -237 с.
34. Кулагина И.Ю., В.Н. Колюцкий. Психология развития и возрастная психология. – М.: Академический проект, 2011. – 420 с.
35. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2002. – 987 с.

36. Луцевич Л. В. Игра в контексте гендерной социализации // журнал Проблемы выхавання : Штоквартальны навукова-метадычны часопіс / ред. журн. "Адукацыя і выхаванне" , 2006. – N1. – С. 13-19. – На рус. яз.
37. Ляудис В.Л., Негура М.П. Методика преподавания психологии. – М.:Изд-во УРАО, 2006. – 128 с.
38. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2013. – 582 с.
39. Матюхина М.В. Психология младшего школьника. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 210 с.
40. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Учебн. для студ. вузов. – М.: изд. центр «Академия», 2000,-456 с.
41. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация. – М.: ЭКСМО, 2010. – 368с.
42. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. / А.Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.
43. Немов Р.С. Психология. Учеб. Для студ. высш. пед. учеб. Заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
44. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 240 с.
45. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 448 с.
46. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 480с.
47. Пезешкин Н.В. Психосоматика и позитивная. – М.: Институт позитивной психологии, 2006. – 464 с.
48. Подласый И.П. Педагогика начальной школы. Учеб. пособие для студ. пед. колледжей. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 400 с.

49. Практикум по возрастной и педагогической психологии: Для студентов сред. пед. учеб. заведений / автор-сост. Е.Е. Данилова; под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академия, 1999. – 160 с.

50. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.

51. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Московский социально-психологический институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.

52. Пришвин М.М., Пришвина В.Д. Мы с тобой: Дневник любви / Подгот. текста и коммент. Л. Рязановой. — СПб.: ООО «Издательство Росток», 2003. — 256 с., ил.

53. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг в школе. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 640 с.

54. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Издательский центр "Академия", 1998. – 160 с.

55. Работа психолога в начальной школе / М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, Е.М. Афанасьева, Н.Л. Васильева. – М.: Совершенство, 1998. – 341 с.

56. Реан А.А. Психология адаптации личности. – СПб.: Прайм – Еврознак, 2006. – 471 с.

57. Реан А.А. Психология личности. – СПб.: Питер, 2013. – 286 с.

58. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. В 2 кн. кн.1. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 384с.

59. Российская педагогическая энциклопедия; В 2 т. Т.1 / гл. ред. В.В. Давыдов. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2011. – 736 с.

60. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2004. – 720 с.

61. Руководство практического психолога: Готовность к школе: Развивающие программы / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академия, 1997. – 128 с.
62. Сартан Г. Лекции по возрастной психологии. – М.: Катарис, 1998. – 136 с.
63. Собчик Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. – М.: Речь, 2003. – 142 с.
64. Сотникова Т.Ю., Морозова А.Л. Влияние созависимой семьи на адаптацию и учебную деятельность первоклассника // Международная научно-практическая конференция: сборник: в 5 ч. / под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2017. – С. 112-116.
65. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. – М.: Изд-во Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. – 356 с.
66. Степанова О.А, Вайнер М.Э., Чутко Н.Я "Методика игры с коррекционно – развивающими технологиями". – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с.
67. Тонкаева М.А. Социально-психологическая адаптация первоклассников к обучению в школе // Молодой ученый: вызовы и перспективы: материалы XV междунар. научно-практич. конф. – Москва: Изд-во «Интернаука», 2016. – С. 40-45.
68. Филатова, О.В. Современные методы психологической диагностики: практикум. – Изд-во Владим. гос. ун-та, 2011. – 296 с.
69. Харичева В.А., Шишова А.В. Влияние образа жизни первоклассников на адаптацию к школьным факторам // Медико-биологические, клинические и социальные вопросы здоровья и патологии человека. – Иваново: Ивановская мед. акад-я, 2016. – Вып. XII. – С. 303-304.
70. Шишковец Т.А. Справочник социального педагога. – М.: ВАКО, 2005. – 208с.

71. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. – М.: Гардарики, 2004. – 349 с.
72. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Книга по Требованию, 2013. – 228 с.
73. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Акара, 2007. – 384 с.
74. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Питер, 2000. – 176 с.
75. Hoffman H., Lopez R.G., Kammeier M.L. Identifying future alcoholics with MMPI alcoholism scales//Quart. journal of Studies on Alcohol, 1974. P. 490 – 498.
76. Seibes S.D. Quelques aspects psychiatriques des toxicomanies modernes//Ann. nudoico-psychol. 1976. – В. 7. – №2. – P. 300-309.

ПРИЛОЖЕНИЕ**Приложение 1****Диагностические методики****1. Проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций “Домики” О.А. Ореховой**

Методической основой теста является цвето-ассоциативный эксперимент, известный по тесту отношений А.Эткинда. Тест разработан О.А. Ореховой и позволяет провести диагностику эмоциональной сферы ребенка в части высших эмоций социального генеза, личностных предпочтений и деятельностных ориентаций, что делает его особенно ценным с точки зрения анализа эмоционального отношения ребенка к школе.

Для проведения методики необходимы следующие материалы:

1. Лист ответов
2. Восемь цветных карандашей: синий, красный, желтый, зеленый, фиолетовый, серый, коричневый, черный. Карандаши должны быть одинаковыми, окрашены в цвета, соответствующие грифелю.

Исследование лучше проводить с группой первоклассников – 10-15 человек, детей желательно рассадить по одному. Если есть возможность, можно привлечь для помощи старшеклассников, предварительно их проинструктировав. Помощь учителя и его присутствие исключается, так как речь идет об отношении детей к школьной жизни, в том числе и к учителю.

Процедура исследования состоит из трех заданий по раскрашиванию и занимает около 20 минут.

Инструкция: сегодня мы будем заниматься раскрашиванием. Найдите в своем листочке задание №1. Это дорожка из восьми прямоугольников. Выберите тот карандаш, который вам приятен больше всего и раскрасьте первый прямоугольник. Отложите этот карандаш в сторону. Посмотрите на оставшиеся карандаши. Какой из них вам больше нравится? Раскрасьте им второй прямоугольник. Отложите карандаш в сторону. И так далее.

Найдите задание №2. Перед вами домики, их целая улица. В них живут наши чувства. Я буду называть чувства, а вы подберете к ним подходящий цвет и раскрасьте. Карандаши откладывать не надо. Можно раскрашивать тем цветом, который по-вашему подходит. Домиков много, их хозяева могут отличаться и могут быть похожими, а значит, и цвет может быть похожим.

Список слов: счастье, горе, справедливость, обида, дружба, ссора, доброта, злоба, скука, восхищение.

Если детям непонятно, что обозначает слово, нужно его объяснить, используя глагольные предикаты и наречия.

Найдите задание №3. В этих домиках мы делаем что-то особенное, и жильцы в них – необычные. В первом домике живет твоя душа. Какой цвет ей подходит? Раскрасьте.

Обозначения домиков:

№2 – твое настроение, когда ты идешь в школу,

№3 – твое настроение на уроке чтения,

№4 – твое настроение на уроке письма,

№5 – твое настроение на уроке математики

№6 – твое настроение, когда ты разговариваешь с учителем,

№7 – твое настроение, когда ты общаешься со своими одноклассниками,

№8 – твое настроение, когда ты находишься дома,

№9 – твое настроение, когда ты делаешь уроки,

№10 – придумайте сами, кто живет и что делает в этом домике. Когда вы закончите его раскрашивать, тихонько на ушко скажите мне, кто там живет и что он делает (на ответном листе делается соответствующая пометка).

Методика дает психотерапевтический эффект, который достигается самим использованием цвета, возможностью отреагирования негативных и позитивных эмоций, кроме того эмоциональный ряд заканчивается в мажорном тоне (восхищение, собственный выбор).

Процедура обработки начинается с задания №1. Вычисляется вегетативный коэффициент по формуле:

$$BK = (18 - \text{место красного цвета} - \text{место синего цвета}) / (18 - \text{место синего цвета} - \text{место зеленого цвета})$$

Вегетативный коэффициент характеризует энергетический баланс организма: его способность к энергозатратам или тенденцию к энергосбережению. Его значение изменяется от 0,2 до 5 баллов. Энергетический показатель интерпретируется следующим образом:

0 – 0,5 – хроническое переутомление, истощение, низкая работоспособность. Нагрузки непосильны для ребенка

0,51 – 0,91 – компенсируемое состояние усталости. Самовосстановление оптимальной работоспособности происходит за счет периодического снижения активности. Необходима оптимизация рабочего ритма, режима труда и отдыха.

0,92 – 1,9 – оптимальная работоспособность. Ребенок отличается бодростью, здоровой активностью, готовностью к энергозатратам. Нагрузки соответствуют возможностям. Образ жизни позволяет ребенку восстанавливать затраченную энергию.

Свыше 2,0 – перевозбуждение. Чаще является результатом работы ребенка на пределе своих возможностей, что приводит к быстрому истощению. Требуется нормализация темпа деятельности, режима труда и отдыха, а иногда и снижение нагрузки.

Далее рассчитывается показатель суммарного отклонения от аутогенной нормы. Определенный порядок цветов (34251607) – аутогенная норма – является индикатором психологического благополучия. Для расчета суммарного отклонения (СО) сначала вычисляется разность между реально занимаемым местом и нормативным положением цвета. Затем разности (абсолютные величины, без учета знака) суммируются. Значение СО изменяется от 0 до 32 и может быть только четным. Значение СО отражает устойчивый эмоциональный фон, т.е. преобладающее настроение ребенка. Числовые значения СО интерпретируются следующим образом:

Больше 20 – преобладание отрицательных эмоций. У ребенка доминируют плохое настроение и неприятные переживания. Имеются проблемы, которые ребенок не может решить самостоятельно.

10 – 18 – эмоциональное состояние в норме. Ребенок может радоваться и печалиться, поводов для беспокойства нет.

Менее 10 – Преобладание положительных эмоций. Ребенок весел, счастлив, настроен оптимистично.

Задания №2 и №3 по сути расшифровывают эмоциональную сферу первоклассника и ориентируют исследователя в вероятных проблемах адаптации.

Задание №2 характеризует сферу социальных эмоций. Здесь надо оценить степень дифференциации эмоций – в норме позитивные чувства ребенок раскрашивает основными цветами, негативные – коричневым и черным. Слабая или недостаточная дифференциация указывает на деформацию в тех или иных блоках личностных отношений:

Счастье-горе – блок базового комфорта,

Справедливость – обида – блок личностного роста,

Дружба – ссора – блок межличностного взаимодействия,

Доброта – злоба – блок потенциальной агрессии,

Скука – восхищение – блок познания.

При наличии инверсии цветового градусника (основные цвета занимают последние места) у детей часто наблюдается недостаточная дифференциация социальных эмоций – например, и счастье и ссора могут быть обозначены одним и тем же красным цветом. В этом случае надо обратить внимание, как раскрашивает ребенок парные категории и насколько далеко отстоят пары в цветовом выборе.

Актуальность переживания ребенком того или иного чувства указывает его место в цветовом градуснике (задание №1).

В задании №3 отражено эмоциональное отношение ребенка к себе, школьной деятельности, учителю и одноклассникам. Понятно, что при

наличии проблем в какой-то сфере, первоклассник раскрашивает именно эти домики коричневым или черным цветом. Целесообразно выделить ряды объектов, которые ребенок обозначил одинаковым цветом. Например, школа-счастье-восхищение или домашние задания – горе–скука. Цепочки ассоциаций достаточно прозрачны для понимания эмоционального отношения ребенка к школе. Дети со слабой дифференциацией эмоций скорее всего будут амбивалентны и в эмоциональной оценке видов деятельности. По результатам задания №3 можно выделить три группы детей:

- с положительным отношением к школе,
- с амбивалентным отношением,
- с негативным отношением.

Следует отметить, что при крайне низких или крайне высоких показателях ВК и СО, сомнениях в чистоте исследования данная методика может быть продублирована по той же схеме, но индивидуально, со стандартными карточками из теста Люшера.

Далее заполняется сводная таблица. Вегетативный коэффициент, данные опроса родителей и анализ медстатистики характеризуют в целом физиологический компонент адаптации первоклассника к школе. Для удобства все данные можно свести к трем категориям:

- достаточный физиологический уровень адаптации (нет психосоматики, энергетический баланс в норме).
- частичный физиологический уровень адаптации (наблюдаются либо психосоматические проявления, либо низкий энергетический баланс).
- недостаточный физиологический уровень адаптации (заболевания в период адаптации, психосоматические проявления, низкий энергетический баланс)

Экспертная оценка учителя характеризует деятельностный компонент адаптации первоклассника.

И, наконец, суммарное отклонение от аутогенной нормы является интегрированным показателем эмоционального компонента адаптации. В

сводной таблице имеет смысл отразить знак отношения (положительный, амбивалентный, отрицательный) первоклассника к учению, учителю, одноклассникам и себе.

Сопоставление показателей физиологического, деятельностного и эмоционального компонентов позволит квалифицировать уровень адаптации первоклассников как:

- достаточный,
- частичный,
- недостаточный (или дезадаптация).

Лист ответов к тесту «Домики»

Фамилия, имя

класс

дата

1 задание

1	2	3	4	5	6	7	8

2 задание

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3 задание

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

№ 10 _____

2. Методика «Экспертная оценка адаптированности ребёнка к школе»

Схема изучения социально – психологической адаптации ребенка к школе (экспертная оценка родителей)

В.И. Чирков, О.Л. Соколова, О.В. Сорокина

Инструкция: Выберите утверждение, наиболее точно отражающее состояние ребёнка на данный момент

I шкала «Успешность выполнения школьных заданий»

5. Правильное безошибочное выполнение школьных заданий.
4. Небольшие поправки, единичные ошибки.
3. Редкие ошибки, связанные с пропуском букв или их заменой.
2. Плохое усвоение материала по одному из основных предметов, обилие ошибок: частые ошибки, неаккуратное выполнение заданий.
1. Плохое усвоение программного материала по всем предметам.

II шкала «Степень усилий, необходимых ребёнку для выполнения школьных заданий»

5. Ребенок работает легко, свободно, без напряжения.
4. Выполнение школьных заданий не вызывает у ребёнка особых затруднений.
3. Иногда работает легко, в другое время проявляет упрямство, выполнение заданий требует некоторого напряжения для своего завершения.
2. Выполнение школьных заданий требует от ребёнка определённой степени напряжения.
1. Ребёнок отказывается работать, может плакать, кричать, проявлять агрессию.

III шкала «Самостоятельность ребёнка при выполнении школьных заданий»

5. Ребёнок сам справляется со школьными заданиями.
4. Работает самостоятельно, почти не обращаясь к помощи взрослого.
3. Иногда обращается за помощью, но чаще выполняет задания сам.

2. Ребёнок мог бы справляться со школьными заданиями самостоятельно, но предпочитает делать их с помощью взрослого.

1. Для выполнения ребёнком школьных заданий требуется инициатива, помощь и постоянный контроль со стороны взрослого.

IV шкала «Настроение, с которым ребёнок идёт в школу»

5. Ребёнок улыбается, смеётся, с хорошим настроением идёт в школу.

4. Спокоен, деловит, нет проявлений сниженного настроения.

3. Иногда бывают проявления сниженного настроения.

2. Случаются проявления отрицательных эмоций:

а) тревожность, огорчение, иногда страх;

б) обидчивость, вспыльчивость, раздражительность.

1. Преобладание депрессивного настроения или агрессии (вспышка гнева, злости).

V шкала «Взаимоотношения с одноклассниками»

5. Общительный, инициативный, легко контактирует с детьми, у него много друзей, знакомых.

4. Малоинициативен, но легко вступает в контакт, когда к нему обращаются дети.

3. Сфера общения несколько ограниченная: общается только с некоторыми ребятами.

2. Предпочитает находиться рядом с детьми, но не вступать с ними в контакт.

1. а) Замкнут, изолирован от других детей, предпочитает находиться в одиночестве.

б) Инициативен в общении, но часто проявляет негативизм по отношению к детям: ссорится, дразнится, дерётся.

VI шкала «Общая оценка адаптированности ребёнка»

5. Высокий уровень адаптированности.

4. Уровень адаптированности выше среднего.

3. Средний уровень адаптированности.

2. Уровень адаптированности ниже среднего.

1. Низкий уровень адаптированности.

Обработка результатов:

19-30 баллов - зона адаптации;

13-18 баллов - зона неполной адаптации;

0-12 баллов — зона дезадаптации.

Бланк ответов к методике «Экспертная оценка адаптированности ребёнка к школе»
Схема изучения социально – психологической адаптации ребенка к школе
(экспертная оценка родителей)

В.И. Чирков, О.Л. Соколова, О.В. Сорокина

Инструкция: Выберите утверждение, наиболее точно отражающее состояние ребёнка на данный момент.

I «Успешность выполнения школьных заданий»

5. Правильное безошибочное выполнение школьных заданий.
4. Небольшие поправки, единичные ошибки.
3. Редкие ошибки, связанные с пропуском букв или их заменой.
2. Плохое усвоение материала по одному из основных предметов, обилие ошибок: частые ошибки, неаккуратное выполнение заданий.
1. Плохое усвоение программного материала по всем предметам.

II «Степень усилий, необходимых ребёнку для выполнения школьных заданий»

5. Ребенок работает легко, свободно, без напряжения.
4. Выполнение школьных заданий не вызывает у ребёнка особых затруднений.
3. Иногда работает легко, в другое время проявляет упрямство, выполнение заданий требует некоторого напряжения для своего завершения.
2. Выполнение школьных заданий требует от ребёнка определённой степени напряжения.
1. Ребёнок отказывается работать, может плакать, кричать, проявлять агрессию.

III «Самостоятельность ребёнка при выполнении школьных заданий»

5. Ребёнок сам справляется со школьными заданиями.
4. Работает самостоятельно, почти не обращаясь к помощи взрослого.
3. Иногда обращается за помощью, но чаще выполняет задания сам.
2. Ребёнок мог бы справляться со школьными заданиями самостоятельно, но предпочитает делать их с помощью взрослого.
1. Для выполнения ребёнком школьных заданий требуется инициатива, помощь и постоянный контроль со стороны взрослого.

IV «Настроение, с которым ребёнок идёт в школу»

5. Ребёнок улыбается, смеётся, с хорошим настроением идёт в школу.
4. Спокоен, деловит, нет проявлений сниженного настроения.
3. Иногда бывают проявления сниженного настроения.

2.Случаются проявления отрицательных эмоций:

- а) тревожность, огорчение, иногда страх;
- б) обидчивость, вспыльчивость, раздражительность.

1.Преобладание депрессивного настроения или агрессии (вспышка гнева, злости).

V «Взаимоотношения с одноклассниками»

5. Общительный, инициативный, легко контактирует с детьми, у него много друзей, знакомых.

4.Малоинициативен, но легко вступает в контакт, когда к нему обращаются дети.

3.Сфера общения несколько ограниченная: общается только с некоторыми ребятами.

2.Предпочитает находиться рядом с детьми, но не вступать с ними в контакт.

1.а) Замкнут, изолирован от других детей, предпочитает находиться в одиночестве.

б) Инициативен в общении, но часто проявляет негативизм по отношению к детям: ссорится, дразнится, дерётся.

VI «Общая оценка адаптированности ребёнка»

5.Высокий уровень адаптированности.

4.Уровень адаптированности выше среднего.

3.Средний уровень адаптированности.

2.Уровень адаптированности ниже среднего.

1. Низкий уровень адаптированности.

3. Схема изучения социально – психологической адаптации ребенка в школе (экспертная оценка учителя) Э.М. Александровской

Инструкция: Выберите утверждение, наиболее точно отражающее состояние вашего ученика на данный момент

1 – я шкала «Учебная активность»

5 баллов – активно работает на уроке, часто поднимает руку и отвечает правильно.

4 балла – на уроке работает, правильные и неправильные ответы чередуются.

3 балла – редко поднимает руку и правильно отвечает.

2 балла – учебная активность на уроке носит кратковременный характер, часто отвлекается, не слышит.

1 балл – пассивен на уроке, не отвечает у доски, переписывает с доски готовое.

0 баллов – учебная активность отсутствует, не включается в учебный процесс.

2 – я шкала «Усвоение знаний»

5 баллов – правильное, безошибочное выполнение всех школьных заданий.

4 балла – небольшие поправки, единичные ошибки.

3 балла – редкие ошибки, связанные с пропуском букв, их заменой.

2 балла – плохое усвоение материала по одному из основных предметов, обилие ошибок.

1 балл – частые ошибки, неаккуратное выполнение заданий, много исправлений и зачеркиваний.

0 баллов – плохое усвоение программного материала по всем предметам, грубые ошибки, большое их количество.

3 – я шкала «Поведение на уроке»

5 баллов – сидит спокойно, добросовестно выполняет все требования учителя.

4 балла – выполняет требования учителя, но иногда на короткое время отвлекается на уроке.

3 балла – изредка поворачивается, обменивается короткими репликами с товарищами.

2 балла – часто наблюдается скованность в движениях, позе, напряженность в ответах.

1 балл – требования учителя выполняет частично, отвлекается на посторонние занятия, вертится или постоянно разговаривает.

0 баллов – не выполняет требований учителя, большую часть урока занимается посторонними делами (преобладают игровые интересы).

4 – я шкала «Поведение на перемене»

5 баллов – высокая игровая активность (охотно участвует в подвижных играх).

4 балла – активность выражена в малой степени, предпочитает чтение книг, спокойные игры.

3 балла – активность ребенка ограничена занятиями, связанными с подготовкой к другому уроку.

2 балла – не может найти себе занятия, переходит от одной группы детей к другой.

1 балл – пассивен, движения скованы, избегает других детей.

0 баллов – часто нарушает нормы поведения, мешает другим детям играть, кричит, бегает.

5 – я шкала «Взаимоотношения с одноклассниками»

5 баллов – общительный, легко вступает в контакт с детьми.

4 балла – малоинициативен, но легко вступает в контакт, когда к нему обращаются дети.

3 балла – сфера общения ограничена, контактирует только со знакомыми детьми.

2 балла – предпочитает находиться рядом с детьми, но не вступает с ними в контакт.

1 балл – замкнут, изолирован от других детей, предпочитает находиться один, другие дети к нему равнодушны.

0 баллов – проявляет негативизм по отношению к детям, постоянно ссорится и обижает их, другие дети его не любят.

6 – я шкала «Отношение к учителю»

5 баллов – проявляет дружелюбие по отношению к учителю, стремится понравиться ему, после урока часто подходит к нему, общается с ним.

4 балла – дорожит хорошим мнением учителя о себе, стремится выполнять все его требования, в случае необходимости сам обращается к нему за помощью.

3 балла – старательно выполняет требования учителя, старается обращаться за помощью к одноклассникам.

2 балла – выполняет требования учителя, формально заинтересован в общении с ним, старается быть незаметным.

1 балл – избегает контакта с учителем, при общении с ним легко теряется, говорит тихо.

0 баллов – общение с учителем приводит к отрицательным эмоциям, плачет при малейшем замечании.

7 – я шкала «Эмоциональное благополучие»

5 баллов – хорошее настроение, часто улыбается, смеется.

4 балла – спокойное эмоциональное состояние.

3 балла – эпизодическое появление сниженного настроения.

2 балла – отрицательные эмоции: тревожность, огорчение, обидчивость, вспыльчивость.

1 балл – отдельные депрессивные проявления слез без причин, агрессивные реакции.

0 баллов – преобладание депрессивного состояния, агрессия проявляется и в отношениях с детьми, и в отношениях с учителем.

Обработка результатов:

22 – 35 – зона адаптации

15 – 21 – зона неполной адаптации

14 – 0 – зона дезадаптации

Бланк ответов к схеме изучения социально-психологической адаптации ребенка в школе (экспертная оценка учителя) Э.М. Александровской

Инструкция: Выберите утверждение, наиболее точно отражающее состояние вашего ученика на данный момент и занесите результат в таблицу.

1 «Учебная активность»

- 5 – активно работает на уроке, часто поднимает руку и отвечает правильно.
- 4 – на уроке работает, правильные и неправильные ответы чередуются.
- 3 – редко поднимает руку и правильно отвечает.
- 2 – учебная активность на уроке носит кратковременный характер, часто отвлекается.
- 1 – пассивен на уроке, не отвечает у доски, переписывает с доски готовое.
- 0 – учебная активность отсутствует, не включается в учебный процесс.

2 «Усвоение знаний»

- 5 – правильное, безошибочное выполнение всех школьных заданий.
- 4 – небольшие поправки, единичные ошибки.
- 3 – редкие ошибки, связанные с пропуском букв, их заменой.
- 2 – плохое усвоение материала по одному из основных предметов, обилие ошибок.
- 1 – частые ошибки, неаккуратное выполнение заданий, много исправлений.
- 0 – плохое усвоение программного материала по всем предметам, грубые ошибки, большое их количество.

3 «Поведение на уроке»

- 5 – сидит спокойно, добросовестно выполняет все требования учителя.
- 4 – выполняет требования учителя, но иногда на короткое время отвлекается на уроке.
- 3 балла – изредка поворачивается, обменивается короткими репликами с товарищами.
- 2 – часто наблюдается скованность в движениях, позе, напряженность в ответах.
- 1 – требования учителя выполняет частично, отвлекается на посторонние занятия, вертится или постоянно разговаривает.
- 0 – не выполняет требований учителя, большую часть урока занимается посторонними делами (преобладают игровые интересы).

4 «Поведение на перемене»

- 5 – высокая игровая активность (охотно участвует в подвижных играх).
- 4 – активность выражена в малой степени, предпочитает чтение книг, спокойные игры.
- 3 – активность ребенка ограничена занятиями, связанными с подготовкой к другому уроку.

- 2 – не может найти себе занятия, переходит от одной группы детей к другой.
- 1 – пассивен, движения скованы, избегает других детей.
- 0 – часто нарушает нормы поведения, мешает другим детям играть, кричит, бегает.

5 «Взаимоотношения с одноклассниками»

- 5 – общительный, легко вступает в контакт с детьми.
- 4 – малоинициативен, но легко вступает в контакт, когда к нему обращаются дети.
- 3 – сфера общения ограничена, контактирует только со знакомыми детьми.
- 2 – предпочитает находиться рядом с детьми, но не вступает с ними в контакт.
- 1 – замкнут, изолирован от других детей, предпочитает находиться один, другие дети к нему равнодушны.
- 0 – проявляет негативизм по отношению к детям, постоянно ссорится и обижает их, другие дети его не любят.

6 «Отношение к учителю»

- 5 – проявляет дружелюбие по отношению к учителю, стремится понравиться ему, после урока часто подходит к нему, общается с ним.
- 4 – дорожит хорошим мнением учителя о себе, стремится выполнять все его требования, в случае необходимости сам обращается к нему за помощью.
- 3 – старательно выполняет требования учителя, старается обращаться за помощью к одноклассникам.
- 2 – выполняет требования учителя, формально заинтересован в общении с ним, старается быть незаметным.
- 1 – избегает контакта с учителем, при общении с ним легко теряется, говорит тихо.
- 0 – общение с учителем приводит к отрицательным эмоциям, плачет при малейшем замечании.

7 «Эмоциональное благополучие»

- 5 – хорошее настроение, часто улыбается, смеется.
- 4 – спокойное эмоциональное состояние.
- 3 – эпизодическое появление сниженного настроения.
- 2 – отрицательные эмоции: тревожность, огорчение, обидчивость, вспыльчивость.
- 1 – отдельные депрессивные проявления слез без причин, агрессивные реакции.
- 0 – преобладание депрессивного состояния, агрессия проявляется и в отношениях с детьми, и в отношениях с учителем.

Социометрия

Инструкция: Каждому ребенку предлагают по три красивые картинки, которые надо разложить на парту к тем ребятам, с которым их связывают теплые дружеские отношения. Но психолог должен учесть, что кто-то из детей не получит ничего. Поэтому наготове должны быть лишние картинки, которые взрослый разложит таким детям. Истинная картина фиксируется в социометрической матрице.

Обработка результатов:

1 – 2 выбора – «отверженные»

3 – 4 выбора – «принимаемые»

свыше 5 выборов – «лидеры»

Сводные таблицы полученных данных

Таблица 1

**Уровень социально-психологической адаптации, и ее структурных компонентов, первоклассников по проективному тесту личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики»
О.А. Ореховой (в баллах)**

Фамилия, имя	Физиологический компонент		Деятельностный компонент		Эмоциональный компонент						Общий уровень адаптации
	Вегетативный коэффициент	Уровень физиологической адаптации	Проблемы в учебной деятельности	Уровень усвоения школьной программы	Отношение к себе	Отношение к учению	Отношение к учителю	Отношение к одноклассникам	Суммарное отклонение от аутогенной нормы	Уровень эмоциональной адаптации	
Полина А.	1,3	3	2	2	2	1	2	2	14	2	3
Вероника Б.	0,4	1	2	2	1	2	1	2	18	2	2
Егор В.	0,9	2	2	2	2	1	1	1	18	2	2
Мария В.	1,2	3	2	2	1	2	1	2	14	2	3
Кристина И.	1,4	3	2	2	1	2	2	2	20	1	2
Владимир К.	0,9	2	2	2	1	2	1	1	18	2	2
Анастасия К.	1,1	3	2	2	2	1	2	2	12	2	3
Андрей К.	1,3	3	2	2	2	2	1	2	18	2	3

Экери К.	1	3	2	2	1	1	2	1	20	1	2
София К.	1,2	3	2	2	2	2	2	1	14	2	3
Дмитрий М.	0,9	2	2	2	2	1	2	2	18	2	2
Владислав М.	0,6	2	2	2	2	1	1	2	14	2	2
Александр О.	1,3	3	2	2	1	1	2	2	20	1	2
Эльвира О.	0,6	2	1	1	1	2	2	2	20	1	1
Максим П.	1,5	3	2	2	1	2	2	2	16	2	3
Иван П.	0,6	2	2	2	1	2	1	1	27	1	2
Дарья П.	1,4	3	2	2	2	1	2	2	22	1	2
Валерия П.	1,1	3	2	2	2	1	2	2	20	1	2
Вероника С.	0,8	2	2	2	2	2	2	1	18	2	2
Андрей Т.	1,1	3	2	2	2	2	1	1	28	1	2
Ева Т.	0,9	2	2	2	2	2	2	1	8	3	3
Севастьяна Х.	1,2	3	2	2	2	2	2	2	16	2	3
Роман Ш.	0,7	2	2	2	2	1	2	2	18	2	2
Диана А.	1,4	3	2	2	2	2	2	2	16	2	3
Софья Е.	1,3	3	2	2	2	2	2	2	12	2	3
Данил Д.	1,1	3	2	2	2	1	2	2	16	2	3
Елизавета И.	1,3	3	2	2	2	1	2	2	14	2	3
Екатерина К.	1,2	3	2	2	2	2	2	2	14	2	3
Арсений К.	0	1	2	2	2	2	2	2	20	1	2
Егор Л.	1,1	3	2	2	2	2	2	2	14	2	3
Варвара Л.	1	3	2	2	2	2	2	2	10	1	3

Анна М.	1,4	3	2	2	2	2	2	2	2	8	3	3
Софья М.	1,3	3	2	2	2	2	2	2	2	10	2	3
Кирилл О.	1,2	3	2	2	2	2	2	2	2	5	3	3
Мария П.	1,5	3	2	2	2	2	2	2	2	18	2	3
Тимур С.	0,9	2	2	2	2	2	2	2	2	10	2	2
Константин Ф.	0,5	1	2	2	2	2	2	2	2	20	1	2
Варвара Х.	1,2	3	2	2	2	2	2	2	2	16	2	3
Таисия С.	0,7	2	2	2	2	2	2	2	1	7	3	3
Анастасия С.	0,9	2	2	2	2	2	2	2	2	14	2	2
Мария Л.	1,5	3	2	2	2	2	2	2	2	22	1	2
Данил А.	1,3	3	2	2	2	1	1	1	1	14	2	3
Марат А.	1,3	3	2	2	1	2	2	1	1	15	2	3
Вадим Б.	0,7	2	2	2	2	2	2	1	2	18	2	2
Алена Б.	0,9	2	2	2	2	1	2	2	2	9	3	3
Владислав Г.	1,1	3	2	2	2	2	2	1	1	16	2	3
Георгий Д.	1,4	3	1	1	2	2	1	2	2	24	1	2
Глеб Ж.	0,6	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2
Дмитрий И.	1,1	3	2	2	2	2	2	2	2	18	2	3
Иван И.	0,7	2	2	2	1	1	2	2	2	26	1	2
Максим К.	0,6	2	2	2	2	1	2	2	2	10	2	2
Маргарита К.	1,1	3	2	2	2	2	2	2	1	8	3	3
Ростислав Н.	1,1	3	2	2	1	1	2	2	2	16	2	3
Виктория Т.	0,9	2	2	2	2	2	2	2	2	10	2	2
София М.	1,2	3	2	2	2	1	2	2	2	18	2	3

Егор Б.	1,6	3	2	2	2	2	1	2	16	2	3
Дарья В.	1,1	3	2	2	2	2	1	2	16	2	3
Дарья Д.	0,9	2	2	2	1	2	2	1	13	2	2
Артем Ж.	2,4	3	2	2	2	1	2	2	26	1	2
Анастасия К.	0,5	1	1	1	1	2	2	1	20	1	1
Карина М.	0,8	2	2	2	1	2	1	2	14	2	2
Кирилл М.	0,8	2	1	1	2	2	2	1	20	1	2
Илона М.	1,3	3	2	2	1	2	2	1	16	2	3
Анастасия П.	0,9	2	2	2	2	2	1	2	26	1	2
София У.	0,6	2	2	2	1	2	1	1	27	1	2
Кирилл Ф.	1,4	3	2	2	2	1	2	2	22	1	2
Никита Ч.	0,8	2	2	2	2	2	2	2	12	2	2
Дмитрий Щ.	0,5	1	2	2	2	1	2	1	18	2	2
Алиса В.	1,2	3	2	2	2	2	1	2	8	3	3
Милана А.	1,1	3	1	1	1	2	2	2	20	1	2

Примечание:

Вегетативный коэффициент: 0 – 0,5 – хроническое переутомление; 0,51 – 0,91 – компенсируемое состояние усталости
0,92 – 1,9 – оптимальная работоспособность; свыше 2 - перевозбуждение.

Физиологический компонент: 1 – недостаточный уровень; 2 – частичный уровень; 3 – достаточный уровень.

Деятельностный компонент: По показателю проблемы в учебной деятельности: 1 – есть; 2 – нет.

По показателю уровень усвоения школьной программы: 1 – недостаточный уровень; 2 – достаточный уровень.

Эмоциональный компонент: 1 – отрицательное отношение; 2 – положительное отношение.

Суммарное отклонение от аутогенной нормы: больше 20 – преобладание отрицательных эмоций;

10 – 18 – эмоциональное состояние в норме; менее 10 – преобладание положительных эмоций

Уровень эмоциональной адаптации: 1 – негативный уровень; 2 – амбивалентный уровень; 3 – негативный уровень.

Общий уровень адаптации: 1 – недостаточный уровень; 2 – частичный уровень; 3 – достаточный уровень.

Таблица 2

Уровень социально-психологической адаптации, и ее структурных компонентов, первоклассников до и после их участия в формирующем эксперименте по проективному тесту личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» О.А. Ореховой (в баллах)

Фамилия, имя	Физиологический компонент		Деятельностный компонент		Эмоциональный компонент																Общий уровень адаптации	
	Вегетативный коэффициент	Уровень физиологической адаптации	Проблемы в учебной деятельности	Уровень усвоения школьной программы	Отношение к себе		Отношение к учению		Отношение к учителю		Отношение к одноклассникам		Суммарное отклонение от аутогенной нормы		Уровень эмоциональной адаптации							
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
Владислав М.	0,6	1,2	2	3	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	14	14	2	2	2	3
Мария Л.	1,5	08	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	22	18	1	2	2	2	
Кристина И.	1,4	0,9	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	20	8	1	3	2	3	
Владими	0,9	1,5	2	3	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	18	16	2	2	2	3

р К.																						
Эльвира О.	0,6	0,9	2	2	1	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	20	18	1	2	1	2
Дарья П.	1,4	0,7	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	22	17	1	2	2	2
Георгий Д.	1,4	1,1	3	3	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	24	20	1	1	2	2
Тимур С.	0,9	1,3	2	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	10	16	2	2	2	3
Зэери К.	1	1,1	3	3	2	2	2	2	1	2	1	1	2	2	1	2	20	12	1	2	2	3
Данил А.	1,3	1,3	3	3	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	14	10	2	2	3	3
Глеб Ж.	0,6	1,1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	16	18	2	2	2	3
Александр О.	1,3	1,4	3	3	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	20	16	1	2	2	3
Егор Б.	1,6	1,2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	16	18	2	2	3	3
Арсений К.	0	0,8	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	20	14	1	2	2	2
Алиса В.	1,2	1,2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	8	16	3	2	3	3
Кирилл М.	0,8	1,1	2	3	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	20	16	1	2	2	3
Иван И.	0,7	0,5	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	26	20	1	1	2	2
Виктория Т.	0,9	1,3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	12	12	2	2	3

София У.	0,6	0,7	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	27	18	1	2	2	2
Елизавета И.	1,3	1,2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	14	16	2	2	3	3
Варвара Л.	1	1,3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	10	14	2	2	3	3	
Милана А.	1,1	0,8	3	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	20	12	1	2	2	2	
Севастьяна Х.	1,2	1,2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	16	8	2	3	3	3	
Анна М.	1,4	1,1	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	8	16	3	2	3	3	

Примечание:

Вегетативный коэффициент: 0 – 0,5 – хроническое переутомление; 0,51 – 0,91 – компенсируемое состояние усталости
0,92 – 1,9 – оптимальная работоспособность; свыше 2 - перевозбуждение.

Физиологический компонент: 1 – недостаточный уровень; 2 – частичный уровень; 3 – достаточный уровень.

Деятельностный компонент:

По показателю проблемы в учебной деятельности: 1 – есть; 2 – нет.

По показателю уровень усвоения школьной программы: 1 – недостаточный уровень; 2 – достаточный уровень.

Эмоциональный компонент: 1 – отрицательное отношение; 2 – положительное отношение.

Суммарное отклонение от аутогенной нормы: больше 20 – преобладание отрицательных эмоций;

10 – 18 – эмоциональное состояние в норме; менее 10 – преобладание положительных эмоций

Уровень эмоциональной адаптации: 1 – негативный уровень; 2 – амбивалентный уровень; 3 – негативный уровень.

Общий уровень адаптации: 1 – недостаточный уровень; 2 – частичный уровень; 3 – достаточный уровень.

Таблица 3

Уровень социально-психологической адаптации первоклассников по методике «Экспертная оценка адаптированности ребёнка к школе»

**Схема изучения социально – психологической адаптации ребенка к школе (экспертная оценка родителей)
В.И. Чиркова, О.Л. Соколовой, О.В. Сорокиной (в баллах)**

№ п/п	Ф. И. ученика	УВ	СУ	СР	НР	В с О	ООА	Итоговый балл
1.	Полина А.	3	3	3	4	5	4	22
2.	Вероника Б.	3	3	3	3	3	3	18
3.	Егор В.	2	2	2	5	5	5	19
4.	Мария В.	3	3	3	3	3	3	18
5.	Кристина И.	2	2	2	1	5	3	15
6.	Владимир К.	3	3	4	4	4	3	21
7.	Анастасия К.	3	4	4	4	4	4	23
8.	Андрей К.	3	4	4	4	4	4	23
9.	Зэкери К.	3	3	3	4	5	4	22
10.	София К.	2	3	3	3	3	3	17
11.	Дмитрий М.	2	2	2	3	3	2	14
12.	Владислав М.	3	4	4	4	5	5	25
13.	Александр О.	3	3	4	4	5	4	23
14.	Эльвира О.	1	2	1	4	5	3	16
15.	Максим П.	3	3	4	4	4	3	21
16.	Иван П.	3	4	4	5	5	5	26
17.	Дарья П.	2	2	1	4	4	3	16
18.	Валерия П.	3	4	4	5	5	4	25
19.	Вероника С.	3	4	4	4	4	3	22
20.	Андрей Т.	1	1	1	1	5	1	10
21.	Ева Т.	3	4	4	4	5	4	24

22.	Севастьяна Х.	2	2	3	4	3	3	17
23.	Роман Ш.	3	4	3	3	4	3	20
24.	Диана А.	1	2	1	3	2	1	10
25.	Софья Е.	3	4	3	4	4	4	22
26.	Данил Д.	3	3	2	4	4	3	19
27.	Елизавета И.	1	2	1	3	2	2	11
28.	Екатерина К.	3	4	4	4	3	3	21
29.	Арсений К.	3	3	3	4	5	4	22
30.	Егор Л.	2	3	3	4	4	3	19
31.	Варвара Л.	1	2	1	2	2	2	10
32.	Анна М.	1	1	1	1	2	1	7
33.	Софья М.	2	2	1	1	2	2	10
34.	Кирилл О.	3	4	4	4	5	4	24
35.	Мария П.	3	4	4	4	4	4	23
36.	Тимур С.	2	3	3	3	3	3	17
37.	Константин Ф.	2	2	1	3	4	2	14
38.	Варвара Х.	3	3	3	4	4	3	20
39.	Таисия С.	4	4	4	4	4	4	24
40.	Анастасия С.	3	4	4	5	5	5	26
41.	Мария Л.	1	1	1	1	1	1	6
42.	Данил А.	2	3	1	4	4	3	17
43.	Марат А.	2	2	1	2	1	2	10
44.	Вадим Б.	3	3	2	3	3	3	17
45.	Алена Б.	3	3	3	3	3	4	19
46.	Владислав Г.	2	2	2	3	3	3	15
47.	Георгий Д.	1	1	1	2	3	1	9
48.	Глеб Ж.	3	4	3	1	2	3	16
49.	Дмитрий И.	2	2	2	3	2	2	13
50.	Иван И.	1	1	1	1	4	2	10
51.	Максим К.	2	2	2	3	3	3	15
52.	Маргарита К.	2	3	3	3	3	3	17

53.	Ростислав Н.	3	4	4	4	5	5	25
54.	Виктория Т.	3	4	5	5	3	4	24
55.	София М.	3	3	3	4	3	3	19
56.	Егор Б.	2	2	2	3	3	2	14
57.	Дарья В.	3	3	3	4	3	3	19
58.	Дарья Д.	4	4	4	4	4	4	24
59.	Артем Ж.	2	3	2	2	3	2	14
60.	Анастасия К.	1	2	1	2	2	1	9
61.	Карина М.	2	2	3	3	5	3	18
62.	Кирилл М.	2	2	2	4	3	3	16
63.	Илона М.	2	2	2	4	2	2	14
64.	Анастасия П.	2	3	2	3	4	3	17
65.	София У.	2	2	2	3	3	3	15
66.	Кирилл Ф.	2	2	2	3	3	3	15
67.	Никита Ч.	2	2	3	3	4	3	17
68.	Дмитрий Ц.	2	2	2	4	4	3	17
69.	Алиса В.	2	3	3	4	5	4	21
70.	Милана А.	1	2	1	3	5	2	14

Примечание:**УВ** – успешность выполнения школьных заданий**СУ** – степень усилий, необходимых ребенку для выполнения школьных заданий**СР** – самостоятельность ребенка при выполнении школьных заданий**НР** – настроение, с которым ребенок идет в школу**ВсО** – взаимоотношения с одноклассниками**ООА** – общая оценка адаптированности ребенка

0 – 12 – зона дезадаптации

13 – 18 – зона неполной адаптации

19 – 30 – зона адаптации

Таблица 4

Уровень социально-психологической адаптации первоклассников до и после их участия в формирующем эксперименте по методике «Экспертная оценка адаптированности ребёнка к школе»

Схема изучения социально – психологической адаптации ребенка к школе (экспертная оценка родителей)

В.И. Чиркова, О.Л. Соколовой, О.В. Сорокиной (в баллах)

№ п/п	Ф. И. ученика	УВ		СУ		СР		НР		ВсО		ООА		Ит.балл	
		до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
1.	Владислав М.	3	3	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	25	25
2.	Мария Л.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	3	6	13
3.	Кристина И.	2	2	2	2	2	2	1	3	5	5	3	3	15	17
4.	Владимир К.	3	3	3	3	4	4	4	4	4	5	3	3	21	22
5.	Эльвира О.	1	2	2	2	1	1	4	5	5	5	3	3	16	18
6.	Дарья П.	2	2	2	2	1	1	4	4	4	4	3	3	16	16
7.	Георгий Д.	1	1	1	2	1	2	2	3	3	4	1	2	9	14
8.	Тимур С.	2	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	4	17	21
9.	Зэкери К.	3	3	3	3	3	3	4	5	5	5	4	5	22	24
10.	Данил А.	2	2	3	3	1	2	4	4	4	5	3	4	17	20
11.	Глеб Ж.	3	3	4	4	3	3	1	3	2	3	3	3	16	19
12.	Александр О.	3	3	3	4	4	4	4	5	5	5	4	5	23	26
13.	Егор Б.	2	3	2	2	2	2	3	3	3	4	2	3	14	17
14.	Арсений К.	3	3	3	3	3	3	4	5	5	5	4	4	22	23
15.	Алиса В.	2	3	3	3	3	3	4	5	5	5	4	5	21	24
16.	Кирилл М.	2	2	2	2	2	2	4	4	3	5	3	3	16	18
17.	Иван И.	1	2	1	2	1	1	1	2	4	4	2	2	10	13
18.	Виктория Т.	3	4	4	4	5	5	5	5	3	3	4	5	24	26
19.	София У.	2	2	2	2	2	3	3	4	3	4	3	3	15	18
20.	Елизавета И.	1	2	2	2	1	2	3	4	2	3	2	3	11	16
21.	Варвара Л.	1	2	2	2	1	1	2	3	2	3	2	3	10	14

22.	Милана А.	1	2	2	2	1	2	3	4	5	5	2	3	14	18
23.	Севастьяна Х.	2	2	2	2	3	3	4	4	3	4	3	3	17	18
24.	Анна М.	1	2	1	2	1	1	2	2	2	3	1	2	7	13

Примечание:

УВ – успешность выполнения школьных заданий

СУ – степень усилий, необходимых ребенку для выполнения школьных заданий

СР – самостоятельность ребенка при выполнении школьных заданий

НР – настроение, с которым ребенок идет в школу

ВсО – взаимоотношения с одноклассниками

ООА – общая оценка адаптированности ребенка

0 – 12 – зона дезадаптации

13 – 18 – зона неполной адаптации

19 – 30 – зона адаптации

**Уровень социально-психологической адаптации первоклассников по
схеме изучения социально – психологической адаптации ребенка в школе (экспертная оценка учителя)
Э.М. Александровской**

№ п/п	Ф. И. ученика	УА	УЗ	П на У	П на П	О с О	О к У	ЭБ	Итоговый балл
21.	Полина А.	4	5	5	5	5	4	5	33
22.	Вероника Б.	3	4	5	4	4	4	3	27
23.	Егор В.	3	3	4	5	5	4	5	29
24.	Мария В.	4	5	5	1	2	4	4	20
25.	Кристина И.	3	3	5	4	4	4	4	27
26.	Владимир К.	4	4	5	5	5	4	5	32
27.	Анастасия К.	5	5	5	5	5	4	5	34
28.	Андрей К.	5	5	5	5	5	4	5	34
29.	Зэкери К.	4	4	5	5	5	4	5	32
30.	София К.	4	4	5	4	4	5	4	30
31.	Дмитрий М.	3	3	5	5	5	5	5	31
32.	Владислав М.	3	3	5	5	5	5	5	31
33.	Александр О.	4	4	5	5	5	4	5	32
34.	Эльвира О.	1	2	4	4	5	4	3	23
35.	Максим П.	4	4	5	5	5	4	5	32
36.	Иван П.	4	4	3	5	5	5	5	31
37.	Дарья П.	3	3	4	5	5	4	4	28
38.	Валерия П.	4	4	5	4	3	5	5	30
39.	Вероника С.	4	4	5	5	5	5	3	31
40.	Андрей Т.	3	3	1	5	5	4	1	22
41.	Ева Т.	4	4	5	5	5	4	5	32

42.	Севастьяна Х.	4	4	5	5	5	5	4	32
43.	Роман Ш.	4	4	5	5	5	4	5	32
44.	Диана А.	4	4	5	5	5	5	5	33
45.	Софья Е.	5	4	5	5	5	5	5	34
46.	Данил Д.	5	4	5	5	5	5	5	34
47.	Елизавета И.	3	2	5	3	4	5	4	26
48.	Екатерина К.	4	4	5	5	5	5	5	33
49.	Арсений К.	5	4	2	5	5	5	5	31
50.	Егор Л.	4	3	5	5	5	5	5	32
51.	Варвара Л.	4	4	5	5	5	5	5	33
52.	Анна М.	4	3	5	3	4	5	1	25
53.	Софья М.	5	4	5	5	5	5	5	34
54.	Кирилл О.	5	5	5	5	5	5	5	35
55.	Мария П.	5	5	5	5	5	5	5	35
56.	Тимур С.	5	4	5	5	5	5	5	34
57.	Константин Ф.	3	3	5	3	4	5	3	26
58.	Варвара Х.	5	5	5	5	5	5	5	35
59.	Таисия С.	5	5	5	5	5	5	5	35
60.	Анастасия С.	5	5	2	5	5	5	5	32
61.	Мария Л.	5	3	5	3	4	5	2	27
62.	Данил А.	1	2	3	5	3	4	4	22
63.	Марат А.	3	3	3	5	3	4	4	25
64.	Вадим Б.	4	4	4	5	3	4	4	28
65.	Алена Б.	4	4	5	5	4	5	5	32
66.	Владислав Г.	4	4	5	5	4	5	4	31
67.	Георгий Д.	1	1	0	5	3	0	1	11
68.	Глеб Ж.	4	4	5	5	4	3	3	28
69.	Дмитрий И.	3	3	5	5	4	4	5	29
70.	Иван И.	1	1	0	5	3	1	1	13
71.	Максим К.	3	4	4	5	4	3	4	27
72.	Маргарита К.	4	4	5	5	4	5	5	32

73.	Ростислав Н.	4	4	5	5	4	5	5	32
74.	Виктория Т.	5	5	5	5	5	5	5	35
75.	София М.	4	4	5	5	5	5	5	33
76.	Егор Б.	3	4	4	5	4	4	4	28
77.	Дарья В.	4	4	5	4	4	5	5	31
78.	Дарья Д.	4	4	5	4	4	5	4	30
79.	Артем Ж.	3	3	2	0	0	2	0	10
80.	Анастасия К.	1	1	3	4	2	2	2	15
81.	Карина М.	4	4	5	4	4	5	4	30
82.	Кирилл М.	3	3	4	4	4	3	4	28
83.	Илона М.	3	3	4	4	4	5	3	26
84.	Анастасия П.	3	3	4	4	4	5	4	27
85.	София У.	3	3	5	4	4	5	4	28
86.	Кирилл Ф.	3	3	3	4	4	3	3	23
87.	Никита Ч.	4	4	4	4	4	4	4	28
88.	Дмитрий Щ.	4	4	4	4	4	5	4	29
89.	Алиса В.	4	4	4	4	4	5	4	29
90.	Милана А.	3	3	4	4	3	5	4	29

Примечание:

УА – учебная активность

УЗ – усвоение знаний

ПнаУ – поведение на уроке

ПнаП – поведение на перемене

ОсО – взаимоотношения с одноклассниками

ОкУ – отношение к учителю

ЭБ – эмоциональное благополучие

0 – 14 – зона дезадаптации

15 – 21 – зона неполной адаптации

22 – 35 – зона адаптации

22.	Милана А.	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	5	5	4	4	29	29
23.	Севастьяна Х.	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	32	32
24.	Анна М.	4	4	3	4	5	5	3	3	4	4	5	5	1	2	25	27

Примечание:

УА – учебная активность

УЗ – усвоение знаний

ПнаУ – поведение на уроке

ПнаП – поведение на перемене

ОсО – взаимоотношения с одноклассниками

ОкУ – отношение к учителю

ЭБ – эмоциональное благополучие

0 – 14 – зона дезадаптации

15 – 21 – зона неполной адаптации

22 – 35 – зона адаптации

**Результаты исследования социометрического статуса первоклассников
до формирующего эксперимента**

№ п/п	ФИ	Количество выборов	Статус
1.	Полина А.	4	принимаемый
2.	Вероника Б.	4	принимаемый
3.	Егор В.	6	лидер
4.	Мария В.	3	принимаемый
5.	Кристина И.	2	отверженный
6.	Владимир К.	2	отверженный
7.	Анастасия К.	3	принимаемый
8.	Андрей К.	2	отверженный
9.	Зэкери К.	2	отверженный
10.	София К.	3	принимаемый
11.	Дмитрий М.	3	принимаемый
12.	Владислав М.	0	отверженный
13.	Александр О.	2	отверженный
14.	Эльвира О.	2	отверженный
15.	Максим П.	8	лидер
16.	Иван П.	4	принимаемый
17.	Дарья П.	0	отверженный
18.	Валерия П.	3	принимаемый
19.	Вероника С.	3	принимаемый
20.	Андрей Т.	3	принимаемый
21.	Ева Т.	3	принимаемый
22.	Севастьяна Х.	2	отверженный
23.	Роман Ш.	4	принимаемый
24.	Диана А.	3	принимаемый
25.	Софья Е.	2	отверженный
26.	Данил Д.	4	принимаемый
27.	Елизавета И.	2	отверженный
28.	Екатерина К.	7	лидер
29.	Арсений К.	2	отверженный
30.	Егор Л.	5	лидер
31.	Варвара Л.	2	отверженный
32.	Анна М.	3	принимаемый
33.	Софья М.	3	принимаемый
34.	Кирилл О.	3	принимаемый
35.	Мария П.	3	принимаемый
36.	Тимур С.	2	отверженный
37.	Константин Ф.	3	принимаемый
38.	Варвара Х.	2	отверженный
39.	Таисия С.	4	принимаемый
40.	Анастасия С.	4	принимаемый
41.	Мария Л.	1	отверженный
42.	Данил А.	2	отверженный
43.	Марат А.	3	принимаемый

44.	Вадим Б.	4	принимаемый
45.	Алена Б.	4	принимаемый
46.	Владислав Г.	5	лидер
47.	Георгий Д.	1	отверженный
48.	Глеб Ж.	2	отверженный
49.	Дмитрий И.	4	принимаемый
50.	Иван И.	2	отверженный
51.	Максим К.	6	лидер
52.	Маргарита К.	4	принимаемый
53.	Ростислав Н.	2	отверженный
54.	Виктория Т.	2	отверженный
55.	София М.	2	отверженный
56.	Егор Б.	2	отверженный
57.	Дарья В.	4	принимаемый
58.	Дарья Д.	3	принимаемый
59.	Артем Ж.	3	принимаемый
60.	Анастасия К.	3	принимаемый
61.	Карина М.	5	лидер
62.	Кирилл М.	2	отверженный
63.	Илона М.	4	принимаемый
64.	Анастасия П.	2	отверженный
65.	София У.	2	отверженный
66.	Кирилл Ф.	3	принимаемый
67.	Никита Ч.	5	лидер
68.	Дмитрий Щ.	3	принимаемый
69.	Алиса В.	2	отверженный
70.	Милана А.	1	отверженный

Таблица 8

**Результаты исследования социометрического статуса первоклассников
после формирующего эксперимента**

№ п/п	ФИ	Количество выборов	Статус
1.	Владислав М.	3	принимаемый
2.	Мария Л.	3	принимаемый
3.	Кристина И.	3	принимаемый
4.	Владимир К.	5	лидер
5.	Эльвира О.	3	принимаемый
6.	Дарья П.	3	принимаемый
7.	Георгий Д.	3	принимаемый
8.	Тимур С.	3	принимаемый
9.	Зэкери К.	5	лидер
10.	Данил А.	3	принимаемый
11.	Глеб Ж.	5	лидер
12.	Александр О.	5	лидер
13.	Егор Б.	3	принимаемый
14.	Арсений К.	3	принимаемый

15.	Алиса В.	3	принимаемый
16.	Кирилл М.	3	принимаемый
17.	Иван И.	3	принимаемый
18.	Виктория Т.	3	принимаемый
19.	София У.	3	принимаемый
20.	Елизавета И.	3	принимаемый
21.	Варвара Л.	3	принимаемый
22.	Милана А.	3	принимаемый
23.	Севастьяна Х.	3	принимаемый
24.	Анна М.	3	принимаемый

Результаты статистической обработки данных

Таблица 1

Статистические различия по показателям адаптированности первоклассников в зависимости от их социометрического статуса по непараметрическому критерию Н-Крускала-Уоллиса

	Вегет. коэф.	Уровень физ. адапт.	Проблемы в уч. деят.	Уровень усвоения шк. пр.	Отн. к себе	Отн. к учению	Отн. к учителю	Отн. к однокл.
Хи-квадрат	,542	,451	3,342	3,342	,771	,110	1,963	2,834
ст.св	2	2	2	2	2	2	2	2
Асимптотическая значимость	,763	,798	,188	,188	,680	,947	,375	,242

Суммарное отклонение от аут.нормы	Уровень эмоц. адаптации	Общий уровень адаптации	УВ	СУ	СР	НР	ВсО	ООА
4,759	8,671	1,650	2,415	2,016	1,052	,449	1,401	,350
2	2	2	2	2	2	2	2	2
,093	,013	,438	,299	,365	,591	,799	,496	,840

Ит.балл	Зона адаптации	УА	УЗ	ПнаУ	ПнаП	ОсО	ОкУ	ЭБ	Ит.балл	Зона адаптации
,159	,628	,834	2,846	,200	1,127	,654	,414	,368	,059	,760
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
,924	,731	,659	,241	,905	,569	,721	,813	,832	,971	,684

Таблица 2

Статистическая обработка данных с применением непараметрического критерия для зависимых выборок (в ситуации «до» и «после» формирующего эксперимента) Т- Вилкоксона

	Вегет. коэф. до-после	Физ.адапт до-после	Пробл. усвоен. шк.пр. до-после	Уровень усв. шк.пр. до-после	Отн. к себе до-после	Отн. к учению до-после	Отн. к учителю до-после	Отн. к однокл. до-после	Откл. от аут. нормы до-после
Z Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	-1,221 ,222	-,577 ,564	-2,000 ,046	-2,000 ,046	-1,414 ,157	-,632 ,527	-,277 ,782	-,577 ,564	-1,881 ,060

Эмоц.адапт до-после	Общий ур.адапт до-после	УВ до-после	СУ до-после	СР до-после	НР до-после	ВсО до-после	ООА до-после	Ит.балл до-после	Зона ад. до-после
-1,727 ,084	-3,162 ,002	-3,317 ,001	-2,236 ,025	-2,646 ,008	-3,690 ,000	-3,357 ,001	-3,500 ,000	-4,130 ,000	-3,000 ,003

УА до-после	УЗ до-после	ПнаУ до-после	ПнаП до-после	ОсО до-после	ОкУ до-после	ЭБ до-после	Ит.балл до-после	Зона ад. до-после	Статус до-после
-2,333 ,020	-3,000 ,003	-2,000 ,046	,000 1,000	-1,000 ,317	-1,732 ,083	-1,732 ,083	-3,462 ,001	-1,414 ,157	-4,508 ,000

Содержание программы игровой психокоррекции социально-психологической дезадаптации первоклассников

Занятие 1.

Тема: «Давайте познакомимся»

Цель: способствовать знакомству детей друг с другом, созданию положительного эмоционального фона, повышению уверенности в себе.

Оборудование: стулья, шарф, мелкие предметы.

№ 1. Начало занятия. **Игра «Дружба начинается с улыбки».**

Сидящие в кругу дети берутся за руки, смотрят соседу в глаза и молча улыбаются друг другу.

№ 2. «Давай, познакомимся!»

Цель: знакомство детей друг с другом.

Дети садятся на стуле в круг вместе с психологом. Каждый участник по кругу называет свое имя. Психолог также представляется. Второй круг проводится с повторением трех имен: имени соседа справа, своего имени и имени соседа слева.

№ 3. **Игра «Жмурки».**

Цель: создание положительного эмоционального фона, устранение страхов, повышение уверенности в себе.

Ход игры: выбирается водящий. Все дети идут, приплясывая и напевая какую-нибудь песенку, и ведут игрока – «кота» с завязанными глазами.

Подводят его к двери, ставят на порог и велят взяться за ручку, а потом все вместе, хором говорят:

Кот, кот Ананас,

Ты лови три года нас!

Ты лови три года нас,

Не развязывая глаз!

Как только прозвучат последние слова, дети разбегаются в разные стороны. «Кот» принимается ловит играющих. Все дети вертятся вокруг «кота», дразнят его. Кого «кот» запятнает, тот становится водящим.

№ 4. Игра «Паровозик».

Цель: создание положительного эмоционального фона, повышение уверенности в себе, устранение страхов, сплочение группы, формирование произвольного контроля, умение подчиняться требованиям одного.

Ход игры: дети строятся друг за другом, держась за плечи. «Паровозик» - водящий везет детей, преодолевая (обойти стул, парту, перешагивать через предметы на полу и т.п.)

№ 5. Рефлексия. Психолог спрашивает, какое у детей настроение, что им понравилось на занятии, а что нет.

№ 6. Игра «Хоровод».

Цель: спокойная и объединяющая концовка занятия.

Дети встают в круг, берут друг друга за руки, улыбаются друг другу, затем прощаются и спокойно расходятся.

Занятие 2.

Тема: «Один за всех и все за одного»

Цель: содействовать созданию положительного эмоционального фона, сплочению группы, обучению навыков взаимодействия, снятию психологического напряжения, повышению уверенности в себе.

Оборудование: стулья, мелкие предметы.

№ 1. Начало занятия. Игра «Дружба начинается с улыбки».

Сидящие в кругу дети берутся за руки, смотрят соседу в глаза и молча улыбаются друг другу.

№ 2. Игра «Кошки – мышки».

Цель: создание положительного эмоционального фона, сплочение группы, обучение навыкам, взаимодействия в группе сверстников.

Ход игры: участники образуются в замкнутый круг, взявшись за руки, Два участника остаются вне круга . Один – кошка, другой – мышка.

Мышка убегает от кошки, может пробегать через круг, кошка пытается поймать мышку, она может быть только за границами круга.

Участники помогают мышке тем, что опускают или поднимают руки, чтобы мышка могла спрятаться или выйти из круга.

№ 3. Игра «Поменяться местами».

Цель: снятие психологического напряжения.

Ход игры: все сидят на своих местах, водящий стоит, его стул оставляется.

Психолог говорит: Меняются местами те, у кого ... (например, в одежде есть синий цвет), те участники у кого есть названный признак, быстро меняются местами друг с другом, водящий стремится занять одно из освободившихся мест. Оставшийся без стула становится водящим.

№ 4. Игра «Паровозик».

Цель: создание положительного эмоционального фона, повышение уверенности в себе, устранение страхов, сплочение группы, формирование произвольного контроля, умение подчиняться требованиям одного.

Ход игры: дети строятся друг за другом, держась за плечи. «Паровозик» – водящий везет детей, преодолевая с вагончиками различные препятствия (обойти стул, парту, перешагивать через предметы на полу и т.п.).

№ 5. Рефлексия: Психолог спрашивает, какое у детей настроение, что им понравилось на занятиях, а что нет.

№ 6. Игра «Хоровод».

Цель: спокойная и объединяющая концовка.

Дети встают в круг, берут друг друга за руки, улыбаются друг другу, затем прощаются и спокойно расходятся

Занятие 3.

Тема: «Я смогу»

Цель: содействовать повышению уверенности в себе, созданию положительного эмоционального фона в коллективе, сплочению группы.

Оборудование: шарф, стулья.

№ 1. Начало занятия. Игра «Дружба начинается с улыбки».

Сидящие в кругу дети берутся за руки, смотрят соседу в глаза и молча улыбаются друг другу.

№ 2. Игра «Жмурки».

Цель: создание положительного эмоционального фона, устранение страхов, повышение уверенности в себе.

Ход игры: Все дети идут, приплясывая и напевая какую – нибудь песенку, и ведут кота – игрока с завязанными глазами. Подводят к двери, становятся его на порог и велят взяться за ручку, а потом все вместе (хором) нараспев начинают петь:

Кот, кот Ананас,
Ты лови три года нас!
Ты лови три года нас,
Не развязывая глаз!

Как только пропоют последние слова, разбегаются в разные стороны. Кот принимается ловить играющих. Все дети вертятся вокруг кота, дразнят его: то дотрагиваются до него пальцем, то дергают его за одежду.

№ 3. Игра «Жучок».

Цель: сплоченные группы, повышение уверенности в себе, раскрытие групповых отношений.

Ход игры: Дети встают в ширину за водящим . Водящий стоит спиной к группе, выставив из под мышки свою руку с растопыренной ладонью, Водящий должен угадать, кто из детей дотронулся до его руки (по выражению лица, движению). Водящий стоит до тех пор, пока не угадает правильно. Водящего выбирают с помощью считалки.

№ 4. Рефлексия: Психолог спрашивает, какое у детей настроение, что им понравилось на занятиях, а что нет.

№ 5. Игра «Хоровод».

Цель: спокойная и объединяющая концовка.

Дети встают в круг и берутся за руки, смотрят друг другу в глаза, улыбаются.

Занятие 4.

Тема: «Я знаю и могу»

Цель: содействовать повышению уверенности в себе, развитию смелости и уверенности в себе.

Оборудование: стулья, мячи, кегли.

№ 1. Начало занятия. **Игра «Дружба начинается с улыбки».**

Сидящие в кругу дети берутся за руки, смотрят соседу в глаза и молча улыбаются друг другу.

№ 2. **Игра «Ассоциации».**

Цель: развитие коммуникативных навыков, актерских способностей.

Ход игры: Ребенок жестами, мимикой изображает другого ребенка, его особенности, привычки, как он их видит. Остальные дети отгадывают, кого он изображает.

№ 3. **Игра «Страшные сказки».**

Цель: снятие тревоги, устранение страхов, повышение уверенности в себе, объединение группы.

Ход игры: Гасится свет или зашторены окна. Дети по очереди начинают в темноте рассказывать страшные сказки. Если уровень доверия в группе высок, то дети воспроизводят свои реальные страхи. Очень полезно их тут же разыграть, так же в темноте.

№ 4. **Гимнастика.**

№ 5. **Спортивная игра «Турнир».**

Цель: развитие произвольного контроля, коррекция аффективности поведения, развитие смелости, уверенности в себе.

Ход игры: Дети выбирают судью и спортсменов. Проводятся спортивные игры:

а) **«Попади в кегли».** Ребенку предлагают сесть и опереться руками сзади, ноги согнуть. Ноги согнуть. Перед ногами кладется мяч. Он

должен оттолкнуть мяч, выпрямить ноги так, чтобы попасть мячом в кеглю, поставленную на расстоянии 3 – 4 шагов.

б) *«Прыгнуть через руки»*. Сцепив пальцы обеих рук, надо попробовать прыгнуть через руки так, чтобы они оказались сзади. Руки при этом необходимо держать «в замке», не отпуская.

в) *«Бой петухов»*. Играющие стараются вывести друг друга из равновесия, прыгая на одной ноге и толкая друг друга правым, либо левым плечом. Проигрывает тот, кто коснется земли второй ногой. Руки дети держать на поясе. Можно держаться одной рукой за носок согнутой ноги. Побеждает тот, кто дольше удержится, прыгая на одной ноге.

г) *«Сядь – встань»*. Скрестив ноги, обхватив руками плечи, надо приподнять согнутые в локтях руки перед собой, сесть и встать, не помогая себе руками.

№ 6. Рефлексия: Психолог спрашивает, какое у детей настроение, что им понравилось на занятиях, а что нет.

№ 7. Игра «Хоровод».

Цель: спокойная и объединяющая концовка занятия.

Ведущий в конце занятий спрашивает детей: «Чем сегодня занимались? Чему научились».

Занятие 5.

Тема: «Мы вместе»

Цель: содействовать сплочению группы, развитию положительного эмоционального фона, развитию наблюдательности, внимания.

Оборудование: стулья, фотоаппарат.

№ 1. Начало занятия. **Игра «Дружба начинается с улыбки».**

Сидящие в кругу дети берутся за руки, смотрят соседу в глаза и молча улыбаются друг другу.

№ 2. Игра «Бип».

Цель: сплочение группы, развитие положительного эмоционального фона, устранение страхов.

Ход игры. Дети сидят на стульях. Водящий с закрытыми глазами ходит по кругу, садится по очереди на колени к детям и указывает на ком сидит. Если он правильно угадывает, то тот, кого назвали, говорит «Бип».

№ 3. Гимнастика.

№ 4. «Семейный портрет».

Цель: социометрия детской игровой группы, а также отношение сложившегося отношения в собственной семье, опора на групповые взаимоотношения.

Ход игры: в семью приходит фотограф, чтобы сделать семейную фотографию.

Он должен задать семейные роли всем членам группы и рассадить их, каждому рассказывая о том, кто с кем дружит в этой семье.

№ 5. Игра «Зеркало».

Цель: дать возможность проявить активность пассивным детям, развитие наблюдательности, внимая.

Ход игры: Выбирается один водящий, остальные дети – зеркала. Водящий смотрится в зеркала, и они отражают все его движения. Психолог следит за правильностью отражения.

«Что вы чувствовали, когда повторяли движения водящего? Это можно было выполнить?».

№ 6. Рефлексия: Психолог спрашивает, какое у детей настроение, что им понравилось на занятиях, а что нет.

№ 7. Игра «Хоровод».

Цель: спокойная и объединяющая концовка занятия.

Ведущий в конце занятий спрашивает детей: «Чем сегодня занимались? Чему научились».

Занятие 6.

Тема: «Поменяемся местами»

Цель: содействовать сплочению группы, поддержанию группового единства.

Оборудование: стулья, чашки, теннисные шарики, настольные игры.

№ 1. Начало занятия. Игра «Дружба начинается с улыбки».

Сидящие в кругу дети берутся за руки, смотрят соседу в глаза и молча улыбаются друг другу.

№ 2. Игра «День рождение».

Цель: для сплочения группы детям дается возможность высказать все обиды, разочарование.

Ход игры: Выбирается именинник. Все дети дарят ему подарки жестами, мимикой. Имениннику предлагается вспомнить, обижал он кого-то, и исправит это. Детям предлагается пофантазировать и придумать будущее имениннику.

№ 3. Игра «Путаница».

Цель: игра поддерживает групповое единство.

Ход игры. Выбирается считалкой водящий. Он выходит из комнаты. Остальные дети берутся за руки и образуют круг. Не разнимая рук, они начинают запутываться, кто как умеет. Когда образовалась путаница, ведущий заходит в комнату и распутывает, так же, не разнимая рук у детей.

№ 4. Гимнастика.

№ 5. Игра «Мальчик (девочка) – наоборот».

Цель: развивается произвольный контроль за своими действиями, снимается двигательная расторможенность, негативизм.

Ход игры: участники встают в круг. Ведущий показывает действие, все повторяют за ним. Мальчик, наоборот, должен делать не так как все.

№ 6. Свободное время (забавы за столом).

а) **«Выдуй шарик из чашки».** В чашку кладут шарик от настольного тенниса. Детям по очереди предлагается сделать глубокий вдох, наклониться над чашкой и дунуть в нее так сильно, чтобы шарик вылетел из чашки.

б) **«Силачи».** Играющие упираются локтями о стол и соединяют кисти. Каждый в паре начинает давить на руку товарища, стараясь положить ее на

стол. Побеждает тот, кто, не отрывает локти от стола, заставит партнера положить руку на стол.

в) Различные *настольные игры*: «лото», «цирк», «летающие колпачки», «шашки, «улицы города» и др. Играя в эти игры надо соблюдать правила.

№ 7. Рефлексия: Психолог спрашивает, какое у детей настроение, что им понравилось на занятиях, а что нет.

№ 8. Игра «Хоровод».

Цель: спокойная и объединяющая концовка занятия.

Ведущий в конце занятий спрашивает детей: «Чем сегодня занимались? Чему научились».

Занятие 7.

Тема: «Я не один»

Цель: содействовать сплочению группы, снятию эмоционального напряжения, развитию наблюдательности.

Оборудование: стулья, мебель, щит, мячи.

№ 1. Начало занятия. Игра «Дружба начинается с улыбки».

Сидящие в кругу дети берутся за руки, смотрят соседу в глаза и молча улыбаются друг другу.

№ 2. Игра «Крепость».

Цель: сплочение группы, снятие эмоционального напряжения.

Ход игры: Группа детей делится на две комнаты (по желанию самих ребят). Каждая команда делает из мебели крепость. Одна команда защищает крепость, другая штурмует. Основное оружие – надувные шарики, мячи, мягкие игрушки.

№ 3. Гимнастика.

№ 4. Игра «Изображение предметов».

Цель: развитие наблюдательности, воображения, умение видеть другого.

Ход занятий: ребенок мимикой, жестами, изображает предмет. Остальные дети его отгадывают. Кто правильно его назвал становится ведущим.

№ 5. Игра «Щит и меч».

Цель: выход агрессии, эмоционального напряжения.

Ход игры: психолог держит щит, дети бьют об него мечами.

№ 6. Рефлексия: Психолог спрашивает, какое у детей настроение, что им понравилось на занятиях, а что нет.

№ 7. Игра «Хоровод».

Цель: спокойная и объединяющая концовка занятия.

Ведущий в конце занятий спрашивает детей: «Чем сегодня занимались? Чему научились».

Занятие 8.

Тема: «Я могу себя контролировать»

Цель: содействовать коррекции эмоции злости, умению воздействовать друг на друга, сплочению группы, развитию положительного эмоционального фона.

Оборудование: стулья, кораблик, пестрые юбочки, бусы, перья, компьютер.

№ 1. Начало занятия. Игра «Дружба начинается с улыбки».

Сидящие в кругу дети берутся за руки, смотрят соседу в глаза и молча улыбаются друг другу.

№ 2. Игра «Чунга – чанга».

Цель: сплочение группы, развитие положительного эмоционального фона.

Ход игры: путешественник (психолог) пристал на своем корабле к Волшебному острову, где все всегда радостны и беззаботны. Едва он сошел на берег, как его окружили жители чудесного острова – маленькие чернокожие дети. И на мальчиках и на девочках надеты одинаковые пестрые юбочки, на шее бусы, а в волосах перья. С веселой улыбкой они стали

пританцовывать под музыку Шаинского «Чунга – чанга» вокруг путешественника и петь»

«Чудо – остров, чудо – остров,
жить на нем легко и просто,
жить на нем легко и просто,
Чунга – чанга!!!»

Путешественник решил навсегда остаться на этом острове.

№ 3. Гимнастика.

Узнать по звуку птицу, лошадь, другое животное (внимание).

- 1) попугай
- 2) лебеди
- 3) тюлень на суше
- 4) тюлень на воде
- 5) мартышка
- б) змея

№ 4. Игра «Баба – Яга».

Цель: коррекция эмоции злости, тренировка способностей воздействия детей друг на друга.

Ход игры: дети сидят на стульях в кругу, лицом друг к другу. Психолог просит показать, какое бывает выражение лица, позы, жесты у взрослых (мамы, папы, бабушки, учителя), когда они злятся на детей.

За что взрослые, чаще всего сердятся на вас? (дети разыгрывают 2-3 сценки).

Как ругают вас старшие? Когда вам очень страшно? Грозят наказать,

Берут ремень? (Ребята говорят и показывают) Что вы делаете в ответ: плачете, улыбаетесь, деретесь, боитесь (разыгрывается 2-3 сценки).

№ 5. Спортивные игры.

- а) *«Дракон кусает свой хвост».*

Играющие стоят друг за другом, держась за талию впереди стоящего. Первый ребенок это – голова дракона, первый играющий пытается схватить последнего. Дракон ловит свой хвост. Остальные дети цепко держатся друг за друга. Если дракон не поймает свой хвост, то следующий раз на роль головы назначают другого ребенка.

б) «Белые медведи».

Намечается место, где будут жить белые медведи. Двое детей берутся за руки - это белые медведи. Со словами «Медведи идут на охоту!» они бегут, окружить и поймать кого –нибудь из играющих. Затем снова идут на охоту. Когда переловят всех, игра кончается.

в) «Расставить посты».

Дети маршируют под марш друг за другом. Впереди идет командир. Когда командир хлопает в ладоши, идущий последним ребенок должен немедленно остановиться. Так командир расставляет всех детей в задуманном им порядке (линейка, круг по углам и т.д.).

№ 6. Рефлексия: Психолог спрашивает, какое у детей настроение, что им понравилось на занятиях, а что нет.

№ 7. Игра «Хоровод».

Цель: спокойная и объединяющая концовка занятия.

Ведущий в конце занятий спрашивает детей: «Чем сегодня занимались? Чему научились».

Занятие 9.

Тема: «Другие – тоже люди»

Цель: содействовать развитию сплоченности, взаимопонимания, коррекции эмоциональной сферы, осознанию отрицательных черт характера, развитию внимания.

Оборудование: стулья, резиночка, бабочка, картошка.

№ 1. Начало занятия. Игра «Дружба начинается с улыбки».

Сидящие в кругу дети берутся за руки, смотрят соседу в глаза и молча улыбаются друг другу.

№ 2. Игра «Узнай по голосу».

Цель: развитие внимания, умение узнавать друг друга по голосу.

Ход игры: Дети встают в круг, выбирается ведущий. Он встает в центр круга и старается узнать детей по голосу.

№ 3. Игра «Передай по кругу».

Цель: достичь взаимопонимания, сплоченности.

Ход игры: Дети идут по кругу, пантомимикой передают горячую картошку (резинку, бабочку).

№ 4. Гимнастика (пантомима)

- 1) Силач с гирями.
- 2) Акробаты на батуте.
- 3) Змея.

№ 5. Игра «Два друга».

Цель: сопоставление различных черт характера, развитие способности понимать эмоциональное состояние другого человека и умение адекватно выразить свое, коррекция эмоциональной сферы ребенка.

Ход игры: Дети слушают в исполнении психолога стихотворение Т. Воиной «Два друга»:

Пришли два юных друга на речку загорать
 Один решил купаться, - стал плавать и нырять.
 Другой сидит на камушке и смотрит на волну,
 И плавать опасается: «А вдруг я утону!»

Пошли зимой два друга кататься на коньках
 Один стрелою мчится - румянец на щеках!
 Другой стоит растерянный у друга на виду.
 «Тут место очень скользкое, а вдруг я упаду»

Гроза дружков застала однажды на лугу.
 Один пробежку сделал – согрелся на бегу.

Другой дрожал под кустиком, и вот дела плохи.

Лежит под одеялами – «Кха-кха !.. Апчхи».

Дети дают оценку поведению обеих ребят, распределяют роли. Психолог снова читает стихотворение, а дети пантомимически его иллюстрируют.

№ 6. Этюд «Так будет справедливо».

Цель: эмоциональное осознание детьми отрицательных черт характера. Учат понимать какое поведение, какой черте характера соответствует и как оно осуществляется.

«Мама ушла в магазин. Как только за ней закрылась, дверь, братья стали баловаться: они то бегали вокруг стола, то боролись, то кидали друг другу, словно это мячик, диванную подушку. Вдруг щелкнул замок – это вернулась мама. Старший брат, услышав, что дверь открывается, быстро сел на диван. А младший не заметил маминого прихода и продолжал играть с подушкой. Он подбросил подушку вверх и попал в люстру. Люстра стала раскачиваться. Мама, рассердившись, поставила провинившегося в угол. Старший брат поднялся с дивана и стал рядом с братом.

- Почему ты стал в угол? Я тебя не наказывала! - сказала мама.

- Так будет справедливо – серьезно ответил ей старший сын. Ведь это я придумал кидаться подушкой.

- Мама растрогано улыбнулась и простила обоих братьев».

№ 7. Рефлексия: Психолог спрашивает, какое у детей настроение, что им понравилось на занятиях, а что нет.

№ 8. Игра «Хоровод».

Цель: спокойная и объединяющая концовка занятия.

Ведущий в конце занятий спрашивает детей: «Чем сегодня занимались? Чему научились».

Занятие 10.

Тема: «Мы – коллектив»

Цель: содействовать развитию коллективизма, снятию двигательной расторможенности.

Оборудование: стулья, картинки веселых человечков, карандаши, фломастеры, лист бумаги, краски, кисточки.

№ 1. Начало занятия. Игра «Дружба начинается с улыбки».

Сидящие в кругу дети берутся за руки, смотрят соседу в глаза и молча улыбаются друг другу.

№ 2. Игра «Разведчики».

Цель: развитие моторно – слуховой памяти, снятие двигательной расторможенности, развитие коллективизма.

Ход игры: В комнате расставлены стулья в произвольном порядке. Один ребенок (разведчик) идет через комнату, обходя стулья с любой стороны, а другой ребенок (командир), запомнив дорогу, должен провести отряд тем же путем.

№ 3. Гимнастика.

Детям показывают картинки с изображением веселых человечков.

№ 4. Игра «Дружная семья».

Цель: развитие эмоционально – выразительных движений рук и адекватного использования жеста, отразить сложившиеся отношения в групповой игре.

Ход игры: дети сидят на стульях, расставленных по кругу. Каждый занят каким-нибудь делом: один вяжет, другой рисует и т.п..

Приятно смотреть на семью, в которой все так дружно работают.

Дети должны производить руками манипуляции так, словно в руках у них различные предметы.

Психолог предлагает выполнить совместную работу: На большом листе бумаги, который расстилается на полу сделать общий рисунок на тему «Наша дружная семья».

№ 5. Рефлексия: Психолог спрашивает, какое у детей настроение, что им понравилось на занятиях, а что нет.

№ 6. Игра «Хоровод».

Цель: спокойная и объединяющая концовка занятия.

Ведущий в конце занятий спрашивает детей: «Чем сегодня занимались? Чему научились».

Занятие 11.

Тема: «Договор об отношении друг к другу»

Цель: содействовать развитию групповой сплоченности, снятию эмоционального и стоического напряжения, повышению уверенности в себе, снятию тревоги.

Оборудование: стулья, одеяло, игрушка.

№ 1. Начало занятия. Игра «Дружба начинается с улыбки».

Сидящие в кругу дети берутся за руки, смотрят соседу в глаза и молча улыбаются друг другу.

№ 2. Игра «Четыре стихии».

Цель: развитие внимания, групповой сплоченности, снятие эмоционального и стоического напряжения.

Ход игры: играющие сидят по кругу. Ведущий договаривается с ними, что, если он скажет слово «земля», все должны опустить руки вниз, если слово «вода» – вытянуть руки вперед, слово «воздух» - поднять руки вверх, слово «огонь» – произвести вращение руками в локтевых суставах.

№ 3. Этюд «Встреча с другом».

Цель: развитие способности понимать эмоциональное состояние другого человека и умение адекватно выразить свое, развивать выразительность движения.

Ход этюда: Психолог рассказывает историю:

«У мальчика был друг. Но вот наступило лето, и им пришлось расстаться. Мальчик остался в городе, а его друг уехал с родителями на юг. Скучно в городе без друга. Прошел месяц. Однажды идет мальчик по улице и вдруг видит, как на остановке выходит его товарищ. Как же обрадовались они друг другу!»

По желанию дети разыгрывают сценку. Выразительные движения: объятия, улыбка, грусть, радость.

№ 4. Игра «Кораблик».

Цель: устранение страхов, повышение уверенности в себе, снятие тревоги, объединение группы.

Ход игры: Двое взрослых (психолог и педагог) раскачивают за углы одеяло – это кораблик. При словах «Тихая, спокойная погода, светит солнышко». Все дети изображают хорошую погоду. При слове «буря» они начинают создавать шум, кораблик качается все сильнее. Ребенок, находящийся в кораблике должен перекричать бурю: «Я не боюсь бури, я самый сильный матрос!» Для объяснения этой игры в первое «плавание» можно отправить игрушку.

№ 5. Рефлексия: Психолог спрашивает, какое у детей настроение, что им понравилось на занятиях, а что нет.

№ 6. Игра «Хоровод».

Цель: спокойная и объединяющая концовка занятия.

Ведущий в конце занятий спрашивает детей: «Чем сегодня занимались? Чему научились».

Занятие 12.

Тема: «Мозаика эмоций»

Цель: содействовать формированию чувства уверенности, развитию наблюдательности, внимания и памяти, созданию положительного эмоционального фона, развитию актерских способностей, сплочению коллектива, коррекции эмоциональной сферы ребенка.

Оборудование: стулья, ложечка.

№ 1. Начало занятия. Игра «Дружба начинается с улыбки».

Сидящие в кругу дети берутся за руки, смотрят соседу в глаза и молча улыбаются друг другу.

№ 2. Игра «В магазине зеркал».

Цель: развитие наблюдательности, внимания, памяти. Создание положительно – эмоционального фона. Упражнение чувства уверенности и так же подчинение требованиям одного.

Ход игры: В магазине стояло много больших зеркал. Туда вошел человек, на плече у него была обезьянка (выбирается заранее). Она увидела себя в зеркале (зеркала дети) и подумала, что это другие обезьянки. Стала корчить им рожицы. Обезьянки ответили ей тем же. Что ни делала обезьянка, все остальные в точности повторяли ее движения.

№ 3. Этюд «Очень худой ребенок»

Цель: развитие актерских способностей, сплочение класса.

Ход этюда: Психолог объясняет детям : ребенок плохо ест, он стал очень худым и слабым, даже муравей может его повалить с ног , послушайте:

Это кто там печально идет
И печальную песню поет?
Муравей пробежал,
Повалил его с ног.

Митя из дома ушел, до калитки дошел, до калитки дошел, но дальше идти он не смог!

Он каши, он каши, он каши ни ел,
Худел, худел. болел, слабел!
И вот он лежит одинок,
Муравей повалил его с ног.

Э.Мошковская.

Психолог предлагает детям показать по очереди какое худое лицо у Мити. Затем дети распределяют между собой роли бабушки, Мити и муравья. Бабушка кормит Митю с ложечки. Митя с отвращением отодвигает от себя ложку. Бабушка кормит , одевает Митю и отправляет его гулять. Мальчик пошатываясь идет по направлению к калитке (стул). На встречу

ему выбегает муравей и трогает его усиком (пальцем) – Митя падает (приседает).

№ 4. Игра «Три характера».

Цель: сопоставление различных характеров. Коррекция эмоциональной сферы ребенка.

Ход игры: Дети вместе с психологом дают моральную оценку злости и плаксивости. Трое детей договариваются, кто какую роль будет играть - «Злюка, Плакса, Ревушка», а остальные дети должны догадаться по мимике и жестам, какой ребенок, кого изображает.

№ 5. Рефлексия: Психолог спрашивает, какое у детей настроение, что им понравилось на занятиях, а что нет.

№ 6. Игра «Хоровод».

Цель: спокойная и объединяющая концовка занятия.

Ведущий в конце занятий спрашивает детей: «Чем сегодня занимались? Чему научились».

Занятие 13.

Тема «А на прощанье я скажу...»

Цель: подведение итогов.

Оборудование: стулья, бумажное солнце с лучами, карандаши, фломастеры, листы бумаги, краски, кисточки.

№ 1. Начало занятия. **Игра «Дружба начинается с улыбки».**

Сидящие в кругу дети берутся за руки, смотрят соседу в глаза и молча улыбаются друг другу.

№ 2. Упражнение «А на прощанье я пожелаю»

Каждый участник по очереди делает пожелание остальным членам группы в устной форме или в форме пантомимы.

№ 3. Тематическое рисование. Обсуждение рисунков и заполнение или лучей Солнца Радости.

№ 6. Игра «Хоровод».

Психолог предлагает детям: «Хватит играть со злыми и страшными». Мы – то с вами добрые, веселые и очень дружные ребята. Мы встанем в круг, возьмемся за руки и улыбнемся друг другу». Дети водят хоровод под песенку:

Станьте дети, станьте в круг,
Станьте в круг, станьте в круг.
Я твой друг, и ты мой друг,
Самый добрый друг