

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**Оптимизация механизмов адаптации у детей младшего школьного
возраста с общим недоразвитием речи в процессе психолого-
педагогического сопровождения их образования**

Выпускная квалификационная работа
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Психолого-педагогическое сопровождение образования лиц
с ограниченными возможностями здоровья»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
к.п.н., профессор О.В. Алмазова

Исполнитель:
Чупрова Анастасия Александровна,
обучающийся СЛ-1941z группы

дата

подпись

подпись

Научный руководитель:
Алмазова Ольга Владимировна,
к. п. н., профессор кафедры
специальной педагогики и
специальной психологии

подпись

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕХАНИЗМОВ АДАПТАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	9
1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.....	9
1.2. Механизмы адаптации, как психологический феномен и как составляющая психологического здоровья.....	18
1.3. Особенности механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.....	29
ГЛАВА 2. ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕХАНИЗМОВ АДАПТАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ	38
2.1. Характеристика базы исследования с точки зрения направлений психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи и характеристика контингента испытуемых	38
2.2. Обоснование выбора методов и методик для определения уровня сформированности механизмов адаптации у испытуемых.....	49
2.3. Описание процесса определения уровня сформированности механизмов адаптации у испытуемых и анализ результатов констатирующего этапа эксперимент.....	58
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ОПТИМИЗАЦИИ МЕХАНИЗМОВ АДАПТАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	71
3.1. Определение места оптимизации механизмов адаптации у детей	

младшего школьного возраста в рамках психолого-педагогического сопровождения их образования.....	71
3.2. Составление и апробация коррекционной программы, направленной на оптимизацию механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи в процессе психолого-педагогического сопровождения образования.....	80
3.3. Проведение контрольного этапа эксперимента, анализ его результатов.....	100
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	117
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	120

ВВЕДЕНИЕ

Анализируя данные из научной литературы, можно заключить, что проблема особенностей развития детей с общим недоразвитием речи всё больше приобретает актуальность, что подтверждается увеличением численности детей и взрослых выбранной нозологической группы. Только заиканием страдают не менее 1% процента взрослых и более 2% детей [28]. Нарушение речи, как вариант дефицитарного развития (по В. В. Лебединскому), несет за собой полную или частичную изоляцию человека в социуме. При отсутствии адекватной коррекционно-развивающей помощи, возможно дальнейшее проявление вторичных дефектов, которые могут отразиться, как в нарушениях познавательной сферы, так и в дезадаптации [38]. Речь является одним из компонентов механизма адаптации, а уровень речевого развития является одним из критериев успешности адаптации, противоречия между возможностями и желанием общения у детей с общим недоразвитием речи обозначают **проблему** исследования [39].

Актуальность исследования определяется противоречиями между:

- высокой значимостью адаптации в психологическом здоровье детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи и низким уровнем адаптации у данной категории детей;
- необходимостью разработки программно-методического обеспечения процесса оптимизации механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи и недостаточностью научных исследований в данном направлении;
- необходимостью предупредить отрицательное влияние низкого уровня адаптации на развитие межличностных отношений, социализации и развитие коммуникативных навыков и практической недостаточностью технологий такой работы в деятельность специального психолога.

Цель – планирование, организация и проведение развернутого психолого-педагогического эксперимента, направленного на оптимизацию механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи в процессе психолого-педагогического сопровождения их образования.

Объект исследования – механизмы адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – направление и содержание коррекционно-развивающей работы, направленной на оптимизацию механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи в процессе психолого-педагогического сопровождения их образования.

Задачи:

1. Теоретический анализ научной литературы и других источников по проблеме сформированности механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.
2. Анализ характеристики базы исследования и констатация направлений психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.
3. Описание диагностического процесса определения уровней сформированности механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.
4. Составление и апробация коррекционной программы, направленной на оптимизацию механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи в процессе психолого-педагогического сопровождения их образования.
5. Проведение контрольного этапа эксперимента и анализ его результатов.

Гипотеза:

Предполагается, что оптимизация механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи будет более

успешной тогда, когда в процессе психолого-педагогического сопровождения образования, наряду с другими мероприятиями, направленными на обучение, воспитание и коррекцию нарушений у данных детей, будет реализовываться коррекционно-развивающая программа, составленная с учетом результатов диагностики по определению уровня сформированности у них этих механизмов.

Методы исследования:

1. Теоретические – анализ, синтез, обобщение, систематизация.
2. Эмпирические методы – беседа, наблюдение, тестирование, опрос.

Методики исследования:

- «Школа зверей» (Л. А. Венгер);
- Методика наблюдения (Р. Сирс);
- «Краски» (Г. Г. Моргулец);
- Изучение социально – психологической адаптации ребенка в школе (по Э. М. Александровской);
- «Школьная мотивация» (Н. Г. Лусканова);
- тест «Домики» (О. А. Орехова).

Теоретико-методологическая база: положения общей и специальной педагогики о природе и сущности коррекционной работы (Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, Г. Ф. Кумарина, У. В. Ульенкова, С. Г. Шевченко, Т. Б. Филичева, В. В. Воронкова и др.); положения общей педагогики о проблемах воспитания младших школьников (В. И. Петрова, Е. В. Бондаревская, Н. Ф. Виноградова и др.); концепция педагогического взаимодействия (В. К. Дьяченко, Е. В. Коротаева, А. В. Мудрик, Л. И. Уманский и др.); концепция о закономерностях психического развития в норме и патологии Л. С. Выготский [11]; принципы психокоррекции: С. В. Лауткина, Р. Е. Левина, В. Оклендер, Е. К. Лютова, О. В. Хухлаева [38; 42; 61; 78].

Апробация результатов исследования:

– опубликована теоретическая статья «Особенности адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи» в сборнике международной научно-практической конференции памяти профессора В. В. Коркунова, посвященной 90-летию Уральского государственного педагогического университета «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза», 2020 г.;

– опубликована практическая статья «Особенности адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи» в сборнике международной научно-практической конференции памяти профессора В. В. Коркунова, посвященной 90-летию Уральского государственного педагогического университета «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза», 2021 г.;

– опубликована практическая статья «Особенности развития эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи» в рамках сборника II Всероссийского форума с международным участием психологов образования «Психология образования: современный вектор развития», 2021 г.;

Практическая значимость анализ результатов апробации коррекционно-развивающей программы по оптимизации механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи в процессе психолого-педагогического сопровождения образования позволили составить в выводах методические рекомендации в адрес специальных психологов по использованию указанной программы в процесс образования названной категории детей.

База исследования: Государственное бюджетное образовательное учреждение Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат № 6, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», г. Екатеринбург, ул. Дарвина 4.

Структура:

Работа в целом состоит из введения; 3 глав: 1 теоретической и 2 практических; заключения; списка источников и литературы (86 наименования; приложения в состав которого вошли следующие материалы: протоколы обследования, конспекты занятий, продукты деятельности детей, сертификаты участия в конференциях).

Объем работы 126 страниц машинописного текста, в работе 14 таблиц, 6 рисунков.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕХАНИЗМОВ АДАПТАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

Дети с общим недоразвитием речи представляют собой большую и разнообразную группу, как по степени тяжести проявления дефекта, так и по дальнейшим компенсаторным возможностям. Изучением данной темы занимались такие ученые, как Р. М. Боскис, Р. Е. Левина, А. Р. Лурия, Л. Ф. Спирова Л. Ф. Чистович, Н. Х. Швачкин и др. [38]. В своих трудах они обобщали признаки и особенности речевых нарушений и выявляли их связь между собой. В 60-е был предложен термин «общее недоразвитие речи». Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и смысловой сторонам речи [39].

Анализируя определение, можно заключить, что дети с общим недоразвитием речи, это дети с нормальным интеллектом и полноценным слухом, у которых долго не формируется звукопроизношение, не развит пассивный и активный словарный запас. Помимо вышеперечисленного, у таких детей отмечается нарушения фонематического слуха и грамматического строя [28]. Возникновение общего недоразвития речи возможно, как при более сложных и системных нарушениях (алалия, афазия), так и при фонационных расстройствах (ринолалия и дизартрия) [11].

Познавательная сфера детей с ОНР характеризуется в научных исследованиях недостаточной устойчивостью и сниженным объемом

внимания. Также, стоит отметить и ограниченные возможности его распределения. У детей с ОНР часто наблюдается повышенная утомляемость, они нуждаются в стимуляции активной деятельности, сложно планируют действия, допускают ошибки при точной инструкции. Память имеет такие особенности, как снижение вербальной памяти, слабая продуктивность запоминания, сложности с смысловой памятью и долговременной. Анализируя исследования мнестических функций, можно заключить о сниженном запоминании словесных стимулов [20].

У детей с ОНР часто наблюдается, как соматическая ослабленность, так и отставание в развитии двигательной сферы: движения у них плохо координированы, скорость и чёткость их выполнения снижены. Особые сложности наблюдаются при выполнении двигательных манипуляций по словесным инструкциям

Из вышеописанного следует, что для детей с ОНР характерно:

- сниженный объем словарного запаса;
- частые проявления аграмматизмов;
- нарушение звукопроизношения;
- нарушение фонематического слуха;
- нарушение ритмико-слоговой структуры слова;
- затруднения в распространении простых предложений и построении сложных [42].

Вышеперечисленные данные свидетельствуют о том, что ОНР – сложный дефект, который не поддается самостоятельному преодолению в связи с взрослением, именно поэтому необходимо уточнение и оптимизация путей и содержания коррекционного воздействия при ОНР.

В научной литературе выделяется четыре уровня общего недоразвития речи у детей. Первые три уровня выделены и подробно описаны в трудах Р. Е. Левиной, четвертый уровень представлен в работах Т. Б. Филичевой [42; 74].

При первом уровне речь практически полностью отсутствует. Ребенок пользуется звукоподражаниями, помогая жестами и мимикой. Если дети и используют слова, то они непонятны и неточны по составу (как звуковому, так и структурному). Данной группе детей характерно обозначать разные объекты одинаковыми словами, часто заменяют слово-действие названием предмета. Фразовой речи нет, при рассказах присутствуют только отдельные слова, предложения искажены. Слова в основном воспринимают и запоминают через органы чувств, предметы и явления. Неговорящие дети не воспринимают грамматических изменений слов, также, им характерно не понимание чисел существительных, прилагательных и понимание времен глаголов, плохо понимают род существительных и не знают значение предлогов. Одно и то же слово может иметь постоянно разный звуковой состав, меняться, как и слоговые элементы, который в целом нарушены [42].

Второй уровень общего недоразвития характеризуется более широкими речевыми возможностями. Их общение осуществляется с помощью постоянных, но сильно искаженных речевых средств. Данному уровню характерно использование личных местоимений, предлогов и союзов в элементарных значениях. Дети могут рассказывать о бытовых и хорошо знакомых факторах, транслируют информацию о себе, жизни и ближайшем окружении. Но речевые нарушения остаются выраженными и проявляются в таких особенностях, как: незнание многих слов, неправильное произношение звуков, нарушение структуры слова, аграмматизмы. Данной группе детей характерно употребление существительных исключительно в именительном падеже, а глаголов в инфинитиве. Также, искажены формы падежей и чисел, присутствуют ошибки в употреблении, как рода, так и числа. Верная слоговая структура слов на данном уровне ОНР более доступна, слоговой контур слова воспроизводится проще, но звуковой состав их остается неточным. Звуковой состав односложных слов передается правильно. Двусложные слова воспроизводятся с выпадением звуков,

трехсложные с пропусками звуков, четырех- и пятисложные слова укорачиваются до двух-трех слогов [42].

Третий уровень ОНР характеризуется тем, что речь становится распространенной, отсутствуют грубые лексико-грамматические и фонетические отклонения. Что касается устной речи, стоит отметить В отдельные аграмматичные фразы, недостаточно точное использование некоторых слов. При этом, фонетические недостатки менее разнообразны. Дети используют простые распространенные предложения из трех-четырех слов. Сложные предложения в речи детей отсутствуют. В разговоре часто отсутствует верная грамматическая связь, нарушена последовательность и логика рассказа. Дети часто допускают смешение окончаний существительных, заменяют окончания существительных среднего рода окончанием женского рода, допускают ошибки в падежных окончаниях имен существительных, могут неправильно соотносить существительные и местоимения. Также, часто делают ошибки в ударении, неправильно согласуют прилагательные с существительными и неточно согласуют существительные с глаголом. Звуковой стороне речи характерны дефекты произношения сложных артикуляционных звуков, часто шипящих и сонорных. Перестановки звуков в словах проявляются при воспроизведения незнакомых, сложных по слоговой структуре слов [42].

Таким образом, можно выделить основные проявления и признаки ОНР 3 степени [42]:

1. В развернутой речи встречается недостаточно точное употребление отдельных слов. Сниженный объем словарного запаса. Словарный запас состоит в основном из существительных и глаголов, дети знают мало слов, которые отражают признак, качество, состояние предмета. Присутствует неверное употребление предлогов.

2. Нарушенная сформированность грамматических форм языка, в том числе ошибки в падежных окончаниях, смешение в временных и видовых формах глагола.

3. Недостаточное умение выстраивать сложные и распространенные предложения, частое использование в речи простых предложений.

4. Дефекты звукопроизношения и сложности в понимании структуры слова, которые приводят к трудностям в овладении звуковым анализом и синтезом.

5. Понимание смысла речи хорошее, но присутствует непонимание отдельных слов и выражений, часто не понимают смысл. Присутствуют сложности с фонетическим, грамматическим и лексическим строем, что несет за собой не усвоение учебного материала [42].

Четвертый уровень речевого развития характеризуется отдельными пробелами в развитии лексики и грамматического строя. Ошибки при данном уровне ОНР могут казаться незначительными, но их совокупность имеет значительное влияние на успешность освоения письма и чтения. Присутствуют сложности в овладении учебным материалом, степень его усвоения низкая, при этом, сложно даются грамматические правила [74].

Что касается психолого-педагогической характеристики обучающихся с ОНР, существует множество исследований в научной литературе, которые предоставляют обширную информацию для анализа и описания специфики развития.

По данным, полученным благодаря исследованиям Т. Д. Барменковой, можно заключить о значительном отставании детей с ОНР от нормально развивающихся сверстников в сформированности логических операций. Автор данного исследования выделил четыре группы детей с ОНР, которые различаются по степени сформированности логических операций [38].

Первой группе характерен достаточно высокий уровень сформированности логических операций, который соответствует условно нормативным показателям развития. Что подтверждается повышенной познавательной активностью, интересом к заданиям и упражнениям, а также, целенаправленностью и устойчивостью деятельности.

Сформированность логических операций детей второй группы ниже возрастной нормы. Речевая активность данной группы детей снижена, присутствуют сложности понимания словесных инструкций. Также, у детей 2 группы ограничен объем кратковременной памяти, что затрудняет удерживание словесного ряда.

Третья группа характеризуется нарушением целенаправленной деятельности при выполнении заданий (вербальных и невербальных). У данной категории детей присутствует сниженное внимание, познавательная активность и представления об окружающем мире. Также, отмечаются трудности установления причинно-следственных связей [38].

Четвертая группа отличается сложностями в осуществлении логических операций. А именно, присутствует отсутствие целесообразности логических действий, планомерности и снижен контроль над правильностью выполнения задания.

В научной литературе отмечаются особенности развития внимания у данной категории детей, оно неустойчиво, медленно в распределении и ограничено в объеме. При этом, стоит обратить особое внимание тому, что при всех вышеперечисленных особенностях у детей преобладает интеллект в пределах условной нормы, относительно неплохо развиты смысловая и логическая память. Из отрицательных показателей развития: слаборазвитая вербальная память и продуктивности запоминания. Наблюдается забывание сложных инструкций и последовательности действий, заданий [11].

В научной литературе отмечается, что дети данной нозологической группы малоактивны, они не проявляют инициативу в общении. Таким образом, нарушение речи приводит к стойким нарушениям деятельности общения. На фоне данной особенности затрудняется и процесс межличностного взаимодействия детей, что формирует серьезные проблемы в развитии и обучении.

В младшем школьном возрасте у детей с ОНР наблюдаются сложности в развитии словесно-логического мышления. Особое внимание в научной

литературе уделяется наличию сложностей в формировании произвольного восприятия и внимания, а также, саморегуляции и коммуникативных навыков, присутствуют сложности в выстраивании социальных контактов, как со сверстниками, так и со взрослыми [20].

Следующая сфера развития, которой хотелось бы уделить внимание – личностная. Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, Ж. И. Шиф отмечали закономерность возникновения социальных трудностей у детей с недостатками в развитии, что вызывает особую потребность в коррекционно-развивающей помощи [45].

Анализируя научную литературу ведущих специалистов в сфере логопсихологии и логопедии, стоит отметить, что характер речевых нарушений имеет особое влияние на личностное развитие ребенка, что позволяет определить нарушение личности у детей с речевой патологией как личностно-коммуникативные. Данные нарушения имеют качественное своеобразие и различную степень выраженности. Личностное развитие некоторых детей действительно приближено к условной норме, но для большей части характерна заторможенность, сниженная самооценка, негативизм, переживания на фоне нарушения речи, замкнутость [46]. Переживания речевого дефекта напрямую зависят от степени нарушения речи, их условно можно разделить на три группы.

Первая группа не демонстрирует особых сложностей при речевом контакте. У данных детей присутствует активное общение с окружающими, при этом они часто пользуются невербальными средствами общения. Переживание речевого дефекта отсутствует [46].

Вторая категория детей испытывают сложности при вступлении в контакт с окружающими, у них сниженная мотивация к общению. Это проявляется в односложных ответах, избегании коммуникативных ситуаций, молчаливости в игре, избегание невербальных средств общения. Наблюдается умеренное переживание речевого дефекта.

Третья категория детей демонстрирует речевой негативизм, что проявляется в уходе от контактов, избегании общения и в скрытности, замкнутости. Данная категория детей не идет на контакт с окружающими, избегают использование невербальных средств в игре, на занятиях сложно идут на контакт или не идут вообще. Переживание речевого дефекта выраженное [46].

Также, можно условно разделить на группы детей по степени сформированности мотивации к исправлению дефекта речи. Первая группа состоит из тех, кто проявляет слабую мотивацию к исправлению дефекта. Вторая группа – дети с высокой мотивацией. Хотелось бы остановиться на каждой группе и разобрать их личностные и психологические особенности подробнее [46].

Первой группе детей характерен уход и избегание ситуаций неуспеха, неудач, у них ярко выражена слабая мотивация к обучению. Такие дети имеют сложности при вступлении в контакт со взрослыми и сверстниками. Речевая коммуникация не является для них личностно значимой. Эмоциональный фон данной группы детей лабилен, все особенности, описанные ранее, затрудняют доступность предоставления психологической помощи.

Вторая группа демонстрирует выраженное стремление к ситуациям успеха и значимым достижениям в учебной деятельности. Данная категория детей отличается высокой учебной мотивацией, стремлением и желанием выстраивать активные социальные контакты с окружающими, особым интересом к процессу коррекционно-развивающих занятий, что обеспечивает успешность психологического воздействия [46].

Существует ряд проявлений, которые наблюдаются только при сложных речевых нарушениях, таких, как алалия или афазия. К их ряду можно отнести: возникновение разной модальности неврозов и невротической реакции, сниженная самооценка, гиперсенситивность, негативизм и т. д. Также, у данной группы наблюдается пассивность,

стремление угодить окружающим, зависимость от их мнения и склонность к спонтанному поведению [28].

Из данных исследования самооценки у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, можно сделать определенные выводы. Такие дети слишком самокритичны, неадекватно оценивают свои возможности и навыки (могут переоценивать себя) [45]. Данная категория детей часто не отслеживает собственные ошибки, не видят собственных ошибок или переоценивают собственные результаты. Отсутствует критическое мышление, направленное на себя, в связи с этим, стараются идеализировать себя. В младшем школьном возрасте до 3 класса данная тенденция является возрастной особенностью, а вот далее, это отклонение от условной нормы. [45].

Проанализировав все вышеизложенные данные, стоит подвести итог, что личностное развитие детей младшего школьного возраста развивается по тем же законам, что и развитие нормотипичных детей. Но личностные нарушения и сложности более выражены у детей с патологией речи.

В заключение, стоит отметить, что все те специфические особенности развития детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи имеют прямое влияние на адаптацию обучающихся. Особенности познавательной сферы имеют влияние на школьную адаптацию, а особенности развития эмоционально-волевой и личностной сфер имеют прямое влияние на личностную адаптацию ребенка и на адаптацию, как составляющую психологического здоровья, что отражает необходимость дальнейшего изучения данной темы.

1.2. Механизмы адаптации, как психологический феномен и как составляющая психологического здоровья

На сегодняшний день тема адаптации детей, как с особенностями психофизического развития, так и без них, подробно освещена в научной литературе. Особое место занимают исследования адаптации детей с сенсорными нарушениями, с нарушениями опорно-двигательного аппарата и интеллектуальной недостаточностью [35]. Исследованиям адаптации детей с нарушениями речи уделено значительно меньше внимания, данная проблема малоизучена. Имеющиеся исследования по обозначенной теме чаще всего проводятся в Российской Федерации и раскрывают трудности социализации детей именно с тяжелыми речевыми патологиями (алалия, ринолалия, заикание) [20].

Адаптация с широкой точки зрения рассматривается в науке, как приспособление организмов к условиям существования. Адаптация в узком понимании – естественное состояние человека, проявляющееся в приспособлении (привыкании) к новым условиям жизни, новой деятельности, новым социальным контактам, новым социальным ролям [34].

Процесс адаптации описывается во многих исследованиях с разных значимых сторон. Например, в трудах А. В. Петровского, Д. Б. Эльконина, отмечалось наличие взаимосвязи характера адаптации со школьной готовностью ребенка в целом. Другие авторы, такие как И. В. Дубровина, Р. В. Овчарова раскрывали в своих трудах то, как ребенок взаимодействует с миром, средой, какие выстраивает взаимоотношения, как усваивает базовые установки и насколько заинтересован в новой информации, здесь же определялась эффективность стиля общения, возможности личностной самореализации в школьной среде [34]. Описание влияния игры на этапе возникновения учебной деятельности фиксировали в своих трудах Ю. П. Азарова, Н. П. Аникеева и др. Адаптацию у детей младшего

школьного возраста с общим недоразвитием речи рассматривают в литературе, с точки зрения готовности к школе, также, методические разработки больше специализированы на определение уровня школьной готовности [48]. Информации о механизмах адаптации с точки зрения компонента психологического здоровья, изучение адаптации через определение уровня самооценки или тревожности, практически отсутствует в научной литературе.

В научной литературе, также, существуют интересные труды о адаптации И. В. Дубровиной, Р. В. Овчаровой, где они представляют данный феномен в виде приспособления личности к возникшим социальным условиям, отношениям, правилам, запросам и режимным моментам [21]. Существует мнение, что феномен адаптации лишь демонстрирует индивидуальную выборочность при соприкосновении с иными личностями из новой среды, данное умозаключение принадлежит Е. В. Руденскому.

Адаптированность – уровень фактического приспособления человека, его социального статуса и самоощущения, удовлетворенности или неудовлетворенности собой и своей жизнью [34].

Адаптационный процесс делится на несколько этапов [23]:

1. Первый этап вызван стрессом, который представлен в виде новых условий, к которым необходимо приспособливаться. Данному этапу характерна активизация сложной многоуровневой системы адаптации, как на психологическом, так и на физиологическом уровне.

2. Второй этап заключается в том, что организм находится в поиске ресурсов и вариантов преодоления стресса. Данный период можно назвать «неустойчивой адаптацией» или «неустойчивое приспособление».

3. Третий этап характеризуется относительно устойчивым приспособлением, в этот период организм находит необходимый вариант реагирования на стрессовую ситуацию. В результате происходит адаптация ребенка к новым социальным условиям. Однако, по мнению И. Ермакова, если процесс адаптации отягощается психотравмирующими факторами или

соматической ослабленностью, то трений этап может закончиться дезадаптацией [23].

В научной литературе по данной теме описано три уровня адаптации к школьному обучению по А. Л. Венгеру [10].

1. Первый уровень – высокий. На данном уровне адаптации ребенок имеет положительное отношение к учебному учреждению, успешно усваивает учебный материал, способен решать усложненные задачи и внимательно слушать инструкции и объяснения учителя. Также, он выполняет поручения без лишнего контроля, может проявлять особый интерес к самостоятельной работе и иметь хорошее статусное положение в классном коллективе.

2. Второй уровень – средний. На данном уровне ребенок имеет положительное отношение к образовательной организации, посещает её без проявления негативных реакций и отрицательных переживаний. Обучающийся понимает учебный материал, с опорой на объяснения учителя и наглядность, усваивает основное содержание программы и способен самостоятельно решать типовые задачи. Ребенок бывает сосредоточенным тогда, когда деятельность вызывает интерес, общественные поручения выполняет без протеста, дружит с одноклассниками.

3. Третий уровень – низкий. На данном уровне адаптации дети отрицательно относятся к школе, часто жалуются на соматическое здоровье. У них часто наблюдается сниженное настроение, присутствуют сложности с дисциплиной, материал усваивают фрагментарно, самостоятельная работа затруднена. А также, при выполнении самостоятельных учебных заданий не наблюдается интерес, подготовка к урокам практически не выполняется, необходим систематический контроль, напоминания и побуждения со стороны взрослых. Работоспособность и внимание сохраняется при осуществлении дополнительных пауз на отдых, близких друзей нет, запоминание имен и фамилий вызывает трудности [10].

Те же уровни адаптации описаны Д. Журавлевым, но в его исследовании прибавляется дезадаптация [24].

1 уровень называется «адаптированным» уровнем, характерные черты: высокая замотивированность детей, сформированная произвольность при любой успеваемости, адекватная самооценка.

2 уровень – «средний», на данном уровне наблюдаются дети с повышенной произвольностью, но мотивацией ниже среднего при любой успеваемости, а также, с адекватной самооценкой.

3 третий уровень носит название «низкий», на данном уровне дети демонстрируют отсутствие школьного и учебного интереса при хорошей и отличной успеваемости. Также, наблюдается сниженная саморегуляция поведения и повышенная тревожность, которая напрямую связана с неадекватной самооценкой и трудностями в общении [24].

4 уровень называется «дезадаптированным». Ему характерны такие проявления, как: явная школьная дезадаптация детей, низкая произвольность и саморегуляция, сниженная мотивация, неадекватная самооценка [24].

В научной литературе присутствует описание трех сфер осуществления школьной адаптации, которое предложил Т. В. Дорожевец. Это такие сферы, как: академическая, социальная и личностная. Хотелось бы подробнее рассмотреть каждую из них. Первая сфера описывает уровни усвоения норм школьной структуры и принятия учебной деятельности. Вторая сфера включает в себя достаточность слияния ребенка с новым социумом. Последняя сфера состоит из идентификации себя, как представителя нового социального статуса (Я – школьник) [34].

Психологическая адаптация заключается в проявлении активности ребенка, в целесообразности его поступков и действий в соответствии с улучшением окружающей действительности, использовании разнообразных средств с целью принятия новой среды.

В научной литературе описано две тенденции, описывающие целенаправленное приспособление:

Первая тенденция называется адаптивной, она достаточно приспособительная.

Вторая же тенденция адаптирующая, она способствует привыканию окружающих к среде.

В литературе адаптированность делится на внутреннюю и внешнюю, хотелось ниже разобрать бы каждую из них [67].

Внутренняя адаптированность личности – изменение систем и функций личности под влиянием изменений во внешней среде и течении привычного ритма жизни. Происходит содержательная, полная, генерализованная адаптация.

Внешняя адаптированность личности – отсутствие внутренней (содержательной) перестройки, сохранением себя и своей самостоятельности. Происходит инструментальная адаптация личности [67].

Смешанная адаптированность личности является более сложным процессом, который включает в себя и внутреннюю и внешнюю. Данная адаптированность предполагает частичное перестраивание и подстраивание ценности и нормы, поведение и самостоятельность, при этом, сохраняя свою индивидуальность и самость [67]

Особенности течения адаптации, её качественные характеристики, зависят от среды, в которой находится ребенок, а также, от индивидуальных личностных особенностей [67].

К признакам дезадаптации можно отнести: признаки повышенной тревожности на фоне учебной деятельности, проблемы с поведением, непринятие дисциплинарных правил, сложности в освоении учебного материала. Всё вышеперечисленное негативно влияет на эффективность реализации учебно-воспитательного процесса [39].

Также, стоит обращать внимание на такие проявления, как: изменения в поведенческих реакциях (в отрицательную сторону), повышенное психоэмоциональное напряжение, признаки агрессивности или

заторможенности, апатия, сниженный эмоциональный фон, тревожность, возникновение страхов, школьный негативизм.

У детей младшего школьного возраста в период адаптации наблюдается проявление таких реакций психологической защиты, как: активный и пассивный протест, тревожность и неуверенность в себе. Эти варианты дезадаптивного поведения включают негативные проявления во всех сферах деятельности ребенка в школе [81].

Далее, хотелось бы подробнее разобрать вопрос адаптационных механизмов, к которым относятся: стресс, кризис и личностные характеристики человека [5]. Для того, чтобы понимать, как происходит процесс адаптации, следует подробно рассмотреть каждый из них.

У. Кенон описывает стресс, как неспецифическую реакцию организма на требования внешней среды, в его трудах отмечается, что стрессовая реакция условно преодолевает три стадии: тревоги, резистентности и истощения, прохождение которых и является процессом адаптации. В трудах Г. Селье стресс рассматривается на физиологическом уровне, автор отмечает, что благодаря стрессу организм поддерживает относительное постоянство гомеостаза. Стресс это на сегодняшний день очень неоднозначное понятие, многие не понимают, что оно включает в себя. Из-за расширения подвидов стресса, не всегда удастся понять, о каком именно стрессе идет речь. В научных источниках обозначают, как эмоциональный стресс, так и физиологический, умственный и т. д. Теперь понятие стресс – далеко не только физиологический феномен.

Р. Лазарус выделяет такие механизмы адаптации как физиологический и психологический стресс [86]. Физиологический стресс – реакция на внешние раздражители на организменном уровне (пот на жаре, мурашки на холоде). К психологическому стрессу относится реакция психики на внешние раздражители, при этом, реакция зависит от индивидуальных характеристик личности. Психологический стресс представляет собой такое состояние человека, при котором происходит неблагоприятная активность психики и

неспецифические системные изменения, психика попросту не справляется с новыми требованиями к ситуации [48]. Таким образом, адаптации человека к окружающей среде в основном происходит через стресс. Когда стресс пролонгированный, то с ним труднее справиться и практически невозможно адаптироваться.

Следующий механизм адаптации – кризис, данный феномен подробно описан в работах таких авторов, как: А. Г. Амбрумова, Ф. Е. Василюк, М. А. Гулина. В трудах Л. А. Пергаменщика психологический кризис представлен, как эмоциональный и умственный стресс, в ходе которого, человеку необходимо изменить мировоззрение, мироощущение и большую часть представлений о себе за короткий промежуток времени. Также, автор описывает кризис, как механизм трансформации личности, которая может иметь характер, как положительный, так и отрицательный.

Изначально, возникновение новых свойств личности имеют влияние на старые в виде их изменения. В последствии, личность справляется с кризисной ситуацией, приобретает качества для успешной адаптации, демонстрирует более адаптивные эталоны поведения и решения критических ситуаций. Если же так не произошло, то личность не способна справиться с кризисом, она не гибка в личной изменчивости, но при этом и её прошлое реагирование неэффективно [52]. Происходит усложнение прохождения процесса адаптации. Данный фактор может понести за собой неблагоприятные изменения в структуре личности, в развитии психики, человек может начать проявлять жестокость, стать апатичным и пессимистичным, может возникнуть эмоциональное выгорание, депрессии и другие неблагоприятные состояния. Исходя из вышеперечисленного, можно сделать вывод, что именно стресс и кризис – мощные адаптационные механизмы, которые способны привести к дезадаптации и дезорганизации личности [70].

Следующий механизм – психологические характеристики личности. В литературе к ним относят адаптационный потенциал личности. Данный

феномен описан в трудах таких авторов, как И. Б. Ушакова, Д. А. Леонтьева, А. Г. Маклакова. Если начать разбор данного механизма с точки зрения медико-биологической концепции, то можно выявить небольшую закономерность, в медицине потенциал рассматривается уровнем функционального состояния организма и его систем, это имеет схожую характеристику с личностным потенциалом [70]. Здоровье, состояние физиологического стресса человека можно отнести к данному адаптационному потенциалу. А адаптацию к такому же процессу только на уровне психики. Например, Д. А. Леонтьев понимает адаптационный личностный потенциал как базовую индивидуальную характеристику человека, которая качественно характеризует уровень личностной зрелости. Другими словами, адаптационный потенциал отражает преодоление человеком трудных жизненных обстоятельств, преодоление самого себя, как и в прошлой концепции [52].

Исходя из вышеперечисленного, кризис воспринимается положительным метаморфозом личности, воспринимаемый, как трансформация в благоприятном направлении, которое является преодолением себя. Поэтому его и относят к адаптационному механизму. В работах А. Г. Маклаков описывает характеристики адаптационно-личностного потенциала, а именно психическую устойчивость, адекватную оценку себя, проявление поддержки от окружающих, особенности коммуникации, межличностные отношения и соблюдение требований коллектива [5]. При повышенном уровне напряжения, человек, не получающий поддержку, автоматически имеет низкий уровень адаптационного потенциала. Иначе говоря, необходимо учитывать многие факторы, чтобы оценивать общий уровень данного потенциала. Развитие адекватной самооценки, формирование социального опыта, который сопровождается стрессом, также может быть отягощен кризисом. Таким образом, Д. А. Леонтьев и А. Г. Маклаков определяют адаптационный потенциал с точки зрения психологической концепции, которая отвечает на

вопрос: какими индивидуальными характеристиками должен обладать человек, чтобы иметь высокий адаптационный потенциал [52]. Стресс и психологический кризис являются механизмами, с помощью которых происходит адаптация, но в зависимости от индивидуально-личностных особенностей человека, то есть адаптационного личностного потенциала, преодоление этих состояний будет идти с разной степенью успешности.

В заключении, стоит отметить, что адаптационный личностный потенциал – феномен, включающий в себе психофизиологические характеристики, которые отвечают за адаптированность [70]. Адаптация, стресс, кризис предполагают обеспечение адаптивности человека. Все эти феномены способствуют пониманию специалиста на какие ресурсы стоит делать упор при повышении адаптационных возможностей, какие моменты необходимо проработать и тренировать, каким личностям в первую очередь нужна помощь в стрессовой, психотравмирующей – выделить группа риска.

Адаптационные механизмы позволяют определить и прогнозировать уровень адаптации обучающихся. Также, сам феномен адаптации является составляющим психологического здоровья, хотелось бы рассмотреть его подробнее и в данной концепции.

Психологическое здоровье определяется в научной литературе, как состояние внутреннего комфорта, которое сопровождается адекватным отношением к окружающему миру и отсутствием психически неблагоприятных явлений [60]. В разных источниках понятие имеет свою специфическую наполняемость, например, А. Маслоу обозначает признаком психологического здоровья способность к самоактуализации, Э. Фромм характеризует психологически здоровую личность [77].

К компонентам психологического здоровья относятся не только состояние психического здоровья и душевного комфорта, но и адекватное социальное поведение, понимание самого себя и окружающих и уверенность в своих силах. Также, в этот список можно отнести полную реализацию потенциалов, умение делать выбор и нести за него ответственность,

стремление к развитию и личностному росту, забота о себе и окружающих [77].

В трудах В. А. Ананьева описана психологическое здоровье представляется через наличие определенных личностных характеристик, а не через отсутствие симптомов патологии [60]. Если рассматривать психологическое здоровье отдельно от психического, то психологу в данном случае необходимо выявлять полезные характеристики, которые могут способствовать успешной адаптации, нежели опираться на избавление от патологии. В литературе отмечается, что норма психологического здоровья несет в себе не только адаптацию, но и всестороннее развитие человека на благо всех и себя. Норма зависит от возраста, от жизненной ситуации и от личностных характеристик человека. Одно очевидно, что психологическое здоровье динамичное образование способно развиваться до бесконечности [60].

В научных источниках существует модель психологического здоровья, которую хотелось бы осветить ниже:

Первый компонент данной модели называется аксиологический, он несет в себе самоотношение и включает в себя самооценку и понимание собственной уникальности. При этом человек не исключает уникальности и важности других людей.

Второй компонент называется инструментальным, и включает в себя саморефлексию, как способ самопознания.

Третий компонент – потребностно-мотивационный. Данный компонент предполагает стремление человека к саморазвитию и изменениям себя в благоприятную сторону, работу над личностным ростом. Человек полностью принимает ответственность за свою жизнь [77].

Четвертый компонент называется развивающим, в него включена динамика во всех сферах развития личности. Человек стремится к развитию и мотивирует на развитие окружающих.

И последний компонент – социально-культурный, он предполагает возможность человека выполнять действия, развиваться и быть полезным существовать в социально-культурных условиях [77].

Также, в литературе имеются критерии психологического здоровья, такие как: благоприятное самоощущение и эмоциональный фон, хорошая саморефлексия, позитивное самоощущение, адекватное прохождение возрастных кризисов, адаптированность к социуму [60].

Факторы нарушения психологического здоровья:

1. Внешние (средовые) – определенные отрицательные раздражители или плохие взаимоотношения с людьми. Конфликты на работе, дома, в кругу значимых лиц, друзей.

2. Внутренние – влияние стресса на познавательную сферу, на коммуникации, на взаимодействие с окружающими и на самооценку. Возникновение соматических заболеваний на фоне переживаний. Среди нарушений эмоционального развития в детском и подростковом возрасте первое место занимают тревожность, страхи, агрессивность, замкнутость [77].

Основная функция психологического здоровья – поддержание активного динамического баланса между человеком и окружающей средой в ситуациях, требующих мобилизации ресурсов личности. Ключевое слово для описания психологического здоровья является слово «гармония» или по-другому «баланс». Прежде всего, это гармония между различными аспектами самого человека: эмоциональными и интеллектуальными, телесными и психическими. Кроме того, это и гармония между человеком и окружающими людьми. Основные составляющие, которые характеризуют психологическое здоровье личности и в каждом возрастном периоде имеют свои конкретные характеристики [77]. К ним относятся: самосознание, позитивное самоотношение, самооценка; успешная социальная адаптация; принятие личной ответственности за свои поступки, здоровье, деятельность, жизнь; психическая саморегуляция, самоконтроль, эмоциональное

благополучие; построение жизненной перспективы, осмысление собственной жизни; адекватная ориентировка в настоящем (во времени и месте), осознание своих мыслей и чувств; способность строить позитивные отношения с людьми, эффективно и конструктивно общаться; позитивное мышление, направленное на решение проблем и улучшение качества жизни; гармонизация потребностей и возможностей; адекватные возрасту психические процессы (воображение, внимание, мышление, память) [60].

На психологическое здоровье и механизмы адаптации имеет свое особое влияние не только социальная среда воспитания ребенка, но и состояние развития его психики или её отдельных составляющих. Особое влияние на прохождение любой адаптации может иметь дефицитарное развитие и любые другие виды психического дизонтогенеза. В данной работе подробно описаны особенности механизмов адаптации у одного из вариантов дефицитарного вида психического развития, а именно, детей с общим недоразвитием речи.

1.3. Особенности механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

В трудах Д. Б. Эльконина младший школьный возраст, (период жизни с 6-7 лет до 10-11), обозначается одним из основных периодов психического и физического развития ребенка [85]. В данный период жизни дети проходят обучение в 1-4 классах, что говорит о том, что ребенок подвергается адаптации. Адаптация ребенка к школе – длительный процесс, связанный со значительным напряжением всех систем организма. Помимо адаптации, в данном периоде, прежде всего, происходит переход от игровой деятельности к учебной, что является сменой её ведущего типа [85].

В данном возрасте происходят разнообразные изменения во всех сферах развития. Совершенствуются психофизические функции, возникают сложные личностные образования. Кроме того, на организм ребенка действует ряд травмирующих факторов, как психологического, так и соматического характера. Данный период характеризуется увеличением нагрузок на организм и психику, а дети продолжают нуждаться в движении и физической нагрузке. Данный возрастной период сопровождается сильным напряжением центральной нервной системы, что происходит по причине необходимого зрительного и мышечного контроля за мелкой моторикой рук. Также, отмечается психоэмоциональное напряжение, обусловленное новой обстановкой и контактами с незнакомыми людьми. Сильное влияние имеет детское желание соответствовать ожиданиям родителей, что часто приводит к невротическим реакциям и чистым неврозам [85].

В научной литературе отмечается, что дети с общим недоразвитием речи имеют сложности со всеми тремя аспектами адаптации. Без своевременной целенаправленной коррекционно-развивающей работы у данной группы детей могут возникнуть серьезные психологические и даже соматические нарушения, а также, это влияет и на осложнения в речевом развитии [3]. Опыт организации логопедической работы в Российской Федерации и анализ ее эффективности показали, что прогнозирование возможностей социальной адаптации детей с нарушением речи в общеобразовательную среду определяется не только логопедическим заключением и структурой патологии, но и сложной взаимосвязью группы причин, обуславливающих личностное, интеллектуальное, психофизическое развитие каждого ребенка, а также адекватностью и интенсивностью коррекционных мероприятий [10].

Анализируя научную литературу, можно заключить, что у младших школьников с ОНР будут наблюдаться особые сложности в предметной стороне учебной деятельности, освоение навыков и приемов получения знаний, овладение обобщенными способами действий. Л. Г. Ноздря отмечает

наличие трудностей у таких детей в усвоении новых форм социальных отношений. В трудах данного автора отмечается, что речевые нарушения и вторичные отклонения на их фоне приводят к проявлению симптомов дезадаптации с преобладанием академического компонента, определяющего успеваемость. Дети данной категории имеют сложности при обучении чтению, письму и освоении учебных программ [10].

Период младшего школьного возраста включает в себя кризисы развития личности, является сенситивным для развития речи, кризисным для развития центральной нервной системы, а также, критическим для функционирования адаптационных механизмов. В литературе выделяется особая взаимосвязь речевого развития с особенностями адаптации [85].

Исследования поведенческих особенностей детей с ОНР позволил обозначить особенности коммуникативной сферы и разделить их на следующие группы [47].

- 1 группа – нарушение взаимоотношений со сверстниками и взрослыми:
- страх общения с взрослыми и детьми; чувство неуверенности во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми;
 - проявление агрессии в контактах с окружающими;
 - стремление находиться возле взрослых, избегать общения с детьми; стремление избегать общения с взрослыми, навязчивость и чрезмерная активность в контактах с окружающими;
 - пассивное поведение (ребенок сам не вступает в контакт, ждет инициативы со стороны других).

2 группа – отсутствие нарушений в коммуникативной сфере [47].

На основе изучения научной литературы по теме взаимоотношений детей с ОНР с окружающими, можно выявить следующие типы поведения.

Конфликтное поведение:

Агрессивное поведение. Дети провоцируют конфликты, с целью попытки обозначить своё превосходство. Поведение в таких ситуациях агрессивное по отношению к другим детям и взрослым. Дети с данным

поведением проявляют негативное отношение к взрослым и сверстникам. Также, стоит отметить низкую или несформированную потребность в общении [28].

Демонстративное поведение. Имеет общие черты с агрессивным поведением, отличия заключаются в том, что агрессивное поведение – привычный способ, ребенок не умеет взаимодействовать по-другому с социумом. Демонстративное поведение используется с целью привлечения внимания. Ребенок действует в разных ситуациях по-разному. Для привлечения внимания создает конфликтные ситуации, но не всегда проявляет агрессию. Высокая потребность в общении сочетается с амбивалентным отношением к окружающим [28].

Отстраненное поведение. Дети с данным типом поведения закрыты от общения с окружающими или особенно избирательны в круге приближенных лиц. В конфликтных ситуациях ребенок может вести себя агрессивно или постараться уйти от проблемы (не принимать чью-либо сторону в споре). Негативное или амбивалентное отношение к ровесникам и взрослым сочетается с низкой или несформированной потребностью в общении.

Пассивное поведение. Данное поведение условно можно разделить на 2 вида.

Первый вид – внешнее подчинение требованиям окружающих. Дети выполняют существующие правила. Поддерживают мнение большинства, которое часто противоречит их собственным представлениям. Чувствуют неуверенность в себе, поэтому боятся проявлять активность. У детей с данным типом поведения часто наблюдаются аффективные вспышки. Отмечается высокая потребность в общении и амбивалентное отношение к окружающим [28].

Внешнее и внутреннее подчинение требованиям окружающих. Это дети с заниженной самооценкой. Они считают, что большинство окружающих знают и умеют больше, чем они сами. Отводят себе пассивную роль в общении. У детей с данным типом поведения отмечается

амбивалентное отношение к взрослым и сверстникам при низкой потребности в общении.

Конфликтное поведение в большом числе случаев наблюдается у детей с нарушениями речи, имеющих отягощенность со стороны неврологии. Трудности во взаимоотношениях с окружающими сильнее выражены у детей с агрессивным и демонстративным поведением.

В научной литературе обозначены следующие особенности адаптации:

1. Речевая патология имеет влияние на адаптационный процесс только в случае, если она осложненная. Что говорит о том, что влияние на особенности адаптационного процесса имеет именно сочетание нарушений компонентов социально-психологической адаптации [10].

2. У нормотипичных детей наблюдается дезадаптация при отсутствии речевых нарушений, при наличии неврологии. Что говорит о том, что естественный адекватный адаптационный процесс отмечается не только у детей без речевой патологии, но и у школьников, не имеющих иных нарушений (со стороны неврологии).

3. При сравнительном анализе показателей адаптации к школе, было выявлено, что дети с осложненными расстройствами речи не демонстрируют благоприятных изменений в поведенческих реакциях в период адаптации. В то время, как дети без речевых патологий и первоклассники с нарушениями речи, не осложненными неврологией, имели положительное изменение в поведении. Таким образом, от особенностей нарушений компонентов механизмов адаптации зависит динамика адаптации [10].

4. Существует зависимость характера дезадаптации от уровня речевого развития. Сложные речевые дефекты несли за собой наиболее выраженную дезадаптацию с достаточно выраженным проявлением отрицательных эмоций, неблагоприятного настроения, и проявлениями агрессии. При легких речевых нарушениях в то же время отмечались только признаки тревоги, неуверенности и беспокойства. Данное обстоятельство объясняется

сочетанием нескольких нарушенных компонентов адаптационных механизмов у детей с более выраженной дезадаптацией.

5. У детей без речевых патологий и иных отклонений в развитии адаптация к новым социальным условиям протекает проще, чем у школьников с нарушениями речи. [3].

Проанализировав труды Ю. Ф. Гаркуши, можно заключить о том, что особенности общения младших школьников с ОНР проявляются в демонстрации ситуативно-деловой формы общения более, чем у половины испытуемых. Данная форма общения свойственна для детей 2-4 лет без нарушений в развитии. Такие дети используют общение для игры, при этом, игровая деятельность не соответствует их возрастным показателям. Остальным испытуемым была характерна внеситуативно-познавательная форма общения, которая заключалась в потребности слушать чтение взрослого и получение от него ответов на вопросы. Особенностью является то, что после прочтения они не могут ответить на поставленные вопросы и испытывают трудности при пересказе. К внеситуативно-личностному общению интереса не обнаруживают [45]. Данной группе детей характерен малый объем пассивного словарного запаса. Все вышеперечисленные сложности в речевом развитии ведут к неразвитой коммуникативной сфере, что может проявляться в незаинтересованности в общении, неумении ориентироваться в ситуации общения, негативизме [45].

Основной сложностью в формировании личности детей с общим недоразвитием речи является восприятие и оценка своего дефекта. Снижение способности к обучению, нарушения поведения и социальная дезадаптация напрямую зависят от расстройств личностной и эмоционально-волевой сфер детей с речевыми нарушениями [39]. Самооценка – один из основных компонентов самоидентификации, она участвует в формировании и развитии механизмов саморегуляции, определяет уровень притязаний, влияет на развитие межличностных отношений. Также, в литературе отмечается то, что адекватность самооценки напрямую связана с нарушениями в

звукопроизношении. Уровень притязаний и самооценка оказывают большое влияние на успешность в различных формах деятельности ребенка, эмоциональное благополучие и его поведение в целом. У детей с тяжелыми нарушениями речи обычно низкая самооценка, о чем убедительно свидетельствуют их нерешительность, необщительность, молчаливость, недоверчивость, скованность в движениях. Эти дети неуверенны в себе, тревожны, трудно включаются в деятельность, заранее отказываются от решения задач, которые кажутся им сложными, но при эмоциональной поддержке взрослого легко справляются с ними [39].

С целью исследования эмоционально-личностных особенностей и определения уровня самооценки младших школьников Л. М. Шипицыной, Л. С. Волковой была использована методика выборов М. Люшера. Результаты исследования показали, что детям с тяжелыми речевыми патологиями характерна сензитивность, пассивность, склонность к спонтанному поведению, зависимость от окружающих. В более чем в половине случаев объективная личностная характеристика не совпадает с их самооценкой, многие из своих черт характера дети не отмечают и не оценивают [10].

Таким образом, общение как материально-практическое взаимодействие между детьми оказывает решающую роль в социального-психическом развитии ребенка. Общение оказывает влияние на протекание психических функций, что обусловлено их внутренней общностью – социальным взаимодействием.

Социальная адаптация детей с общим недоразвитием речи существенно затруднена из-за ограничений, которые накладываются первичным дефектом, провоцирующим появление вторичных и третичных. У большинства детей преобладают отрицательные эмоции и повышена склонность к стрессовым состояниям. Изучение уровня притязаний детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи показало, что в половине случаев после успешно выполненного задания часть детей переходит не к более

трудному, а к более легкому заданию [3]. В результате чего можно говорить о том, что у детей с речевыми патологиями с возрастом развивается реалистический уровень притязаний.

У данной нозологической категории также отмечается комплекс факторов социального поведения: обнаруживается сниженный уровень эмоциональной эмпатии; речевое общение, включение в деятельность сводятся к минимуму; практическая деятельность и поведение индивида остаются невербальными, непосредственными; наблюдается низкий уровень понимания того, как достичь цели, продумывать пути решения проблемы и предвидеть возможные препятствия [28].

Таким образом, ряд специфических нарушений когнитивного и речевого развития у детей с тяжелыми нарушениями речи, препятствующий развитию у них полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет контакты со взрослыми и может приводить к логофобии (изоляции) в коллективе сверстников.

Дети с общим недоразвитием речи имеют низкий уровень развития взаимоотношений с окружающими людьми, а также низкий уровень развития самооценки. У детей были выявлены внутренние проблемы, вызванные особенностью психического развития детей дошкольного возраста (приоритет внешнего вида, «моральный реализм», низкий уровень развития волевой сферы, индивидуальные особенности отношений в среде сверстников, а также внешние по отношению к детям проблемы (приоритет мнения родителей, недостаточные знания у детей о правилах поведения в общественных местах) [28].

Если останавливать на более подробном описании особенностей развития, то стоит отметить, что у детей с ринолалией нарушение речи способствует развитию таких качеств личности, как застенчивость, нерешительность, замкнутость, негативизм, уход от общения, чувство неполноценности [3]. У детей с дизартрией эмоционально-волевые нарушения проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости и

истощаемости нервной системы. Одни склонны к раздражительности, двигательны беспокойны, часто проявляют грубость, непослушание, другие заторможены, пугливы, избегают трудностей, плохо приспосабливаются к изменению обстановки [10]. Большинство детей характеризуются малой инициативностью, зависимостью от окружающих, у некоторых недостаточно развито чувство дистанции. Характерологические и патохарактерологические реакции носят характер протеста, отказа. Неуверенные в себе, обидчивые они часто плохо уживаются в кругу нормально говорящих сверстников, замыкаются в себе. Дети с моторной алалией весьма разнородны по особенностям эмоционально-волевой сферы [3]. Чаще всего для них типичны повышенная тормозимость, снижение активности, неуверенность в себе, речевой негативизм. Менее малочисленной является группа детей, которым свойственна повышенная возбудимость. У них отмечаются гиперактивность (не всегда продуктивная), суетливость, лабильность настроения, отсутствие переживания своего языкового расстройства. Небольшую по численному составу группу составляют дети, у которых эмоционально-волевая сфера сохранна [3].

Все это указывает на необходимость разработки коррекционно-развивающих программ по оптимизации механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста исследуемой нозологической группы.

ГЛАВА 2. ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕХАНИЗМОВ АДАПТАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ПСИХРОРНР-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

2.1. Характеристика базы исследования с точки зрения направлений психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи и характеристика контингента испытуемых

Эмпирическая часть исследования проводилась на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат № 6, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», г. Екатеринбург, ул. Дарвина 4.

Данная организация обозначает такие основные цели деятельности, как:

- реализация адаптированных основных общеобразовательных программ в ходе осуществления образовательной деятельности;
- для обеспечения социализации, интеграции и адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, осуществление создания специальных условий, включающих в себя коррекционно-развивающую и реабилитационную помощь;
- подготовка условий для предоставления качественных образовательных услуг.

К предмету деятельности данной образовательной организации относится не только создание благоприятных условий для развития здорового образа жизни и всестороннему развитию личности, но и создание

безопасности на социальном, медицинском и психологическом уровне. Также, обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства, предоставление охраны здоровья, прав и интересов обучающихся.

К основным видам деятельности, реализуемых образовательной организацией, относятся:

- реализация адаптированных и дополнительных общеобразовательных программ, в том числе и адаптированных
- организация питания, медицинского и психолого-педагогического сопровождения обучающихся;
- оказание психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, проведение комплекса реабилитационных и других медицинских мероприятий;
- осуществление присмотра и ухода за детьми.

Виды реализуемых образовательных программ:

- основные образовательные программы: реализация адаптированных основных общеобразовательных программ – образовательные программы начального общего образования;
- дополнительные образовательные программы: дополнительные общеобразовательные программы для детей, в том числе адаптированные.

На базе исследования функционирует служба психолого-педагогического сопровождения, целью которой является оказание психолого-педагогической помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и (или) социальной адаптации, в том числе, содействие в урегулировании конфликтных ситуаций в образовательной деятельности, профилактике негативных явлений, профилактике и коррекции социальной дезадаптации детей.

Задачи службы:

- психолого-педагогическое сопровождение образовательных программ Школы, в том числе, адаптированных основных образовательных программ;
- мониторинг эффективности внедряемых способов, методов и технологий обучения;
- участие в проектировании и создании развивающей безопасной образовательной среды;
- оказание квалифицированной психолого-педагогической помощи учащимся в саморазвитии, самопознании, самооценке, самореализации.
- содействие полноценному личностному и интеллектуальному развитию детей на каждом возрастном этапе, формирование у них способности к самовоспитанию, саморазвитию, самоопределению;
- оказание психолого-педагогической помощи в преодолении трудностей учебной деятельности, межличностных отношений, в определении своих возможностей, исходя из способностей, склонностей, интересов, состояния здоровья;
- создание условий для своевременной коррекции в сопровождении индивидуального развития учащихся с ОВЗ;
- осуществление комплексной работы по предупреждению неблагополучия детей и подростков в образовательной и социальной среде, профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, употребления запрещенных веществ;
- обеспечение индивидуального подхода к каждому обучающемуся на основе психолого-педагогического изучения детей с учетом особенностей их физиологического развития и возможностей здоровья;
- оказание помощи детям, родителям и другим участникам образовательных отношений в кризисных ситуациях;
- содействие в профессиональной ориентации учащихся;

– содействие повышению психолого-педагогической компетентности, психологической культуры педагогов, родителей и учащихся.

Деятельность психолого-педагогической службы строится по следующим направлениям:

1. Профилактическая и просветительская деятельность
2. Диагностическая деятельность
3. Консультативная деятельность
4. Коррекционно-развивающая деятельность
5. Организационно-методическая и аналитическая деятельность.

В исследовании принимали участие дети младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, а именно 19 обучающихся 3 «А», 3 «Б», 3 «Д» классов, из них 5 – девочки. Данная выборка обусловлена наиболее ярким проявлением признаков дезадаптации, негативизма и нарушений поведения в период после дистанционного обучения.

Информация об испытуемых представлена в таблице 1, имена испытуемых зашифрованы, с целью соблюдения конфиденциальности:

Таблица 1

Основная информация об испытуемых

Имя	Пол	Возраст	С какого года в организации	Диагноз
Б. Т.	Муж.	9 лет	2017г.	ОНР
М. С.	Муж.	9 лет	2017г.	ОНР, УО
Л. Л.	Жен.	9 лет	2017г.	ОНР
К. Е.	Муж.	10 лет	2017г.	ОНР, РАС
К. М.	Муж.	9 лет	2018г.	ОНР
В. С.	Муж.	10 лет	2017г.	ОНР
У. Д.	Муж.	10 лет	2017г.	ОНР
У. Р.	Муж.	11 лет	2016г.	ОНР
Ж. Д.	Муж.	9 лет	2016г.	ОНР
Ч. Б.	Муж.	9 лет	2017г.	ОНР
Н. М.	Жен.	10 лет	2016г.	ОНР, ЗПР
Г. Н.	Жен.	9 лет	2017г.	ОНР
Н. В.	Жен.	10 лет	2018г.	ОНР, ОДА
П. А.	Муж.	10 лет	2017г.	ОНР
Б. А.	Муж.	10 лет	2017г.	ОНР
Н. А.	Муж.	9 лет	2018г.	ОНР
Ф. К.	Жен.	10 лет	2017г.	ОНР

Т. М.	Муж.	9 лет	2017г.	ОНР
Т. Д.	Муж.	10 лет	2017г.	ОНР, ЗПР

Информация, занесенная в таблицу, позволяют констатировать, что все испытуемые находятся в данной образовательной организации с 1 класса, находятся в возрастной категории от 9 до 11 лет, имеют общее недоразвитие речи. На фоне общего недоразвития речи, как основного дефекта у испытуемых отмечаются и такие состояния: 2 ребенка с задержкой психического развития, 1 с нарушением опорно-двигательного аппарата и 1 с легкой умственной отсталости. Нет ни одного обучающегося с глубокими нарушениями интеллекта и сенсорными нарушениями. На основе наблюдений, непосредственной работы с детьми и бесед с лицами их ближайшего окружения, были составлены краткие психолого-педагогические характеристики на каждого из детей.

Б. Т.

Обучающийся на контакт идет легко, поддерживает зрительный контакт, в диалоге активен. Поведение в ситуации обследования адекватное, отношение к обследованию положительное и заинтересованное. Понимание обращенной речи в полном объеме. Деятельность целенаправленная, очень старательно выполняет все задания, темп деятельности и работоспособность равномерные. Развитие мелкой моторики находится на нормативном уровне. У мальчика присутствует особое стремление к уюту и эмоциональной отдаче со стороны окружающих, старательно пытается понравиться окружающим и очень чувствителен к их высказываниям.

М. С.

Мальчик отличается от сверстников интеллектуальным уровнем развития, родители против перевода на другой образовательный маршрут, на фоне этого закрепляется тревожность, как черта личности. Наблюдаются постоянные проявления вегетативных стрессовых реакций (покраснение,

потливость обильная, сбитое дыхание). Особое волнение проявляется в учебной и коммуникативной ситуациях. Сверстники периодически указывают на недостаточность мышления обучающегося, ставят его в положение жертвы в коллективе.

Л. Л.

Обучающаяся на контакт идет легко. Взаимодействие с окружающими адекватное. Поведение имеет амбивалентный характер, в группе сверстников ведет себя открыто и позволяет себе проявления агрессии, нецензурной речи, импульсивного поведения. Со взрослыми и при взрослых проявляет особый внутренний контроль поведения. Девочка является воспитанницей интерната, в домашних условиях воспитывается бабушкой, так как мама находится под заключением. У обучающейся присутствуют склонности к фантазированию про агрессивные действия со своим участием, любит называть себя демоном, говорить о том, что она злая убийца, что она из ада. Изображает на всех рисунках себя с рогами или в крови, нравится шутить про расправу.

К. Е.

На контакт идет сложно. Явные проявления агрессии, импульсивности, затруднена саморегуляция. Обучающийся кидается учебниками в педагога, когда не успевает за ним, стучит по столу, рвет тетради и кричит в ситуации неуспеха. Часто говорит о том, что он от всех устал, ничего не хочет делать и ни с кем не хочет говорить. Часто угрожает окружающим и нелестно высказывается в сторону взрослых: «лучше бы я учился у другого учителя», «я не хочу делать эти глупые уроки», «лучше бы я никогда не приходил в этот класс». Присутствуют сложности с идентификацией и контролем эмоций. Мальчик является воспитанником интерната.

К. М.

Адекватное взаимодействие с окружающими. Особая заинтересованность в занятиях и учебной деятельности, отзывчивость и внимательность к окружающим, достаточно сдержанное поведение. Мальчик воспитывается в интернате уже 3 год, взаимоотношения с воспитателями и

педагогами адекватные и без замечаний. Соблюдает субординацию со взрослыми, замотивирован на занятиях.

В. С.

Обучающийся на контакт идет без трудностей, поддерживает зрительный контакт, включен в диалог. Поведение в ситуации обследования адекватное, отношение к обследованию заинтересованное. Понимание обращенной речи в полном объеме. В общении со сверстниками агрессивен, дерется и рассказывает истории о том, как он мечтает убить своего соперника (в шутку), эмпатия снижена, ищет слабое звено в коллективе и начинает над ним издеваться. Проживает в интернате уже 3 год, межличностные отношения с ребятами из его среды адекватные, с остальными бывает импульсивен и агрессивен.

У. Д.

Мальчик является воспитанником интерната уже 4 года. Один раз оставался на второй год и сейчас обучается со своим младшим братом. По данным из личного дела, мальчик уже 6 месяцев живет в приюте для детей на временное содержание, так как маму лишили родительских прав. У ребенка наблюдается явная склонность к агрессивному взаимодействию с окружающими, мальчик пользуется своим возрастом и занимает положение лидера в классном коллективе, передавая окружающим свои поведенческие привычки и манеру общения. Ему нравится перебивать, кричать во время занятия и обращать на себя внимание с помощью негативных форм поведения. Внешней регуляции противится, внутренняя регуляция проявляется избирательно.

У. Р.

Обучающийся на контакт идет сразу, зрительный контакт поддерживает свободно, проявляет инициативу и активность в диалоге. Поведение в ситуации обследования адекватное, отношение к обследованию заинтересованное, положительное. Мальчик обучается в интернате 3 год, полгода назад переехал жить с братом из семьи в приют для детей на

временное содержание, по причине лишения матери родительских прав. В школе ему очень нравится, уезжать не любит, но поведение от этого не становится идеальным. Склонен к импульсивности и агрессии по отношению к детям из класса, любит смеяться над недостатками других детей.

Ж. Д.

Обучающийся на контакт идет без желания, поддерживает зрительный контакт, безынициативен и пассивен в диалоге. Поведение в ситуации обследования адекватное, отношение к обследованию незаинтересованное. Понимание обращенной речи в полном объеме, понимание речевой инструкции сформировано. Присутствуют сложности в построении межличностных отношений, в проявлении инициативы к действиям, отсутствие мотивации. Мальчик часто сидит и не реагирует на вопросы и беседы или отвечает детям и взрослым, что ничего не хочет и не знает. Явная астения.

Ч. Е.

Обучающийся на контакт идет без затруднений, поддерживает зрительный контакт, в диалоге старается участвовать. У мальчика присутствуют переживания на фоне отличий от окружающих и стремление к пониманию и поддержке. Поведенческих отклонений не обнаружено. Контакты выстраивает самостоятельно, конфликты решает с помощью взрослых. По причине тяжелого нарушения речи, дети проявляют особое негативное внимание в сторону ребенка и издеваются, на этом фоне, ребенок замыкается, хотя ресурсов для интересного взаимодействия у него предостаточно. Так как у мальчика прекрасно развита фантазия, словарный запас и игровые навыки.

Н. М.

Обучающаяся на занятии ведет себя отстраненно, внимание не всегда фокусирует на необходимой информации, может прослушать задания, обсуждение важной темы. Понимание обращенной речи и речевых инструкций не в полном объеме, некоторые задания приходится объяснять

несколько раз. Эмоциональная сфера характеризуется наличием эйфоричного настроения и повышенного эмоционального фона. Отношения с окружающими поверхностные и не включенные. Не нацелена на создание адекватных межличностных отношений с кем-то из сверстников, мечтает стать кошкой и играет одна.

Г. Н.

На контакт идет сложно, отношение к диалогу настороженное. Зрительный контакт поддерживает не на постоянной основе. Понимание обращенной речи в полном объеме. Стоит отметить повышенные требования к окружающим и сниженные требования к себе в социальной ситуации, позволяет себе занимать пассивную позицию в коммуникативных ситуациях. Межличностные отношения выстраивает без особой инициативы, общается с окружающими не столь активно. Избегание помех и стесняющих обстоятельств. Настроение снижено, мотивация к деятельности тоже, малоподвижна и молчалива, своё мнение не высказывает.

Н. В.

На контакт идет свободно, поддерживает зрительный контакт, участвует в диалоге. Эмоциональный фон во время занятия: положительный. Повышенное настроение и проявление благоприятных эмоций. Неадекватных поведенческих реакций не наблюдается. Присутствует нервное напряжение, которое может являться признаком тревожности. Особый стресс испытывает в ситуации публичного выступления, жалуется на головокружение и просит помочь успокоиться. В перспективной ситуации неуспеха, не берется за выполнение задания, говорит, что не умеет с таким справляться, отдает листок друзьям и просит сделать за неё. Мотивация к действиям затруднена.

П. А.

Обучающийся на контакт идет легко, поддерживает зрительный контакт, активен в диалоге. Поведение в ситуации обследования адекватное, отношение к обследованию заинтересованное, положительное.

Преобладающее настроение: повышенное, эмоциональный фон благоприятен. Поведенческий отклонений не наблюдается, присутствует недостаточная саморегуляция и контроль поведения. Может встать на занятия и пойти смотреть в окно, недостаточно сдержан, присутствуют признаки агрессии по отношению к сверстникам. Пытается занять лидерскую позицию в группе сверстников. Субординацию со взрослыми не держит, пытается отстоять свою независимость.

Б. А.

Обучающийся на контакт идет легко, поддерживает зрительный контакт, активен в диалоге. Поведение в ситуации обследования адекватное, отношение к обследованию заинтересованное, положительное. Понимание обращенной речи в полном объеме, как и речевой инструкции. Присутствует стресс и потребность в установлении взаимоотношений, которые бы соответствовали предъявляемым требованиям. Ожидание уважения к себе, хочет, чтобы к нему относились как к личности, на этом фоне вероятно возникновение тревожности или агрессивности. Коммуникативную ситуацию выстраивает самостоятельно, межличностные отношения адекватны. Субординацию со взрослыми соблюдает. Самооценка заниженная.

Н. А.

Обучающийся на контакт идет без трудностей, поддерживает зрительный контакт. Отношение к психологу адекватное и располагающее. Ребенок достаточно инфантильного телосложения и разговаривает на мягких звуках, также, стоит отметить склонность к плаксивости и обидчивости. Присутствуют признаки двигательной расторможенности, вегетативные реакции тревоги во время занятий и импульсивное поведение при взаимодействии со сверстниками. Сложно дается ситуация социального взаимодействия, недостаточно гибкий в беседе, плаксив и отстаивает точку зрения слезами и конфликтной ситуацией. Интересы очень ограниченные, любит играть в компьютер и в телефон.

Ф. К.

На контакт идет легко и активно, отношение к диалогу положительное. Зрительный контакт поддерживает. Поведение в ситуации обследования адекватное, отношение к обследованию заинтересованное. Межличностные отношения в классе благоприятные, в коммуникативной ситуации самостоятельна, но общение не всегда соответствует теме и актуальности (пример: признание в любви всем мальчикам при разговоре про школьную мотивацию). Многие дети не понимают данного поведения и отказываются от активного общения, на этом фоне у ребенка возникает стресс. Нравится помогать окружающим, пытается соответствовать интересами мальчикам из класса, уступчива, дарит всем свои игрушки, чтобы добиться расположения.

Т. М.

У обучающегося неадекватных поведенческих реакций не наблюдается, взаимодействие с окружающими адекватное. Нравится высказывать своё мнение, активен в диалоге, не стесняется выступать на публике. Межличностные отношения выстраивает адекватно, периодически проявляются аффективные реакции на негативные высказывания сверстников, не любит критику. Замотивирован на выполнение заданий, нравится учиться в школе, эмоциональный фон на занятиях стабилен.

Т. Д.

Обучающийся на контакт идет и поддерживает зрительный контакт, пассивен в диалоге, субординацию со взрослыми соблюдает. Мальчик отличается особой скованностью в контактах, знает ответы на вопросы, выполняет самым первым, но не стремится проявить себя. В диалоге с детьми очень зажат и скован, наблюдаются сложности в межличностных отношениях со сверстниками и в самооценке. Тревога проявляется в вегетативных реакциях организма. Краснеет, потеют руки, отворачивается, говорит очень тихим голосом. Наблюдается скованность в контактах и сниженная самооценка.

Таким образом, в констатирующем этапе эксперимента участвовали дети младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, у каждого из которых была различная степень заинтересованности, своеобразные поведенческие реакции на диагностику и индивидуальный уровень развития механизмов адаптации. Большинство детей имеют проблемы во взаимодействии со сверстниками и взрослыми, сниженную школьную мотивацию, а также, признаки агрессивности, импульсивности или скованности при взаимодействии с другими людьми.

2.2. Обоснование выбора методов и методик для определения уровня сформированности механизмов адаптации у испытуемых

Дети с общим недоразвитием речи представляют собой большую и очень разнообразную группу как по характеристике нарушения речи, так и по их происхождению и условиям социального развития. Общими психологическими требованиями к организации и проведению обследования таких детей являются: предварительное знакомство с историей развития, наблюдение за поведением и деятельностью ребенка в группе, на занятиях, в часы досуга. Особое значение придается установлению контакта с ребенком, организации места проведения исследования, выбору и адаптации методик [2].

Основной принцип: увеличение времени экспозиции стимульного материала, в зависимости от особенностей речевого дефекта. Обязательная адаптация речевых инструкций таким образом, чтобы они были короткими и понятными, рекомендуется использовать нераспространенные предложения. При проведении диагностики необходима периодическая смена деятельности, с целью предупреждения переутомления [44].

Специальных методик для психологической диагностики детей с нарушениями зрения нет, а использование общепсихологических тестов и методик требует адаптации, в связи с особенностями развития фонематического слуха и структурой нарушения речи.

Существуют определенные требования к характеристикам стимульного материала для данной категории обучающихся такие, как:

- доступность и упрощение речевых инструкций;
- увеличение текста в тестовых заданиях;
- наличие способа выполнения задания без речевого сопровождения;
- четкость и грамотность речи;
- отсутствие информационной перегрузки;
- обширное использование наглядных материалов;
- повторение инструкций и проведение предварительной словарной работы, проверяющей понимание инструкции;
- увеличение времени выполнения задания;
- альтернативные варианты выполнения заданий при дисграфии, дислексии и др. речевых дефектах, препятствующих написанию или чтению задания [44].

Проведение психологической диагностики детей с общим недоразвитием речи не требует специальных методик, но требует особой обработки уже имеющихся. Адаптация стимульного материала при исследовании детей с нарушениями речи вызывается необходимостью его четкого восприятия детьми и требует знания диагноза речевого нарушения и речевых возможностей исследуемого ребенка: фонематического слуха, звукопроизношение, сложности дефекта, способность к разговорной речи и др. В связи с этим стимульный материал для обследования должен учитывать индивидуальные особенности и трудности восприятия материала каждым ребенком [2].

Адаптация стимульных материалов заключается в том, чтоб позволить ребенку с нарушениями речи ознакомиться с содержимым методики с

помощью лаконичных речевых или письменных инструкций. Для этого необходимо при предоставлении инструкции провести предварительную работу по упрощению предложений и сжатию текста [44]. При использовании открытых вопросов, стоит предполагать иной вариант ответа, помимо речевого, предоставить отвечать на вопрос рисунками, письмом или же используя альтернативные средства общения. Диагностики, которые заключаются в работе с письменной речью, рекомендуется проводить в упрощенной форме или с помощью голосового идентификатора слов, который переводит речь в текст.

Качественные параметры оценки выполнения диагностики детей с нарушениями речи имеют свою специфику. При проведении методик основанных на чтении и письме, учитывается не быстрота, а результативность. Когда используются речевые методики, необходимо предварительно выяснить сформированность реальных представлений, соответствующих словесным материалам. Для того, чтобы анализировать методики с элементами письма, нужно выявить имеется ли у ребенка дисграфия или дислалия. Методики, основанные на речевом анализе и синтезе подлежат обработке только после предварительного выяснения сформированности понимания обращенной речи и речевых инструкций, исследование пассивного словарного запаса [36].

В рамках констатирующего этапа эксперимента были использованы, как строгоформализованные, так и малоформализованные методы. Малоформализованные методы использовались с целью получения информации для составления психолого-педагогических характеристик на выбранных испытуемых. Было осуществлено наблюдение за поведенческими особенностями детей, изучение доступной документации и наблюдение.

Методы исследования:

Для обследования механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи использовались следующие методики:

– «Школа зверей» А. Л. Венгер [9];

- «Методика диагностики тревожности, включающая наблюдение» (Р. Сирс) [33];
- «Краски» (Г. Г. Моргулец) [36];
- «Изучение социально – психологической адаптации ребенка в школе» по Э. М. Александровской [1];
- «Школьная мотивация» (Н. Г. Лусканова) [50];
- «Домики» (О. А. Орехова) [62].

Проективная методика «Школа зверей» разработана для диагностики детей младшего школьного возраста. Данная методика направлена на определение уровня адаптации и выявление школьных неврозов на начальных стадиях, она относится к строгоформализованным методам исследования. Выбор остановился именно на этой методике в связи с тем, что она позволяет не просто рассмотреть уровень адаптированности обучающегося, но и выявить ядерные причины (общение с одноклассниками, отсутствие учебной мотивации, не нравится учитель и т. д.) [9].

Цель методики: выявить особенности адаптации ребенка и определение характера ориентации на учебную деятельность.

Стимульный материал: бумага и цветные карандаши.

Инструкция проведения: Психолог говорит детям: «Сейчас мы отправимся в волшебный лес. Для этого нам надо сесть и закрыть глаза. Представьте полянку, на ней шуршат листья и дует теплый ветерок. Перед собой вы видите школу зверей. Какая она? Какие там учатся звери? Чем они заняты? Кем вы видите себя? Что вы чувствуете?» [9].

Адаптация методики: Учитывая особенности развития детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, следует отметить, что мелкая моторика у многих детей развита на низком уровне, в этом случае, стоит отметить, что нас интересует не качество рисунка, а его содержание. В связи с особенностями фонематического слуха и фонетического восприятия, а также, с учетом словарного запаса детей, речевая инструкция упрощена. Данное изменение позволяет избежать перенапряжения у обучающихся, и

гарантирует эффективную работоспособность на протяжении дальнейшей диагностики.

Обработка результатов: Рисунок анализируется по таким параметрам, как положение рисунка на листе, контуры фигур, нажим, наличие деталей, соответствующих органам чувств, анализ качества и взаимодействия персонажей, характер отношений между животными и учителем, изображение учебной деятельности [9].

В рамках данного исследования использовалось наблюдение Р. Сирс, которое направлено на выявление особенностей адаптационных механизмов у младших школьников через выявление уровня тревожности. Данный метод является малоформализованным, но не менее информативным, так как в ходе наблюдения можно выявить основные проявления признаков дезадаптации и зафиксировать ситуации, которые предшествовали их возникновению [33].

Цель методики – определение уровня тревожности у младших школьников.

Стимульный материал: Бланк протокола на каждого ребенка, при наличии соответствующего признака ставится «+».

Инструкция: Психолог осуществляет наблюдение за детьми во время непосредственной образовательной, совместной и самостоятельной деятельности, во время уроков и перемен [33].

Обработка результатов: В количественной интерпретации выделяется три уровня тревожности:

- высокий уровень;
- средний уровень;
- низкий уровень.

В качественной интерпретации, если ребенок по результатам получает высокий уровень тревожности, это говорит о том, что он относится к детям со слабыми механизмами адаптации, он находится в состоянии сильного пролонгированного стресса и нуждается в психологической помощи. Такие дети отличаются особой двигательной расторможенностью, неуместной

активность или же наоборот чрезмерной застенчивостью и закрытой позицией в обществе. При среднем уровне тревожности наблюдается стресс, который отражается не в очевидной форме и приводит детей к повышению реагирования на стресс и на факторы среды, проявление раздражительности. Низкий уровень тревожности, предполагает успешную адаптацию в школе и приспособление к школьной среде [33].

Методика «Краски», созданная автором Г. Г. Моргулец, использовалась для выявления адаптационных механизмов у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи. Проективный метод является строгоформализованным. Данная методика имеет пересечение, как с выбранными методиками «Домики», так и с «Школа зверей», и используется в исследовании с целью подтверждения достоверности данных, полученных в ходе исследования по другим выбранным методикам. Интерпретация результатов обследования с помощью методики «Краски» является очень общей, ребенку либо нравится школа, либо нет, но даже эти данные являются важным дополнением к более подробным интерпретациям [36].

Цель – определение эмоционального отношения к школьному обучению.

Стимульный материал: Набор красок или цветных карандашей (как можно больше), альбомные листы, на которых изображено по 10 кружков, а в каждый круг вписаны слова, связанные со школой: звонок, учитель, книга, портфель, класс, физкультура, одноклассник, урок, домашнее задание, тетрадь.

Инструкция: Психолог раздает учащимся листы с просьбой их внимательно прочитать слова и каждый кружок покрасить в какой-либо цвет.

Обработка результатов: Анализируется цветовая гамма, оттенки и преимущественные цвета на листке, если большинство кружков окрашены в темные тона (синий фиолетовый, черный, коричневый), то речь идет о дезадаптации, если же в светлые, то необходимо проанализировать их значение [36].

Методика изучения социально-психологической адаптации к школе Э. М. Александровской включает в себя экспертную оценку учителя на обучающихся в ходе наблюдения за учебной деятельностью. Анкетирование относится к малоформализованным методам исследования, данное чередование методов выбрано в целях всестороннего освещения исследуемого феномена. Так как тема исследования напрямую связана с сопровождением, было принято решение включить в обследование не только данные, полученные от детей, но и субъективный взгляд педагогов на вопрос адаптации их обучающихся [1].

Цель методики – Выявления эффективности учебной деятельности, успешности усвоения норм поведения и социальных контактов, а также, эмоционального благополучия. В данной методике адаптация ребенка к школе оценивается с точки зрения четырех параметров: эффективность учебной деятельности, усвоение школьных норм, успешность социальных контактов, эмоциональное благополучие. Первые три критерия содержат две шкалы, четвертый критерий представлен одной шкалой. Каждая шкала описывает различные, формы поведения ученика и оценивается в баллах (от 0 до 5) [1].

Стимульный материал: Бланки для заполнения с приложением к оценке.

Инструкция: Выберите утверждение, наиболее точно отражающее состояние ребенка на данный момент и занесите баллы в таблицу. Педагог заполняет схему наблюдения за поведением первоклассников на основе наблюдения.

Обработка результатов: Анализ результатов заключается в вычислении общего балла в адаптационных картах наблюдения, которые заполняют учителя. Общий балл распределяется по 3 уровням адаптированности обучающегося: дезадаптированный, низкий уровень адаптации, адаптированный. Бланки анализируются психологом после проведения диагностики каждого из обучающихся, как вспомогательная информация для

составления поной характеристики, поскольку результаты могут быть противоречивыми.

Следующая методика, направлена на проверку уровня школьной мотивации, анкетирование по Н. Г. Лускановой состоит из 10 вопросов, наилучшим образом отражающих отношение детей к школе и учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию [50].

Цель – определить отношение учащихся к школе, учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию.

Стимульный материал: Листы с анкетированием на 10 вопросов, ручки или карандаши.

Инструкция: «Сначала послушай вопрос и три варианта ответа на этот вопрос, а затем выбери один из трёх ответов, который выражает твоё мнение» [50].

Адаптация: Учитывая особенности фонематического слуха и особенности навыков чтения у детей с общим недоразвитием речи, детям предлагается на выбор 2 варианта прохождения анкетирования: психолог зачитывает вопросы и помогает выбрать вариант, ребенок сам читает вопросы и выбирает вариант ответа, уточняя незнакомые слова.

Обработка результатов: При анализе полученных данных необходимо воспользоваться специальным ключом. По итогу подсчитанных баллов, результаты распределяются по 5 уровням: очень высокий, высокий, средний, низкий, очень низкий уровень школьной мотивации.

Последней методикой обследования был проективный тест «Домики» О. А. Ореховой. Данная методика направлена на диагностику эмоциональной сферы ребенка в части высших эмоций социального генеза, личностных предпочтений и деятельностных ориентаций. Соблюдая последовательность и логику, последняя методика относится к строгоформализованным методам. Данный метод помогает не только отследить адаптационные механизмы, но и рассмотреть эмоциональное состояние обучающихся и возможные

тормозящие факторы адаптации (эмоциональная нестабильность, агрессия, стремление к лидерским позициям, при недостаточных ресурсах) [62].

Цель – диагностика дифференциаций эмоциональной сферы ребенка.

Стимульный материал: бланк ответов для детей 5-12 лет, шесть цветных карандашей (красный, зеленый, голубой, желтый, черный, коричневый).

Инструкция: Психолог знакомит детей с содержанием предметов на столе и дает задание раскрасить первый ряд домиков в том порядке, который им нравится, но чтобы у каждого домика был свой цвет. Далее, детям зачитывается название домиков из второго и третьего ряда, в соответствии с которыми, обучающимся необходимо раскрасить все пустые окошки [62].

Обработка: По окончании работы, собираются бланки ответов и к ним применяется шкалирование. Данные заносятся в таблицу бланка результатов. По 1 строке домиков – в цветовой градусник, выборы переводятся в номера цвета по Люшеру, в соответствии с данным градусником оценивается значимость тех или иных названий домиков, определяется эмоциональное состояние, возможная амбивалентность или инверсии эмоциональных состояний и приоритетные виды деятельности в школе.

Таким образом, проанализировав особенности проведения диагностики для детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, были подобраны и адаптированы необходимые методики для изучения механизмов адаптации у данной нозологической группы.

2.3. Описание процесса определения уровня сформированности механизмов адаптации у испытуемых и анализ результатов констатирующего этапа эксперимент

С каждым обучающимся из выбранной группы детей была проведена индивидуальная работа по определению особенностей формирования механизмов адаптации. Диагностика проводилась изолированно и индивидуально с каждым обучающимся. Были соблюдены все условия, необходимые для чистоты эксперимента. Диагностика проводилась в первой половине дня, во время уроков, в кабинете психолога.

Для исследования механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, использовались такие психодиагностические методики, как:

1. «Школа зверей» (А. Л. Венгер) [9];
2. «Методика диагностики тревожности, включающая наблюдение» (Р. Сирс) [33];
3. «Краски» (Г. Г. Моргулец) [36];
4. «Изучение социально-психологической адаптации ребенка в школе» по Э. М. Александровской [1];
5. «Школьная мотивация» (Н. Г. Лусканова) [50];
6. «Домики» (О. А. Орехова) [62].

При осуществлении обследования испытуемых по методике Л. А. Венгера «Школа зверей», были соблюдены специальные условия. Работа проводилась с каждым ребенком индивидуально, адаптация методики осуществлялась с учетом особенностей детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи. Инструкция давалась с опорой на особенности восприятия детей, как слухо-речевого, так и зрительного [9].

В ходе применения методики «Школа зверей» удалось выявить, что большинство обучающихся изображают не животных и их взаимодействие

между собой в ситуации школьного обучения, а просто здание школы с подписью «Школа зверей», что говорит о несформированности принятия роли ученика.

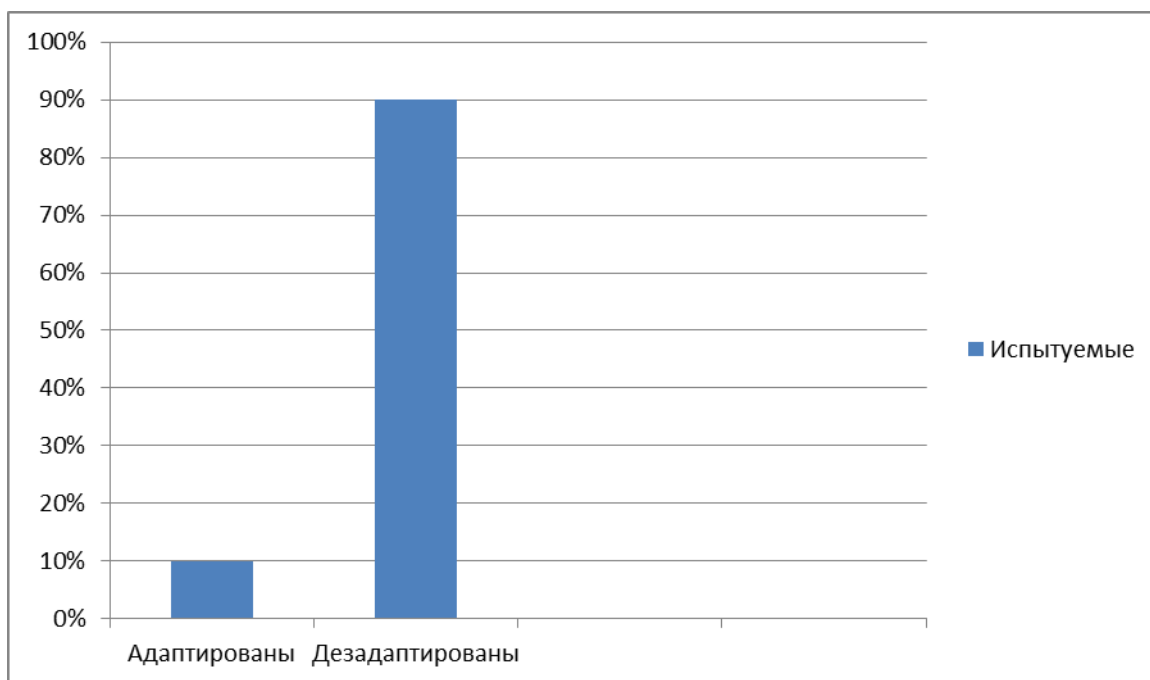


Рис. 1. Распределение количества испытуемых с точки зрения их адаптированности в процентном выражении (по методике «Школа зверей» Л. А. Венгер)

Анализ данных рисунка позволяет констатировать, что 90% испытуемых являются дезадаптированными в процессе обучения. Заключение делалось исходя из полученных результатов в ходе психодиагностики. Результаты свидетельствуют о том, что только 2 ребенка из 19 отобразили учебную ситуацию, в которой они принимают роль ученика и отражают основные объекты учебной деятельности (тетрадь, учителя, учеников, парты, уроки) [9]. Остальные 17 детей изобразили просто здание или одиночное животное, которое не осуществляет учебную деятельность. Полученные данные свидетельствуют о том, что у детей не сформировалась позиция ученика, они не осознают своих задач, как школьников. У 31% обучающихся по результатам проективного тестирования отмечается заниженная самооценка, которая отражается в изображении рисунков в

нижней части листка [9]. У 42% обучающихся отмечаются признаки агрессии, которые проявляются в изображении зубов, клеток, насильственных действий животных друг над другом. У 16% обучающихся отмечается повышенный уровень эмоциональной напряженности, который проявляется в сильном нажиме линий. У 84% обучающихся наблюдается тревожность и угнетенное состояние, это удалось выявить с помощью анализа цветовой гаммы и нажима на рисунке, все рисунки изображены в мрачных тонах и очень слабыми линиями [9]. Таким образом, можно сделать вывод, что адаптированность детей находится на низком уровне, только 5 из 19 учеников отобразили взаимодействие зверей между собой, что говорит о том, что у 14 испытуемых присутствуют сложности в межличностных отношениях. И только 2 ребенка изобразили учебное взаимодействие животных между собой, что говорит о адаптивности только 10% из 100%.

Методика диагностики тревожности, включающая наблюдение по Р. Сирсу осуществлялась непосредственно психологом, с целью выявления тревожности у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи. Данная методика может считаться эффективной в рамках исследования, так как отражает основные признаки дезадаптации обучающихся и указывает на их психологическое состояние в условиях образовательного учреждения [33].

Таблица 2

***Распределение испытуемых по уровням тревожности
(на основании метода наблюдения по Р. Сирсу)***

№ п/п	Имя испытуемого	Балл по итогам наблюдения (Р. Сирса)	Уровень тревожности
1.	Б. Т.	2	Низкий
2.	М. С.	10	Высокий
3.	Л. Л.	1	Низкий
4.	К. Е.	12	Высокий
5.	К. М.	1	Низкий
6.	В. С.	6	Средний
7.	У. Р.	4	Низкий
8.	У. Д.	8	Средний
9.	Ж. Д.	5	Средний

10.	Ч. Е.	9	Высокий
11.	Н. М.	4	Низкий
12.	Г. Н.	5	Средний
13.	Н. В.	5	Средний
14.	П. А.	5	Средний
15.	Б. А.	4	Низкий
16.	Н. А.	10	Высокий
17.	Ф. К.	9	Высокий
18.	Т. М.	1	Низкий
19.	Т. Д.	8	Средний

Анализ данных позволяет констатировать, что у 37% обучающихся выявлен низкий уровень тревожности, что свидетельствует о высокой адаптации в учебном коллективе, а так же о сниженном чувстве ответственности в выполняемой ими учебной деятельности, поэтому необходимо обратить внимание на мотивы деятельности обучающегося [33]. У 37% испытуемых наблюдается средний уровень тревожности, что свидетельствует об их средней адаптации в учебном коллективе, в образовательной организации, наличии переживаний на фоне учебной деятельности, которые осознаются и в последствии имеют решение или избегание проблемной ситуации. У данной категории детей наблюдается особая двигательная активность, нетерпеливость и трудности при ответах, а также, особая суетливость. Высокий уровень тревожности отмечается у 26% обучающихся, что свидетельствует о том, что помимо поведенческих реакций на внешние раздражители, у детей прибавляются вегетативные реакции организма на стресс, как потливость и покраснение. Данной категории детей характерны особые переживания на фоне образовательного процесса и коммуникативной ситуации, проявления агрессии и сниженная адаптация [33]. Повышенная тревожность может порождаться либо реальным неблагополучием школьника в наиболее значимых областях деятельности и общения, либо существовать как бы вопреки объективно благополучному положению, являясь следствием определенных личностных конфликтов, нарушений в развитии самооценки и т. п.

При проведении обследования с помощью методики Г. Г. Моргулец «Краски» были созданы специальные условия. Во-первых, диагностика предполагала индивидуальную форму работы с каждым из детей. Во-вторых, все стимульные материалы и способ проведения данной методики были адаптированы и использованы в более удобной для данной категории детей форме. В-третьих, обследование проводилось в первой половине дня, с учетом особенностей понимания инструкций [36].

Таблица 3

***Данные об эмоциональном отношении к школьному обучению,
определенные с помощью обследования
(по методике «Краски» Г. Г. Моргулец)***

№ п/п	Имя испытуемого	Цветовая гамма	Отношение к учебной деятельности
1.	Б. Т.	Преобладание светлых тонов	Положительное
2.	М. С.	Преобладание светлых тонов	Положительное
3.	Л. Л.	Преобладание темных тонов	Отрицательное
4.	К. Е.	Преобладание темных тонов	Отрицательное
5.	К. М.	Смешанное цветовое решение	Среднее
6.	В. С.	Преобладание светлых тонов	Положительное
7.	У. Р.	Преобладание светлых тонов	Положительное
8.	У. Д.	Преобладание темных тонов	Отрицательное
9.	Ж. Д.	Преобладание темных тонов	Отрицательное
10.	Ч. Е.	Преобладание светлых тонов	Положительное
11.	Н. М.	Смешанное цветовое решение	Среднее
12.	Г. Н.	Преобладание темных тонов	Отрицательное
13.	Н. В.	Преобладание темных тонов	Отрицательное
14.	П. А.	Преобладание темных тонов	Отрицательное
15.	Б. А.	Преобладание светлых тонов	Положительное
16.	Н. А.	Преобладание темных тонов	Отрицательное
17.	Ф. К.	Преобладание светлых тонов	Положительное
18.	Т. М.	Преобладание темных тонов	Отрицательное
19.	Т. Д.	Преобладание темных тонов	Отрицательное

Данные, занесенные в таблицу позволяют констатировать, что у 53% испытуемых преобладает отрицательное отношение к школьному обучению, что говорит о том, что он испытывает негативные эмоции по отношению к школьному обучению в целом, его отталкивают предметы, символизирующие обучение и школу в целом. 37% обучающихся имеют

положительное отношение к школьному обучению, что свидетельствует о их успешной адаптации к образовательной организации и благоприятном отношении к учебной деятельности, школьному коллективу и о нормативной учебной мотивации [36]. Среднее отношение к школьному обучению имеют всего 2 человека (10%), они испытывают, как негативные, так и положительные эмоции по отношению к образовательной организации и участникам образовательного процесса, они имеют избирательное мнение по поводу всех атрибутов обучения и могут давать, как негативную реакцию на окружающую действительность, так и положительную.

Изучение социально – психологической адаптации ребенка в школе по Э. М. Александровской проводилось с помощью классных руководителей испытуемых и использовалось для подтверждения достоверности результатов, полученных в ходе индивидуальной диагностики с каждым из обучающихся, и показало результаты, противоречивые с полученными в ходе диагностики. Данное анкетирование было направленно на выявление особенностей поведения детей в учебной ситуации, с целью выявления уровня социально-психологической адаптации. Условия проведения наблюдения были едиными, обследование проводилось исключительно в первой половине дня, когда дети находились на занятиях [1].

Таблица 4

Распределение испытуемых по уровню адаптированности (по методу наблюдения Э. М. Александровской)

№ п/п	Имя испытуемого	Количество баллов (по методике Э. М. Александровской)	Уровень адаптированности
1.	Л. Л.	20	Низкий уровень адаптации
2.	М. С.	7	Дезадаптирован
3.	К. М.	24	Адаптирован
4.	В. С.	28	Адаптирован
5.	Б. Т.	23	Адаптирован
6.	К. Е.	26	Адаптирован
7.	У. Р.	22	Адаптирован
8.	У. Д.	24	Адаптирован
9.	Ч. Е.	26	Адаптирован
10.	Б. А.	25	Адаптирован

11.	Г. Н.	28	Адаптирован
12.	Ж. Д.	28	Адаптирован
13.	Н. М.	26	Адаптирован
14.	Н. В.	32	Адаптирован
15.	П. А.	22	Адаптирован
16.	Н. А.	31	Адаптирован
17.	Т. Д.	28	Адаптирован
18.	Т. М.	26	Адаптирован
19.	Ф. К.	25	Адаптирован

Исходя из данных в таблице, можно констатировать, что адаптированы 90% обучающихся, что говорит о том, что они активно работают на занятиях, правильно выполняют задания, проявляют высокую активность, общительны, проявляют дружелюбие и часто находятся в хорошем настроении. И только 1 обучающийся имеет низкий уровень адаптации, что свидетельствует о частом проявлении отрицательных эмоций, предпочтению находится рядом с детьми, но не вступать с ними в контакт, ограниченной активностью и контролируемой отвлекаемостью на занятиях. Что касается дезадаптации, она выявлена у 1 испытуемого, и несет за собой пассивность на уроке, частые ошибки при ответе, отчужденность в межличностных отношениях и сниженное настроение [1].

При проведении обследования с помощью метода анкетирования по Н. Г. Лускановой, направленного на выявление школьной мотивации, так же, были учтены все специальные условия. Во-первых, испытуемым предлагалось два варианта прохождения тестирования, в первом им зачитывался текст, во втором они могли прочесть его самостоятельно. Инструкция была упрощена до односложных предложений, а вопросы по значению любого из слов можно было задавать в ходе исследования. Предварительно, перед ответом на каждый из вопросов, уточнялось понимание [50].

**Распределение испытуемых по уровням школьной мотивации
(анкетирование по Н. Г. Лускановой)**

№ п/п	Испытуемый	Балл по анкетированию (Н. Г. Лусканова)	Уровень
1.	Б. Т.	6	Очень низкий уровень
2.	М. С.	10	Низкий уровень
3.	Л. Л.	22	Высокий уровень
4.	К. Е.	14	Низкий уровень
5.	К. М.	7	Очень низкий уровень
6.	В. С.	19	Средний уровень
7.	У. Р.	19	Средний уровень
8.	У. Д.	15	Средний уровень
9.	Ж. Д.	10	Низкий уровень
10.	Ч. Е.	20	Высокий уровень
11.	Н. М.	25	Очень высокий уровень
12.	Г. Н.	20	Высокий уровень
13.	Н. В.	10	Низкий уровень
14.	П. А.	7	Очень низкий уровень
15.	Б. А.	4	Очень низкий уровень
16.	Н. А.	6	Очень низкий уровень
17.	Ф. К.	8	Очень низкий уровень
18.	Т. М.	21	Высокий уровень
19.	Т. Д.	13	Низкий уровень

Опираясь на данные в таблице, можно констатировать, о наличии низкого уровня школьной мотивации у 31% испытуемых. К данной категории детей можно отнести тех, у кого наблюдаются трудности в усвоении учебной программы, усвоении школьного материала, сложности в межличностных отношениях и во взаимодействии с учителями. Для данной категории детей школьная среда воспринимается враждебной. Что касается остальных испытуемых, 27% имеют низкий уровень школьной мотивации, что свидетельствует о том, что посещение школы данными детьми происходит без особого желания, встречаются пропуски по неуважительным причинам [50]. Время уроков для таких детей является временем для игр и посторонних развлечений, именно поэтому они испытывают сложности в учебной деятельности. 21% – высокий уровень школьной мотивации, наиболее типичный уровень для младших школьников, успешно

справляющихся с учебной деятельностью. 16% – средний уровень, для таких детей характерно благоприятное отношение к школе, но не к учебе, а к общению с одноклассниками и атмосфере в целом [50]. Данная группа детей хорошо чувствуют себя в школе, но идут туда, ради друзей и взаимодействия с учителями. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени и учебный процесс их мало привлекает. И всего 5% имеют очень высокий уровень школьной мотивации, что говорит о том, что данная категория детей отличается наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Они очень чётко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога [50].

Далее, хотелось бы проанализировать результаты проективного тестирования «Домики» О. А. Ореховой. Полученные данные анализировались психологом после проведения диагностики каждого из обучающихся, как вспомогательная информация для составления эмоционального портрета. Условия проведения анкетирования были точно такими же, как и предыдущие, процедура регулировалась и сопровождалась инструкцией. В ходе проведения обследования с помощью методики «Домики», было выявлено, что инструкция сложна для обучающихся и 3 из 19 испытуемых не справились с выполнением, бланки заполнены неправильно или не до конца. Интерпретация данных осуществлялась с опорой на 3 шкалу, так именно она свидетельствует об отношении обучающихся к учебной ситуации и участникам образовательного процесса и отражает их адаптированность в условиях образовательной организации [62].

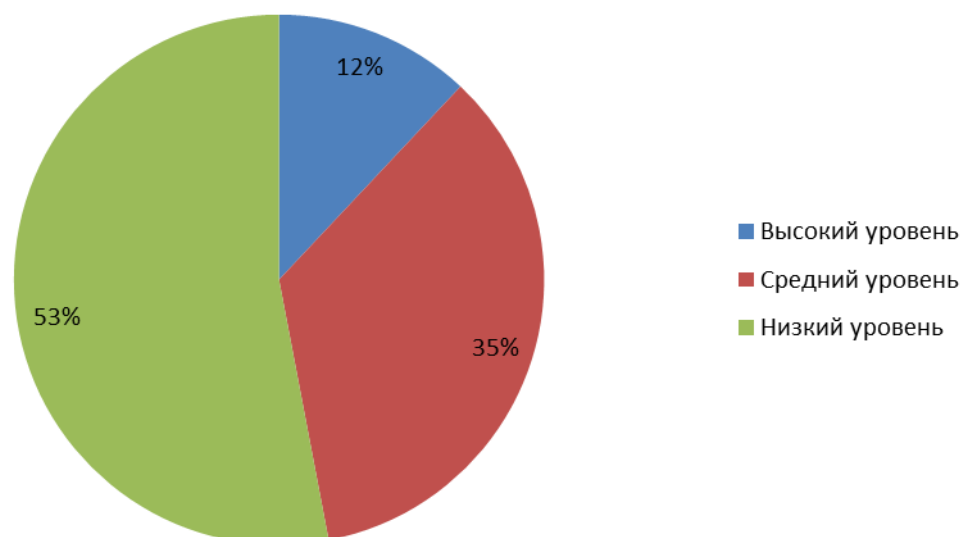


Рис. 2. Распределение испытуемых в соответствии с уровнями адаптивности (по методике «Домики» О. А. Ореховой)

Анализ процентного содержания при распределении испытуемых в соответствии с уровнем адаптации позволяет констатировать, что у 53% испытуемых наблюдается низкий уровень адаптации в образовательном учреждении, что говорит о том, что школа вызывает у них негативные эмоции и основные школьные занятия или взаимодействие с участниками образовательного процесса вызывают у детей такие эмоции, как злость, скука, горе, ассоциируются с ссорами [62]. Данной группе детей характерны игровые интересы, компенсируемое состояние усталости, непонимание некоторых эмоциональных состояний. 35% обучающихся находятся на среднем уровне адаптации, им характерно, как негативное, так и положительное отношение к школе, данные испытуемые выделяют интересующие их виды деятельности и те, которые не вызывают интереса, избирательны в эмоциональных проявлениях и сопоставляют их отчетливо с ситуациями, которые сопровождают их повседневную жизнь [62]. Высокого уровня адаптации достигли 12% испытуемых, данной группе характерно положительное отношение к учебной деятельности, к взаимодействию с

учителем, одноклассниками и разными сферами деятельности в образовательной организации, их учебная и социальная мотивация находится на нормативном уровне.

На основе анализа результатов применения обоснованных нами методик составлена общая таблица результатов. Стоит отметить, что при промежуточных результатах, оценка уровня фиксировалась в пользу ребенка (Таблица 6).

Таблица 6

***Итоговые данные об адаптированности испытуемых (по всем
диагностическим процедурам)***

№	Имя испытуемого	Школа зверей	Наблюдение по Р. Сирсу	Краски	Наблюдения по Э. М. Александровск ой	Анкетировани е по Н. Г. Лускановой	Домики	Вывод об адаптации
1	Л. Л.	Дезадап.	Низ.ур.	Отриц.отн.	Низ.ур.	Выс. ур.	Низ.	Дезадапт.
2	М. С.	Дезадап.	Выс.ур.	Полож.отн.	Дезадап.	Оч.низ.ур.	-	Дезадап.
3	К. М.	Дезадап.	Низ.ур.	Средн.отн.	Адапт.	Оч.низ.ур.	Низ.	Ср.адапт.
4	В. С.	Дезадап.	Ср.ур.	Полож.отн.	Адапт.	Оч.низ.ур.	Низ.	Ср.адапт.
5	Б. Т.	Адапт.	Низ.ур.	Полож.отн.	Адапт.	Оч.низ.ур.	Ср..	Адапт.
6	К. Е.	Дезадап.	Выс.ур.	Отриц.отн.	Адапт.	Низ.ур.	-	Дезадапт.
7	У. Р.	Дезадап.	Низ.ур.	Полож.отн.	Адапт.	Ср.ур.	Низ.	Адапт.
8	У. Д.	Дезадап.	Ср.ур.	Отриц.отн.	Адапт.	Ср.ур.	Низ.	Ср.адапт.
9	Ч. Е.	Дезадап.	Выс.ур.	Полож.отн.	Адапт.	Выс.ур.	Выс.	Адапт.
10	Б. А.	Дезадап.	Низ.ур.	Полож.отн.	Адапт.	Оч.низ.ур.	Ср..	Адапт.
11	Г. Н.	Дезадап.	Ср.ур.	Отриц.отн.	Адапт.	Выс.ур.	-	Адапт.
12	Ж. Д.	Дезадап.	Ср.ур.	Отриц.отн.	Адапт.	Низ.ур.	Низ.	Дезадапт.
13	Н. М.	Дезадап.	Низ.ур.	Средн.отн.	Адапт.	Оч.низ.ур.	Ср.	Адапт.
14	Н. В.	Дезадап.	Ср.ур.	Отриц.отн.	Адапт.	Низ.ур.	Низ.	Дезадапт.
15	П. А.	Дезадап.	Ср.ур.	Отриц.отн.	Адапт.	Оч.низ.ур.	Ср.	Дезадапт.
16	Н. А.	Дезадап.	Выс.ур.	Отриц.отн.	Адапт.	Оч.низ.ур.	Ср.	Дезадапт.
17	Т. Д.	Адапт.	Ср.ур.	Отриц.отн.	Адапт.	Низ.ур.	Ср.	Ср.адапт.
18	Т. М.	Дезадап.	Низ.ур.	Отриц.отн.	Адапт.	Выс.ур.	Выс.	Ср.адапт.
19	Ф. К.	Дезадап.	Выс.ур.	Полож.отн.	Адапт.	Оч.низ.ур.	Низ.	Дезадапт.

Анализ данных позволяет констатировать, что результативность данного этапа исследования количественно имеет противоречивые показатели. Данный факт вызывал потребность выявлять усредненные общие результаты по каждому из испытуемых. С целью упрощения предоставления

результатов и более точной их демонстрации, была принята мера записывать итоговые данные о адаптированности, в рамках среднего арифметического, преобразуя спорные результаты в итог в пользу испытуемого. Таким образом, получились определенные данные, которые в общих чертах определяют уровень адаптации у испытуемых, но без учета противоречивых и промежуточных данных, которые обнаруживаются при подробном анализе, и вызывают потребность в доработке диагностического инструментария данного исследования.

Для более подробного анализа таблицы 6 представлены её вспомогательные варианты в виде таблицы 7 и рис.1.

Таблица 7

Распределение количества испытуемых по уровням адаптированности

Уровень адаптированности	Количество испытуемых (в абс. ед)	Количество испытуемых в %
Высокий	6	32
Средний	5	26
Низкий	8	42

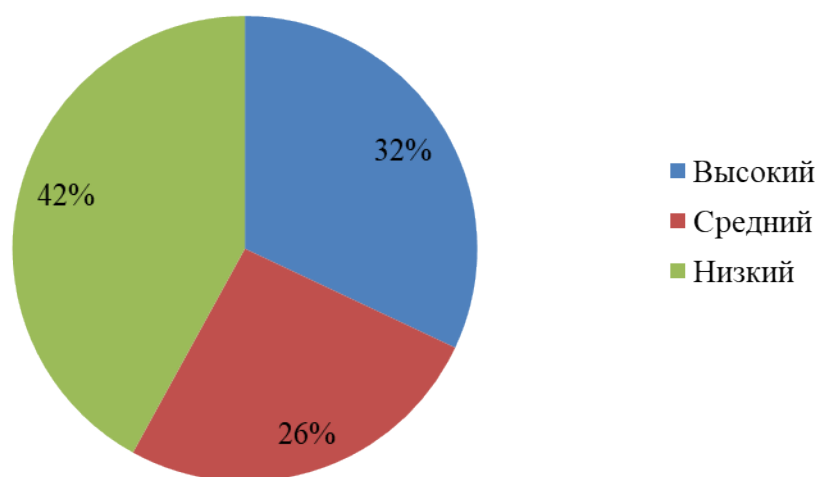


Рис. 3. Распределение испытуемых в соответствии с уровнями адаптированности (по данным итоговой таблицы)

Анализируя данные, занесенные в таблицу и рисунок, можно констатировать, что 42% обучающихся имеют негативное отношение к учебной деятельности, сложности при взаимодействии со сверстниками и учителями, трудности в межличностных отношениях и восприятии себя в роли ученика.

Итоговые данные четко указывают на необходимость внесения дополнительных условий в психолого-педагогическом сопровождении, таким условием будет составление и реализация коррекционной программы по оптимизации механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ОПТИМИЗАЦИИ МЕХАНИЗМОВ АДАПТАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Определение места оптимизации механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста в рамках психолого-педагогического сопровождения их образования

Оптимизация является термином, исследуемым в разных научных отраслях. Так, оптимизация управления каким-либо процессом состоит в определении пути достижения цели при наилучших (обычно минимальных или максимальных) значениях показателей, характеризующих этот процесс, например за минимальный промежуток времени, с наибольшим эффектом, с максимальной точностью. Оптимизация – процесс приведения системы в наилучшее (оптимальное) состояние. Под оптимальным состоянием понимается состояние, наиболее соответствующее определенным условиям и задачам. В педагогике К. К. Бабанский под оптимизацией учебно-воспитательного процесса в современной школе подразумевает выбор такой методики его проведения, которая позволяет получить наибольшие результаты при минимально необходимых затратах времени и усилий учащихся. Говоря об оптимизации феномена, в частности феномена адаптации, оптимальным, т. е. наилучшим, будут считаться новообразования, соответствующие возрастной норме человека и позволяющие достигать эффективной коммуникации.

Способ оптимизации – взаимодействие, которое направлено на получение максимальной эффективности в данной ситуации. Целостный

процесс оптимизации – комплекс наиболее подходящих его элементов, а именно: задачи, методы, средства, формы и т. д. Стоит обратить внимание на то, что необходимо учитывать особенности группы, в которой проводится психологическая работа, а также индивидуальные особенности каждого участника, как ребенка, так и педагога.

В литературе присутствует описание критериев оптимальности, которое предложено К. К. Бабанским. К таким критериям относятся: максимально возможные результаты, минимальные затраты времени, допустимые затраты усилий участников процесса, меньшие затраты средств на достижение намеченных результатов за определенное время, а также, критерии эффективности и качества решения задач при разумном расходовании времени участников процесса.

В данном случае оптимизация будет достигаться через грамотный выбор необходимых коррекционно-развивающих мероприятий, осуществление профилактических мер, направленных на ближайшее окружение, а также, с помощью консультативной работы и мониторинга.

В основе психологического здоровья лежит успешная адаптация детей младшего школьного возраста, а также, принятие новых социальных ролей и выстраивание адекватных межличностных отношений со сверстниками [51]. Исходя из полученных данных на констатирующем этапе эксперимента, можно заключить о том, что необходимость проведения коррекционно-развивающей работы высока, так как результаты психодиагностики свидетельствуют о наличии достаточного количества специфических проблем с адаптацией.

Психолого-педагогическое сопровождение – это целостная система, в процессе деятельности которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного развития и обучения каждого обучающегося в процессе обучения [4]. В рамках данной темы, психолого-педагогическое сопровождение образования предполагает осуществление всех видов профессиональной деятельности психолога в отношении, как

испытуемых, так и ближайшего окружения, а именно: педагоги, воспитатели и родители. Особое внимание уделяется не только условиям организации образовательной деятельности обучающихся, но и анализу образовательных программ, психологическому климату в классах, в семье, а также, расширению теоретических знаний каждого из участников образовательного процесса [4].

На основании теоретического анализа психолого-педагогической литературы по проблеме адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи и проведенной диагностики было осуществлено составление программы коррекционно-развивающей работы, направленной на оптимизацию механизмов адаптации у данной категории детей в условиях психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Составление программы осуществлялось с опорой на такие принципы, как [58]:

Первым принципом является принцип единства, в сущность которого входит полноценный процесс оказания специализированной психологической помощи. Что подразумевает в данном случае осуществление диагностической работы, предшествующей коррекционно-развивающим мероприятиям. При этом, по итогам психодиагностики необходимо составить заключение на ребенка и формируются цели и задачи коррекционно-развивающей работы. При этом, на протяжении всей психологической работы требуется осуществление мониторинга развития.

Второй принцип называется нормативностью развития, в который включена идея сопоставления уровня соответствия ребенка возрастной норме с учетом особенностей социальной ситуации развития, уровня сформированности психологических новообразований и уровня развития ведущей деятельности, ее оптимизация [58].

Третий принцип – коррекция «снизу вверх». Данный принцип включает в себя идею о том, что основное содержание коррекционной работы должен включать в себя такие задания, которые ребенок уже в

состоянии выполнить, без предварительной тренировки. Что значит, работа уже с имеющимся уровнем развития. Коррекция «снизу вверх» предполагает организацию и стимуляцию любыми способами данной модели и её закрепление. Центром коррекции является актуальный уровень развития, понимаемого как процесс усложнения, модификации поведения, комбинации реакций из уже имеющегося поведенческого репертуара [58].

Четвертый принцип системности включает в себя необходимость включения в коррекционную работу не только блока развития и коррекции, но и профилактики. Что демонстрирует взаимосвязь разнообразных сторон личности с неравномерностью их развития. Так как психика имеет системное строение, сознания и деятельности личности, все её стороны находятся в симбиозе, что значит, взаимообусловлены и связаны. При определении целей и задач коррекционно-развивающей деятельности нельзя ограничиваться лишь актуальными на сегодняшний день проблемами, а необходимо исходить из ближайшего прогноза развития.

Пятый принцип – деятельностный. Он демонстрирует необходимость организации активной деятельности через коррекционно-развивающее воздействие. Которое, в свою очередь, актуализируется в трудных, конфликтных ситуациях, требующих позитивного сдвига в развитии личности. Коррекционное воздействие всегда осуществляется в контексте той или иной деятельности, являясь средством, ориентирующим активность [58].

Необходимо отметить, что при изучении основных направлений психокоррекционной работы с детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, удалось выделить наиболее подходящие подходы к коррекции с углублением в их характерные особенности, которые могут быть эффективными в рамках данного вопроса. Таким образом, составление коррекционно-развивающей программы осуществлялось с опорой на техники психодинамического подхода (М. Клейн, З. Фрейд, А. Фрейд и др.) и гуманистического подхода (А. Маслоу, Р. Мей,

К. Роджерс), поведенческий подход, основанный на идеях бихевиоризма (А. Бандура, Б. Скиннер, Т. Халл), деятельностный подход, представленный в русле теории деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин), и арттерапевтический подход к коррекции [64].

В рамках коррекционно-развивающей работы предусматривается использование таких методик, как:

– развивающие игры и упражнения, направленные на развитие адекватной самооценки, мотивации, саморегуляции, коммуникативных навыков, межличностных отношений (А. Кузнецова, В. Окландер, О. С. Ушакова, К. Фопель, О. В. Хухлаева). Развивающие игры в рамках данной коррекционной программы играют особую роль, данное направление позволяет убрать компонент сложности обучения, так как многие обучающиеся имеют трудности в учебной мотивации, беседы, сложные задания на мышления могут вызывать негативную реакцию, поэтому необходимо создать ситуацию успеха, в которой каждому будет уютно и приятно находиться. Такие игры предполагают несколько развлекательный образ, они не связаны со сложным чтением, письмом или сложными диалогами, поэтому реакция детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи может быть положительной. При этом, эффективность психологической работы не снижается, развивающие игры и упражнения имеют такой же коррекционно-развивающий потенциал, как и любые другие методики, более стандартизированной направленности [78];

– гимнастические упражнения. В данной коррекционной работе используются все виды гимнастических упражнений: пальчиковая гимнастика, психогимнастика, мышечная релаксационная гимнастика и дыхательная гимнастика. Присутствие всех этих техник обосновано тем, что большинство детей из выборки испытуемых имеют особые трудности с саморегуляцией и контролем эмоций. Использование всех видов гимнастики подразумевает релаксацию, за исключением пальчиковой гимнастики, её

присутствие в данном списке обосновано наличием речевого дефекта и необходимость развития мелкой моторики, как связующего компонента с речью. В рамках данной программы используется психогимнастика М. И. Чистяковой, которая, прежде всего, направлена на обучение элементам техники выразительных движений, на использование выразительных движений в воспитании эмоций и высших чувств и на приобретение навыков в самоконтроле, и другие расслабляющие виды гимнастики, которые направлены именно на снятие психоэмоционального напряжения и обучение способам релаксации [82];

– методики сказкотерапии, сочинение, рисование, дополнение и проигрывание сказок и историй (Т. Д. Зинкевич-Евстигеева, Г. М. Ткач, О. В. Хухлаева) [26]. В данной коррекционно-развивающей программе сказка является одним из основных способов воздействия на психику ребенка, работа с разными произведениями подразумевается практически на каждом занятии. С одной стороны выбор является противоречивым, так как программа направлена на детей с нарушениями речи, но особенность взаимодействия заключается как раз в адаптации материалов для данной категории детей. Эффективность использования сказки обосновывается тем, что при использовании данной техники, проводится ещё и словарная работа, что позволяет расширять словарный запас. Также, стоит отметить, что самостоятельное изучение сказки не подразумевается в рамках осуществления занятий, каждая история будет восприниматься на слух, что способствует развитию, как фонетического, так и фонематического слуха, и позволяет создать благоприятную психологическую атмосферу на занятиях. Слушание сказки с последующим её обсуждением и рисованием не только позволяет анализировать и выделять основную мысль, но и учиться фантазировать, расслабляться в процессе обсуждения, получать положительные эмоции от заключительной части занятия и закреплять пройденный материал [68];

– экспрессивные этюды (М. Е. Бурно, Ю. Б. Гатанов). Данная методика была выбрана с целью переноса теоретического опыта на практику. Многие дети хорошо запоминают правила поведения, усваивают пройденный материал, но плохо переносят его в повседневную практику. Экспрессивные этюды позволяют репетировать то, что необходимо транслировать в жизни, расширяют эмоциональное реагирование, подразумевают подготовку к стрессовым моментам и решение социальных задач [65];

– тренинговые занятия (В. Ю. Большаков, И. В. Вачков, О. П. Горбушина) [66];

– беседы и техника активного слушания, установление надежных контактов и создание психологического комфорта для повышения желания идти на контакт с окружающими (И. Ермакова, Н. Б. Куклина, А. В. Микляева) [62].

– арт-терапия. В рамках данного направления в коррекцию можно включить упражнения связанные с музыкальной терапией, с танцевальной терапией, с изо-терапией и с песочной терапией (М. Грег, М. В. Киселева, Л. Д. Лебедева, И. Ю. Левченко, Ферс). Всё вышеперечисленное больше направлено на релаксацию и коллективную работу, что позволяет снизить уровень тревожности, как в социальных, так и в учебных ситуациях. Арт-терапевтические методики в рамках взаимодействия с выбранной нозологической группой имеют особую эффективность на фоне бессознательного компонента, проективная деятельность позволяет не только выявлять проблемные зоны, но и корректировать их незаметно для самих обучающихся [31].

Коррекционно-развивающая работа условно разделяется на 3 блока:

1. Развитие мотивации и самоконтроля.
2. Развитие самоидентификации и оптимизация самооценки.
3. Развитие межличностных отношений и коммуникативной сферы.

Первый блок коррекционно-развивающей работы направлен на формирование мотивации и самоконтроля, в связи с тем, что на этапе

констатирующего этапа эксперимента было выявлено, что основные трудности адаптации начинаются с низкого уровня мотивации не только к обучению, но и к выстраиванию адекватных межличностных отношений со сверстниками и взрослыми, это зачастую обусловлено слабой саморегуляцией и самоконтролем. Отсутствие контроля поведенческих реакций значительно затрудняет процесс обучения и эффективного взаимодействия с окружающими, а слабый контроль эмоций приводит к частым вспышкам агрессии, серьезным конфликтам и особой импульсивности в стрессовых ситуациях. В связи с этим, было принято решение начать коррекционную работу с начальных преобразования основных тормозящих процессов. Так как мотивация и самоконтроль способствуют успешному развитию адаптации.

Второй блок связан с такими феноменами, как самоидентификация и адекватная самооценка. На фоне неадекватной самооценки зачастую наблюдается повышение тревожности, которое может поспособствовать возникновению негативизма, повышению агрессии и снижению стремления к социальным контрактам. Так как речь является пусковым механизмом сниженной самооценки и формирования неадекватной самоидентификации, на данном этапе необходимо переместить внимание обучающихся на их сильные стороны и поспособствовать желанию компенсировать дефекты в положительном русле. В рамках второго блока предусматривается тщательная проработка осознания своих хороших качеств, способностей, разбор собственных интересов, вкусов и предпочтений. Работа на данном этапе позволяет обучающимся чувствовать себя полноценными участниками, как образовательного процесса, так и общества.

Третий блок является последним и направлен на закрепление имеющихся новообразований на более серьезном уровне, а именно, в ситуации общения. Имея мотивацию к общению и обучению, осознавая свои сильные и слабые стороны, интересы и вкусы, обучающиеся переносят свой опыт в массу, используют данный опыт в обществе. На данном этапе важно

грамотно и ненавязчиво погружать детей в социальную ситуацию, в ситуацию взаимодействия, тем самым, позволяя расширять свои возможности в социальной и коммуникативной сфере, и развивать межличностные отношения. Важно, чтобы развитие межличностных отношений шло равномерно и затрагивало все компоненты, как эмоциональный компонент межличностного развития, так и поведенческий, и когнитивный. Данный блок коррекционной работы позволяет привести адаптационные механизмы в состояния полной активности, которые в последствии не будут зависеть от стимулирующей помощи со стороны психолога и педагогов.

Все блоки коррекционно-развивающей работы направлены на создание условий для развития мотивации, в данном случае, такими условиями и являются базовые новообразования, отмеченные выше. Каждое занятие комплексно охватывает все сферы развития личности, но условное разделение позволяет продемонстрировать те моменты, на которые делается упор по ходу реализации программы. Все методики требуют адаптации и подобраны с опорой на теоретические и практические знания особенностей детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи и подразумевают гибкое варьирование предлагаемыми заданиями или их видоизменение. Программа предполагает создание мотивации для поиска внутренних ресурсов для разрешения конфликтных ситуаций, формирование адекватной установки в отношении школьных трудностей – установки преодоления. Обучение детей умению находить достоинства в самих себе и в других людях, повышение самоуважения детей. Обучение детей созданию адекватных межличностных отношений и социальных контактов с окружающими. На фоне этого всего активно развиваются адаптационные механизмы.

Указанный теоретический материал использован при составлении коррекционной программы и её апробации.

3.2. Составление и апробация коррекционной программы, направленной на оптимизацию механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи в процессе психолого-педагогического сопровождения образования

На основании теоретического анализа психолого-педагогической литературы по проблеме адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи была составлена программа коррекционно-развивающей работы по оптимизации механизмов адаптации у данной категории детей в процессе психолого-педагогического сопровождения образования. Так как тема исследования направлена именно на сопровождения, коррекционно-развивающая программа является лишь частью коррекционного процесса в целом. Основная работа направлена не только на детей, но и на других участников образовательного процесса.

Блок работы с родителями реализуется с помощью онлайн групп поддержки, уголка психолога, личных консультаций, при необходимости, психодиагностики и психокоррекции детско-родительских отношений [4].

Основные темы:

- «Феномен адаптации, особенности и нормотипичное течение»;
- «Психологические особенности детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи»;
- «Причины дезадаптации, типы проявления и коррекция»;
- «Влияние института семьи на адаптационные механизмы ребенка. Способы снятия психоэмоционального напряжения в домашних условиях»;
- «Терапевтическая сказка и возможности её использования, как метод профилактики дезадаптации»;
- «Режим дня и влияние соблюдения режимных моментов на адаптационные механизмы» [19].

Рекомендации родителям для уголка психолога:

1. Большое значение для облегчения адаптации имеет соблюдение первоклассниками норм двигательной активности. Родителям рекомендуется ежедневно гулять с ребенком после окончания занятий в школе и перед сном.

2. Для облегчения адаптации первоклассников должен быть организован рациональный режим дня. Специалисты рекомендуют по возможности не отдавать сразу первоклассника в группу продленного дня на весь день; крайне желательно хотя бы в первой четверти устраивать для ребенка один-два дня, полностью или частично свободных от «продленки».

3. Рекомендуется не более двух кружков при общей продолжительности занятий не более 6 часов в неделю. Выполнение домашних заданий рекомендуется начинать не ранее 16:00. В режиме дня детей следует предусмотреть время спокойного отдыха после обеда, возможна организация дневного сна для детей, не посещающих группу продленного дня. Продолжительность ночного сна первоклассников должна составлять не менее чем 9,5 часа, а игры на компьютере и просмотр телепередач не должны превышать 1 час в день [19].

4. Рекомендуется изучать своего ребёнка, наблюдая за ним в различных ситуациях, что поможет лучше узнать те или иные черты его характера.

5. Необходимо отвечать на все вопросы ребёнка, т. к. любознательность не знает границ. Научите ребёнка самостоятельно справляться с возникающими школьными трудностями. Не нервничайте и не расстраивайтесь из-за неудач ребёнка, т. к. он боится лишний раз огорчить родителей.

6. Учите ребёнка дружить с детьми: быть честными, уважать друзей, приглашать в свой дом, не допускайте предательства, критикуйте, не унижая, а поддерживая. Помните, что дружба детства, которая будет поддержана вами, возможно, станет опорой вашего ребёнка [4].

Блок работы с учителями и воспитателями предполагает наличие методических часов, на которых педагог-психолог может поделиться опытом, личных консультаций и сопровождении образовательного процесса.

Основные темы для организации методических часов:

- «Особенности развития познавательной сферы младшего школьника с общим недоразвитием речи. Специфика организации образовательного процесса и способы включения ребенка в учебную деятельность» [21];

- «Особенности развития эмоционально-волевой сферы младшего школьника с общим недоразвитием речи. Создание психологически комфортного климата, организация совместной деятельности и преодоление межличностных конфликтов»;

- «Психологическое здоровье младших школьников, влияние дезадаптации на данный феномен. Особая роль педагога и воспитателя в формировании самооценки у младшего школьника»;

- «Мастер класс по организации релаксационных мероприятий с использованием арттерапевтических методов» [17].

Рекомендации учителям по профилактике школьной дезадаптации:

- обеспечить своевременную смену видов деятельности;
- не давать задания, требующие длительного сосредоточения взгляда на одном предмете, монотонных движений;

- отводить больше внимания и времени на практические действия с предметами, работе с наглядностью;

- использовать щадящий режим, который включает в себя прогулки, физические упражнения для поднятия мышечного тонуса;

- следует позаботиться об отборе и использовании на уроках специальных упражнений, помогающих детям быстрее войти в непривычный для них мир школьной жизни, освоить новую социальную позицию школьника;

- систематически проводить индивидуальную работу с детьми, имеющими трудности в адаптации [4];

– обеспечить дифференцированный и индивидуальный подход к детям, имеющим особенности в психофизическом развитии и поведении;

– необходимо помнить, что процесс адаптации ребенка во многом зависит от обстановки в классе, от того, насколько интересно, комфортно, безопасно чувствует себя ребенок во время уроков, в ситуациях взаимодействия с учителем и одноклассниками;

– используя игровые психологические методики, учитель может создать в классе атмосферу доброжелательности и конструктивного взаимодействия, позволяющую детям ослабить внутреннее напряжение, познакомиться друг с другом, подружиться;

– включить детей, занимающих низкое статусное положение в группе сверстников, в общественно значимую деятельность, повышая их авторитет и самооценку;

– помогать детям организовать свою деятельность, повторять последовательность действий из урока в урок. Просить повторить задание самых невнимательных учеников, но не в качестве наказания;

– поощряйте детей задавать вопросы, если им что-то непонятно. Снисходительно относитесь к тому, что первоклашки склонны спросить одно и то же несколько раз;

– организуйте личное общение с каждым учеником своего класса, будьте в курсе их радостей и переживаний [4].

Далее предполагается блок коррекционно-развивающей работы с детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

**Коррекционно-развивающая программа по оптимизации механизмов
адаптации у детей младшего школьного возраста с общим
недоразвитием речи**

Пояснительная записка

На сегодняшний день, количество детей с речевыми нарушениями непрерывно увеличивается, что ставит психологов и педагогов перед

необходимостью дальнейшего поиска новых эффективных методов для облегчения адаптации таких обучающихся к школе.

Изучение процесса адаптации охватывает значительный спектр исследований в общем комплексе научных разработок: взаимосвязь готовности ребенка к обучению в школе с характером его адаптации (Н. И. Гуткина, Р. А. Захаров, Я. Йиерасек, Л. М. Ковалева, А. В. Петровский, Н. Н. Тарасенко, Д. Б. Эльконин и др.) [85]; формирование системы отношений ребенка с миром и самим собой, устойчивые формы взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, базовые учебные установки, которые в существенной мере определяют в дальнейшем успешность его школьного обучения, эффективность стиля общения, возможности личностной самореализации в школьной среде (Н. И. Гуткина, И. В. Дубровина, Р. В. Овчарова и др.); связь требований учебной деятельности со сменой форм общения (В. В. Давыдов, А. З. Зак, К. Н. Поливанова, В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин и др.); взаимосвязь игровой деятельности и учебной на этапе адаптации (Ю. П. Азаров, Ш. А. Амонашвили, Н. П. Аникеева, М. Я. Басов, Л. С. Выготский, О. С. Газман, П. Ф. Каптерев, А. Н. Леонтьев, С. А. Шмаков, Д. Б. Эльконин) [46]. Адаптацию у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи рассматривают в литературе, с точки зрения готовности к школе, также, методические разработки больше специализированы на определение уровня школьной готовности [39]. Информации о механизмах адаптации с точки зрения компонента психологического здоровья, изучение адаптации через определение уровня самооценки или тревожности, практически отсутствует в научной литературе. В связи с этим, повышается актуальность разработки данной коррекционно-развивающей программы.

Составление программы по оптимизации механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи осуществлялась с опорой на труды таких авторов, как: С. В. Базарова,

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, С. В. Лауткина, Н. Н. Макарова, В. Окландер, В. Г. Ромек, О. В. Хухлаева, К. Фопель [4; 26; 39; 54; 62; 66; 75; 78; 79].

Учебно-тематический план коррекционно-развивающей работы по оптимизации механизмов адаптации рассчитан на 60 занятий, рекомендуемое время проведения – 1 половина дня.

Форма проведения: Групповые коррекционно-развивающие занятия с элементами тренинга.

Адресат: Данная программа будет предназначена для детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Длительность занятий: 40 минут.

Методы: игротерапия, сказкотерапия, музыкальная терапия, танцевальная терапия, песочная терапия, проективное рисование, ролевая игра, поведенческая терапия, психодрама.

Структура программы коррекционно-развивающей работы по оптимизации механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи:

1. Этап объективных трудностей.
2. Основная коррекционная работа, направленная на оптимизацию механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, состоящая из 3 блоков, обозначенных ранее.
3. Заключительный этап.

Цель коррекционно-развивающей программы – оптимизация механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи;

Задачи коррекционно-развивающей программы:

1. Создание условий для развития мотивации к обучению и адекватному взаимодействию с окружающими.
2. Повышение внутреннего самоконтроля, обучение методам саморегуляции.
3. Создание условий для развития самоидентификации.

4. Снижение уровня эмоциональной возбудимости.
5. Повышение адекватности самооценки.
6. Снижение уровня тревожности в социальной ситуации.
7. Создание условий для развития адекватных межличностных отношений и формирования желания к активному взаимодействию в коллективе.

Таблица 8

План-сетка реализации коррекционной программы по оптимизации механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

Тема	Цели занятий	Наименование форм работы, упражнений	Кол-во занятий
Этап объективных трудностей			
«Знакомство».	Формирование благоприятного психологического климата в группе, нахождение сходств у всех участников группы для качественного улучшения взаимодействия, первоначальная диагностика психологической атмосферы в группе	Принятие ритуала приветствия; Упражнение «Интервью»; Упражнение «Поиск общего»; Упражнение «Самопрезентация»; Упражнение «Сильные стороны»; Рефлексия (обратная связь); Принятие ритуала прощания.	1
«Наш класс».	Развитие осознания каждым участником своей роли и функций в группе, развитие умения работать в команде, сплочение группы вокруг сверхзадачи	Ритуал приветствия; Упражнение «Позитивные мысли»; Упражнение «Кто я?»; Упражнение «Неоконченные предложения»; Работа со сказкой «Сказка про дружбу» Е. Агеенкова; Рефлексия ; Ритуал прощания.	1
Основной коррекционный этап (1 блок)			
«Что такое мотивация?».	Развитие учебной мотивации, создание условий для формирования позитивного отношения к школе, развитие саморегуляции и стремления к	Ритуал приветствия; Беседа на тему «Мотивация»; Упражнение «Школьные дела»; Упражнение «Что тебе нравится в школе?»; Упражнение «Ассоциации»; Работа со сказкой «Школа волшебников»;	1

	целеполаганию.	Рефлексия (обратная связь); Ритуал прощания.	
«Учиться – полезно и весело»	Развитие учебной мотивации, создание ситуации успеха, благоприятного психологического климата в коллективе, развитие эмоционального интеллекта.	Ритуал приветствия; Упражнение «Настроение»; Упражнение «Сочини рассказ»; Дебаты «Школа – хорошо или плохо» Упражнение «Школа наоборот»; Работа со сказкой «Сказка о девочке и строгой учительнице»; Рефлексия (обратная связь); Ритуал прощания.	1
«Я и мой учитель»	Развитие учебной мотивации, межличностных отношений, воображения, развитие интереса к личности другого человека и умения выстраивать диалог.	Ритуал приветствия; Разминка «Передай чувство ногами»; Упражнение «Школьная фотография»; Упражнение «Я – книжный шкаф»; Упражнение «Незаконченные предложения»; Работа со сказкой «Сказка о мальчике Вале»; Рефлексия (обратная связь); Ритуал прощания.	1
«Как справиться с немогучками»	Развитие мотивационной сферы, эмоциональной идентификации, целеполагания, создание условий для развития эмоционально-волевой сферы.	Ритуал приветствия; Разминка «Передай чувство руками»; Упражнение «Радиоинтервью»; Беседа «Кто такие немогучки?»; Рисунок «Победа немогучки»; Упражнение «Незаконченные предложения»; Работа со сказкой «Малыш Облачко» К. Суворов; Рефлексия (обратная связь); Ритуал прощания.	1
«Я мотивирую себя сам»	Развитие эмоциональной идентификации, самостоятельного произвольного мотивирования, активного взаимодействия в коллективе, осознания своих качеств.	Ритуал приветствия; Разминка «Мои чувства сегодня»; Упражнение «Попроси самого себя»; Упражнение «Похвали самого себя»; Упражнение «Гусеница»; Работа со сказкой «Принц Эдгар» М. Доброневский; Рефлексия (обратная связь); Ритуал прощания.	1

«Я и мои обязанности»	Развитие межличностных отношений, самоидентификации, эмпатии и понимания чужих эмоциональных состояний.	Ритуал приветствия; Разминка «Доброе животное»; Упражнение «Занятия мамы»; Упражнение «Я умею это делать хорошо»; Упражнение «Неоконченные предложения»; Работа со сказкой «Простить маму» А. Шмидт; Рефлексия (обратная связь); Ритуал прощания.	1
«Мотивация к общению»	Развитие межличностных отношений, социальной и коммуникативной сфер, обучение адекватному выстраиванию диалога.	Ритуал приветствия; Разминка «Совет другу»; Упражнение «Опиши друга»; Упражнение «Тайное рукопожатие»; Упражнение «Опиши друга»; Упражнение «Комплименты» Рисунок друга; Рефлексия (обратная связь); Ритуал прощания.	1
«Я и мои друзья»	Развитие межличностных отношений, создание благоприятного психологического климата в коллективе, развитие понимания и контроля эмоций другого человека.	Ритуал приветствия; Разминка «Кто сказал спасибо?»; Упражнение «Кто есть кто?»; Упражнение «Качества настоящего друга»; Упражнение «Чувства и ассоциации»; Беседа «Нужно ли уметь дружить?»; Работа со сказкой «Про маленькую Бабу-Ягу» А. Завалишина Рисунок друга; Рефлексия (обратная связь); Ритуал прощания.	1
«Самоконтроль»	Развитие саморегуляции, произвольного контроля эмоций, умения работать в коллективе. Снятие психоэмоционального напряжения, обучение способам релаксации	Ритуал приветствия; Беседа «Самоконтроль – это»; Дыхательная гимнастика «Шарик»; Упражнение «Нарисуй по клеточкам»; Диктант-игра «Кто больше запомнит»; Мышечная гимнастика «Муравей»; Упражнение «Шторм»; Рефлексия (обратная связь); Ритуал прощания.	1

«Я могу управлять собой»	Развитие саморегуляции, произвольного контроля эмоций, умения работать в коллективе. Снятие психоэмоционального напряжения, обучение способам релаксации	Ритуал приветствия; Беседа «Почему важно управлять своими эмоциями»; Упражнение «Сделай так же»; Упражнение «Сохрани слово в секрете»; Упражнение «Свеча»; Мышечная гимнастика «Штанга»; Дыхательная гимнастика «Перо»; Рефлексия (обратная связь); Ритуал прощания.	1
«Останови себя»	Развитие саморегуляции, произвольного контроля эмоций, умения работать в коллективе. Снятие психоэмоционального напряжения, обучение способам релаксации	Ритуал приветствия; Беседа «Как контролировать агрессию»; Упражнение «Тихо»; Упражнение «Диалог»; Упражнение «Общий рисунок»; Психогимнастика «Солнечный зайчик» Дыхательная гимнастика «Пожарные»; Рефлексия (обратная связь); Ритуал прощания.	1
«Я учусь решать конфликты»	Развитие межличностных отношений, развитие мотивации к адекватным социальным контактам, создание благоприятного психологического климата в коллективе, развитие эмпатии.	Ритуал приветствия; Ролевая гимнастика «Конфликт»; Упражнение «Это конфликт?»; Упражнение «Придумай конфликт»; Упражнение «Раз, два, три, за мной повтори»; Работа со сказкой «О Спиногрызке» Т. Маркина; Рефлексия (обратная связь); Ритуал прощания.	1
«Ссора и драка»	Развитие умения преодолевать конфликтные ситуации, развитие самоконтроля, межличностных отношений и эмоционального интеллекта.	Ритуал приветствия; Разминка «Ассоциации»; Упражнение «Изобрази ситуацию»; Беседа «Какие чувства возникают при драке или ссоре»; Упражнение «Неоконченные предложения»; Работа со сказкой «Мишкино горе»; Рефлексия (обратная связь); Ритуал прощания.	1

Основной коррекционный этап (2 блок)			
«Кто я?»	Развитие адекватной самоидентификации, самооценки и межличностных отношений. Создание условий для преодоления социальной тревожности.	Ритуал приветствия; Разминка «Роли»; Упражнение «Как много я умею»; Упражнение «Солнышко»; Игра «Я справлюсь»; Упражнение «Я сильный благородный лев»; Работа со сказкой «Федунчик»; Рефлексия (обратная связь); Ритуал прощания.	1
«У меня есть хорошие качества»	Развитие адекватной самооценки, межличностных отношений, эмпатии и контроля собственных эмоций.	Ритуал приветствия; Разминка «Комплименты»; Упражнение «За что меня любит мама»; Игра «Подарок»; Упражнение «Хвастунишки»; Упражнение «Волшебный стул»; Работа со сказкой «О Маше и её человечках»; Рефлексия; Ритуал прощания.	1
«Мои качества и способности»	Развитие самоидентификации, адекватной самооценки, адекватного отношения к особенностям другого человека, контроль собственного поведения.	Ритуал приветствия; Разминка «Угадай кто»; Беседа «Что такое качества и способности»; Упражнение «Мой любимый герой»; Упражнение «Мои способности»; Упражнение «Ласковое имя»; Работа со сказкой «О скрипке» Н. Мишин; Рефлексия; Ритуал прощания.	1
«Мои интересы»	Развитие понимания собственных эмоций, вкусов и особенностей, развитие воображения и социальной сферы.	Ритуал приветствия; Разминка «Один, два, интерес»; Упражнение «Аналогии»; Упражнение «Шифровальщики»; Упражнение «Ладошки»; Упражнение «Неоконченное предложение» Работа со сказкой «Туча» Н. Мишин; Рефлексия; Ритуал прощания.	1

«Каждый человек уникален»	Развитие адекватной самооценки, самоидентификации. Создание условий для уважения личных границ другого человека и снятия тревожности.	Ритуал приветствия; Разминка «Животные»; Упражнение «Кто тебя позвал»; Упражнение «Звездочка»; Упражнение «Комплименты»; Упражнение «Неоконченное предложение» Работа со сказкой «Цветок по имени Незабудка» О. Гавриченко Рефлексия; Ритуал прощания.	1
«Мне с собой легко»	Развитие адекватной самооценки, самоидентификации и понимания последствия своих плохих и хороших поступков, развитие морально-нравственных ценностей.	Ритуал приветствия; Разминка «Положительные мысли»; Упражнение «Я в своих глазах, я в глазах других»; Упражнение «Воображение успеха»; Упражнение «Афоризмы»; Упражнение «Еженедельный отчет» Работа со сказкой «Перчатка» Е. Голованова; Рефлексия; Ритуал прощания.	1
«Я в классе»	Развитие адекватной самооценки и повышение уверенности в себе, сплочение коллектива, создание условий для формирования перспективы будущего.	Ритуал приветствия. Рефлексия прошлого занятия. Разминка «Я сегодня»; Упражнение «Я-хороший»; Упражнение «Мостик дружбы»; Упражнение «Неоконченные предложения»; Рефлексия; Ритуал прощания.	1
«Завтра я буду лучше»	Развитие адекватной самооценки, снижение уровня тревожности, развитие позитивного мышления.	Ритуал приветствия; Рефлексия прошлого занятия; Разминка «Я умею хорошо»; Упражнение «Я сильный и Я слабый»; Ролевые игры «Школа и я в ней»; Рефлексия; Ритуал прощания.	11
«Мир животных»	Развитие адекватной самооценки, повышение уверенности в себе, обучение адекватному выражению собственного настроения.	Ритуал приветствия; Рефлексия прошлого занятия; Разминка «Животные»; Упражнение «Я-лев»; Игра «Встреча с другом»; Игра «Найди способ выйти из круга»; Сочинение сказки по картам	1

		«Мастер сказок»; Рефлексия; Ритуал прощания.	
«Я и моё отношение к себе»	Закрепление самооценки и самоидентификации.	Ритуал приветствия; Рефлексия прошлого занятия; Разминка «Холодно, горячо»; Упражнение «Я-сильный»; Упражнение «Если нравится тебе, то делай так!» Упражнение «Рекламный ролик»; Сочинение сказки про себя в классе; Рефлексия прошедшего занятия; Ритуал прощания.	1
Основной коррекционный этап (3 блок)			
«Мостик к дружбе»	Развитие межличностных отношений, формирование поведенческого компонента межличностных отношений	Ритуал приветствия; Разминка «Кто позвал»; Упражнение «Испорченный телефон»; Упражнение «Расследование»; Упражнение «Объясни незнакомке»; Работа со сказкой «Сказка про дружбу» Е. Агеенкова; Рефлексия прошедшего занятия; Ритуал прощания.	1
«Настоящие друзья»	Развитие межличностных отношений, формирование эмоционального компонента межличностных отношений.	Ритуал приветствия; Разминка «Чувства ассоциации»; Упражнение «Одинаковые скульптуры»; Упражнение «Спасибо тебе за..»; Упражнение «Кто лишний?»; Беседа «Что такое сотрудничество?» Работа со сказкой «Добрая память» Р. Руднень; Рефлексия; Ритуал прощания.	1
«Я понимаю тебя»	Развитие межличностных отношений, сплочение коллектива, формирование когнитивного компонента межличностных отношений.	Ритуал приветствия; Разминка «Здороваемся без слов»; Упражнение «Как говорят части тела»; Упражнение «Разговор через стекло»; Упражнение «Зоопарк»; Работа со сказкой «Путевые заметки Оле-Лукойе» О. Юхман; Рефлексия; Ритуал прощания.	1

«Я хочу тебя узнать»	Развитие межличностных отношений, формирование эмоционального компонента межличностных отношений.	Ритуал приветствия; Разминка «Тайное рукопожатие»; Упражнение «Снежная королева»; Упражнение «Руки знакомятся, руки ссорятся, руки мирятся»; Упражнение «Паровозик»; Работа со сказкой «Чтобы тебя любили» Н. Орешкина; Рефлексия; Ритуал прощания.	1
«Я умею понимать другого»	Развитие межличностных отношений, формирование эмоционального компонента межличностных отношений.	Ритуал приветствия; Разминка «Передай чувство»; Упражнение «Извини меня...»; Упражнение «Кто лишний»;»; Упражнение «Что значит понимать другого»; Сочинение сказки про взаимопонимание и рисование её; Рефлексия; Ритуал прощания.	1
«Я умею договариваться с людьми»	Развитие межличностных отношений, сплочение коллектива, формирование когнитивного компонента межличностных отношений.	Ритуал приветствия; Разминка «Передай чувство»; Упражнение «Собери картинку»; Упражнение «Кто сказал мяу»; Игра «Потому что ты хороший»; Игра «..., зато ты»; Рефлексия; Ритуал прощания.	1
«Будь рядом»	Развитие межличностных отношений, сплочение коллектива, формирование когнитивного компонента межличностных отношений.	Ритуал приветствия; Разминка «Раскрась правильно»; Упражнение «Нарисуй то же своим цветом»; Игра «Ищем клад»; Упражнение «Один скажет, другой подхватит»; Игра «Веселый счёт»; Рефлексия; Ритуал прощания.	1
«Мы умеем действовать сообща»	Развитие межличностных отношений, формирование поведенческого компонента межличностных отношений	Ритуал приветствия; Разминка «Передай чувство»; Упражнение «Что лишнее»; Упражнение «Найди себе пару»; Упражнение «Мы вместе»; Рисунок «Мой класс»; Беседа «Что мы хотим пожелать друг другу»; Коллективный рисунок	1

		«Солнце»; Рефлексия; Ритуал прощания.	
«Мой внутренний мир и мои друзья»	Развитие межличностных отношений, формирование эмоционального компонента межличностных отношений.	Ритуал приветствия; Разминка «Не разбуди»; Упражнение «Штирлиц»; Упражнение «Интерес к внутреннему миру»; Упражнение «Иголки»; Рисунок «Мой класс»; Работа со сказкой «Парковая роза»; Рефлексия; Ритуал прощания.	1
«Моя рука в твоей руке»	Развитие межличностных отношений, формирование поведенческого компонента межличностных отношений	Ритуал приветствия; Разминка «Мы похожи»; Упражнение «Чемодан»; Упражнение «Тень»; Упражнение «Ассоциации»; Упражнение «Неоконченные предложения» Парное танцевание; Рефлексия; Ритуал прощания.	1
«Мой класс и мои друзья»	Развитие межличностных отношений, сплочение коллектива, формирование когнитивного компонента межличностных отношений.	Ритуал приветствия; Разминка «Кто это?»; Упражнение «Чьи руки?»; Беседа «Что такое симпатия?»; Упражнение «Симпатия и дружба»; Упражнение «Улыбка и взгляд»; Аутотренинг «Ягодное желе»; Рефлексия; Ритуал прощания.	1
«Мой класс»	Развитие межличностных отношений, сплочение коллектива, формирование когнитивного компонента межличностных отношений.	Ритуал приветствия; Разминка «Что я люблю?»; Упражнение «Чьи руки?»; Беседа «Коллективный компьютер»; Упражнение «Портрет класса»; Упражнение «Что я вношу в свой класс»; Работа со сказкой «Я умею жалеть» Рефлексия; Ритуал прощания.	1
Заключительный этап			
«Я хочу и я делаю»	Закрепление мотивации к учебе, общению и умения работать в коллективе,	Ритуал приветствия; Ролевая гимнастика «Конфликт»;	1

Продолжение таблицы 8

	самоконтроля и саморегуляции.	Упражнение «Что тебе нравится в школе?»; Упражнение «Сохрани слово в секрете»; Упражнение «Раз, два, три, за мной повтори»; Беседа «Что поменялось во мне»; Рефлексия (обратная связь); Ритуал прощания.	
«Я могу и я делаю»	Закрепление самооценки, самоидентификации и восприятия себя в коллективе.	Ритуал приветствия; Разминка «Аналогии»; Упражнение «Комплименты»; Упражнение «Как много я умею»; Упражнение «Рекламный ролик»; Упражнение «Мои способности»; Рефлексия; Ритуал прощания.	1
«Я хочу это делать с друзьями»	Закрепление стремления к адекватным межличностным отношениям, инициативы к совершенствованию социальной и коммуникативной сферы.	Ритуал приветствия; Разминка «Кто позвал»; Упражнение «Испорченный телефон»; Упражнение «Интерес к внутреннему миру»; Упражнение «Улыбка и взгляд»; Упражнение «Найди себе пару»; Упражнение «Мы вместе»; Рефлексия прошедшего занятия; Ритуал прощания.	1

Коррекционная работа в рамках составленной программы осуществлялась с ноября 2020 года по май 2021. Занятия проводились в кабинете психолога в первой половине дня 1-2 раза в неделю.

Примеры конспектов представлены в приложении.

1 период под названием «этап объективных трудностей» включал в себя организацию таким образом, чтобы создать доверительные отношения в группе, развивать экологическую атмосферу в общении и взаимодействии. На первых занятиях особых сложностей не наблюдалось, дети проверяли границы допустимого и с интересом относились к знакомству с новой

учебной ситуацией и пространством. Присутствовали сложности только в одном классе 3 «А», обучающиеся которого являются воспитанниками интерната. На первых занятиях они демонстрировали неуважительное отношение к сверстникам и психологу, дети позволяли себе называть друг друга нецензурными словами, кричать при прослушивании инструкций и выдвигать собственные правила выполнения заданий и упражнений. В группе испытуемых были дети, на которых оказывалось коллективное психологическое давление, все шутки и все унижения были направлены именно на них. Данные трудности удалось преодолеть с помощью тесного контакта с классным руководителем, воспитателем и многочисленных бесед. Если на первых занятиях У. Д., У. Р. и К. М. с В. С. позволяли себе вставать с места, кричать и вести себя неуважительно, то к середине 1 коррекционного блока мальчики начали приходить в кабинет и на переменах, обращаться за помощью и соблюдать правила поведения. Как показала практика, именно комплексное психолого-педагогическое сопровождение и работа с ближайшим окружением благоприятно отразилась на поведенческих реакциях детей.

Стоит отметить, что испытуемые 3 «Б» класса так же столкнулись с трудностями, но на более позднем этапе. В период прохождения 2 коррекционного блока, направленного на развитие самоидентификации и самооценки, начали проявляться сложности в межличностных отношениях класса, о которых сообщила мама Т. М.. Ребенок стал рассказывать о том, что его не принимает коллектив и он испытывает негативные эмоции от общения с одноклассниками, обозначил, что все над ним шутят и стараются напугать. Данные сложности удалось преодолеть с помощью 3 коррекционного блока, направленного на сплочение коллектива и развитие межличностных отношений и социальной сферы. Также, была оказана консультативная помощь родителям и педагогу, что опять же подтверждает эффективность комплексного подхода к психолого-педагогическому сопровождению.

На этапе прохождения основных коррекционных блоков вся работа с обучающимися по возможности переводилась в трениговую форму, потому что испытуемым было скучно просто выполнять задания за столом, им нравилось тесное взаимодействие в кругу с частой сменой деятельности с активной на пассивную.

Наиболее эффективным способом взаимодействия с родителями в период эпидемиологической ситуации в стране оказался вариант создания онлайн групп психологической поддержки, где родители могли озвучить свои запросы и периодически отмечать эмоциональное состояние испытуемых.

Коррекционная работа позволила сделать вывод о том, что испытуемые заинтересованы в демонстрации результатов выполненных упражнений и заданий, поэтому в ходе занятия все ответы обучающихся обсуждались и можно было задавать друг другу вопросы. Также, некоторые игры, наиболее понравившиеся, использовались, как поощрение при хорошем поведении. Агрессивные проявления и негативизм преодолевались по мере прохождения каждого из коррекционно-развивающих блоков. К концу 3 коррекционного блока удалось снизить агрессию и тревогу таких обучающихся, как У. Д., К. Е., Т. Д., Н. А., П. А., Н. В..

Также, необходимо отметить, что групповая работа требует предварительной теоретической подготовки с заготовками по психогимнастике, подвижных игр, «стоп» карточек и планированием грамотного рассаживания обучающихся. Есть дети, которые намеренно отвлекают внимание остальных во время выполнения задания, используя отрицательные формы поведения, для данной категории детей необходимо заранее подготовить ответственные задания в организации задания. Если подробнее разобрать данный вопрос, то Ч. Е. и Н. М. необходимо особое внимание во всех видах работы, нужно точно и четко обозначать границы их деятельности и регулировать их на протяжении выполнения проверкой готовности к завершению задания.

Упражнения, включающие в себя физическое взаимодействие испытуемых давались достаточно тяжело, как и упражнения на развитие самооценки и эмпатии. Преодолеть данную сложность удалось с помощью правильного распределения обучающихся в парах, бесед и «правило одного микрофона», которое предполагает возможность выступления только одним человеком, остальные ждут своей очереди.

Регуляция поведения также осуществлялась с помощью использования музыкальной терапии и танцевальных пауз. Спокойная мелодичная музыка позволяла урегулировать перевозбуждение обучающихся, а совместные танцы в паре с закрытыми глазами, не только способствовало сплочению коллектива и развитию межличностных отношений, но и позволяло обучающимся почувствовать ответственность за партнера. всё вышеперечисленное способствовало тому, что контроль обучающихся переходил с внешнего на внутренний.

Стоит отметить, что регуляция поведения достаточно сложно давалась до того момента, пока испытуемые самостоятельно не выдвинули для себя правила поведения, отслеживать их исполнение в рамках занятия и за пределами кабинета психолога было поручено им самим, поэтому на каждом занятии они зачитывали список нарушений поведения и совместно с психологом обсуждали причины данного поведения и способы преодоления таких ситуаций в последствии.

Важным аспектом на данном этапе работы стало умение договариваться с обучающимися, так как они заинтересованы в выполнении заданий тогда, когда присутствует поощрительный компонент, изначально, это была возможность взаимодействовать с песком на перерывах. Далее, дети начали просить дополнительные стимульные материалы для выполнения их на перемене, таким образом, психологическое сопровождение начало выходить за пределы взаимодействия на занятиях и личных беседах.

К окончанию осуществления коррекционно-развивающей программы дети усвоили правила поведения, проявляли особый интерес к любого рода

деятельности. Во время занятий прекратились конфликтные ситуации, появилась системность, организовалась группа мальчиков, которая особо отслеживала правила поведения, которые ребята выдвигали самостоятельно с помощью психолога. Наиболее интересным для детей оказался блок по развитию самоидентификации, оптимизация самооценки, межличностных отношений и коммуникативной сферы. На данном этапе взаимодействия они легче раскрывались друг перед другом и редко демонстрировали негативные формы поведения (при споре за первенство в игре). Для достижения данного уровня эффективного взаимодействия была реализована достаточно трудоемкая работа психолога в направлении консультирования ближайшего окружения, с целью поиска правильного подхода к организации занятий.

К недостаткам в организации можно отнести первоначальный стиль ведения занятия, он был достаточно официальным и негибким по сконструированному идеальному шаблону. Не были учтены психологические особенности детей, их возможная реакция, уровень их утомляемости. Можно выделить такие недостатки в организации деятельности обучающихся, как оборудование кабинета. Пространство было переполнено предметами, отвлекающими детей во время занятия. Также, кабинет был перегружен лишней мебелью, такими, как диван, кресла, песочница и множество шкафов, которые отвлекали детей на этапе знакомства с пространством. Поэтому было принято решение разрешить взаимодействовать с предметами вне тренинговой зоны только на перерывах или когда я переношу занятие в мягкий уголок. Дети достаточно быстро и четко усвоили правила поведения и даже помогали в ходе занятия другим обучающимся не забывать о их соблюдении. Таким образом, все трудности были преодолены.

3.3. Проведение контрольного этапа эксперимента, анализ его результатов

Психологическая коррекция, направленная на оптимизацию механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи в процессе психолого-педагогического сопровождения, осуществлялась на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат № 6, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

Исходя из выявленных особенностей адаптации испытуемых, была составлена коррекционная программа по оптимизации механизмов адаптации у данной нозологической группы. В контрольном этапе эксперимента приняли участие 18 испытуемых из 19, что участвовали в первичной диагностике. М. С. переводом стал обучаться в другом образовательном учреждении, в связи со сменой образовательного маршрута, поэтому он не участвовал в контрольном обследовании (Таблица 2).

В ходе полной апробации программы коррекционных занятий для оптимизации механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, было реализовано 40 занятий. С целью определения эффективности данной коррекционной программы был проведен контрольный этап эксперимента в виде заключительной диагностики с применением всех тех методик, которые использовались на констатирующем этапе эксперимента.

Повторная диагностика с целью определения динамики у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи позволила достичь следующих результатов.

При осуществлении обследования испытуемых по методике Л. А. Венгера «Школа зверей», были соблюдены те же специальные условия, что и на констатирующем этапе эксперимента [9].

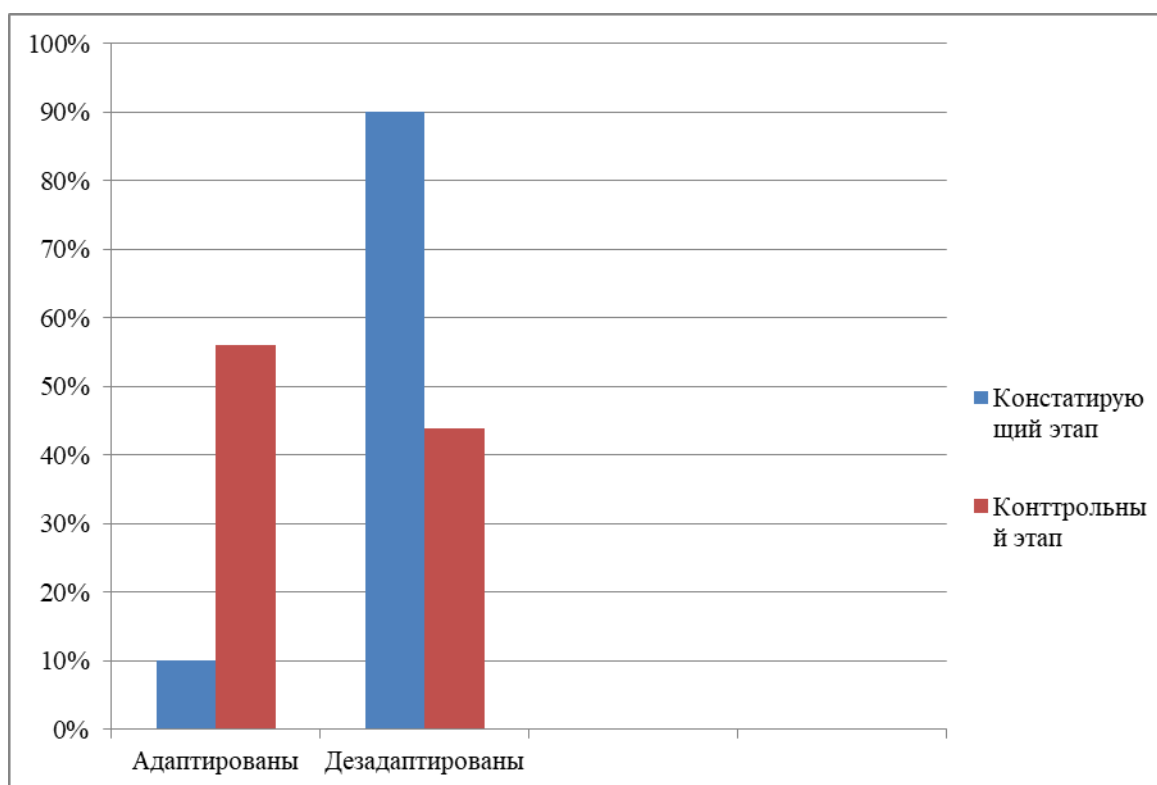


Рис. 4. Распределение количества испытуемых с точки зрения их адаптированности в процентном выражении (по методике «Школа зверей» Л. А. Венгер)

По данным из рисунка 1 можно наблюдать, что адаптированных детей стало на 46% больше, чем на констатирующем этапе эксперимента. Заключение делалось исходя из полученных результатов в ходе заключительной психодиагностики по итогам психокоррекционной работы. Результаты свидетельствуют о том, что у 10 обучающихся из 18 присутствует мотивация к учебной деятельности, адекватные межличностные отношения с одноклассниками и учителями, стабильный благоприятный эмоциональный фон и адекватно развитая самооценка [9]. Остальные 8 детей изобразили здание или одиночное животное, которое не осуществляет учебную деятельность, рисунки выполнены ручкой или простым карандашом, что говорит о наличии стресса, тревоги. Полученные данные свидетельствуют о том, что у 44% испытуемых интерес к школе не проявляется или проявляется к её внеучебным сторонам, у данной группы нарушены

коммуникативные навыки, отсутствует интерес к получению информации. По результатам данного проективного тестирования можно отметить, что выражено сниженной самооценки в группе испытуемых больше не наблюдается. У 16% обучающихся отмечаются признаки агрессии (защитная, вербальная), на рисунке это отображено в виде изображения когтей и зубов [9]. У 22% обучающихся отмечается повышенный уровень эмоциональной напряженности, который проявляется в сильном нажиме линий. У 72% обучающихся наблюдается тревожность и угнетенное состояние, это удалось выявить с помощью анализа цветовой гаммы и нажима на рисунке, как и на контрольном этапе эксперимента, большинство рисунков изображены в мрачных тонах [9]. Стоит обратить внимание на то, что 4 из 8 испытуемых со сниженными результатами нарисовали взаимодействие животных на рисунке, что говорит о том, что, не смотря на сниженную школьную адаптацию, их межличностные отношения развиты. Таким образом, можно сделать вывод, что адаптированность большинства испытуемых находится на нормативном уровне.

Методика диагностики тревожности, включающая наблюдение по Р. Сирсу осуществлялась непосредственно психологом, с целью выявления тревожности у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи. Данная методика может считаться эффективной в рамках исследования, так как отражает основные признаки дезадаптации обучающихся и указывает на их психологическое состояние в условиях образовательного учреждения [33].

Таблица 9

Распределение испытуемых по уровням тревожности на основании метода наблюдения по Р. Сирсу (сравнительные данные констатирующего и контрольного этапа эксперимента)

№ п/п	Имя испытуемого	Балл по итогам наблюдения (Р. Сирса)		Уровень тревожности	
		Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
1.	Б. Т.	2	1	Низкий	Низкий

2.	Л. Л.	1	2	Низкий	Низкий
3.	К. Е.	12	4	Высокий	Низкий
4.	К. М.	1	5	Низкий	Средний
5.	В. С.	6	0	Средний	Низкий
6.	У. Р.	4	5	Низкий	Средний
7.	У. Д.	8	3	Средний	Низкий
8.	Ж. Д.	5	4	Средний	Низкий
9.	Ч. Е.	9	8	Высокий	Высокий
10.	Н. М.	4	7	Низкий	Средний
11.	Г. Н.	5	3	Средний	Низкий
12.	Н. В.	5	6	Средний	Средний
13.	П. А.	5	3	Средний	Низкий
14.	Б. А.	4	4	Низкий	Низкий
15.	Н. А.	10	4	Высокий	Низкий
16.	Т. М.	1	4	Низкий	Низкий
17.	Т. Д.	8	6	Средний	Средний
18.	Ф. К.	9	9	Высокий	Высокий

Из данных в таблице следует, что у 61% обучающихся выявлен низкий уровень тревожности, что на 24% больше, чем на констатирующем этапе эксперимента. Общая тревожность группы снижена, стоит отметить, что положительная динамика наблюдается у таких испытуемых, как: Ж. Д., К. Е., В. С., Н. А.. Данные результаты свидетельствуют о высокой адаптации в учебном коллективе [33]. У 27% испытуемых наблюдается средний уровень тревожности, что свидетельствует об их средней адаптации в учебном коллективе, в образовательной организации, наличии переживаний на фоне учебной деятельности, которые осознаются и в последствии имеют решение или избегание проблемной ситуации. Наблюдается группа детей, продемонстрировавших отрицательную динамику, а именно: Н. М., К. М., У. Р.. Данные показатели могут быть обусловлены снижением учебной успеваемости и приближением отчетных мероприятий 4 (выпускного) класса. Высокий уровень тревожности отмечается у 2 обучающихся (Ч. Е., Ф. К.), данный показатель остается стабильным у данных испытуемых, присутствует поступательная нестабильная динамика, которая проявляется в редком отсутствии вегетативных и эмоциональных признаков тревоги [33]. Данной категории детей характерны особые переживания на фоне образовательного

процесса и коммуникативной ситуации, проявления агрессии и сниженная адаптация. Исходя из общих результатов испытуемых, можно заключить о положительной динамике у испытуемых, о снижении тревожности и повышении адаптации.

При проведении обследования с помощью методики Г. Г. Моргулец «Краски» были созданы специальные условия. Во-первых, диагностика предполагала индивидуальную форму работы с каждым из детей. Во-вторых, все стимульные материалы и способ проведения данной методики были адаптированы и использованы в более удобной для данной категории детей форме. В-третьих, обследование проводилось в первой половине дня, с учетом особенностей понимания инструкций [36].

Таблица 10

***Данные об эмоциональном отношении к школьному обучению,
определенные с помощью обследования
(по методике «Краски» Г. Г. Моргулец)***

№ п/п	Имя испытуемого	Цветовая гамма	Отношение к учебной деятельности
1.	Б. Т.	Преобладание светлых тонов	Положительное
2.	Л. Л.	Смешанное цветовое решение	Среднее
3.	К. Е.	Преобладание светлых тонов	Положительное
4.	К. М.	Преобладание светлых тонов	Положительное
5.	В. С.	Преобладание светлых тонов	Положительное
6.	У. Р.	Преобладание светлых тонов	Положительное
7.	У. Д.	Преобладание светлых тонов	Положительное
8.	Ж. Д.	Преобладание светлых тонов	Положительное
9.	Ч. Е.	Преобладание светлых тонов	Положительное
10.	Н. М.	Смешанное цветовое решение	Среднее
11.	Г. Н.	Преобладание темных тонов	Отрицательное
12.	Н. В.	Преобладание светлых тонов	Положительное
13.	П. А.	Преобладание светлых тонов	Положительное
14.	Б. А.	Преобладание светлых тонов	Положительное
15.	Н. А.	Преобладание светлых тонов	Положительное
16.	Ф. К.	Смешанное цветовое решение	Среднее
17.	Т. М.	Преобладание светлых тонов	Положительное
18.	Т. Д.	Преобладание светлых тонов	Положительное

Таким образом, можно сделать вывод, что у 78% испытуемых преобладает положительное отношение к школьному обучению, что говорит

о том, что они испытывает положительные эмоции по отношению к школьному обучению в целом [36]. Наиболее часто в светлые цвета окрашивали такие символы, как: «звонок», «одноклассники», «учитель», «физкультура», в темные цвета большинство испытуемых окрасили символы «урок» и «тетрадь». 16% имеют среднее отношение к школьному обучению, что свидетельствует о амбивалентном отношении к школе, учебной ситуации, они испытывают, как негативные, так и положительные эмоции по отношению к образовательной организации и участникам образовательного процесса, они имеют избирательное мнение по поводу всех атрибутов обучения и могут давать, как негативную реакцию на окружающую действительность, так и положительную [36]. Испытуемых с отрицательным отношением к школьной ситуации 5% (1 человек), что говорит о том, что он испытывает негативные эмоции в отношении учебной деятельности, ситуации, у него наблюдаются сложности в социальных контактах, что может свидетельствовать о сниженной адаптации.

Изучение социально – психологической адаптации ребенка в школе по Э. М. Александровской проводилось с помощью классных руководителей и использовалось для подтверждения достоверности результатов, полученных в ходе индивидуальной диагностики с каждым из обучающихся [1]. Данное анкетирование было направленно на выявление особенностей поведения детей в учебной ситуации, с целью выявления уровня социально-психологической адаптации. Условия проведения наблюдения были едиными, инструкция была представлена для учителей в письменной и устной форме, они получили бланки и определенное время на выполнение.

**Распределение испытуемых по уровню адаптированности по методу
наблюдения Э. М. Александровской (сравнительные данные
констатирующего и контрольного этапа эксперимента)**

№ п/п	Имя испытуе мого	Количество баллов (по методике Э. М. Александровской)		Уровень адаптированности	
		Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
1.	Л. Л.	20	26	Низкий уровень адаптации	Адаптирован
2.	К. М.	24	24	Адаптирован	Адаптирован
3.	В. С.	28	25	Адаптирован	Адаптирован
4.	Б. Т.	23	23	Адаптирован	Адаптирован
5.	К. Е.	26	24	Адаптирован	Адаптирован
6.	У. Р.	22	23	Адаптирован	Адаптирован
7.	У. Д.	24	23	Адаптирован	Адаптирован
8.	Ч. Е.	26	24	Адаптирован	Адаптирован
9.	Б. А.	25	22	Адаптирован	Адаптирован
10.	Г. Н.	28	25	Адаптирован	Адаптирован
11.	Ж. Д.	28	26	Адаптирован	Адаптирован
12.	Н. М.	26	27	Адаптирован	Адаптирован
13.	Н. В.	32	29	Адаптирован	Адаптирован
14.	П. А.	22	22	Адаптирован	Адаптирован
15.	Н. А.	31	33	Адаптирован	Адаптирован
16.	Т. Д.	28	26	Адаптирован	Адаптирован
17.	Т. М.	26	24	Адаптирован	Адаптирован
18.	Ф. К.	25	23	Адаптирован	Адаптирован

Исходя из данных в таблице, следует заключить, что адаптированы 100% испытуемых, что говорит о том, что они активно работают на занятиях, правильно выполняют задания, проявляют высокую активность, общительны, проявляют дружелюбие и часто находятся в хорошем настроении [1]. Присутствует незначительное снижение результатов у 55% испытуемых, что не влияет на количественные результаты, но отражается на качественных, присутствует снижение усвоения знаний, которое и повлияло на результаты. 33% испытуемых демонстрируют положительную динамику в развитии адаптации, как количественную, так и качественную, а 12% (2 человека) не показали никаких изменений по мнению классных руководителей.

При проведении обследования с помощью метода анкетирования по Н. Г. Лускановой, направленного на выявление школьной мотивации, так же, были учтены все специальные условия. Во-первых, испытуемым предлагалось два варианта прохождения тестирования, в первом им зачитывался текст, во втором они могли прочесть его самостоятельно. Инструкция была упрощена до односложных предложений, а вопросы по значению любого из слов можно было задавать в ходе исследования. Предварительно, перед ответом на каждый из вопросов, уточнялось понимание [50].

Таблица 12

***Распределение испытуемых по уровням школьной мотивации
(анкетирование по Н. Г. Лускановой)***

№ п/п	Испытуемый	Балл по анкетированию (Н. Г. Лусканова)	Уровень
1.	Б. Т.	20	Высокий уровень
2.	Л. Л.	19	Средний уровень
3.	К. Е.	20	Высокий уровень
4.	К. М.	16	Средний уровень
5.	В. С.	28	Очень высокий уровень
6.	У. Р.	19	Средний уровень
7.	У. Д.	25	Очень высокий уровень
8.	Ж. Д.	18	Средний уровень
9.	Ч. Е.	26	Очень высокий уровень
10.	Н. М.	27	Очень высокий уровень
11.	Г. Н.	16	Средний уровень
12.	Н. В.	19	Средний уровень
13.	П. А.	17	Средний уровень
14.	Б. А.	19	Средний уровень
15.	Н. А.	15	Средний уровень
16.	Ф. К.	11	Низкий уровень
17.	Т. М.	20	Высокий уровень
18.	Т. Д.	20	Высокий уровень

Таким образом, стоит отметить, что 55% испытуемых имеют средний уровень школьной мотивации, что говорит о том, что у них положительное отношение к школе, но школа привлекает больше внеучебными сторонами [50]. Из 9 испытуемых с низкими результатами на

констатирующем этапе эксперимента, только 1 человек остался на сниженном уровне, но даже он имеет положительную динамику и поднялся с очень низкого уровня на низкий (Ф. К.). Остальные испытуемые демонстрируют благоприятные результаты, исходя из которых можно сделать вывод, что 78% испытуемых имеют положительную динамику развития учебной мотивации, что указывает на улучшение их школьной адаптированности. 11% (2 девочки) имеют тенденцию к отрицательной динамике, их показатели снизились с высоких до средних. 4 испытуемых имеют очень высокий уровень школьной мотивации, что говорит о том, что данная категория детей отличается наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования, при этом, до коррекционной работы из числа данной группы, только 1 испытуемый имел очень высокий уровень школьной мотивации (Н.М.) [50]. 22% – высокий уровень школьной мотивации, наиболее типичный уровень для младших школьников, успешно справляющихся с учебной деятельностью что говорит о том, что данная категория детей отличается наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. 5% испытуемых имеют низкий уровень школьной мотивации, что на 22% меньше, чем в показателях до коррекционно-развивающей работы. Подобные школьники посещают школу неохотно, на уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьёзные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации в школе [50]. Таким образом, по результатам данного анкетирования можно заключить о исключительно положительной динамике.

Тестирование «Домики» О. А. Ореховой. Полученные данные анализировались психологом после проведения диагностики каждого из обучающихся, как вспомогательная информация для составления эмоционального портрета. Условия проведения анкетирования были точно такими же, как и предыдущие, процедура регулировалась и сопровождалась

инструкцией [62]. На этот раз с выполнением инструкции справились все 18 испытуемых, трудностей с пониманием не встретилось. Интерпретация данных осуществлялась с опорой на 3 шкалу, так именно она свидетельствует об отношении обучающихся к учебной ситуации и участникам образовательного процесса и отражает их адаптированность в условиях образовательной организации. Но для общей психологической картины после коррекционно-развивающей работы использовались данные из первых двух шкал [62].

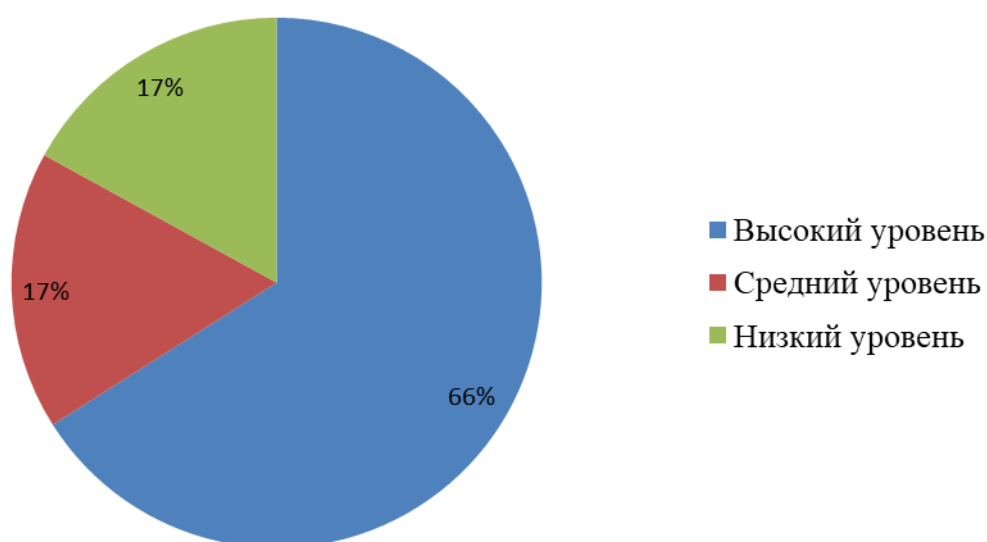


Рис. 5. Распределение испытуемых в соответствии с уровнями адаптированности (по методике «Домики» О. А. Ореховой)

Из данных рисунка 2, можно наблюдать, что высокий уровень развития наблюдается 66% испытуемых, это на 54% больше, чем при первичной диагностике. Наблюдается улучшение в показателях первой и второй шкалы, которые подтверждают положительную динамику развития. Отрицательное эмоциональное состояние наблюдается только у 5 испытуемых (Г. Н., Ж. Д., Б. Т., Л. Л., К. М.). Остальные демонстрируют положительные и стабильные результаты в эмоциональных состояниях и работоспособности. Наблюдается инверсия в блоке базового комфорта у Ф. К., Н. М., Л. А., К. М. В блоке

агрессии (У. Р., Л. Л.) [62]. В остальном показатели благоприятные. У 17% испытуемых наблюдается низкий уровень адаптации в образовательном учреждении, что говорит о том, что школа вызывает у них негативные эмоции и основные школьные занятия или взаимодействие с участниками образовательного процесса вызывают у детей такие эмоции, как злость, скука, горе, ассоциируются с ссорами. Данная группа детей сократилась на 36%, что указывает на положительную динамику развития испытуемых. 17 % находятся на среднем уровне адаптации, им характерно, как негативное, так и положительное отношение к школе, данные испытуемые чаще указывали на то, что им не нравится читать, считать и писать, при этом, отмечали, что нравится приходить в школу, нравится общаться с учителями и одноклассниками, выполнять задания. В последнем домики 3 задания 10 испытуемых из 18 отмечают действия, связанные с отдыхом: «ем пельмени», «играю в телефон», «лежу на кровати», «играю в компьютер». В 8 работах отмечены учебные интересы: «я на уроке физкультуры», «я мечтаю или думаю о будущем», «я программирую», «я слушаю сказки», что позволяет сделать вывод о достоверности развития преобладания учебных мотивов и положительного отношения к учебной ситуации.

На основе результатов применения выбранных методик составлена общая таблица результатов. Стоит отметить, что при промежуточных результатах, оценка уровня фиксировалась в пользу ребенка (Таблица 6). Где М. № 1 – результаты обследования по методике «Школа зверей», М. № 2 – результаты наблюдения по Р. Сирсу, М. № 3 – данные, определенные с помощью обследования по методике «Краски» Г. Г. Моргулец, М. № 4 – результаты наблюдения по Э. М. Александровской, М. № 5 – результаты анкетирования по Н. Г. Лускановой и М. № 6 – результаты проективного тестирования О. А. Ореховой «Домики». В итоговых данных присутствуют сокращения, с целью наглядного представления результатов в одной общей таблице.

**Итоговые данные об адаптированности испытуемых (по всем
диагностическим процедурам)**

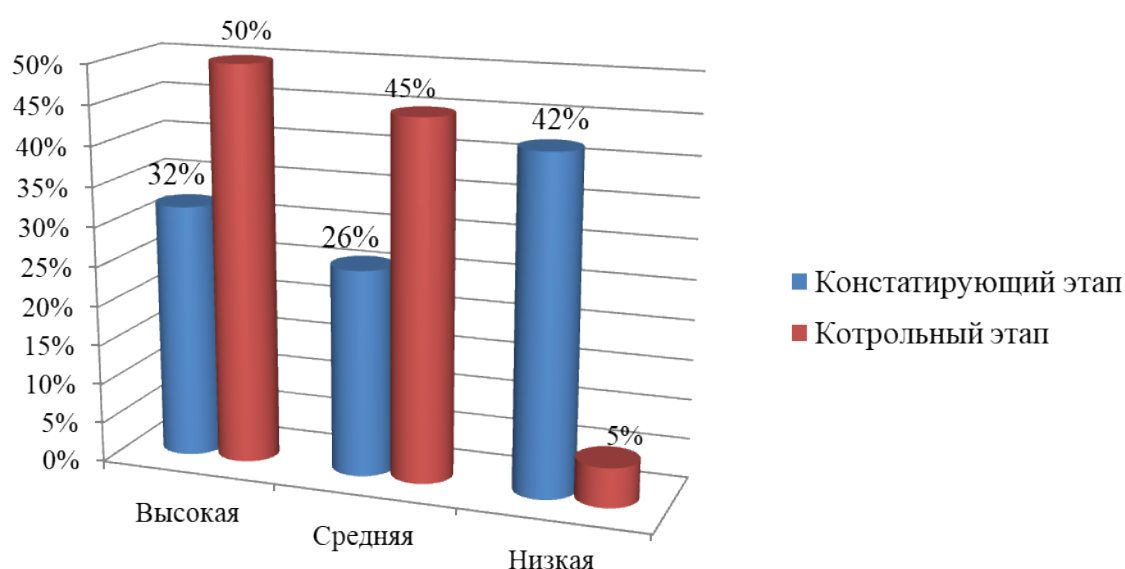
№	Имя испытуемог о	М. №1	М. №2	М. №3	М. №4	М. №5	М. №6	Вывод
1.	Б. Т.	Адапт.	Низкий	Полож.отн.	Адапт.	Выс.ур.	Выс.	Высокий
2.	Л. Л.	Дезадап.	Низкий	Средн.отн.	Адапт.	Средн.ур.	Сред.	Средний
3	К. М.	Дезадап.	Средн.	Полож.отн.	Адапт.	Средн.ур.	Низ.	Средний
4	В. С.	Дезадап.	Низкий	Полож.отн.	Адапт.	Оч.выс.ур.	Выс.	Высокий
5.	К. Е.	Адапт.	Низкий	Полож.отн.	Адапт.	Выс.ур.	Выс.	Высокий
6.	У. Р.	Дезадап.	Средн.	Полож.отн.	Адапт.	Средн.ур.	Низ.	Средний
7.	У. Д.	Адапт.	Низкий	Полож.отн.	Адапт.	Оч.выс.ур.	Выс.	Высокий
8.	Ч. Е.	Дезадап.	Средн.	Полож.отн.	Адапт.	Оч.выс.ур.	Выс.	Высокий
9.	Б. А.	Дезадап.	Низкий	Полож.отн.	Адапт.	Средн.ур.	Выс.	Средний
10.	Г. Н.	Адапт.	Низкий	Отриц. отн.	Адапт.	Средн.ур.	Выс.	Средний
11.	Ж. Д.	Дезадап.	Низкий	Полож.отн.	Адапт.	Средн.ур.	Выс.	Средний
12.	Н. М.	Адапт.	Средн.	Средн.отн.	Адапт.	Оч.выс.ур.	Выс.	Высокий
13.	Н. В.	Адапт.	Средн.	Полож.отн.	Адапт.	Средн.ур.	Выс.	Средний
14.	П. А.	Адапт.	Низкий	Полож.отн.	Адапт.	Средн.ур.	Выс.	Высокий
15.	Н. А.	Адапт.	Низкий	Полож.отн.	Адапт.	Средн.ур.	Сред.	Средний
16.	Т. Д.	Адапт.	Средн.	Полож.отн.	Адапт.	Выс.ур.	Выс.	Высокий
17.	Т. М.	Адапт.	Низкий	Полож.отн.	Адапт.	Выс.ур.	Сред.	Высокий
18.	Ф. К.	Дезадап.	Высок.	Средн.отн.	Адапт.	Низ.ур.	Низ.	Низкий

Итоговые данные об особенностях механизмов адаптации у испытуемых составлялись с опорой на результаты, полученные по всем диагностическим процедурам. Результаты получились точными и без особых противоречий. Наблюдается положительная динамика у таких испытуемых, как: Л. Л.; В. С.; К. Е.; У. Д.; Ж. Д.; Н. В.; Н. А.; П. А.; Т. М.. Низкие результаты наблюдаются только у одного испытуемого, результаты которого указывают на повышенную тревожность, сниженную учебную мотивацию, низкую адаптированность, как школьную, так и социальную.

Для более подробного анализа таблицы 6 представлены её вспомогательные варианты в виде таблицы 14 и рис.5.

**Распределение количества испытуемых по уровням адаптированности
на констатирующем и контрольном этапах эксперимента**

Адаптированность	Количество испытуемых (в абс. ед)		Количество испытуемых в %	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокая	6	9	32	50
Средняя	5	8	26	45
Низкая	8	1	42	5



**Рис. 6. Распределение испытуемых в соответствии с уровнями
адаптированности (по данным итоговой таблицы)**

Отсюда следует, что оценив механизмы адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, 5% обучающихся имеют негативное отношение к учебной деятельности, сложности при взаимодействии со сверстниками и учителями, трудности в межличностных отношениях и восприятии себя в роли ученика, что на 37% меньше, чем до коррекционно-развивающей работы.

Полученные данные в ходе контрольного этапа эксперимента подтверждают эффективность реализации коррекционной программы по

оптимизации механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

По рисунку 5 можно наблюдать, что результаты испытуемых значительно изменились с тенденцией к положительному развитию. На контрольном этапе эксперимента можно отметить, что 95% обучающихся имеют адекватное отношение к учебной деятельности, к общению со сверстниками и взрослыми, могут подстраиваться под изменяющиеся условия, гибко реагировать на стресс, имеют адекватную самооценку и навыки выстраивания благоприятных межличностных отношений. Данные компоненты являются основными составляющими механизмов адаптации и способствуют формированию устойчивых социальных форм взаимодействия, облегчают адаптацию и социализацию детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Таким образом, анализ результатов, полученных в ходе контрольного этапа эксперимента, свидетельствует о положительной динамике развития. Для получения более устойчивых и стабильных результатов, необходимо осуществление профилактических занятий, направленных на оптимизацию механизмов адаптации. В связи с этим, стоит выделить определенные рекомендации для дальнейшей реализации психолого-педагогического сопровождения.

Рекомендации психологам для дальнейшего сопровождения детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи:

Для эффективного продолжения работы в данном направлении необходимо подробно ознакомиться с психологическими особенностями данной категории детей, которые описываются в трудах Т. Б. Барменковой, Р. Е. Левиной, Т. Б. Феличевой и др. Теоретическое изучение специфики работы с данной категорией детей значительно расширяет эффективность и продуктивность взаимодействия с детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Также, рекомендуется ознакомиться с правилами адаптации стимульных и наглядных материалов, используемых в ходе осуществления коррекционной работы, данная информация подробно излагается в научных трудах И. Ю. Левченко.

В ходе осуществления или продолжения предложенной коррекционно-развивающей программы рекомендуется делать упор на фронтальную форму работы с элементами тренинга. Хотелось бы добавить, что в связи с полученными результатами, было выявлено, что некоторые дети нуждаются в индивидуальных занятиях и более внимательном проработке некоторых сложностей (Ф. К. – негативизм, сниженная самооценка, мотивация и повышенная тревожность). Таким образом, рекомендуемая частота проведения коррекционно-развивающих занятий:

- основная группа: 1 раз в неделю;
- индивидуальные занятия: 2 раза в неделю.

Для поддержки внешней регуляции детей во время коррекционных занятий, рекомендуется использовать карточки с правилами поведения, которые они придумывают и рисуют самостоятельно.

Рекомендуется распределять обучающихся на пары, учитывая личностные особенности, а точнее ставить более рефлексивных детей с теми, кто имеет проблемы с саморегуляцией. Необходимо также чередование подвижных упражнений с упражнениями, направленными на концентрацию внимания, с целью гармонизации активности на протяжении всего занятия. Стоит исключать из занятий такие моменты, когда дети ничем не заняты, так как это дезорганизовывает группу и приводит к беспорядочному поведению. Это то, что стоило отменить касательно организационных моментов коррекционных занятий.

В ходе реализации коррекционно-развивающей работы осуществлялось просвещение родителей через организацию уголка-психолога, предоставление брошюр на тему адаптации и осуществление консультаций. Рекомендуется продолжение взаимодействия с родителями через

информационное и обучающее поле, предлагается осветить такие темы, как: «Пубертатный период, как стартовая площадка для появления агрессии», «Особенности межличностных отношений детей с речевыми нарушениями», «Как понять и принять своего ребенка и не навредить», «Адаптационный период у подростков».

Также, стоит отметить, что огромную роль играет взаимодействие с педагогами, классными руководителями и воспитателями, рекомендуется продолжение консультативной работы, как самый оптимальный и удобный способ сопровождения. Как показала практика, теоретическую информацию педагогам не всегда удобно изучать, кто-то просто неверно её интерпретирует для себя или не идентифицирует собственный опыт с научным. Индивидуальная консультация по личному запросу является удобной для самих педагогов (по результатам личного опроса на педагогическом совете) и демонстрирует благоприятную результативность.

По итогам контрольного этапа эксперимента рекомендуется составить индивидуальные протоколы с подробной характеристикой механизмов адаптации и указанием определенных особенностей развития эмоциональной или социальной сфер. Данные характеристики помогут составить грамотное заключение, отметить специфические особенности, которые стоит учесть при сопровождении и поможет спрогнозировать развитие, наметить план профилактических занятий. Так как рекомендуется разделить основную группу на подгруппы по 3-м уровням профилактической работы. Первый из которых предназначен для детей с выраженными трудностями (Ф. К., К. М и У. Р.), психологическая работа с ними требуется в том же самом направлении с подкреплением и повторным изучением программы. Вторая подгруппа – дети со средним уровнем адаптации, встречи с данной подгруппой могут иметь характер тренингов на развитие коммуникативных навыков и социальной сферы. Последней подгруппе, состоящей из детей с высоким уровнем адаптации, рекомендуются встречи с психологом раз в месяц на развлекательных мероприятиях, направленных на развитие самооценки и

самоидентификации. Наблюдение за данной подгруппой осуществляется регулярно через ближайшее окружение.

В заключение осуществления психолого-педагогического сопровождения рекомендуется провести повторную диагностику уровня сформированности механизмов адаптации, сравнить все результаты и проанализировать динамику, с целью более точного определения ценности данной коррекционной программы и намеченного плана работы. Но с целью более точного получения информации по уровню сформированности адаптационных механизмов, стоит рассмотреть дополнительные методики, направленные на обследование адаптации, тревожности, самооценки и межличностных отношений, с целью преодоления противоречивых и промежуточных результатов при анализе полученных данных.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Поводя итоги проделанной работы, необходимо отметить следующее:

1. В теоретической части данной работы проанализирована психолого-педагогическая литература, были установлены, рассмотрены и описаны особенности механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи и феномен психолого-педагогического сопровождения.

2. Констатирующий этап эксперимента включает в себя диагностический инструментарий, целенаправленно выбранный для изучения выдвинутой проблемы. Все методы и методики были необходимыми для определения сформированности механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста. Также, вторая глава несла в себе описание базы исследования и особенностей организации в ней психолого-педагогического сопровождения образования. Описан контингент испытуемых. Был осуществлен анализ, полученных данных, по результатам психодиагностики, который позволил заключить о том, что: 32% испытуемых имеют высокий уровень адаптации, 26% демонстрируют средний результаты а у 42% адаптация развита на низком уровне. При проведении анализа психолого-педагогической литературы и результатов констатирующего этапа эксперимента, очевидно, что дети младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи имеют психологические особенности. Поэтому, необходимо разрабатывать и воплощать в реальность коррекционные программы, направленные как на оптимизацию механизмов адаптации, так и на развитие социальной, эмоциональной и коммуникативной сфер в целом.

3. В последней части осуществлялось планирование работы по оптимизации механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи. На данном этапе осуществлялся анализ научной

литературы из области логопсихологии, социальной и специальной психологии и не только. В ходе данных исследований был проанализирован огромный объем подходов к работе и с опорой на все эти данные началось составление коррекционно-развивающей программы. Апробация программы была реализована в полном объеме. По её результатам стоит заключить, что среди испытуемых по результатам коррекционно-развивающей работы были выявлена дети младшего школьного возраста с высоким уровнем адаптации (50%), что на 18% превышает результативность на констатирующем этапе эксперимента. Данной группе испытуемых характерно не только благоприятное отношение к учебной деятельности, но и успешное освоение учебной программы, умение успешно понимать и выполнять сложные задания и управлять произвольным вниманием и усваивать речевые инструкции. Способны без лишнего контроля и уточнения демонстрировать интерес и самостоятельность в работе и иметь статусное положение в коллективе сверстников. Стоит отметить, что 5% обучающихся, что на 37% ниже результатов первичной диагностики, имеют низкий уровень. Данная группа испытуемых отрицательно относится к школе, демонстрирует сниженный эмоциональный фон, имеют сложности с поведением и дисциплиной, сложно усваивают учебный материал и затрудняются при самостоятельной работе. Работоспособность и внимание сохраняется при осуществлении дополнительных пауз на отдых, близких друзей нет, запоминание имен и фамилий вызывает трудности.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что все осуществленные мероприятия в рамках оптимизации адаптации детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи являются эффективными и имеют своеобразную перспективу в виде использования его в рамках профилактики. Также, рекомендуется проведение данного эксперимента на иной выборке, для осуществления сравнительного анализа. В данном случае анализ может привести к полному подтверждению данных

исследования или поспособствует выявлению других качеств у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Цель работы достигнута, задачи реализованы

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александровская Э. М. Социально-психологические критерии адаптации к школе. М., 2008. 153 с.
2. Алмазова С. Л. Методы психологической диагностики : учеб. пособие. Екатеринбург, 2010. 116 с.
3. Артищева Л. В. Логопсихология : учеб.-метод. пособие. Казань, 2016. 60 с.
4. Базарова С. В. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации младших школьников к условиям образовательного учреждения: на примере Центра диагностики и консультирования. Курск, 2009. 24 с.
5. Березин Ф. Б. Психологическая и психофизическая адаптация человека. Л., 1988. 260 с.
6. Большаков В. Ю. Психотренинг: Социодинамика. Упражнения. Игры. СПб., 1996. 379 с.
7. Бурлакова Н. С. Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка. М., 2001. 210 с.
8. Буш Э. С. Неприятие и виктимизация со стороны сверстников: процессы, опосредствующие связь между отторжением группой сверстников и учебной деятельностью: дайджест // Психология обучения. 2006. № 8. С. 14-16.
9. Вачков И. В. Групповые методы в работе школьного психолога. М., 2009. 224 с.
10. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты. М., 2003. 160 с.
11. Волковская Т. Н. Логопсихология : учебник для вузов. М., 2020. 190 с.
12. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб., 1997. 224 с.

13. Гончарова Г. А. Формирование социально-психологической адаптации школьников и учащихся профессиональных училищ // Гигиена и санитария. 2009. № 2. С. 30-33.
14. Горбунов Н. П. Функциональное состояние школьников в процессе адаптации к учебной деятельности // Педагогика. 2003. № 8. С. 9-13.
15. Горбушина О. П. Психологический тренинг: секреты проведения. Санкт-Петербург, 2008. 176 с.
16. Григорьева М. В. К разработке концептуальной модели взаимодействия личности и среды // Мир психологии. 2008. № 1. С. 93-101.
17. Григорьева М. В. Метасистемный анализ школьной адаптации // Известия Саратовского ун-та. 2008. С. 76-81.
18. Григорьева М. В. Структура мотивов учения младших школьников и ее роль в процессе школьной адаптации // Начальная школа. 2009. № 1. С. 8-9.
19. Григорьева М. Социальные установки и отношения родителей как метасистема школьной адаптации их детей // Педагогическая диагностика. 2008. № 4. С. 69-76.
20. Денисова О. А., Леханова О. Л. Детская логопсихология. М., 2018. 161 с.
21. Дубровина И. В., Акимова М. К. Рабочая книга школьного психолога. М., 1991. 303 с.
22. Дудина М. М. Основы психолого-педагогической диагностики : учебное пособие. Екатеринбург, 2016. 190 с.
23. Ермакова И. Цена адаптации и как ее снизить // Педагогическая диагностика. 2009. № 4. С. 248-256.
24. Журавлев Д. Адаптация учащихся при переходе из начальной в среднюю школу // Народное образование. 2002. № 8. С. 99-105.
25. Зайцев И. С. Социальная адаптация детей с нарушениями речи // Дефектология. 2003. № 6. С. 81-92.

26. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. СПб., 1998. 352 с.
27. Ивановская О. Г. Чем вызваны трудности школьной адаптации у первоклассников // Начальная школа. 1999. № 1. С. 61-63.
28. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Логопсихология. Москва, 2006. 320 с.
29. Кипнис М. Тренинг коммуникации. М., 2004. 128 с.
30. Кириллова М. Г. Последствия жестокого обращения и трудности школьной адаптации // Школа здоровья. 2006. № 3. С. 23-37.
31. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми : руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб., 2006. 160 с.
32. Конева Е. В. Детерминанты и критерии социальной адаптации школьников с особыми образовательными потребностями // Психология. Журн. Высш. шк. экономики. 2007. Т. 4. С. 132-139.
33. Костина Л. М. Методы диагностики тревожности : учеб.-метод. пособие. СПб., 2005. 198 с.
34. Крамаренко Н. С. Адаптация детей к школе как психологическая проблема // Вестн. Ун-та Рос. Акад. Образования. 2007. № 2. С. 37-39.
35. Кузнецова Л. В. Организация образовательного процесса для детей с проблемами школьной и социальной адаптации // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2005. № 4. С. 70-74.
36. Кузьмина А. А. Оценка психоэмоционального статуса первоклассников в рамках наблюдения за процессом адаптации к школе // Здоровье населения и среда обитания. 2005. № 6. С. 26-28.
37. Куклина Н. Б. Формирование адаптивных качеств учащихся. Из опыта работы социального педагога в общеобразовательной школе // Начальная школа. 2002. № 11. С. 71-75.
38. Лауткина С. В. Логопсихология. Витебск, 2007. 150 с.

39. Лауткина С. В. Проблема психологической адаптации детей с речевыми нарушениями. М., 2009. 210 с.
40. Лебедева М. Трудно ли быть новенькой? // Здоровье школьника. 2008. № 3. С. 40-43.
41. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии. Подходы, диагностика, система занятий. СПб., 2003. 187 с.
42. Левина Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей // Дефектология. 2007. № 4. С. 22-29.
43. Левченко И. Ю. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. М., 2001. 248 с.
44. Левченко И. Ю., Забрамная С. Д., Добровольская Т. А. Психолого-педагогическая диагностика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2003. 320 с.
45. Левченко И. Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития. М., 2008. 160 с.
46. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. М., 2002. № 1. С. 56-65
47. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб., 2009. 320 с.
48. Литвиненко Н. В. Адаптация школьников в критические периоды развития как предмет психолого-педагогического исследования // Вестн. Оренбургского гос. ун-та. 2006. № 10. С. 122-127.
49. Литвиненко Н. В. Факторы социально-психологической адаптации школьников в период кризиса 7 лет // Известия Волгоградского гос. педагог. ун-та. Серия Педагог. науки. 2007. № 1. С. 35-38.
50. Лусканова Н. Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении : учебно-методическое пособие. М., 1999. 32 с.

51. Лущекин В. С. Психофизиология школьной адаптации. Основные факторы прогнозирования успешности пребывания детей в начальной школе // Шк. здоровья. 2005. № 4. С. 44-50.
52. Любякин А. А. Некоторые аспекты изучения понятия «кризис» в психологии // Психологический вестник Уральского государственного университета. 2010. № 9. С. 151-157.
53. Лютова Е. К. Шпаргалка для взрослых : Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. М., 2000. 136 с.
54. Макарова Г. А. Музыкальная терапия – детям. М., 2012. 57 с.
55. Микляева А. В. Психопрофилактика школьной тревожности: программы работы, диагностика // Педагогическая диагностика. 2007. № 2. С. 88-111.
56. Микляева А. В. Семинары для педагогов по психопрофилактике школьной тревожности // Педагогическая диагностика. 2007. № 3. С. 77-94.
57. Микляева А. В. Психопрофилактика школьной тревожности: программы работы, диагностика // Педагогическая диагностика. 2007. № 2. С. 88-111.
58. Назарова Н. М. Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2005. 400 с.
59. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация. Механизмы и стратегии. М., 2009. 167 с.
60. Никольский А. В. Психология здоровья. Специфика и пределы адаптивности. М., 2020. 303 с.
61. Оклендер В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии. М., 2000. 282 с.
62. Оклендер В. Скрытые сокровища. Путеводитель по внутреннему миру ребенка. М., 2006. 198 с.
63. Орехова О. А. Цветовая диагностика эмоций. СПб., 2008. 176 с.

64. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учебное пособие. М., 2002. 510 с.
65. Петрова Л. И. Детская психология. Адаптация ребенка в современном мире. Ростов-на-Дону, 2007. 335 с.
66. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. СПб., 2008. 175 с.
67. Сластенин В. А. Психология и педагогика. М., 2010. 480 с.
68. Ткач Р. М. Сказкотерапия детских проблем. – СПб., 2008. 118 с.
69. Тюменева Ю. А. К проблеме оценки готовности детей к школе // Психология обучения. 2008. № 3. С. 95-107.
70. Ушаков И. Б. Адаптационный потенциал человека // Вестник Российской академии медицинских наук. 2004. № 3. С. 8-13.
71. Ушакова О. С. Развитие речи и творчества дошкольников: Игры, упражнения, конспекты занятий. М., 2015. 234 с.
72. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности : монография. СПб., 2008. 730 с.
73. Ферс Г. М. Тайный мир рисунка. СПб., 2003. 176 с.
74. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии. М., 1989. 223 с.
75. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения : практическое пособие. М., 1998. 160 с.
76. Фролова С. Адаптация новичков: способы создания атмосферы взаимодействия и поддержки // Директор школы. 2004. № 7. С. 61-65.
77. Фролова Ю. Г. Психосоматика и психология здоровья. Мн., 2003. 172 с.
78. Хухлаева О. В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников. М., 2003. 251 с.
79. Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе (1-4). М., 2006. 248 с.

80. Хухлаева О. Е. Психологическое здоровье учащихся как цель работы школьной психологической службы. Москва, 2008. 160 с.
81. Цылев В. Р. О проблеме психологической адаптации школьников // Психолог. наука и образование. 1999. № 3/4. С. 31-37.
82. Чистякова М. И. Психогимнастика / под ред. М. И. Буянова. М., 1995. 160 с.
83. Шалимов В. Ф. Школьная адаптация детей с пограничными психическими расстройствами // Журн. неврологии и психиатрии имени С. С. Корсакова. 2007. Т. 107., № 3. С. 24-29.
84. Шкуричева Н. А. Изучение взглядов учителя на проблему адаптации школьников к ученическому коллективу // Начальная школа. 2008. № 8. С. 15-19.
85. Эльконин Д. Б. Детская психология / ред.-сост. Б. Д. Эльконин. М., 2007. 384 с.
86. Юнусова С. Г. Стресс. Биологический и психологический аспекты // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки. 2008. № 3. С. 139-150.

ОТЗЫВ НАУЧНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ
О ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЕ

Обучающийся: Чупрова Анастасия Александровна

профиль подготовки: «Психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с ограниченными возможностями здоровья», СЛ - 1941z

Тема ВКР: Оптимизация механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи в процессе психолого-педагогического сопровождения их образования

Качества выпускника, выявленные в ходе его работы над ВКР:

Готовность: к выполнению работы в соответствии с требованиями к ВКР в УрГПУ сформирована на продвинутом уровне.

Самостоятельность: проявилась в процессе всего выполнения ВКР. Оригинальность текста ВКР – 71%.

Ответственность: сформирована как качество личности.

Умение организовать свой труд: сформировано на продвинутом уровне.

Добросовестность: в предоставлении ВКР на кафедру в установленные учебным планом сроки и успешным прохождением её проверки на предмет неправомерных заимствований.

Систематичность работы: была на всех этапах выполнения ВКР.

Качества: вдумчивость, аналитический склад ума, тактичность, порядочность.

Характер отношения к работе над ВКР:

личный вклад в обоснование выводов и предложений: высокий.

соблюдение графика выполнения работы: соблюдался.

сложности (трудности) работы над ВКР, способы их преодоления: в общем дизайне исследования; преодолевались в процессе консультаций и гостприёмки на кафедре.

Вопросы к выпускнику: 1) Какие недостатки речевого развития у испытуемых проявлялись наиболее ярко в рамках общего недоразвития речи? Приведите конкретные примеры.

2) Какие формы психолого-педагогического сопровождения детей с тяжёлыми нарушениями речи применяются в образовательной организации в период их адаптации к школьному обучению?

3) Какова роль родителей в преодолении проявлений дезадаптации у детей с общим недоразвитием речи? Какие формы работы с родителями были апробированы в процессе выполнения исследования?

Вывод о возможности / невозможности допуска ВКР к защите:

Работа выпускника магистратуры Анастасии Александровны Чупровой выполнена в соответствии с требованиями, рекомендуется к защите и заслуживает высокой положительной оценки.

Рекомендовать: обучение на уровне аспирантуры; обобщение материалов ВКР для выполнения публикации в форме статьи; участие в конференциях различного уровня; в конкурсах ВКР; внедрение программы в образовательной организации, где проводилась экспериментальная работа; составление методических рекомендаций в адрес практических работников.

Ф.И.О. руководителя ВКР: Алмазова Ольга Владимировна Уч. звание: кандидат педагогических наук Уч. степень: профессор

Должность: зав. кафедрой Кафедра: специальной педагогики и специальной психологии

Подпись: _____ Дата: 21.02. 2022 г.

О. Алмазова

РЕЦЕНЗИЯ НА

ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ

Обучающийся группы СЛ-1941z: Чупрова Анастасия Александровна

профиль подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Магистерская программа «Психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Тема ВКР: Оптимизация механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи в процессе психолого-педагогического сопровождения их образования

Характеристика работы

Актуальность избранной темы определяется высокой значимостью адаптации в психологическом здоровье детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи и необходимостью разработки программно-методического обеспечения процесса оптимизации механизмов адаптации у этих детей с целью предупреждения отрицательного влияния низкого уровня адаптации на развитие межличностных отношений, социализации и коммуникативных навыков у данной категории обучающихся.

Соответствие содержания работы теме и целевой установке: Во введении Чупрова А. А. формулирует цель и задачи ВКР, определяет объект и предмет исследования, а также выдвигает гипотезу, подтверждение которой ищет в ходе проведения обучающего и контрольного этапов эксперимента. В первой главе автор анализирует психологические и психолого-педагогические аспекты проблемы исследования. Во второй и третьей главах, в соответствии с заявленными во введении задачами, описываются методы и методики, ход и результаты всех этапов экспериментального исследования.

Полнота и качество разработки темы: В содержании работы полно и последовательно описываются все этапы работы над решением проблемы исследования. Тщательность разработки темы подтверждается разнообразными и обширными материалами Приложения: протоколами обследования, конспектами занятий, продуктами деятельности детей. Выступления на научных конференциях и статьи (3) по проблематике ВКР демонстрируют высокую степень включенности автора в разработку темы.

Умение работать с информационными источниками автор демонстрирует цитированием обширного круга первоисточников по теме исследования (86 источников).

Качество эмпирического исследования: Во второй главе работы автор подробно описывает методы и методики, использованные для определения уровня сформированности механизмов адаптации у обучающихся; раскрывает требования,

предъявляемые к стимульному материалу; тщательно анализирует качественные и количественные результаты выполнения каждого задания. На основании проведенного констатирующего эксперимента автор делает вывод о необходимости составления и реализации коррекционной программы по оптимизации механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Логичность, систематичность и грамотность изложения: работа выстроена логично, автор системно располагает материал от теоретического анализа литературы по рассматриваемой проблеме через эмпирическое исследование к составлению и апробации коррекционной программы. Текст работы достаточно грамотный.

Умение оформлять результаты своей работы: автор демонстрирует высокий уровень умения оформлять результаты работы, о чём свидетельствуют многочисленные рисунки, таблицы, диаграммы.

Возможность использования представленных к защите материалов в практической деятельности: разработанная коррекционная программа, направленная на оптимизацию механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи в процессе психолого-педагогического сопровождения образования, может быть широко использована в деятельности дефектологов.

Целесообразность представления результатов исследования, представленного в ВКР, для участия в конкурсах работ разного уровня: материалы ВКР Чупровой А. А. могут быть рекомендованы для участия в конкурсах научных работ различного уровня.

Вопросы:

1. В параграфе 2.1. вы даете характеристику контингента испытуемых и ещё до начала констатирующего эксперимента отмечаете такую особенность обучающихся, как сниженная школьная мотивация. Поясните, как это было установлено.
2. В обучающем и контрольном экспериментах не выделены экспериментальная и контрольная группы. Возможно ли, что положительная динамика развития детей объясняется просто проведением коррекционной работы на протяжении длительного времени, а не особым содержанием этой работы?

Вывод о возможности / невозможности допуска ВКР к защите, рекомендуемая оценка: ВКР Чупровой Анастасии Александровны может быть допущена к защите и заслуживает **высокой** оценки.

Ф.И.О. рецензента ВКР: Цыганкова А.В.

Должность: доцент

Место работы: кафедра теории и методики обучения лиц с ОВЗ ИСО УрГПУ

Подпись _____

Дата 17.02.2022

РЕЦЕНЗИЯ

на выпускную квалификационную работу

Чупровой Анастасии Александровны

Тема выпускной квалификационной работы: Оптимизация механизмов адаптации у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи в процессе психолого-педагогического сопровождения их образования.

Актуальность темы подтверждается практической направленностью экспериментальной площадки (ГБОУ СО «ЕШИ №6»), и специфическими особенностями организации в ней специальных образовательных условий. В ряд основных задач образовательного процесса в данном учреждении входит социальная адаптация и включение детей в коллектив сверстников, в связи с этим, выпускная квалификационная работа отвечает интересам школы (практическому интересу), а не только интересу исследователя.

В работе проведен глубокий анализ по вопросам психолого-педагогических особенностей детей с общим недоразвитием речи, адаптации в целом, её механизмов и значимости в сущности психологического здоровья, а также, изложены основные научные факты о формировании адаптации у данной категории детей. Теоретическая часть работы изложена последовательно и грамотно, термины по логопсихологии подобраны удачно, выводы четко сформулированы, информация доступна для понимания на уровне практических работников.

Опытно-экспериментальная часть представлена в понятной форме, все выводы и графические результаты подкреплены объяснениями и описаниями, методическая выборка обоснована и доступна для самостоятельного изучения и использования. В данной части наблюдаются хорошие аналитические данные исследователя, которые отображаются в умении систематизировать информацию и полученные результаты в ходе исследования и делать выводы, предположения и обобщения.

Чупрова Анастасия Александровна представила актуальное исследование, которое можно использовать в практической деятельности и с другими детьми выбранной категории с целью повышения их адаптивности и развития механизмов адаптации, с целью дальнейшей успешной интеграции в общество и предупреждение поведенческих и эмоциональных сложностей.

Выбранная проблема раскрыта всесторонне и полно, цель достигнута, результаты имеют практическую значимость, которая может способствовать повышению качества психолого-педагогического сопровождения в ГБОУ СО «ЕШИ №6».

Рецензент:

Заместитель директора по учебно-воспитательной работе

Зелик Людмила Александровна

Зелик

31.01.2022г.





АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ



**УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

СПРАВКА

О результатах проверки текстового документа на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы
Факультет, кафедра,
номер группы

Чупрова Анастасия Александровна
Институт специального образования,
кафедра специальной педагогики и
специальной психологии,
группа СЛ-1941z

Название работы

«Оптимизация механизмов адаптации
у детей младшего школьного возраста
с общим недоразвитием речи в
процессе психолого-педагогического
сопровождения их образования»

Процент
оригинальности

71

Дата 31.01.2022

Ответственный в
подразделении


(подпись)

Покрас Е.А.
(ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов