

**Государственное казенное общеобразовательное учреждение  
«Школа № 4 для детей с ограниченными возможностями здоровья»**

**ГКОУ УР «Школа № 4»**

ул. Баранова, д. 76, г. Ижевск, 426006, тел. 711-461, факс 711-461

E-mail: [inter-4@yandex.ru](mailto:inter-4@yandex.ru)

Рассмотрена на заседании ППК  
ГКОУ УР «Школа №4»  
Протокол № 1 от 01.09.2022 г.

Принята на Педагогическом Совете  
ГКОУ УР «Школа №4»  
Протокол № 1 от 29.08.2022 г.

Утверждаю

Директор школы

И.Е. Копанева

Приказ № 194 от 01.09.2022 г.



Составлена на основе  
психологического тренинга  
Смирновой Е.Е. *Познаю себя и  
учусь управлять собой.*  
Программа уроков психологии для  
младших подростков (10-12 лет). -  
СПб.: Речь, 2007. - 216 с.  
(общеобразовательная школа)

**РАБОЧАЯ ПРОГРАММА  
по курсу  
Самопознание и саморегуляция  
10 «А» класс**

Составитель:  
педагог-психолог  
Ильясова Г.И.

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Ильясова Г.И.', written over a horizontal line.

г. Ижевск  
2022 г.

## Пояснительная записка

### 1.1. Актуальность

Дети с умственной отсталостью – одна из наиболее многочисленных категорий детей отклоняющихся в своем развитии от нормы, они составляют около 2,5% от общей детской популяции. Такие дети нуждаются в особом воспитании, рассчитанном на коррекцию недостатков, на компенсацию болезненных явлений. Основным негативным последствием патологического уровня личностного развития умственно отсталых детей является наличие выраженных затруднений в социально-психологической адаптации, проявляющейся во взаимодействии личности с социумом и с самим собой.

Динамическое равновесие с окружающей средой делает необходимой постоянную к ней адаптацию, а в подростковом возрасте в силу переживаемых организмом физических и психофизиологических перестроек отклонения в состоянии здоровья часто имеет поведенческую основу. Поведение же всегда связано с мотивацией, которая вырабатывается путем воспитания. Дети с умственной отсталостью в связи со свойственным им неразвитостью мышления, слабостью усвоения общих понятий и закономерностей сравнительно поздно начинают разбираться в вопросах общественного устройства, в понятиях морали и нравственности. Поэтому случается, что дети с умственной отсталостью по неустойчивости нравственных понятий поддаются дурным влияниям и совершают неправильные действия.

Стремясь к взрослости подросток сталкивается с миром взрослых и самыми разнообразными явлениями жизни, что далеко не всегда происходит у него безболезненно. Часто при этом у него происходит ломка многих представлений, установок, изменение желаний и привычек, недоверие к другим. На смену одним чувствам приходят другие, которые могут носить и патологический характер. У ребенка формируются внутренние взгляды, враждебные по отношению к другим. Он считает агрессивное поведение приемлемым и не имеет в своем поведенческом «арсенале» другого, положительного опыта. Так как подростки пытаются понять себя, какие они, не знают, как справиться с негативными эмоциями, возникающими у них в сложных ситуациях, поэтому важно помочь им разобраться в себе и научить работать над собой, управлять и владеть своими отрицательными эмоциями. Формирующуюся личность необходимо научить терпимому, благожелательному, гуманному отношению к себе и людям.

Развитие умственно отсталых подростков в значительной мере определяется правильной организацией их жизни и наличием специального педагогического воздействия. Благоприятные условия способствуют сглаживанию импульсивных проявлений гнева, обиды, агрессии, выработке правильного поведения, контролю своих эмоциональных проявлений.

В связи с этим **актуальность** данной психокоррекционной программы определяется необходимостью развития способности к самопознанию и самосознанию у подростков с УО. Способность к самопознанию и самосознанию является ведущим новообразованием подросткового периода, способствующим дальнейшему развитию личности подростка. Развитие личностных качеств, знание своих психологических особенностей способствует более успешной социальной адаптации и интеграции подростков в общество.

Личность – особый способ существования человека в обществе как представителя определенной группы. Основное целевое предназначение личности состоит в саморегуляции социального поведения человека относительно других людей. Личность – это человек, свободно и ответственно определяющий свое место среди других членов общества. Таким образом, личность представляет собой исключительно социокультурное образование. Это не просто форма существования человека в обществе, но и единственный из возможных способов личностного развития. Только включенность в

общественные отношения позволяет человеку обрести данное качество. Вне этого процесса, даже при условии совершенно сохраненных биологических предпосылок, формирование личности принципиально невозможно [3; 6; 36, 194-195].

В специальной психологии сохранялось аналогичное положение. Основное внимание в исследовательской практике уделялось изучению познавательных процессов. Во многом это было обусловлено потребностями и запросами системы образования детей с отклонениями в развитии. Но по мере осознания значимости проблем трудовой адаптации и социальной интеграции инвалидов, в специальной психологии все больше актуализировался интерес к вопросам формирования личности при различных отклонениях в развитии. Постепенно стали появляться исследования, посвященные особенностям эмоциональной сферы, потребностей, интересов, мотивов, самооценки лиц с различными формами дизонтогенеза [36, 195].

Сегодня уже не вызывает сомнения идея о негативном влиянии исходного нарушения на процесс формирования личности особого ребенка, по той простой причине, что сам этот процесс составляет лишь одну из сторон онтогенеза психики в целом. Системный характер строения человеческого сознания предполагает, что нарушение одного его компонента на определенном этапе с неизбежностью должно сказаться на остальных [36, 196-197].

Исследования, проводившиеся на детях и подростках с отклонениями в развитии, выявили следующий общий набор свойств для различных форм дизонтогенеза: сужение сферы интересов и потребностей, снижение уровня общей активности, ослабление мотивационной сферы с доминированием мотива избегания неудачи и редуцированным мотивом достижения, что выражается в отказе от борьбы, преобладание экстернального локуса контроля, высокие показатели интравертированности, апатичность, безынициативность, эгоцентрические установки, тревожность, недоверчивость, внушаемость, склонность к подражанию, бедное содержание самосознания, неадекватно завышенная или заниженная неустойчивая самооценка, существенные расхождения между образом реального и идеального «Я» и др. Данные качества характеризуют личность в целом как незрелую [36, 197-198].

Вышеуказанные отрицательные свойства личности можно отнести к разряду модально-неспецифических закономерностей нарушенного развития, так как в своей основе они могут иметь совершенно различные причины. Также эти свойства можно назвать факультативными, имеющими место не всегда и не у всех. Необязательность отрицательной характерологии находит свое проявление и в ее неустойчивости. Поскольку большинство исследований проводились и проводятся в основном на детях и подростках, то описываемые в них черты с большой долей вероятности могут представлять лишь определенный возрастной этап в становлении характера и подвергаться в дальнейшем серьезной трансформации [36, 198-199].

Данная программа коррекционно-развивающей работы по развитию самосознания, как одного из важнейших элементов личности, с подростками с легкой степенью умственной отсталости состоит из специально организованных коррекционно-развивающих занятий, составленных с учетом уровня развития детей, их возрастных и индивидуальных особенностей.

## **1.2. Цель и задачи коррекционно-развивающей работы**

**Целью** является создание социально-психологических условий для полноценного личностного развития обучающихся, их успешной интеграции, адаптации в социуме, профессионального становления и жизненного самоопределения (в соответствии с нормой развития в соответствующем возрасте).

Для достижения этой цели были поставлены следующие **задачи**:

- обеспечение учащихся средствами самопознания;

- развитие эмоционально-волевой сферы и коррекция ее недостатков;
- формирование способности понимать эмоциональное состояние окружающих;
- развитие эмпатии, способности к принятию себя и другого человека;
- развитие способности осознавать и оценивать подростком собственное эмоциональное состояние и поведение, прогнозировать его последствия;
- развитие навыков самоконтроля и саморегуляции своего эмоционального состояния, деятельности и поведения;
- предупреждение и преодоление негативных черт личности;
- развитие коммуникативных навыков и приемов конструктивного социального взаимодействия;
- снижение тревожности;
- повышение представлений учащегося о ценности самого себя и других людей;
- укрепление уважения к себе, веры в свои способности и возможности;
- формирование умения лучше понимать и принимать себя, видеть свои сильные и слабые стороны;
- формирование положительного образа «Я»;
- нравственное воспитание;
- воспитание чувства ответственности за свои поступки;
- развитие умения определять свою личностную позицию, основанную на социально приемлемых ценностях;
- формирование мировоззрения;
- создание условий для формирования адекватной самооценки;
- создание условий для развития адекватных представлений о собственных возможностях;
- развитие самосознания;
- развитие умения принимать ответственность за собственную жизнь;
- развитие умений достигать поставленной цели;
- развитие социальной чувствительности, социальной адаптации;
- воспитание умения адекватно реагировать в различных жизненных ситуациях;
- развитие навыков и умений, необходимых для уверенного поведения, преодоления трудностей в учебе и других видах деятельности;
- обучение способам снять напряжение;
- развитие представлений о ценности здоровья;
- формирование негативного отношения к аддиктивному поведению, неприятия любых форм наркотизации;
- формирование мотивации к сохранению здоровья и ведению здорового образа жизни;
- формирование навыков уверенного отказа, безопасного поведения в ситуациях, связанных с риском вовлечения в наркотизацию.

### **1.3. Основные принципы коррекционно-развивающей работы**

Данная программа представляет собой систему психолого-педагогических средств, направленных на преодоление и/или ослабление недостатков в психическом развитии обучающихся с УО.

#### **Принципы:**

1. *Принцип безопасности.* Создание атмосферы доброжелательности,

психологического комфорта, принятия каждого ребенка.

2. *Принцип развивающего обучения.* Данная программа реализуется на основе положения о ведущей роли обучения в развитии ребенка, учитывая «зону его ближайшего развития».

3. *Принцип непрерывности* обеспечивает проведение коррекционной психологической работы на всем протяжении обучения школьников с учетом изменений в их личности.

4. *Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка.* Предлагаемые упражнения учитывают возрастные и индивидуальные особенности учащихся.

5. *Принцип постепенности.* Каждый тип заданий и упражнений служит подготовкой для выполнения следующего, более сложного задания.

6. *Принцип доступности.* Максимальное раскрытие перед ребенком его индивидуальных особенностей, его потенциала.

7. *Деятельностный принцип.* Задачи развития психических функций достигаются через использование различных видов деятельности.

#### **1.4. Характерные особенности психического развития ребенка с умственной отсталостью и психологические особенности подросткового возраста**

Под умственной отсталостью понимается стойкое нарушение познавательной деятельности, возникшее в результате органического поражения головного мозга.

Развитие личности умственно отсталого ребенка при всем его своеобразии, согласно мнению советских ученых, подчиняется тем же общим законам, что и развитие личности нормального ребенка.

Ряд особенностей умственно отсталых детей обуславливается нарушением их высшей нервной деятельности, недоразвитием мышления, познавательной деятельности, незрелостью эмоционально-волевой сферы и т. п. Эти особенности, в свою очередь, обуславливают известную инертность, вялость, снижение активности, работоспособности. У некоторых умственно отсталых детей обнаруживается замкнутость и неконтактность. Все это накладывает своеобразный отпечаток на структуру их личности. При этом необходимо помнить, что основные компоненты структуры личности умственно отсталых детей те же, что и у их нормальных сверстников.

У умственно отсталых детей имеет свои особенности такая структурная единица личности, как система саморегуляции. Эта система должна обеспечивать возможность осуществлять самоконтроль в процессе выполнения мыслительной и практической деятельности. Высшая саморегуляция осуществляется специальной системой, обозначаемой как «Я». Эта система – образование самосознания. В зависимости от воспитания и образа жизни определяется качество «Я», его возможности в саморегуляции собственных сил и средств. Личность, как саморегулирующаяся система, осуществляет: вызов, задержку процессов (действий, поступков); переключение психической деятельности; усиление или ослабление активности и т. д. Свойственная умственно отсталым слабость регулирующей функции мышления часто обуславливает их некритичность по отношению к своим и чужим поступкам и действиям. Низкий уровень самосознания во многих случаях приводит к тому, что они начинают обдумывать действие не до, а после его выполнения. Это, в свою очередь, приводит к ошибочным действиям и неумению спланировать предстоящую деятельность. Умственно отсталые дети не могут критически оценить свои возможности, склонности, результаты собственного труда.

Одной из личностных структур является характер (стиль поведения личности). В характере отражаются воля, интересы, эмоциональный склад человека. Вследствие слабости деятельности коры головного мозга, недоразвития эмоционально-волевой сферы,

интересов, убеждений характер умственно отсталых так же, как и другие структурные компоненты личности, отличается своеобразием. При этом надо отметить, что недоразвитие характера при умственной отсталости довольно частое, но не обязательное вторичное отклонение.

Характер проявляется и формируется в системе отношений. Личность человека находится в сфере влияния различных отношений: к близким людям, коллективу сверстников, обществу, самому себе, деятельности своей и других людей. В силу органического поражения мозга умственно отсталым недоступен высокий уровень обобщений. Они не способны, например, в процессе деятельности распределить внимание, предусмотреть последовательность действий; им трудно выделить главное и установить основные связи и признаки. Им свойственна склонность к стереотипным действиям.

Системе отношений умственно отсталых школьников присущ ряд особенностей:

- сравнительно с нормой низкий уровень активности отношений;
- затрудненность процесса формирования отношений из-за недоразвития психических свойств и процессов, пониженной потребности в общении, недоразвития познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы;
- сравнительно элементарная мотивация отношений;
- недостаточно осознанный характер отношений и их регуляции;
- нарушение избирательности отношений.

Несмотря на все эти недостатки, следует иметь в виду, что в процессе обучения и воспитания система отношений умственно отсталых школьников значительно улучшается.

Напрямую связана с характером направленность личности – основное психологическое свойство, определяющее целевые установки, содержание деятельности и поведения человека. Направленность включает совокупность взаимодействующих мотивов, потребностей и интересов – это система побуждений, проявляющихся в избирательности отношений и активности личности.

Для умственно отсталых характерны низкий уровень осознанности мотивов, быстрая сменяемость, неустойчивость ведущих мотивов, объясняющаяся сильной зависимостью мотива от ситуации, затрудненность процесса опосредования мотивов, связанная с неумением поставить и осознать цель, нарушение смыслообразования мотивов, при котором мотив остается лишь знаемым и не побуждает к действию. Мотивы умственно отсталых бедны по содержанию. Особенно затруднено формирование широких социальных мотивов, так как здесь требуется высокий уровень обобщения.

Недоразвитие мотивационной сферы вызывает трудности в формировании потребностей и интересов. Потребности обычно отражают состояние нужды человека в чем-либо. Будучи осознанными, они проявляются в форме мотивов поведения. Это побудительные силы мыслительной деятельности и поступков личности.

У умственно отсталых детей недоразвита любознательность, нет потребности в приобретении знаний, слабо выражены побуждения к различным видам деятельности. Вместе с тем у них остаются сохранными адекватные органические потребности. Однако с годами побудительная сила последних увеличивается. В результате снижения контролирующей функции мозга может наблюдаться гипертрофированность влечений: увеличение аппетита, неумеренность жажды, могут преждевременно развиваться сексуальные потребности. Духовные же потребности развиваются у них замедленно. Такая дисгармоничность в развитии потребностей предопределяет и неполноценное развитие определенных личностных качеств.

Потребности обуславливают интересы каждой конкретной личности. Интерес – это эмоционально-познавательное отношение к предмету или действию, которое побуждает к познанию непосредственно, независимо от других мотивов.

Развитие интересов и потребностей взаимосвязано. У умственно отсталых с опозданием и с трудом формируются высшие духовные интересы. В процессе специальной воспитательной работы такие интересы могут быть воспитаны. Однако они все же не достигают в своем развитии того высокого уровня, который может быть достигнут в процессе воспитания нормального человека.

Познавательные интересы являются одной из разновидностей интересов духовных. Школьники с умственной отсталостью ограничиваются восприятием интересующего их объекта, не стремясь проникнуть в его суть, познать глубже. Интересы умственно отсталых бедны по содержанию, односторонни, поверхностны.

Следующим важным компонентом личности является мировоззрение. Под мировоззрением понимают систему взглядов на природу, общество, человеческое мышление. Мировоззрение, определяя направленность личности, сказывается во всем ее облике: поведении, привычках, наклонностях. Формирование мировоззрения у умственно отсталых учащихся представляет собой сложную, но вполне выполнимую задачу.

У умственно отсталых учащихся мировоззрение формируется в процессе изучения преподаваемых им предметов (история, биология, литература и др.). Оно развивается под влиянием воспитания и коррекционной работы. Особенности формирования мировоззрения у этой категории детей обусловлены свойственной им неразвитостью мышления, слабостью усвоения общих понятий и закономерностей. В результате они сравнительно поздно начинают разбираться в вопросах общественного устройства, в понятиях морали. Из книг, от учителей, родителей они узнают о правилах нашей морали. Однако они не всегда действуют в соответствии с этим знанием даже в привычной конкретной ситуации. Умственно отсталый подчас неправильно действует или в силу непонимания сложившейся ситуации, или потому, что не способен адекватно оценить свои поступки.

На основе мировоззрения, морально-политических взглядов складывается нравственный идеал, который служит мотивом и планом самовоспитания личности. Идеал отражает жизненную позицию личности, формируется на основе знаний, убеждений, опыта личности. Положительный идеал возникает в результате обобщения всего лучшего, что есть в действительности.

У умственно отсталых возможно формирование идеалов. Однако их идеалы не отличаются обобщенностью. Из-за недоразвития высших форм мышления они носят преимущественно конкретный характер, близки к окружающей умственно отсталого бытовой действительности.

Личность, реализуя свою социальную сущность, в течение жизни непосредственно общается с людьми. Это общение происходит в контактных группах: малой, первичной, условной, реальной, формальной, неформальной, референтной. Умственно отсталые так же, как и нормальные школьники, в процессе общения и во время учебной деятельности вступают в контакты со сверстниками. Формирование и функционирование контактных групп умственно отсталых школьников имеет свои отличительные признаки. Наблюдается, например, задержка, неустойчивость, слабая дифференцированность в развитии межличностных отношений.

Одним из важнейших факторов развития личности является формирование объективной оценки и самооценки возможностей и проявлений личности. Оценке могут подлежать люди, предметы, явления окружающей действительности. Самооценка – это оценка человеком самого себя: своих отношений, действий, качеств, поступков, достижений и т. д. Самооценка формируется под влиянием оценки со стороны окружающих, а также собственной деятельности ребенка и собственной оценки ее результатов.

У умственно отсталого школьника снижен уровень самосознания, ему присуща не критичность при оценке собственных действий и поступков. В силу этого возникает неумение адекватно оценить результаты работы, проанализировать собственную

деятельность. Все это ведет к своеобразию процесса формирования и проявления самооценки у умственно отсталых школьников. В ходе специальных исследований были выявлены особенности самооценки умственно отсталых на разных этапах обучения в специальной школе, так в старшем возрасте наблюдается преимущественно завышенная самооценка. Завышенная самооценка в старшем возрасте часто объясняется стремлением компенсировать дефект и неумением объективно оценить свои возможности. Повышенная самооценка может возникать как псевдокомпенсаторное характерологическое образование в ответ на низкую оценку со стороны окружающих.

В зависимости от самооценки находится уровень притязаний. У умственно отсталых в зависимости от характера дефекта можно наблюдать завышенный и заниженный уровни притязаний. Нарушение уровня притязаний у умственно отсталых объясняется неумением оценить свои возможности, спланировать свою деятельность и предвидеть ее результаты.

Оценка и самооценка в структуре личности умственно отсталого школьника выступает в качестве ведущего компонента в формировании самосознания.

Деятельность рассматривается как проявления активности человеческой личности. В деятельности совершается становление и развитие личности. Существуют сложные взаимоотношения между деятельностью и психикой. С одной стороны, психика формируется и проявляется в деятельности, с другой – регулирует ее.

Личность в процессе деятельности побуждается определенными мотивами и стремится к достижению конкретных целей. В процессе деятельности большое значение имеет и уровень притязаний: при высоком уровне притязаний и ограниченных возможностях может возникнуть конфликт личности с окружающими людьми.

У умственно отсталых детей наблюдаются различные нарушения компонентов, влияющих на деятельность: незрелость мотивов и целей деятельности, неумение подобрать необходимые средства реализации для решения поставленной задачи, некритичное отношение к полученным промежуточным и итоговым результатам деятельности и т. д. В связи с этим возникает ряд недостатков и особенностей в структуре и протекании деятельности.

Всем видам деятельности умственно отсталых присущи следующие недостатки:

1. Нарушение целенаправленности, которое во многом объясняется плохой ориентировкой в условии задачи, неумением преодолевать встречающиеся трудности, непониманием значимости результатов деятельности.

2. Трудность переноса прошлого опыта в новые условия.

3. Узость мотивации, возникающая вследствие низкого уровня осознания мотивов и целей деятельности; неустойчивость, скудность, ситуативность, одномоментность мотивов, а также неумение планировать свою деятельность и предвидеть ее результаты.

4. Недостаточное понимание словесной инструкции, низкая произвольность внимания, неспособность осознать содержание всей инструкции в целом и др.

Существенное место в структуре характера занимают чувства и эмоции, которые представляют собой личные отношения к различным сторонам природной и социальной жизни. Особенности эмоций и чувств зависят от потребностей, интересов, воли, характера человека, мотивов его деятельности.

Эмоции и чувства взаимосвязаны. Эмоции возникают при удовлетворении или неудовлетворении органических потребностей и при непосредственных реакциях человека на предметы окружающей действительности.

Чувства носят социальный характер. В них проявляется удовлетворенность или неудовлетворенность выполняемой деятельностью, поступками, высказываниями, поведением. Между чувствами и интеллектом человека складываются сложные взаимоотношения. Так, возникшее переживание может быть усилено или подавлено



разумом, переведено в иную сферу, может стать источником деятельности или ее тормозом.

Незрелость личности умственно отсталого ребенка, обусловленная, прежде всего, спецификой развития его потребностей и интеллекта, проявляется в ряде особенностей его чувств.

Чувства умственно отсталых детей недостаточно дифференцированы. Детям с умственной отсталостью чаще присущи крайние, полярные чувства: они либо радуются и всем довольны, либо огорчаются, плачут, сердятся. У них редко проявляются разнообразные оттенки чувств, что так свойственно нормальным школьникам. Присуща умственно отсталым и выраженная неадекватность чувств. По своей динамике чувства этих детей бывают непропорциональны воздействиям внешнего мира.

Незрелость личности умственно отсталого ребенка проявляется также в большом влиянии на оценочные суждения эгоцентрических эмоций. Наиболее высоко ребенок оценивает то, что ему приятно.

Говоря о развитии чувств умственно отсталых детей, Л. С. Выготский отмечал, что на начальных ступенях развития интеллекта обнаруживается более или менее непосредственная зависимость его от аффекта. Но по мере развития личности ребенка эти отношения меняются. С. Я. Рубинштейн пишет: «Переход ребенка от низших форм эмоциональной жизни к высшим, иначе говоря, развитие высших чувств непосредственно связано с изменением отношений между аффектом и интеллектом».

Умственно отсталые не корригируют с помощью интеллекта свои чувства соответственно конкретной ситуации. Это выражается, например, в том, что они не могут побороть чувство обиды на кого-либо даже тогда, когда понимают, что обидеть их не хотели.

Слабость интеллектуальной регуляции чувств приводит к тому, что у учащихся специальной школы с трудом и в гораздо более позднем возрасте формируются высшие духовные чувства: чувство долга, чести, ответственности, коллективизма и др. Их нравственные чувства отличаются малой степенью осознанности, часто существуют на уровне знания. Однако систематическая и целенаправленная работа по коррекции интеллектуальной деятельности, эмоциональных проявлений, волевой регуляции и развитию личностных качеств способствует формированию у умственно отсталых учащихся высших чувств.

Стержнем сформированности характера являются морально-волевые качества личности. Воля – это сознательное регулирование человеком своих действий и поступков, требующих преодоления внутренних и внешних трудностей. Волевое регулирование поведения – это сознательное направление чувств, действий, физических умений на достижение цели или проявление сдержанности. Воля неразрывно связана с познавательными процессами: мышлением, воображением, наблюдением, запоминанием, воспроизведением и др. Воля тесно связана с чувствами, которые выполняют роль мотива действий, поступков.

Свойственные умственно отсталым нарушения нейродинамики, взаимодействия первой и второй сигнальных систем, взаимосвязи коры и подкорки отрицательно сказываются на целостной работе мозга и обуславливают недоразвитие воли.

Умственно отсталые не могут самостоятельно поставить перед собой цель, недостаточно осознают поставленные перед ними цели, не умеют спланировать свою деятельность, выбрать способ выполнения деятельности. Их действия слабо мотивированы.

Умственно отсталые дети малоинициативны. Они не в состоянии управлять волевыми действиями, действовать в соответствии с перспективными целями. Умственно отсталый ребенок не может подчинить свое поведение определенной задаче, спланировать свои действия. У умственно отсталых отсутствует самостоятельность и

целеустремленность. Они не могут проявлять волевое усилие и преодолевать встречающиеся трудности.

Однако слабость воли обнаруживается у умственно отсталых не всегда и не во всем. Она отчетливо выступает в тех случаях, когда они знают, как надо действовать, но при этом не испытывают потребности в этом действии. Так, при обычной вялости, безынициативности поведения у тех же детей можно наблюдать настойчивость, безудержность и непреодолимость отдельных желаний.

Ввиду присущего умственно отсталым слабоволия они легко внушаемы. Так, например, они легко отвлекаются от выполнения нужного дела, если им предлагают что-нибудь развлекательное, например пойти в кино. Вместе с тем они могут проявлять невероятное упрямство даже тогда, когда им приводят разумные доводы в пользу необходимости действовать в нужном в данный момент направлении. Такие контрасты в проявлении воли являются результатом незрелости личности, недоразвития духовных потребностей. Следовательно, развитие этих потребностей – путь к формированию воли [7; 19; 22; 29].

Факультативность и неустойчивость выделенных выше свойств личности предполагает, как уже было сказано, что они поддаются изменению, следовательно, могут стать предметом коррекционно-развивающей работы.

Основная цель психологической службы специализированной школы, как и в массовых школах, заключается в наиболее полном раскрытии индивидуальных возможностей (интеллектуальных, эмоциональных и др.) каждого учащегося, что способствует прочному овладению знаниями, улучшению подготовки учащихся к активной самостоятельности в жизни, к адаптации в обществе.

### **Рассмотрим специфические особенности подросткового периода.**

Для подросткового возраста характерны сильные, напряженные потребности. Одна из потребностей подросткового возраста – *потребность в самопознании*, связанная с развитием личностной рефлексии [16]. Для развития личности подростка знания приобретают особую значимость. Они являются той ценностью, которая обеспечивает подростку расширение собственно сознания и значимое место среди сверстников. При этом сами по себе знания доставляют подростку истинную радость и развивают его мыслительные способности [24].

В подростковом возрасте последовательно появляются две особые формы самосознания: чувство взрослости и «Я-концепция».

*Чувство взрослости* – отношение подростка к себе как к взрослому, ощущение и осознание себя в какой-то мере взрослым человеком. Подражание взрослым в одежде, в поведении.

Чувство взрослости становится центральным новообразованием младшего подросткового возраста, а к концу периода, примерно в 15 лет, подросток делает еще один шаг в развитии своего самосознания. После поисков себя, личностной нестабильности у него формируется «*Я-концепция*» – система внутренне согласованных представлений о себе, образов «Я».

Идентичность личности – условие психического здоровья: если она не складывается вовремя, юноша не может ответить на вопросы: «Кто я?» «С кем я?» Он не находит себя, своего места в обществе, оказывается «потерянным».

Одна из ярких особенностей подросткового возраста – *личностная нестабильность*. Она проявляется, прежде всего, в частых сменах настроения, аффективной «взрывчатости», т.е. *эмоциональной лабильности*, связанной с процессом полового созревания, физиологическими перестройками в организме.

Но личностная нестабильность – это больше, чем колебания эмоционального фона. Как писал Л.С. Выготский, «в структуре личности подростка нет ничего устойчивого, окончательного, неподвижного». Для подростка характерна *нравственная*

*неустойчивость*. В младшем школьном и подростковом возрасте, по данным Л. Колберга, развивается конвенциональная мораль, при которой у ребенка еще нет истинной нравственности и нормы морали остаются для него чем-то внешним. Этим нормам, правилам поведения большинство подростков следует для того, чтобы оправдать ожидания значимых для них людей, сохранить с ними хорошие отношения, получить их одобрение. Ориентация на оправдание ожиданий, одобрение или на авторитет и определяет неустойчивость поведения подростков, их зависимость от внешних влияний.

Подросткам свойственна и *неустойчивая самооценка*. Так же, как поведение, их самосознание во многом зависит от внешних влияний. Подросток со своей мятущейся душой пытается понять себя и открывает в себе все новые и новые черты. Его отдельные образы «Я» (насколько я способный, насколько красивый, сильный, общительный и т.д.) изменчивы и не складываются в единую, гармоничную и устойчивую систему [16; 36].

Процесс становление самосознания и, прежде всего, такой важной ее составляющей, как самооценка, тесно коррелирует с различными психологическими состояниями подростка, в частности, такими как тревожность, страхи, неуверенность в себе и т.п. Это – своеобразные эмоциональные индикаторы развития как самооценки, так и самосознания. Сопоставляя динамику тревоги с динамикой самооценки, легко обнаружить тесную их взаимозависимость и особенно, в старших классах. Чем выше и адекватнее самооценка, тем меньше тревожность и больше уверенность в себе и своих возможностях [1; 37].

Подросток стремится понять свои возможности и индивидуальные особенности, выяснить свое сходство с другими людьми и свое отличие от них. Благодаря рефлексии на себя и других подросток продвигается в направлении самопознания. Общение, прежде всего с ровесниками, помогает становлению дифференцированного и адекватного представления о себе. «Образы-Я», которые возникают в сознании подростка, разнообразны, они отражают все богатство его жизни, и их развитие было бы невозможно без полноценного общения, т.е. социальные взаимоотношения крайне важны для понимания себя и достижения идентичности. Дружба с разными людьми позволяет подросткам пробовать «примерять на себя» разные роли, самоутверждаться.

У старших подростков и юношей намного сильнее развита способность к взаимному пониманию. Это помогает выстраивать контакты с окружающими, завязывать новые знакомства. Лучшее понимание себя помогает подросткам понять и других, повышает эмпатию, осознание чужих проблем и личностных особенностей. Такого же эмоционального отклика они ждут и от приятелей. Предполагается, что друзья сейчас должны быть лояльными и заслуживающими доверия, хранить секреты, помогать в трудных ситуациях, не предавать в беде.

Общение со взрослыми и ровесниками влияет не только на процесс социализации, но и на формирование личности подростка. Как отмечалось выше примерно к 15 годам наступает важный момент в личностном развитии подростка, связанный со становлением дифференцированной и осознанной «Я-концепции». Формирование «Я-концепции» – это результат рефлексии, самопознания, появления образа «другого», в качестве которого чаще всего выступает ровесник. Идентификация со сверстниками представляет собой определенный этап формирования «образа-Я» подростка.

«Я-концепция» включает в себя «Я-реальное» и «Я-идеальное». Представление о своих способностях, своей внешности, своих личностных качествах образует «Я-реальное». «Я-идеальное» включает в себя представления о том, каким человек хотел бы быть. Слишком большой разрыв между идеальными представлениями и реальными возможностями может привести к неуверенности подростка в себе, что выражается в обидчивости, агрессивности и т.д. Наоборот, когда идеальный образ представляется достижимым, подросток адекватно оценивает свои возможности и выстраивает определенную систему действий для достижения образца. Расхождение между реальным и идеальным «Я» также влияет на эмоциональную составляющую «Я-концепции», так как

подросток перестает себе нравиться, отвергает себя. Такое эмоциональное неприятие ведет к тревоге, неадекватности самооценки, защитной агрессии [23; 26].

Развивающееся самосознание в отрочестве определяет духовную работу в отношении определения «внутренней позиции», в основе которой лежит стремление быть ответственным за себя, за свои личностные качества, за свое мировоззрение и за способность самостоятельно отстаивать свои убеждения. Отрок сензитивен к своему духовному развитию, поэтому он начинает интенсивно продвигаться в развитии всех звеньев самосознания [24].

Становление «Я» подростка преломляет через себя и процесс его нравственного развития, результатом которого должно стать усвоение общественных норм, определяющих что правильно и что неправильно, что хорошо и что плохо, что должно и что недопустимо. Вопрос о развитии нравственности приобретает особое значение в обществе, где во главу угла ставится приоритет личности, ее прав и свобод. В конечном счете, именно уровень нравственности отражает уровень развития личности, способной к свободному, самостоятельному, самодостаточному и ответственному поведению [1, 26].

Психологический портрет подростка был бы явно неполным, если в нем будет отсутствовать такая важная деталь как агрессия. Безусловно, это частный вопрос данного возраста, но он очень важен с точки зрения оказания реальной помощи подростку, предотвращения патологии в развитии его личности. Поэтому так важно остановиться на психологической сущности агрессивности.

Важно понять причины такого поведения или *детерминанты агрессии и условия ее становления*.

Р. Бэрн и Д. Ричардсон в своем фундаментальном труде «Агрессия» выделяют четыре основных детерминанты агрессии: социальные, внешние, индивидуальные и биологические.

Значимость социальных детерминант обусловлена тем, что сама агрессия «не возникает в социальном вакууме». «На наше агрессивное поведение, пишут Р. Бэрн и Д. Ричардсон, влияют присутствие и действия других людей из социального окружения». Среди социальных детерминант агрессии ведущее место принадлежит фрустрации, т.е. блокированию разворачивания целенаправленного поведения, физическим и вербальным провокациям, характеристикам объекта агрессии (пол, раса) и подстрекательству со стороны окружающих.

Однако агрессию порождают не только слова и поступки других людей. Она может стать следствием особенностей среды или ситуации обитания, которые повышают вероятность агрессии. Ими могут стать параметры физической среды, создающие дискомфортные условия – жара, шум, теснота, загрязненный воздух, а также воздействие средств массовой информации и, прежде всего, кино и телевидения.

По мнению вышеупомянутых авторов, ключевая роль в развитии агрессивности принадлежит индивидуальным, личностным детерминантам. Под ними авторы понимают «устойчивые черты характера и склонности». Перечень личностных черт, приводимых Р. Бэрном и Д. Ричардсон весьма разнообразен – от эмоциональной чувствительности и тревожности до установок, ценностных ориентации и самосознания личности. Несмотря на то, что все еще продолжается спор об относительной важности личностных, социальных и ситуационных детерминант в возникновении агрессии, нетрудно увидеть, что в детском и подростковом возрасте роль индивидуальных детерминант агрессии чрезвычайно велика. Поэтому так важно более подробно остановиться именно на этом, индивидуально-личностном аспекте возникновения и развития агрессии.

При характеристике агрессии чаще всего используют два основных понятия – агрессивное поведение и агрессивность. Кажущаяся близость этих терминов нередко затрудняет правильное понимание природы самой агрессии. Стоит различать агрессивность как качество личности и агрессивное поведение как целенаправленное действие на причинение вреда другому живому существу. Это сознательное поведение

человека. Тогда ведущая роль в организации такого поведения, принадлежит таким личностным образованиям, которые характеризуют систему установок и ценностей личности, уровень сформированности ее самосознания.

В докторском исследовании И.А. Горьковой было показано, что ни отдельные психологические свойства личности, ни эмпатийные качества, ни экстернально-интернальные способы поведения, ни ценностные ориентации, взятые отдельно, в отрыве друг от друга, не отличают девиантных подростков, активно проявляющих агрессивные формы поведения, от их законопослушных сверстников. И только на уровне структурного анализа перечисленных параметров выявляются различия между ними. Наибольшие же различия проявляются на уровне сформированности, т.е. структурированности и интегрированности, параметров самосознания личности, своеобразного интегратора всех индивидуальных, субъектных и личностных свойств подростка, регулятора его поведения. В ряде отечественных исследований были полученные данные, указывающие на то, что у девиантов уровень связи основных компонентов самосознания ниже, чем у законопослушных подростков. Таким образом, истоки агрессивного поведения нужно искать в уровне сформированности личности человека и, прежде всего, – его самосознании. Детский и отчасти подростковый период – это период преимущественного проявления агрессивности, нежели агрессивного поведения, так как недостаточно развиты механизмы самоконтроля.

По мере формирования и развития самой личности, в частности, ее самосознания агрессивность становится все более контролируемым параметром. Такая динамика становления агрессивных форм поведения, прежде всего, свидетельствует о том, что агрессия отнюдь не является неизбежным атрибутом поведения. Она говорит о возможности установления контроля над агрессией и указывает на конкретные механизмы, ответственные за этот контроль. Это – уровень развития личности в целом, в котором отражается мера ее структурированности и интегрированности, а также уровень развития самосознания личности. Влияя на процесс его формирования, создавая условия для его оптимального развития, мы тем самым создаем условия, предотвращающие появление сознательных форм агрессивного поведения [1; 2; 13; 14; 18; 25; 26].

Исходя из рассмотренных психологических особенностей пубертата, можно сделать вывод, что подростковый возраст один из важнейших этапов в жизни развивающейся личности, это своеобразный переход от детства к взрослости. Универсальной целью отрочества является избавление от родительской опеки, приобретение все большей независимости в поведении. Однако это невозможно без развитого самосознания, без целостного образа самого себя, собственного отношения к складывающемуся образу «Я». Внутреннее содержание «Я» – это отношение личности к другим людям, предметам, наконец, к самому себе. Осознать себя значит осознать эту систему отношений, понять, в чем ее отличие от системы отношений других людей – сверстников, родителей, взрослых. Единственный способ обретения чувства отграниченности моего «Я» от «Я» других людей – это активное взаимодействие с этими другими. По сути, это и составляет содержание процесса социализации подростка – одного из решающих этапов становления его самосознания.

### **1.5. Методы и приемы коррекционно-развивающей работы**

1. Мини-лекции
2. Дискуссия
3. Элементы сказкотерапии (анализ сказок)
4. Визуализация
5. Психогимнастика (этюды на выражение различных эмоций)
6. Телесно-ориентированные техники (психомышечная релаксация);
7. Игровые методы

8. Проективные методики
9. Арт-терапия (рисование)
10. Моделирование и анализ проблемных ситуаций
11. Мозговой штурм

**Коррекционная программа включает задания и упражнения:**

- по развитию и коррекции отклонений в эмоционально-волевой сфере;
- на развитие нравственности;
- на формирование мировоззрения;
- на обучение самоконтролю;
- формирование навыков эффективного социального взаимодействия.

**1.6. Планируемые результаты освоения программы**

Результаты освоения программы психолого-педагогической работы отражают сформированность социальных (жизненных) компетенций, необходимых для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающих становление социальных отношений обучающихся с УО в различных средах:

- развитие эмоционально-волевой сферы;
- снижение тревожности;
- повышение мотивации;
- овладение навыками эмпатии;
- лучшее понимание себя;
- принятие себя, интегрируя свои сильные и слабые стороны;
- лучшее понимание окружающих;
- умение выражать адекватным способом свои чувства;
- умение преодолевать трудности в учебе и поведении;
- овладение навыками коммуникации и приемами конструктивного общения;
- адекватность самооценки;
- адекватное представление о своих возможностях;
- развитие чувства ответственности за свои поступки;
- устранение (смягчение) возможных агрессивных и негативистических проявлений, других отклонений в поведении;
- преодоление негативных черт личности;
- способность к саморегуляции своего психического состояния и поведения;
- развитие способности передать свои впечатления, соображения, умозаключения так, чтобы быть понятым другим человеком;
- развитие способности принимать и включать в свой личный опыт жизненный опыт других людей;
- развитие способности к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей;
- повышение уровня социальной адаптации;
- знание факторов, разрушающих здоровье;
- принятие ответственности за собственную жизнь;
- умение противодействовать чужому влиянию;
- ведение здорового образа жизни.

Требования к результатам освоения программы коррекционной работы конкретизируются применительно к каждому обучающемуся с УО в соответствии с его потенциальными возможностями.

## **1.7. Место данной программы в воспитательно-образовательном процессе**

Данная программа реализуется в соответствии с целью образовательного учреждения, которая предполагает всестороннее развитие личности и успешность ее адаптации в социуме.

Программа коррекционно-развивающей работы будет реализована в 10 «а» классе с подростками с ЛУО и рассчитана на весь учебный год. Ее объем составляет 34 часа (по 1 разу в неделю, продолжительность занятия – 40 мин). Форма работы – групповая.

### **Методологической основа программы:**

Содержание программы адаптировано в соответствии с актуальными возможностями детей с особыми образовательными потребностями и составлена на основе программы психологического тренинга для подростков «Познаю себя и учусь управлять собой» Смирнова, Е.Е.

## **1.8. Организация коррекционно-развивающих занятий**

### **Структура группового занятия:**

Каждое психологическое занятие начинается с вводной части – приветствия, цель которой расспросить о состоянии и достигнутых успехах, настроить подростков на предстоящую работу: создать положительное эмоциональное состояние и личную заинтересованность в выполнении каждого задания, затем следует основная часть – выполнение различных упражнений с постепенным увеличением их сложности, и заключительная часть, основу которой составляет рефлексивная практика и прощание. Рефлексия позволяет проанализировать итог занятия, с какими эмоциями подросток уходит с него (положительными – удовлетворение от работы, нейтральными – работа не вызвала никаких эмоций, отрицательными – неудовлетворенность проделанной работой). Рефлексия занятия проводится по двум аспектам: эмоциональному (понравилось – не понравилось, было хорошо – было плохо и почему), и смысловом (почему это важно, зачем мы это делали). Для оценки эффективности занятия подростком можно использовать следующие методы: «Солнышко настроения», «Термометр чувств», и др.

### **Перечень учебных и методических материалов, необходимых для реализации программы:**

1. методические материалы для игр и упражнения (рисунки, фотографии, схемы и др.)
2. подборка игр, упражнений;
3. художественные материалы для работы на занятии: краски, кисти, карандаши, фломастеры, бумага для рисования.

### **Требования к материально-технической оснащенности кабинета для реализации программы:**

Для занятий необходимо достаточное по размеру, проветриваемое помещение, соответствующее требованиям СанПиН.

Кабинет должен быть оснащен необходимыми техническими средствами (компьютер с полной комплектацией и выходом в интернет, принтер).

## **1.9. Научные, методологические и методические основания программы**

*Теоретико – методологическим основанием для составления программы явились:*

- идеи Л.С. Выготского о зоне актуального и ближайшего развития, принципах коррекционной работы с детьми [8; 9; 10; 11],
- идеи А.Н. Леонтьева о теории ведущей деятельности [20; 21],
- идеи П.Я. Гальперина о поэтапности в формировании новых видов деятельности [12],
- идеи триединства теории, диагностики и коррекции в деятельности специального психолога, сформулированные М.М. Семаго [30; 31; 32],
- типология отклоняющегося развития, предложенная М.М. Семаго и Н.Я. Семаго [33; 34].

### Календарно-тематическое планирование

Содержание программы варьируется и дифференцируется с учетом индивидуальных и особенностей и возможностей обучающихся с УО.

№ п/п	Тема	Цель	Содержание	Кол-во часов	Дата
1	Введение в мир психологии.	Создание благоприятных условий для работы, установление контакта с учащимися, информирование о целях и задачах занятий, формирование положительной мотивации, принятие правил работы в группе.	Вводная беседа. Что такое «психология»? Упражнения: рисунок «Визитка», «Кто Я?», закончи предложения.	1	01.09
2	Психодиагностика.	Выявление индивидуально-психологических особенностей учащихся.	Выявление индивидуально-психологических особенностей учащихся с помощью методик: опросник Айзенка; изучение самооценки (Казанцева Г.), личностная агрессивность и конфликтность (Е.П. Ильина, П.А. Ковалева), шкала вспыльчивости, опросник суицидального риска (Т. Н. Рузуваевой); опросник депрессии Бека.	1	08.09
3	Какой Я? Что Я знаю о себе?	Содействие в формировании гармоничной «Я-	Упражнения: «Какой Я? Чем Я отличаюсь от других?»; «Мой герб».	1	15.09



		концепции», развитие навыка самоанализа, принятия себя.	Рефлексия занятия.		
4	Я не такой, как все, и все мы разные.	Стимулирование осознания учащимися своих индивидуальных личностных черт и сопоставление себя с окружающими.	Анализ притчи. Упражнения: «Сходства и различия»; «Мой внутренний мир». Рефлексия занятия.	1	22.09
5	Я – уникальный.	Содействие процессу формирования уважения и принятия учащимися самих себя, повышение их самооценки посредством предоставления обратной связи.	Упражнение: «Скажи о себе что-то хорошее»; «Пять добрых слов»; «Я - уникальный». Рефлексия занятия.	1	29.09
6	Диагностика школьной дезадаптации.	Определение уровня школьной тревожности; выявление мотивации обучения; социометрия.	Выявление отношения учащегося к учебе и классному коллективу с помощью методик: шкала явной тревожности для подростков; мотивация учения и эмоционального отношения к учению (А. Д. Андреева); оценка отношений к школьному коллективу.	1	06.10
7	Я в своих глазах и в глазах других людей.	Закрепление навыков самоанализа и анализа других людей, повышение самооценки на основе получения обратной связи.	Упражнения: «Домики»; «Закончи предложения»; «Сердце класса». Рефлексия занятия.	1	13.10
8	Как победить своего дракона?	Формирование у учащихся способности выявлять, анализировать свои недостатки, относиться к ним как к нормальным особенностям личности любого человека, находить пути их преодоления.	Упражнения: «Закончи предложения»; «Страхни»; «Дракон моих недостатков». Рефлексия занятия.	1	20.10
9	Я могу...	Создание условий для самораскрытия и осознания учащимися сильных сторон своей	Анализ сказки. Упражнение «Незаконченные предложения».	1	27.10

		личности.	Рефлексия занятия.		
10	Мои сильные стороны.	Осознание учащимися своих качеств, на которые они могут положиться в жизни; формирование способности опираться на сильные стороны своей личности.	Мини-тест. Упражнения: «Мой портрет в лучах солнца»; «Цветик-семицветик»; Рефлексия занятия.	1	10.11
11	Как достичь цели.	Формирование у учащихся способности формулировать свои цели и находить способы достижения этих целей.	Анализ сказки. Упражнение «Лесенка». Рефлексия занятия.	1	17.11
12	Я – творец своей жизни.	Формирование у учащихся способности планировать свое будущее, повышение их уверенности в себе, необходимой для достижения цели.	Упражнения: «Машина времени»; «Вспомни успех» «Мои цели». Рефлексия занятия.	1	24.11
13	Мысли, чувства и поведение людей.	Знакомство с понятиями «чувства», «мысли», «поведение», формирование способности различать их внутри себя.	Мини-лекция. Упражнения: «Мысли, действия или чувства»; «Знатоки чувств». Рефлексия занятия.	1	01.12
14	Какие бывают эмоции?	Формирование представлений о богатстве эмоциональных проявлений человека.	Анализ притчи. Упражнения: «Таблица чувств»; «Закончи предложения». Рефлексия занятия.	1	08.12
15	Где живут эмоции?	Осознание важности эмоций в жизни человека, изучение особенности их телесных проявлений и внутренних переживаний.	Анализ сказки. Упражнения: «Здравствуйте»; «Создание шедевра»; Скульптура «Бодрость, уверенность, сила, жизнерадостность». Рефлексия занятия.	1	15.12
16	Как узнать эмоцию?	Развитие навыков определения эмоциональных состояний по невербальным признакам у себя и других людей.	Дискуссия. Упражнения: «Передача чувств»; «Дорисуй эмоцию». Рефлексия занятия.	1	22.12
17	Чувства полезные и вредные.	Осознание учащимися значимости различных эмоций в жизни	Дискуссия. Анализ сказки. Упражнение «Польза и	1	12.01

		человека.	вред эмоций». Рефлексия занятия.		
18	Чувства людей и их поведение.	Формирование способностей распознавать и анализировать разные виды поведения, находить конструктивные способы поведения в разных ситуациях.	Дискуссия. Упражнения: «Уверенные, неуверенные и грубые ответы»; «Сила слова»; «Твое поведение». Рефлексия занятия.	1	19.01
19	Застенчивость и неуверенность в себе.	Развитие представлений об особенностях поведения неуверенного человека, содействие осознанию того, что неуверенность может мешать в жизни.	Упражнения: «Неуверенность и ее маски»; «Неуверенный–уверенный–самоуверенный»; «Зеркало». Рефлексия занятия.	1	26.01
20	Обида.	Формирование способности анализировать чувство обиды и его влияние на взаимоотношения людей, развитие навыков конструктивного избавления от обиды.	Дискуссия. Упражнения: «Детские обиды»; «Как выразить обиду и досаду»; «Копилка обид». Рефлексия занятия.	1	02.02
21	Злость и агрессия.	Формирование у учащихся способности анализировать и адекватно оценивать свое состояние, осознавать вред агрессивного поведения.	Дискуссия. Анализ притчи. Упражнения: «Агрессивное существо»; «Рецепт агрессивности»; Лист гнева»; «Датский бокс». Рефлексия занятия.	1	09.02
22	Эмоции правят мной или Я ими? Как управлять своими эмоциями?	Формирование способности осознавать свои чувства, обучение конструктивным способам управления эмоциональным состоянием.	Дискуссия. Анализ притчи. Упражнения: «Как управлять своими эмоциями»; «Выкинь»; «Как я проявляю свои чувства». Рефлексия занятия.	1	16.02
23	В поисках достойных путей выражения чувств.	Формирование у учащихся способности выражать свои эмоции в неагрессивной, безоценочной манере, обучение навыку «Я-сообщений».	Упражнения: «Встреча»; «Поиск достойных путей выражения чувств»; «Я-высказывания». Рефлексия занятия.	1	02.03
24	Стресс. Как с	Формирование у	Дискуссия.	1	09.03

	ним справиться?	учащихся навыков сопротивления стрессовым ситуациям.	Упражнения: тест «Мой уровень напряжения»; «Как справиться со стрессовой ситуацией»; знакомство с упражнениями по преодолению стресса. Рефлексия занятия.		
25	Уверенность в себе – залог успеха в жизни.	Формирование у учащихся способности концентрации сил и внимания для достижения уверенности в себе, осознания своих достижений, развития навыков уверенного поведения.	Дискуссия. Анализ притчи. Упражнения: Тест «Насколько я уверен в себе»; «Круг силы»; «Копилка моих успехов, хороших поступков». Рефлексия занятия.	1	16.03
26	Типичные проблемы.	Формирование способов конструктивного поведения в проблемных ситуациях, развитие умения принимать ответственность за свои поступки.	Дискуссия. Упражнения: «Стоп! Подумай! Действуй!»; «Анализ проблемных ситуаций»; индийская сказка. Рефлексия занятия.	1	30.03
27	Жизненные ценности. Факторы, разрушающие здоровье.	Формирование мотивации к сохранению здоровья, осознание вреда факторов, разрушающих здоровье, развитие представлений о коварстве одурманивающих веществ.	Дискуссия. Анализ сказки. Упражнение «Ценности здорового образа жизни». Рефлексия занятия.	1	06.04
28	Опасные последствия.	Формирование у учащихся представления об опасности «безопасных» форм одурманивания, последствиях употребления ПАВ, углубление понимания, в чем состоит их вред.	Упражнения: «Последствия»; «Зависимости». Демонстрация ролика и его обсуждение. Рефлексия занятия.	1	13.04
29	Учимся говорить «Нет!».	Формирование у учащихся навыков противостояния давлению, «культуры	Дискуссия. Упражнения: «Откажись»; «Анализ проблемных	1	20.04

		отказа», развитие умения принимать ответственность за собственную жизнь.	ситуация». Знакомство со способами сказать «нет». Рефлексия занятия.		
30	Соппротивление насилию	Развитие умения решать проблемы, сообразуясь с ценностями здорового образа жизни.	Дискуссия. Упражнения: «Имея дело с проблемами»; «Предложение и отказ»; «Ценности здорового образа жизни. Это здорово!»; «Манящая реклама». Рефлексия занятия.	1	27.04
31	Воздействие средств массовой информации	Формирование у учащихся представлений об опасности на первый взгляд безопасных форм рекламной продукции.	Групповая дискуссия, упражнение «Рекламные ловушки», рисунок «Антиреклама алкоголю и табаку».	1	04.05
32	Кто такой настоящий друг?	Осознание учащимися значения дружбы в жизни людей, определение своей способности быть хорошим другом.	Дискуссия. Упражнения: тест «Настоящий друг»; «Границы дружбы»; ответы на вопросы; «Рисунок в подарок другу»; рефлексия занятия.	1	11.05
33	Итоговая диагностика.	Исследование динамики индивидуально-психологических особенностей учащихся после освоения программы. Оценка по результатам диагностики эффективности программы.	Исследование динамики индивидуально-психологических особенностей учащихся после освоения программы. Оценка по результатам диагностики эффективности программы. Методики: изучение самооценки (Казанцева Г.), личностная агрессивность и конфликтность (Е.П. Ильина, П.А. Ковалева), шкала вспыльчивости; опросник депрессии Бека.	1	18.05
34	Подведение итогов «Звездная карта жизни».	Осознание учащимися своих достижений на занятиях, подведение итогов.	Групповая дискуссия, анализ притчи, упражнения: «Моя вселенная»,	1	25.05

			«Декларация моей самооценки». Осознание учащимся своих достижений на занятиях, подведение итогов. Обратная связь от учащихся о занятиях психологией.		
<b>Итого:</b>				34 часа	

### Список литературы

1. Аверин, В. А. Психология детей и подростков: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. – 379 с.
2. Андреев А.М. Девиантное поведение подростков и молодежи: причины, особенности и меры предупреждения // Вестник Российского государственного торговоэкономического университета. 2010. № 4. С. 120-125.
3. Асмолов, А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.
4. Белкин, А.С. Отклонения в поведении школьников: Учеб. пособие / М-во просвещения РСФСР. Свердлов. пед. ин-т – Свердловск, 1973. – 138 с.
5. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 512 с.
6. Бодалев, А.А. Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 191 с.
7. Виноградова, Л.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2111 «Дефектология»/А. Д. Виноградова, Е. И. Липецкая, Ю. Т. Матасов, И. П. Ушакова; Сост. А. Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.
8. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 160 с.
9. Выготский, Л.С. Лекции по психологии. – СПб.: Союз, 1997. – 144 с.
10. Выготский, Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития / Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т.; Т.4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 244-268.
11. Выготский, Л.С. Психология детского возраста / Л.С.Выготский. – М.: Эксмо-пресс, 2000. – 1008 с.
12. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии. – М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. – 400 с.
13. Жаровских А. Понятие преступности несовершеннолетних [Текст] / А. Жаровских // Молодой ученый. – 2014. – №4. – С. 838-840.
14. Змановская Е. В. Структурно-динамическая концепция девиантного поведения // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2013. Вып. 5 (133). С. 189-194.
15. Изард, К.Э. Психология эмоций / Перев. с англ. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 464 с.
16. Кулагина, И.Ю., Колюцкий, В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
17. Левитов, Н.Д. Психологические особенности подростка. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1954. – 52 с.
18. Левитов Н.Д. Психологическое состояние агрессии//Вопросы психологии: восемнадцатый год издания / Ред. А.А. Смирнов, О.А. Конопкин. – 1972. – №6 ноябрь-декабрь 1972. – С. 168-174.

19. Левченко, И.Ю., Киселева, Н.А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития. – М.: Издательство «Книголюб», 2008. – 160 с.
20. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I – М.: Педагогика, 1983– 392 с.
21. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
22. Лубовский, В.И. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. В. И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 464 с.
23. Марцинковская, Т.Д. Психология развития: учебник для студ. высш. психол. учеб. Заведений / Т.Д. Марцинковская, Т.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко и др.; под ред. Т.Д. Марцинковской. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.
24. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
25. Остапенко Г.С., Остапенко Р.И. Анализ особенностей личности подростков с девиантным поведением // Перспективы науки и образования. 2013. № 1. С. 54-60.
26. Реан, А.А. Психология человека от рождения до смерти. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 656 с.
27. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
28. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
29. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
30. Семаго Н.Я. Семаго М.М. Организация и содержание деятельности психолога в специальном образовании: Методическое пособие. – М.: АРКТИ, 2005. – 336 с.
31. Семаго Н.Я. Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М.: АРКТИ, 2000. – 208 с.
32. Семаго Н.Я. Семаго М.М. Профилактика трудностей школьной адаптации: развитие произвольной регуляции психической деятельности. Журнал «Школа здоровья», №3, 2001, С. 10-17.
33. Семаго М.М., Семаго Н.Я.. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности. – М.: Генезис, 2016. – 380 с.
34. Семаго Н.Я., О.Ю. Чиркова. Типология отклоняющегося развития. Недостаточное развитие [Текст]: монография / Н. Я. Семаго, О. Ю. Чиркова. – М.: Генезис, 2011. – 287 с.
35. Смирнова, Е.Е. Познаю себя и учусь управлять собой. Программа уроков психологии для младших подростков (10-12 лет). - СПб.: Речь, 2007. - 216 с.
36. Сорокин, В. М. Специальная психология: Учеб. Пособие / Под научн. ред. Л. М. Шипицыной. – СПб.: «Речь». 2003. – 216 с.
37. Фельдштейн, Д.И. Трудный подросток. – 2-е изд. – М: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Модэк, 2008. – 208 с.
38. Фельдштейн, Д.И. Психология воспитания подростка. – М.: Знание, 1978. – 47 с.