

МУНИЦИПАЛЬНОЕ АВТОНОМНОЕ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
«ОСНОВНАЯ ШКОЛА д.ФЕДОРКОВО»

**УТВЕРЖДЕНО**

Приказом № 9 от 30. 08. 2024 г.

## Рабочая программа

ПО развитию эмоционально-волевой сферы  
для обучающихся по адаптированной основной  
общеобразовательной программе для учащихся  
с умственной отсталостью  
на 2024-2025 учебный год  
5, 6 классы

Учитель: Рохлова Е.Н.

2024 г.

## Пояснительная записка.

Программа предназначена для обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе, так как входит в учебный план (1 час в неделю) и обусловлено необходимостью осуществления коррекции недостатков психического и физического развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Эмоционально-волевая сфера – сложный феномен психической жизни человека. С каждым годом увеличивается число детей с всевозможными нарушениями в развитии эмоционально-волевой сферы, особенно у детей, имеющих недостаточное психологическое развитие, имеющих худшие адаптационные возможности. Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевой сферы подростка с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) – актуальная проблема коррекционно-развивающей работы.

Подростковый возраст характеризуется как период, в котором равновесие, сложившееся в предшествующем детском возрасте, нарушено в связи с появлением мощного фактора полового созревания, а новое ещё не обретоно (Выгодский Л.С.[12]). В этом определении акцентируются два момента, ключевые для понимания биологической стороны проблемы подростковых кризисов: роль процесса полового созревания и роль неустойчивости нервной системы.

У подростка возможны следующие проявления в поведении: частая смена настроения, депрессия, неусидчивость, плохая концентрация внимания, раздражительность, импульсивность, тревога, агрессия и проблемное поведение. Разумеется, биологические факторы (гормональные изменения) не являются определяющими: важное влияние на развитие подростка оказывает среда и, прежде всего, социальное окружение. Подростковый возраст – это пора важных изменений в личности ребенка, при нормальном онтогенезе этот период протекает проблематично во всех отношениях, при дизонтогенезе, у детей с ОВЗ, возможны более серьезные нарушения, отклонения.

У подростков с ОВЗ отмечается: недостаточная познавательная активность, которая в сочетании с быстрой утомляемостью и истощаемостью, может серьезно тормозить их обучение и развитие. Наиболее нарушенной оказывается эмоционально-волевая сфера; частые переходы от состояния активности к полной или частичной пассивности, что связано с их нервно-психическими состояниями. Подростки с ОВЗ могут допускать срывы в своём поведении.

Эмоциональная поверхность приводит к конфликтным ситуациям, в разрешении которых недостает самоконтроля и самоанализа. Значительная часть нарушений поведения имеет и половые различия: аффективная возбудимость у мальчиков чаще проявляется в раздражительности,

взрывчатости, у девочек имеет выраженный истериформный оттенок; в расторможенности влечений у мальчиков чаще выступает склонность к алкоголизации, побегам, агрессии, у девочек - повышенная сексуальность.

Также таких подростков отличает завышенная самооценка, при низком уровне тревожности, неадекватный уровень притязаний - слабость реакции на неуспехи, преувеличение удачности.

Статистические данные психологических исследований подростков с ОВЗ, позволяют сделать следующие выводы: такие подростки характеризуются моральной незрелостью, отсутствием чувства долга, ответственности, неспособности тормозить свои желания, подчиняться школьной дисциплине и повышенной внушаемостью и неправильным формам поведения окружающих.

Однако анализ нарушений у подростков с ОВЗ подтверждает мнение о роли благоприятных условий обучения и воспитания в профилактике декомпенсации поведения. В условиях специального обучения асинхрония развития, свойственная психическому инфантилизму, в значительной мере сглаживается за счет целенаправленного формирования, как личностных свойств, так и навыков произвольной деятельности.

В связи с вышеперечисленными фактами и проблемами возникает реальная практическая потребность в разработке коррекционно-развивающей программы, так как эта категория детей нуждается в специально организованных условиях психолого-педагогического воздействия, направленных на оптимизацию и нормализацию процесса межличностных отношений с окружающими.

Программа коррекционной работы разработана в соответствии с требованиями Федерального Государственного Стандарта общего образования детей с ОВЗ.

Программа направлена на обеспечение коррекции нарушений в развитии эмоционально-волевой сферы подростков с ограниченными возможностями здоровья и оказание помощи детям этой категории; на формирование способности к произвольной регуляции поведения, на основе подчинения системе правил, регулирующих эмоциональные проявления в межличностных отношениях, потребности в общении, развития эмпатии и адекватных навыков сотрудничества с окружающими.

Программа структурирована по принципу соответствия основным методам познания: анализу и синтезу информации с учётом групповой динамики и построена на самопознании, самосознании, саморазвитии личности.

***Цель программы:*** содействие процессу эмоционально-волевого развития, улучшение субъективного самочувствия, укрепление психического здоровья, формирование навыков самоопределения, саморегуляции для успешной социализации личности.

**Достижение цели предусматривает решение ряда задач.**

***Задачи:***

- Мотивировать учащихся на формирование первичных навыков самоанализа.
- Дать понятие об эмоционально-волевой сфере.
- Сформировать представление о формах и навыках личностного общения в группе сверстников, способов достижения взаимопонимания.
- Способствовать развитию моральных качеств, проявлению толерантности.
- Мотивировать учащихся на формирование потребности в саморазвитии и самопознании.
- Способствовать формированию необходимых волевых качеств и способности к волевому регулированию поведения на основе сознательных побуждений.
- Учить применять методы аутотренинга, дыхательной гимнастики, мышечной релаксации, медитации для снятия психоэмоционального напряжения.

***Приёмы и формы работы:***

Каждое занятие проводится в стандартной форме и включает в себя следующие элементы:

- ритуал приветствия,
- разминку,
- основное содержание,
- рефлекссию по поводу данного занятия,
- ритуал прощания.

В ходе работы используются:

- игровые методы,
- метод группового обсуждения,
- ролевые игры,
- работа в парах и тройках,
- арт-терапия в различных её видах (рисуночная терапия, музыкотерапия, творческое рассказывание,
- сказкотерапия,
- метод аутогенной тренировки,
- психогимнастика.

После каждой игры проводится обсуждение. Участники делятся впечатлениями о том, как они чувствовали в той или иной роли, мотивируют свои поступки. Это даёт возможность развивать психологическую наблюдательность, научиться объяснять поведение других людей, смотреть на межличностную ситуацию глазами партнёра.

Все занятия имеют одни и те же цели:

- *познавательные*: сделать на основе наблюдений самостоятельные выводы, зафиксировать их в знаковой и речевой форме;
- *регулятивные*: выделить и проговорить последовательность операций;
- *коммуникативные*: уметь слушать собеседника, вступать в учебный диалог, договариваться.

Основная идея занятия заключается в том, чтобы не принуждать человека к каким-либо действиям, а помочь стать самим собой, принять и полюбить себя. Программа направлена на формирование процесса самовоспитания и саморазвития личности детей.

### ***Ожидаемые результаты:***

- становление и развитие личности учащегося как субъекта психической активности, способного брать на себя ответственность, самостоятельно ставить перед собой цели и находить пути их достижения;
- умение адаптироваться в сложных современных условиях;
- повышение представлений школьника о ценности самого себя и других людей; формирование положительного образа «Я»;
- развитие эмпатии как чувства сопереживания к другому человеку;
- уменьшение негативных эмоциональных проявлений (негативизм, немотивированное упрямство, склонность к агрессивным проявлениям в межличностном взаимодействии с одноклассниками, замкнутость, апатичность);
- воспитание умения адекватно реагировать в различных бытовых, учебных, а также критических ситуациях;
- формирование навыков уверенного отказа, безопасного поведения в ситуациях, связанных с риском вовлечения в наркотизацию;
- формирование необходимых волевых качеств и способности к волевому регулированию поведения на основе сознательных побуждений.

## Тематическое планирование

№п/п	Дата	Тема	Количество часов
<b>РАЗДЕЛ I. Личностное самоопределение (14 часов)</b>			
1-2		Представление о самом себе.	2
3-4		Познание своего Я.	2
5-6		Формирование адекватной самооценки.	2
7-8		Самопринятие.	2
9-10		Моя индивидуальность.	2
11-12		Я в своих глазах и глазах других людей.	2
13-14		Чувство собственного достоинства.	2
<b>РАЗДЕЛ II. Учимся жить в современном мире (20 часов)</b>			
15-16		Эмоции и чувства.	2
17-18		Работа с обидами.	2
19-20		Как справиться с гневом.	2
21-22		Агрессивное (конфликтное) поведение.	2
23-24		Навыки саморегуляции.	2
25-26		Мотивы наших поступков.	2
27-28		Взаимопомощь.	2
29-30		Управляем действиями и поступками.	2
31-32		Взаимодействие с окружающими людьми.	2
33-34		Будьте собой, но в лучшем виде.	2

## **Теоретические подходы к разработке программы определялись следующими принципами:**

Результативность психологического занятия зависит от соблюдения в группе общепринятых принципов.

**1. Ненасильственность общения.** При объяснении правил игры, при выборе водящего психолог исходит прежде всего из желания детей, избегая принуждения. Иногда дети пытаются принуждать друг друга к каким-то действиям, тогда психологу приходится блокировать эти попытки. Если дети говорят: "Пусть водящим будет тот-то", психолог отвечает: "Только если этот человек захочет". Необходимо избегать выражений со значением долженствования и побуждать детей заменять слова "должен" и "обязан" словами "хочу" и "могу".

**2. Самодиагностика,** т. е. самораскрытие детей, осознание и формулирование ими личностно значимых проблем. В содержании занятий предусматриваются упражнения и процедуры, помогающие подростку познавать себя, особенности своей личности.

**3. Положительный характер обратной связи.** Поскольку большинство детей в группе нуждаются в поддержке и характеризуются выраженной ориентацией на одобрение окружающих, необходимо использовать положительную обратную связь, которая является надежным средством помощи ребенку в преодолении застенчивости и повышении самооценки, снятии напряжения и релаксации. В ходе и в конце каждой игры выражается благодарность всем участникам. А водящему выражается особая благодарность. Если в ходе игры водящий испытывает какие-то трудности, психолог подбадривает его. Большинство детей в группах очень ранимы. Поэтому психолог должен решительно пресекать попытки детей давать друг другу негативную обратную связь.

**4. Неконкурентный характер отношений.** Этот принцип будет соблюден только в том случае, если удалось создать в группе атмосферу доверия, психологической безопасности, обеспечить максимальный психологический комфорт каждому члену группы. Поэтому все игры строятся и подбираются так, чтобы свести к минимуму, а в идеале - к нулю элементы конкуренции, соревнования, победы и поражения. Дети, пришедшие на занятие, характеризуются неуверенностью в себе, повышенной тревожностью, неспособностью адекватно реагировать на собственную неуспешность. Поэтому перед началом занятия необходимо уделить особое внимание неконкурентному характеру отношений в группе: "У нас не будет соревнования. У нас не будет победителей и побежденных. Мы не будем стараться доказать, что мы чем-то лучше других". В ходе игры

подчеркивается ценность, уникальность каждого ребенка, его отличие от других. Эта идея служит одним из критериев отбора игр.

**5. Минимизация лабилизации и ее опосредованность.** Традиционно считается, что без лабилизации психолог не поможет детям осознать источники их трудностей, которые кроются в особенностях их характера и поведения. Для участника занятия лабилизация - это средство познания собственных несовершенств. Это зеркало, в котором человек видит свое неприукрашенное отражение, свои слабые стороны и недостатки. Однако детям с трудностями в общении такое зеркало не только не принесет пользы, но может способствовать умножению их трудностей, снижению самооценки, повышению тревожности, укреплению внутренних барьеров. Поэтому занятие строится так, чтобы дети получали лабилизацию в минимальных дозах и не прямую, а косвенную, опосредованную:

- через осознание существования других, отличных от собственного способов поведения;
- через наблюдение успешности этих способов;
- через идентификацию с психологом и успешными членами группы.

Чтобы не допустить срыва у ребенка в трудной ситуации, необходимо различными способами смягчать лабилизацию. Например, если водящий не может быстро справиться с заданием, психолог поддерживает его, говоря, что это задание трудное и в других группах ребята тоже справлялись не сразу. И даже такая, опосредованная и смягченная, лабилизация дается в минимальных дозах после тщательной ежедневной диагностики, если психолог уверен, что дети смогут ее выдержать и использовать для улучшения своих стратегий общения. Игры строятся так, чтобы не фиксировать слабые стороны ребенка, а подчеркивать сильные, не ставить ребенка в ситуацию неуспешности, а укреплять его веру в себя, давая возможность ему быть успешным и поощряя его расширить репертуар способов его поведения.

**6. Дистанцирование и идентификация.** Ситуации неуспешности неизбежны. Иногда они бывают полезными, так как побуждают ребенка отказаться от каких-либо стереотипов, освоить новые модели поведения, принять положительный опыт других членов группы. Но в других случаях ситуация неуспешности может стать причиной отказа ребенка от игры или вообще от участия в занятии. В таких случаях необходимо помочь ребенку дистанцироваться от его неудачи, например, приписав его затруднение его герою. Вместо того чтобы сказать водящему: "Ты ошибся", лучше говорить: "На этот раз великолепное чутье разведчика мало помогло Штирлицу". Именно для облегчения дистанцирования детям предлагают в самом начале занятия придумать себе псевдонимы. Вместе с тем психолог помогает детям идентифицироваться с их успехом, перенося положительную обратную связь

с отдельных поступков на личность ребенка. Например, вместо: "Ты хорошо сообразил, догадался, придумал" психолог говорит: "Ты такой сообразительный, догадливый, изобретательный".

**7. Включенность.** В предлагаемой программе психолог выполняет традиционную роль участника всех игр, исключая те случаи, когда необходимо следить за временем или регулировать ход игры, а также обеспечивать безопасность в играх с закрытыми глазами. Участвуя в игре, психолог, во-первых, своим примером помогает включиться в нее детям и, во-вторых, помогает им осознать, что игры на занятии проводятся не столько для развлечения, сколько для обучения. Уже в ходе первого дня занятия приходится вносить коррективы, так как все игры в той или иной мере дают материал для диагностики. На этом основании вносятся изменения в программу последующих дней, расставляются акценты, появляются новые аспекты, соответствующие потребностям детей.

**8. Гармонизация интеллектуальной и эмоциональной сфер.** Для занятий характерен высокий эмоциональный накал, дети искренне переживают происходящие в группе события. Это помогает им настроиться на откровенное общение. Занятие активизирует и интеллектуальные аналитические процессы. Главная форма такой интеллектуальной деятельности - групповая дискуссия, которая используется на протяжении всех занятий.

Соблюдение принципов позволяет решить двойную организационную задачу: с одной стороны, обеспечить позицию каждого подростка, которая характеризуется активностью (вовлеченностью в действия), партнерством (признание ценности личности другого ученика), объективацией поведения (учащиеся получают уникальную возможность узнать, как воспринимаются глазами других людей их манера общения и индивидуальные поведенческие реакции, что создаёт предпосылки для моделирования собственного поведения) и исследовательской направленностью (самостоятельный поиск решения проблем). С другой стороны, психологу представляется возможность избрать оптимальную тактику проведения занятия. Наиболее продуктивными вариантами признаются: ориентирование группы на личность, поддержание совместной ответственности, работа по направлению внимания, мышления подростков на определенные стороны поведения, установлению связи между учащимися и психологом. Отдельно избранный вариант или их сочетание обеспечивают реализацию возможностей коррекционно-развивающего занятия с максимальной эффективностью.

## ЛИТЕРАТУРА.

1. Авдеева Н.Н., Елагина М.Г., Мещерякова С.Ю. Психологические основы формирования личности. М., 1986.
2. Агавелян О.К. Общение детей с нарушением умственного развития: Автореф. дисс. д-ра психол. наук. М., 1989.
3. Анн. Л. Психологический тренинг с подростками / Л. Анн. - СПб.: Питер, 2001.
4. Барцалкина, В.В. Роль внутреннего диалога в развитии личности подростка / В.В. Барцалкина // Вопросы психологии.
5. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с ЗПР. М.: Издательство НЦ ЭНАС 2001.
6. Белопольская Н.Л. Психологическое исследование мотивов учебной деятельности детей с задержкой психического развития: Автореф. дис.канд. психол. наук. М., 1976.
7. Василюк, Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. - Москва, 1994.
8. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. — М.,1973.
9. Власова Т.А., Лубовский В.И. и др. Задержка психического развития детей и пути её преодоления: Обзорная информация. — М., 1976. — Вып. XIII.
10. Вязникова, Л.Ф. Психологические основания профессиональной переподготовки руководителей системы образования: время перемен /Л.Ф. Вязникова. - Хабаровск, 2002.
11. Выготский Л.С. Основы дефектологии // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1984.
12. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии . М.: Просвещение, 1995.
13. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996.
14. Гамидулаев, Б.Н. Самоуправление: потенциал личности / Б.Н. Гамидулаев. — Ростов н/Д, 2006.
15. Грибанова Г.В. Психологическая характеристика личности подростков с задержкой психического развития // Дефектология. 1986.
16. Дерманова, И.Б. К вопросу о самоактуализации и самореализации в юношеском возрасте / И.Б. Дерманова. - СПб., 2004.
17. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития у детей. М., 1993.
18. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. М.: Медицина, 1982.
19. Зейгарник Б.В. Патопсихологический метод изучения личности // Психологический журнал, 1982

20. Карпинский, К.В. Психологическая коррекция смысловой регуляции жизненного пути девиантной личности / К.В. Карпинский. - Гродно, 2002.
21. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: МГУ, 1981.
22. Лубовский В.И, Н.А.Цыпиной/ НИИ дефектологии АПН СССР. М.: Педагогика, 1984.
23. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными и аутичными детьми. М.: Генезис 2000.
24. Малкина-Пых, И.Г. Возрастные кризисы. Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. - Москва, «Эксмо», 2004.
25. Мамайчук И.А. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2001. .
26. Мамайчук И.А. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2003.
27. Мясищев В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и психологии./ Из "Методологические проблемы психоневрологии." Л., 1966.
28. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования / Р.В. Овчарова. - Москва, 2003.
29. Основы коммуникации: Программы развития личности ребёнка, навыков общения со взрослыми и сверстниками / под. ред. Л.М.Шипицыной; Междунар. ун-т семьи и ребёнка им. Р. Валленберга. 2-е изд., доп. и испр. СПб.: Образование, 1995.
30. Певзнер М.С. Клиническая характеристика инфантилизма у детей // Актуальные проблемы задержки психического развития у детей. М., 1982.
31. Пейсахов, Н.М. Практическая психология / Н.М. Пейсахов, М.Н. Шевцов. -Казань, 1991.
32. Прихожан А.М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми // Активные методы работы школьного психолога. М., 1990.
33. Психофизиологические основы коррекции эмоционально-волевой сферы учащихся классов КРО. // Материалы гор. семинара //Рязань: РГПУ, 2000.
34. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов «Дефектология».— 3-е изд., перераб. и доп.—М.: Просвещение, 1986.
35. Рычкова Н.А. Деадаптивное поведение детей диагностика, коррекция, психопрофилактика М. 2001.

36. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Серия «Психологический практикум». – Ростов н/Д: «Феникс». 2004.
37. Столяренко, Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. — Ростов н/Д, 1997.
38. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления.  
Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д.И.
39. Фельдштейн. - М.: Флинта - Московский психолого-социальный институт, 1999.
40. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение.  
Организационно-педагогические аспекты. -М.: Владос, 1999.
41. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. - М.: «Прогресс», 1996.