

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

ПАВЛОДАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

МАГИСТРАТУРА
КАФЕДРА «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

**ПСИХОДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ
ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

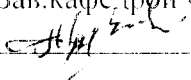
520950 «ПСИХОЛОГИЯ»

Исполнитель:  Исенова Г.Е.

Научный руководитель

Профессор:  Сатынская А.К.

Допущена к защите:
Зав.кафедрой «ПпП»

Профессор:  Мачнев Н.В.

Павлодар 2005 г.

ПАВЛОДАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

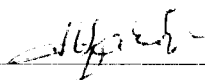
ЗАДАНИЕ НА МАГИСТЕРСКУЮ ДИССЕРТАЦИЮ

МАГИСТРАНТУ ИСЕНОВОЙ ГУЛЬМИРЕ ЕРМЕКОВНЕ

1. Тема работы: Психодиагностика и коррекция личностных качеств младших школьников.
2. Срок сдачи магистрантом законченной работы 10 мая 2005 г.
3. Исходные данные к работе:
 - основы возрастной психологии;
 - основы психодиагностики;
 - методы психокоррекции.
4. Содержание пояснительной записки (перечень подлежащих разработке вопросов):
 - возрастные особенности младших школьников;
 - факторы, влияющие на формирование личностных качеств младших школьников;
 - эффективные методы коррекционной работы с младшими школьниками.
5. Дата выдачи задания 5 мая 2005 г.

Зав. кафедрой «ПпП»

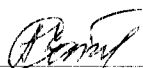
Профессор



Н.Ф. Мачнев

Научный руководитель

Профессор



А.К. Сатынская

Задания к исполнению приняла 5 мая 2005 г.



Г.Е. Исенова

РЕФЕРАТ

Цель исследования: исследовать эффективность методического инструментария по психодиагностике и коррекции личностных качеств младших школьников.

Объект: формирование личности в младшем школьном возрасте.

Предмет: методы психодиагностики и коррекции младших школьников.

При постановке цели научного исследования была выдвинута **гипотеза:** если психолог, используя в своей работе различные методы психодиагностики, своевременно организует и проведет коррекционную работу по формированию личностных качеств, то социальная адаптация младших школьников в социуме пройдет успешно.

Ведущая идея исследования – гармоничное развитие ребенка возможно в условиях гармоничного воспитания и обучения, учитывающего индивидуальные и возрастные особенности личности.

Теоретическая часть работы выполнена с использованием основных положений теорий развития личности, возрастной психологии и психокоррекции.

Практическая часть выполнена с использованием **методов** исследования:

- Анализ психолого-педагогической литературы.
- Формирующий эксперимент – внедрение в психолого-педагогическую практику коррекционных методик с последующим изучением изменений, которые возникли вследствие подобных новаций.
- Наблюдение за поведением младших школьников в процессе коррекционной работы.
- Тестирование – с акцентом на измерение таких психологических переменных как уровень самооценки и уровень агрессивности.
- Анализ продуктов деятельности – письменных ответов на тесты с последующей содержательной интерпретацией результатов.

Новизна данного исследования – изучение комплекса личностных качеств детей младшего школьного возраста и использование групповых методов психокоррекционной работы при недостаточном уровне сформированности этих личностных качеств в условиях средней общеобразовательной школы.

Полученные результаты указывают на правильность выбранного методического набора для психодиагностической и коррекционной работы. Они будут иметь **практическую значимость** для психологов и учителей при выборе направлений психологического воздействия в работе по профилактике нарушений психического развития учащихся.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	5
Раздел 1. Формирование и коррекция личностных качеств в младшем школьном возрасте.....	9
1.1.Возрастные особенности младших школьников.....	9
1.2.Психолого-педагогические условия формирования личностных качеств в младшем школьном возрасте.....	17
1.3.Особенности коррекционной работы с младшими школьниками.....	27
Выводы по первому разделу.....	40
Раздел 2. Психодиагностика личностных качеств младших школьников.....	42
2.1. Особенности психодиагностики младшего школьного возраста.....	42
2.2. Психодиагностика самооценки младших школьников.....	47
2.3. Психодиагностика коммуникативных способностей младших школьников.....	51
Выводы по второму разделу.....	62
Раздел 3. Психокоррекция личностных качеств младших школьников.....	64
3.1. Принципы построения коррекционной программы по формированию личностных качеств младших школьников.....	64
3.2. Экспериментальная работа по формированию личностных качеств младших школьников.....	70
3.3. Анализ результатов экспериментальной работы.....	85
Выводы по третьему разделу.....	90
Заключение.....	92
Список используемых источников.....	95
Приложение	

ВВЕДЕНИЕ

Гармоничное развитие личности ребенка возможно при наличии здоровья, определяемого Всемирной организацией здравоохранения как состояние физического, психического и социального благополучия человека. Ключевым для воспитателей и психологов будет понятие психического здоровья, включающее благополучие в эмоциональной и познавательной сфере, развитии характера и формировании личности, нервно-психическом состоянии детей и подростков. Те или иные сдвиги в психическом здоровье могут быть следствием как врожденных, так и приобретенных аномалий психического развития, нервно-психических заболеваний, органических нарушений (изменений) головного мозга. Большинство нервно-психических заболеваний сопровождается различными отклонениями в поведении, по которым можно в ряде случаев предполагать исходный характер нарушений.

Эмпирическим изучением данного феномена – влиянием различных факторов на психологическое здоровье человека – занимались многие отечественные психологи А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, В.И.Гарбузов, а так же зарубежные У.Джемс, К.Левин, К.Хорни, К.Роджерс.

Трудно представить себе то количество внешних и внутренних факторов, которые воздействуют на подрастающего ребенка и каждый раз меняют мир его переживаний. Далеко не все дети владеют своими мыслями, чувствами и поступками, а ребенку с неблагоприятными особенностями психического развития справиться с ними наиболее трудно.

Столкновение мира ребенка с миром других детей, взрослых и самых разнообразных предметов далеко не всегда проходит для него безболезненно. Часто при этом у него происходит ломка многих представлений и установок, изменение желаний и привычек, появляется неуверенность в себе и уменьшается доверие к другим. На смену одним чувствам и привязанностям приходят другие, которые могут носить и патологический характер. Как помочь такому ребенку? Как уменьшить его страдания? Что посоветовать его родителям? Как вести себя с ним учителям?

Самую квалифицированную помощь в таком случае могут оказать психологи-практики. Когда психологи обращаются к изучению личности, то, пожалуй, первое, с чем они сталкиваются, это многообразие свойств и их проявлений в ее поведении. Интересы и мотивы, склонности и способности, характер и темперамент, идеалы, ценностные ориентации, волевые, эмоциональные и интеллектуальные особенности, соотношение сознательного и несознательного (подсознательного) и многое другое - вот далеко неполный перечень характеристик, с которыми приходится иметь дело, если мы пытаемся нарисовать психологический портрет личности. Эти характеристики по-разному проявляются в поведении ребенка. Поэтому, необходимо начать работу с изучения возрастных особенностей ребенка, чтобы выявить его основные потребности и роль факторов, снижающих или

повышающих возможность удовлетворения этих потребностей. В результате мы повысим психосоциальную адаптацию ребенка и его психологическое здоровье в целом.

Основные направления и принципы организации психологической помощи детям младшего школьного возраста подробно освещены в работах отечественных и зарубежных психологов и детских психиатров. А.И. Захаров изучал причины нервных нарушений у детей и пути их предупреждения и коррекции. Л.С.Выготский в своих работах показал взаимосвязь гармоничного развития личности и возможности реализовать себя в ведущей деятельности, на этом научном положении основаны многие техники игротерапии.

Младший школьный возраст отличается большей значимостью в общем становлении личности. Дело в том, что в этом возрасте заканчивается становление таких значимых личностных качеств, как самооценка и коммуникативные способности. Насколько удачно закончится этот процесс становления, настолько ровно и более успешно продолжится развитие личности ребенка в последующих возрастных периодах.

Противоречие между закономерностями психологического развития личности и возможностями самой личности соответствовать возрастным требованиям определили актуальность и выбор **темы** исследования: **«Психодиагностика и коррекция личностных качеств младших школьников».**

Цель: Определить эффективные коррекционные методы для формирования личностных качеств младших школьников.

Объект: формирование личности в младшем школьном возрасте.

Предмет: влияние коррекционной работы на формируемые личностные качества младших школьников.

При постановке цели научного исследования была выдвинута **гипотеза:** если психолог, используя в своей работе различные методы психодиагностики, своевременно организует и проведет коррекционную работу по формированию личностных качеств, то социальная адаптация младших школьников в социуме пройдет успешно.

Для доказательства выдвинутой гипотезы поставлены **задачи:**

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы определить основные личностные качества, формируемые в младшем школьном возрасте.
2. Психодиагностика с целью определить влияние коммуникативных способностей на формирование личностных качеств младших школьников.
3. Организация и проведение экспериментальной работы по формированию личностных качеств.
4. Выявить наиболее эффективные методы психокоррекции, используемые для формирования личностных качеств.

Ведущая идея исследования – гармоничное развитие ребенка возможно в условиях гармоничного воспитания и обучения, учитывающего индивидуальные и возрастные особенности личности.

Методы исследования:

- Анализ психолого-педагогической литературы.
- Формирующий эксперимент – внедрение в психолого-педагогическую практику коррекционных методик с последующим изучением изменений, которые возникли вследствие подобных новаций.
- Наблюдение за поведением детей младшего школьного возраста во время коррекционной работы.
- Тестирование – с акцентом на измерение таких психологических переменных как уровень самооценки и уровень агрессивности.
- Анализ продуктов деятельности детей младшего школьного возраста, участвующих в эксперименте.

Этапы исследования:

На первом этапе изучены научные труды педагогов, психологов – А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, В.И.Гарбузова, К.Роджерса – с целью выяснения возрастных особенностей личности в младшем школьном возрасте и выделения причин, влияющих на нарушение гармоничного формирования личности. На основании работ А.И.Захарова, Л.С.Выготского, Ю.Изарда разработаны методологические и теоретические подходы по реализации коррекционной программы по формированию личности в младшем школьном возрасте

На втором этапе проведен анализ результатов психодиагностики уровня самооценки и коммуникативных способностей детей в младшем школьном возрасте. Исследование опиралось на теоретические данные о возрастных особенностях личности.

На третьем этапе проведен формирующий эксперимент – разработана и реализована коррекционная программа по формированию личностных качеств младших школьников.

На четвертом этапе проведен контрольный эксперимент – на основе контрольной психодиагностики уровня самооценки и коммуникативных способностей младших школьников проверялась эффективность выбранных методов коррекционной работы, сформулированы выводы и рекомендации.

Новизна данного исследования – изучение комплекса личностных качеств детей младшего школьного возраста и использование групповых методов психокоррекционной работы при недостаточном уровне сформированности этих личностных качеств в условиях средней общеобразовательной школы. Полученные результаты будут иметь **практическую значимость** для психологов и учителей в работе по профилактике нарушений психического развития учащихся.

Основные положения, выносимые на защиту:

- Согласно теориям развития личности, ведущими личностными качествами младших школьников являются самооценка и качества, составляющие коммуникативные способности.

- Для психологической оценки состояния личности младшего школьника необходимо использовать методики психодиагностики: «Определение самооценки» Дембо-Рубинштейна, «Определение акцентуации» Шмишека, «Определение агрессивности» Баса-Дарки, «Определение типа межличностных отношений» Лири.

- При недостаточном или нарушенном процессе формирования личностных качеств младших школьников, необходимо включить данных детей в психокоррекционную работу.

- Для психокоррекции целесообразно использовать наиболее эффективные методы групповой работы – арттерапию и психогимнастику.

База исследования – Пригородная средняя школа г.Аксу, 4 класс, 20 учащихся.

Апробация и внедрение результатов исследования:

1. «Творческая активность личности младших школьников и условия развития в процессе обучения», Научно-издательский Центр ПГУ, 2004 год.

2. «Возможности развития личности в процессе обучения» (на казахском языке), Вестник ПаУ, 2005 год.

Структура диссертации имеет следующую форму:

Во введении освещена актуальность выбранной темы, ее новизна и практическая значимость, выдвинута гипотеза, определены задачи.

В теоретической части дан подробный анализ основных психологических теорий личности отечественных и зарубежных ученых с целью определения возрастных особенностей младших школьников. Такой подход позволяет в полной мере определить круг факторов, влияющих на формирование личностных качеств детей. Затем рассматриваются теоретические основы психодиагностики и психокоррекции личностных качеств младших школьников.

В практической части подробно описан формирующий эксперимент, включающий психодиагностику личностных качеств младших школьников, организация и проведение коррекционной работы по формированию личностных качеств младших школьников и контрольная психодиагностика для оценки эффективности проведенной экспериментальной работы.

В заключении сделан вывод о проведенной работе, дающий возможность обосновать выдвинутую гипотезу. Сделан упор на необходимость подкрепления результатов психологической помощи младшим школьникам в учебно-воспитательной среде.

В приложении приводятся сводные таблицы с результатами психодиагностики.

Список используемых источников включает 82 издания.

Раздел 1. Формирование и коррекция личностных качеств в младшем школьном возрасте

1.1. Возрастные особенности младших школьников

Теории развития личности детей и взрослых еще недостаточно хорошо разработаны. Сегодня практически нет какой-то единой теории, способной дать четкое представление об этой проблеме. Поэтому, для того, чтобы больше узнать об особенностях развития личности младших школьников, нам необходимо познакомиться с рядом теорий, раскрывающих специфику развития различных аспектов личности. На начальных этапах эти аспекты взаимно переплетены и с трудом поддаются дифференциации. В силу этого разные теории во главу рассмотрения ставят различные составляющие личности, считая их наиболее значимыми. Можно выделить несколько подходов к описанию развития личности [1].

Психоаналитический подход рассматривает в основном развитие потребностной сферы личности и формирование ее полоролевого поведения. К этому подходу следует отнести теории психосексуального и психосоциального развития. Теория психосексуального развития, основателем которой стал З.Фрейд, в качестве предмета исследования рассматривает человеческие влечения, эмоции и полоролевое поведение [2]. З.Фрейд полагал, что дети проходят пять стадий психосексуального развития. На каждой стадии интересы ребенка и окружающих его людей (родителей, педиатров, родных, учителей и т.д.) сосредоточены вокруг какой-то определенной части тела (эрогенной зоны), служащей источником получения удовольствий. Для каждой стадии характерен конфликт между стремлением к удовольствию и ограничениями, накладываемыми сначала родителями, а потом и «Супер-Эго». Возрастную стадию младшего школьного возраста З.Фрейд отнес к латентной стадии. В этом возрасте либидо не концентрируется на какой-то определенной части тела или органе, а сексуальные потенции как бы дремлют в состоянии бездействия, покоя. Дети, успешно идентифицировавшие себя с представителями того же пола, что и они, начинают не только копировать, но и быстро усваивать нормы поведения, соответствующие их полу и одобряемые обществом.

В теорию психосоциального развития большой вклад внес немецкий психолог Эрик Эриксон. Он полагал, что лишь здоровый человек способен удовлетворить свои потребности в личностном развитии, желания собственного «Эго» и отвечать требованиям общества. В отличие от З.Фрейда, Э.Эриксон чаще употребляет понятие «социальное развитие», подчеркивая влияние на развитие человека социальных, исторических и культурных факторов [3]. Младший школьный возраст он отнес к четвертой стадии развития и выделил трудолюбие как основное новообразование этого возраста. У ребенка при нормальном течении развития вырабатываются выраженное чувство долга и стремление к достижениям, развитию познавательных и коммуникативных навыков и умений. Он умеет поставить

перед собой и решать реальные задачи, нацелить фантазии и игры на лучшие перспективы, активно усваивать инструментальные и предметные действия, ориентироваться на задачу. При аномальном развитии у детей младшего школьного возраста формируется чувство собственной неполноценности, слаборазвитые трудовые навыки, он избегает сложные задания, ситуации соревнований с другими людьми.

Когнитивный подход во главу ставит познавательные сферы человека. Ряд авторов рассматривает такое развитие как непрерывную смену неизменной последовательности стадий, каждая из которых подготовлена предыдущей и подготавливает последующую (например, теория интеллектуального развития Ж.Пиаже) [4]. Другие авторы представляют подобное развитие как прерывистую последовательность реорганизаций, включающих подавление или возникновение каких-либо функций в определенные моменты. Наиболее полно проблемы умственного развития были разработаны швейцарским ученым Жаном Пиаже. Согласно его теории, на каждой стадии развития формируются новые познавательные навыки, которые определяют пределы того, чему можно научить человека в этот период. Навыки мыслительной деятельности приобретаются естественным образом – по мере того, как происходит общее развитие детского организма и расширяются горизонты изучаемого ребенком мира. Значительная часть активности детей приходится на игры, которые Ж.Пиаже рассматривал как непрерывный компонент их важной работы по исследованию окружающих объектов – людей, явлений, предметов. Он считал, что такая форма обучения необходима для нормального умственного развития и успешного процесса его взросления. Младший школьный возраст Ж.Пиаже отнес к стадии конкретных операций. В этот период дети учатся мысленно совершать действия, которые раньше они выполняли только руками. Опираясь на труды Ж.Пиаже об интеллектуальном развитии детей, американский психолог Лоуренс Кольберг разработал теорию нравственного развития ребенка, показывающую взаимосвязь морального обоснования и умственного развития [5]. У детей младшего школьного возраста поступки определяются внешними обстоятельствами и точка зрения других людей в расчет не принимается. Вначале ребенок проходит стадию ориентации на наказание. На этой стадии суждение выносится в зависимости от того вознаграждения или наказания, которое может повлечь за собой данный поступок. Ребенок следует установленным правилам поведения только для того, чтобы избежать наказания. Затем наступает стадия ориентации на поощрение. Ребенок суждение о поступке выносит в соответствии с той пользой, которую из него можно извлечь. Он использует конформное, согласное с нормами поведение, направленное на то, чтобы в результате получить поощрение. Ребенок ожидает, что в ответ на его положительные поступки к нему отнесутся также хорошо, как и он поступил.

Бихевиористические теории используют поведенческий подход, при котором основным в развитии личности считается расширение репертуара поведения, которое достигается путем научения [6]. Психологи данного

направления не выделяют особых периодов или стадий, вместо этого они определяют три типа обучения: классическое обусловливание, оперантное обусловливание, обучение посредством наблюдения. Ребенок наблюдает за тем, что делают, как ведут себя родители, бабушки и дедушки, сверстники, другие люди в его социальном окружении, и старается воспроизводить образцы их поведения.

В гуманистическом подходе основы развития личности представлены в форме личностного роста, самоактуализации, саморазвития. Так, согласно теории Абрахама Маслоу, каждый человек обладает мотивационным набором, который помогает ему удовлетворять потребности [7]. Мы не вправе ожидать от ребенка, что он сам начнет заниматься такими видами деятельности, которые будут способствовать его самореализации (рисование, развитие навыков чтения, налаживание хороших отношений со сверстниками и т.п.), если не удовлетворены важнейшие его биологические потребности и потребность в безопасности. Только в том случае, если эти потребности удовлетворены, и при обретении уверенности в том, что они и в будущем будут удовлетворяться нормально, человек может переходить к удовлетворению других более высоких потребностей – в любви и принадлежности к конкретной социальной группе, в самооценке и самореализации. Только удовлетворив потребность самого высокого уровня, человек может стать здоровой, творческой и независимой личностью. И тогда он способен успешно решать различные проблемы, лучше понимать себя и других, разумнее строить межличностные отношения и полностью отдавать себя любимому делу [8].

Согласно деятельностному подходу, развитие личности происходит в процессе включения в различные виды деятельности. Пути решения проблемы развития личности, намеченные П.П.Блонским и Л.С.Выготским, развил и углубил А.Н.Леонтьев, который утверждал, что в изучении развития психики ребенка следует исходить из развития его деятельности, так как она складывается в данных условиях его жизни. Жизнь или деятельность в целом не складывается механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, другие – меньшее. Одни играют главную роль в развитии, другие – подчиненную. Поэтому нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности [9]. Л.С.Выготский выдвинул положение о том, что для умственного развития детей младшего школьного возраста основное значение имеет обучение [10]. Ведущее значение учебной деятельности еще и в том, что через нее опосредуется вся система отношений ребенка с окружающими взрослыми вплоть до личностного общения в семье.

Анализ основных положений теорий развития ребенка показывает, что психологи различных направлений имеют единую точку зрения на закономерности развития личности. Во-первых, движущими силами развития личности является развитие потребностной сферы. Только при условии

удовлетворения возрастных потребностей происходит дальнейший личностный рост. Во-вторых, на развитие ребенка влияют социальные факторы. Ребенок воспроизводит образцы поведения окружающих его значимых лиц. В-третьих, развитие личности имеет стадийный характер. Поэтому все сферы психики личности также развиваются по стадиям. Это относится к познавательной сфере, эмоциональной, поведенческой. Вследствие такой закономерности, у каждого возрастного периода имеются свои ведущие виды деятельности.

На основании данных выводов можно выделить возрастные особенности младших школьников. К возрастной категории младших школьников относятся дети в возрасте от 7 до 11 лет. На каждом возрастном этапе в личности ребенка происходят важные перемены. Они связаны с качественным и количественным уровнем удовлетворения возрастных потребностей. Рассмотрим эти психологические потребности и условия, необходимые для их удовлетворения [11].

На седьмом году жизни общение ребенка совершенствуется и он способен вполне адекватно адаптироваться в группе 10-12 и более детей. Группа в этот период является важнейшей социальной площадкой для ребенка. Уровень собственного достоинства, ощущение полноценности, значимости, ценности своего «Я» для окружающих, ощущение принятия, сопричастности, т. е. дальнейшее развитие самооценки, - вот проблемы младшего школьного возраста. Общение со сверстниками все более выступает как необходимость, в свою очередь удовлетворяющая потребности в информации, подражании, в апробации самооценки, в самоутверждении, саморегуляции, в безопасности (когда сверстники близки и психологически «понятны, совместимы») и, наконец, в контакте с себе подобными. Ребенку уже важно «быть как все», т.е. он принимает требования окружающих к себе как представителю определенного пола, требования к его интеллекту, способностям, поведению. К 7 годам ребенок способен ставить перед собой достижимые цели, анализировать свой, равно как и чужой, опыт, твердо усваивает основные требования морали, правила поведения. К 7 годам при неправильном воспитании заканчивается формирование преневротических характерологических радикалов. Далее лишь усиливаются отрицательные черты бурно формирующейся в этот период личности. Потребности ребенка в этом возрасте обширны. Основные из них таковы:

- Потребность в полной, любящей семье, которая целиком реализует его стремление быть любимым, необходимым (потребность в безопасности).
- Потребность в понимании и принятии его не только как любимого ребенка, но как личности (потребность в признании).
- Потребность в интеллектуальном развитии (показе, подражании, обучении и др.). В связи с этим все большую роль в жизни ребенка начинает играть отец.

- Потребность в эмоциональном развитии с доминирующим участием в этом таинстве (образно говоря, смене черно-белого видения окружающего на цветное, сложное, со всей гаммой переживаний, - участия, радости и страдания) матери, доброй, тонкой, ласковой и любящей, мудрой и человеколюбивой.
- Потребность в самоутверждении, самоуважении, самовыражении.
- Потребность в автономности, самостоятельности, способности принимать решения, в развитии своих волевых качеств (при доминирующей роли отца в развитии этих качеств личности).
- Потребность в познании окружающего мира при активном участии отца и матери, раскрывающих мир для ребенка с двух его сторон (абстрактно-логическое и конкретно-образное осмысление природы, общества, жизни).
- Потребность в достижении успеха в условиях соревнования, оценочного взаимодействия со сверстниками.
- Потребность в игре (индивидуальной, дидактической и в игре со сверстниками) как необходимой социальной площадке, где апробируется достигнутое, подвергается проверке адекватность самооценки, реализуются стремления к интеллектуальному, волевому и моторному развитию.
- Потребность в общении со сверстниками, равно как и со взрослыми, однако более императивная, более значимая, чем со взрослыми. Общение с детьми своего возраста, ролевое взаимодействие с ними – школа адекватного поведения, реагирования, межличностных отношений в рамках своего поколения, школа адекватной адаптации.

Удовлетворение этих потребностей обеспечивает нормальный уровень развития всех параметров личности, ее стабильность, психическое здоровье, гармоничное развитие. От 7 до 8 лет – «период адаптации в массовой школе». Он определяется не столько биологическим возрастом, сколько рамками первого учебного года в школе. Поступление в школу – всегда эмоциональный стресс, естественный рубеж между детством и отрочеством, экзамен адекватности дошкольного развития, индикатор всех недостатков и достоинств воспитания. Дифференцированная оценка интеллектуальных и других задатков и способностей, работоспособности, устойчивости внимания и др. – серьезная проверка адекватности самооценки и, соответственно, уровня притязаний. В этот период рельефно выявляются все дефекты способности к общению. Наиболее патогенными для первоклассника являются ситуации конфликта с учительницей, затруднения в усвоении учебной программы. Нарушение адаптации среди одноклассников (в отличие от нарушения отношений со сверстниками в игре, во дворе, товарищами по детским, дошкольным играм) только тогда

достигает степени психической травмы, когда первоклассник встречается с открытой враждебностью, принимающей грубые формы (случаи избиения, издевательства и др.) [12].

От 9 до 11 лет – «период адаптации личности в коллективе». К концу II - началу III класса ученик имеет дело со сформировавшимся общественным мнением в классе, элементами требовательности друг к другу, возникновением групповых норм поведения. Поступки товарищей обсуждаются, им делается оценка, симпатии и антипатии основываются на объективированном представлении о достоинствах и недостатках. Налаживаются деловые связи, возникают общие интересы, имеют место взаимопомощь и противодействие, сочувствие и злорадство, восхищение и зависть. Влияние учителя в этом возрастном периоде ослабевает, и ученик жалуется на обидчика сверстникам, апеллирует к общественному мнению классного коллектива и ищет защиты в актуальной, сплоченной личными симпатиями группе. Иными словами, мы имеем дело в этом возрастном периоде с формированием коллектива и отношений в системе личность-коллектив [13]. Соответственно этому развиваются потребности.

В этом возрасте дружеские отношения становятся более интенсивными, хотя вместе с этим многие из них оказываются весьма непрочными. Дети узнают, что групповые формы активности могут быть очень интересными и занятыми, и новички, попадающие в группу, стараются присоединиться к ее членам и вести себя так же, как все остальные. Вначале это нелегко, и одна из важных целей развития на этом возрастном этапе состоит в приобретении умений заводить друзей и находить общий язык с неоднородной группой детей. Хорошие социальные отношения требуют определенных социальных навыков, которые, подобно любым другим навыкам, должны быть приобретены. Легкость, с которой в раннем детстве меняются дружеские отношения, обусловлена потребностью испытания новых социальных навыков, а частично колебанием и изменением детских интересов и активности. Интересы старших детей становятся более постоянными, а дружеские отношения более стабильными. Однако создается впечатление, что этот процесс зависит не только от опыта общения ребенка со своими друзьями, но так же от тех привязанностей и устойчивых типов взаимоотношений, которые ранее сформировались у него в семье. Поскольку они возникли раньше, на их основе формируются отношения с другими людьми. Также создается впечатление, что способность к формированию близких дружеских отношений в некоторой степени определяется эмоциональными связями, возникшими у ребенка в течение первых пяти лет его жизни.

Популярность ребенка среди остальных детей определяется сложным набором факторов, который включает уровень интеллектуального развития, спортизность, физическую зрелость и широкий круг личностных черт. Эти факторы зависят от возраста, половой принадлежности и социальных условий. Детям можно оказать помощь в облегчении процесса знакомства,

если развивать у них те навыки, которые особенно значимы в привлекающих их группах, и помогать формировать навыки общения как таковые. Исследования показывают, что взрослые могут влиять на отношения между детьми, выражая одобрение или неодобрение, привлекая их к совместной деятельности и изменяя структуру группы, в которой встречаются дети.

Во время обучения в начальной школе значительно увеличивается групповая идентификация со сверстниками [14]. Формы активности, в которых участвуют мальчики и девочки, их манера разговора, их одежда, все в большей и большей степени начинают зависеть от норм, устанавливаемых той группой детей, с которой они себя идентифицируют. Это возраст наиболее выраженной конформности. Однако, увеличивается конформность с теми стандартами, которые приняты в группе сверстников, а не со стандартами взрослых.

Может быть, более всего для этого возрастного периода характерно то, что дети становятся наиболее подвержены влиянию, распространяемого на них за пределами семейного круга. В этом процессе важной оказывается роль школы, которая наряду с обучением ребенка навыкам усвоения знаний, обеспечивает ему важный опыт приобретения всевозможных навыков социального общения. Значительная роль в установлении моральных стандартов и развитии детских интересов часто принадлежит учителям, хотя границы их возможностей будут зависеть от типа их взаимоотношений с учениками от типа контактов, которые складываются между ними в классе и за его пределами. Другие взрослые также начинают играть более важную, чем в дошкольные годы, роль в развитии детей.

Параллельно с развитием индивидуальной компетентности ребенка, его физической силы и двигательной координации возникает все усиливающееся желание достижения. Если в младенчестве самосознание ребенка во многом определялось родительскими реакциями, то теперь оно в значительной степени оказывается под влиянием сравнения себя с другими детьми и под влиянием одобрения или неодобрения со стороны группы сверстников. В этом возрасте значительно более важным, чем это было в более младшие годы, становятся соревнования с другими детьми. Центром детских устремлений могут стать интеллектуальное совершенствование, речевые умения, атлетическая доблесть или другие моменты, соответствующие индивидуальным возможностям, темпераментным особенностям и обстоятельствам. Эта озабоченность совершенством собственных умений, адекватностью и компетенцией часто также сопровождается переживаниями чувства вины и собственной неполноценности, которые могут усиливаться или уменьшаться в соответствии с той реакцией, которую встречает ребенок у других людей в ответ на свои успехи и неудачи [15].

На фоне такой многообразной деятельности, у ребенка формируются личностные качества. При общении с окружающими – общительность, откровенность, доброта, открытость или противоположные качества, такие

как замкнутость, агрессивность и т.п. Занятия ведущей деятельностью формируют у ребенка добросовестность, трудолюбие, инициативность или противоположные качества, такие как небрежность, безответственность и т.п. Отношение к общественной и личной собственности влекут возникновение аккуратности, бережливости, экономности. Формирование отношения к себе развивает в ребенке скромность, самокритичность, требовательность, самолюбие, самоуважение. Все эти качества личности можно объединить в такие психологические феномены как самооценка и коммуникативные способности.

Самооценка - это отношение и чувство к себе, представление человека о себе [16]. Самооценка проявляется в поведении. Человек, чья самооценка высока, создает вокруг себя атмосферу честности, ответственности, сострадания, любви. Такой человек чувствует себя важным и нужным, он ощущает, что мир стал лучше от того, что он в нем существует. Он доверяет самому себе, он способен просить в трудную минуту помощи от других, однако он уверен, что всегда способен принимать самостоятельные решения, совершать обдуманные поступки. Только ощущая свою собственную ценность, человек способен видеть, принимать и уважать высокую ценность других людей. Человек с высокой самооценкой внушает доверие и надежду. Он не пользуется правилами, которые противоречат его чувствам. В то же время он не идет на поводу у своих переживаний. Он способен делать выбор. И в этом ему помогает его интеллект. Ощущение самооценки может сформироваться только в такой атмосфере, где принимаются любые индивидуальные различия, где любовь выражается открыто, где ошибки служат для приобретения нового опыта, где общение откровенно и доверительно, а правила поведения не превращаются в застывшие догмы, где личная ответственность и честность каждого – неотъемлемая часть взаимоотношений. Это атмосфера зрелой семьи. Не удивительно, что дети в такой семье чувствуют себя нужными и любимыми, вырастают здоровыми и умными. Напротив, дети из неблагополучных семей часто беспомощны, они растут в атмосфере жестких правил, критики, постоянно ждут наказания и не имеют возможности почувствовать личную ответственность за что-либо. У этих ребят очень высок риск деструктивного поведения по отношению к самим себе или к окружающим людям; их внутренний потенциал остается нераскрытым. Подобные различия в самооценке проявляются и у взрослых членов семьи. Если семья не влияет на представление взрослого человека о себе, то самооценка родителей сильно влияет на то, какой тип семьи они создадут: родители с высокой самооценкой вероятнее сформируют гармоничную семью, родители с низкой самооценкой скорее всего создадут неблагополучную семью. Система взаимоотношений в семье зависит от архитекторов семейного здания – родителей.

В психологии коммуникативные способности определяются как индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие

эффективность ее общения и совместимость с другими людьми [17]. Способность к общению включает в себя:

- желание вступать в контакт с окружающими («Я хочу!»);
- умение организовать общение («Я умею!»), включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально сопереживать, умение решать конфликтные ситуации;
- знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими («Я знаю!»).

Дети 8-10 лет уже умеют согласовывать свои действия со сверстниками, участниками совместных игр, соотносят свои действия с общественными нормами поведения. Все это ребенок научается в семье, в детском коллективе, в общении со взрослыми. Чем раньше будет обращено внимание на эту сторону жизни ребенка, тем меньше проблем у него будет в будущей жизни. Значение взаимоотношений с окружающими огромно, и их нарушение – тонкий показатель отклонений психического развития. Конечно, количество социальных контактов ребенка зависит от темперамента, но большинство детей пытаются установить дружеские контакты со сверстниками. Ребенок, который мало общается со сверстниками и не принимается ими из-за агрессивности, жестокости, конфликтности, неумения быть интересным окружающим, чувствует себя уязвленным, отвергнутым. Это может привести к резкому понижению самооценки, возрастанию агрессивности. Необходимо помочь ребенку наладить отношения с окружающими, чтобы этот фактор не стал тормозом на пути развития личности.

1.2. Психолого-педагогические условия формирования личностных качеств в младшем школьном возрасте

На формирование самооценки и коммуникативных способностей младших школьников влияют внешние и внутренние факторы. К внешним факторам относятся психотравмирующие факторы и влияние семьи. К внутренним факторам относятся личностные особенности ребенка. Рассмотрим механизмы влияния этих факторов на личностные качества младших школьников [18]. Внешние - психотравмирующие факторы:

- шоковые психические травмы;
- ситуационные психотравмирующие факторы относительно кратковременного действия;
- хронически действующие психотравмирующие ситуации;
- факторы эмоциональной депривации.

Психотравмирующие факторы, отнесенные к первой группе, отличаются большой силой и внезапностью действия. Как правило, эти факторы связаны с угрозой жизни или благополучию человека, воздействуя непосредственно на инстинкт самосохранения. К ним относятся обстановка стихийных бедствий, внезапное нападение на ребенка людей или животных,

неожиданное падение или ушиб. У детей младшего возраста, которые отличаются повышенным уровнем пассивно-оборонительного рефлекса, значение шокового психотравмирующего фактора могут иметь любые внезапные изменения внешней обстановки (неожиданно наступившая темнота в помещении, резкий звук, сигнал тепловоза или автомашины, внезапное появление незнакомого человека или крупного животного и т. п.). Ввиду непосредственного воздействия на инстинктивную и низшую аффективную сферу, шоковые психотравмирующие факторы не осознаются в полной мере и, в силу быстроты действия, не вызывают сознательной интрапсихической переработки их содержания и значения.

В отличие от шоковых факторов, ситуационные психотравмирующие факторы действуют на более высокие, сознательные уровни личности. Психотравмирующие ситуации могут быть относительно кратковременными, хотя в то же время субъективно сильными и значимыми: тяжелая болезнь или смерть одного из родителей, уход из семьи одного из них, школьный конфликт с учителем, ссора с товарищами и т. д. Ситуационные факторы имеют большее значение для детей школьного возраста и подростков.

Хронически действующие психотравмирующие ситуации составляют обширную группу. К ним относятся: ситуация длительных ссор и раздоров родителей, в том числе связанных с бытовым пьянством и алкоголизмом одного или обоих родителей; неправильное воспитание в виде противоречивого воспитательного подхода, родительского деспотизма, систематического применения физических наказаний ребенка; систематическая школьная неуспеваемость, связанная с низким уровнем способностей ребенка, и др.

Особая группа – факторы эмоциональной депривации. Это различные неблагоприятные условия, в которых ребенок полностью или частично лишен необходимых ему эмоциональных воздействий (ласки, родительского тепла, внимания, заботы). Эмоциональная депривация обычно возникает в результате разлуки ребенка с матерью, в случаях, когда мать вследствие психической болезни, тяжелого соматического заболевания или в силу эмоциональной холодности не проявляет в отношении ребенка достаточного тепла и ласки. При воспитании ребенка в условиях дома ребенка, яслей недельного пребывания или интерната, где плохо налажена воспитательная работа и дети подолгу лишены непосредственного эмоционального контакта со взрослыми. Нередко вследствие длительного пребывания детей в лечебных стационарах и санаториях, где также недостаточно организована воспитательная работа. Эмоциональная депривация особенно патогенна для детей раннего и предшкольного возраста, у которых она ведет к явлениям госпитализма, т. е. полной или частичной задержке развития аффективных, интеллектуальных и даже психомоторных функций.

Патогенность того или иного психотравмирующего фактора (исключая шоковые факторы) зависит не только и не столько от его объективной силы и темпа воздействия, сколько от субъективной значимости его содержания для

личности ребенка, а также той или иной степени связи с актуальными психотравмирующими переживаниями из прошлого жизненного опыта.

Влияние семейной ситуации на формирование личностных качеств на детей младшего школьного возраста огромно [19]. Согласно теории межличностных отношений считается, что большинство психологических проблем является результатом проблем, возникающих у пациента в его отношениях с самыми значимыми для него людьми. Семья как микросоциальная группа может вызвать нарушения психического здоровья, только воздействуя на личность и психические процессы его членов. Ведущая роль семьи в возникновении патогенных ситуаций и психотравмирующих переживаний обуславливается рядом обстоятельств:

- Ведущей ролью семейных отношений в системе взаимоотношений личности. Семья на ранних, наиболее важных для дальнейшего развития, этапах жизни является единственной, а позднее одной из наиболее важных социальных групп, в которые включен индивид. Семейные события гораздо в большей степени «принимаются близко к сердцу», чем внешне аналогичные события в сфере трудовой, учебной деятельности, приятельских отношений и др.

- Многосторонностью семейных отношений и их тесной взаимосвязью. Домашнее хозяйство, досуг, эмоциональные взаимоотношения – все они теснейшим образом взаимосвязаны. Любая попытка внести более или менее значительное изменение в одну из них вызывает «цепную реакцию» изменений во всех других. В силу этой особенности семьи от семейной травмы «труднее уйти», т.е. у членов семьи при попытке избежать травматизации возникает больше осложнений.

- Особой открытостью и, следовательно, уязвимостью члена семьи по отношению к различным внутрисемейным влияниям, в том числе и травмирующим. В семье индивид наиболее доступен воздействию со стороны других членов семьи; слабости и недостатки его проявляются наиболее открыто.

Рассмотрим, какие типы неправильного воспитания могут влиять на формирование самооценки и уровня притязаний ребенка [20]:

Воспитание по типу «непринятие» К типу «непринятие» относится авторитарное и жестокое воспитание, игнорирующее индивидуальные особенности ребенка, и «гипоопека», непринятие по различным мотивам (от агрессивного стремления «подавить амбиции» до безразличия) потребностей ребенка, его интересов, его тревоги, страхов, вызванных поведением взрослых. Нередко воспитание взрослых по типу «непринятие» как следствие эгоцентричности родителей, проявлялось в виде иронического отношения к ребенку, недооценки его психофизических данных. Непринятие вызывается и наличием реальных недостатков – низких способностей, неблагоприятных физических данных (не оправдавшие надежд, разочаровавшие дети). Эта форма непринятия весьма патогенна, ибо способствует появлению у воспитуемого чувства собственной неполноценности, тревожной

мнительности, ощущения вины, аутоагрессивности и т.д. Таким образом, воспитание по типу «непринятия» – это, либо чрезмерная требовательность, жесткая регламентация и контроль, подавление врожденного типа реагирования (попытка «коррекции», «улучшения» свойств темперамента) с императивным навязыванием единственного типа поведения, либо недостаток контроля на почве равнодушного попустительства, когда опять-таки происходит селекция одних свойств темперамента при торможении, угашении других, разрыве необходимых корреляций между этими свойствами, компенсаторных связей между ними. В результате, у ребенка не развиваются коммуникативные способности, нарушается психологическая адаптация и как следствие – формируется неадекватная самооценка (завышенная или заниженная) и высокий уровень притязаний.

Воспитание по типу «гиперсоциальность» Такое воспитание имеет слишком правильный, без учета индивидуальности ребенка характер. Присущи и элементы некоторой формальности в отношениях с детьми, недостаток эмоционального контакта, искренности и непосредственности в выражениях чувств. Родители воспитывают ребенка по определенной заданной программе, не учитывая своеобразие его личности, возрастных потребностей и интересов. Гиперсоциализированный характер воспитания включает в себя:

а) повышенную принципиальность в отношениях с детьми, когда принцип подменяет чувство, живое, непосредственное общение, когда родители не позволяют себе расслабиться, пошутить, улыбнуться, лишний раз пойти на встречу, когда, боясь «испортить» ребенка, не проявляют открыто любовь (как сказала одна мама: «Если с ним быть ласковым, то я боюсь, что ему это понравится»);

б) чрезмерную требовательность;

в) навязывание детям большого количества правил и условностей, чтобы они вели себя всегда и во всем правильно, безупречно, так, как нужно. Подобное «обязывание» перечеркивает непосредственность выражения эмоций, детский шум и веселье, жизнерадостность и спонтанность. Вместо этого развивается озабоченность, подавленность, боязнь сделать что-либо не так или не то, и любое непредвиденное стечение обстоятельств может надолго вывести ребенка из равновесия;

г) большей частью беспочвенное морализование, когда родители стыдят детей, например: «Ты не хороший, а очень плохой мальчик – хорошие делают так ...», «Как тебе стыдно!» и т.д.;

д) непомерно большое количество порицаний и замечаний, которые в конце концов перестают оказывать действие, вызывая у детей состояние возбуждения и торможения;

е) нетерпимость к слабостям и недостаткам, когда родители не прощают оплошностей, не идут на компромиссы, а занимают жесткую, непримиримую позицию борьбы с большей частью мнимыми, кажущимися

пороками и недостатками ребенка. Фактически же, родители воюют с собой, пытаясь устранить то, с чем сами не могли справиться раньше;

ж) отношение к детям как к взрослым, повышенная требовательность, принципиальность, большое количество навязываемых обязательств, морализирование и нетерпимость. Такое отношение вызвано и стремлением родителей, с завышенным уровнем притязаний, как можно быстрее психически развить ребенка, чтобы он во всем соответствовал их односторонне понятым критериям личного и социального благополучия. Часто эти родители излишне рационально подходят к эмоциональным проблемам детей и негативно относятся к игре, считая ее пустым, бесцельным времяпровождением. Вместо игры они наполняют жизнь ребенка односторонними интеллектуальными занятиями, нетерпимо воспринимая любые его промахи и неудачи, несоответствие своим завышенным требованиям и ожиданиям. Подобный рационализм затрудняет развитие образного, гибкого мышления, и ребенок, часто изолированный от общения со сверстниками, начинает испытывать настоящие трудности в играх с ними, как и в спонтанном выражении чувств. И хотя он много знает, ему трудно вести себя непринужденно в новой, непривычной или неожиданной ситуации общения. В таком случае, у него может сформироваться завышенная самооценка.

Воспитание по типу гиперопека Рассмотрим пример классического исследования. В.Н. Мясищев работал с группой детей. В этой группе он выявил подгруппу, в которую вошли дети, воспитывавшиеся в условиях выраженной гиперопеки со стороны матери. Характерными чертами гиперопеки были: избыточный контакт с ребенком, слишком длинный период ухода «как за маленьким» и подавление независимого поведения. Избыточный контакт мог носить как физический, так и социальный характер. При этом типе взаимоотношений отмечались неуместные ласки со стороны матери; было обнаружено, что примерно треть детей (все в возрасте старше 8 лет) продолжали спать в постели вместе с матерью, а общение настолько поглощало мать и ребенка, что исключало возможность взаимоотношений с другими. Продолжение ухода за детьми «как за маленькими» проявлялось в том, что матери одевали, купали и кормили детей в течение неоправданно длительного времени, когда в этом уже не было необходимости; кроме того, они занимались ненужным обслуживанием детей, находясь у них как бы на побегушках, стремясь удовлетворить любое их желание. Подавление независимости проявляется в том, что детям не разрешалось помогать старшим в уборке, ремонте, других домашних обязанностях. Матери ограничивали и социальные контакты детей, определяя, с кем можно, с кем нельзя играть без разрешения. Еще одна черта гиперопеки заключалась в избыточном надзоре за детьми, постоянной помощи им и в одобрении их обращения за помощью в случаях ссор или каких-то затруднений. Все дети, воспитываемые в условиях гиперопеки, имели трудности в общении с другими детьми. Типичной являлась ситуация, когда ребенок боялся отойти от матери, медленно адаптировался к новому и с трудом привыкал к школе.

Наблюдались, однако, различия между детьми, матери которых были терпеливыми и снисходительными, и детьми, чьи матери были властными, строгими и склонными к наказанию. Дети, к которым относились снисходительно, были своенравными и дерзкими дома, однако в остальном почти не испытывали трудностей, за исключением того, что с трудом находили друзей. Короче говоря, в этих случаях идет речь о типичном синдроме «избалованного ребенка». С другой стороны, дети, которых слишком часто подвергали наказаниям, росли пассивными, покорными и зависимыми. Гиперопека может возникать в качестве реакции на враждебное отношение к своему ребенку и неприятие его. Когда матери неосознанно «борются против» чувства антагонизма по отношению к собственному ребенку, они могут реагировать на это гиперопекой и избыточной заботливостью, как бы доказывая себе, насколько сильно они на самом деле любят его. Это особенно вероятно тогда, когда чувства любви и ненависти сосуществуют друг с другом. В таких случаях родители не могут заставить себя признать возможность ненависти по отношению к тому, кого они любят. Такого рода неоднозначность является очень распространенной формой переживаний и сама по себе совершенно нормальна. Именно реакция на такие чувства в данном случае ведет к нарушению адаптации, формированию неадекватной самооценки, которая в любом случае будет диссоциировать с уровнем притязаний.

Влияние личностных особенностей Раннее проявление нарушений у детей всегда свидетельствует о наличии акцентуации характера. Акцентуация характера – это крайние варианты его нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, отчего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим [21]. Рассмотрим, при каких типах акцентуации у детей чаще всего проявляется особенности поведения, снижающие их коммуникативные способности.

Демонстративный тип – Характеризуется повышенной способностью к вытеснению, демонстративностью поведения, живостью, подвижностью, легкостью в установлении контактов. Склонен к фантазерству, лживости и притворству, направленным на приукрашивание своей персоны, авантюризму, артистизму, к позерству. Им движет стремление к лидерству, потребность в признании, жажда постоянного внимания к своей персоне, жажда власти, похвалы; перспектива быть незамеченным отягощает его. Он демонстрирует высокую приспособляемость к людям, эмоциональную лабильность при отсутствии действительно глубоких чувств, склонность к интригам. Отмечается чрезмерный эгоцентризм, жажда восхищения, сочувствия, почитания, удивления. Обычно похвала других в его присутствии вызывает у него особо неприятные ощущения, он этого не выносит. Стремление к компании обычно связано с потребностью ощутить себя лидером, занять исключительное положение. Самооценка сильно далека от объективности. Может раздражать своей самоуверенностью и высокими притязаниями, сам систематически провоцирует конфликты, но при этом активно защищается.

Обладая патологической способностью к вытеснению, он может полностью забыть то, о чем он не желает знать. Это расковывает его во лжи. Обычно лжет с невинным лицом, поскольку то, о чем он говорит, в данный момент, для него является правдой; по-видимому, внутренне он не осознает свою ложь, или же осознает очень неглубоко, без заметных угрызений совести. Проявления агрессии носят внешне обвинительный характер, проявляются при возможности удара по эгоцентризму.

Застывающий тип – Его характеризует умеренная общительность, занудливость, склонность к нравоучениям, неразговорчивость. Часто страдает от мнимой несправедливости по отношению к нему. В связи с этим проявляет настороженность и недоверчивость по отношению к людям, чувствителен к обидам и огорчениям, уязвим, подозрителен, отличается мстительностью, долго переживает происшедшее, не способен легко отходить от обид. Для него характерна заносчивость, часто выступает инициатором конфликтов. Самонадеянность, жесткость установок и взглядов, сильно развитое честолюбие часто приводят к настойчивому утверждению своих интересов, которые он отстаивает с особой энергичностью. Стремится добиться высоких показателей в любом деле, за которое берется и проявляет большое упорство в достижении своих целей. Основной чертой является склонность к аффектам. Обвиняет всех и вся, кроме себя. В раздраженном состоянии легко впадает в гнев, при сильном раздражении жесток и не помнит, что делает. Успокаивается, только разрядившись на ком-нибудь.

Возбудимый тип – Недостаточная управляемость, ослабление контроля над влечениями и побуждениями сочетаются у детей такого типа с властью физиологических влечений. Ему характерна повышенная импульсивность, инстинктивность, грубость, занудство, угрюмость, гневливость, склонность к хамству и брани, к трениям и конфликтам, в которых сам и является активной, провоцирующей стороной. Раздражителен, вспыльчив, неуживчив в коллективе. Отмечается низкая контактность в общении, замедленность вербальных и невербальных реакций, тяжеловестность поступков. Для него никакой труд не становится привлекательным, работает лишь по мере необходимости, проявляет такое же нежелание учиться. Равнодушен к будущему, целиком живет настоящим, желая извлечь из него массу развлечений. Повышенная импульсивность или возникающая реакция возбуждения гасятся с трудом и могут быть опасны для окружающих. Агрессивное поведение проявляется при неподчинении ему и жестком ограничении.

Гипертимический тип – Людей этого типа отличает большая подвижность, общительность, болтливость, выраженность жестов, мимики, пантомимики, чрезмерная самостоятельность, склонность к озорству, недостаток чувства дистанции в отношениях с другими. Часто спонтанно отклоняются от первоначальной темы в разговоре. Везде вносят много шума, любит компании сверстников, стремятся ими командовать. Они почти всегда имеют очень хорошее настроение, хорошее самочувствие, высокий жизненный тонус, нередко цветущий вид, хороший аппетит, здоровый сон,

склонность к чревоугодию и иным радостям жизни. Это люди с повышенной самооценкой, веселые, легкомысленные, поверхностные и, вместе с тем, деловитые, изобретательные, блестящие собеседники. Большое стремление к самостоятельности может служить источником конфликтов. Им характерны вспышки гнева, раздражения, особенно когда они встречают сильное сопротивление, терпят неудачу. Склонны к аморальным поступкам, повышенной раздражительности, позерству. Испытывают недостаточно серьезное отношение к своим обязанностям. Они трудно переносят условия жесткой дисциплины, монотонную деятельность, вынужденное одиночество. Взрываются гневом, их агрессивность направлена вовне, на окружающих их людей или вещи. В более серьезных случаях их протест всегда действенный.

Циклотимный тип – Характеризуется сменой гипертимных и дистимных состояний. Поэтому проявления агрессивности возможны в тех же случаях, как и у гипертимных типов. На замечания реагируют раздражением, даже грубостью и гневом.

Дистимический тип – дети этого типа отличаются серьезностью, даже подавленностью настроения, медлительностью, слабостью волевых усилий. Для них характерны пессимистическое отношение к будущему, заниженная самооценка, а также низкая контактность, немногословность в беседе, даже молчаливость. Такие дети являются домоседами, индивидуалистами. Общества, шумной компании обычно избегают, ведут замкнутый образ жизни.

Тревожный тип – детям данного типа свойственны низкая контактность, минорное настроение, робость, пугливость, неуверенность в себе. Дети тревожного типа часто боятся темноты, животных, страшатся оставаться одни. Они сторонятся шумных и бойких сверстников, не любят шумных игр, испытывают чувство робости и застенчивости, тяжело переживают контрольные, экзамены, проверки. Часто стесняются отвечать перед классом. Свойственные им с детства обидчивость, чувствительность, застенчивость мешают сблизиться с теми, с кем хочется. Особо слабым звеном является реакция на отношение к ним окружающих. Непереносимость насмешек, подозрения сопровождаются неумением постоять за себя, отстоять правду при несправедливых обвинениях.

Рассмотрим, при наличии каких личностных особенностей у детей в большей мере подвержены влиянию средовых факторов, вследствие чего у них нарушается механизм общения.

Наличие интеллектуальной недостаточности обуславливает низкий уровень адаптации, нарушение общения с самого раннего возраста [22]. В детских яслях и детском саду такие дети отличаются либо медлительностью, неуверенностью в себе, переживанием чувства непричастности к происходящему вокруг, растерянности и недоумения, либо неадекватной двигательной сверхактивностью. Очень быстро эти дети отвергаются основной группой интеллектуально сохранных детей. Такой ребенок нередко вызывает и раздражение воспитателей. В коллективной игре он

выпадает из команды, сводит на нет групповые усилия, подгоняется и поэтому впоследствии в коллективные игры не привлекается. Его недостаточность порождает неуверенность, которая еще больше усугубляет неудачи. В школе наличие пограничной умственной отсталости и сниженного до нижней границы интеллекта вызывает ряд острых проблем. Эти дети имеют низкую успеваемость или неравномерные успехи по различным дисциплинам. Неудачи в учебе приводят к нарушению притязаний. Неудачи порождают и усиливают ощущение неуверенности, тревожности, что отрицательно сказывается на поведении. Неудачи в учебе – причина конфликта школьника с педагогическим коллективом, и в этом конфликте у ребенка нет никаких аргументов для защиты, а сам конфликт для него унизителен. Неудачи в учебе – причина семейных неурядиц, ибо родители неосознанно ищут истоки низкой или неравномерной успеваемости в недостатке усердия (что накладывает вину на ребенка), не допуская мысли об интеллектуальной недостаточности, ибо она оскорбительна и обидна для них самих и чувство вины в этом случае испытывают уже они сами.

Рассмотрим роль *эмоционально-волевых нарушений*, обуславливающих неадекватное поведение, ведущее ребенка к нарушению общения. Для таких детей характерны – эмоциональная неустойчивость с аффективностью, перевозбудимостью, гневливостью, плаксивостью, раздражительностью, частой сменой уровней настроения, неадекватность в отношениях с людьми, недостаточно мотивированными переходами ажиотированного оптимизма к столь же чрезмерному пессимизму [23]. Усиливается тенденция к неудовлетворенности собой, ощущению неполноценности, обидчивости, ранимости, пассивности, застенчивости, замкнутости, что особенно рельефно выступает как отклонение от нормы в детском возрасте. Волевые нарушения выступают в виде понижения волевой активности, нерешительности, безынициативности, несамостоятельности, отсутствия выдержки и самообладания, а так же в форме упрямства, чрезмерной настойчивости, ригидности. Такого ребенка отличает повышенная чувствительность к иронии в его адрес. Он теряет чувство юмора, воспринимая обостренно любую критику, замечание, шутку в его адрес, ибо все это усугубляет его ощущение неполноценности. И тогда ребенок с высокой истинной самооценкой дает неадекватную протестную реакцию, а со сниженной – замыкается в себе, порывает связи с товарищами, соучениками, демонстрируя формально сходные с патологическим аутизмом нарушения общения.

Неправильное поведение закрепляется с помощью нескольких *механизмов*, основные из них - реакции подражания и протеста - это нормальные человеческие реакции, но главное, на что они направлены, с каким знаком они идут - положительным или отрицательным [24]. Если ребенок или подросток *подражает* положительным образам, если он берет пример с достойных людей - это хорошо. А если мальчик подражает пьянице и дебоширу отцу, если девочка имитирует поведение капризной,

склочной и грубой матери, если ребенок берет пример с циничных, жестоких и злых людей, вполне понятно, к чему это может привести. Ребенок замечает противоречия в жизни окружающих его взрослых, он видит, что за явное неуважение взрослых к правовым нормам они не несут ответственности, следовательно, он также может поступать и сам. Наблюдая за двойной моралью взрослых, за их призывами к правильному поведению в то время как они явно пользуются ненормативной лексикой и жаргоном, ребенок также вырабатывает двойной стандарт по отношению к друзьям, к школе, установленным правилам.

Реакция протеста может быть направлена и на добро и на зло. Протест бывает пассивным и активным. Если ребенка в семье обижают, и он переживает это, перестает разговаривать в присутствии членов семьи, то он пассивно протестует против несправедливого к нему отношения. Бывают реакции активного протеста: дети убегают из дома, дерутся, портят вещи, воруют. Некоторые из них, стремясь обратить на себя внимание, чтобы скрыть свою несостоятельность, отвлесть внимание от своих реальных недостатков ведут себя нахально, агрессивно. Здесь нужна работа с психологом. Подобные механизмы обостряются в ситуации насилия. Ситуация с домашним насилием приобретает огромные размеры. Между тем, изучение психологии как насильников, так и жертв насилия показывает, что зачастую они росли в семьях, в которых они сами, или их матери, подвергались насилию. Это еще раз доказывает аксиому: то, как человек будет строить свою жизнь, какую создаст семью, во многом зависит от того, какой опыт взаимоотношений он получил в детстве от родителей. Ведь именно в семье ребенок получает первые представления о нормах и правилах поведения, видит первые образцы отношения взрослых к окружающим людям и себе самому. От модели материнского поведения в семье зависит то, каким образом будет строить взаимоотношения в своей семье девочка, а от модели отцовского поведения - каким отцом и мужем станет впоследствии мальчик. Сама атмосфера семьи воздействует на психику ребенка, его эмоциональное состояние. Можно сказать, что любовь родителей друг к другу и к ребенку является известной гарантией психологического благополучия ребенка.

Каким же образом воздействует неблагополучие, конфликтная атмосфера в семье на ребенка? Анализ обращений женщин, подвергающихся насилию в семье, показывает, что их дети испытывают во многом похожие проблемы в эмоциональной, поведенческой сферах, в сфере общения, и часто именно беспокойство за ребенка заставляет женщину обратиться за помощью. Мальчики (а иногда и девочки) моделируют поведение по принципу семьи [25]. Они видят проявление насилия у себя дома и считают, что это приемлемый вид поведения. Часто получают прямое напутствие от "доброжелательного" отца: "Если тебя кто-нибудь обижает, стукни его". Иногда старшие братья начинают прибегать к насилию в отношениях с младшими членами семьи. Дети из таких семей отыгрывают агрессию на своих одноклассниках или на более слабых ребятах своего двора. В

результате - неприятие со стороны сверстников, что еще более ожесточает ребенка и служит помехой в общении. У находящихся в атмосфере постоянных конфликтов детей вырабатывается низкая стрессоустойчивость, они более чем другие дети подвержены психосоматическим заболеваниям. В результате - частые пропуски школьных занятий, низкие успехи в учебе. Конечным итогом становится неверие в себя, в свои силы, невозможность достичь успехов в какой-либо деятельности. Часто за маской агрессивности у ребенка скрываются неуверенность в себе, недоверие к людям, постоянное ожидание неприятностей со стороны других. Негативное восприятие себя толкает его на неблагоприятные поступки. Подростки пытаются недостающее чувство любви и семейного тепла компенсировать с помощью суррогатов любви: алкоголизма и наркомании. Невыносимая атмосфера в семье толкает ребенка на побег из дома, бродяжничество, противоправные действия.

Школа тоже реагирует на таких детей по-своему - классами коррекции. Но корригирующего, как правило, в этих классах мало, а вот унижающего достоинство - достаточно. Часто атмосфера в этих классах напоминает семейную, где сильный может унижить слабого. На одном из занятий с таким классом дети моделировали свою жизнь на необитаемом острове. И если сверстники в других - обычных классах - рисовали театры, школы, заводы, то подростки из коррекционного класса в первую очередь построили бы на острове тюрьму, следственный изолятор и вытрезвитель. То есть исподволь, своими нареканиями, увещеваниями взрослые готовят детей к определенному будущему, и они так же безропотно воспринимают это как судьбу.

Таким образом, деструктивные личностные особенности, неправильное воспитание, домашнее насилие, негативная обстановка в школе становятся серьезной угрозой для полноценного формирования личности ребенка, способствует становлению негативной "Я-концепции" и служит одной из основных причин нарушения коммуникативных способностей ребенка.

1.3. Особенности коррекционной работы с младшими школьниками

В отечественной психологии значительный вклад в разработку принципов организации коррекционной работы с детьми внес Л.С.Выготский [26]. Определяя цели коррекционной работы, он подчеркивал первоочередное значение профилактических задач, как задач предупреждения развития вторичных дефектов, по сравнению с задачами исправления уже образовавшихся первичных дефектов. Если иметь в виду то обстоятельство, что под «вторичными дефектами» Л.С.Выготский понимал нарушение развития социокультурных высших психических функций, то становится понятным, что акцент в коррекционной работе должен быть перенесен с тренировки и упражнения натуральной дефицитарной функции на создание оптимальных условий развития высших

психических функций путем компенсации нарушенного в результате органического повреждения первичного звена. Именно поэтому Л.С.Выготский, говоря о границах и возможностях оказания коррекционной помощи ребенку, определял эти границы не столько тяжестью самого органического повреждения, сколько возможностями социальной компенсации этого первичного дефекта за счет развития высших психических функций. Понимание Л.С.Выготским психологического содержания коррекционной работы как обеспечения условий для формирования высших форм психической деятельности, в соответствии с базовыми законами онтогенетического развития (законом среды, законом развития высших психических функций), создало необходимую теоретическую основу и позволило распространить термин коррекция на область нормального психического развития, т.е. развития в пределах возрастной нормы. Расширение сферы применения коррекции как способа психологического воздействия на развитие ребенка обусловлено, с одной стороны, новыми социальными задачами значительного повышения морального и интеллектуального творческого потенциала, формирования у всех детей разносторонних творческих возможностей [27]. Повышение уровня требований и ожиданий общества в отношении подрастающего поколения, привело к изменению самого представления об уровне «нормального» развития ребенка в направлении возрастания уровня развития личностных и интеллектуальных способностей ребенка. С другой стороны, логика развития самой возрастной психологии как науки. Превращение ее в прикладную науку, обогащение методическим инструментарием позволили поставить задачу оптимизации и коррекции детского развития как задачу оптимизации и коррекции детского развития как задачу не просто актуальную, но и принципиально решаемую. Итак, основными задачами коррекции психического развития являются: во-первых, коррекция отклонений в психическом развитии на основе создания оптимальных возможностей и условий для развития личностного и интеллектуального развития ребенка. Во-вторых, профилактика негативных тенденций личностного и интеллектуального развития [28]. Теоретической основой поставленных задач в отечественной психологии является теория психического развития ребенка, разработанная в трудах Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Д.Б.Леонтьева, утверждающая принцип прижизненного формирования основных психологических структур в активной деятельности ребенка, направленной на присвоение социально-культурного опыта [29].

Укажем на ряд индикаторов неблагополучия развития, наличие которых позволяет положительно решить вопрос о целесообразности коррекционного воздействия. К этим индикаторам относятся:

- Нарушение коммуникации в системе отношений «ребенок-взрослый» и «ребенок-сверстники», утрата взаимопонимания, дезинтеграция сложившихся ранее форм общения.

- Низкий уровень социальных достижений, значительно расходящийся с потенциальным уровнем развития ребенка.
- Поведение, отклоняющееся от социальных норм и требований.
- Переживание ребенком состояния эмоционального неблагополучия, эмоциональный стресс и депрессия.
- Наличие экстремальных, кризисных жизненных ситуаций.
- Аномальные кризисы развития, которые в отличие от нормативных возрастных кризисов не связаны с завершением цикла развития, не ограничены во времени и носят исключительно разрушительный характер, не создавая условий и не содействуя формированию психологических новообразований, знаменующих переход к новому возрастному циклу [30].

Постановка целей коррекционной работы прямо связана с принимаемой теоретической моделью психического развития ребенка и определяется ею. В зарубежной психологии причины трудностей развития ребенка усматриваются в нарушении внутренних структур личности [31] либо в дефицитарной или искаженной среде. Отсюда цели помощи понимаются либо как восстановление целостной личности и зрелости баланса психодинамических сил, либо как модификация поведения ребенка, как за счет обогащения и изменения средовых, так и за счет научения новым формам поведения. Наконец, цели коррекции в контексте учета обоих факторов развития ребенка могут быть определены как обеспечение адаптации ребенка к среде или как восстановление коммуникации и межличностных отношений между ребенком и окружающими его людьми. Выбор методов и техник коррекционной работы, определение критериев оценки ее успешности, в конечном счете, будут определяться с целями. В отечественной психологии цели коррекционной работы определяются пониманием закономерностей психического развития ребенка как активного деятельностного процесса, реализуемого в сотрудничестве со взрослым в форме усвоения общественно-исторического опыта путем интериоризации и результирующегося в системе психологических новообразований, специфичных для каждой возрастной стадии [32]. Постановка целей коррекционной работы осуществляется в контексте представлений о структуре и динамике возраста [33].

Рассмотрим виды психологической помощи детям младшего школьного возраста. Психокоррекция разделяется на семейную, индивидуальную и групповую. Необходимость использования *семейной психотерапии* продиктована ведущей ролью нарушенных семейных отношений в происхождении нарушений у детей [34]. Ввиду этого коррекция неправильно сложившихся семейных отношений представляет необходимое условие психотерапии в детском возрасте. Особое значение это имеет в младшем школьном возрасте, когда семья оказывает наибольшее влияние на развитие личности ребенка. Осознание родителями причин болезненного состояния ребенка и перестройка внутри семейных отношений ведут к

устранению наиболее частого источника психической травматизации у детей, связанного с конфликтами в семье и неправильным воспитанием. Следующей задачей психотерапии является перестройка отношений ребенка, изменение его неблагоприятно сформированных черт характера. Эта задача решается в процессе индивидуальной и групповой психотерапии. В результате перестройки отношений родителей и детей происходит их нормализация и прекращение конфликта. Оздоровление семейной среды и перестройка личности ребенка создают предпосылки для восстановления его нарушенных отношений в социальных сферах общения.

В работе с младшими детьми особое место занимает *игровая терапия*, подробно освещаемая в трудах А.С.Спиваковской [35]. На первых этапах выявляются сохраненные формы общения, на основе которых строится подход к ребенку. Он базируется на привлечении ритмических, пантомимических и других форм при уменьшении интенсивности речевого контакта. На начальных этапах общение осуществляется в условиях мотивируемой самим ребенком деятельности. В последующем участие психолога становится более активным, определяя формирование желательных способов взаимодействия и общения. Игровая методика психотерапии наиболее приближена к реальности, так как соответствует возрастной потребности детей в игре. Она подразумевает организацию игры как терапевтического процесса и требует эмоциональной включенности психолога, его гибкости и способности к игровому перевоплощению. Игра с терапевтическими целями показана детям 2-12 лет при аффективных и характерологических нарушениях, обусловленных затруднением в общении. Эти затруднения являются следствием стереотипности и ригидности принятия и игrania ролей, низкой эмпатической способности, ограниченных и аффективно измененных возможностей самовыражения. Игровая терапия включает в себя больший круг задач, чем поведенческая терапия, главным образом за счет вскрытия причин конфликтных ситуаций и большей глубины воздействия на личность детей. Общим является использование терапевтических моделей и принципа десенсибилизации. Диагностическая функция игры заключается в уточнении психопатологии, вскрытии переживаний ребенка, особенностей его характера и отношений. Игра выявляет некоторые скрытые тенденции и конфликты, защитные установки и способы разрешения стрессовых ситуаций. Терапевтическая функция игры состоит в представлении ребенку возможности для эмоционального и моторного выражения, осознания и отреагирования напряжения, страха и фантазий. Посредством направленной игры укрепляются и тренируются психические процессы, повышается фрустрационная толерантность, и создаются приемлемые формы психического реагирования. Игровая терапия также оказывает успокаивающее, отвлекающее и активизирующее действие. Обучающая функция игры состоит в перестройке отношений детей и неблагоприятных черт их характера, расширения диапазона общения и жизненного кругозора, реадaptации и социализации.

Рассмотрим динамику игровой терапии. На психотерапевтическом приеме спонтанные и направленные игры представляют две взаимно дополняющие фазы единого игрового процесса. Главным объединяющим моментом является предоставление детям самостоятельности и возможности импровизации в игре как акте творчества и самораскрытия.

Спонтанная игра снимает чувство напряжения и скованности [36]. Постепенно дети начинают все более активно выражать свои эмоции, громко говорить, жестикулировать и т.д. Этому способствует подключение ритмики вместе с танцевальными и пантомимическими средствами экспрессивного выражения чувств. Как правило, эмоциональное расторможение больше выражено у детей, имеющих строгих, ограничивающих родителей. Отреагирование эмоций не является единственным терапевтическим механизмом спонтанных игр. Для ребенка имеет значение возможность выразить себя в безопасной игровой ситуации, где он находится в согласии с самим собой и своими чувствами. Принятие психологом этих чувств и отсутствие осуждений создают предпосылки для успокоения ребенка, развития его веры в свои возможности и способности. Взаимопонимание с психологом и его авторитет представляют для ребенка желаемую модель общения, которой он стремится подражать в своей повседневной жизни. Отклонения по этой модели приводят к понижению чувства собственного достоинства и вызывают чувство вины, в то время как согласованность поведения ребенка с принятой им моделью общения улучшает его самочувствие и восприятия самого себя. Следовательно, общение с психологом служит эталоном для ребенка, выполняя регулирующую роль в системе его ценностных ориентаций.

Кроме показа моделей решения конфликтных ситуаций, в *направленной игре* удастся корригировать неблагоприятные черты характера и поведения ребенка и устранять агрессивность. Вначале рассмотрим ролевую коррекцию поведения [37]. Она состоит из трех этапов, каждый из которых включает в себя несколько сеансов. На первом этапе ребенку назначают роли, напоминающие его неблагоприятные черты характера. Дается и краткая характеристика, например, плаксивый ежик, капризный мишка, боязливый зайчик и т.д. Психолог изображает персонажей с противоположными, желательными чертами характера, показывая тем самым модель приемлемого поведения. На втором этапе роли меняются. Ребенок показывает желательную модель поведения, в то время как психолог зеркально отражает особенности поведения ребенка. На третьем этапе психолог и ребенок воспроизводят адекватную модель игрового взаимодействия.

Групповая психотерапия В тех случаях, когда основные проблемы ребенка связаны с нарушением взаимодействия с другими детьми, групповая психотерапия представляется особенно полезной [38]. Работа с подобными проблемами существенно осложняется при любом варианте индивидуальной психотерапии, потому что психотерапевту неизбежно приходится

полагаться на рассказы других о том, что произошло, и у него нет возможности самому наблюдать за взаимодействием в группе. В этих случаях особенно полезно наблюдение за поведением ребенка в терапевтической группе, которая обычно состоит из детей одного с ним возраста. Психотерапевт имеет возможность понять, какие из совершенных ребенком поступков приводят к его изоляции, вызывают у детей насмешки, издевательское отношение или какое-либо другое нарушение контактов. Это создает возможность оказания помощи ребенку в изменении его поведения, которое достигается направлением внимания ребенка на природу групповых взаимодействий. Принципы и методы групповой психотерапии сходны с принципами и методами, используемыми в семейной психотерапии. Тот факт, что при групповой психотерапии ребенок взаимодействует с незнакомыми детьми (а не с группой лиц, с которыми ему приходится вступать в проблемные отношения за пределами психотерапевтических сеансов), является главным различием этих двух типов психотерапии. Из-за этого обстоятельства иногда оказывается более целесообразным осуществление терапевтического процесса непосредственно с той группой детей, при общении с которой возникли проблемы у ребенка.

Существуют и другие типы групп, принципы построения психотерапевтического процесса в которых также отличаются от психоаналитических принципов. Эти группы создавались для решения различного рода проблем. Например, многие родители считают полезным встречи с другими родителями, которым приходится сталкиваться со сходными проблемами воспитания [39]. Встречи такого рода представляют особую ценность для родителей, дети которых страдают хроническими расстройствами – задержкой умственного развития, детским церебральным параличом или детским аутизмом. Работа в подобных психотерапевтических группах преследует сразу несколько целей. Во-первых, родители могут получить значительную помощь в процессе обсуждения с другими волнующих их проблем. Люди часто склонны винить родителей за недостатки их детей, в силу этого групповая ситуация, свободная от обвинений подобного рода, может оказать родителям значительную поддержку. Во-вторых, как терапевты, так и другие родители могут помочь найти выход из создавшейся ситуации. Другими словами, в обсуждениях с другими родителями тех способов, с помощью которых им удастся справиться с детскими капризами, нарушениями сна и процесса кормления или с обучением навыкам опрятности, могут содержаться подробные сведения, позволяющие родителям понять, как можно решать имеющиеся у них аналогичные проблемы. В-третьих, чувства вины, злости, отчаяния и фрустрации являются общими для многих родителей, имеющих детей с тяжелыми расстройствами. Очень часто родители с трудом признают существование у себя подобных чувств, поэтому дискуссия, с одной стороны, позволяет увидеть, что и другие родители имеют сходный круг переживаний, а с другой стороны, она может помочь прийти к пониманию причин их возникновения и способов борьбы с ними.

Еще один тип – группы, где встречаются сразу несколько семей вместе с детьми. Такие группы чаще всего используются при психотерапии матерей, страдающих депрессивными состояниями или жалующихся на длительные невротические личностные нарушения [40]. Этот же тип группы будет полезен для матерей, у которых возникают проблемы в воспитании детей в старшем дошкольном возрасте. Встречаясь вместе в доброжелательной группе с терапевтом, матери могут обучаться не только в процессе дискуссии, но и на конкретных примерах тому, как можно получать удовольствие от собственных детей и как следует преодолевать большое количество обычных трудностей, встречающихся в поведении малышей. Процесс групповой психотерапии складывается из эмпирически найденной последовательности трех этапов: объединения детей в группу, игры, обсуждения [41]. Выделение этих этапов носит условный характер, так как они проникают и дополняют друг друга. После снятия напряженности, вызванной пребыванием в группе, проводится обсуждение состояния детей, раскрывается общий характер проблем, стоящих перед ними. Доступно объясняется цель коллективных занятий и выясняется мнение о предполагаемом способе лечения. Постепенно в группе возникает атмосфера доверия и откровенности, эмоционально объединяющая ее участников. Они начинают делиться своими переживаниями, что нередко является единственной возможностью для их выражения. В отличие от индивидуальной терапии раскрытие переживаний в группе обладает более существенным терапевтическим эффектом. Он объясняется восприятием группы как понимающей, сочувствующей и поддерживающей аудитории, которая отвечает нереализованным ожиданиям в принятии со стороны сверстников и родителей. Референтный характер терапевтической группы уменьшает чувство изоляции и связанного с ней беспокойства. Обращает на себя внимание наличие у некоторых школьников “жестких” фантазий. Обычно они имеют место у агрессивных детей, наказываемых физически дома. В последующих играх на темы фантазий, эти дети выбирают персонаж, которому должны подчиняться все окружающие. В данной роли они подчеркнуто жестоки и бесстрашны. В этом проявляется не реальная жестокость детей с невротами, а гиперкомпенсаторная, защитная установка, обусловленная их семейными отношениями и чувством неполноценности.

На следующем, игровом этапе групповой психотерапии выделяются спонтанные и направляемые психологом игры. При спонтанной игре темы и роли выбираются детьми. До игры обсуждаются изменения в их состоянии, после нее отмечается активность общения. Игра заканчивается ритмической разрядкой, движением под барабан, гонг, бубен. Обращает внимание скованность детей в начале игры, затруднения в общении, вхождении в роль, принятии решения. По существу многие из них не могут играть, что вызвано не столько внутренней напряженностью, сколько жестким характером воспитания, отсутствием возможности игр дома. Ввиду этого, вначале используются простые игры с преобладанием движения и экспрессивного выражения эмоций, например “палочка-выручалочка”, “коши-мышки”,

“жмурки”, “урок физкультуры” и т.д. Главное в этих играх – “расшевелить” участников, создать игровое настроение в группе. В дальнейшем применяются ролевые игры, развивающие воображение. Они начинаются с игр-шуток в живые предметы, например ложку вилку, тарелку, скатерть, стол, стул в сюжете “обед”, книжку, ручку, стол, стул, часы в сюжете “домашние уроки” и т.д. Один из детей изображает себя, в то время как другие изображают названные предметы. Вхождение в роль облегчается использованием реальных предметов. После игр-шуток воспроизводится обстановка кукольного театра, когда двое или трое детей за ширмой импровизируют в игре с куклами, одетыми на руку. Остальные дети вместе с психологом являются зрителями. У детей с логоневрозом при спонтанной игре наблюдается чистая речь. Хорошие терапевтические результаты дает включение в игру одного из детей с психогенным аутизмом.

Спонтанные игры завершают сложные ролевые игры, реализующие в действии рассказы, сказки, фантазии и сновидения детей. Основное значение спонтанных игр заключается в эмоциональном оживлении детей, улучшения процесса игранья ролей и создании социально-психологической структуры группы. Спонтанные игры сменяются играми с терапевтически ориентированным темами и ролями. Вначале психолог определяет только тему игры, и дети сами распределяют роли. При нескольких претендентах на одну роль она играется неоднократно. В игре допускается импровизация и изменение сюжета. Некоторые игры разыгрываются в течение нескольких занятий. В последующем психолог определяет не только темы, но и роли с целью воздействия на играющего характером изображаемого персонажа. В играх на реальные темы дети, будучи поочередно в главной роли, первоначально изображают себя, в то время как другие участники группы и психолог исполняют, согласно предписаниям главного лица, роли значимых других, сверстников и взрослых. Затем роли меняются, и дети вместе с психологом изменяют необходимую сторону отношения бывшего главного действующего лица. В итоге направленных ролевых игр общение детей становится более гибким и непринужденным за счет лучшего принятия ролей и изменения отношений. Это способствует дальнейшему улучшению их эмоционального состояния. Устранение фрустрации перед воображаемыми или реальными образами посредством вживания в них объясняет лучшие результаты ролевой психотерапии у дошкольников, которые полностью входят в роль. При отсутствии вживания в роль можно говорить не о терапевтическом, а о реадaptационном механизме действия ролевой игры.

После ролевых игр проводится тренинг психических функций посредством применения игр с правилами, развивающих быстроту реакции, внимание, выносливость, координацию и т.д., например “кто первый”, “самый ловкий”, “решение”, “кегли”, “ритм”, “игра с мячом”, “бег по счету”, “внезапная остановка”.

На заключительных занятиях используются характерологические игры для выработки адекватных форм психологической защиты в ответ на специально создаваемые модели группового конфликта, например “ошибка”, “неудача”, “внезапные вопросы”, “испорченный телефон”, “взаимные психологические портреты”, “автопортреты”, “доказательство”, “разговор с отсутствующим лицом”, “застенчивость”, “обвинение”, “оскорбление”, “обида”, “гнев”, “испуг”, “выдержка” и т.д. Последний этап групповой психотерапии состоит из обсуждений с целью закрепления достигнутых результатов, расширение кругозора детей и роста их самосознания. В доступной форме в них затрагиваются такие вопросы, как отношение к себе и окружающим, автономия и зависимость, ответственность и чувство долга, потребности и возможности, признание, дружба и т.д.

Наиболее эффективны в целях психологической помощи детям младшего школьного возраста методы арттерапии и психогимнастики. *Арттерапевтический метод* психокоррекционного воздействия – это метод, построенный на использовании искусства, как символической деятельности и основанный на стимулировании креативных творческих процессов [42]. Можно выделить два основных механизма психологического коррекционного воздействия для метода арттерапии. Первый состоит в том, что искусство позволяет в особой символической форме реконструировать конфликтную психотравмирующую ситуацию и найти ее разрешение через переконструирование этой ситуации на основе креативных способностей субъекта. Второй механизм связан с природой эстетической реакции, позволяющей изменить действие «аффекта от мучительного к приносящему наслаждение». Основная цель арттерапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способностей самовыражения и самопознания. Расширение возможностей самовыражения и самопознания в искусстве, по сравнению с игрой, связано с продуктивным характером искусства – созданием эстетических продуктов, объективирующих в себе чувства, переживания и способности ребенка.

С точки зрения представителей гуманистического направления, коррекционные возможности арттерапии связаны с предоставлением ребенку практически неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации в продуктах творчества, утверждая и познавая свое «Я» [43]. Создаваемые ребенком продукты, объективируя его аффективное отношение к миру, облегчают процесс коммуникации и установления отношений со значимыми другими (родителями, сверстниками). Интерес к результатам творчества ребенка (рисунков, сочинений, сказок), повышают самооценку ребенка и степень его самопринятия и самооценности. В качестве еще одного возможного коррекционного механизма, может быть рассмотрен сам процесс творчества как исследования реальности, познание ее новых, прежде скрытых от исследователя, сторон и создание продукта, воплощающего эти отношения. Так, например, одной из принципиальных особенностей процесса арттерапии является последовательное развитие

аффекта и изменение его психологического содержания: от актуализации негативного аффекта, через эмоциональное отреагирование к формированию позитивного аффекта, связанного с получением удовольствия от поисково-исследовательской активности, удовлетворения любознательности ребенка, экспериментированием с формой выражений внутренних переживаний и окончательным выбором формы. Таким образом, сам арттерапевтический творческий процесс является источником новых позитивных переживаний ребенка, связанных с изучением и реализацией творческой экспрессии, рождает новые креативные потребности и способы их удовлетворения. Показаниями для проведения арттерапии как рисуночной терапии являются:

- трудности эмоционального развития, актуальный стресс, депрессия, снижение эмоционального тонуса, лабильности, импульсивность эмоциональных реакций, агрессивность;
- эмоциональная депривация детей, переживание ребенком эмоционального отвержения и чувства одиночества;
- наличие конфликтных межличностных отношений, неудовлетворенность внутрисемейной ситуацией, ревность к сиблингам;
- повышенная тревожность, страхи, фобические реакции;
- негативная «Я-концепция», низкая, дисгармоничная, искаженная самооценка, низкая степень самопринятия.

Применение арттерапевтических методов и, в первую очередь, рисуночной терапии, буквально незаменимо в случаях тяжелых эмоциональных нарушений, несформированности у ребенка коммуникативной компетентности, а также при низком уровне развития игровой деятельности и отсутствии у ребенка игровых мотивов и интереса к игре. Арттерапия предоставляет ребенку широкие возможности для эмоционального отреагирования социально приемлемым способом. «Преодоление формой содержания» не только обеспечивает катарсис как высший вид эмоционального отреагирования, но и опредмечивает аффект, раскрывая принципиально новые возможности осознания ребенком своих чувств и переживаний и их исследования, позволяет личности подняться на более высокую ступень своего развития. Рисунок для детей выступает как средство узнать, кто они есть и что они могут.

Арттерапевтический метод позволяет психологу как нельзя лучше объединить индивидуальный подход к ребенку и групповую форму работы. Как правило, арттерапевтические методы работы присутствуют в любой программе игровой коррекции, дополняя и обогащая развивающие возможности игры. В основе создания продуктов в процессе арттерапии лежит целая система побуждений, центральными из которых являются:

- Стремление субъекта выразить свои чувства, переживания во внешней действенной форме.
- Потребность понять и разобраться в том, что происходит в себе.

- Потребность вступить в коммуникацию с другими людьми, используя продукты своей деятельности.
- Стремление к исследованию окружающего мира через символизацию его в особой форме, конструирование мира в виде рисунков, сказок, историй.

Процесс создания любого творческого продукта базируется на таких психологических функциях, как активное восприятие, продуктивное воображение, фантазия и символизация. Самой важной является символизация, которая в процессе арттерапии представляет собой такую мыслительную операцию, в которой реальность свойств и функций одного из объектов или видов активности. Актуальная символизация представляет собой установку «так, как если бы». Символическая функция, абстрагируя ту или иную функцию предмета или явления, позволяет ребенку увидеть его благодаря символическому выражению в новом ракурсе, в новых отношениях с миром, а значит, и установить его новое значение и сделать шаг в направлении разрешения травмирующей конфликтной ситуации.

Все вышесказанное позволяет заключить, что в арттерапии детский рисунок рассматривается, в первую очередь, как проекция личности ребенка, как символическое выражение его отношения к миру [44]. В связи с этой важной и весьма ответственной задачей для психолога, проводящего арттерапию, становится задача разделения в детском рисунке тех его особенностей, которые отражают уровень умственного развития ребенка и степень овладения им техникой рисования, с одной стороны, и особенности рисунка, отражающие личностные характеристики, - с другой. Например, каракули, бесформенные и хаотически разбросанные на листе бумаги штрихи и линии, являясь генетически исходной начальной стадией развития детского рисования, характерной для раннего возраста, могут быть как признаком задержки умственного развития в рисунке дошкольника, так и индикатором переживания им чувства одиночества и незащищенности, свидетельством негативизма ребенка по отношению к окружающему миру или проявлением гиперактивности. Для правильной интерпретации содержания и значения рисунков детей необходимо учитывать ряд условий, а именно:

- уровень развития изобразительной деятельности ребенка, для чего бывает достаточно просмотреть рисунки, выполненные дома, в детском саду, школе;

- особенности самого процесса рисования: выбор темы или принятие задачи, сохранение ее на протяжении процесса рисования или трансформация; последовательность выполнения отдельных частей рисунка, спонтанные речевые высказывания ребенка, характер эмоциональных реакций, наличие пауз в процессе рисования и пр.;

- динамику изменения рисунков на одну и ту же тему, либо рисунков близкого содержания на протяжении одного коррекционного занятия или в ходе коррекционного процесса. Даже стереотипное воспроизведение

ребенком одного и того же рисунка на протяжении одного или нескольких занятий при определенных условиях становится активной ориентировкой и исследованием ребенком конфликтной аффектогенной ситуации, т.е. представляет значительный шаг вперед. Или, например, изменение рисунка ребенка в направлении, казалось бы, явного регресса от конвенционального идилического изображения в начале занятий в сторону изображения бессмысленного нагромождения линий и каракулей, либо переход к примитивно-схематическому изображению, может в действительности отражать позитивные изменения в позиции ребенка: преодоление психологических барьеров и защит и смелое исследование им своих глубинных подавляемых чувств и аффектов.

Применение арттерапевтических методов в коррекционной работе позволяет получить следующие позитивные результаты:

- обеспечивает эффективное эмоциональное отреагирование, придает ему даже в случаях агрессивных проявлений социально приемлемые допустимые формы. При этом арттерапия, в отличие от игры, открывает возможности преобразования негативных эмоций в позитивные. Такое преобразование осуществляется в тех случаях, когда продукт эмоционального отреагирования (рисунок, история, сказка), опредмечивая аффект, обеспечивает катарсис за счет социального признания выразительности формы и значимости созданного продукта;
- облегчает процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных или слабо ориентированных на сверстников детей. Возможности опосредованного продуктом арттерапии невербального контакта между детьми способствует преодолению коммуникативных барьеров и психологических защит;
- создает благоприятные условия для развития произвольности и способности к саморегуляции. Эти условия обеспечиваются за счет того, что изобразительная деятельность как продуктивная деятельность с необходимостью требует от ребенка планирования и регуляции деятельности на пути достижения цели;
- оказывает дополнительное влияние на осознание ребенком своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний; создает предпосылки для регуляции эмоциональных состояний и реакций;
- существенно повышает личностную ценность, содействует формированию позитивной «Я-концепции» и повышению уверенности в себе за счет социального признания ценности продукта, созданного ребенком.

Как уже было сказано, центральной задачей *психогимнастики* является формирование у детей эмоциональной децентрации. Согласно Г.М.Бреславу [45], под эмоциональной децентрацией понимается способность индивида воспринимать и учитывать в своем поведении состояния, желания и интересы других людей, которая при нормальном ходе формирования личности появляется к концу дошкольного возраста. Нарушения в ее формировании могут приводить прежде всего к трудностям

в общении со сверстниками и взрослыми, связанными, в частности, с агрессивностью. Помимо центральной задачи, внутри блока психогимнастики необходимо выделить дополнительную, но не менее значимую задачу — профилактику психосоматических заболеваний. Психосоматические заболевания в двадцатом веке заметно потеснили все остальные вследствие повышения темпа жизни, увеличения эмоциональных перегрузок и роста депрессивных тенденций на уровне массового сознания. Естественно, что нарастание психосоматизации населения вызвало интерес у врачей, психологов (начиная с З.Фрейда) к причинам, вызывающие психосоматические заболевания. В последнее время широкое распространение получила концепция «алексимия», т.е. существование комплекса личностных характеристик, являющееся предпосылкой появления психосоматических заболеваний. Каковы же личностные характеристики? Это прежде всего слабая дефференцированность эмоциональной сферы, т.е. неспособность распознать и описать свои эмоции и эмоции других людей [46]. Кроме того, недостаточная рефлексивность, а также запрет на внешнее проявление негативных эмоций (страх, гнев и т.д.). Как же исходя из этой концепции помочь детям впоследствии не стать психосоматиками? Для этого необходимо привлечь внимание детей к эмоциональному миру человека, обучить их выражению и распознаванию некоторых базовых эмоций, инициировать их самопознание.

Прежде чем перейти к рассмотрению конкретной работы внутри данного блока, определим его центральное понятие — понятие эмоций. Имеется широкий диапазон научных точек зрения на природу и значение эмоций. Мы же будем опираться на теорию фундаментальных эмоций К.Е.Изарда [47], согласно которой эмоции рассматриваются как основная мотивационная система человека, а также как личностные процессы, которые придают смысл и значение человеческому существованию. Изардом выделяется десять фундаментальных (базовых) эмоций, каждая из которых ведет к различным внутренним переживаниям и различным внешним выражением этих переживаний. Знакомство детей с фундаментальными эмоциями является главным содержанием психогимнастики.

Вывод по первому разделу.

Для формирования и коррекции личностных качеств младших школьников необходимо изучить возрастные особенности, причины возможных нарушений развития личностных качеств и основные направления оказания психологической помощи младшим школьникам.

Анализ основных положений теорий развития ребенка показывает, что психологи различных направлений имеют единую точку зрения на закономерности развития личности. Во-первых, движущими силами развития личности является развитие потребностной сферы. Только при условии удовлетворения возрастных потребностей происходит дальнейший личностный рост. Во-вторых, на развитие ребенка влияют социальные факторы. Ребенок воспроизводит образцы поведения окружающих его значимых лиц. В-третьих, развитие личности имеет стадийный характер. Поэтому все сферы психики личности также развиваются по стадиям. Это относится к познавательной сфере, эмоциональной, поведенческой. Вследствие такой закономерности, у каждого возрастного периода имеются свои ведущие виды деятельности.

На фоне многообразной деятельности, у ребенка формируются личностные качества. При общении с окружающими – общительность, открытость, доброта, открытость или противоположные качества, такие как замкнутость, агрессивность и т.п. Занятия ведущей деятельностью формируют у ребенка добросовестность, трудолюбие, инициативность или противоположные качества, такие как небрежность, безответственность и т.п. Отношение к общественной и личной собственности влекут возникновение аккуратности, бережливости, экономности. Формирование отношения к себе развивает в ребенке скромность, самокритичность, требовательность, самолюбие, самоуважение. Все эти качества личности можно объединить в такие психологические феномены как самооценка и коммуникативные способности.

Из всего многообразия видов психологической помощи младшим школьникам, самыми эффективными являются методы арттерапии и психогимнастики. С точки зрения представителей гуманистического направления, коррекционные возможности арттерапии связаны с предоставлением ребенку практически неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации в продуктах творчества, утверждая и познавая свое «Я». Создаваемые ребенком продукты, объективируя его аффективное отношение к миру, облегчают процесс коммуникации и установления отношений со значимыми другими (родителями, сверстниками). Интерес к результатам творчества ребенка (рисунков, сочинений, сказок), повышают самооценку ребенка и степень его самосприятия и самооценности. Как уже было сказано, центральной задачей *психогимнастики* является формирование у детей эмоциональной децентрации. Под эмоциональной децентрацией понимается способность

и интересы других людей, которая при нормальном ходе формирования личности появляется к концу дошкольного возраста. Нарушения в ее формировании могут приводить прежде всего к трудностям в общении со сверстниками и взрослыми, связанными, в частности, с агрессивностью.

Раздел 2. Психодиагностика личностных качеств младших школьников.

2.1. Особенности психодиагностики младшего школьного возраста.

Психодиагностика - это область психологической науки и одновременно важнейшая форма психологической практики, которая связана с разработкой и использованием разнообразных методов распознавания индивидуальных психологических особенностей человека [48]. Согласно современному общенаучному представлению, под термином "диагностика" подразумевают распознавание состояния определенного объекта или систем путем быстрой регистрации его существенных параметров и последующего отнесения к определенной диагностической категории с целью прогноза его поведения и принятия решения о возможностях воздействия на это поведение в желательном направлении. Соответственно, о психодиагностике мы говорим тогда, когда речь идет об особом роде объектах диагностического познания - о наделенных психикой конкретных людях. Переход от поверхностных, наблюдаемых симптомов и признаков к диагностическому выводу в научной психодиагностике требует применения особых методик и процедур - измерительных тестов и качественно-количественных экспертных шкал. Таким образом, к основным понятиям психодиагностики следует прежде всего отнести: диагностические признаки и диагностические категории. Признаки отличаются тем, что их можно непосредственно наблюдать и регистрировать. Категории скрыты от непосредственного наблюдения (латентные переменные). Особая трудность психологической диагностики заключается в том, что между признаками и категориями не существует строгих взаимнооднозначных связей. Для однозначного вывода одного симптома недостаточно. Нужно проанализировать комплекс симптомов с помощью тестов. Тест в психодиагностике - это серия однотипных стандартизированных кратких испытаний, которым подвергается испытуемый. Различные тестовые задания призваны выявить у испытуемого различные симптомы, связанные с тестируемым скрытым фактором. Сумма результатов этих кратких испытаний говорит об уровне измеряемого фактора. Таким образом, современное понятие "психодиагностики" тесно связано с понятием психологическое тестирование, но не сводится к нему, так как кроме тестовых существуют экспертные (клинические) психодиагностические методики. Наиболее эффективно на практике использовать взаимодополняя друг друга оба этих подхода. Стандартизованные количественные тесты эффективнее в тех случаях, когда нужно получить хотя бы приближенные данные о целой группе людей в кратчайшие сроки и при этом принять строго альтернативное решение, требующее количественного обоснования своей надежности (принять или не принять на работу, дать отгул или поставить на дежурство). Кроме того, эти тесты лучше защищены от возможных методических ошибок.

Экспертные методы более эффективны в руках опытных, профессионально подготовленных психодиагностов - психологов. Они позволяют глубже и точнее проникнуть в уникальную жизненную ситуацию отдельного конкретного человека, но требует гораздо больше времени на индивидуальную работу с ним. Особо эффективны экспертные методы тогда, когда по их результатам сам психолог - диагност оказывает психологическую помощь, проводит психокоррекцию, психотерапию, тренинг и другие виды психологического вмешательства. Психологический диагноз состоит не из одного слова - названия типа личности или болезни, а имеет развернутый и комплексный характер. В современной психодиагностике психологический диагноз практически не только не сводится к фиксации, но даже не связан с прогнозом возможных психических заболеваний. Он может быть поставлен любому здоровому человеку и означает не отнесение к какой-то одной заданной категории или типу личности, а структурированное описание комплекса взаимосвязанных психических свойств - способностей, стилевых черт и мотивов личности. Например, сюда может входить констатация у одного и того же человека одновременно следующих особенностей: высокого уровня развития креативности, среднего уровня вербального интеллекта, сниженного уровня способности концентрации внимания на фоне ведущей мотивации достижения социального успеха и т.п. Некоторые черты и особенности у данного человека могут в некоторых ситуациях как бы конфликтовать между собой, подталкивать к разным способам поведения. Одна из важнейших задач глубинной личностной психодиагностики состоит в выявлении того, какие именно психические свойства вошли в противоречие. Это помогает распутать клубок внутреннего конфликта [49]. Конечно, психологический диагноз имеет смысл не сам по себе, а для психологического прогноза поведения и почти всегда содержит в себе прогноз в явном или неявном виде.

Особое значение для психодиагностики имеет понятие - норма. В психодиагностике следует различать как минимум два различных вида норм: статистические и социокультурные. Первый вид чаще применяется для оценки стилевых и мотивационных черт. Второй вид - для оценки способностей и достижений. Статистическая норма - это средний диапазон на шкале измеряемого свойства. Нормой здесь считается близость значения свойства к тому уровню, который характеризует статистически среднего индивида. Социокультурный норматив - это уровень свойства, который явно или неявно считается в обществе необходимым.

Психодиагностика - это не только направление практической психологии, но и теоретическая дисциплина. Как теоретическая дисциплина психодиагностика имеет дело с переменными и постоянными величинами, характеризующими внутренний мир человека. Для того чтобы эти величины были выделены, описаны и зафиксированы должна быть проведена теоретическая работа по анализу и обобщению фактов, характеризующих психическую реальность человека. Эти факты составляют основу теоретических построений и гипотез, которые проверяются специальными

методами. Таким образом, психодиагностика с одной стороны, это способ проверки теоретических построений, а с другой стороны - способ движения от абстрактной теории, от обобщения к конкретному факту. Например, в исследованиях личности часто прибегают к понятию защитные механизмы личности. Для психолога, занимающегося диагностикой как теоретической дисциплиной, возникают такие вопросы: «Как выглядят на уровне фактов поведения человека защитные механизмы личности? Каким способом зафиксировать их наличие?»

По отношению к какому-нибудь теоретическому построению вполне возможен такой вариант работы психодиагноста, когда он не найдет способ фиксации какого-то явления у всех людей. За возможной неуспешностью работы психодиагноста кроется неразвитость теории общения. Отчасти поэтому, психодиагностика как теоретическая дисциплина развивается и существует постольку, поскольку развивается и существует общепсихологическая теория как представление о предмете психологической науки. В тоже время это развитие предполагает дифференциацию - появление все новых и новых отраслей психологии. Теоретическая психодиагностика использует данные общей психологии, ее отраслей (предметных областей, психологии), а также данные психометрики (наука, обосновывающая измерительные диагностические методы) и практики применения психологического знания [50]. Можно говорить, что психодиагностика опирается на основные методы психологии:

- принцип отражения (адекватное отражение окружающего мира обеспечивает человеку эффективную регуляцию его деятельности);
- принцип развития (ориентация на изучение условий возникновения психических явлений, тенденций их изменения, качественных и количественных характеристик этих изменений);
- принцип диалектической связи сущности и явления (взаимное обусловливание этих философских категорий на материале психической реальности при условии их нетождественности);
- принцип единства сознания и деятельности (сознание и психика формируются в деятельности человека, действительность одновременно регулируется сознанием, психикой).

Результат работы психолога в области теоретической психодиагностики - методика или метод получения психологической информации, который может быть передан для использования коллегами. Методика всегда отрефлексирована, т.е. содержит доступные для пользователей критерии фиксации психической информации, обоснование этих критериев и их интерпретацию. Другими словами, психодиагностическая методика - решенная психологическая задача, где есть способы получения психологической информации, возможные ее варианты, значение этих вариантов.

Взаимосвязь различных теоретических подходов к предмету психологии возможна в силу сложности и многообразия свойств “феномена человека”. Отсюда право каждой теории на существование, право каждой методики на известную степень достоверности.

При психодиагностике детей необходимо учитывать все вышеприведенные требования, а так же возрастные особенности мышления и интеллектуального развития в целом. В младшем школьном возрасте, согласно теории Ж.Пиаже, у детей преобладает процесс конкретных операций, т.е. дети могут мысленно совершать какие-либо действия [51]. Поэтому целесообразно использовать при психодиагностике личностных качеств младших школьников методики самоотчета и проективные методики, позволяющие ослабить защитные механизмы личности.

Ни одна работа, посвященная оценке индивидуальных различий, не будет полной без обсуждения результатов, полученных с помощью *опросников самоотчета*. Они используются более широко, чем любая другая форма оценки личности [52]. В такого типа исследовании испытуемым предлагают отвечать письменно на бланке на вопросы, касающиеся особенностей их характера, ценностей, установок, мотивов, чувств, интересов и способностей. Термин самоотчет в данном случае используется в значении какой-либо информации, которую субъект прямо сообщает о себе путем ответа на определенные вопросы или путем выбора одного из имеющихся утверждений при условии ограниченного количества вариантов (например «да», «нет», «не знаю»). Характерная особенность тестов самоотчета состоит в том, что варианты ответов здесь откалиброваны, испытуемый должен выбирать из предложенных ответов. Объективность достигается путем ограничения степеней свободы, имеющихся у испытуемого при ответе на пункты теста. Сходным образом стандартизация процедур оценки минимизирует риск влияния личных склонностей того, кто производит оценку теста. Тесты, предназначенные для оценки одной личностной черты – одномерные тесты. Опросники, измеряющие одновременно несколько личностных характеристик – многомерные тесты.

Сила методик самоотчета – они дают более полную, определенную и систематизированную информацию о личности. Возможные личные предубеждения или теоретические пристрастия экспериментатора компенсируются таким достоинством метода, как объективность подсчета результатов. С этими тестами может легко работать человек, имеющий относительно небольшую формальную подготовку. Тесты самоотчета обладают большей надежностью по сравнению с другими методами. Многомерные опросники позволяют измерять одновременно несколько личностных особенностей.

Слабость методик самоотчета – они не защищены от преднамеренного обмана, влияния эталонов социальной желательности и установочного поведения. Проблема состоит в том, что в некоторых из шкал самооценки преобладают вопросы, дающие возможность испытуемым относительно легко вводить исследователя в заблуждение. Умышленная же ложь наиболее

вероятна тогда, когда респондент убежден, что извлечет для себя какую-то пользу, дав ответы, не соответствующие действительности.

Лучшая защита от этой опасности – встроить в тест контрольные шкалы, позволяющие обнаруживать преднамеренную ложь. Другой путь – вводить в тест дополнительные вопросы, прямо не относящиеся к изучаемому феномену, благодаря чему цель теста станет менее ясной для испытуемого. Тем не менее, эти попытки могут оказаться успешными только отчасти: трудно определить, до какой степени испытуемый сможет исказить информацию о себе. Поэтому по возможности важные заключения о личности испытуемого не должны основываться только на результатах теста самоотчета.

Другой недостаток шкал самоотчета связан со встречающейся у многих людей тенденцией отвечать таким образом, чтобы «хорошо выглядеть». Эта тенденция носит название социальной желательности, и она составляет проблему при использовании оценочных процедур. В отличие от преднамеренной лжи, испытуемые могут не осознавать, что они искажают ответы в благоприятном направлении.

Защитить метод от возможных искажений в сторону социальной желательности или ослабить их влияние можно с помощью нескольких приемов. Некоторые тесты самоотчета содержат вопросы, выявляющие вероятность того, что респондент дает социально желательные ответы. В других тестах предусмотрено прямое измерение количества приукрашивающих ответов. Другой способ решить эту проблему заключается в тщательной оценке социальной приемлемости каждого вопроса до его включения в тест. В любом случае, очевидно, что при интерпретации тестового материала психологи должны знать о потенциальной возможности «загрязнения» результатов за счет тенденции социальной желательности.

Последняя проблема связана с тем, что некоторые люди склонны отвечать на вопросы теста определенным образом, независимо от содержания тестового материала. Это тенденция отвечать согласием. Большинство авторов формулируют вопросы таким образом, чтобы ответы «верно-неверно» примерно в равной степени раскрывали бы измеряемую черту. Благодаря этому при подсчете показателей теста любое косвенное влияние, оказываемое тенденцией отвечать преимущественно «да» или «нет», уравнивается.

Проективные личностные тесты первоначально предназначались для помощи клиническим психологам в диагностике характера и сложности эмоциональных нарушений у пациента. Основанием для появления проективных тестов служит положение теории Фрейда, согласно которому неосознаваемые процессы важны для понимания психопатологии [53]. Соответственно, цель проективной оценки заключается в раскрытии неосознаваемых конфликтов личности, ее страхов и источников беспокойства. Термин «проективный метод» предложил Л.Франк для обозначения методов оценки, в которых испытуемым дают неопределенные

стимулы, содержание которых не предполагает четких, обусловленных данной культурой ответов [54]. Подобные методы, представляющие собой скорее непрямой подход к оценке личности, позволяют людям «проецировать» на неопределенный материал свои чувства, потребности, установки и отношение к жизни. Предполагается, что в ответах на тестовые стимулы (такие как чернильные пятна или расплывчатые картинки) обнаруживаются признаки подавленных импульсов, защитные механизмы личности и другие ее внутренние аспекты. Все проективные тесты отличаются рядом важных особенностей. Все они содержат неопределенные или неструктурированные тестовые стимулы. Экспериментатор никогда не сообщает испытуемому истинной цели тестирования и не говорит, как будет подсчитываться или интерпретироваться его ответы. В инструкциях подчеркивается, что правильных или неправильных ответов не может быть, и испытуемый вправе отвечать так, как ему вздумается. Наконец, подсчет и интерпретация ответов испытуемого основываются в значительной степени на субъективных суждениях экспериментатора, который опирается на свой клинический опыт.

Психодиагностика личностных качеств младших школьников должна выявить основные черты характера ребенка, позволяющие ему реализовать все возрастные потребности. Согласно теориям личности, в младшем школьном возрасте ведущими являются личностные качества, которые помогают ребенку общаться с окружающими – откровенность, общительность, доброта, открытость; позволяют реализовать себя в какой-либо деятельности – добросовестность, трудолюбие, инициативность; формируют отношение к общественной и личной собственности – аккуратность, бережливость; влияют на становление отношения к себе – скромность, самокритичность, самоуважение. Оценить эти качества можно с помощью методик оценки уровня притязаний и самооценки (отношение к себе, к деятельности, к окружающим), определения типа акцентуации (закономерности поведения, реакций на окружающих, эмоциональный фон), определение типа межличностных отношений (качественная и количественная характеристика способа общения) и величины индекса агрессивности (самая подвижная характеристика стиля реакции на окружающих).

2.2. Психодиагностика самооценки младших школьников.

Существует большое число психодиагностических методик, позволяющих выяснить самооценку и уровень притязаний личности. Для работы с детьми младшего школьного возраста наиболее удачной является методика Дембо-Рубинштейна [55]: «Определение самооценки и уровня притязаний младших школьников».

Цель: на основе оценки уровня развития своих качеств в реальном и желаемом отношениях, выяснить уровень самооценки и уровень притязаний.

Методический инструментарий: лист бумаги, на котором нарисованы семь вертикальных линий длиной 100 мм. Список качеств, которые ребенок должен оценить:

1. здоровье
2. ум, способности
3. характер
4. авторитет у сверстников
5. умение делать что-нибудь руками
6. внешность
7. уверенность в себе

Инструкция: Каждой вертикальной линии присваивается порядковый номер соответственно названию качества. Ребенка просят отметить на вертикальных линиях специальными знаками уровень развития качеств в настоящее время (-) и уровень развития этих же качеств желаемый (х).

Обработка данных: Так как длина каждой линии 100мм, количество присвоенных баллов равно количеству мм, отмеченных ребенком. Например, знак (-) стоит на длине 60 мм, значит уровню самооценки присваивается 60 баллов.

Интерпретация: Определяется:

1. уровень притязаний в баллах (х) по каждой шкале.
2. высота самооценки в баллах (-) по каждой шкале.
3. вычисляется разница от (х) до(-).
4. вычисляется средняя величина самооценки и уровня притязаний.

Таблица 1 Определение уровня самооценки и уровня притязаний для младших школьников.

Понятия	низкий	средний	высокий	Очень высокий
Уровень притязаний	Менее 60	60-74	75-89	90-100
Уровень самооценки	Менее 45	45-59	60-74	75-100

Проанализируем эти данные:

Адекватный уровень притязаний – 60-89 баллов.

Высокий уровень притязаний – 75-89 баллов. Этот уровень позволяет личности развиваться, добиваться новых высот.

Неадекватно завышенный уровень притязаний – 90-100 баллов. В этом случае человек не может правильно оценить свои возможности, у него нет критики своего поведения. В результате, этот человек всегда будет попадать в конфликтные ситуации.

Неадекватно заниженный уровень притязаний – менее 60 баллов. У такого человека отсутствуют стремления что-либо делать, он будет апатичным, пассивным.

Адекватная самооценка – 45-74 балла.

Неадекватно завышенная самооценка – 75-100 баллов. Такой человек будет заносчивым, высокомерным, критичным к окружающим.

Неадекватно заниженная самооценка – менее 45 баллов. Такой человек чаще всего неуверенный, тревожный, беспокойный, подозрительный.

Результаты методики определения самооценки и уровня притязаний младших школьников:

Для исследования личностных качеств младших школьников был выбран 4 класс Пригородной средней школы города Аксу. В классе 20 человек, 10 мальчиков и 10 девочек. Из них было сформировано две группы – контрольная и экспериментальная. В каждой группе по 5 мальчиков и 5 девочек.

Контрольная группа:

1. Айгерим А. – средний уровень притязаний – 70 баллов
средний уровень самооценки – 60 баллов

Вывод: у девочки адекватно высокий уровень самооценки и уровня притязаний.

2. Еламан А. – средний уровень притязаний – 93 балла
средний уровень самооценки – 86 балла

Вывод: у мальчика неадекватно высокий уровень самооценки и уровня притязаний.

3. Алмаз А. – средний уровень притязаний – 60 баллов
средний уровень самооценки – 45 балла

Вывод: у мальчика низкий уровень самооценки и уровня притязаний.

4. Нуржан Б. – средний уровень притязаний – 54 балла
средний уровень самооценки – 40 баллов

Вывод: у мальчика неадекватно низкий уровень самооценки и уровня притязаний.

5. Гульдана Б. – средний уровень притязаний – 96 баллов
средний уровень самооценки – 80 баллов

Вывод: у девочки неадекватно высокий уровень самооценки и уровня притязаний.

6. Толепберген Б. – средний уровень притязаний – 80 баллов
средний уровень самооценки – 70 баллов

Вывод: у мальчика адекватно высокий уровень самооценки и уровня притязаний.

7. Роза Д. – средний уровень притязаний – 70 баллов
средний уровень самооценки – 45 баллов

Вывод: у девочки адекватно высокий уровень притязаний, но низкий уровень самооценки.

8. Ерсин Е. – средний уровень притязаний – 100 баллов
средний уровень самооценки – 90 баллов

Вывод: у мальчика неадекватно высокий уровень притязаний и уровень самооценки.

9. Мактал З. – средний уровень притязаний – 65 баллов
 средний уровень самооценки – 40 баллов

Вывод: у девочки адекватно высокий уровень притязаний и неадекватно низкий уровень самооценки.

10. Нуршаш К. – средний уровень притязаний – 100 баллов
 средний уровень самооценки – 75 баллов

Вывод: у девочки неадекватно высокий уровень притязаний и самооценки.

Экспериментальная группа:

1. Болатбек З. – средний уровень притязаний – 65 баллов
 Средний уровень самооценки – 50 баллов

Вывод: у мальчика адекватно высокий уровень притязаний и уровень самооценки.

2. Айганым К. – средний уровень притязаний – 95 баллов
 Средний уровень самооценки – 80 баллов

Вывод: у девочки неадекватно высокий уровень самооценки и уровень притязаний.

3. Бямба К. – средний уровень притязаний – 60 баллов
 Средний уровень самооценки – 45 баллов

Вывод: у мальчика низкий уровень самооценки и уровень притязаний.

4. Гульсум М. – средний уровень притязаний – 55 баллов
 Средний уровень самооценки – 35 баллов

Вывод: у девочки неадекватно низкий уровень самооценки и уровень притязаний.

5. Еламан О. – средний уровень притязаний – 95 баллов
 Средний уровень самооценки – 85 баллов

Вывод: у мальчика неадекватно высокий уровень самооценки и уровень притязаний.

6. Райгуль Р. – средний уровень притязаний – 85 баллов
 Средний уровень самооценки – 65 баллов

Вывод: у девочки адекватно высокий уровень самооценки и уровень притязаний.

7. Нурболат Т. – средний уровень притязаний – 65 баллов
 Средний уровень самооценки – 40 баллов

Вывод: у мальчика адекватно высокий уровень притязаний, но неадекватно низкий уровень самооценки.

8. Айжан У. – средний уровень притязаний – 100 баллов
 Средний уровень самооценки – 85 баллов

Вывод: у девочки неадекватно высокий уровень притязаний и уровень самооценки.

9. Лайлим Х. – средний уровень притязаний – 60 баллов
 Средний уровень самооценки – 45 баллов

Вывод: у девочки адекватно высокий уровень притязаний и низкий уровень самооценки.

10. Айбек Ш. – средний уровень притязаний – 90 баллов

Средний уровень самооценки – 75 баллов

Вывод: у мальчика неадекватно высокий уровень притязаний и уровень самооценки.

Таким образом, в контрольной и экспериментальной группах получены результаты, указывающие на разнообразный уровень самооценки и уровня притязаний.

Таблица 2 Результаты психодиагностики уровня самооценки младших школьников, нулевой срез:

Имя ребенка, контрольная группа	Уровень самооценки (в баллах)	Имя ребенка, экспериментальная группа	Уровень самооценки (в баллах)
Айгерим А.	60	Болатбек З.	50
Еламан А.	45	Айганым К.	80
Алмаз А.	86	Бямба К.	45
Нуржан Б.	40	Гульсум М.	35
Гульдана Б.	80	Еламан О.	85
Толепбергген Б.	70	Райгуль Р.	65
Роза Д.	45	Нурболат Т.	40
Ерсын Е.	90	Айжан У.	85
Макпат З.	40	Лайлим Х.	45
Нуршаш К.	75	Айбек Ш.	75

2.3. Психодиагностика коммуникативных способностей младших школьников.

Опираясь на основные положения теорий психического развития детей, учитывая ведущие возрастные потребности младших школьников, можно сделать вывод, что для исследования коммуникативных способностей необходимо определить тип акцентуации ребенка, уровень агрессивности, тип межличностных отношений. Для определения типа акцентуации младших школьников лучше всего использовать тест Шмишека. Опросник предназначен для диагностики типа акцентуации личности. Теоретической основой опросника является концепция «акцентуированных личностей» К. Леонгарда, который считает, что присущие личности черты могут быть разделены на основные и дополнительные. Основные черты составляют стержень, «ядро» личности [56]. В случае яркой выраженности основные черты становятся акцентуациями характера. Соответственно, личности, у которых основные черты ярко выражены, названы Леонгардом «акцентуированными». Этот термин занял место между психопатией и нормой. Акцентуированные личности не следует рассматривать в качестве патологических, но в случае воздействия неблагоприятных факторов

акцентуации могут приобретать патологический характер, разрушая структуру личности. Тест содержит 10 шкал, в соответствии с десятью выделенными Леонгардом типами акцентуированных личностей и состоит из 88 вопросов, на которые требуется ответить «да» или «нет».

Таблица 3 Результаты психодиагностики типа акцентуации младших школьников, нулевой срез

Имя ребенка, Контрольная группа	Тип акцентуации	Имя ребенка, Экспериментальная группа	Тип акцентуации
Айгерим А.	Эмотивный	Болатбек З.	Циклотимный
Еламан А.	Возбудимый	Айганым К.	Застревающий
Алмаз А.	Застревающий	Бямба К.	Эмотивный
Нуржан Б.	Эмотивный	Гульсум М.	Тревожный
Гульдана Б.	Демонстративный	Еламан О.	Возбудимый
Толепберген Б.	Гипертимный	Райгуль Р.	Гипертимный
Роза Д.	Циклотимный	Нурболат Т.	Демонстративный
Ерсын Е.	Возбудимый	Айжан У.	Возбудимый
Макпал З.	Гипертимный	Лайлим Х.	Эмотивный
Нуршаш К.	демонстративный	Айбек Ш.	демонстративный

Для определения типа межличностных отношений младших школьников использован тест Лири. Методика создана Т.Лири, Г.Лефоржем, Р.Сазеком в 1954 г. и предназначена для исследования субъекта о себе и идеальном «Я», а также для изучения взаимоотношений в малых группах [57]. С помощью данной методики выявляется преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке.

При исследовании межличностных отношений наиболее часто выделяются два фактора: доминирование – подчинение и дружелюбие – агрессивность. Именно эти факторы определяют общее впечатление о человеке в процессах межличностного восприятия. Они названы М.Аргайлом в числе главных компонентов при анализе стиля межличностного поведения и по содержанию могут быть соотнесены с двумя из трех главных осей семантического дифференциала Ч.Осгуда: оценка и сила. В многолетнем исследовании, проводимом американскими психологами под руководством Б.Бейлза, поведение члена группы оценивается по двум переменным, анализ которых осуществляется в трехмерном пространстве, образованном тремя осями: доминирование – подчинение, дружелюбие – агрессивность, эмоциональность – аналитичность. Для представления основных социальных ориентаций Т.Лири разработал условную схему в виде круга, разделенного на секторы. В этом круге по горизонтальной и вертикальной осям обозначены четыре ориентации: доминирование – подчинение, дружелюбие – враждебность. В свою очередь эти секторы разделены на восемь – соответственно более частным отношениям. Для еще более тонкого описания круг делят на 16 секторов, но чаще используются октанты, определенным

образом ориентированные относительно двух главных осей. Схема Т.Лири основана на предположении, что чем ближе результаты испытуемого к центру окружности, тем сильнее взаимосвязь этих двух переменных. Сумма баллов каждой ориентации переводится в индекс, где доминирует вертикальная (доминирование – подчинение) и горизонтальная (дружелюбие – враждебность) оси. Расстояние полеченных показателей от центра окружности указывает на адаптивность или экстремальность интерперсонального поведения. Опросник содержит 128 оценочных суждений, из которых в каждом из 8 типов отношений образуются 16 пунктов, упорядоченных по восходящей интенсивности. Методика построена так, что суждения, направленные на выяснение какого-либо типа отношений, расположены не подряд, а особым образом: они группируются по 4 и повторяются через равное количество определений. При обработке подсчитывается количество отношений каждого типа. Т.Лири предлагал использовать методику для оценки наблюдаемого поведения людей, т.е. поведения в оценке окружающих («со стороны»), для самооценки, оценки близких людей, для описания идеального «Я». В соответствии с этими уровнями диагностики меняется инструкция для ответа.

Максимальная оценка уровня – 16 баллов, но она разделена на четыре степени выраженности отношения. Разные направления диагностики позволяют определить тип личности, а также сопоставить данные по отдельным аспектам. Например, «социальное «Я», «реальное «Я», «мои партнеры» и т.д. Методика может быть представлена респонденту либо списком (по алфавиту или в случайном порядке), либо на отдельных карточках. Ему предлагается указать те утверждения, которые соответствуют его представлению о себе, относятся к другому человеку или его идеалу. В результате производится подсчет баллов по каждой октанте с помощью специального «ключа» к опроснику. Полученные баллы переносятся на дискограмму, при этом расстояние от центра круга соответствует числу баллов по данной октанте (от 0 до 16). Концы векторов соединяются и образуют личностный профиль. По специальным формулам определяются показатели по основным факторам: доминирование и дружелюбие.

$$\text{Доминирование} = (I - V) + 0.7*(VIII+II - VI)$$

$$\text{Дружелюбие} = (VII - III) + 0.7*(VIII - II-IV + VI)$$

Качественный анализ полученных данных проводится путем сравнения дискограмм, демонстрирующих различие между представлениями разных людей. С.В.Максимовым приведены индексы точности рефлексии, дифференцированности восприятия, степени осознания личностью мнения группы, степени благополучности положения личности в группе, значимости группы для личности.

Методический прием позволяет изучать проблему психологической совместимости и часто используется в практике семейной консультации, групповой психотерапии и социально-психологического тренинга.

Типы отношения к окружающим.

I. Авторитарный

13-16 -- диктаторский, властный, деспотический характер, тип сильной личности, которая лидирует во всех видах групповой деятельности. Всех наставляет, поучает, во всем стремится полагаться на свое мнение, не умеет принимать советы других. Окружающие отмечают эту властность, но признают ее.

9-12 -- доминантный, энергичный, компетентный, авторитетный лидер, успешный в делах, любит давать советы, требует к себе уважения.

0-8 -- уверенный в себе человек, но не обязательно лидер, упорный и настойчивый.

II. Эгоистичный

13-16 -- стремится быть над всеми, но одновременно в стороне от всех, самовлюбленный, расчетливый, независимый, себялюбивый. Трудности перекладывает на окружающих, но сам относится к ним несколько отчужденно, хвастливый, самодовольный, заносчивый.

0-12 -- эгоистические черты, ориентация на себя, склонность к соперничеству.

III. Агрессивный

13-16 -- жесткий и враждебный по отношению к окружающим, резкий, жесткий, агрессивность может доходить до асоциального поведения.

9-12 -- требовательный, прямолинейный, откровенный, строгий и резкий в оценке других, непримиримый, склонный во всем обвинять окружающих, насмешливый, ироничный, раздражительный.

0-8 -- упрямый, упорный, настойчивый и энергичный.

IV. Подозрительный

13-16 -- отчужденный по отношению к враждебному и злобному миру, подозрительный, обидчивый, склонный к сомнению во всем, злопамятный, постоянно жалуется на всех (шизоидный тип характера).

9-12 -- критичный, испытывает трудности в интерперсональных контактах из-за подозрительности и боязни плохого отношения, замкнутый, скептический, разочарованный в людях, скрытный, свой негативизм проявляет в вербальной агрессии.

0-8 -- критичный по отношению ко всем социальным явлениям и окружающим людям.

V. Подчиняемый

13-16 -- покорный, склонный к самоунижению, слабовольный, склонный уступать всем и во всем, всегда ставит себя на последнее место и осуждает себя, приписывает себе вину, пассивный, стремится найти опору в ком-либо более сильном.

9-12 – застенчивый, кроткий, легко смущается, склонен подчиняться более сильному без учета ситуации.

0-8 – скромный, робкий, уступчивый, эмоционально сдержанный, способный подчиняться, не имеет собственного мнения, послушно и честно выполняет свои обязанности.

VI. Зависимый

13-16 – резко неуверенный в себе, имеет навязчивые страхи, опасения, тревожится по любому поводу, поэтому зависим от других, от чужого мнения.

9-12 – послушный, боязливый, беспомощный, не умеет проявить сопротивление, искренне считает, что другие всегда правы.

0-8 – конформный, мягкий, ожидает помощи и советов, доверчивый, склонный к восхищению окружающими, вежливый.

VII. Дружелюбный

9-16 – дружелюбный и любезный со всеми, ориентирован на принятие и социальное одобрение, стремится удовлетворить требования всех, «быть хорошим» для всех без учета ситуации, стремится к целям микрогрупп, имеет развитые механизмы вытеснения и подавления, эмоционально лобильный (истероидный тип характера).

0-8 – склонный к сотрудничеству, кооперации, гибкий и компромиссный при решении проблем и в конфликтных ситуациях, стремится быть в согласии с мнением окружающих, сознательно конформный, следует условностям, правилам и принципам «хорошего тона» в отношениях с людьми, инициативный энтузиаст в достижении целей группы, стремится помогать, чувствовать себя в центре внимания, заслужить признание и любовь, общительный, проявляет теплоту и дружелюбие в отношениях.

VII. Альтруистический

9-16 – гиперответственный, всегда приносит в жертву свои интересы, стремится помочь и сострадать всем, навязчивый в своей помощи и слишком активный по отношению к окружающим, неадекватно принимает на себя ответственность за других (может быть только внешняя «маска», скрывающая личность противоположного типа).

0-8 – ответственный по отношению к людям, деликатный, мягкий, добрый, эмоциональное «отношение» к людям проявляет в сострадании, симпатии, заботе, ласке, умеет подбодрить и успокоить окружающих, бескорыстный и отзывчивый.

Таблица 4 Результаты психодиагностики типа межличностных отношений младших школьников, нулевой срез

Имя ребенка, Контрольная группа	Тип межличностных отношений	Имя ребенка, Экспериментальная группа	Тип межличностных отношений
Айгерим А.	Дружелюбный	Болатбек З.	Авторитарный
Еламан А.	Агрессивный	Айганым К.	Подозрительный
Алмаз А.	Подозрительный	Бямба К.	Авторитарный
Нуржан Б.	Дружелюбный	Гульсум М.	Дружелюбный
Гульдана Б.	Эгоистичный	Еламан О.	Авторитарный
Толепберген Б.	Авторитарный	Райгуль Р.	Агрессивный
Роза Д.	Авторитарный	Нурболат Т.	Эгоистичный
Ерсын Е.	Авторитарный	Айжан У.	Агрессивный
Макпал З.	Агрессивный	Лайлим Х.	Дружелюбный
Нуршаш К.	эгоистичный	Айбек Ш.	эгоистичный

Уровень агрессивности младших школьников определяется по тесту Баса-Дарки. Термин «агрессия» чрезвычайно часто употребляется сегодня в самом широком контексте и поэтому нуждается в серьезном «очищении» от целого ряда наслоений и отдельных смыслов. Различные авторы в своих исследованиях по-разному определяют агрессию и агрессивность: как врожденную реакцию человека для «защиты занимаемой территории»; как стремление к господству; реакцию личности на враждебную человеку окружающую действительность. Очень широкое распространение получили теории, связывающие агрессию и фрустрацию [58]. Под агрессивностью можно понимать свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций, в основном в области субъектно-субъектных отношений. Вероятно, деструктивный компонент человеческой активности является необходимым в созидательной деятельности, так как потребности индивидуального развития с неизбежностью формируют в людях способность к устранению и разрушению препятствий, преодолению того, что противодействует этому процессу.

Агрессивность имеет качественную и количественную характеристику. Как и всякое свойство, она имеет различную степень выраженности: от почти полного отсутствия до ее предельного развития. Каждая личность должна обладать определенной степенью агрессивности. Отсутствие ее приводит к пассивности, ведомости, конформности и т.д. Чрезмерное развитие ее начинает определять весь облик личности, которая может стать конфликтной, неспособной на сознательную кооперацию и т.д. Сама по себе агрессивность не делает субъекта сознательно опасным, так как, с одной

стороны, существующая связь между агрессивностью и агрессией не является жесткой, а, с другой, сам акт агрессии может не принимать сознательно опасные и неодобряемые формы. В житейском сознании агрессивность является синонимом «злонамеренной активности». Однако само по себе деструктивное поведение «злонамеренностью» не обладает, таковой его делает мотив деятельности, те ценности, ради достижения и обладания которыми активность разворачивается. Внешне практические действия могут быть сходны, но их мотивационные компоненты прямо противоположны.

Исходя из этого, можно разделить агрессивные проявления на два основных типа: первый – мотивационная агрессия, как самооценностность, второй – инструментальная, как средство (подразумевая при этом, что и та, и другая могут проявляться под контролем сознания, так и вне него, и сопряжены с эмоциональными переживаниями: гнев, враждебность). Практических психологов в большей степени должна интересовать мотивационная агрессия как прямое проявление реализации присущих личности деструктивных тенденций. Определив уровень таких деструктивных тенденций, можно с большей степенью вероятности прогнозировать возможность проявления открытой мотивационной агрессии. Одной из подобных диагностических процедур является опросник Басса-Дарки [59].

А.Басс, воспринявший ряд положений своих предшественников, разделил понятия агрессии и враждебности и определил последнюю как: «...реакцию, развивающую негативные чувства и негативные оценки людей и событий». Создавая свой опросник, дифференцирующий проявления агрессии и враждебности, А.Басс и А.Дарки выделили следующие виды реакций:

1. Физическая агрессия – использование физической силы против другого лица.
2. Косвенная – агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная.
3. Раздражение – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).
4. Негативизм – оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.
5. Обида – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.
6. Подозрительность – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.
7. Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).

8. Чувство вины – выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

Кроме того, определяется индекс враждебности по шкалам 5 и 6 (норма 6,5-96.), а так же индекс агрессивности по шкалам 1, 3, 7 (норма 21-256.).

Таблица 5 Результаты психодиагностики уровня агрессивности младших школьников в контрольной группе, нулевой срез

Тип агрессивности (в баллах)	Айгерим	Еламан	Алма	Нуржан	Гульдана	Толеп берген	Роза	Ерсын	Макпал	Нуршаш
Физическая	3	9	10	3	6	8	5	9	8	6
Косвенная	4	8	9	4	4	6	6	8	6	8
Раздражитель ность	3	10	9	3	7	9	7	10	9	7
Негативизм	2	5	5	2	5	5	3	5	5	5
Обида	6	4	7	6	7	3	6	4	3	7
Подозритель ность	2	7	10	2	7	4	4	7	4	7
Вербальная Агрессия	4	12	12	4	10	10	5	12	10	10
Вина	6	2	2	6	2	3	6	2	3	2
Враждебность	8	11	17	8	14	7	10	11	7	14
агрессивность	10	31	31	10	23	27	17	31	27	23

Таблица 6 Результаты психодиагностики уровня агрессивности младших школьников в экспериментальной группе, нулевой срез

Тип агрессивности (в баллах)	Белатбек	Айга-ным	Бямб	Гульсум	Еламан	Рай-гуль	Нур-болат	Айжан	Лайлим	Айбек
Физическая	5	10	5	3	9	8	6	9	3	6
Косвенная	6	9	6	4	8	6	8	8	4	4
Раздражитель ность	7	9	7	3	10	9	7	10	3	7
Негативизм	3	5	3	2	5	5	5	5	2	5
Обида	6	7	6	6	4	3	7	4	6	7
Подозритель ность	4	10	4	2	7	4	7	7	2	7
Вербальная Агрессия	5	12	5	4	12	10	10	12	4	10
Вина	6	2	6	6	2	3	2	2	6	2
Враждебность	10	17	10	8	11	7	14	11	8	14
агрессивность	17	31	17	10	31	27	23	31	10	23

С помощью данных методик сделан вывод о коммуникативных способностях младших школьников. Получены следующие результаты:

Контрольная группа:

1. Айгерим А.: девочка эмоциональная, дружелюбная, общение со сверстниками очень активное, дети тянутся к ней, т.к. она относится ко всем на равных, уважительно.

2. Еламан А.: мальчик возбудимого типа, раздражительный. Развиты лидерские качества, но неумение сдерживать себя, вербальная агрессивность отдаляют от него детей. Общая конфликтность мешает ребенку реализовать свои возможности.

3. Алмаз А.: мальчик очень настороженно ведет себя по отношению к окружающим, никому не доверяет. Поэтому у него мало друзей. Не может реализовать свой потенциал, потому что во всех своих неудачах винит окружающих, не хочет обращать внимания на свои недостатки. Общий эмоциональный фон снижен.

4. Нуржан Б.: мальчик эмоциональный, дружелюбный, всегда среди сверстников. Готов прийти на помощь одноклассникам, сам с охотой принимает от них поддержку.

5. Гульдана Б.: девочка демонстративная, эмоциональная, всегда стремится быть лучше всех. Развиты лидерские качества, но несдержанность и раздражительность при столкновении с трудностями не позволяют ей в полной мере реализовать их. В характере преобладают эгоцентрические черты, поэтому больше ждет от окружающих понимания и поддержки, чем сама готова поступить подобным образом. Нет постоянных увлечений, поверхностна.

6. Толепберген Б.: мальчик очень активный, эмоциональный, заряжает всех окружающих своей жизнерадостностью. Инициативность помогает ему братья за все дела, быть в центре коллектива; но несдержанность, вербальная агрессивность мешают довести дело до конца, что еще больше повышает его раздражительность. Много приятелей, но нет друзей. Не может долго заниматься одним увлечением, особенно если не получается сразу победить.

7. Роза Д.: девочка эмоциональная, но фон настроения постоянно меняется из-за малейших изменений в окружении. Когда в хорошем настроении – у нее все быстро получается, со всеми детьми в хороших отношениях, ответственно выполняет все поручения. Но при плохом настроении – все наоборот. Ворчит, брюзжит, всем недовольна, ругается с детьми по пустякам. В этот период успешность всех ее дел падает, что еще больше приводит ее к раздражительности.

8. Ерсун Е.: мальчик возбудимого типа, быстро впадает в аффект из-за резкого слова, но так же быстро отходит. В общении с детьми предпочитает авторитарный стиль, любит командовать, раздражается, если кто-либо не подчиняется. Но очень ответственно относится к поручениям, повышающим

его авторитет. Поэтому ему надо давать поручения, которые он может выполнить самостоятельно, а результаты этого дела будут общественно значимы и полезны.

9. Макпал З.: девочка гипертимного типа, эмоциональная, импульсивная. Любит быть в центре большой компании детей, но агрессивный стиль поведения мешает ей стать лидером в коллективе. Увлекается спортом, связанным с риском. Постоянно придумывает розыгрыши, инициативна, но не выдерживает строгий контроль. Поэтому такие качества как ответственность, доброжелательность развиты слабо.

10. Нуршаш К.: девочка демонстративного типа, эмоциональная, любит выступать на общешкольных мероприятиях. Причем, готова выполнять все – вести концерт, петь, танцевать, участвовать в инсценировках. Импульсивность и конфликтность мешают ей в полной мере реализовать свои способности. Поэтому ответственные поручения выполняет под контролем взрослого. Слабо развиты волевые усилия, плохо разбирается в людях, очень внушаема и доверчива.

Экспериментальная группа:

1. Болатбек З.: мальчик лабильный, с постоянно меняющимся фоном настроения. Претендует на роль лидера, но не хватает эмоционального равновесия, уважительного отношения к окружающим. Ответственно относится ко всем поручениям, но с удовольствием выполняет их в период хорошего настроения. В общем, доброжелательный, но не всегда поддержит своих одноклассников, его раздражает рутинная, монотонная работа.

2. Айганым К.: девочка сложная. Долго помнит обиды, неудачи. Поэтому ее трудно уговорить на новое дело, первой пойти на встречу, уступить. В общении с ровесниками предпочитает разговаривать на повышенных тонах. К поручениям относится ответственно, но если его надо выполнить одной, не спеша, без внешнего контроля.

3. Бямба К.: мальчик эмоциональный, очень шумный, но безобидный. Любит покомандовать, но всегда по справедливости. Поэтому дети к нему тянутся. Слабость его характера – низкая ответственность, т.к. всегда неуверен в конечном результате, не старается довести дело до конца.

4. Гульсум М.: девочка очень тревожная, неуверенная. Эти качества мешают ей во всем. С ней не дружат дети, потому что она не любит шумных игр, не проявляет инициативность, пассивная. Не проявляет себя в общественных делах, т.к. боится говорить при большом скоплении людей, теряется. Не имеет сформированных навыков и умений, у нее нет увлечений. Внешне очень скованна, говорит тихим голосом.

5. Еламан О. : мальчик возбудимого типа, инициатор всех потасовок и конфликтов. В общении с окружающими предпочитает авторитарный стиль поведения, легко раздражается и вербально агрессивен. Увлечения носят стихийный характер, больше связаны с шумными играми. Ответственность

проявляет при выполнении поручений, связанных с физическими нагрузками.

6. Райгуль Р.: девочка гипертимного типа, эмоциональная, импульсивная. С детьми доброжелательна, но может проявить агрессивность, если на нее давят, ставят в жесткие рамки. С удовольствием берется за все поручения, но учитывая ее импульсивность, необходим внешний ненавязчивый контроль.

7. Нурболат Т.: мальчик демонстративного типа. У него очень высокие требования к окружающим, независимо от возраста. Может повысить голос даже на взрослого, если что-то выходит не так. Сам прилагать усилия к выполнению любого дела не спешит, проявляет нерешительность при принятии решения. Чтобы не выглядеть смешным в глазах окружающих, навязывает ответственность за все неудачи и промахи на других. Не признает свои ошибки.

8. Айжан У.: девочка возбудимого типа, легко раздражается. Проявляет нетерпеливость, если ее не поддерживают. Поэтому такие качества как доброжелательность, поддержка у нее развиты слабо. Ответственность может проявить, только если результаты выполнения отразятся на ней самой. Не любит интеллектуальных нагрузок. С удовольствием участвует во всех спортивных мероприятиях, где проявляет свою агрессивность, раздражительность.

9. Лайлим Х.: девочка эмотивного типа, дружелюбная, ответственная. Любит домашних животных, с удовольствием играет с детьми более младшего возраста. Проявить свои качества в полную меру мешает собственная нерешительность, боится проявить инициативу.

10. Айбек Ш.: мальчик демонстративного типа, эгоистичный. Очень переживает ситуации неуспеха. Поэтому всегда берется за выполнение заведомо успешных дел. Это ему удастся, благодаря развитой интуиции, поэтому пользуется авторитетом у ровесников. Дружит с детьми, которые ему могут помочь, поддержать. Сам проявлять глубокие дружеские качества не стремится.

Вывод по второму разделу.

Составим общую характеристику личностных качеств младших школьников по результатам психодиагностики. У всех детей выражена возрастная потребность к общению с ровесниками и другими значимыми людьми. Успешнее всего реализуют эту потребность дети эмоциональные, с низкими значениями индекса агрессивности и адекватными уровнями самооценки и притязаний. При таких условиях у детей есть возможности использовать сильные стороны своего характера для самоутверждения. И напротив, высокие значения индекса агрессивности, неадекватность самооценки и уровня притязаний приводят к дезорганизации всего поведения ребенка. На первый план в таких случаях выступают импульсивность, несдержанность, безответственность, эгоизм. А эти качества не позволяют успешно формировать гармоничность развивающейся личности.

Таблица 7 Результаты психодиагностики коммуникативных способностей младших школьников, нулевой срез

Имя ребенка	Контрольная группа		
	Тип акцентуации	Тип отношений	Индекс агрессии (в баллах)
Айгерим А.	Эмотивный	Дружелюбен	10
Еламан А.	Возбудимый	Агрессивный	31
Алмаз А.	Застревающий	Подозрительный	31
Нуржан Б.	Эмотивный	Дружелюбен	10
Гульдапа Б.	Демонстративный	Эгоистичен	23
Толетберген	гипертимный	Авторитарен	27
Роза Д.	Циклотимный	Авторитарен	17
Ерсын Е.	Возбудимый	Авторитарен	31
Макпал З.	Гипертимный	Агрессивен	27
Нуршап К.	Демонстративный	эгоистичен	23

Таблица 8 Результаты психодиагностики коммуникативных способностей младших школьников, нулевой срез

Экспериментальная группа			
Имя ребенка	Тип акцентуации	Тип отношений	Индекс агрессии (в баллах)
Болатбек З.	Циклотимный	Авторитарный	17
Айганым К.	Застревающий	Подозрителен	31
Бямба К.	Эмотивный	Авторитарный	17
Гульсум М.	Тревожный	Дружелюбный	10
Еламан О.	Возбудимый	Авторитарный	31
Райгуль Р.	Гипертимный	Агрессивный	27
Нурболат Т.	Демонстративный	Эгоистичный	23
Айжан У.	Возбудимый	Агрессивный	31
Лайлим Х.	Эмотивный	Дружелюбный	10
Айбек Ш.	Демонстративный	эгоистичный	23

Следующим шагом формирующего эксперимента будет коррекционная работа. Учитывая результаты проведенной психодиагностики, следует поставить перед коррекционной работой задачу по изменению негативных черт характера детей в экспериментальной группе в виде агрессивности, импульсивности, эмоциональной несдержанности, чтобы в дальнейшем способствовать гармоничному развитию личности этих детей.

Раздел 3. Психокоррекция личностных качеств младших школьников

3.1. Принципы построения коррекционной программы по формированию личностных качеств младших школьников

Принципы построения коррекционной программы определяют стратегию и тактику ее разработки, т.е. определяют цели и задачи коррекции, методы и средства психологического воздействия на ребенка [60]. Ведущими принципами проектирования коррекционной программы являются:

- Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач.
- Принцип единства диагностики и коррекции.
- Принцип приоритетности коррекции каузального типа.
- Деятельностный принцип коррекции.
- Принцип учета возрастнo-психологических и индивидуальных особенностей ребенка.
- Принцип комплексности методов психологического воздействия.
- Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения ребенка к участию в коррекционной программе.

Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач задает необходимость определения в любой коррекционной программе задач указанных трех видов. Системность задач отражает взаимосвязанность развития различных сторон личности ребенка и гетерохронность, т.е. неравномерность их развития. Другими словами, каждый ребенок находится как бы на различных уровнях развития в отношении разных его аспектов: на уровне благополучия, соответствующего «норме» развития; на уровне «риска», т.е. угрозы возникновения потенциальных трудностей развития и на уровне актуальных трудностей развития, объективно выражающихся в разного рода отклонениях от нормативного хода развития. В этом факте находит отражение закон неравномерности, гетерохронности развития [61]. Подчеркнем, что в силу системности строения психики, сознания и деятельности личности все аспекты развития личности взаимосвязаны и взаимообусловлены. Поэтому отставание и отклонение в развитии некоторых аспектов личностного развития закономерно приводит к трудностям и отклонениям в развитии интеллекта ребенка и наоборот. Например, неразвитость учебных и познавательных мотивов и потребностей с высокой вероятностью приводит к отставанию в развитии логического операционального интеллекта. При определении целей и задач коррекционной программы нельзя ограничиваться лишь актуальными на сегодняшний день проблемами и сиюминутными трудностями развития ребенка, а нужно исходить из ближайшего прогноза развития. Вовремя принятые превентивные меры позволяют избежать различного рода отклонений в развитии, а тем самым и необходимости развертывания в дальнейшем системы специальных коррекционных

мероприятий. С другой стороны, взаимообусловленность развития различных сторон психики ребенка позволяет в значительной степени оптимизировать развитие за счет интенсификации «сильных» сторон личности ребенка посредством механизмов компенсации. Кроме того, любая программа психологического воздействия на ребенка должна быть направлена не просто на коррекцию отклонений в развитии и их предупреждение, но и создание благоприятных условий для наиболее полной реализации потенциальных возможностей гармонического развития личности. Таким образом, цели и задачи коррекционной программы должны быть сформулированы как система задач трех уровней – коррекционного (исправление отклонений, нарушений развития, разрешение трудностей развития); профилактического (предупреждение отклонений и трудностей развития) и развивающего (оптимизация и стимулирование, обогащение содержания развития). Только единство перечисленных видов задач могут обеспечить успех и эффективность коррекционной программы.

Принцип единства диагностики и коррекции отражает целостность процесса оказания психологической помощи в развитии ребенка, как особого вида практической деятельности психолога. Этот принцип реализуется в двух аспектах. Во-первых, в том, что началу осуществления коррекционной работы обязательно предшествует этап прицельного комплексного диагностического обследования, позволяющего выявить характер и интенсивность трудностей развития, переживаемых ребенком, сделать заключение об их возможных причинах и на основании заключения сформулировать цели и задачи коррекционной программы. Эффективная коррекция может быть построена лишь на основе тщательного психологического обследования. В то же время самые точные и глубокие диагностические данные бессмысленны, если они не сопровождаются продуманной системой психолого-педагогических мероприятий. Во-вторых, реализация коррекционной программы требует от психолога постоянного контроля динамики изменений личности, поведения и деятельности ребенка, динамики его эмоциональных состояний, чувств и переживаний. Такой контроль позволяет внести необходимые коррективы в задачи самой программы, методы и средства психологического воздействия на ребенка. Иначе говоря, каждый шаг в коррекции должен быть оценен с точки зрения его воздействия на ребенка с учетом конечных целей программы. Таким образом, контроль динамики хода и эффективности коррекции, в свою очередь, требует осуществления диагностических процедур, пронизывающих весь процесс психологической работы с ребенком и предоставляющих психологу необходимую информацию и обратную связь.

Принцип приоритетности коррекции каузального типа В зависимости от направленности можно выделить два типа коррекции: симптоматическую и каузальную, т.е. причинную коррекцию. Симптоматическая коррекция направлена на преодоление внешней стороны трудностей развития, на преодоление внешних признаков, симптомов этих трудностей. Напротив, коррекция каузального типа предполагает устранение или нивелирование

причин, порождающих сами эти проблемы и отклонения в развитии ребенка. Очевидно, что только устранение причин, лежащих в основе трудностей воспитания и развития ребенка, может обеспечить их наиболее полное разрешение. Работа с симптоматикой, как бы успешна она ни была, не сможет до конца разрешить переживаемые ребенком трудности. Показателен в этом отношении пример с коррекцией страхов у детей [62]. Применение метода рисуночной терапии дает значительный эффект в преодолении симптоматики страхов у детей. Однако, в тех случаях, когда причины возникновения страхов и фобии у детей лежат в системе детско-родительских отношений и связаны, например, с эмоциональным неприятием ребенка родителями и глубинными аффективными переживаниями ребенка, изолированное применение метода рисуночной терапии, не сопряженное с работой по оптимизации родительской позиции, дает лишь нестойкий кратковременный эффект. Вышесказанное ни в коей мере не означает пренебрежения к задаче преодоления симптомов отклонений в развитии. Более того, в тех случаях, когда внешние проявления трудностей развития приводят к блокированию общения с ребенком и невозможности установления адекватных межличностных отношений с ним, когда поведение ребенка представляет реальную угрозу физической и личной безопасности других людей и самого ребенка, или когда ребенок сам испытывает тяжелые эмоциональные переживания и фрустрацию, обусловленные негативными последствиями его поведения – во всех этих «горячих» ситуациях показано первоочередное проведение симптоматической коррекции. Однако по мере «смягчения» и исчезновения наиболее острых симптомов следующим шагом в психологической коррекции должна стать причинная коррекция, т.е. коррекция каузального типа.

Деятельностный принцип коррекции Теоретической основой для формулирования указанного принципа является теория психического развития ребенка, разработанная в трудах А.Н.Леонтьева и Д.Б.Эльконина, центральным моментом которой является положение о роли деятельности в психическом развитии ребенка [63]. Напомним, что ведущая деятельность – это деятельность, главенствующая в иерархии системы видов деятельности ребенка на каждой из возрастных стадий. Ведущая деятельность определяет отношение ребенка к миру, его позицию и взаимодействие с теми элементами социальной среды, которые в данный момент являются источником развития: задает типичные для данной возрастной стадии формы общения в системе отношений «ребенок-взрослый» и «ребенок-сверстники». Определяет формирование основных психологических новообразований личностной и интеллектуальной сфер. Наконец, в рамках ведущей деятельности впервые возникают и дифференцируются новые виды деятельности. Именно деятельность и, в первую очередь, ведущая, порождает базовые структуры личности, определяет ее характерные особенности. Деятельностный принцип коррекции определяет тактику проведения коррекционной работы, пути и способы реализации поставленных целей. Указанный принцип означает, что генеральным способом коррекционного

воздействия является организация активной деятельности ребенка, в ходе реализации которой создаются условия для ориентировки ребенка в «трудных» конфликтных ситуациях, организуется необходимая основа для позитивных сдвигов в развитии личности ребенка. Коррекционное воздействие всегда осуществляется в контексте той или иной деятельности ребенка, являясь средством, ориентирующим его активность. Если мы обратимся к опыту психокоррекционной и психотерапевтической работы, то мы увидим, что любой метод или техника всегда реализуется в рамках деятельности ребенка, осуществляемой в тесном сотрудничестве со взрослым-психологом, являясь способом эксплицирования ориентировки для управления и регулирования этой деятельностью. Базовыми «модельными» видами деятельности для коррекционной работы в детском возрасте выступают игровая деятельность и, в первую очередь, сюжетно-ролевая игра как ведущая деятельность дошкольного возраста, изобразительная деятельность (рисование, лепка), восприятие произведений искусства – художественной литературы, музыки, живописи; личностно-ориентированные формы общения со взрослым и сверстниками – внеситуативно-личностное и внеситуативно-познавательное общение, начальные формы учебной деятельности [64]. Любой метод коррекционного воздействия основывается на том или ином виде деятельности, «запуская» его развивающий потенциал и используя его возможности, будь то игровая коррекция или игротерапия, основанные на игре; арттерапия – на творческих процессах изобразительной деятельности, литературно-детского «сочинительства»; методы речевого воздействия (эмпатическое слушание, вербальная техника формулирования ограничений и запретов, метод разрешения конфликтных ситуаций и пр.) – на личностно-ориентированных формах общения. Искусство психолога при планировании и организации коррекционной работы с детьми состоит в точном выборе наиболее адекватной целям и задачам программы «модельной» деятельности, в умении организовать деятельность ребенка таким образом, чтобы в ее содержании были объективированы трудные конфликтные ситуации, в умении направить ориентировку ребенка на их конструктивное разрешение. Иначе говоря, создать в деятельности ребенка ту «идеальную форму», которая воплощала бы в себе качества и свойства личности, отвечающие требованиям и ожиданиям социального окружения. Присвоение такой «идеальной формы» ребенком в процессе коррекционных занятий обеспечило бы качественно иную, более гармоническую ступень его личностного развития.

Принцип учета возрастнo-психологических и индивидуальных особенностей ребенка согласует требование соответствия хода психического и личностного развития ребенка нормативному развитию, с одной стороны, и признание бесспорного факта уникальности и неповторимости конкретного пути развития каждой личности, с другой. «Нормативность» развития следует понимать как последовательность сменяющих друг друга возрастов – возрастных стадий онтогенетического развития. Понятие «психологический» возраст было введено Л.С.Выготским, который понимал под

психологическим возрастом тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период [65]. Психологический возраст характеризуется социальной ситуацией развития, основными психологическими новообразованиями и ведущей деятельностью [66]. Таким образом, при оценке соответствия уровня развития ребенка «возрастной норме» и формулировании целей коррекции нужно учитывать три названные выше характеристики. Во-первых, особенности социальной ситуации развития, намечая необходимые направления ее оптимизации и улучшения. Например, изменение типа образовательного и воспитательного учреждения, круга общения ребенка, включая сверстников, взрослых, семейное окружение и т.п. Во-вторых, уровень сформированности психологических новообразований и их значение на данном этапе возрастного развития. Так, например, несформированность учебно-познавательных мотивов в старшем дошкольном возрасте таит в себе угрозу для успешности обучения в школе и реализации полноценной учебной деятельности. Поэтому формирование учебных и широких познавательных мотивов должна стать одной из задач коррекционной программы. В-третьих, уровень развития ведущей деятельности ребенка как деятельности, играющей решающую роль в развитии ребенка, и предпринимать, в случае необходимости, определенные усилия в направлении ее оптимизации. Именно поэтому игра является универсальным средством коррекции и профилактики отклонений и трудностей в развитии ребенка. Хотя формулирование общих целей и задач коррекционной программы осуществляется на основе соотнесения данных диагностического психологического обследования с нормативным развитием в этом возрасте, принятым как «эталон», конкретизация целей программы должна быть произведена с учетом индивидуально-психологических особенностей ребенка. Здесь, безусловно, следует принять во внимание особенности мотивационно-потребностной сферы ребенка, направленность его личности, темперамент, сформированность видов деятельности и их предпочтение ребенком, наличие выраженных способностей и склонностей ребенка к той или иной деятельности [67]. Итак, учет индивидуально-психологических особенностей ребенка позволяет наметить в пределах возрастной «нормы» развития программу оптимизации развития каждого ребенка с его индивидуальностью, утверждая право ребенка на выбор своего самостоятельного пути развития. Коррекционная программа никоим образом не должна являться программой «усреднения», «обезличивания» или «унификации» детской личности, а напротив, через оптимизацию условий развития и предоставление ребенку возможностей адекватной широкой ориентировки в смыслах проблемных ситуаций в сотрудничестве со взрослым создавать максимальные возможности для индивидуализации пути развития ребенка и утверждения его «самости».

Принцип комплексности методов психологического воздействия является одним из наиболее «прозрачных» и очевидных принципов построения коррекционной программы, утверждает необходимость использования всего многообразия методов, техник и приемов из арсенала практической детской психологии. Известно, что большинство методов, широко используемых в практике, разработаны в зарубежной психологии на теоретической основе психоанализа, бихевиоризма, гуманистической психологии, гештальтпсихологии и других научных школ, весьма различно и даже противоречиво трактующих закономерности психического развития ребенка в онтогенезе. Однако, ни одна методика, ни одна техника не являются неотчуждаемой собственностью той или иной теории. Критически переосмысленные и взятые на вооружение, эти методы представляют собой мощный инструмент, позволяющий оказать эффективную психологическую помощь ребенку и его родителям. Комплекс методов, используемых в практике работы с детьми, включает: метод игровой коррекции (игротерапию); методы, основанные на использовании креативных творческих процессах – арттерапию в различных ее видах (рисуночную терапию, музыкотерапию, библиотерапию с последующей драматизацией сказки или истории, творческое сочинение); методы модификации поведения (поведенческий тренинг, метод систематической десенсибилизации, метод «жетонов»). Центральное место в этом списке и по своему развивающему потенциалу, и по конечному эффекту, и по частоте использования в практике работы с детьми по праву принадлежит игре [68]. Остальные методы в практике их использования в детском возрасте также оказываются неразрывно связанными с игрой. Выбор же конкретных методов психологической коррекции определяется в зависимости от целей и задач программы оказания психологической помощи, возрастных и индивидуальных особенностей детей и организационных условий реализации программ коррекции.

Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к работе с ребенком определяется той ролью, которую играет семья, детский сад, школа, ближайший круг общения в психическом развитии ребенка. Система отношений ребенка с близкими взрослыми, т.е. особенности их межличностных отношений и общения, формы совместной деятельности и способы ее осуществления составляет важнейший компонент социальной ситуации развития ребенка, определяет зону его ближайшего развития. Ребенок не развивается, как изолированный индивидуум, отдельно и независимо от социальной среды, вне общения с другими людьми. Ребенок развивается в целостной системе социальных отношений неразрывно от них и в единстве с ними, т.е. объектом развития является не изолированный ребенок, а целостная система социальных отношений, субъектом которых он является [69]. Если возникают трудности и отклонения в развитии ребенка, то это свидетельствует не только о проблемах его индивидуального развития, но и о дисгармоничности в целостной системе социальных отношений, а следовательно, о необходимости их оптимизации и коррекции.

Успех коррекционной работы с ребенком вне сотрудничества с родителями или другим значимым социальным окружением в зависимости от характера трудностей развития оказывается либо недостаточно высоким, либо попросту невозможным. Перенос нового позитивного опыта, полученного ребенком на коррекционных занятиях, в реальную жизненную практику, осуществим лишь при условии готовности партнеров ребенка в этой практике принять и реализовать новые способы общения и взаимодействия с ним, принять и поддержать ребенка в его саморазвитии, понять действительное содержание и смысл психологических изменений, происходящих с ребенком.

3.2. Экспериментальная работа по формированию личностных качеств младших школьников.

По мнению подавляющего большинства специалистов в области детской терапии, групповая психокоррекция, безусловно, обладает большей эффективностью, и лишь она позволяет обеспечить гармоничное развитие личности, способной достигнуть оптимального баланса между автономией и независимостью, с одной стороны, и умением строить отношения кооперации и сотрудничества с другими людьми [70]. Поэтому для работы с агрессивными детьми была выбрана групповая форма психокоррекции. Психокоррекционная группа не может рассматриваться только как средство организации психологической работы с детьми. Возникнув, она начинает путь собственного развития, постепенно и, часто независимо от психолога, превращается в мощное средство психологического воздействия на участников, систему их отношений, их психическое развитие в самых разных сферах. Цель ведущего - сделать эффект такого воздействия более предсказуемым и направленным, усилить его при необходимости. Процесс становления группы как психологической общности, нормы и ценности, лежащие в ее основании, особенности межличностных отношений являются объектом пристального внимания ведущего. С этой целью на протяжении всего существования группы развивается и поддерживается групповая динамика [71]. Коррекционные занятия проводились в экспериментальной группе. Продолжительность одного занятия 1 час. Всего проведено 10 занятий, по 2 занятия в неделю. Коррекционной работа имела цели:

1. Коррекция отношений:

- установление и развитие отношений партнерства и сотрудничества;
- достижение способности к эмпатии, к пониманию переживаний, состояний и интересов друг друга;
- выработка навыков адекватного и равноправного общения, способности к предотвращению и разрешению межличностных конфликтов;
- устранение дезадаптивных форм поведения и обучения адекватным способам реагирования в проблемных и стрессовых ситуациях.

2. Коррекция отношения к «Я» (к себе):

- формирование наиболее адекватной самооценки;

- приобретение уверенности в себе, создание и принятие внутреннего «Я»;
- укрепление уверенности родителей в собственных воспитательных возможностях;
- обучение приемам саморегуляции психического состояния.

3. Коррекция отношения к реальности (к жизни):

- приобретение навыков выбора и принятия решений, укрепление волевых качеств;
- формирование позитивной установки на отношение к окружающему миру.

Была составлена программа коррекции личностных качеств младших школьников.

Таблица 9 Программа коррекции личностных качеств младших школьников

Дата проведения	Тема занятия	Цель занятия
23.11.04	Знакомство	Знакомство участников друг с другом и групповой формой работы
25.11.04	Твой мир	Осознание своего мира, что выражается в особенностях восприятия, эмоциональных переживаний, мотивации
30.11.04	Все мы чем-то похожи	Развитие взаимодействия между членами группы, умения почувствовать друг друга, осознание своих индивидуальных качеств
2.12.04	Почувствуй себя любимым	Укрепить уверенность детей в том, что они любимы. Активизация сил, развитие навыков и умений выражать свои чувства.
7.12.04	Агрессия и гнев	Работа с агрессией и гневом, осознание этих состояний, отработка навыков общения, самоконтроля, адекватных способов выражения агрессии и гнева, проигрывание различных эмоций и состояний.
9.12.04	Душевная погода	Раскрепощение живой души, снятие страхов, преодоление неуверенности в себе, повышение самооценки, принятие себя, установление доверия к миру и окружающим.
14.12.04	Путь доверия	Формирование чувства близости между детьми, умения сопереживать, понимать чувства другого, доверять друг другу.
15.12.04	Сделай себя счастливым	Развитие партнерства и сотрудничества, умения отстаивать свои права, высказывать свое мнение, приобретать навыки равноправного общения.
21.12.04	Я все смогу	Продолжать работать над повышением самооценки, самоконтроля, ответственности за свои поступки.
11.01.05	Все вместе	Отработать полученные навыки поведения.

Методическая разработка коррекционной программы:

Занятие 1. «Знакомство».

Цель: Знакомство участников друг с другом и с групповой формой работы.

Ход занятия:

Упражнение 1: «Представь свое имя».

Цель: познакомить друг с другом и с ведущим; осуществить эмоциональный разогрев.

Проведение: Ведущий представляется сам и предлагает представиться участникам тренинга: назвать свое имя, сказать несколько слов о себе, о своих ожиданиях от занятий. Для облегчения знакомства можно применять любые игровые приемы.

Упражнение 2: «Представление программы».

Цель: Ведущий рассказывает о программе, знакомит членов группы с ее целями и задачами.

Упражнение 3: « Установление правил работы в группе».

Цель: Разработать правила работы в группе.

Проведение: Сначала ведущий представляет общепринятые правила:

- Полученная в группе информация останется в группе.
- Открытость и искренность.
- Возможность свободно высказывать свои соображения, мнения, чувства как позитивного, так и негативного характера.
- Участие, активность, заинтересованность всех членов группы, обязательность выполнения всех упражнений и домашних заданий.
- Обязательное посещение всех занятий без опозданий.
- Участие в создании и поддержании теплой, дружеской атмосферы в группе, чтобы каждый участник мог рассчитывать на помощь и сочувствие окружающих во время занятий, несмотря на возможные разногласия.
- Затем участники предлагают и записывают на листе бумаги свои дополнения. Из них принимаются те, которые устраивают большинство членов группы.

Упражнение 4: «Ознакомление с процессом групповой работы».

Цель: Познакомить с процессом групповой работы.

Упражнение 5: «Мозговой штурм».

Цель: Установление в группе доверительной комфортной и поддерживающей обстановки.

Проведение: Проводится дискуссия по методу «мозгового штурма». Ее цель — преодолеть возможные тревогу и недоверие, нередко возникающие в начале групповой работы, установить контакт между членами группы, выявить темы, волнующие участников. Ведущий предлагает каждому взять лист бумаги и написать на нем любой вопрос, на который ему хотелось бы получить ответ в ходе групповой работы. После заполнения листы бумаги нужно свернуть и отдать ведущему. Ведущий перемешивает листы и раздает по одному каждому участнику, следя за тем, чтобы никто не получил свой собственный листок. Каждый участник должен ответить на полученный им вопрос. Группа активно обсуждает возможные варианты ответов и

записывает их на доске либо на листе ватмана. Таким образом, рассматривается каждый заданный вопрос. Из всех предложений путем совместного обсуждения выбираются наиболее подходящие. Ведущий должен способствовать тому, чтобы участники выдвигали идеи, предлагали как можно больше вариантов. В результате завязывается дискуссия, по ходу которой ведущий делает необходимые пояснения и добавления.

Рефлексия:

Цель: Получить обратную связь, дать возможность поделиться переживаниями.

Проведение: Ведущий просит участников по кругу высказывать свои впечатления и чувства от этого занятия.

Занятие 2. «Твой мир»

Цель: Осознание своего мира, что выражается в особенностях восприятия, эмоциональных переживаниях, мотивации.

Упражнение 1: «Связующая нить».

Цель: Создание активной работоспособности, позитивного настроения и сплоченности группы.

Проведение: Участники становятся в круг. Ведущий, держа в руках клубок, здоровается со всеми и передает клубок соседу. Тот, к кому попал клубок, приветствует всех и передает его следующему игроку, оставляя ниточку у себя. И так по кругу. Когда клубок возвращается к ведущему, все оказываются «связаны» одной нитью. Почувствуйте, что мы – единое целое.

Упражнение 2: «Какая рука у соседа».

Цель: Установление контакта между участниками группы, развитие тактильных ощущений.

Проведение: Дети берутся за руки. Правая рука сверху, левая снизу. В полной тишине почувствовать, какая рука (мягкая, теплая и т.п.). Каждый проговаривает, что он чувствует.

Упражнение 3: «Молекулы».

Цель: Повышение позитивного настроения и сплоченности группы, эмоциональное и мышечное расслабление.

Проведение: Ведущий дает инструкцию: «Представьте, что все мы – атомы, маленькие частички. Мы все сейчас начнем быстро двигаться по комнате. Когда я буду называть какое-нибудь число, например три, вы должны будете объединиться в группу по три человека, как атомы объединяются в молекулу».

Упражнение 4: «Зеркало».

Цель: Эмоциональное осознание своего поведения, снижение напряжения, формирование умения подчиняться требованиям другого, преодоление неуверенности, произвольный контроль.

Проведение: Участники группы становятся в две шеренги лицом друг к другу, в парах. Один – водящий, другой – «зеркало». Водящий показывает различные движения, «зеркало» их отражает.

Упражнение 5: «Игра без правил».

Цель: Создание атмосферы принятия и понимания, развитие навыков общения, активного слушания, эмпатии, умения безоценочно относиться друг к другу.

Проведение: Участники садятся и разговаривают, начиная с фразы: «Мне нравится, что ты...». Добавляют свое содержание.

Рефлексия:

Цель: Получить обратную связь, дать возможность поделиться переживаниями.

Проведение: Ведущий просит участников по кругу высказать свои впечатления и чувства от этого занятия.

Занятие 3: «Все мы чем-то похожи».

Цель: Развитие взаимодействия между членами группы, умения почувствовать друг друга, осознание своих индивидуальных качеств.

Упражнение 1: «Гимнастика с запаздыванием».

Цель: Уменьшение напряжения, сокращение эмоциональной дистанции между участниками группы, выработка умения выражать и понимать чувства, мысли и различные эмоциональные состояния без помощи слов.

Проведение: Вся группа повторяет за одним из участников обычное гимнастическое упражнение, отставая от ведущего на одно движение. Темп упражнения постепенно нарастает.

Упражнение 2: «Да-Нет».

Цель: Формирование чувства близости между детьми, понятие друг друга, развитие навыков общения.

Проведение: Дети садятся на ковре, опираясь на спины друг друга. При этом по очереди говорят: «Да! Нет!» После упражнения обсуждается, что проще говорить – «Да» или «Нет».

Упражнение 3: «Клеевой дождик».

Цель: Развитие сплоченности группы, снятие напряжения.

Проведение: Дети встают друг за другом и держаться за плечи впереди стоящего. В таком положении они преодолевают препятствия:

- Подняться и сойти со стула.
- Проползти под столами.

- Обогнуть «широкое озеро».
- Пробраться через «дремучий лес».
- Прятаться от «диких животных».

Упражнение 4: «Игра без правил».

Цель: Создание атмосферы принятия и понимания, развитие навыков общения, активного слушания, эмпатии, умения безоценочно относиться друг к другу.

Проведение: Дети говорят друг другу, что они любят: «Я думаю, что ты любишь...». Важно, чтобы желания относились не только к сфере еды или одежды. Необходимо показать детям, что можно любить запахи, звуки.

Упражнение 5: «Колокол».

Цель: Сплочение группы, эмоциональное и мышечное расслабление.

Проведение: Дети становятся в круг, поднимают руки вверх. Произносят: «Бом!» и все вместе, с силой бросают руки вниз. На вдохе поднимают руки, на выдохе произносят «Бом!» и бросают руки.

Рефлексия:

Цель: Получить обратную связь, дать возможность поделиться переживаниями.

Проведение: Ведущий просит участников по кругу высказать свои впечатления и чувства от этого занятия.

Занятие 4: «Почувствуй себя любимым».

Цель: Укрепление уверенности детей в том, что они любимы. Активизация сил, развитие навыков и умений выражать свои чувства.

Упражнение 1: «Передача движения по кругу»

Цель: Создание работоспособности, позитивного настроения и сплоченности группы.

Проведение: Один из участников группы начинает действие с воображаемым предметом таким образом, чтобы это действие можно было продолжить. Сосед продолжает действие, и воображаемый предмет обходит весь круг.

Упражнение 2: «Имя».

Цель: Развитие нравственных взаимоотношений, знакомство с особенностями характеров участников группы, подчеркивание индивидуальности каждого.

Проведение: Каждый ребенок называет свое имя и характеризует себя, выбирая слово на первую букву своего имени.

Упражнение 3: «Рисуем настроение музыки».

Цель: Учить выражать свои чувства через цвет, рисунок.

Проведение: Прослушав музыкальный отрывок, детям предлагается нарисовать настроение музыки. Это способствует формированию умения

выразить свои чувства, впечатления через цвет, рисунок. Перед рисованием оговаривается, какой цвет соответствует какому настроению.

Упражнение 4: «Тень».

Цель: Развитие наблюдательности, памяти, внутренней свободы и раскованности, умение подстраиваться под другого.

Проведение: Все дети разбиваются на пары. Один – путник, другой – его «тень». Путник идет через поле, а тень на 2-3 шага сзади за ним. Тень старается скопировать движения путника.

Упражнение 5: «Подари улыбку».

Цель: Повышение позитивного настроения, развитие умения выражать свое эмоциональное состояние.

Проведение: Участники становятся в круг, берутся за руки. Каждый по очереди дарит улыбку своим соседям слева и справа.

Рефлексия:

Цель: Получить обратную связь, дать возможность поделиться переживаниями.

Проведение: Ведущий просит участников по кругу высказать свои впечатления и чувства от этого занятия.

Занятие 5: «Агрессия и гнев».

Цель: Работа с агрессией и гневом, осознание этих состояний, отработка навыков общения, самоконтроля, адекватных способов выражения агрессии и гнева, проигрывание различных эмоций и состояний.

Упражнение 1: «Доверие».

Цель: Научить выполнять упражнения, связанные с тренировкой понимания невербального поведения детей и тренировкой способности выражения своих чувств и мыслей с помощью невербального поведения.

Проведение: Детям предлагается с помощью жестов выполнить задания:

- договориться о чем-либо с другим человеком с помощью жестов («разговор через стекло»);
- изобразить то или иное состояние, чувство (радость, раздражение, гнев, обиду, сочувствие);
- изобразить психологические особенности другого человека: каков я есть, каким хотел бы быть, каким кажусь окружающим,
- понять, какое чувство хотел выразить другой человек;
- обратить на себя внимание группы.

Упражнение 2: «Толкалки».

Цель: Развитие умения анализировать свою агрессию через игру, соизмеряя свои силы, отработка навыков самоконтроля и игры по правилам, снятие напряженности, расширение контакта в группе.

Проведение: Предлагаются различные варианты этого упражнения:

-- дети встают друг напротив друга, упираются ладонями в ладони партнера и стараются сдвинуть его с места, перетолкать.

– дети разбиваются на пары: один закрывает глаза и расслабляется, другой встает у него за спиной. Сначала он ладошками постукивает по плечам, спине, ногам, затем в той же последовательности массирует, потом поглаживает.

– дети разбиваются на пары: один сжимает руку в кулак, другой должен его разжать за 1-2 мин. Возможны разные варианты – можно силой, можно легким поглаживанием.

Упражнение 3: «Я рисую гнев».

Цель: Научить выражать свои негативные чувства через цвет, рисунок.

Проведение: Детям предлагается нарисовать свой гнев в виде какого-нибудь животного: вначале таким, каким его увидели и почувствовали, затем -- каким хотели бы увидеть и почувствовать.

Упражнение 4: «Дракон кусает свой хвост».

Цель: Снятие напряженности, невротических состояний, страхов.

Проведение: Дети встают друг за другом и крепко держат друг друга за плечи. Первый – голова «дракона», последний – «хвост». «Голова» пытается поймать «хвост», а тот изворачивается от нее.

Упражнение 5: «Игра без правил».

Цель: Создание атмосферы принятия и понимания, развитие навыков общения, активного слушания, эмпатии, умения безоценочно относиться друг к другу.

Проведение: Дети садятся рядом и разговаривают, начиная с фразы: «Я злюсь и раздражаюсь, когда...». Добавляют свое содержание.

Рефлексия.

Цель: Получить обратную связь, дать возможность поделиться переживаниями.

Проведение: Ведущий просит участников по кругу высказать свои впечатления и чувства от этого занятия.

Занятие 6: «Душевная погода».

Цель: Раскрепощение живой души, снятие страхов, преодоление неуверенности в себе, повышение самооценки, принятие себя, установление доверия к миру и окружению.

Упражнение 1: «Ласковое имя».

Цель: Создание позитивного настроения, развитие чувства доверия участников друг к другу, формирование в группе атмосферы взаимной поддержки.

Проведение: Каждый из участников по очереди становится в круг. Все по очереди называют варианты ласкового имени стоящего в кругу. Важно при этом посмотреть в глаза и поблагодарить за «подарок».

Упражнение 2: «Актеры».

Цель: Данная группа упражнений направлена на сокращение эмоциональной дистанции между участниками группы.

Проведение: Детям предлагаются упражнения, предусматривающие непосредственный контакт, уменьшение эмоциональной дистанции:

- разойтись с партнером на узком мостике;
- сесть на стул, занятый другим человеком;
- успокоить обиженного человека;
- выразить прикосновением свое отношение к другому человеку.

Упражнение 3: «Кто Я?»

Цель: Научить участников лучше разбираться в себе, контролировать свое поведение. Отработать навыки самоэффективности и самоконтроля.

Проведение: Каждый участник пишет 10 определений, дающих ответ на вопрос: «Кто он/она?» и зачитывает их вслух. Группа задает участнику уточняющие вопросы, чтобы помочь ему разобраться в себе. Проводится обсуждение результатов этой игры. Ведущий делает обобщение. Игра носит проективный характер. Ответы участников могут быть поверхностными, но могут затрагивать и глубинные личностные проблемы. Вам следует очень внимательно следить за реакцией участников и немедленно реагировать на нее. Кроме того, важно следить за тем, чтобы, задавая вопросы друг другу, участники делали это корректно, стараясь помочь человеку разобраться в себе, а не «вывести на чистую воду» или оскорбить. В некоторых случаях, возможны бурные реакции со стороны участников: слезы, раздражение. Этим детям особенно необходима поддержка ведущего и всей группы.

Упражнение 4: «Хорошее и плохое».

Цель: В ходе игры участники должны научиться лучше разбираться в себе, понимать себя и окружающих.

Проведение: Ведущий предлагает детям: «Разделитесь на пары. Пусть каждый из вас по очереди ответит на вопросы своего партнера, а потом задаст ему те же вопросы».

Перечисляются вопросы, которые следует обсудить (можно записать их на доске):

- назовите две вещи, которые вы делаете хорошо;
- опишите успехи, которых вы достигли в своей жизни;
- назовите две вещи, которые вы делаете плохо;
- опишите ситуации, из вашей жизни, которые вы оценивали как «провал».

Затем ведущий собирает всех вместе для обсуждения результатов. Каждый участник записывает на листе бумаги свои положительные и отрицательные черты и обсуждает их с остальными членами группы.

Упражнение 5: «Белые медведи».

Цель: Снятие эмоционального и мышечного напряжения, сплочение группы.

Проведение: Выбирается водящий. Он догоняет участников, которые разбегаются по залу. Те, которых водящий «осаливает», берутся за руки, образуют цепочку. Следующих «медведей» ловят «цепочкой».

Рефлексия.

Цель: Получить обратную связь, дать возможность поделиться переживаниями.

Проведение: Ведущий просит участников по кругу высказать свои впечатления и чувства от этого занятия.

Занятие 7: «Путь доверия».

Цель: Формирование чувства близости между детьми, умения сопереживать, понимать чувства другого, доверять друг другу.

Упражнение 1: «Передача чувства по кругу».

Цель: Данное упражнение направлено на сокращение эмоциональной дистанции между участниками группы.

Проведение: Все дети садятся в круг. Один передает какое-либо чувство своему соседу с помощью прикосновения, а тот в свою очередь должен передать это чувство дальше, сохранив его содержание, но выразив его с помощью своих средств.

Упражнение 2: «Оценка».

Цель: Научиться анализировать свои личностные качества со своей точки зрения и глазами других людей.

Проведение: Ведущий просит участников заполнить «Лист самооценки», оценив «себя реального», «себя идеального», и «себя глазами других» (Я-реальный, Я-идеальный, Я-прогностический). Затем просит участников: «Пожалуйста, назовите важные, значимые качества своей личности, запишите их на бумаге и оцените по 10-бальной системе в трех вышеуказанных сферах». После выполнения задания проводится обсуждение проблемы соотношения трех компонентов самооценки.

Упражнение 3: «Мои друзья».

Цель: Продолжить учить оценивать качество своей жизни. Помочь задумать о своих друзьях, чем они дороги.

Проведение: Детям предлагается нарисовать своих друзей. Если их нет, то можно нарисовать – с какими детьми ты хочешь дружить. Можно нарисовать их как людей, а можно в виде животных, птиц, цветов, деревьев и т.п. После рисования обсудить с детьми, кто здесь нарисован, почему именно так. Эта работа дает ребенку возможность обратить внимание на окружающих его людей, на их человеческие качества.

Упражнение 4: «Играем роль».

Цель: Развитие способности «принять роль» другого человека

Проведение: Ведущий предлагает детям: «Чтобы лучше понимать других людей, полезно научиться ставить себя на место другого человека, «принимать его роль». Разыграйте несколько сценок, в которых задействованы следующие персонажи: кто-либо из взрослых (родители, бабушка, дедушка или учитель) и ребенок. Между взрослыми и ребенком возникла какая-то проблемная или конфликтная ситуация». Ведущий организует обсуждение результатов игры, спрашивает, что каждый из участников чувствовал, находясь в той или иной роли.

Упражнение 5: «Нож и масло».

Цель: Преодолеть страх перед «опасной» ситуацией; осознать эффект – «у страха глаза велики»; повысить веру в свои силы.

Проведение: Участники встают в два ряда, друг напротив друга, поднимают правую руку и ритмично одновременно передвигают ею вверх-вниз, как нож. Один из детей должен пройти сквозь этот строй. Дети обсуждают, что чувствовали – когда стояли, когда шли и когда оказались вне строя. В результате обсуждения приходят к выводу: чтобы пройти без неприятностей, надо идти спокойно и уверенно, если бежишь или подныриваешь, то вероятность удара увеличивается – так и в жизни.

Рефлексия:

Цель: Получить обратную связь, дать возможность поделиться переживаниями.

Проведение: Ведущий просит участников по кругу высказать свои впечатления и чувства от этого занятия.

Занятие 8: «Сделай себя счастливым!»

Цель: Развитие партнерства и сотрудничества, умения отстаивать свои права, высказывать свое мнение, приобретение навыков равноправного общения, сознание чувства полноты жизни, ощущения счастья.

Упражнение 1: «Изобрази сказку».

Цель: Учить детей в пантомиме выразить определенную тему с помощью невербальных средств.

Проведение: Играют две команды (или 2 ребенка). Одна команда задумывает какую-либо известную сказку или мультфильм и пытается изобразить ее без слов. А другая группа должна догадаться, какая это сказка и кто кого изображает.

Упражнение 2: «Я умею контролировать себя».

Цель: ознакомить участников с понятиями самоконтроля, самооценки. Тренировка навыков самоконтроля и самооценки.

Проведение: Ведущий просит участников назвать ситуации, в которых необходимо контролировать себя, и записать их на листе бумаги, затем проводит обсуждение результатов работы. Детям предлагаются ситуации: «Над вами начинают смеяться. Вам говорят обидные вещи, вас унижают. Что вы будете делать? Как сохраните самоуважение? А, может быть, найдете способ его повысить?» Участники называют ситуации, в которых они чувствовали себя слабыми, бессильными, и записывают их на листе бумаги. Затем проводится обсуждение этих ситуаций.

Упражнение 3: «Какой я есть и каким бы я хотел быть».

Цель: Научить планировать свое будущее. Продолжать знакомить с навыками передачи чувств в цвете, рисунке.

Проведение: Каждому ребенку предлагается дважды нарисовать себя. На первом рисунке – таким, какой он сейчас, на втором – таким, каким бы он хотел быть. Работа с рисунками строится на сравнении их особенностей. Сравниваются цвета, которые использовал ребенок в каждом рисунке, поза, настроение, в котором он изображен, окружающая обстановка. Рисунки некоторых детей практически одинаковы, выполнены в ярких цветах. Можно сказать, что такие дети характеризуются несколько завышенной самооценкой. В рисунках других детей наблюдается расхождение между двумя Я, но оно не очень большое. Обычно у таких детей самооценка адекватная. У некоторых детей была заниженная самооценка. Они рисовали себя одним цветом, часто темным, маленького размера, неаккуратно. При рисовании идеального Я использовали большее количество цветов, рисовали себя в яркой одежде с элементами, подчеркивающими внешнюю красоту. После рисования проводится обсуждение. В заключение каждый ребенок сформулировал для себя, что нужно делать, чтобы стать таким, каким он хочет быть.

Упражнение 4: «Новая жизнь».

Цель: научиться определять и разделять эмоциональные состояния других людей; развить способности «вставать» на позицию других, научиться «принимать их роли»; научиться умело и с удовольствием общаться с людьми, понимать людей и смысл общения.

Проведение: Подумайте и ответьте на вопрос: «Какова была бы ваша жизнь, если бы вы были: а) колдуном, который бы знал все ответы на все вопросы; б) мышью, пойманной в мышеловку и не знающей, как оттуда выбраться; в) человеком, попавшим на необитаемый остров; г) знаменитым певцом; д) кем-либо еще, кем вы хотели бы побыть один день. Выберите какой-нибудь из этих персонажей и постарайтесь «принять его роль», стать на некоторое время этим существом. Расскажите, что вы чувствовали, когда играли эти роли».

Упражнение 5: «Давай обнимемся».

Цель: Дать почувствовать каждому участнику поддержку группы.

Проведение: Дети образуют внешний и внутренний круг. Каждая пара договаривается, как они будут «обниматься» - улыбнуться друг другу, пожмут руки, обнимутся. Затем внешний круг передвигается и все повторяется.

Рефлексия:

Цель: Получить обратную связь, дать возможность поделиться переживаниями.

Проведение: Ведущий просит участников по кругу высказать свои впечатления и чувства от этого занятия.

Занятие 9: «Путь доверия».

Цель: Формирование чувства близости между детьми, умения сопереживать, понимать чувства другого, доверять друг другу.

Упражнение 1: «Этюды на выражение различных эмоций».

Цель: Этюды на выражение различных эмоций способствуют осознанию способов их адекватности проявления. Ребенок учится выражать свои эмоции. Освоив это, развив в себе такую способность, он одновременно осваивает и адекватные способы привлечения внимания к себе.

Проведение: Ведущий сообщает детям: «Я попрошу каждого из участников группы по очереди изобразить эмоции, которые обычно возникают у него в той или иной проблемной ситуации. Постарайтесь изобразить эти эмоции как можно ярче. Вы можете делать это любым привычным для вас способом, используя мимику, жесты, позы, определенные слова и т.д. Задача остальной группы распознать эти эмоции и постараться «перенять» внутренний опыт этого человека, изобразить его эмоции. Попытайтесь проникнуть в переживания другого человека, «увидеть», «услышать», «почувствовать», как он». После игры проводится обсуждение.

Упражнение 2: «Я могу!»

Цель: Продолжить учить детей навыкам повышения уверенности в себе.

Проведение: Ведущий объявляет: «Попытайтесь вспомнить, какие мысли навевают на вас неудачи (например: в школе, во взаимоотношениях со сверстниками, с лицами противоположного пола). Вспомните, как вы пытаетесь их преодолеть, говоря себе «Я могу!». Изобразите описанные ситуации в ролевой игре. Подумайте и ответьте на вопрос: «Каким образом вы смогли бы помочь кому-либо из сверстников повысить уважение к себе?»

Упражнение 3: «Маска».

Цель: Расширить диапазон восприятия себя.

Проведение: Детям предлагается нарисовать маски: такую, какую ребенок носит среди других; такую, какую его вынуждают носить; такую, какой он есть на самом деле. Последующее обсуждение позволяет каждому ребенку посмотреть на себя со стороны.

Упражнение 4: «Чужие эмоции».

Цель: Для того чтобы эффективно общаться с другими людьми, мы должны уметь представлять и разделять их эмоциональные состояния, уметь поставить себя на их место, проникнуть в их переживания. Это позволяет человеку грамотно общаться с людьми, получать удовольствие от общения.

Проведение: Кто-либо из группы разыгрывает ситуации, где участники переживают: а) ужас; б) горе; в) испуг; г) раздражение; д) одиночество; е) радость; ж) смущение; з) печаль; и) счастье. Остальные участники отвечают на следующие вопросы: «Что, по вашему мнению, переживает этот человек? Какие причины у этого человека переживать эти чувства, эмоции? Представьте, как бы вы себя чувствовали, если бы были этим человеком? Что вы чувствовали, наблюдая эту сцену?»

Упражнение 5: «Колокол».

Цель: Сплочение группы, эмоциональное и мышечное расслабление.

Проведение: Дети становятся в круг, поднимают руки вверх. Произносят: «Бом!» и все вместе, с силой бросают руки вниз. На вдохе поднимают руки, на выдохе произносят «Бом!» и бросают руки.

Рефлексия:

Цель: Получить обратную связь, дать возможность поделиться переживаниями.

Проведение: Ведущий просит участников по кругу высказать свои впечатления и чувства от этого занятия.

Занятие 10: «Все вместе!»

Цель: Подведение итогов.

Упражнение 1: «Скульптор».

Цель: Отработать определенные навыки поведения. Это своеобразная «репетиция поведения», которая снимает некоторые трудности, возникающие у ребенка в процессе общения с детьми и взрослыми.

Проведение: Один из членов группы выступает в роли «скульптора», т.е. придает всем членам группы позы, которые по его мнению, выражают его особенности и конфликты.

Упражнение 2: «Играем роли».

Цель: Закрепить полученные навыки принятия чувств и поведения других людей.

Проведение: Ведущий предлагает детям разыграть сценки на темы:

– Рассерженный родитель по поводу того, что его(ее) сын/дочь пропустил(-а) школу, вернулся(-ась) поздно домой и не желает ничего слушать.

– Девочка или мальчик, который(-ая) чувствует, что мама или отец не справедливы. Он (она) рассержен(-а) на маму или отца, потому, что его/ее/не хотят слушать.

– Психолог, который помогает людям контролировать свое поведение.

--- Ребенок, который рассержен на весь мир. У ребенка тяжелый характер и поэтому он одинок.

После инсценировок ведущий организует дискуссию, предлагая участникам следующие вопросы: «Опишите, что случилось? Что вы думаете об актерах? Что они чувствуют? Каковы причины, вызывающие эти переживания? Если бы вы были этим человеком, что бы вы чувствовали? Что вы чувствовали, будучи актером?»

Упражнение 3: «Наш дом».

Цель: Подобные коллективные работы развивают навыки совместной деятельности, умение договариваться и соотносить свои замыслы с замыслами других людей.

Проведение: Детям было предложено нарисовать свои портреты и “поселить” их в домик, рисунок которого был заготовлен заранее. Затем дети все вместе раскрасили дом.

Упражнение 4: «Я – ответственный!»

Цель: Развить умение контролировать ситуацию, принимать на себя ответственность за собственную жизнь; развить навыки уверенного поведения, устойчивости к давлению среды.

Проведение: Участникам занятия предлагается оценить свое поведение в течение последних дней с положительной и отрицательной стороны. Проанализировать его и записать свои мысли на листе бумаги. Обсудить проблему самооценки с родителями и/или с друзьями.

Упражнение 5: «Аплодисменты по кругу».

Цель: Переживание чувства радости, волнения, ожидания, создания атмосферы принятия и сплочения группы.

Проведение: Все становятся в круг. Ведущий подходит к одному из участников, смотрит ему в глаза и дарит аплодисменты, хлопая в ладоши. Затем они оба выбирают следующего участника, который так же получает свою порцию аплодисментов. Каждый раз тот, кому аплодировали, имеет право выбирать следующего. Таким образом, игра продолжается, а овации становятся все громче и громче. Важно, чтобы дети слышали овации не только ушами, но и почувствовали их всей душой.

Рефлексия:

Цель: Получить обратную связь, дать возможность поделиться переживаниями.

Проведение: Ведущий просит участников по кругу высказать свои впечатления и чувства от этого занятия.

3.3. Анализ результатов экспериментальной работы.

Проанализируем особенности поведения детей на каждом этапе коррекционной программы. На начальном этапе проведения занятий в поведении детей проявлялась типичная ориентировочно-исследовательская установка на фоне выраженной настороженности и повышенной тревожности. Прослеживалось желание детей возможно более точно определить границы разрешенного и запретного поведения, намерения выявить мои истинные намерения как психолога, мою реакцию на те или иные их поступки.

На этапе воспроизведения конфликтных ситуаций и реальных трудностей (“сесть на стул, занятый другим человеком”, “разговор через стекло” и т.п.) поведение детей резко менялось в худшую сторону. Возрастало протестное поведение и намеренное нарушение правил поведения в группе, причем иногда такое поведение выступало в форме негативизма по отношению к сверстникам, ко мне как к ведущему, предлагаемым играм и упражнениям, вплоть до отказа находиться в игровой комнате или прийти на очередное занятие. Нередко наблюдалась ригидность действий и сюжета проигрываемых ситуаций, “застывание” на определенном моменте разыгрывания игрового эпизода. В таких случаях я создавала условия для эмоционального отреагирования (упражнения на мышечное напряжение и расслабление “Колокол”, “Рычим как лев” и т.п.).

На конструктивно-формирующем этапе наблюдалась все большая целенаправленность и упорядоченность деятельности детей, попытки произвольной регуляции становились все более успешными. Значительно возрос интерес к сверстникам, направленность на доброжелательное сотрудничество с ними, организацию коллективных игр. Подчинение правилам игры приобретали все более явный характер – дети все чаще начинали осуществлять содержательный взаимный контроль игровых действий, прибегали к аргументации, отстаивали свою позицию. Замечания сверстников об отступлении от задания воспринимались детьми более спокойно, не принимались в штыки, как это было на предшествующем этапе. Чувства и настроения ребенка приобретали более реалистичный характер и оказывались более очевидно связаны с происходящим на занятии (“здесь и сейчас”) и тем самым становились более доступны для их конструктивного преобразования. Рисунки детей на этом этапе становились ярче, разнообразнее. Дети более охотно показывали их друг другу, рассказывали о нарисованном.

На закрепляюще-обобщающем этапе видна была возросшая самостоятельность детей – в изображении тем и сюжетов пантомимы, в возможности взаимной регуляции и саморегуляции поведения. Задания, предлагаемые детям, выполнялись с творчеством, игровые действия становились более гибкими и разнообразными. Возросла социальная направленность действий детей, их готовность прийти на помощь

сверстнику. Значительно повысилась сензитивность к чувствам другого человека, эмпатия, как способность к сопереживанию и сочувствию.

Таким образом, была осуществлена цель сформировать в процессе коррекционной работы адекватные способы отреагирования негативных эмоций, коммуникации и поведения ребенка и создать условия для их переноса в реальную жизнедеятельность, утвердить новые возможности ребенка в практике его повседневной жизни. Другими словами, цель состояла в утверждении нового позитивного опыта межличностных отношений и достижений ребенка и распространении его за пределы игровой комнаты в семью, школу, в практику реальных взаимоотношений.

Для оценки эффективности психологической помощи в преодолении агрессивности у детей, проходивших групповую психокоррекцию, была проведена промежуточная контрольная психодиагностика после пятого занятия.

Таблица 10 Результаты промежуточной психодиагностики личностных качеств младших школьников, I этап

Имя ребенка	Контрольная группа		Экспериментальная группа		
	Уровень самооценки	Индекс агрессивности	Имя ребенка	Уровень самооценки	Индекс агрессивности
Айгерим	60	10	Болатбек	50	17
Еламан	86	31	Айганым	80	27
Алмаз	45	31	Бямба	45	17
Нуржан	40	10	Гульсум	40	10
Гульдача	80	23	Еламан	80	27
Толелберген	70	27	Райгуль	65	23
Роза	45	17	Нурболат	40	27
Ерсын	90	31	Айжан	80	27
Маклат	40	27	Лайлим	45	10
Нуршаш	75	23	Айбек	75	17

По результатам было видно, что заметных изменений в состоянии агрессивности и изменений в уровне самооценки не произошло. Это закономерный факт. У детей на этом периоде коррекционной работы только начинались изменения негативных тенденций. Затем следующий этап промежуточной контрольной психодиагностики по окончании коррекционной программы.

Таблица 11 Результаты психодиагностики личностных качеств младших школьников после коррекционной работы, II этап

Имя ребенка	Контрольная группа		Экспериментальная группа		
	Уровень самооценки	Индекс агрессивности	Имя ребенка	Уровень самооценки	Индекс агрессивности
Айгерим	60	10	Болатбек	50	16
Еламан	86	31	Айганым	80	20
Алмаз	45	31	Бямба	50	16
Нуржан	40	10	Гульсум	45	9
Гульдана	80	23	Еламан	75	20
Геленберген	70	27	Райгуль	65	15
Роза	45	17	Нурболат	45	18
Ерсын	90	31	Айжан	75	19
Макпал	40	27	Лайлим	50	9
Нуршаш	75	23	Айбек	75	18

По результатам этой психодиагностики были видны большие перемены в поведении и эмоциональном состоянии детей. По прошествии 1,5 месяцев, была проведена окончательная контрольная психодиагностика с целью проверки закрепления произошедших изменений в личностных качествах детей.

Таблица 12 Результаты контрольной психодиагностики личностных качеств младших школьников через 1,5 месяца после окончания коррекционной работы, III этап

Имя ребенка	Контрольная группа		Экспериментальная группа		
	Уровень самооценки	Индекс агрессивности	Имя ребенка	Уровень самооценки	Индекс агрессивности
Айгерим	60	10	Болатбек	50	16
Еламан	86	31	Айганым	80	20
Алмаз	45	31	Бямба	50	16
Нуржан	40	10	Гульсум	45	9
Гульдана	80	23	Еламан	75	20
Геленберген	70	27	Райгуль	65	15
Роза	45	17	Нурболат	45	18
Ерсын	90	31	Айжан	75	19
Макпал	40	27	Лайлим	50	9
Нуршаш	75	23	Айбек	75	18

Результаты показали, что достижения, полученные в ходе экспериментальной работы, закрепились. Дети научились в жизненных ситуациях применять полученные знания. За основной показатель

возможных изменений было взято значение уровня индекса агрессивности, состоящего из показателей физической агрессии, раздражительности, вербальной агрессии. Эти изменения проверялись по тесту Басса-Дарки.

Таблица 13 Результаты психодиагностики уровня агрессивности младших школьников в контрольной группе, III этап

Тип агрессивности (в баллах)	Айгерим	Еламан	Алма	Нуржан	Гульжана	Толеп Берген	Роза	Грызип	Мактал	Нуржан
Физическая	3	9	10	3	6	8	5	9	8	6
Косвенная	4	8	9	4	4	6	6	8	6	8
Раздражительность	3	10	9	3	7	9	7	10	9	7
Негативизм	2	5	5	2	5	5	3	5	5	5
Обида	6	4	7	6	7	3	6	4	3	7
Подозрительность	2	7	10	2	7	4	4	7	4	7
Вербальная Агрессия	4	12	12	4	10	10	5	12	10	10
Вина	6	2	2	6	2	3	6	2	3	2
Враждебность	8	11	17	8	14	7	10	11	7	14
Агрессивность	40	31	31	10	23	27	17	31	27	23

Таблица 14 Результаты психодиагностики уровня агрессивности младших школьников в экспериментальной группе, III этап

Тип агрессивности (в баллах)	Болатбек	Айганыш	Баямол	Гульсум	Еламан	Райгүл	Нурболат	Айжан	Лайым	Айбек
Физическая	5	7	5	3	7	7	6	7	3	6
Косвенная	6	9	6	4	8	6	8	8	4	4
Раздражительность	6	5	6	3	7	6	6	6	3	6
Негативизм	3	5	3	2	5	5	5	5	2	5
Обида	6	7	6	6	4	3	7	4	6	7
Подозрительность	4	10	4	2	7	4	7	7	2	7
Вербальная Агрессия	5	8	5	3	6	6	6	6	3	6
Вина	6	2	6	6	2	3	2	2	6	2
Враждебность	10	17	10	8	11	7	14	11	8	14
агрессивность	16	20	16	9	20	15	18	19	9	18

Акцент на эти показатели поставлен на том основании, что, согласно теории агрессивности, уровень физической, вербальной агрессии и раздражительность являются ведущими факторами нарушения общения, повышения конфликтности. Второй основной показатель возможных изменений – уровень самооценки и уровень притязаний. Эти изменения проверялись по тесту Дембо-Рубинштейна «Определение самооценки». Известно, что отношение к себе, к своим достижениям, поступкам составляет основу восприятия личности, через призму которого личность воспринимает окружающий мир и поведение значимых лиц. Поэтому стабилизация уровня самооценки и притязаний будет способствовать гармоничности восприятия, а следовательно и гармоничности развития личности в целом.

Выводы по третьему разделу.

Сравним результаты контрольной психодиагностики. С детьми из контрольной группы не проводилась коррекционная работа, поэтому стоило ожидать, что показатели уровня самооценки и уровня притязаний, а так же значение индекса агрессивности не изменились. Коррекционная работа проводилась с детьми экспериментальной группы, ожидаемые результаты касались изменений уровня самооценки и притязаний до уровня адекватности, а так же значений физической, вербальной агрессивности и раздражительности, что должно было повлечь снижение показателя индекса агрессивности. Поэтому для контрольной психодиагностики были выбраны методики Дембо-Рубинштейна «Определение самооценки» и Басса-Дарки «Определение агрессивности». По результатам психодиагностики видно, что ожидаемые результаты подтвердились (см. Приложение Б). На основании данных результатов можно сделать вывод, что психологическая коррекция, в данном случае методы психогимнастики и арттерапии, способствует снижению уровня агрессивности у детей и стабилизации уровня самооценки и уровня притязаний в рамках адекватно высокого уровня (см. Приложение В). Это означает, что дети становятся более спокойными при общении с окружающими, не конфликтуют при необходимости совместной работы. Следовательно, повышается эффективность их коммуникативных способностей, результативность и успешность любой деятельности. Повышается общий эмоциональный фон, спадает напряжение, дети становятся более непосредственными, раскрепощенными. А эти изменения, по-видимому, способствуют развитию всех остальных возрастных личностных качеств детей – инициативности, трудолюбия, ответственности и т.п..

Какие бы значительные позитивные психологические изменения не происходили на коррекционных занятиях, они приобретают значение для развития личности ребенка лишь при условии их переноса в реальную жизненную ситуацию. Никакая позитивная динамика в ходе коррекционного процесса не сможет привести к достижению планируемого в программе эффекта, если изменения в поведении, установках, эмоциональных состояниях ребенка не находят понимания и отклика у родителей и ближайшего социального окружения ребенка, если значимые для ребенка близкие взрослые не видят истинного смысла этих изменений.

Поэтому, параллельно с психокоррекционной работой с детьми исследуемой группы, проводилась консультативная работа с родителями этих детей. Родителям было рассказано об особенностях развития ребенка, выделила трудности его развития и его “сильные” стороны, мы обсудили источники и причины возникновения трудностей в развитии. Обосновалась необходимость проведения коррекционной работы, основываясь на прогнозе ближайшей перспективы развития ребенка. Родители были ознакомлены с целями и задачами программы, методами ее реализации, ожидаемыми результатами, с динамикой особенностей поведения ребенка, которые будут

сопутствовать коррекционной работе. Мы обсудили ошибочность распространенной иллюзии о возможности магического "волшебного" разрешения всех проблем развития и воспитания ребенка в результате посещения им коррекционных занятий. Чтобы сформировать адекватные ожидания родителей в отношении результатов коррекционной программы, была подчеркнута решающую роль самих родителей для переноса, обобщения и закрепления позитивных результатов занятий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Важнейшая прикладная задача детского психолога состоит в осуществлении систематического контроля за ходом психического развития детей с целью возможно более ранней диагностики и выявления нарушений и отклонений в развитии, их предупреждению и коррекции. Под коррекцией понимается определенная форма психологической деятельности, направленная на исправление недостатков в развитии ребенка. Данная работа показала пример решения подобной задачи – выявление нарушений в развитии детей младшего школьного возраста и проведение психологической коррекции по исправлению этих нарушений.

В первом разделе рассмотрели возрастные особенности младших школьников на основе анализа психологических теорий личности. Сделали вывод, что существуют закономерности развития личности. Во-первых, движущими силами развития личности является развитие потребностной сферы. Только при условии удовлетворения возрастных потребностей происходит дальнейший личностный рост. Во-вторых, на развитие ребенка влияют социальные факторы. Ребенок воспроизводит образцы поведения окружающих его значимых лиц. В-третьих, развитие личности имеет стадийный характер. Учитывая эти данные, стало очевидным, что при нарушении какого-либо условия, нарушается развитие личностных качеств младших школьников. Следовательно, им необходима психологическая помощь в виде групповой коррекции методами арттерапии и психогимнастики.

Во втором разделе рассмотрели особенности психодиагностики младших школьников. Было решено, что для психодиагностики личностных качеств младших школьников лучше всего подойдут методики на определение уровня самооценки, типа акцентуации, типа межличностных отношений, индекса агрессивности. На первоначальном этапе провели психодиагностику личностных качеств младших школьников в контрольной и экспериментальной группах. Проанализировали результаты. В ходе решения этой задачи мы еще раз убедились, насколько серьезно надо подходить к проблемам детей, в этом вопросе нет мелочей. Мы наблюдали, каким образом незначительные недостатки, на первый взгляд, мешали гармоничному развитию ребенка. Дети, страдающие невротическими нарушениями, в большинстве случаев имели завышенную самооценку и, соответственно, высокие притязания (как следствие эгоцентрически-гиперсоциализирующего воспитания). Самооценка и притязания приходят в непримиримое противоречие с реальностью, ребенок терпит крах в своих притязаниях к сверстникам, в межличностных отношениях. Его стремление к лидерству и престижу не удовлетворяется, развивается ощущение неполноценности. Все это сопровождается эмоциональным и физическим перенапряжением. На этом фоне возникают неудачи, множественные малые и крупные переживания, крах надежд и притязаний. Клинически эти

мучительные переживания проявляются в неосознаваемой аутоагрессии и в агрессивности. Поэтому необходимость психологической помощи таким детям была очевидна.

В третьем разделе представлена программа коррекционной работы по изменению негативных тенденций в личности младших школьников. Какие психологические характеристики личности можно получить, создавая условия для формирования адекватной самооценки и уровня притязаний? Мы предположили, что развитие личности будет гармоничным. Гармонические отношения между личностью и миром означают гармонию между тем, что личность требует от других, и тем, что она может им дать. Гармоническая личность находится в единстве с миром, людьми и самим собой. Такой человек является непосредственно нравственной личностью. Нарушение нравственных норм сопряжено для него с нарушением целостности собственной личности. Только при таких условиях формируются личностные качества ребенка, позволяющие ему реализовать свои возрастные стремления. Чтобы проверить верность предположений, по ходу коррекционной программы проводились контрольные срезы. Результаты промежуточного среза показали, что видимых изменений не произошло. Учитывая закономерности психологической динамики коррекционной работы, эти результаты были ожидаемы. Результаты контрольного среза по окончании коррекционной программы показали значительные изменения в виде стабилизации уровня самооценки на адекватном уровне и изменение значений индекса агрессивности до нормы. Через 1,5 месяца после окончания коррекционной программы, была проведена окончательная контрольная психодиагностика с целью проверки закрепления полученных изменений. Результаты показали, что изменения закрепились, а значит, дети стали применять в жизненных ситуациях новые стили поведения.

Анализ результатов исследования показал, что наша гипотеза нашла подтверждение. Эффективность психологической коррекции должна быть закреплена во всех значимых сферах деятельности детей младшего школьного возраста. В первую очередь, это семья и школа. Это связано с тем, что более всего для этого возрастного периода характерно то, что дети становятся наиболее подвержены влиянию, распространяемого на них за пределами семейного круга. В этом процессе важной оказывается роль школы, которая наряду с обучением ребенка навыкам усвоения знаний, обеспечивает ему важный опыт приобретения всевозможных навыков социального общения. Значительная роль в установлении моральных стандартов и развитии детских интересов часто принадлежит учителям, хотя границы их возможностей будут зависеть от типа их взаимоотношений с учениками от типа контактов, которые складываются между ними в классе и за его пределами. В каком же направлении следует рекомендовать учителям вести подобную работу?

Следует выделить три основные направления: оптимизация социальной ситуации развития, развитие видов деятельности ребенка, формирование возрастнo-психологических новообразований.

Оптимизация социальной ситуации развития связана, в первую очередь, с оптимизацией общения ребенка, как в сфере социальных отношений, т.е. отношений ребенка, как в сфере социальных отношений, т.е. отношений ребенка с «общественным взрослым», как представителем социальных институтов – учителем, воспитателем и т.д., так и в сфере межличностных отношений, т.е. отношений с близкими взрослыми и значимыми сверстниками. Оптимизация общения предполагает расширение круга общения, гармонизацию отношений ребенка со значимыми для него людьми, обогащение содержания общения в соответствии с возрастнo-психологическими особенностями ребенка. Второй важной задачей оптимизации социальной ситуации развития является внесение необходимых корректив в образовательнo-воспитательный компонент – тип учебно-воспитательного учреждения, тип семейного воспитания, участие ребенка в различных формах внешкольных занятий. Третья задача связана с коррекцией позиции ребенка по отношению к школе и роли ученика. Здесь речь идет об изменении негативного отвергающего отношения к своей межличностной или социальной роли на «принимающее» отношение за счет переосмысления сложившейся ситуации и создания у ребенка нового, более продуктивного с точки зрения задач развития, образа «Я в мире». Решение всех указанных задач, и особенно последней, приобретает особую значимость в экстремальных жизненных ситуациях – потери или длительного отсутствия близких для ребенка людей – в результате смерти, продолжительной тяжелой болезни, длительной командировки, резкой смены привычного устоя и форм жизнедеятельности (перемена мест жительства, резкое ухудшение материально-экономических условий жизни семьи, расширение семьи с включением в нее новых членов), тяжелой и продолжительной болезни самого ребенка, вызывающей необходимость перестройки сложившегося образа жизни.

Развитие видов деятельности ребенка предполагает внесение соответствующих корректив как в мотивационный компонент деятельности, обеспечивая формирование значимых для ребенка и адекватных содержанию выполняемой деятельности мотивов, так и в операционно-технический компонент деятельности. Последнее основывается на формировании у ребенка обобщенных способов действий в определенной предметной деятельности. Организация обобщенных способов ориентировки ребенка в предметной области и обеспечение условий интериоризации внешних форм ориентировочной деятельности составляют решающее условие реализации задачи формирования основных психологических новообразований возраста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. учеб. для студентов вузов, М., Владос, 2000, с.50.
2. Годфруа Ж. Что такое психология? В 2 т. Т. 1. М., 1992, с.91.
3. Немов Р.С. Психология: учеб. для студентов пед. вузов: в 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. М., 1994.
4. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Избран. псих. труды. М., 1969.
5. Ярошевский А.М. История психологии. М., 1979.
6. Андреева Г.М. Социальная психология. М., МГУ, 1980, с.416.
7. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., Мысль, 1976.
8. Флэйк-Хобсон К. Робинсон Б.Е. Развитие ребенка и его отношения с окружающими. М., 1993, с.38-55.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
10. Выготский Л.С. История развития высших психических функций: В 6 т. М., 1983, т.3.
11. Захаров А.И. Неврозы у детей. М., 1982.
12. Гребенников И.В. Воспитательный климат семьи. М., Знание, 1976, с.40.
13. Кон И.С. Открытие «Я». М., Политиздат, 1978, с.55.
14. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
15. Столин В.В. Становление самосознания личности. М., 1984.
16. Сафин В.Ф. Устойчивость самооценки и механизм ее сохранения. М., 1975.
17. Майерс Д. Социальная психология. С-П., 1999, с.163.
18. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. М., Медицина, 1979, с.68.
19. Эйдемиллер Э.Г. Семейная психотерапия. Л., Медицина, 1990, с.112.
20. Ковалев С.В. Психология семейных отношений. М., Педагогика, 1987, с.159.
21. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., Медицина, 1983, с.256.
22. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка. Вопросы психологии, 1979, №1.
23. Зейгарник Б.В. Патопсихология. М., МГУ, 1986, с.122.
24. Мухина В.С. Детская психология. М., 1985.
25. Гозман Л.Я. Шлягина Е.И. Психологические проблемы семьи. Вопросы психологии, 1985, №2, с.186-187.

26. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Вопросы психологии, 1966, №6.
27. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.
28. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. М., 1991.
29. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
30. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. М., 1990.
31. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. М., 1993.
32. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития. Избран. психол. труды. М., 1989.
33. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. М., 1990.
34. Мягер В.К., Мишина Т.М. Семейная психотерапия. Л., Медицина, 1979, с.297-310.
35. Спиваковская А.С. Нарушения игровой деятельности. М., 1980.
36. Лебединский В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М., 1990.
37. Стрелкова Л.П. Роль игры-драматизации в развитии эмоций у дошкольников. М., 1978.
38. Рудестам К. Групповая психотерапия. С-П., 1999, с.40.
39. Бодалев А.А., Столин В.В. Семья в психологическом консультировании. М., 1989.
40. Ткачева В.В. Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии. М., 2000, с.7-14.
41. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. М., 1994.
42. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1987.
43. Фрейд А. Введение в технику детского психоанализа. М., 1991.
44. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1984.
45. Макшанов С.И., Хрящев Н.Ю., Сидоренко Е.В. Психогимнастика в тренинге. С-П., 1993.
46. Запорожец А.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. М., 1986.
47. Изард К.Е. Эмоции человека. М., 1980.
48. Гуревич К.М. Психологическая диагностика, проблемы и исследования. М., 1981.
49. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики в патопсихологии. М., 1970.
50. Кабанов М.М., Личко А.Е., Смирнов В.М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. Л., 1983.
51. Пиаже Ж. Психология интеллекта. М., 1969.

52. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.Б. Клинико-психологическая диагностика. Л., 1987, с.26.
53. Фрейд З. Введение в психоанализ. М., 1987.
54. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. М., 1980.
55. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. С-П., 1998, с.136.
56. Леонгард К. Акцентуированные личности. Киев, Вища школа, 1981, с.389.
57. Энциклопедия психологических тестов. М., ООО «Изд.АСТ», 1997, с.60.
58. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М., 1984.
59. Альманах психологических тестов. М., Изд. «КСП», 1996, с.345.
60. Лидерс А.Г. Психологическая коррекция. М., 1990.
61. Запорожец А.В. Основные проблемы онтогенеза психики. М., 1986.
62. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей. М., 1986.
63. Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в психологии. Вопросы философии, 1972, №9,11,12.
64. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
65. Выготский Л.С. Проблема возраста В 6 т. М., 1983, т.4.
66. Эльконин Д.Б. К проблеме контроля возрастной динамики психологического развития детей. Таллин, 1974.
67. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976.
68. Хухлаева О.В. Психотехнические игры в начальной школе. М., 1995.
69. Венгер А.Л., Слободчиков В.И., Эльконин Д.Б. Проблемы детской психологии и научное творчество Л.С.Выготского. Вопросы психологии, 1988, №3.
70. Запорожец А.В. Психология и педагогика игры дошкольника. М., 1966.
71. Сенько Т.В., Куренкова В.Г. Статусная психотерапия как метод коррекции положения ребенка в группе. Минск, 1987.
72. Прихожан А.М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми. М., 1990.
73. Абрамян Л.А. О возможностях игры для развития и коррекции социальных эмоций школьников. Таллин, 1984.
74. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
75. Бюлер К. Духовное развитие ребенка. М., 1974.
76. Дрейскус Р., Золц В. Счастье вашего ребенка. М., 1986.
77. Родари Д. Грамматика фантазии. М., 1978.
78. Спиваковская А.С. Как быть родителями. М., 1980.
79. Анастаси А. Психологическое тестирование. М., 1980.
80. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. Л., ЛГУ, 1979, с.151.

81. Титаренко В.Я. Семья и формирование личности. М., Мысль, 1987, с.352.
82. Цукерман Г.А., Поливанова Н.К. Введение в школьную жизнь. Томск, «Пеленг», 1992.