

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Прикладная
психология»

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Профиль «Психология образования»

Бакалаврская работа
на тему:

«Различия в показателях эмоционально-волевой и коммуникативной
сфер младших школьников с разной sibлинговой позицией»

Студент


подпись

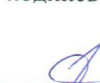
Колина Юлия Олеговна

Руководитель


подпись

Проскурина В.И.

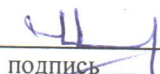
Нормоконтролер


подпись

Тигунова М.С.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 01.07.2022 № 19)

Заведующий кафедрой


подпись

Медведева И.А.

Работа защищена с отметкой отлично (протокол заседания ГЭК от 14.07.2022 № 18)

Секретарь ГЭК


подпись

Тигунова М.С.

Пенза 2022

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Анализ научных данных по проблеме исследования	
1.1. Исследования влияния сиблинговой позиции на развитие личности.....	7
1.2. Общая характеристика развития детей младшего школьного возраста.....	19
1.3. Феномен общения. Особенности коммуникативной сферы младшего школьника.....	28
1.4. Характеристика эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста.....	36
Глава 2. Изучение различий в показателях эмоционально-волевой и коммуникативной сферы младших школьников с разной сиблинговой позицией	
2.1. Описание процедуры и методов исследования.....	46
2.2. Анализ и интерпретация диагностических данных.....	50
Выводы.....	62
Заключение.....	65
Список используемых источников.....	67
Приложение.....	71

Введение

С поступлением в школу дети начинают осваивать новую модель социально-общественной жизни, которая существенно влияет на развитие их эмоционально-волевой и коммуникативной сфер. Смена социальных отношений представляет для детей значительные трудности, которые связаны с отсутствием близких для ребенка людей, с изменением окружающей обстановки, привычных условий и ритма жизни. Одну из самых серьезных трудностей для младших школьников представляет ориентация в большой детской группе - классе. В школе в ситуациях формального равенства учатся дети с разной природной энергетикой, с разной культурой речевого и эмоционального общения, с разным уровнем развития коммуникативных навыков, с разной самооценкой и разной степенью доверия к окружающему миру. Прежде защищенный семьей, ребенок со своим еще небольшим личным жизненным опытом, вступает в ситуацию, где следует научиться брать ответственность на себя, за результаты новой для него деятельности – учебной. Он находится в процессе постоянного общения не в соответствии со своими желаниями, а следуя заданным правилам и условиям школьной жизни. Он учится также отстаивать свои позиции, свое мнение, свое право на автономность, свое право быть равноправным в общении с другими людьми.

По своим личностным характеристикам дети, пришедшие в школу, значительно различаются. Проявляются как индивидуально-психологические особенности, так и опыт игровой деятельности, приобретенный в предшествующий дошкольный период, и стиль семейного воспитания.

В родительской семье каждый человек получает первый социальный опыт, который складывается из многих составляющих. Немалое значение имеет состав семьи. Известны данные о различиях в показателях развития детей из нуклеарных и полинуклеарных семей, из семей, где ребенок воспитывается одним или обоими родителями.

Значительно меньше данных научных исследований о влиянии очередности рождения человека на процесс и результаты его развития. Результаты ряда исследований показывают, что очередность рождения имеет для человека определенные последствия, которые проявляются в психологической и социальной сферах. Есть данные исследований личностных и интеллектуальных характеристик людей, которые свидетельствуют об определенных последствиях занимаемой ими позиции старшего или младшего ребенка в родительской семье. Конечно, сиблинговая позиция не является единственным фактором, определяющим характер и результат развития. Но его стоит учитывать при анализе показателей развития различных сторон личности. Для нас интерес представляют особенности эмоционально-волевой и коммуникативной сфер детей с позицией старшего и младшего ребенка в семье.

Вопрос о влиянии порядка рождения на личностные и интеллектуальные характеристики до сих пор остается открытым и составляет проблемное поле психологических исследований. На сегодняшний день фактически нет методологических подходов и, тем более, какие-либо исследований оценки ресурсных возможностей ребенка в зависимости от его позиции в семье, связанной с очередностью рождения. Исследования такого рода, создание основ для прогностических оценок динамики и особенностей развития позволят повысить эффективность как прогноза развития ребенка, так и рекомендаций для родителей и педагогов. Малое количество эмпирических данных о связи показателей развития ребенка с его позицией в семье свидетельствует об актуальности предпринятого нами исследования.

Цель исследования - изучение различий в показателях эмоционально-волевой и коммуникативной сфер младших школьников с разной сиблинговой позицией для использования диагностических данных в коррекционно-развивающей работе педагога-психолога с учащимися данной

возрастной категории и в консультативной практике с родителями младших школьников.

Объект исследования - эмоционально-волевая и коммуникативная сферы младших школьников.

Предмет исследования - различия в показателях эмоционально-волевой и коммуникативной сфер младших школьников с разной сиблинговой позицией.

Гипотеза: различия в показателях эмоционально-волевой и коммуникативной сферах у младших школьников с разной сиблинговой позицией проявляются в уровне тревожности, в стратегиях решения проблемных ситуаций, в репертуаре используемых невербальных средств общения и чувствительности к невербальному поведению других людей, в таких компонентах общего показателя социализированности, как активность, адаптивность и автономность.

Для реализации цели исследования и для проверки выдвинутой гипотезы были определены следующие **задачи**:

1. Провести анализ научных данных по вопросам особенностей развития эмоционально-волевой и коммуникативной сфер в период младшего школьного возраста; рассмотреть влияние очередности рождения и сиблинговой позиции на развитие младшего школьника.
2. Определить комплекс методик для диагностики показателей эмоционально-волевой и коммуникативной сфер младших школьников.
3. Сформировать выборку исследования и провести диагностические процедуры.
4. Проанализировать диагностические данные, интерпретировать выявленные различия в показателях эмоционально-волевой и коммуникативной сфер младших школьников с разной сиблинговой позицией.
5. Сформулировать выводы по результатам исследования.

Для изучения различий в показателях эмоционально-волевой и коммуникативной сфер младших школьников с разной сиблинговой позицией были использованы следующие **методики**:

- методика СМАС определения уровня тревожности (автор Дж. Тейлор, адаптация А.М.Прихожан);
- методика экспертной оценки невербальной коммуникации (автор А.М. Кузнецова);
- методика «Картинки» (авторы О.Е. Смирнова, Е.А. Калягина) для изучения способности решать проблемные ситуации и типов их решений;
- методика для изучения социализированности личности учащихся (автор М.И. Рожков).

В качестве метода математической статистики был использован Т-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Глава 1. Анализ научных данных по проблеме исследования

1.1. Исследования влияния sibлинговой позиции на развитие личности

Результаты ряда исследований показывают, что очередность рождения имеет для человека определенные последствия, которые проявляются в психологической и социальной сферах. Особенно много в исследованиях такого рода уделяется внимание личностным и интеллектуальным характеристикам людей с разной позицией в семье в зависимости от очередности рождения.

В исследованиях этого направления выделяют два этапа. Первый этап начался с работ А. Адлера. Идея Адлера заключается в том, что очередность рождения, состав семьи, ее размер, количество детей и пол sibлингов, временной интервал между рождениями детей определяют личностные черты человека. В детском возрасте это проявляется в показателях адаптации, в том числе школьной, в количестве и характере контактов с другими детьми. Во взрослом состоянии это касается таких аспектов жизни, как выбор супруга, особенностей супружеских и детско-родительских отношений, риск развода, взаимоотношения в производственной и в иных сферах жизни [2].

Исследования первого этапа были направлены на изучение влияния очередности рождения на формирование личностных характеристик. Разные варианты были описаны, но причины этого влияния не были объяснены. В исследованиях второго этапа, который приходится на 70-80-е годы прошлого века, некоторые из положений формирующейся теории эффекта очередности рождения не нашли подтверждения. Некоторые из экспериментальных данных показали, что личностные характеристики, которые объяснялись с позиции порядка рождения, не связаны друг с другом, и не связаны с sibлинговой позицией детей в семье.

Такая неоднозначность результатов обусловила снижение интереса к этой проблеме. Однако, в 1990-х годах, в работах Ф. Саллоуэя были приведены данные, которые возродили интерес к эффекту порядка рождения. Начался новый этап исследований по проблеме влияния очередности рождения на развитие психики и личности человека.

В своей работе «Рожденный бунтовать» Ф. Саллоуэй, анализируя процессы интеллектуальных и социальных революций, пришел к выводу, что первенцы чаще поддерживают существующий привычный порядок мира и вещей, а младшие дети чаще выступают за его изменение. Автор работы показал, что первенцы и младшие дети в семье существенно отличаются друг от друга по ряду личностных характеристик [32].

Объяснение этому дается, исходя из ситуации конкуренции детей в семье за родительское внимание. Первенцы в большей степени ощущают право пользоваться родительскими ресурсами и доминировать в сиблинге. Они более консервативны, что связано со стремлением сохранить свое доминирующее положение. Дети, имеющие другую позицию, признавая права первенцев, часто вынуждены рисковать. Это указывает на то, что у первенцев и последующих детей формируются разные стратегии адаптации, и это отражается на всей последующей их жизнедеятельности.

Однако выводы Ф. Саллоуэя были поддержаны далеко не всеми исследователями. Так, Дж. Харрис утверждает, что очередность рождения не может в полной мере определять поведение людей, поскольку оно больше зависит от конкретного контекста, от ситуации. По её мнению, вне семьи перворожденные дети в своем поведении не отличаются от других детей. Дж. Харрис приводит данные других исследований, опровергающие выводы Ф. Саллоуэя. Так, например, в одном из лонгитюдов не было обнаружено значимых различий между первенцами и детьми с другой сиблинговой позицией по показателям консервативности, поддержания власти и склонности к наказаниям [18].

Вместе с тем, известны исследования, результаты которых подтверждают эффект очередности рождения. Например, исследование Паулюса, показало, что первенцы проявляют большую сознательность, больше нацелены на достижения [18].

Среди современных концепций, объясняющих влияние очередности рождения, известна теория родительского фаворитизма, построенная на признании различий в отношении родителей к детям, имеющих разную очередность рождения. Эти различия формируют у детей особенности личностных характеристик. Так, например, дети, занимающие среднюю позицию, в семье чаще получают меньше внимания и поддержки со стороны родителей по сравнению с первенцами и младшими детьми. Поэтому им свойственно искать поддержку вне семьи, что способствует развитию адаптивных и коммуникативных качеств. Средние дети отличаются дружелюбностью, высокой эмпатией, общительностью.

Австрийский психолог В. Томан, исследуя тысячи семей, выявил, что у людей одинакового пола, занимающие идентичное положение среди братьев и сестер, схожие психотипы. Многие ученые проверили его исследования и результаты совпали.

В. Томан считает, что разная очередность появления детей в семье объясняет тот факт, что у одних родителей дети бывают с совершенно разными характерами. Характеристики каждого из вариантов очередности рождения зависят от количества детей в семье, их пола и разнице в возрасте. В книге «Семейное созвездие» Вальтера Томана дается детальное описание исследований в этой области.

Существуют следующие варианты очередности рождения в семье:

- старшая сестра среди братьев;
- старшая сестра среди сестер;
- старший брат среди сестер;
- старший брат среди братьев;
- младшая сестра среди братьев;

- младшая сестра среди сестер;
- младший брат среди сестер;
- младший брат среди братьев;
- средний ребенок;
- единственный сын;
- единственная дочь;
- близнецы.

А. Адлер описал типы личности относительно разных сиблинговых позиций [2]. Для нашего исследования интерес представляют описания личностных характеристик людей, имеющих разные позиции в родительской семье, связанные с очередностью рождения. Эти описания приведены в ряде источников. Проанализировав их, выделим основные характеристики людей, имеющих разную очередность рождения.

Старшие в семье дети обычно вырастают более организованными. В детстве они доминируют над младшими братьями и сестрами, поскольку являются главными помощниками родителей после рождения второго ребенка и последующих детей. Они ответственны, но при этом не терпят указаний и советов от других людей.

С первым ребенком родители часто связывают большие надежды и ожидания. Во многих семьях родители воспитывают первенцев строже остальных детей, тем самым подталкивая их к преуспеванию. Родившийся первым в семье ребенок обычно быстро взрослеет.

Тот, кто в родительской семье занимает среднюю позицию по очередности рождения, как правило, в детстве борется за родительское внимание. В этой борьбе он использует разные методы, например, симулирование болезней. В своем желании обогнать старших детей в учебе и других видах деятельности, иногда доходят до перфекционизма. Часто средние дети чувствуют, что родители их любят меньше, чем старших или младших детей, хотя истинных оснований может и не быть. Эти переживания они стараются подавить и не показывать свои чувства окружающим, что

делает их более чувствительными и интуитивными, в том числе к переживаниям других людей.

Есть еще один метод борьбы за родительское внимание - отделить себя от старшего брата или сестры способом абсолютно от них отличаться. Они стараются занять в семье свою собственную, особенную нишу. Нередко они поступают наперекор решению или примеру старших детей.

У тех, кто в родительской семье занимает позицию самого младшего ребенка обычно самое долгое детство, которое может продолжаться даже после взросления. Эти дети менее склонны к проявлениям соперничества, чем средние и старшие дети. Но иногда, чувствуя большее давление со стороны родителей, считают себя обязанными подтягиваться до уровня старших братьев и сестер.

Люди, выросшие с позицией младшего в семье, как правило, дружелюбны, легки в общении. Ряд исследований показывает, что они и более креативны. В детстве они более наблюдательны, имеют больше различных интересов и увлечений, чем их старшие братья и сестры. Они склонны к риску, любят путешествия и в целом у них более принимающее отношение к жизни, чем у старших детей. Они быстрее и легче перестраиваются, соглашаются с новыми теориями, любят менять устоявшийся порядок.

Фрэнк Саллоуэй свои выводы сделал на основе данных исследования биографий семи тысяч исторических и научных деятелей, повлиявших на атмосферу своей эпохи. Он обнаружил, что среди младших детей в восемнадцать раз больше новаторов, революционеров, ученых с открытиями, «перевернувшими мир», чем среди детей, занимающих позицию старших [32].

У. Тоумен, изучив тысячи современных семей, обнаружил, что модели поведения во многом определяются очередностью рождения ребенка в семье. Той же точки зрения придерживается и семейный психотерапевт Александр Черников. Он пишет о том, что многие из тех, кто имеет одинаковые

сиблинговые позиции, имеют похожие психологические черты. На консультации клиенты нередко связывают свои проблемы с переживанием позиции старшего (среднего, младшего) ребенка в родительской семье [18].

Важно и то, какого пола ребенок с определенной очередностью рождения. Если в семье дети одного пола, то у старших детей чаще проявляются такие характеристики, как целеустремленность и лидерские качества. Много общих качеств есть и у средних и младших детей одного пола. Отмечено, что у младшего брата сестер характер будет иным, чем у младшего из братьев.

Имеет значение также и разница в возрасте между старшими и младшими детьми. Если разница в возрасте между детьми больше шести лет, велика вероятность того, что у каждого из них будет психологический типаж единственного ребенка. Но все же они будут иметь определенные характеристики того ребенка в семье, к которому ближе по очередности рождения. К примеру, если сестра, которая старше брата на десять лет, будет иметь характер единственного ребенка, поскольку она таковой была в течение первых десяти лет своей жизни. Но, в то же время, она будет обладать чертами, характерными для старшей сестры братьев. Чем меньше разница по возрасту между детьми, тем больше они влияют друг на друга, тем больше сходства в их типажах.

Конечно, на формирование личностных черт влияет не только очередность рождения, но и характер родительско-детских отношений. Естественно, что на детей с разной сиблинговой позицией родительские реакции различаются. Кроме того, жизненный уклад семейной системы, ее материальное положение меняются на разных ее стадиях. Каждый последующий ребенок застает уже изменившуюся семейную ситуацию.

По отношению к старшему ребенку родители проявляют много внимания, с ним связано и много ожиданий. Первый ребенок до появления второго ребенка остается единственным. Его позиция имеет свои преимущества и свои недостатки. С одной стороны, он находится в центре

родительского внимания и заботы, ему уделяют много времени, с ним занимаются, но с другой, ему же достаются и родительские ошибки воспитания, родительской тревоги и неуверенность. Отец и мать вместе со своим первенцем проживают заново свои детские переживания, возможно, разбираясь в них именно в этот период. До появления первенца, родители не имеют другого опыта воспитания, кроме того, какой испытали сами в своих родительских семьях. Часто со своим первым ребенком молодые родители либо повторяют известный им родительский стиль воспитания, либо пытаются все делать наоборот.

Позиция первого ребенка может восприниматься как привилегированная, но только до той поры, когда его поведение перестает устраивать родителей. Тогда возникает конфликт, и взрослые нередко намерены отстаивать свою позицию во что бы то ни стало. У них нет еще других детей, которые будут претендовать на их внимание. И, конечно, старший ребенок сталкивается и с испытанием, которым для него становится рождение брата или сестры.

У младшего ребенка уже более опытные родители, у которых тревожность ниже, опыт прибавляет им как уверенности в своей воспитательной позиции, так и понимания детской психологии. У младшего ребенка нет того, кто «подгоняет» его «сзади», у него более беззаботная позиция. Младшим детям в сиблинге чаще свойственен оптимизм и готовность принимать заботу о себе. Проблемы младших детей в большей степени касаются вопросов самоорганизации, умения планировать, самостоятельно принимать решения и т.п. Родители нередко неосознанно инфантилизируют младшего ребенка, притормаживают его взросление. По отношению к родителям младшие дети чаще проявляют стремление нравиться, подчиняться их желаниям и волеизъявлению, что нередко усиливает конкуренцию со старшими сиблингами

Младшие дети нередко вырастают коммуникабельными, с хорошо развитыми коммуникативными навыками. Они растут в обществе старших

детей и научаются выстраивать отношения с ними. Старший ребенок некоторое время общается только со взрослыми, младший выстраивает отношения еще и в сиблинге. Чем больше партнеров (братьев и сестер), тем коммуникативный опыт шире и разнообразнее.

У среднего ребенка своя особая ниша в семейной системе. Некоторое время ребенок с той очередностью рождения находится на позиции младшего. Но затем теряет эту «привилегированную» позицию. Позиция среднего ребенка имеет свои несомненные преимущества. На них меньше выпадает излишнего родительского внимания и давления - завышенных ожиданий или гиперопеки. У него больше условий для того, чтобы жить своей жизнью, той, которая ему нужна. Описывая часто встречающиеся личностные особенности средних детей, исследователи часто отмечают такие, как уравновешенность, неконфликтность и.т. Их позиция - «золотая серединка», они нередко выполняют роль миротворца, налаживая отношения между старшим и младшим детьми. Такое промежуточное положение средних детей стимулирует развитие у них коммуникативных навыков, социальных умение. Как правило, они хорошо ладят с разными людьми.

Если в семье двое детей, то они составляют конкуренцию только друг другу. Если разница в возрасте у них небольшая, то соперничество может быть достаточно жестким. Появление второго ребенка вызывает у старшего кризис перераспределения ролей. Обычно девочки переживают появление второго ребенка в семье проще, легче, чем мальчики. Очень часто они с удовольствием включаются в процесс воспитания.

Младшие дети нередко чувствуют, что причиняют старшим какое-то неудобство и даже страдания, но не могут понять почему. Старший ребенок может отвергать любовь и привязанность младшего. В этом случае у младшего ребенка возникает и развивается комплекс вины. Он может принять бессознательную установку на то, чтобы всегда и во всем отдавать первенство старшему.

Очередность рождения влияет на формирование основных личностных установок. У старших детей в семье часто проявляется выраженное чувство ответственности. Любовь и забота родителей в первые годы жизни способствует определенной эмоциональной стабильности первенца. К ответственности он приучается, помогая родителям присматривать за младшими детьми, ухаживать за ними. Старшим детям родители чаще доверяют, дают больше поручений. Поэтому они склонны к порядку, любят стабильность, в большей степени предрасположены к консерватизму.

Второй ребенок, придя в мир, сталкивается с соперником. Это заставляет его искать занятия, позволяющие первенствовать. В результате у него формируется способность конкурировать в трудных условиях, а также склонность к изменению существующих обстоятельств.

Самый младший ребенок занимает в родительской семье особое положение. Он с детства окружен любовью всех членов семьи, что создает установку на ожидание всеобщей любви и на постоянное потворство со стороны окружающих.

Выросшие единственными в семье дети получают значительно больше внимания, чем дети, имеющие сиблингов. У них меньше социального опыта общегития. Часто единственным детям свойственна чрезмерная требовательность к условиям жизни. Но наряду с этим единственный ребенок получает больше реальных возможностей для всестороннего развития.

Есть данные о том, что первенцы оказываются более беспомощными и больше нуждаются в поддержке в ситуациях неопределенности. Перед первенцами родители ставят более высокие цели и предъявляют к ним повышенные требования. Первенцы обычно более целеустремленные и настойчиво добиваются успеха. Но если они не обладают особыми способностями, но испытывают при этом родительское давление, то у них возникает ощущение собственной неполноценности. Зачастую положение первенцев с появлением других детей снижает их самооценку. Они ориентируются на оценку родителей и нередко переживают, что не

соответствуют их требованиям. Среди них больше и тревожных. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что личностная тревожность больше свойственна первенцам, среди детей с последующей очередностью рождения она распространена меньше. В 70-е годы прошлого века западные психологи исследовали несколько десятков тысяч лиц юношеского возраста, и установили, что чем больше у них старших братьев и сестер, тем ниже их тревожность [18].

На сегодняшний день есть также ряд исследований, связывающих состав семьи и интеллектуальное развитие детей.

Результаты достаточно большого числа исследований указывают на более высокие показатели интеллектуального развития и академической успешности единственных в семье детей и детей с позицией старшего в sibлинге. Есть также данные и о том, что количество детей в семье также является фактором, влияющим на эти показатели. Небольшой интервал между рождением детей снижает их интеллектуальные показатели. Исследователи утверждают, что эта закономерность проявляется независимо от социально-экономического статуса семьи и уровня образования родителей.

Такое положение вещей объясняется с разных позиций. Одной из них является теория истощения ресурсов, согласно которой с появлением каждого последующего ребенка в семье происходит уменьшение ее ресурсов. Это касается как материальных возможностей, так и времени, которое родители уделяют ребенку [18].

В целом, продолжительное изучение влияния порядка рождения на особенности личности не привело исследователей к единству и однозначным результатам. На этом основании мы можем заключить, что ни одна из теорий не является исчерпывающей.

На выборке более четырехсот тысяч человек исследование с применением теста выявило связь между интеллектуальными показателями и позицией человека в родительской семье по очередности его рождения.

Установлено снижение интеллектуальных показателей по мере увеличения порядкового номера рождения. А вот в исследованиях 5-6-летних детей, которые были проведены Х. Кох, результаты свидетельствуют о более высоком IQ младших детей по сравнению со старшими.

На основе проведенных исследований Мэрфи и Ньюкомб заключили, что нет значимых различий между детьми в зависимости от очередности их рождения.

Первенцы в большинстве случаев получают больше внимания, чаще взаимодействуют с родителями, что способствует их интеллектуальному развитию. Взаимодействие со старшими членами семьи стимулирует их более быстрое речевое развитие, в отличие от преимущественного взаимодействия в детском коллективе. Ситуация воспитания сиблингов с небольшим интервалом рождения во многом схожа с ситуацией воспитания близнецы, что отражается на их развитии. Известно, что интеллектуальное развитие близнецов может быть в определенной степени приторможено тем, что они больше взаимодействуют друг с другом, чем с родителями или другими детьми.

Известна модель интеллектуального развития, суть которой в положении о том, что в каждой семье формируется определенная интеллектуальная обстановка. Она наполнена индивидуальным опытом каждого ее члена, и каждый из членов семьи влияет на семейную систему, а семья, в свою очередь, влияет на него. Из этой модели следует, что больших интеллектуальных успехов следует ожидать в семьях с малым количеством детей и с большой разницей лет между ними.

Эффект очередности рождения может быть разным для одного и того же ребенка в разном возрасте. Например, сначала интеллектуальная среда гораздо лучше для ребенка-первенца, чем для второго по рождению. Но со временем положение постепенно меняется, и интеллектуальная среда больше благоприятствует развитию второго ребенка. Модель интеллектуального развития предсказывает отрицательный эффект очередности рождения для

детей, протестированных в очень раннем возрасте, положительный эффект для детей дошкольного и младшего школьного возраста, отсутствие эффекта для детей от 9 до 12 лет и затем вновь возрастающий отрицательный эффект.

Эта концепция положила начало новым исследованиям в этой области. На сегодняшний день известны работы, в которых описаны связи между очередностью рождения и творческими способностями. В этих работах отражаются три точки зрения на значение очередности рождения для развития творческих способностей. Согласно одной из этих точек зрения, первенцы менее способны, чем последующие дети, и они больше склонны к конформизму. Другая точка зрения противоположна, она заключается в том, что именно первенцы способнее других детей в семье. Суть еще одной позиции состоит в отрицании влияния очередности рождения на творческие способности [16].

Подводя итог анализа работ по вопросу влияния sibлинговой позиции на развитие детей, можно сделать вывод о том, что вопрос о влиянии порядка рождения на личностные и интеллектуальные характеристики до сих пор остается открытым и составляет проблемное поле психологических исследований.

Отметим, что последние исследования эффекта порядка рождения и размера семьи в большей мере направлены на изучение личностных и когнитивных характеристик, но не их связей.

Конечно, sibлинговая позиция не является единственным фактором, определяющим характер и результат развития. Но его стоит учитывать при анализе показателей развития различных сторон личности. Предпринятое нами исследование направлено на изучение различий в показателях эмоционально-волевой и коммуникативной сферах у младших школьников с разной очередностью рождения.

1.2. Общая характеристика развития детей младшего школьного возраста

Каждый возрастной этап детства имеет определенный набор характеристик, отражающих закономерности развития большинства детей данной возрастной категории. К ним относятся ведущий вид деятельности, социальная ситуация развития и психологические новообразования, из которых выделяют центральные психологические новообразования. Рассмотрим основные характеристики-закономерности младшего школьного возраста.

В связи с переходом к четырехлетнему начальному обучению нижней границей младшего школьного возраста может быть и 6 и 7 лет. Основанием для определения возрастных границ младшего школьного возраста считается время обучения в начальных классах.

На этом этапе возрастного развития активно созревает анатомо-физиологическая система организма. К началу школьного обучения происходит морфологическое созревание лобного отдела больших полушарий головного мозга, что напрямую влияет на целенаправленное и произвольное поведение ребенка. В этом возрасте он может планировать и выполнять разной сложности программы действий. Возрастает подвижность нервных процессов, балансируются процессы возбуждения и торможения. Но, процессы возбуждения пока преобладают. Возрастает функционирование второй сигнальной системы [15].

К концу обучения в начальной школе свойства большинства нервных процессов приближаются по основным характеристикам к свойствам нервных процессов взрослого человека. Но у части детей еще неустойчивы, и многие физиологи считают, что оценивать тип нервной системы у учащихся этого возраста можно пока условно.

Незрелость механизмов психофизиологической регуляции отражается в поведении младших школьников, в организации деятельности и эмоциональных проявлениях. Для учащихся начальной школы характерна

отвлекаемость, ограниченность процесса сосредоточения, возбудимость и эмоциональность [15].

В этом возрасте повышается физиологическая выносливость ребенка. В целом, у большинства детей к семи годам появляются достаточные для осуществления учебной деятельности анатомо-физиологические предпосылки.

Специалисты отмечают следующие особенности анатомо-физиологического созревания на этом возрастном этапе:

1. Развитие крупных мышц опережает развитие мелких. Поэтому дети более успешны в выполнении крупных, размашистых движений, и менее в тех, которые требуют точности, прицельности.

2. Повышается надежность и резервные возможности сердечнососудистой системы. Этот возраст является периодом качественного скачка в совершенствовании регуляции кровообращения. Но это означает, что система становится более уязвимой, и организм острее реагирует на неблагоприятные влияния внешней среды, к которым следует отнести чрезмерные статические и умственные нагрузки.

3. Этот возрастной период совпадает с периодом второго физиологического криза, когда в организме происходит эндокринный сдвиг, сопровождающийся активным ростом тела, вегетативной перестройкой. Физиологическую перестройку сопровождают такие явления, как повышенная утомляемость и нервно-психологическая сензитивность. Вместе с тем, все процессы физиологического созревания способствуют адаптации ребенка к новым условиям жизнедеятельности и отвечают требованиям новой ситуации.

4. Для этого возраста характерна гетерохронность психофизиологического развития. Темпы развития у разных детей различаются. Различия обусловлены и полом ребенка. Девочки в своем развитии опережают мальчиков в среднем на год-полтора.

5. Интеллектуальная деятельность энергозатратна, а работоспособность у детей этого возраста еще неустойчива. У многих детей наблюдается недостаточная сопротивляемость утомлению. Продуктивность умственной работы младших школьников на половину ниже, чем у подростков.

Основным источником эффективности учения является мотивация, которая может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточных учебных способностей или недостаточного запаса умений и навыков.

Из имеющихся мотивов, побуждающих учебную деятельность, на момент поступления в школу доминируют социальные мотивы. На первом году обучения преобладает мотив «быть школьником» или негативистическая реализация этого мотива - «не оставаться дошкольником». К концу обучения в первом классе этот мотив исчерпывает себя.

Большую роль в мотивации учения младших школьников играет мотив «хорошей отметки». Важно, чтобы педагогическая оценка деятельности не проецировалась на оценку личности учащегося.

Все перечисленные мотивы относятся к социальным. Ряд из них укрепляются в ходе обучения, например, мотив общения со сверстниками.

Группа познавательных мотивов включает в себя мотивацию процессом и мотивацию содержанием.

Мотивация процессом отражает интерес школьника к выполнению учебных действий. На первых этапах обучения более выражена именно эта мотивация. Мотивация содержанием связана с интересом к содержанию изучаемого материала, она отражает интерес к сути явлений, к поиску причинно-следственных связей.

К 3-4 классам постепенно интерес смещается в сторону содержания учебного предмета. Появляется избирательное отношение к различным учебным дисциплинам. Некоторые исследования свидетельствуют о том, что познавательная мотивация в этом возрасте выше у девочек по сравнению с мальчиками [38].

К основным показателям когнитивной сферы в этом возрасте относят: развитие познавательных процессов в сторону их произвольности, прежде всего это касается памяти и внимания; формирование словесно-логического мышления; формирование рефлексии, освоение письменной речи.

Мышление становится познавательным процессом, которое доминирует в своем развитии и оказывает влияние на формирование других психических функций. Под влиянием мышления другие психические функции интеллектуализируются и приобретают произвольный характер [12]. Так, память приобретает ярко выраженную направленность на познавательный процесс. Ребенок начинает осознавать задачу запоминания и воспроизведения информации. Идет интенсивное формирование мнемических приемов.

К концу обучения в начальной школе ребенок может производить обобщения, используя все основные виды интеллектуальных операций - анализ, синтез, сравнение, классификацию и абстрагирование. Происходит переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, что придает мыслительной деятельности ребенка двойственный характер. Наглядно-действенное мышление, связанное с реальной действительностью и непосредственным наблюдением, подчиняется логическим принципам, но отвлеченные, формально-логические суждения младшим школьникам еще не доступны.

Существенные преобразования всей познавательной сферы, становление основ теоретического мышления, рефлексии составляют основное содержание развития когнитивной сферы на данном этапе онтогенеза. Новые интеллектуальные возможности ребенка преобразуют не только его учебно-познавательную деятельность, но и характер его отношения к окружающим людям, к миру и к самим себе.

Рассмотрим развитие личностной сферы.

Новообразованием дошкольного возраста является соподчинение мотивов и становление самосознания. Дальнейшее их развитие происходит и

в младшем школьном возрасте. Младший школьник включен в социально значимую деятельность - учебную. Ее результаты влияют на развитие его личности.

Ситуация постоянного оценивания влияет на развитие учебной мотивации. Педагогическая оценка влияет на самооценку детей, они, ориентируясь на оценку учителя, наделяют себя и других детей набором соответствующих качеств. По сути, оценка успеваемости является для ребенка оценкой его личности и определяет социальный статус в классе.

По мнению А.А. Люблинской младший школьник поднимается на новую ступень самосознания. Постоянное совершенно произвольное сравнение себя, своих успехов, достижений и неудач с такими же у других ребят, формирует школьника определенную самооценку [27].

Завышенная самооценка характерна для хорошо успевающих детей. Но прямой связи между высокой учебной успешностью и завышенной самооценкой все же нет. Что касается неуспевающих учеников, то их самооценка развивается особым образом. По мнению А.И. Липкиной, которая изучала динамику самооценки младших школьников, сначала дети не соглашались с позицией отстающих, затем нереализованная потребность в учебном успехе постепенно ослабевает. Автор исследования отмечает, что существенно возрастает число детей с учебными проблемами, которые считают себя значительно слабее в обучении, чем они есть на самом деле. И их самооценка резко снижается [26].

Коррекция неадекватно заниженной самооценки возможна при включенности ребенка в другие занятия, не учебного свойства, в которых ребенок очевидно может достичь успеха. Утверждаясь в посильных видах деятельности, дети приобретают самооценку, имеющую компенсаторный характер. Однако не исключено, что может остаться «приглушенное» чувство неполноценности.

Согласно Э. Эриксону, базовым образованием этого возраста является «чувство компетентности» [48]. Младшие школьники осознают важность

компетентности, прежде всего, в сфере обучения. Если в учебной деятельности ребенок не чувствует себя компетентным, искажается его личностное развитие.

При этом следует учитывать, что становление самооценки детей этого возраста зависит не только от учебной успешности, но и особенностей личности учителя, его стиля общения с классом. Важно, какой тип педагогического общения у учителя начальной школы. Недопустимой является практика, когда учитель оценивает личность ученика в соответствии с его учебной успешностью.

Отношение к себе в значительной мере определяется семейными ценностями и стилем семейного воспитания. Дети, воспитывающиеся в ситуации попустительской гиперпротекции, в школу приходят с чувством своей исключительности. В школе их завышенная самооценка может быть не поддержана. Если родители не проявляют должного внимания к ребенку, а их включение в его жизнь происходит тогда, когда возникают конкретные проблемы, с успеваемостью или поведением, то велика вероятность развития заниженной самооценки.

Дети ориентированы на то, что больше всего заботит родителей. Г.А. Цукерман отмечает совпадение ценностей учения детей и их родителей в первом классе и их расхождение к окончанию начальной школы [9]. Дети приходят в школу с ценностями своей семьи, но постепенно в ходе обучения начинают больше ориентироваться на свою реальную успеваемость и свой статус в классе.

Семья и школа - внешние факторы развития самосознания. К концу обучения в начальной школе к ним добавляется и такой внутренний, как рефлексивное мышление. Формирующаяся рефлексия создает новые возможности для формирования самооценки, которая к концу обучения в начальной школе становится более адекватной и дифференцированной. Ребенок судить о себе и окружающих более обоснованно. Но здесь наблюдаются индивидуальные различия. У детей с комплексом собственной

исключительности или комплексом неполноценности изменить уровень самооценки сложно.

Рассмотрим особенности социальной ситуации развития в младшем школьном возрасте.

Младший школьник является субъектом общественно значимой деятельности. У него появляются социально значимые и общественно оцениваемые обязанности. Отношения с окружающими в немалой степени зависят от того, насколько успешно он с ними справляется.

С приходом в школу происходит перестройка всей системы отношений ребенка с действительностью. Это связано со сменой ведущего вида деятельности. Ведущий вид деятельности дошкольника - игра - не влияет на его отношения со взрослыми.

У детей этого возраста сохраняются две сферы отношений – со взрослыми и другими детьми. Но структура этих отношений меняется. Теперь система «ребенок-взрослый» включает две подсистемы - «ребенок-родители» и «ребенок-учитель». На фоне того, что сохраняется потребность в положительном отношении со стороны родителей, наиболее значимым взрослым для маленького ученика становится учитель.

Школьная тема становится центром и отправной точкой для взаимодействия. Самые распространенные вопросы к ребенку касаются школьной темы. Авторитет учителя достигает огромных высот, учитель является ориентиром во всем. Младшие школьники ориентированы, прежде всего, на указания учителя. Ситуация «ребенок-учитель» проецируется на всю жизнедеятельность ребенка, в первую очередь на его самооценку.

К третьему - четвертому классу значимость учителя несколько снижается, зато укрепляются отношения внутри детского коллектива.

В младшем школьном возрасте дети реализуют одновременно две системы отношений со старшими - отношения послушания и некритичного принятия правил, и отношения равноправия и совместной выработки правил [38].

Динамика отношений со сверстниками следующая:

На начальном этапе обучения выбор друга определяется в основном внешними причинами, и дружеские связи еще непрочны, легко разрываются. Оценка сверстников еще не являются ориентиром для поведения ребенка. Если его желания расходятся с желаниями коллектива, то он без особых переживаний следует своим желаниям.

К окончанию обучения в начальной школе внутреннее благополучие ребенка все больше зависит от одобрения сверстников. Группа сверстников начинает занимать все более существенное место в жизни младшего школьника. Общение преимущественно имеет гомосоциальный характер, группы взаимодействия чаще состоят из представителей одного пола. Общение детей может быть товарищеским и приятельским. Товарищеские отношения эмоционально менее прочные и глубокие.

С возрастом взаимные выборы детей все в меньшей степени зависят от учебной успешности, более важной становится общность интересов.

Популярности в этом возрасте препятствуют такие качества, как выраженная агрессивность и излишняя застенчивость. Приоритетными для младших школьников являются такие качества как инициативность, хорошая учебная успеваемость, хорошая физическая подготовка.

По мере того, как увеличивается ориентация на сверстников, снижается эмоциональная зависимость ребенка от близких взрослых. Наблюдается процесс «естественной сепарации», происходит постепенное психологическое отделение ребенка от взрослого. К концу обучения в начальной школе он обретает некоторую степень внутренней независимости. В этой связи контроль со стороны взрослых, по-прежнему необходимый, должен стать менее опекающим и менее заметным. При этом родители по-прежнему остаются наиболее значимыми фигурами в окружении ребенка. Для него важны их реакции и оценки, что указывает на важность последовательности родительских позиций [38].

Одной из основных характеристик мотивационно-аффективной сферы этого возрастного периода является активное формирование социальных эмоций. Наблюдается стремление к самоутверждению, к соперничеству. Развивается чувство ответственности, что в первую очередь связано с учебной деятельностью, субъектом которой является школьник.

Заметны результаты процесса эмоциональной децентрации, которая проявляется в возрастающей способности к сопереживанию. По сравнению с дошкольниками и младших школьников больше эмпатических реакций. Это является результатом, прежде всего, коллективной деятельности.

В ситуации равноправного общения со сверстниками развиваются также такие качества как критичность, умение влиять на точку зрения.

К психологическим новообразованиям этого возраста относится и способность мотивировать свое поведение моральными соображениями, такими как долг, альтруистические установки. Появляется мотив просоциального поведения, что связано также с процессами децентрации, со способностью видеть мир с позиции других людей.

К основным новообразованиям младшего школьного возраста относятся следующие:

1. Прогресс в самосознании. Появление смысловой ориентировки в собственных действиях.
2. Переоценка ценностей. Снижение мотивации игровой деятельности, повышение важности того, что имеет отношение к учебной деятельности.
3. Появление «устойчивых аффективных комплексов, которые могут выражаться как в чувстве неполноценности, так и в чувстве собственной исключительности.
4. Прогресс в интеллектуальном развитии. Интеллектуализация всех познавательных процессов.

1.3. Феномен общения. Особенности коммуникативной сферы младшего школьника

Поскольку названная сфера личности является центральным объектом нашего исследования, мы посчитали необходимым несколько подробнее остановиться на феномене общения в контексте психологического знания.

Традиционно в отечественной психологии принято выделять:

1) социальные функции общения, к которым относятся

- организация совместной деятельности;
- управление поведением и деятельностью;
- контроль;

2) функции общения:

- обеспечение психологического комфорта личности
- удовлетворение потребности в общении;
- функция самоутверждения [24].

На наш взгляд, важно отметить еще одну специфическую функцию, присущую человеческому общению. Общение с другими тесно связано с возможностями и формами общения человека с самим собой, что, в конечном итоге, представляет собой механизм осуществления самосознания. Эта функция общения в среднем детстве (подготовительном этапе к открытию «Я» в отрочестве) особенно актуализируется, поэтому характер общения ребенка младшего школьника с взрослыми и сверстниками обретает сверхвлияние на формирование самосознания растущего человека.

Общение опосредуется системой образов, которые выполняют регулирующую и ориентирующую функции и включает образы «Я», «Другой моими глазами», «Я глазами другого», «Наши отношения», «Наши отношения глазами другого» и т.д. Вся эта сложная система только начинает формироваться в предпубертатный период, тем важнее, чтобы точность, эмоциональная насыщенность указанных образов развивались у ребенка в оптимально организованной коммуникативной среде.

Личность невозможно вынуть из отношений. Во всех групповых действиях их участники выступают и как исполнители некой социальной роли и как человеческие личности, имеющие свои особенности. Существует понятие межличностной роли, которое отражает положение человека в системе групповых связей на основе психологических особенностей его личности. В социальной психологии межличностные отношения рассматривают как основу психологического «климата» группы.

Для продуктивной коммуникации характерно взаимопонимание партнеров, их понимание ситуации и предмета общения. Все это входит в понятие коммуникативной компетентности, необходимой для осуществления благоприятного общения, межличностного взаимодействия, способности устанавливать и поддерживать контакты с людьми.

Понятие коммуникативной компетентности означает способность устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми, а также знания и умения, обеспечивающие продуктивный и конструктивный коммуникативный процесс. Существует также более широкое понятие «коммуникативный потенциал личности», которое добавляет к коммуникативной компетентности знание норм и правил общения, владение его технологией.

Развитие коммуникативной компетентности неотрывно связано с процессом общего развития личности. Средства осуществления и регуляции коммуникативных актов являются частью человеческой культуры. Их освоение и обогащение происходит в ходе освоения социокультурного пространства. В детские годы человек научается пользоваться средствами анализа коммуникативных ситуаций в виде словесных и зрительных форм, что дает ему возможность проводить анализ и классификацию различных эпизодов социального взаимодействия [6].

На наш взгляд, специфика позиции ребенка в семье, связанная с очередностью рождения, не может не сказываться на развитии коммуникативной сферы детей.

Перейдем к рассмотрению специфики коммуникативного пространства младшего школьника. В.С. Мухина отмечает, что с начала школьного обучения ребенок переходит на новую позицию в системе отношений людей. Он становится субъектом собственной деятельности. Окружающие общаются теперь с ним как с человеком, который взял на себя обязательство учиться. И неважно - вольно или по принуждению эти обязательства легли на ребенка [29].

Одна из самых серьезных трудностей младших школьников связана с ориентацией в большой детской группе – в учебном классе, где дети сталкиваются с разной человеческой природной, с разной культурой общения. Школа вторгает ребенка в ситуацию, где следует научиться отстаивать свои позиции, свое право на автономность, свое мнение, свое право быть равноправным в общении с другими людьми [29].

Поведение ребенка во многом определяет стиль общения учителя с детьми, а отметка, выставляемая им, способствует выработке новой системы оценивания детьми друг друга.

Дети в школе приобретают знания о мире людей, происходит процесс социального познания. Он включает в себя знания и предположения о мире людей. В младшем школьном возрасте дети учатся разрешать осложнения в дружеских отношениях и разбираться в вопросах справедливости, соблюдать социальные правила, обычаи, традиции и связанные с полем условности. Они учатся взаимодействовать в сложившейся системе иерархии отношений и сами отчасти ее формируют. В начальной школе учащиеся постигают принципы и правила, по которым существует не только предметный, но и социальный мир. Происходит активное становление процесса социального познания. Его первым компонентом является социальный вывод - предположения о том, что может чувствовать или думать другой человек. К концу обучения в начальной школе дети уже способны представить себе содержание и ход мыслей другого человека, отдавая себе отчет, что этот другой делает то же самое.

Другим компонентом социального познания является понимание социальных отношений. У младших школьников накапливаются знания о существовании определенных обязательств в межличностных отношениях, у них формируются понятия честности, законности, справедливости и т.п.

Еще одним аспектом социального познания является понимание обычаев, традиций и условностей. Сначала они заучиваются или исполняются путем простого подражания. Но позже они утрачивают свою жесткость, в зависимости от приобретаемой ребенком способности делать социальные выводы и понимать социальные отношения.

Характер социального взаимодействия младших школьников имеет свою динамику. В младшем школьном возрасте дети вступают в сложные отношения друг с другом, в которых переплетаются отношения расположенности к сверстнику с отношениями конкуренции. Притязания на успех, прежде всего, осуществляется в учебной деятельности. Потребность в признании проявляется в двух аспектах: с одной стороны, ребенок хочет «быть как все», а с другой - «быть лучше других». Для детей этого возраста становится типичным конформное поведение, следование за одноклассниками. Ребенок, например, поднимает руку для ответа вслед за другими, но при этом может быть готовым к ответу. Стремление «быть лучше других» проявляется в желании быстрее и лучше выполнить задание, правильно решить задачу, написать текст.

Уже в первом классе происходит процесс ролевой дифференциации. Появляются общие ценности и интересы, растут взаимные ожидания и влияние членов группы друг на друга, складываются групповые традиции. Такой ход развития событий является почти универсальным.

Происходит и неформальная дифференциация детского коллектива. Она в большой степени учитывает такие мотивы, как потребность в игровом общении, положительные качества личности партнера, способность к какому-либо виду деятельности. Для начала школьного обучения характерны внешние факторы выбора: «живем по соседству», «сидим за одной партой»,

«наши родители знакомы» и т.п. первые два года обучения ожидания коллектива сверстников еще не становятся подлинным мотивом поведения детей.

Постепенно внутри класса складывается коллектив со своими нормами, правилами, требованиями к их исполнению, ожиданиями. Эмоциональное благополучие ребенка все больше зависит от отношения к нему сверстников, от их одобрения. Именно потребность в одобрении сверстников становится той силой, которая побуждает детей усвоить и принять нормы коллектива [30].

К концу младшего школьного возраста группы сверстников относительно неформальны. Их состав быстро меняется, но группа приобретает существенно большее значение для детей. Важным становится соответствие, а давление со стороны сверстников становится неодолимым. Дружеские группы чаще состоят из представителей одного пола. Установки в отношении групповых правил и половой сегрегации становятся довольно жесткими и не смягчаются до конца подросткового периода [22].

Рассмотрим факторы, влияющие на позицию ребенка в группе, на его популярность и степень принятия другими детьми.

Популярности ребенка способствует его активное участие в общих делах, способность сотрудничать. Популярность ребенка закрепляет его самоуважение и уверенность в своей социальной компетентности. Хорошая приспособляемость популярных детей поддерживается их статусом в группе, в то время как социально неумелым детям становится еще более не комфортно, когда группа не принимает их.

Популярности способствуют также успехи в учебе и хорошие психомоторные навыки. Чаще всего популярные младшие школьники обладают способностями выше средних, и хорошо учатся в школе. Многие исследования показывают, что у младших школьников наблюдается совпадение статусов в учебном классе и в группах стихийного общения, в то

время как у подростков наблюдается тенденция расхождения статусов в различных сферах взаимодействия.

На отношение детей в классе большое влияние оказывает обратная связь, получаемая от учителя. Принимая и поддерживая «проблемных» детей, он может повлиять на их положение среди сверстников.

Популярности в группе препятствует как излишняя агрессивность, так и излишняя застенчивость. Дети избегают чрезмерно агрессивного ребенка. Это ведет к тому, что этот ребенок может стать еще агрессивнее вследствие фрустрации. А застенчивый ребенок рискует стать хронической жертвой, подвергающейся нападкам. Застенчивые и тревожные дети чувствуют себя более одинокими и больше обеспокоены своими отношениями с другими детьми, чем отвергаемые сверстниками агрессивные дети.

Ж. Пиаже противопоставлял отношения детей со сверстниками с отношениями со взрослыми. Отношения детей и взрослых всегда иерархические и несимметричные. В группе сверстников отношения равноправные и симметричные. Только в таких отношениях ребенок может преодолеть эгоцентризм. В общении со сверстниками у детей развивается терпимость, умение встать на точку зрения другого, критичность.

Процесс взаимодействия влияет на формирование самооценки. В этом процессе создаются предпосылки для нравственного развития личности, формирования ее ценностных ориентаций. Взрослый при этом остается держателем смыслов и целей, а кооперация со сверстниками дает ребенку опыт контрольно-оценочных действий и высказываний. При взаимодействии детей в учебном классе у них формируются навыки и умения работать сообща. Они вместе планируют, распределяют обязанности, помогают друг другу и т.п.

Важной характеристикой коммуникативной сферы младших школьников является усиление тенденции к альтруистическому поведению, способность к сопереживанию, эмпатия. Эмпатия проявляется в формах сопереживания и сочувствия. Для младшего школьного возраста в большей

степени характерно сопереживание, как более непосредственная концентрированная форма эмпатии. Постепенно, ближе к подростковому возрасту, развивается способность к сочувствию, которое является более сложной формой эмпатического переживания, опосредованной нравственным знанием.

Интересны данные исследований, указывающие на то, что сопереживание взрослым и животным чаще выражено у мальчиков, а сочувствие тем же - у девочек. Сопереживание сверстникам, напротив, чаще проявляется у девочек, а сочувствие - у мальчиков.

Характер дружеских связей на протяжении младшего школьного возраста тоже меняется. Эгоцентрический характер дружбы свойственен ученикам 1-2 классов. Затем дети начинают устанавливать более близкие отношения, у них появляются лучшие друзья. Характер дружеских отношений зависит от потребности каждого ребенка. Это могут быть потребности в доминировании, подчинении и автономии. Если у ребенка есть лучший друг, которому он доверяет, он учится преодолевать проблемы в общении с другими людьми. Но такой характер отношений между друзьями более распространен среди девочек. Мальчикам более свойственно играть в многочисленных группах, и они, как правило, меньше раскрываются перед друзьями [23].

Наличие дружеских отношений с кем-либо из одноклассников означает, что ребенок умеет устанавливать тесный социальный контакт с ровесником, поддерживать отношения продолжительное время.

Младшие школьники считают друзьями обычно тех, кто помогает им, отзывается на их просьбы и разделяет их интересы. Постепенно у детей складывается система собственных личных отношений в классе.

Дети младшего школьного возраста много времени уделяют игре. Она по-прежнему остается важным видом деятельности для личностного развития ребенка. В совместной игре развиваются чувства сотрудничества и соперничества, наполняются личностным смыслом такие понятия, как

справедливость и несправедливость, равенство, лидерство, подчинение, преданность и предательство. В игровой деятельности младших школьников осваиваются правила, принятые в обществе взрослых.

Н.И. Шевандрин выделяет в детских группах функционально-ролевые, эмоционально-оценочные и личностно-смысловые отношения между сверстниками [43].

Функционально-ролевые отношения развиваются в ходе усвоения норм и способов действия в детской группе.

Эмоционально-оценочные отношения проявляются в форме симпатии, антипатии, дружеских привязанностей и т.п.

Личностно-смысловые отношения имеет форму переживаний интересов другого ребенка, как своих собственных.

На начало школьного обучения взаимоотношения детей в учебном классе развиваются как функционально-ролевые. Основаниями оценок друг друга являются ролевые, а не личностные характеристики, а критериями взаимных оценок выступает учебная деятельность. В младшем школьном возрасте наблюдается также эффект ингруппового фаворитизма. Он заключается в стремлении благоприятствовать членам собственной группы в противовес членам другой группы. Ингрупповой фаворитизм положительно сказывается на групповой сплоченности и коррелирует с эффективностью деятельности малой группы.

Поскольку для нашего исследования важны проблемы общения ребенка в семье, с родителями и сиблингами, отметим некоторые особенности, характерные для современного семейного воспитания.

Для современных родителей характерен страх за ребенка, которого они либо слишком контролируют, либо очень опекают. Психологами отмечено, что многие взрослые плохо чувствуют дистанцию в отношениях с детьми. Некоторые слишком близки, другие отчуждены, либо не различают ситуаций, в которых степень близости нужно регулировать. Известный вакуум общественных и личностных смыслов в нашем обществе, кризис

ценностей сказывается в том, что родители не знают, какими бы хотели видеть своих детей. Для многих родителей важно, чтобы ребенок хорошо учился, чтобы его считали прилежным учеником. Гораздо меньше интереса к воспитанию у ребенка качеств, которые станут залогом его успешного взаимодействия с другими людьми - толерантности, эмпатии, инициативы и умения считаться с другими. Мы полагаем, что это еще один аргумент в пользу исследования характеристик коммуникативной сферы детей с разной позицией в родительской семье.

На рубеже младшего школьного и подросткового возрастов, уместно сказать и о появлении в поведении ребенка симптомов предподросткового кризиса, которые могут проявляться как в школьной, так и в домашней ситуациях. Ребенок все больше стремится выглядеть как взрослый, его поведение теряет непосредственность: появляются признаки псевдовзрослости. В общении с родителями пока еще сохраняется детско-взрослый тип отношений, но постепенно ребенок все больше настаивает на своих правах, стремясь расширить их.

В новых отношениях как со взрослыми, так и со сверстниками, дети развивают рефлексивность и способность к идентификации, что помогает развивать разные формы общения.

1.4. Характеристика эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста

Одним из наиболее распространенных запросов педагогу-психологу со стороны учителей и родителей младших школьников является проблема эмоциональной неустойчивости учащихся. Эта проблема имеет много вариантов проявления: одни школьники чрезмерно упрямые, драчливые, агрессивны, другие - тревожны, застенчивы, болезненно переживающие любое замечание.

Выделяют три группы детей младшего школьного возраста с наиболее выраженными проблемами в эмоциональной сфере:

1. Агрессивные дети. К этой группе относятся те дети, степень проявления агрессивной реакции которых, а также длительность агрессивного действия выходят за рамки нормы. Кроме того, характер причин, вызвавших аффективное поведение, чаще не явный.

2. Эмоционально-расторможенные дети. Относящиеся к этому типу дети на все реагируют слишком бурно. Их реакции превышают значимость и содержание ситуаций: если они выражают восторг, то излишне громко и экспрессивно; если они огорчены - их плач и сетования будут вызывающими.

3. Застенчивые, ранимые, робки и тревожные дети. Они стесняются явно выражать свои эмоции, скрыто переживают свои проблемы, боятся обратить на себя внимание, тяжело переживают ситуацию оценивания, публичных выступлений, даже ответов на уроках.

Конечно, характер эмоциональных реакций связан с типом высшей нервной деятельности. Дети первой и второй группы обладают сильной энергетикой, являются чаще холериками. Среди застенчивых детей больше меланхоликов или флегматиков.

Деление на такие группы носит достаточно условный характер. Ребенок может сочетать в себе как истероидные черты, характерные для второй группы, так и агрессивные тенденции первой группы. Некоторые дети часто проявляют агрессию, но при этом очень ранимые.

Общим для всех выделенных групп является то, что неадекватные аффективные реакции в младшем школьном возрасте чаще носят защитный, компенсаторный характер.

Задача педагога-психолога состоит в выявлении возможных причин эмоциональной дисгармонии. Нарушения в эмоциональной сфере - это следствие, а не причина психологических проблем.

К основным факторам, влияющим на эмоциональные нарушения, относятся природные особенности (например, тип ВНД) и социальные

факторы (тип семейного воспитания, педагогический стиль учителя, психотравмирующие ситуации социального характера).

Поступление ребенка в школу относится к той ситуации, когда установившийся ранее баланс между ним и окружающим миром нарушается.

Одна из самых серьезных трудностей младших школьников связана с освоением школьной жизни, ориентация в большой детской группе - учебном классе. В школе в ситуациях формального равенства (все одноклассники и ровесники) сталкиваются дети с разной природной энергетикой, с разной культурой речевого и эмоционального общения, с разными эмоционально-волевыми проявлениями и разными характеристиками личности. Столкновения эти приобретают выраженные экспрессивные формы. Начальная школа предлагает прежде защищенному семьей, с малым личным опытом общения ребенку ситуацию, где следует научиться постоянному общению со взрослыми, не входящими в круг его прежних отношений, отстаивать свои позиции в общении со сверстниками, свое мнение, свое равноправие в общении с другими людьми.

Отдельно остановимся на особенностях эмоциональной сферы младших школьников.

На начальном этапе школьного обучения проявляется то, что Л.С. Выготский назвал обобщением переживаний [12]. Переживание неудач или успехов (в учебе, в общении) приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса - чувства неполноценности, унижения, оскорбленного самолюбия или чувства собственной значимости, компетентности, исключительности. Конечно, в дальнейшем эти аффективные образования могут изменяться, даже исчезать по мере накопления опыта другого рода. Но некоторые из них, подкрепляясь соответствующими событиями и оценками, будут фиксироваться в структуре личности и влиять на развитие самооценки ребенка, его уровня притязаний. Переживания приобретают новый смысл для ребенка, между ними устанавливаются связи, становится возможной борьба переживаний.

Такое усложнение эмоционально-мотивационной сферы приводит к возникновению внутренней жизни ребенка. Переживаемые события и отношения преломляются в сознании ребенка. Эмоциональные представления о них складываются в зависимости от логики чувств ребенка, его уровня притязаний и ожиданий.

Поступление в школу изменяет эмоциональную сферу ребенка в связи с расширением содержания деятельности и увеличением количества эмоциогенных объектов. Те раздражители, которые вызывали эмоциональные реакции у дошкольников, на школьников младших классов уже не действуют. Хотя младший школьник бурно реагирует на задевающие его события, у него появляется способность подавлять волевым усилием нежелательные эмоциональные реакции. Л.И. Божович отмечает, что вследствие этого наблюдается отрыв экспрессии от переживаемой эмоции как в ту, так и в другую сторону: ребенок может как не обнаруживать имеющуюся эмоцию, так и изображать эмоцию, которую он не переживает [5].

То, как справляется ученик со своими школьными обязанностями, успех или неуспех в учебных делах, имеет для него острую аффективную окраску. В самом общем виде эмоциональная сфера младших школьников характеризуется:

- отзывчивостью на происходящие события и окрашенностью их восприятия эмоциями;

- 2) непосредственностью выражения своих переживаний - радости, тревоги, страха и т.д.;

- 3) готовностью к аффекту страха. Страх ребенок переживает как предчувствие неприятностей, неудач, неуверенности в своих силах, невозможность справиться с заданием;

- 4) большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений, склонностью к кратковременным и бурным аффектам;

5) эмоциогенными факторами для младших школьников являются игры и общение со сверстниками, и в большой степени успехи в учебе и оценка этих успехов окружающими;

6) свои и чужие эмоции и чувства осознаются и понимаются пока слабо; что приводит к неадекватным ответным реакциям младших школьников; исключение составляют базовые эмоции страха и радости, в отношении которых у детей этого возраста уже имеются четкие представления [46].

Школьники младших классов легче понимают эмоции, возникающие в знакомых им жизненных ситуациях, но затрудняются пока облечь эмоциональные переживания в слова. В отличие от дошкольников, которые предпочитают воспринимать только веселые и радостные картины, у младших школьников возникает способность к сопереживанию при восприятии драматических ситуаций [9].

Исследования показывают, что детей 10-11 лет отличает весьма своеобразное отношение к себе: около 34% мальчиков и 26% девочек относятся к себе полностью отрицательно. Остальные 70 % детей отмечают у себя и положительные черты, однако отрицательные черты все равно перевешивают. Таким образом, самохарактеристикам детей этого возраста присущ отрицательный эмоциональный фон [38].

С момента, когда ребенок пошел в школу, его эмоциональное развитие больше, чем раньше, зависит от того опыта, который он приобретает вне дома.

Страхи ребенка отражают восприятие окружающего мира, рамки которого теперь расширяются. Необъяснимые и вымышленные страхи прошлых лет сменяются другими, более осознанными: уроки, уколы, природные явления, отношения между сверстниками. Страх может принимать форму тревоги или беспокойства. Время от времени у детей школьного возраста появляется нежелание идти в школу. Это может быть

связано со страхом неудачи, боязнью критики со стороны учителей, боязнью быть отвергнутым сверстниками.

На протяжении младшего школьного возраста дети отражают все более сложные явления, ярче их переживают и больше осознают свои переживания. К подростковому возрасту ребенок уже в достаточной мере отдает себе отчет в том, что и почему он чувствует, стремится выразить свои чувства. Произвольность поведения из области познавательных процессов и волевой регуляции поведения распространяется на область чувств. К середине младшего школьного возраста отмечаются первые попытки сдерживания эмоций, непосредственных импульсов и желаний.

В этом возрасте особенно ярко видна социализация эмоциональной сферы. Это важный период формирования чувства ответственности, которое представляет собой способность понимать ситуацию и соответствовать существующим в социальном пространстве нормативам. Чувство ответственности знаменует собой рефлексия как соотносящее действие, сопровождаемое эмоциональной оценкой всего комплекса отношений.

Согласно концепции морального развития, в младшем школьном возрасте дети переходят от стадии нравственного реализма (когда суждения о нравственности того или иного поступка делается исходя из его последствий, без оценки намерений субъекта поступка) к стадии нравственного релятивизма. Теперь большинство детей считают, что правила создаются людьми на основе взаимной договоренности и что люди, при необходимости, могут их изменять. Следовательно, не существует ничего абсолютно правильного или неправильного, и нравственность поступка определяется не его последствиями, а намерениями.

Уже в старшем дошкольном возрасте у детей формируется очень важное психологическое новообразование - соподчинение мотивов. Благодаря этому новообразованию у ребенка появляется способность управлять своими эмоциями, соотносить свои действия и желания с действиями и желаниями других людей. Это важное новообразование для

ситуаций, требующих волепроизвольности. Особые требования к воле ребенка предъявляют ситуации, в которых сталкиваются противоположные мотивы. Ключевым является момент выбора, когда происходит внутренняя борьба между «надо» и «хочу».

Поступление ребенка в школу увеличивает число требований, ожиданий окружающих. С одной стороны, младшему школьнику нравится чувствовать себя взрослым, ответственным. С другой стороны, его эмоциональная сфера еще полна детскими непосредственными желаниями.

В ситуациях, когда возникает расхождение между желаемым и должным, ребенок переживает сильные эмоции. У разных детей эмоциональное напряжение проявляется в поведении по-разному.

У части детей, которые, во что бы то ни стало, хотят добиться желаемого, когда это стремление фактически не может быть удовлетворено, проявляется агрессивность. Их реакции на ограничения, как правило, имеет неадекватный характер. Им свойственно искать причины своего неуспеха во внешних обстоятельствах. Для младшего школьника эти реакции носят преимущественно защитный характер. Дети этого возраста не хотят допустить в сознание что-либо, способное поколебать их самооценку. Поэтому, например, повышенная обидчивость как одна из форм аффективного поведения возникает в результате того, что ученик неадекватно оценивает ситуацию: он считает, что окружающие несправедливы к нему.

В этот период возникают и развиваются так называемые социальные эмоции. Одна из них - самолюбие, которое выражается не только в стремлении к самоутверждению, но и соперничеству. Появляется чувство ответственности. Его развитие провоцирует в первую очередь учебная деятельность. Ребенок в этот период становится субъектом собственной деятельности.

Дошкольный эгоцентризм уступает место эмоциональной децентрации, которая проявляется в чувстве доверия к другим людям и в развивающейся

способности к сопереживанию. Этому способствует ситуация коллективной деятельности. Такие качества как критичность, терпимость, умение влиять на точку зрения другого развиваются в рамках равноправных, симметричных отношений.

Особого внимания требуют дети с нарушениями в эмоциональной сфере, которые проявляются в дезадаптивном поведении.

Выделяют три группы детей младшего школьного возраста с наиболее выраженными проблемами в эмоциональной сфере:

1. Агрессивные дети. К этой группе относятся те дети, степень проявления агрессивной реакции которых, а также длительность агрессивного действия выходят за рамки нормы. Кроме того, характер причин, вызвавших аффективное поведение, чаще не явный.

2. Эмоционально-расторможенные дети. Относящиеся к этому типу дети на все реагируют слишком бурно. Их реакции превышают значимость и содержание ситуаций: если они выражают восторг, то излишне громко и экспрессивно; если они огорчены - их плач и сетования будут вызывающими.

3. Застенчивые, ранимые, робки и тревожные дети. Они стесняются явно выражать свои эмоции, скрыто переживают свои проблемы, боятся обратить на себя внимание, тяжело переживают ситуацию оценивания, публичных выступлений, даже ответов на уроках.

Деление на такие группы носит достаточно условный характер. Ребенок может сочетать в себе разные типы нарушений. Например, некоторые дети часто проявляют агрессию, но при этом очень ранимые.

Общим для всех типов нарушений является то, что неадекватные аффективные реакции в младшем школьном возрасте чаще носят защитный, компенсаторный характер.

Различные диагностические приемы помогают педагогу-психологу выявить причины дезадаптивного поведения ребенка, характер внутренних проблем и особенности защитных механизмов. Прежде всего, возможность объяснить специфику эмоциональных нарушений детей дает знание

особенностей семейного воспитания. Кратко остановимся на четырех наиболее распространенных нарушениях в семейном воспитании.

1. Неприятие, которое может быть явным и неявным. Явное неприятие наблюдается, например, в тех случаях, когда рождение ребенка было изначально нежелательным, или когда ребенок не удовлетворяет сформированные ранее ожидания родителей. Неявное неприятие ребенка существует в семьях, где к нему внимательно относятся и заботятся о нем, но нет эмоционально теплого контакта с ним. Как правило, в семьях, где доминируют такого рода отношения, дети становятся либо агрессивными, либо чересчур замкнутыми, робкими, обидчивыми. Неприятие в первом случае порождает в ребенке чувство протеста, во втором приводит к неверию в свои силы, заниженной самооценке [47].

2. Гиперпротекция. Это тот случай, когда родители пытаются педантично выполнять все рекомендации по «правильному» воспитанию. Родители «программируют» ребенка на чрезмерную дисциплинированность и исполнительность. Гиперсоциальному ребенку приходится постоянно подавлять свои эмоции, желания. На такой тип воспитания часть детей реагирует бурным протестом, агрессивными реакциями, другая часть - замкнутостью, отгороженностью, эмоциональной отстраненностью.

3. Тревожно-мнительное воспитание наблюдается в тех случаях, когда с рождением ребенка одновременно рождается чрезмерная тревога за него, за его здоровье и благополучие. В результате ребенок тревожно воспринимает естественные трудности, с недоверием относится к окружающим. Ему свойственна нерешительность, робость, обидчивость и неуверенность в себе.

4. Эгоцентрический тип воспитания заключается в трансляции ребенку, представление о нем как о сверхценности. При этом все, и интересы окружающих в том числе, зачастую игнорируются, приносятся в жертву ребенку. Ребенок, выросший в такой ситуации, не умеет понимать и принимать во внимание интересы других, не переносит ограничения,

агрессивно воспринимает любые преграды на пути своих потребностей. Его аффективные проявления бурные, продолжительные.

Тип семейного воспитания является одним из важнейших факторов, влияющих на эмоциональную сферу детей.

Однако нельзя не учитывать, что эмоциональный стресс у детей провоцирует школьная ситуация. Некоторые из учителей требуют от своих учеников поведения и уровня успеваемости, не соответствующего их индивидуально-психологическим характеристикам и возможностям. Игнорирование со стороны учителя индивидуальных и возрастных особенностей каждого ребенка может быть причиной различного рода дидактогений, школьных фобий.

Задачей педагога-психолога является выявление возможных причин эмоциональных нарушений. Не всегда, при этом, надо начинать с тестов, методик. Диагностику лучше проводить в процессе деятельности ребенка, начинать надо с наблюдения и беседы. Более всего для работы с младшими школьниками подходят проективные методики.

Для коррекции нарушений в эмоциональной сфере существует множество техник и приемов. Различные формы игровой терапии, арт-терапии, сказкотерапии помогают ребенку пережить свои когда-то подавленные чувства.

Глава 2. Изучение различий в показателях эмоционально-волевой и коммуникативной сферы младших школьников с разной сиблинговой позицией

2.1. Описание процедуры и методов исследования

В исследовании приняли участие 23 младших школьника - дети в возрасте 8-9 лет, имеющих сиблингов. Десять человек из них занимают позицию старшего ребенка в семье, тринадцать - позицию младших.

Для изучения различий в показателях эмоционально-волевой и коммуникативной сфер младших школьников с разной сиблинговой позицией были использованы следующие методики:

- методика СМАС определения уровня тревожности (автор Дж. Тейлор, адаптация А.М. Прихожан);
- методика экспертной оценки невербальной коммуникации (автор А.М. Кузнецова);
- методика «Картинки» (авторы О.Е. Смирнова, Е.А. Калягина) для изучения способности решать проблемные ситуации и типов их решений;
- методика для изучения социализированности личности учащихся (автор М.И. Рожков).

Приведем описание используемых методик.

Шкала явной тревожности СМАС предназначена для детей в возрасте от 7 до 12 лет. Эта методика позволяет определить показатели тревожности как относительно устойчивого личностного образования. Детский вариант Шкалы явной тревожности был разработан на основе шкалы Тейлора, предназначенной для взрослых. В отечественной психологии детский вариант шкалы был предложен А.М. Прихожан. Особенность детского варианта методики в том, что на наличие симптома тревожности указывают только утвердительные ответы. Детский вариант методики содержит 53 стимула, которые оцениваются испытуемыми двумя вариантами

ответов: «верно» и «неверно». Проведение методики может быть как индивидуальным, так и групповым.

Обработка и интерпретация результатов.

За каждое совпадение с ключом начисляется 1 балл. Общая сумма баллов переводится в стены. Чем выше баллы (стены), тем более выражена тревожность.

При оценке результатов учитывается возраст детей и их пол. Перевод в стены осуществляется с учетом таблицы результатов, в которой указано соотношение полученных баллов и возраста испытуемого (7 лет, 8-9, 10-11, 12 лет), и его пола. В исследуемых нами группах девочек 13 человек (5 – в группе старших сиблингов, 8 – с позицией младшего сиблинга); мальчиков 10 человек (по 5 в обеих группах).

Методика экспертной оценки невербальной коммуникации А.М. Кузнецовой позволяет определить такие параметры, как 1) способность к оценке невербального репертуара партнера по общению в диапазоне зрительно воспринимаемых и коммуникативно значимых движений тела; 2) чувствительность к восприятию невербальной информации; 3) способность управлять своим невербальным репертуаром. В качестве экспертов привлекают одного взрослого (кого-то из родителей, педагогов), одного сверстника (одноклассника, друга) и самого испытуемого. Каждому из них предлагается оценить некоторые особенности поведения испытуемого в общении. Оценка производится с использованием четырех вариантов ответов:

- А – всегда (4 балла),
- Б – часто (3 балла),
- В – редко (2 балла),
- Г – никогда (1 балл).

Каждому варианту ответов приписывается определенный балл от одного до четырех: А - 4 балла; Б - 3 балла; В - 2 балла; Г - 1 балл.

Каждый из параметров невербального общения имеет свою позицию в предъявляемом стимульном материале, которая при обработке диагностических данных соотносится с ключом.

- Количественная оценка невербального репертуара варьируется от +9 до -9 баллов.
- Количественная оценка сензитивности к невербальному поведению партнера по общению находится в диапазоне от 28 до 7 баллов.
- Количественная оценка способности к управлению своим невербальным репертуаром варьируется от 23 до 2 баллов.

Показатель развития каждого из параметров вычисляется как сумма баллов за ответы на соответствующие вопросы. По каждому оцениваемому параметру находится среднее арифметическое значение трех экспертных оценок. Общий показатель уровня развития перцептивно-коммуникативных варьируется от 0 до 60 баллов.

Методика «Картинки» О.Е. Смирновой, Е.А. Калягиной предназначена для изучения способности ребенка решать проблемные ситуации и определять типы их решения, т.е., по сути, определять его социальный интеллект. Испытуемым предлагается найти выход из понятной и знакомой для них проблемной ситуации. В качестве стимульного материала используются картинки со сценами из повседневной жизни детей (всего четыре). На каждой из них изображено взаимодействие детей, один из которых - обиженный, страдающий персонаж. Испытуемый должен пояснить изображенный на картинке конфликт и сказать, что бы он стал делать на месте страдающего персонажа. Ответы испытуемых, отражающих степень решения проблемы, измеряется по следующей шкале:

- отсутствие ответа - 0 баллов;
- обращение за помощью - 1 балл;
- самостоятельное и конструктивное решение - 2 балла.

Помимо определения показателя социального интеллекта, данная методика предполагает качественный анализ ответов, оценка которых может быть следующей:

- уход от ответа;
- агрессивное решение;
- вербальное решение;
- продуктивное решение.

Продуктивные и вербальные решения свидетельствуют о бесконфликтном характере отношений со сверстниками.

Методика изучения социализированности личности учащегося, предложенная М.И. Рожковым, направлена на определение уровня социальной адаптированности, активности и автономности испытуемых.

Детям предлагаются суждения и варианты их оценки:

- всегда – 4 балла;
- почти всегда – 3 балла;
- иногда – 2 балла;
- очень редко – 1 балл;
- никогда – 0 баллов.

Как правило, в процессе диагностики используются специально подготовленные бланки.

Результаты выше трех баллов - высокая степень выраженности исследуемого параметра; результаты от двух до трех баллов указывают на средний уровень его развития, показатель менее двух баллов указывает на низкий уровень развития исследуемого параметра.

В качестве метода математической статистики был использован Т-критерий Стьюдента для независимых выборок. Т-распределение используется для проверки гипотез при малом объеме исследуемых групп.

2.2. Анализ и интерпретация диагностических данных

В исследовании, направленном на изучение различий в показателях эмоционально-волевой и коммуникативной сфер младших школьников с разной сиблинговой позицией, приняли участие 23 младших школьника - дети в возрасте 8-9 лет, имеющих сиблингов. Десять человек из них занимают позицию старшего ребенка в семье, тринадцать - позицию младших.

Одним из наиболее информативных параметров эмоционально-волевой сферы детей является уровень их тревожности. Для его диагностики использовалась методика СМАС Дж. Тейлор, адаптированная А.М. Прихожан.

Индивидуальные диагностические данные представлены в табл. 1 Приложения. В нижеследующей диаграмме приведено распределение показателей уровней тревожности в исследуемой выборке.



Рис. 1. Распределение тревожности в целом по выборке

В исследуемой группе младших школьников у большей части испытуемых нормальный уровень тревожности (56,5%). У 30% испытуемых несколько повышенный уровень тревожности. Явно повышенная тревожность продиагностирована у двух школьников (8,5%), и у одного ребенка тревожность не обнаружена.

В табл. 1 и на диаграмме представлено распределение показателей уровней тревожности в группах детей с разной сиблинговой позицией.

Таблица 1

Результаты диагностики по Шкале явной тревожности СМАС
(Дж. Тейлор, адаптация А.М. Прихожан)

Группы	Уровни тревожности			
	отсутствие тревожности	нормальный	повышенный	явная тревожность
Старшие сиблинги	-	40%	50%	10%
Младшие сиблинги	8%	79%	15%	8%

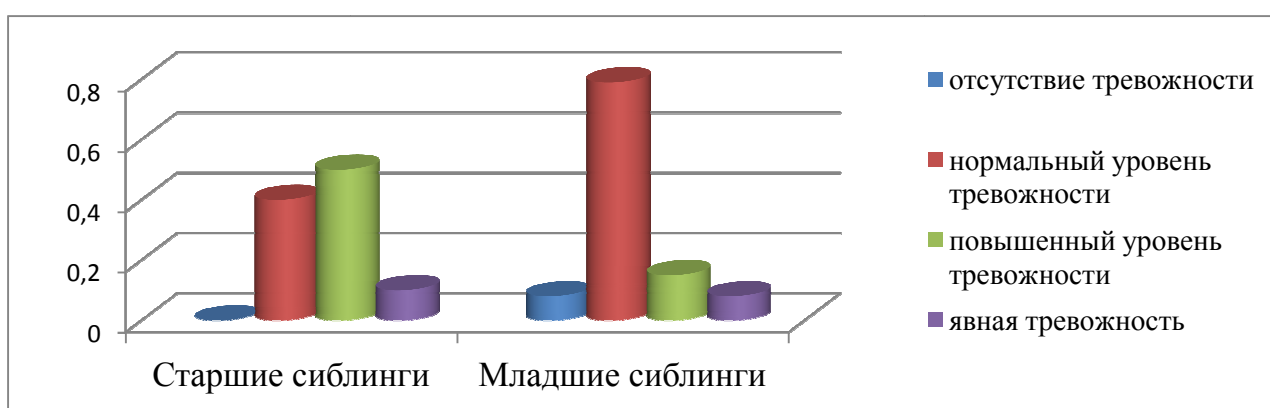


Рис. 2. Соотношение показателей уровней тревожности в группах детей с разной сиблинговой позицией

Полученные диагностические данные свидетельствуют о преобладании повышенного уровня тревожности в группе старших сиблингов. У большинства испытуемых, занимающих позицию младшего ребенка в семье, уровень тревожности соответствует норме.

Известны данные ряда исследований, демонстрирующих влияние комплекса семейных факторов на тревожность детей младшего школьного возраста. Эти факторы включают как содержательные, так и структурные характеристики семьи.

Доказанной является связь психоэмоционального благополучия ребенка с особенностями родительского воспитания. Выбор и реализация того или иного стиля воспитания основываются на эмоционально-

ценностном отношении родителя к ребенку, которое определяется как индивидуальными особенностями ребенка, так и его сиблинговой позицией.

По отношению к старшему ребенку родители чаще предъявляют больше требований, с ними связано больше родительских ожиданий. Вместе с тем, старшие дети чаще испытывают и воспитательную неуверенность родителей, и непоследовательность их требований и запретов. Воспитание старшего ребенка в семье нередко становится периодом поиска оптимальных средств, приемов и тактик родительского воздействия. Дети, родившиеся первыми, чаще испытывают такие стилевые характеристики воспитания, как гиперопека и воспитательная конфронтация, что отражается на их психоэмоциональном состоянии и повышает уровень тревожности (Мазурова Н.В., Трофимова Ю.А., 2013).

У младшего ребенка уже более опытные родители, у которых тревожность ниже, опыт прибавляет им как уверенности в своей воспитательной позиции, так и понимания детской психологии. У младшего сиблинга нет того, кто «подгоняет» его «сзади», у него более беззаботная позиция. Им больше свойственен оптимизм, и меньше - тревожность.

Мы сравнили диагностические значения по Шкале явной тревожности CMAS, полученные в группах детей с разной сиблинговой позицией.

Таблица 2

Сравнение диагностических значений по Шкале явной тревожности CMAS (автор Дж. Тейлор, адаптация А.М. Прихожан)

Группы	Баллы (ср. знач)	T _{эмп.}
Старшие сиблинги	18.4	1.8
Младшие сиблинги	13.54	

Критические значения

T _{кр}	
p≤0.05	p≤0.01
2.08	2.83

Применение метода математической статистики не обнаружило значимых различий между испытуемыми двух групп по показателю тревожности. Не смотря на более высокие значения тревожности в группе детей с позицией старшего ребенка в семье, различия между группами по этому параметру эмоциональной сферы не достигают диагностической значимости.

Показатели невербальной коммуникации отражают одновременно особенности и коммуникативной, и эмоционально-волевой сферы субъекта взаимодействия. Рассмотрим результаты, полученные по методике экспертной оценки невербальной коммуникации.

Данная методика позволяет определить такие параметры, как 1) способность к оценке невербального репертуара партнера по общению в диапазоне зрительно воспринимаемых и коммуникативно значимых движений тела; 2) чувствительность к восприятию невербальной информации; 3) способность управлять своим невербальным репертуаром. В каждом случае в качестве экспертов были привлечены трое взрослых (один из родителей и два педагога). По каждому оцениваемому параметру вычислялось среднее арифметическое значение трех экспертных оценок.

Индивидуальные диагностические данные по данной методике представлены в табл. 2 Приложения.

Таблица 3

Сравнение диагностических значений по методике экспертной оценки невербальной коммуникации (автор А.М. Кузнецова)

Группы	Оценка невербального репертуара	Чувствительность к невербальному поведению других	Способность к управлению своим невербальным репертуаром
Старшие сиблинги	2.9	15.9	10.5
Младшие сиблинги	4.92	14.62	13.31
Тэмп.	3.9	1.7	3.1

По результатам исследования обнаружены значимые различия по показателям широты невербального репертуара и способности к управлению им у испытуемых двух групп. Оба этих показателя выше у испытуемых, занимающих позицию младшего ребенка в семье. Позиция младшего ребенка в семье, наличие старшего сиблинга, определенная зависимость от него - все это способствуют развитию умения младшего в семье осуществлять собственные действия с учётом поведенческих реакций и личностных особенностей партнёров по общению.

Полученные результаты согласуются с данными других исследований, свидетельствующих о том, что дети с позицией младшего в семье, более легки и разнообразны в общении, более наблюдательны, быстрее и легче перестраиваются в меняющихся коммуникативных ситуациях [18].

Для детей, занимающих позицию старшего ребенка в семье, в большей степени характерна стереотипность репертуара коммуникативных действий, у них менее развиты навыки гибкого использования средств общения.

По показателю чувствительности к невербальному поведению других людей значимых различий не установлено, однако отметим, что этот показатель несколько выше у детей, занимающих позицию старших в семье. Такие данные мы склонны объяснить тем, что, старшие дети более зависимы от оценок окружающих. По отношению к старшему ребенку родители проявляют много внимания, с ним связано и много ожиданий. С первым ребенком больше занимаются, ориентируя на определенные результаты. Такие дети чаще, чем младшие в сиблинге, находятся в ситуации оценивания, что делает их чувствительными даже к мало заметным проявлениям оценок взрослых.

Проведенная методика позволила оценить поведенческий параметр коммуникативной деятельности испытуемых. На основе полученных диагностических данных мы можем констатировать, что у детей с позицией старшего ребенка в семье ниже способность располагать к себе окружающих вследствие недостаточного развития невербального репертуара, у них

меньше адаптивных форм поведения. Препятствием на пути к успешному общению для них может быть недостаточное владение невербальными средствами самовыражения. Что касается чувствительности к невербальному поведению других, то здесь дети с позицией старшего ребенка в семье демонстрируют высокие её показатели, что свидетельствует о большей их зависимости от оценок окружающих, и более высокой тревожности.

Перейдем к результатам, полученным по методике «Картинки», направленной на определение способности ребенка решать проблемные ситуации и определять типы их решения, т.е., по сути, определять его социальный интеллект. Испытуемым предлагается найти выход из понятной и знакомой для них проблемной ситуации. В качестве стимульного материала используются картинки со сценками из повседневной жизни детей со следующим содержанием:

1. Дети не принимают своего сверстника в игру.
2. Один ребенок ломает игрушку у другого.
3. Один ребенок берет без спроса игрушку у другого.
4. Ребенок рушит постройку из кубиков у детей.

Индивидуальные диагностические данные по методике «Картинки» приведены в табл. 3 и 4 Приложения.

В таблице и на диаграмме представлены результаты выполнения заданий испытуемыми двух групп.

Таблица 4

Сравнение диагностических значений по методике «Картинки»
(авторы О.Е. Смирнова, Е.А. Калягина)

Группы	Задания			
	1	2	3	4
Старшие сиблинги	2.2	1.7	2.6	1.8
Младшие сиблинги	1.77	1.23	1.62	1.38
Тэмп.	1.3	2.0	3.5	1.6

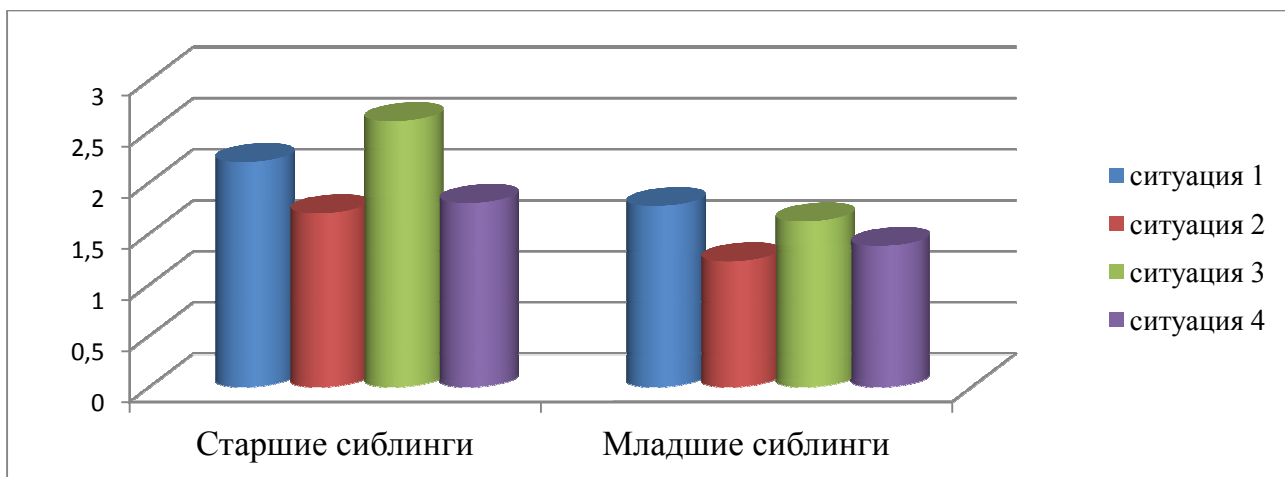


Рис. 3. Оценка ответов испытуемых на содержание картинок

Значимые различия между группами выявлены только по результатам ответов детей на третью ситуацию - «Один ребенок берет без спроса игрушку у другого». Дети с позицией старшего ребенка в семье чаще предлагают конструктивное решение и демонстрируют готовность самостоятельно решить проблему.

По всем остальным ситуациям значимых различий не выявлено. Дети с разной очередностью рождения примерно одинаково решают проблемные ситуации, связанные с непринятием другими сверстниками и с проявлениями их агрессивных действий.

Несколько выше диагностические значения по решению этих ситуаций у детей с позицией старшего ребенка в семье, но различия не достигают уровня диагностической значимости.

С одной стороны, у детей, занимающих позицию старших в sibлинге, больше возможностей для принятия решений. Они занимают ту нишу в семье, которая дает им ощущение своего права располагать частью родительских ресурсов и доминировать над младшими sibлингами. Но последующие дети в семье могут использовать другие соревновательные стратегии. Признавая права первенцев, они нередко рискуют и поступают по-своему. Это дает им опыт самостоятельных решений и переживания последствий их осуществления. Некоторые из младших детей выбирают

такой метод борьбы за родительское внимание, как отделение себя от старшего брата или сестры способом абсолютно от них отличаться. Они стараются занять свою собственную нишу. Именно поэтому они поступают наперекор решению или примеру старших детей.

Интерес для нашего исследования представляет анализ ответов испытуемых, по которым можно судить о предпочитаемых ими конкретных способах решения проблемных ситуаций. Такой анализ дает информацию об отношении ребенка к сверстнику. Автор методики указывает на то, что ответы детей могут свидетельствовать о преобладании таких позиций в решении конфликтов со сверстниками:

- уход от ситуации («убегу», «не знаю», «пожалуюсь родителям»);
- апелляция к взрослому;
- агрессивное решение ситуации («прогоню», «побью» и т.п.);
- миротворческая позиция («объясню, что так не нельзя», «объясню, как надо»);
- выжидательная позиция («подожду, когда сам отдаст», «подожду, когда вернет» и т.п.);
- конструктивное решение («построю новый замок», «починю игрушку»).

Анализ ответов испытуемых показал, что для старших детей в семье больше характерны вербальные решения («объясню, что так плохо», «скажу, что так нельзя делать»), а для младших детей в семье характерна продуктивная позиция («подожду, пока сам отдаст»; «починю сломанную игрушку», «построю еще раз» и т.п.).

Таким образом, результаты диагностики свидетельствуют о том, что у младших детей в семье лучше развиты социальные навыки, способность моделировать свое поведение в социальных ситуациях. Не выявлено значимых различий по показателю умения детей решать проблемные ситуации. Отмечены различия в способах их решения. При решении проблемных ситуаций дети с позицией старшего ребенка в семье чаще

выбирают вербальную, объяснительную стратегию, а младшие в семье демонстрируют деятельную позицию.

В число используемых методик для диагностики показателей эмоционально-волевой и коммуникативной сфер младших школьников с разной sibлинговой позицией вошла методика М.И. Рожкова по изучению социализированности личности учащихся. Индивидуальные диагностические данные по этой методике приведены в табл. 5 и 6 Приложения.

Общий показатель социализированности рассчитывается как сумма значений социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности. В нашем исследовании мы анализировали первые три составляющие показателя социализированности - адаптированности, активности и автономности испытуемых. Ниже в таблице и на диаграмме приведены сравнительные данные по этим показателям, полученные в группах испытуемых с разной sibлинговой позицией.

Таблица 5

Сравнение диагностических значений по методике изучения социализированности личности учащихся (автор М.И. Рожков)

Группы	Показатели		
	адаптированности	активности	автономности
Старшие sibлинги	2.72	2.76	2.94
Младшие sibлинги	3.35	2.92	2.38
Т _{эмп.}	2.6	1.0	3.4

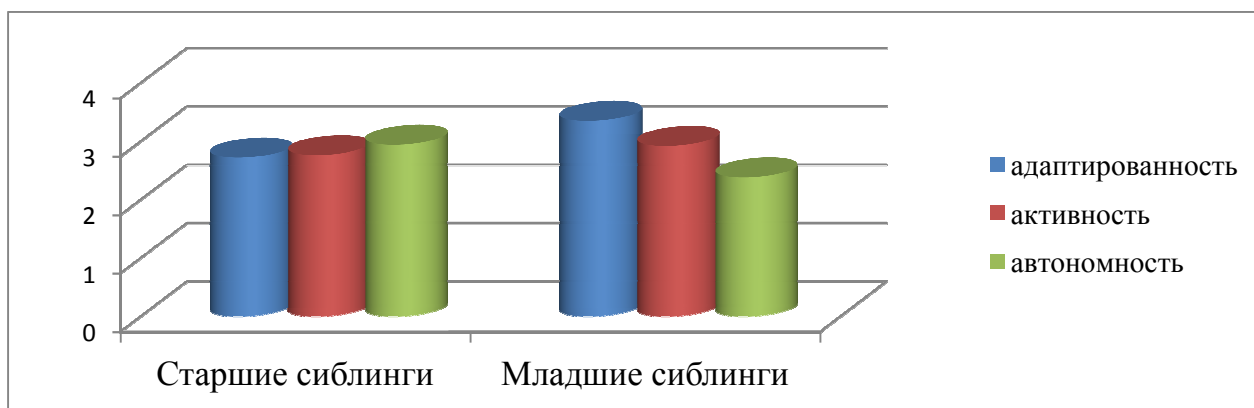


Рис. 4. Соотношение показателей социализированности в группах младших школьников с разной sibлинговой позицией

Компоненты общего показателя социализированности имеют разное диагностическое значение в группах детей с позицией старшего и младшего ребенка в семье.

Так, дети с позицией младшего ребенка более адаптированы. Они в большей степени ориентированы на одобрение, на поддержание дружеских отношений в группе сверстников. При этом их уровень притязаний, мотивация достижения успеха, нацеленность на результат (показатели активности) не выше, чем у старших сиблингов.

Дети с позицией старшего ребенка в семье более независимы, менее конформны и менее уступчивы (показатель автономности). Более выраженную автономность детей с позицией старшего ребенка в семье можно объяснить тем, что после рождения второго ребенка старшим детям достается определенная доля ответственности, которая делает их самостоятельнее и независимее. Принимая по указанию или просьбе родителей ответственность за младшего, они при этом не терпят указаний и советов от других людей. Старшему ребенку родители чаще доверяют больше, чем остальным детям. Поэтому у него больше возможностей для получения опыта принятия самостоятельных, независимых решений.

Успешность социализации, её отдельные компоненты и динамика во многом определяются особенностями семейной ситуации, типом родительно-детских отношений, составом семьи и сиблинговой позицией ребенка. Позиция ребенка в семье, связанная с очередностью рождения, может служить достаточно весомым фактором формирования и развития его активности и адаптивности.

Второй ребенок всегда имеет соперника - старшего брата или сестру. Это заставляет его искать занятия, где они могут первенствовать, или ту сферу, где их не будут сравнивать. В результате у младших детей в семье формируется склонность к изменению существующих обстоятельств и способность приспосабливаться к меняющимся условиям. Многие исследователи считают, что дети с позицией младшего в семье, как правило,

дружелюбны, легки в общении. Они имеют больше различных интересов и увлечений, чем старшие братья и сестры. У них более принимающее отношение к жизни и окружающим, чем у старших детей. Они быстрее и легче перестраиваются, любят разнообразие [18].

Таким образом, по результатам проведенного нами исследования выявлены различия в характеристиках эмоционально-волевой и коммуникативной сфер младших школьников, занимающих позицию старшего и младшего ребенка в семье. Эти различия проявляются в показателях невербальной коммуникации, адаптированности, автономности, в конкретных способах решения проблемных ситуаций. По показателю тревожности значимых различий между старшими и младшими сиблингами выявлено не было.

Приведем основные показатели эмоционально-волевой и коммуникативной сфер испытуемых с разной очередностью рождения.

У старших сиблингов уровень тревожности выше по сравнению с испытуемыми, занимающими позицию младшего ребенка в семье. Для них в большей степени характерна стереотипность репертуара коммуникативных действий, у них менее развиты навыки гибкого использования средств общения. Их владение невербальными средствами самовыражения ниже, чем у младших сиблингов. При этом старшие дети в семье более чувствительны к невербальному поведению других людей. Для старших сиблингов больше характерна миротворческая позиция в проблемных ситуациях общения, они чаще выбирают вербальную, объяснительную стратегию. Дети с позицией старшего ребенка в семье более независимы, менее конформны и менее уступчивы.

У большинства испытуемых, занимающих позицию младшего ребенка в семье, уровень тревожности соответствует норме. У испытуемых этой группы показатели широты невербального репертуара и способности к управлению им выше, чем у детей, занимающих позицию старшего ребенка в семье. Младшие сиблинги более легки и разнообразны в общении, более

наблюдательны, быстрее и легче перестраиваются в меняющихся коммуникативных ситуациях. У младших детей в семье лучше развиты социальные навыки, способность моделировать свое поведение в социальных ситуациях, решать проблемные ситуации. Отмечены различия в способах их решения. При решении проблемных ситуаций дети с позицией младшего ребенка в семье чаще выбирают деятельную позицию. Они более адаптированы и в большей степени ориентированы на одобрение, на поддержание дружеских отношений в группе сверстников. При этом их уровень притязаний, мотивация достижения успеха, нацеленность на результат (показатели активности) не выше, чем у старших сиблингов.

Выводы

Проведенное исследование было направлено на изучение различий в показателях эмоционально-волевой и коммуникативной сферы младших школьников с разной сиблинговой позицией.

В исследовании приняли участие 23 младших школьника - дети в возрасте 8-9 лет, имеющих сиблингов. Десять человек из них занимают позицию старшего ребенка в семье, тринадцать - позицию младших.

Для изучения различий в показателях эмоционально-волевой и коммуникативной сфер младших школьников с разной сиблинговой позицией были использованы следующие методики:

- методика СМАС определения уровня тревожности (автор Дж. Тейлор, адаптация А.М. Прихожан);
- методика экспертной оценки невербальной коммуникации (автор А.М. Кузнецова);
- методика «Картинки» (авторы О.Е. Смирнова, Е.А. Калягина) для изучения способности решать проблемные ситуации и типов их решений;
- методика для изучения социализированности личности учащихся (автор М.И. Рожков).

В качестве метода математической статистики был использован Т-критерий Стьюдента для независимых выборок.

В ходе исследования были получены следующие результаты:

- В исследуемой группе младших школьников у большей части испытуемых нормальный уровень тревожности (56,5%). У 30% испытуемых несколько повышенный уровень тревожности. Явно повышенная тревожность продиагностирована у двух школьников (8,5%), и у одного ребенка тревожность не обнаружена.

- Полученные диагностические данные свидетельствуют о преобладании повышенного уровня тревожности в группе старших сиблингов. У большинства испытуемых, занимающих позицию младшего

ребенка в семье, уровень тревожности соответствует норме. Не смотря на более высокие значения тревожности в группе детей с позицией старшего ребенка в семье, различия между группами по этому параметру эмоциональной сферы не достигают диагностической значимости.

- Обнаружены значимые различия по показателям широты невербального репертуара и способности к управлению им у испытуемых двух групп. Оба этих показателя выше у испытуемых, занимающих позицию младшего ребенка в семье. Для детей, занимающих позицию старшего ребенка в семье, в большей степени характерна стереотипность репертуара коммуникативных действий, у них менее развиты навыки гибкого использования средств общения. По показателю чувствительности к невербальному поведению других людей значимых различий не установлено, однако этот показатель несколько выше у детей, занимающих позицию старших в семье.

- Дети с разной очередностью рождения примерно одинаково решают проблемные ситуации, связанные с неприятием другими сверстниками и с проявлениями их агрессивных действий. Несколько выше диагностические значения по решению этих ситуаций у детей с позицией старшего ребенка в семье, но различия не достигают уровня диагностической значимости. При решении проблемных ситуаций дети с позицией старшего ребенка в семье чаще выбирают вербальную, объяснительную стратегию, а младшие в семье демонстрируют деятельную позицию.

- Компоненты общего показателя социализированности имеют разное диагностическое значение в группах детей с позицией старшего и младшего ребенка в семье. Дети с позицией младшего ребенка более адаптированы. Они в большей степени ориентированы на одобрение, на поддержание дружеских отношений в группе сверстников. При этом их уровень притязаний, мотивация достижения успеха, нацеленность на результат (показатели активности) не выше, чем у старших сиблингов. Дети с позицией

старшего ребенка в семье более независимы, менее конформны и менее уступчивы (показатель автономности).

На основе полученных данных был сделан вывод о существовании различий в характеристиках эмоционально-волевой и коммуникативной сфер младших школьников, занимающих позицию старших и младших детей в семье. Эти различия проявляются в показателях невербальной коммуникации, адаптированности, автономности, в конкретных способах решения проблемных ситуаций. По показателю тревожности значимых различий между старшими и младшими сиблингами выявлено не было.

Заключение

Предположения о связи позиции ребенка в семье, обусловленной очередностью рождения, с особенностями его развития носят вероятностный характер. Тем не менее, в ряде исследований доказано, что сиблинговая позиция при прочих равных условиях определенно влияет на формирование личности растущего человека, на его дальнейшее супружеское и родительское поведение, на взаимоотношения с друзьями, коллегами по работе.

Если у детей одни и те же родители, и они растут примерно в одних условиях, их социальное окружение все же не одинаково. Опыт старшего или младшего ребенка в семье по отношению к другим детям, особенности влияния родительских установок и ценностей - все это меняется в результате появления в семье следующих детей и влияет на формирование стиля жизни.

О влиянии очередности рождения на процесс и результаты развития детей данных научных исследований немного. Имеются данные о личностных и интеллектуальных характеристиках взрослых людей, которые свидетельствуют об определенных последствиях занимаемой ими позиции старшего, среднего или младшего ребенка в родительской семье. Для нас интерес представляет изучение показателей эмоционально-волевой и коммуникативной сферы детей с позицией старшего и младшего ребенка в семье.

По результатам проведенного исследования выявлены различия в характеристиках эмоционально-волевой и коммуникативной сферы младших школьников, занимающих позицию старших и младших детей в семье, которые проявляются в показателях невербальной коммуникации, адаптированности, автономности, в конкретных способах решения проблемных ситуаций.

На сегодняшний день фактически нет методологических подходов и каких-либо исследований оценки ресурсных возможностей ребенка в

зависимости от его позиции в семье, связанной с очередностью рождения. Исследования такого рода, создание основ для прогностических оценок динамики и особенностей развития позволят повысить эффективность как прогноза развития ребенка, так и рекомендаций для родителей и педагогов.

Полученные диагностические данные указывают на необходимость учета sibлинговой позиции детей для построения оптимальных условий взаимодействия с ними в процессе их обучения и воспитания.

Список используемых источников

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебник и практикум для академического бакалавриата / Г.С. Абрамова. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2014. - 811 с.
2. Адлер. А. Практика и теория индивидуальной психологии: пер. с англ. - М: Академический проект, 2007. - 240 с.
3. Артемьева Т.В. Диагностика и коррекция развития младшего школьника. - Казань: Отечество, 2013. - 157 с.
4. Битянова М.Р., Азарова Г.В., Афанасьева, Е.И.Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. - М.: Генезис, 2001 – 352 с.
5. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. - СПб.: Питер, 2008. - 400 с.
6. Болотова А.К., Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Социальные коммуникации: учеб. пособие / А.К. Болотова, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская. - М.: Гардарики, 2008. - 279 с.
7. Бреслав Г.М. Эмоциональная особенность формирования личности в детстве: Норма и отклонения. М.: Педагогика, 1990. - 144 с.
8. Бурменская Г.В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс. - М.: Изд-во Минск. гос. ун-та, 1990. - 136 с.
9. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. - М., 2007. - 160 с.
10. Виды сиблинговых позиций https://studme.org/203679/psihologiya/vidy_siblingovyh_pozitsiy
11. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учебное пособие для пед. вузов. - М.: Академия, 2011. - 624 с.
12. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - СПб.: Союз, 2006. - 224 с.

13. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. - М., 2008. - 188 с.
14. Детская практическая психология: учеб. / под ред. проф. Т.Д. Марцинковской. - М.: Гардарики, 2001. - 255 с.
15. Дубровина И.В. Младший школьник. Развитие познавательных способностей. - М., 2003. - 208 с.
16. Думитрашку Т.А. Влияние внутрисемейных факторов на формирование индивидуальности. // Вопросы психологии. 1991. № 1. - С. 135-142.
17. Ежова Е.Е. Рабочая книга практического психолога. – Ростов н/Дону: Феникс, 2007. - 176 с.
18. Зырянова Н.М., Черткова Ю.Д. Влияние размера семьи и порядка рождения детей на взаимосвязь когнитивных и личностных характеристик [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 5(19). URL: <http://psystudy.ru>
19. Истратова О.Н. Справочник психолога начальной школы / О.Н.Истратова, Т.В. Эскакусто. - Ростов н/Д.: Феникс, 2004. - 448 с.
20. Карабанова О.А. Возрастная психология. Конспект лекций. - М.: Айрис-пресс, 2005. - 238 с.
21. Коновалова Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. - СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2000. - 232 с.
22. Крайг Г. Психология развития. - СПб, 2010. - 987 с.
23. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости: Учебное пособие для вузов. - М.: Юрайт, 2011. - 464 с.
24. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение - СПб.: Питер, 2001. - 544 с.

25. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баянская Е.Г., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения и их коррекция в детском возрасте. - М.: Альфа, 1990. - 198 с.
26. Липкина А.И. Самооценка школьника - М.: Знание, 1976. - 64 с.
27. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника: пособие для учителя / А.А. Люблинская. - М.: Просвещение, 1977. - 224 с.
28. Минияров В.М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект) / В.М. Минияров. - М.: Изд-во МПСИ, 2000. - 256 с.
29. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник. - М.: Академия, 2010. - 452 с.
30. Неймарк М.С. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе / М.С. Неймарк // Вопросы психологии личности школьника / Ред. Л.И. Божович, Л.В. Благондежина. - Москва: АПН РСФСР, 1961. Режим доступа: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=63551>
31. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. - М.: Россия, 2011. - 414 с.
32. Порядок рождения как фактор формирования гендерной роли <http://www.psychodic.ru/arc.php?page=4485>
33. Практикум по возрастной психологии. - СПб.: Речь, 2011. - 682 с.
34. Практическая психология для педагогов и родителей. / Под ред. Проф. М.К. Тутушкиной. - СПб.: Дидактика Плюс, 2002. - 361 с.
35. Практическая психология образования. Под. ред. И.В. Дубровиной - СПб.: Питер, 2004. - 298 с.
36. Психологическая диагностика / под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. - СПб.: Питер, 2003. - 652 с.
37. Психологическая диагностика отклонений развития детей младшего школьного возраста. Методическое пособие / Под науч. ред. Л.М. Шипицыной - СПб.: Речь, 2008. - 48с.
38. Психология человека от рождения до смерти. / Под редакцией А.А. Реана. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. - 656 с.

39. Сиблинговая позиция (порядок рождения ребенка в семье) как фактор развития личности ребенка <https://studwood.ru/607437/psihologiya/>
40. Фельдштейн Д.И. Возрастная и педагогическая психология: Избранные психологические труды. - М.: МПСИ, 2012. - 427 с.
41. Характеры детей, в зависимости от их очередности появления на свет и их пола <http://psylist.net/pedagog/00164.htm>
42. Чернухина Е.Е. Эмоциональные состояния младших школьников как объект педагогической коррекции / Е.Е. Чернухина // Начальная школа. - 2003. - № 8. - С. 108-110.
43. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании Учебное пособие. Часть-1 Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. - М.: ВЛАДОС, 1995. - 544 с
44. Эльконин Б.Д. Психология развития: Уч. пособие для ВУЗов, Академия ИЦ Серия «Высшее профессиональное образование». 2007. - 384 с.
45. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна, вступительная статья Д.И. Фельдштейна. 3-е изд. - М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2001. - 416 с.
46. Эмоциональная сфера младших школьников <http://www.psychologyside.ru/sides-80-2.html>
47. Эмоциональные нарушения в младшем школьном возрасте <http://www.bibliotekar.ru/psihokorrekcia/68.htm>
48. Эриксон Э. Детство и общество. - СПб.: издательство Академический проект, 2007. - 416 с.

Приложение

Таблица 1

Индивидуальные диагностические данные по Шкале явной тревожности СМАС (Дж. Тейлор, адаптация А.М. Прихожан)

№ п/п	пол	Старшие дети в семье		
		баллы	стены	уровень
1	д	21	7	несколько повышенный
2	м	11	4	нормальный
3	м	13	5	нормальный
4	д	9	4	нормальный
5	м	22	8	несколько повышенный
6	д	27	9	явно повышенный
7	д	23	8	несколько повышенный
8	м	21	8	несколько повышенный
9	д	15	5	нормальный
10	м	22	8	несколько повышенный
№ п/п		Младшие дети в семье		
		баллы	стены	уровень
1	м	23	8	несколько повышенный
2	д	27	9	явно повышенный
3	д	8	4	нормальный
4	м	10	4	нормальный
5	м	12	5	нормальный
6	д	14	5	нормальный
7	д	11	4	нормальный
8	д	21	7	несколько повышенный
9	м	3	2	отсутствие тревожности
10	д	9	4	нормальный
11	м	12	5	нормальный
12	д	15	5	нормальный
13	д	11	4	нормальный

**Индивидуальные диагностические данные по методике экспертной
оценки невербальной коммуникации (А.М. Кузнецова)**

№ п/п	Старшие дети в семье		
	Параметры		
	Оценка невербального репертуара	Чувствительность к невербальному поведению других	Способность к управлению своим невербальным репертуаром
1	5	15	10
2	4	16	12
3	3	16	8
4	2	15	11
5	1	19	8
6	4	15	13
7	4	17	14
8	1	14	8
9	2	15	9
10	3	17	12
№ п/п	Младшие дети в семье		
	Параметры		
	Оценка невербального репертуара	Чувствительность к невербальному поведению других	Способность к управлению своим невербальным репертуаром
1	4	16	14
2	4	12	15
3	5	12	15
4	6	15	16
5	6	14	14
6	7	16	15
7	5	13	14
8	4	18	13
9	5	16	14
10	4	13	12
11	3	16	8
12	5	17	12
13	6	12	11

Таблица 3

**Индивидуальные диагностические данные по методике «Картинки»
(авторы О.Е. Смирнова, Е.А. Калягина)
(старшие дети в семье)**

№ п/п	Задания			
	1	2	3	4
1	3	2	4	2
2	1	2	2	2
3	2	2	3	2
4	2	1	2	1
5	3	2	3	2
6	3	2	3	3
7	1	1	2	1
8	2	1	2	1
9	3	2	3	2
10	2	2	2	2
Ср. зн.	2.2	1.7	2.6	1.8

Таблица 4

**Индивидуальные диагностические данные по методике «Картинки»
(авторы О.Е. Смирнова, Е.А. Калягина)
(младшие дети в семье)**

№ п/п	Задания			
	1	2	3	4
1	2	1	1	1
2	3	2	3	2
3	2	1	2	2
4	1	1	2	1
5	1	1	1	2
6	1	1	1	1
7	2	2	2	2
8	1	0	1	0
9	1	1	1	1
10	3	2	2	2
11	2	1	2	1
12	1	1	1	1
13	3	2	2	2
Ср. зн.	1.77	1.23	1.62	1.38

Таблица 5

**Индивидуальные диагностические данные по методике изучения
социализированности личности учащихся (автор М.И. Рожков)
(старшие дети в семье)**

№ п/п	Показатели		
	адаптированности	активности	автономности
1	2.4	2.4	3.4
2	3.2	3.4	3.2
3	2.2	2.2	3.4
4	2.0	2.6	3.2
5	3.4	3.2	2.8
6	3.8	3.6	3.2
7	2.0	2.4	2.6
8	2.8	2.8	2.2
9	2.8	2.6	3.0
10	2.6	2.4	2.4
Ср. знач.	2.72	2.76	2.94

Таблица 6

**Индивидуальные диагностические данные по методике изучения
социализированности личности учащихся (автор М.И. Рожков)
(младшие дети в семье)**

№ п/п	Показатели		
	адаптированности	активности	автономности
1	2.8	2.6	2.2
2	3.4	3.0	2.8
3	2.8	2.6	2.8
4	3.2	3.2	2.0
5	3.4	3.0	2.8
6	3.8	3.4	2.6
7	2.8	2.8	2.2
8	3.8	3.2	2.2
9	3.0	2.8	2.0
10	3.6	3.2	2.6
11	3.4	3.0	1.8
12	3.2	2.8	2.2
13	3.0	2.4	2.8
Ср. знач.	3.35	2.92	2.38