

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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:**

**«Психологические характеристики младших школьников с разными
типами эмоциональных нарушений»**

Студент _____ Яковлева Ольга Анатольевна
подпись

Руководитель _____ Проскурина В.И.
подпись

Нормоконтролер _____ Карманова Т.М.
подпись

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 15.05.2017 №13)

Заведующий кафедрой _____ Медведева И.А.
подпись

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ №)

Секретарь ГЭК _____ Карманова Т.М.
подпись

Пенза 2017

Введение

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 упрямы, драчливы, 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.

Анализ теоретических и эмпирических исследований обнаруживает недостаточную разработанность проблемы эмоциональных нарушений детей младшего школьного возраста. Для того, чтобы выбрать верное направление коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения в эмоциональной сфере, необходим учет других их психологических характеристик. Многомерная картина психологических особенностей ребенка поможет

правильно определить причины, источник нарушений в развитии и использовать некоторые из этих характеристик для запуска компенсаторных и коррекционных механизмов.

На сегодняшний день нет многомерной и целостной картины того, какую проблему, например, представляет застенчивость для ребенка, а также какую роль может сыграть школа, усугубляя проблему агрессивности. Наиболее изученной в отношении младшего школьного возраста является проблема учебной деятельности и показатели развития когнитивной сферы ребенка. Проблемы же эмоциональных нарушений у детей этого возраста изучены в меньшей степени. Это явилось основанием для организации и проведения исследования.

Цель исследования: изучение психологических характеристик младших школьников с разными типами эмоциональных нарушений для использования диагностических данных в коррекционной работе с детьми и в консультативной практике с учителями и родителями.

Объект - психологические характеристики детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: психологические характеристики младших школьников с разными типами эмоциональных нарушений (агрессивность и застенчивость).

Гипотеза: существуют различия в показателях школьной тревожности, страха самовыражения, боязни не соответствовать ожиданиям окружающих, страхов в отношениях с учителями, школьной мотивации и уровня притязаний у младших школьников с разными типами эмоциональных нарушений.

Задачи исследования:

1. Провести анализ данных психолого-педагогических исследований по вопросам развития в младшем школьном возрасте; особенностей аффективной сферы младших школьников, типов и причин эмоциональных нарушений у детей этой возрастной группы.

2. Сформировать выборку и выявить в исследуемой группе детей с признаками эмоциональных нарушений.

3. Продиагностировать показатели таких психологических характеристик, как тревожность, страх самовыражения, страхи в отношениях с учителями, уровень школьной мотивации и уровень притязаний.

4. Провести сравнительный анализ диагностических данных и интерпретировать полученные результаты.

5. Сформулировать выводы, определить основные направления работы с детьми младшего школьного возраста с разными типами эмоциональных нарушений.

Методы исследования: наблюдение, беседа, анкетирование, диагностический эксперимент, методы математической обработки данных. В ходе исследования были использованы следующие **методики**:

- Анкета для родителей по изучению социально-эмоциональной сферы личности ребенка Л.Г. Матвеевой;

- тест исследования личностных особенностей (детский вариант), разработанный Р.Б. Кеттеллом и Р.В. Коаном;

- тест школьной тревожности Филлипса;

- анкета для определения школьной мотивации учащихся начальных классов Н.Г. Лускановой;

- модификация методики Ф. Хоппе для исследования уровня притязаний детей младшего школьного возраста.

В качестве метода математической обработки диагностических данных был использован Т-критерий Стьюдента.

Диагностические процедуры проводились с учащимися младших классов в возрасте 9-11 лет. Выборка была сформирована на основе данных наблюдения, бесед с учителями и родителями школьников. В первую группу вошли дети с признаками застенчивости (10 человек), во вторую группу - с признаками агрессивности (14 человек).

Глава 1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования

1.1. Общая характеристика младшего школьного возраста

Младший школьный возраст, являясь центром детства, существенно отличается от предыдущих этапов детского развития. С приходом в школу перед ребенком, по сравнению с дошкольным детством, встает много новых задач. Ему приходится осваивать новые правила и нормы, новый образ и условия жизни, новую систему социальных отношений. И, хотя у детей имеется потребность жить в соответствии с новыми правилами и условиями, руководствоваться ими в поведении, это не всегда им удается, не всегда им по силам.

Движущей силой развития в младшем школьном возрасте является противоречие между постоянно растущими требованиями, которые предъявляет школа к личности ребенка и его психическому развитию, и их наличным состоянием. Требования все время нарастают, и наличный уровень развития непрерывно подтягивается к их уровню. Новые условия жизни требуют от него организованной произвольности, ответственности, исполнительских действий [25].

Ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте является учебная, в соответствии с этим в развитии доминирует интеллектуально-познавательная сфера.

К основным новообразованиям интеллектуально-познавательной сферы в этом возрасте относят: произвольность; формирование теоретического мышления; способность к планированию.

С началом обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребенка и становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер.

По Ж. Пиаже этот возраст относится к стадии конкретных операций. Умственная операция становится обратимой. Ранее внешнее действие постепенно трансформировалось во внутреннее. Теперь действие, выполняемое в когнитивной сфере, ребёнок в состоянии перенести на действие с предметами [32].

Происходит прогресс в развитии трёх мыслительных операций:

1. Консервация - способность индивида видеть неизменное на фоне меняющихся обстоятельств. Ребёнок начинает понимать, что при определённых преобразованиях некоторые основные свойства объектов не изменяются. Консервация позволяет ребёнку видеть закономерности в переменчивом предметном мире.

2. Классификация - способность классифицировать группу объектов по какому-либо признаку. Эта способность означает, что ребенок может выделить какие-либо объекты внутри одной группы, он понимает, что данную группу объектов объединяет нечто общее. Это свойственно мышлению ребенка и на дооперациональной стадии. В младшем школьном возрасте ребенок не только выделяет какие-то подклассы внутри одной группы, но и способен объединить эти подклассы, понимая, что подклассы, объединенные вместе, составляют третий класс и что этот класс можно снова разбить на подклассы.

3. Сериация - способность располагать какие-то объекты или элементы в соответствии с имеющейся между ними связью. С сериацией связана такая характеристика мышления, как транзитивность.

Вместе с развитием у ребенка способности к консервации, классификации, сериации и транзитивности у него развивается логическое мышление [32].

Главной особенностью развития речи младшего школьника является то, что изучение речи становится для него целенаправленной деятельностью. Кроме того, ребенок знакомится с новым для него видом речи - письменной речью, которая психологически является значительно более сложной, чем

устная. Сложность письменной речи заключается в необходимости постоянного и практически мгновенного декодирования письменных символов. Для того чтобы научиться читать и писать, ребенок должен обладать достаточно высоким уровнем развития мышления и восприятия. Еще в дошкольный период у детей складываются сложные виды зрительного анализа и синтеза. Под влиянием учебной деятельности эта способность ребенка совершенствуется. Ребенок, воспринимая буквы, которые являются абстрактными образами, объединяет их в слово - более сложное абстрактное образование и придает этому слову конкретное смысловое значение [32].

Активно развиваются представления - психический процесс отражения предметов и явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе предыдущего опыта. До семилетнего возраста у детей в основном репродуктивные образы-представления, т.е. простое воспроизведение в памяти образов объектов реальной действительности. В младшем школьном возрасте у ребенка активно начинает развиваться продуктивное представление, которое по своему содержанию близко к воображению. Представления младшего школьника характеризуются произвольностью их возникновения (ребенок уже в состоянии по собственному желанию представить и достаточно полно и точно описать знакомый ему предмет). Всякое представление содержит в себе элемент обобщения. Индивидуальные различия людей в представлениях связаны именно с периодом младшего школьного возраста.

Внимание ребенка становится все более произвольным, но произвольное внимание конкурирует с непроизвольным. Происходит развитие таких свойств внимания, как объем, устойчивость, переключаемость и концентрация и к концу младшего школьного возраста показатели этих свойств почти такие же, как у взрослого человека. Причем переключаемость внимания у младшего школьника выше, чем у взрослого. Внимание детей наиболее совершенно в ситуациях заинтересованности. Следует помнить, что в раннем школьном возрасте мышление в основном

наглядное. Для того, чтобы заинтересовать ребенка учебным материалом, его изложение должно быть предельно наглядным.

Развитие памяти также идет по пути развития произвольности. Это связано с процессом обучения, когда ребенок вынужден запоминать и воспроизводить не только когда он захочет и не только то, что ему интересно, а то и когда этого от него требует школьная программа. В дошкольном возрасте особенно активно развивается механическая память - запоминание без осознания логической связи между различными частями воспринимаемого. Развитие логической памяти в младшем школьном возрасте требует обучения специальным мнемоническим приемам.

Таким образом, младший школьный возраст - возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует развитие психических процессов, их осознание и произвольность [32].

Именно существенные новообразования в когнитивной сфере, становление основ теоретического мышления, зачатки рефлексии, возрастающая произвольность психических процессов составляют основное содержание развития данного этапа онтогенеза, преобразая не только учебно-познавательную деятельность ребенка, но и характер его отношения к окружающему миру и к самому себе.

Учебная деятельность производит «поворот» от направленности на мир к направленности на себя [39]. Всякая учебная деятельность начинается с того, что ребенка оценивают. Через оценку происходит выделение себя как предмета изменений в разных видах деятельности.

В концепции Э. Эриксона этот возраст рассматривается как период передачи ребенку систематических знаний и умений, обеспечивающих приобщение к произвольной деятельности, социальной жизни и направленных на развитие трудолюбия. Э. Эриксон определил главную потребность этого возраста как потребность в компетентности, т.е. желание быть знающим и умелым [40].

3. Фрейд называл среднее детство латентной стадией. Он считал, что для большинства детей от 6 до 12 лет - это время, когда их ревность и зависть, вызванные запутанностью в семейных отношениях, отступают на задний план или становятся латентными. Поэтому большинство детей могут перенаправить свою эмоциональную энергию на отношения со сверстниками, творчество и выполнение предписанных культурой обязанностей в школе и в обществе [26].

Самосознание младшего школьника поднимается на новую ступень. Постоянное сравнение себя, своих успехов, достижений и неудач с такими же показателями у других ребят, формирует школьника определенную самооценку [25].

Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы.

Мотивационная сфера ребенка характеризуется постепенным переходом от одноуровневой системы его побуждений к иерархическому построению системы мотивов. Ярко проявляется тенденция к формированию сознательного и волевого регулирования ребенком своего поведения. Однако по-прежнему отмечается заметное преобладание мотивов над мотивационными установками, а ведущими являются непосредственно действующие мотивы [32].

В системе мотивации учебной деятельности выделяют два основных вида мотивов - познавательные и социальные. Познавательные мотивы непосредственно связаны с содержанием учебного процесса. К социальным мотивам относятся такие как статусный мотив «быть учеником» (характерный только для первоклассников), мотив хорошей отметки, мотив утверждения себя в классном коллективе, стремление к превосходству и признанию сверстниками.

Начало обучения в школе является хорошей базой для становления мотивации достижения. В этом возрасте оформляются личностные свойства, необходимые для реализации этого мотива. Формирование мотивации достижения зависит от следующих обстоятельств:

- Ребенок в этом возрасте безгранично доверяет взрослым, подчиняется и подражает им. Характеризуя себя как личность, младший школьник в основном ориентируется на оценки взрослых. Его самооценка непосредственно зависит от характера оценок взрослых его успехов в разных видах деятельности.

- Учебная деятельность направляет ребенка на сознательную постановку целей. Возросшая волепроизвольность позволяет ребенку добиваться их. Тенденция к соподчинению мотивов деятельности управляет поведением, не позволяя ребенку отвлекаться от намеченной цели.

Если ребенка поощряют недостаточно и больше наказывают за неудачи, то формируется и закрепляется мотив избегания неудачи. Если внимание со стороны взрослого и большая часть стимулов ребенка приходится на успехи, то формируется мотивация достижения успехов.

Мотивация достижения успехов связана также с уровнем притязаний, который зависит от успехов в учебной и в иных видах деятельности, от положения ребенка в системе отношений со сверстниками.

В дальнейшем произвольность, способность к саморегуляции все более усложняются, распространяются не только на ситуации, связанные с выполнением учебной деятельности, но и на другие сферы жизнедеятельности ребенка. Переход от саморегуляции произвольного поведения к моральной саморегуляции поведения происходит именно на границе детства и отрочества. Реан А.А. указывает, что развитие рефлексии и понятийного мышления как новообразования данного периода меняет взгляд детей на окружающий мир, заставляет, может быть, впервые не просто принимать на веру все то, что они в готовом виде получают от взрослых, но и вырабатывать собственные взгляды, оценки, суждения [32].

Рассмотрим особенности социальной ситуации развития младшего школьника.

Когда ребенок приходит в школу, происходит перестройка всей системы отношений ребенка с действительностью. Это связано со сменой ведущего вида деятельности. Прежний ведущий вид деятельности - игра - не влиял на его отношения со взрослыми.

У младшего школьника сохраняются две сферы отношений: «ребенок-взрослый» и «ребенок-дети». Но возникает новая структура этих отношений. Система «ребенок-взрослый» делится на подсистемы «ребенок-родители» и «ребенок-учитель». У ребёнка этого возраста выражена потребность в положительном к нему отношении значимого взрослого. Таким значимым взрослым становится учитель. Система «ребенок-учитель» начинает определять отношения со всем ближайшим окружением.. Эти акценты, как правило, укрепляются ближайшим окружением ребенка. Школьная тема становится центром и отправной точкой для взаимодействия. Самые распространенные вопросы к ребенку касаются школьной темы. На этом фоне авторитет учителя достигает огромных высот. Учитель является ориентиром во всем. Дети стараются строго следовать указаниям учителя. И, если учитель допускает лояльность по отношению к правилу, оно разрушается изнутри. Ситуация «ребенок-учитель» проецируется на всю жизнедеятельность ребенка, в первую очередь на его самооценку.

Ребенок младшего школьного возраста находится в большой эмоциональной зависимости от учителя. Так называемый эмоциональный голод - потребность в положительных эмоциях значимого взрослого, а учитель именно такой взрослый, - во многом определяет поведение ребенка. Стилль общения учителя с детьми определяет их поведение в классе во время урока, их взаимоотношения в свободное от занятий время. Учитель, пользуясь отметкой как педагогическим инструментом, способствует тому, что дети начинают оценивать друг друга через оценки учителя.

Характер социального взаимодействия младших школьников существенно меняется от времени поступления в школу к концу периода среднего детства. Исследователи отмечают, что на первых порах взаимодействие первоклассника с другими детьми в классе осуществляется главным образом через учителя, который постепенно приучает детей вступать в непосредственные контакты друг с другом. Так, их первоначальная позиция «Я и моя учительница» постепенно, по мере осознания себя частью целого - конкретного класса, перерастает в позицию «Мы и наша учительница» [32].

К концу младшего школьного возраста личность учителя становится менее значимой, зато укрепляются отношения внутри детского коллектива. В первом классе ребенку приходится преодолевать многие трудности в общении, в том числе и со сверстниками. В классе, в ситуации формального равенства, дети сталкиваются с разными проявлениями человеческой индивидуальности. В первую неделю пребывания в школе ребенок зачастую переживает эмоциональный стресс. Он порой даже не в состоянии описать своего соседа по парте.

В шесть - семь лет выбор друга определяется в основном внешними причинами: «сидим за одной партой», «рядом живем», «наши мамы знакомы». Дружеские связи непрочны и недолговечны. Они могут легко возникнуть и быстро обрываться. До третьего класса ожидания сверстников еще не являются подлинными мотивами поведения ребенка. Если желания младшего школьника расходятся с желаниями коллектива, ребенок без особого внутреннего конфликта следует своим желаниям.

В третьем - четвертом классах эмоциональное благополучие ребенка все больше зависит от одобрения сверстников. С этого периода группа сверстников занимает существенное место в жизни ребенка и для него важно соответствовать их стандартам, правилам и нормам группы. Как правило, группы почти всегда состоят из представителей одного пола. Их объединяют общие интересы, род занятий. По степени эмоционального вовлечения

общение ребенка со сверстниками может быть товарищеским и приятельским. Товарищеские отношения эмоционально менее глубокие. Они реализуются в основном в своем классе и преимущественно со своим полом.

Выборы детей с возрастом меняются. В первом и втором классах взаимные выборы детей часто определяются их успехами и неудачами в учебе. К концу младшего школьного возраста более важной становится общность интересов.

Р. Селман описал четыре стадии развития дружбы у младших школьников. На первой стадии (до 7 лет) дружба основана на соображениях физического или географического порядка и носит эгоцентрический характер. О понимании интересов друга речи пока нет.

На второй стадии (от 7 до 9 лет) дети начинают проникаться идеей взаимности и сознавать чувства другого. Для установления дружеских отношений важна субъективная оценка поступков другого.

На третьей стадии (от 9 до 11 лет) дружба основана на взаимопомощи. Впервые появляется понятие обязательства друг перед другом. Узлы дружбы подкреплены сильными эмоциями, но они, как правило, не долговечны.

На четвертой стадии (11-12 лет), проявляемой далеко не всегда, дружба понимается как длительные, устойчивые отношения, основанные на обязательности и взаимном доверии [43].

Однако некоторые авторы отмечают, что дружба детей этого возраста характеризуется более сложными и динамичными отношениями. В одно время может проявляться взаимное доверие, а в другое – автономность и соперничество, переходящее даже в конфликт.

Если детская дружба прерывается по объективным причинам - друзья могут перейти в другую школу или уехать из города - то дети испытывают чувство потери, пока не находят новых друзей. Если дружба прерывается из-за появления новых интересов, то дети обретают новых партнеров, которые удовлетворяют их потребности в общении.

Если у ребенка нет друзей, то возникает опасность столкнуться с проблемами социальной адаптации. Наличие даже одного близкого друга помогает ребенку преодолеть негативные переживания неприязни со стороны других детей.

В учебном классе, как правило, выделяются наиболее популярные дети и дети наименее принимаемые. Популярности в этом возрасте вредит как излишняя агрессивность, так и излишняя застенчивость. Способствуют популярности такие качества как инициативность, хорошая учебная успеваемость, хорошая физическая подготовка.

Успеваемость зачастую непосредственно связана со статусом ученика начальной школы в системе его межличностных отношений со сверстниками. Экспериментальные исследования показывают, что у учащихся начальной школы наблюдается тенденция совпадения статусов в школьном классе и в группах стихийного общения, в то время как у учащихся средних и старших классов - тенденция расхождения статусов в различных сферах взаимодействия.

С постепенно возрастающей ориентацией на сверстников уменьшается эмоциональная зависимость ребенка и от родителей. Начинается так называемая «естественная сепарация», т.е. постепенное психологическое отделение ребенка от взрослого, обретение им самостоятельности и некоторой степени независимости. В этой связи контроль со стороны взрослых, по-прежнему необходимый, должен стать менее опекающим и менее заметным. Так или иначе, родители по-прежнему остаются наиболее авторитетными фигурами в социальном окружении ребенка. Их реакции и оценки важны для него, особенно важна устойчивость и последовательность родительских позиций.

До подросткового возраста ребенок практикует одновременно две системы отношений со взрослыми: отношения послушания и некритичного принятия правил, которые предлагают взрослые и отношения равноправия и совместной выработки правил. Важным новообразованием этого возраста

является формирование у ребенка чувства умелости. В связи с этим особое значение приобретает для него отношение родителей к результатам его труда.

В младшем школьном возрасте девочки становятся ближе к матерям, мальчики, соответственно, к отцу, происходит освоение ролей мужчины и женщины, принятых в данном обществе. Мальчики проявляют большую двигательную активность, выносливость в отношении к физическим нагрузкам, склонность к мужским видам деятельности и т.п. Девочки более спокойны, собраны, педантичны; у них, как правило, больше прилежания.

В последние десятилетия обозначилась проблема влияния на развитие современного ребенка изменений в полоролевых паттернах как в семейной структуре, так и в социуме в целом. Изменения в половых ролях коснулись, прежде всего, женщин. А ведь младший школьник воспитывается, по сути, больше женщинами, и не только в семье, но и в школе. И если в семье чрезмерная авторитарность женщины подчас вызывает протесты детей и мужа, то в школе авторитарные тенденции в личности женщины закрепляются спецификой самой педагогической ситуации. Такая ситуация не может не сказываться на развитии детей обоих полов. Феминизированная школа, демонстрирующая вместе с тем маскулинизацию женщин, сообщает ребенку не только искаженные полоролевые модели, но нарушает его личностное развитие.

Маскулинизация женщин сопровождается уменьшением количества положительных эмоциональных контактов ребенка, что может порождать у него чувства незащищенности, отсутствия стабильности и предсказуемости окружающего мира. Вместе с тем, стили воспитания женщин чаще сопряжены с излишней тревожностью и опекающим контролем, что грозит нарушениями в эмоциональной сфере детей.

В этом возрасте у ребенка появляется относительно устойчивая форма личности. Он уже гораздо более социализирован и, одновременно с тем, гораздо более индивидуализирован, так как только с нарастанием,

углублением и дифференцированием социального опыта растет, оформляется и вызревает личность ребенка [9].

На развитие личности большое влияние оказывает позитивная «Я» - концепция, которая закладывается в дошкольном возрасте. Для начала учебной деятельности положительная самооценка просто необходима. Дети с отрицательной самооценкой склонны чуть ли не в каждом деле видеть непреодолимые препятствия. На этом фоне появляется и увеличивается тревожность, дезадаптация к новым условиям. Существует следующая связь между самооценкой и успеваемостью:

1. Это значимая и линейная взаимосвязь между самооценкой школьников и их успеваемостью.
2. Нарушение адекватной самооценки приводит к боязни учебной деятельности, к ожиданию неудачи.
3. В процессе школьного обучения появляется и с возрастом увеличивается разрыв в самовосприятии успешных и неуспешных учащихся. Самооценка неуспешных по сравнению с успешными чаще бывает неадекватной.
4. Для младшего школьника характерна зависимость самооценки от мнения авторитетного взрослого.

В период обучения в начальной школе самосознание ребенка продолжает видоизменяться под воздействием расширяющегося социального окружения. Такие факторы, как новый уровень самовыражения, приобретаемый в процессе усложнившейся учебной работы, более высокий уровень компетентности в целом, внешкольная группа, деятельность, обычно поднимают самооценку ребенка.

Большинство детей этого возраста считают, что они способны выполнить все, то есть задания, которые им даются. Способности и склонности в этот период обычно оцениваются с точки зрения положения в школе, одобрения со стороны сверстников, спортивных достижений и популярности. Таким образом, на этом жизненном этапе самосознание

основывается на социальных взаимоотношениях и сравнении своих достижений со сверстниками. Ребенок обладает повышенной чувствительностью к одобрению или неодобрению со стороны значимых других, в особенности сверстников и учителей. Школа дает развитие новым навыкам, предоставляя ребенку больше возможностей для сравнения себя с другими и для восприятия их оценок. Ребенку становятся доступными понятия «внутригруппового» и «внегруппового», что способствует развитию умения категоризировать себя и других.

Для развития самооценки крайне важны стандарты, устанавливаемые для ребенка родителями или учителями, поскольку только в сопоставлении с этими стандартами можно осознать собственные достижения и подтвердить свою компетентность.

Младший школьник аффективно, эмоционально переживает свои взаимоотношения с окружающими, свое положение в группе сверстников. Осознание человеком своих взаимоотношений с другими членами группы принципиально от осознания своего положения в других системах отношений. Было установлено, что дети, у которых есть близкий друг, обладают более высокой самооценкой, чем те, у которых такого друга нет. Наличие друга имеет подкрепляющее значение и соответственно повышает самооценку ребенка.

Одним из важных приобретений этого периода является способность ребенка мотивировать свое поведение моральными соображениями, долгом, альтруистическими установками. У детей появляется мотив просоциального поведения. Его появление связано с развитием способности ребенка видеть мир с позиций другого человека. Начиная с семи лет большинство детей способно демонстрировать просоциальное поведение. У детей этого возраста больше эмпатических реакций.

Эмпатия может проявляться в двух формах - сопереживания и сочувствия. Для младших школьников характерно в большей степени сопереживание, как более непосредственная концентрированная форма

эмпатии. Кроме того, сопереживание взрослым и животным чаще выражено у мальчиков, а сочувствие - у девочек. Сопереживание сверстникам, наоборот, чаще выражается девочками, а сочувствие - мальчиками.

Ребенок приобретает знания о мире людей благодаря процессу, называемому социальным познанием. Оно включает в себя мысли, знания и предположения о социальном мире. В начальной школе дети учатся разрешать осложнения в дружеских отношениях и разбираться в вопросах справедливости, соблюдать социальные правила и связанные с полом условности. Младшие школьники постепенно постигают принципы и правила, по которым существует общество.

Первым компонентом социального познания является социальный вывод - догадки и предположения о том, что чувствует, думает или намеревается сделать другой человек. К концу младшего школьного возраста дети способны представить себе содержание и ход мыслей другого человека, предполагая в то же время, что этот другой человек делает то же самое с их собственными мыслями.

Вторым компонентом социального познания является понимание ребенком социальных отношений. Дети постепенно накапливают знания о существовании таких понятий, как честность и верность, законность и справедливость, одновременно расширяя и углубляя их понимание.

Еще одним аспектом социального познания является понимание социальных предписаний, таких как обычаи и условности. Многие из них сначала исполняются путем простого подражания. Позже они становятся менее жесткими в зависимости от способности ребенка понимать социальные отношения и делать правильные выводы.

Процесс социального познания отражается на показателях коммуникативной успешности детей. В качестве параметров коммуникативной успешности выступают: когнитивный - способность определять собственные коммуникативные проблемы; поведенческий -

способность управлять поведением; эмотивный - способность владеть эмоциями.

Сформированность коммуникативной успешности по каждому параметру определяется следующими критериями:

- Когнитивный параметр - способность проявлять интерес к общению; помогать и поддерживать одноклассников, прислушиваться к их советам; критически относиться к результатам общения, правильно оценивать замечания одноклассников; ориентироваться в ситуации общения; способность к самовыражению.

- Поведенческий - способность располагать к себе одноклассников; умение шутить в общении; самостоятельно принимать решения, стремиться к успеху; способность невербальными средствами выразить свое отношение к происходящему; осознавать свое поведение в группе, следовать адекватным формам поведения.

Эмотивный: способность держаться спокойно и уверенно; управлять своим эмоциональным состоянием; сдерживаться в ситуациях конфликта.

Высокий уровень коммуникативной успешности характеризуется тем, ученик проявляет интерес к общению с одноклассниками, активен, самостоятелен в процессе учебного общения; использует невербальные средства общения, владеет интонационными особенностями речи. Он ответственен по отношению к себе и другим, оказывает им помощь и прислушивается к их советам. Кроме того, он способен критически относиться к результатам общения, правильно оценивать замечания со стороны взрослых, а также управлять своим эмоциональным состоянием и соблюдать правила поведения в школе.

Учащимся со средним уровнем сформированности коммуникативной успешности свойственно стремление к общению, но препятствием на пути к успешному общению является неспособность ориентироваться в ситуации общения и критически относиться к результатам общения. Они не всегда правильно оценивают замечаний одноклассников, невербальными средствами

общения развиты недостаточно, эмоциональные состояния плохо контролируются и регулируются.

Учащиеся, находящиеся на уровне сформированности коммуникативной успешности ниже среднего, переживают те же трудности в общении, что и учащиеся среднего уровня, но в понимании ситуации общения и реагировании на неё испытывают более сильные затруднения.

Низкий уровень сформированности коммуникативной успешности отличается слабым выражением интереса к общению как со сверстниками, так и со взрослыми. Для данного уровня характерно отсутствие стремления к успеху, неумение осознавать своё поведение в коллективе учащихся и следовать адекватным формам поведения. Такой ученик не способен свободно общаться с окружающими и полностью теряется в ситуациях конфликта, споров, разногласий.

В процессе взаимодействия с другими людьми у младшего школьника начинает формироваться самооценка, создаются существенные предпосылки для нравственного развития личности, формирования ее ценностных ориентаций. Взрослый является носителем смыслов и целей. Ситуация же равноправного общения со сверстниками дает ребенку опыт контрольно-оценочных действий и высказываний.

По-прежнему много времени дети младшего школьного возраста уделяют игре. В ней развиваются чувства сотрудничества и соперничества, приобретают личностный смысл такие понятия, как справедливость и несправедливость, предубеждение, равенство, лидерство, подчинение, преданность, предательство.

Игра принимает социальную окраску: роли и правила детского общества позволяют осваивать роли и правила взрослого мира.

Имея в виду особую ситуацию развития на рубеже младшего школьного и среднего школьного возрастов, уместно сказать и о появлении в поведении ребенка симптомов предпубертативного кризиса, которые могут проявляться как в школьной, так и в домашней ситуациях. К концу младшего

школьного возраста ребенок все больше стремится выглядеть как взрослый, его поведение на виду у окружающих, особенно на виду у сверстников, теряет непосредственность: появляются нарочитая независимость, псевдовзрослость и т.п. В общении с родителями может еще некоторое время сохраняться детско-взрослый тип отношений, но вскоре и в этой сфере происходят нарушения. Ребенок настаивает на новых правах, с разной степенью требовательности адресуясь к разным членам семьи. Развивающаяся способность к идентификации с другими помогает снять напор негативных образований и развить позитивные формы общения.

В самом общем виде младший школьный возраст характеризуется следующими новообразованиями:

1. Меняется социальная позиция. Позиция школьника вовлекает ребенка в систему общественных отношений. Это период рождения «социального Я».

2. Меняется самосознание ребенка, что приводит к переоценке ценностей. Старые мотивы теряют свою побудительную силу. Важным, в первую очередь становится то, что имеет отношение к учебной деятельности. Игра постепенно перестает быть основным содержанием жизни ребенка.

3. Появляются «устойчивые аффективные комплексы, что может проявляться либо в чувстве неполноценности, либо в чувстве собственной значимости, исключительности.

4. Появляется смысловая ориентировка в собственных действиях. Ребенок начинает более-менее адекватно оценивать будущий поступок с точки зрения его результатов и отдаленных последствий.

5. Младший школьный возраст - возраст интенсивного интеллектуального развития. Преодолевается конкретность мышления, что позволяет видеть закономерности, не представленные в плане восприятия. Память и внимание становятся более произвольными.

В целом младший школьный возраст является сензитивным:

- для формирования мотивов учения и развития устойчивых познавательных интересов;
- развития приемов и навыков учебной работы;
- раскрытия индивидуальных особенностей и способностей;
- развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;
- развития средств и навыков общения со сверстниками;
- становления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим;
- усвоения социальных норм, нравственного развития.

1.2. Особенности эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста. Типы эмоциональных нарушений

Отдельно остановимся на особенностях эмоциональной сферы младших школьников.

На начальном этапе школьного обучения проявляется то, что Л.С. Выготский назвал обобщением переживаний [9]. 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 [4].

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;

б) 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 [43].

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 [7].

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 [32].

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 рефлекссию 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 [42].

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. Например, сказкотерапия дает возможность детям идентифицировать себя с героями сказок и вместе с ними пережить внешние и внутренние конфликты, успешно разрешить их. Прорисовывание сказок дает возможность выразить свои чувства с помощью образов, символов, и освободиться таким образом от негативных эмоций.

Работа с ребенком может быть эффективной только в случае заинтересованности родителей в преодолении проблемы.

Беседуя с родителями, необходимо постараться выяснить особенности воспитания ребенка, взаимоотношений в семье, специфические реакции ребенка, которые могут проявляться только дома.

Сопоставив ответы родителей с результатами наблюдений школьного психолога и учителей, можно составить целостную картину аффективного развития учащегося. Использование проективных методов дает возможность выявить причины эмоциональных расстройств младшего школьника.

1.3. Особенности проявления застенчивости у детей младшего школьного возраста и факторы её формирования

Проблема застенчивости формируется на ранних этапах развития. Застенчивость может проявляться по-разному, а также различается по своей динамике и интенсивности. Происхождение этой проблемы у разных детей может быть неодинаковым. Необходимы специальные исследования для более точного определения, каково влияние семьи или школы на формирование застенчивости младшего школьника.

В ряде психологических работ указаны источники застенчивости в следующих сферах: самоощущение застенчивого ребенка, очередность рождения, чувствительность к чужой застенчивости, а также наследование застенчивости.

Самоощущение застенчивого ребенка. Рассказы застенчивых мальчиков свидетельствуют о том, что они чувствуют себя слишком маленькими, слишком толстыми, слишком слабыми, и, вообще, менее симпатичными по сравнению со своими одноклассниками. Застенчивые девочки описывают себя как непривлекательных и менее умных, чем их подруги. И мальчики и девочки воспринимают себя как «менее популярных» в группе сверстников.

Чаще всего застенчивые дети излишне самокритичны. Ряд исследований показывает, что среди младших школьников застенчивые отличаются сниженным самоуважением и, в то же время, нетерпимостью к другим.

Для застенчивых детей свойственна низкая оценка своих умственных способностей. Даже если их школьные отметки не хуже, чем у всех остальных, это не меняет уничижительного мнения застенчивых учеников о самих себе. Просто в подтверждение его они избирают иные аргументы: «Я не могу так много сказать на уроке, как другие ребята; я не такой способный,

как они». Свою немногословность они считают следствием низкого интеллекта, но на самом деле просто боятся выступать перед всем классом.

Фактор очередности рождения детей в семье.

В ряде зарубежных исследований было показано, что очередность рождения ребенка в семье имеет для человека определенные последствия в психологической, социальной и профессиональной сферах. Например, из первых двадцати трех американских астронавтов двадцать были первенцами или единственными детьми. Сравнительно большее число первенцев поступает в колледж. Однако в ситуациях, провоцирующих тревожность, первенцы оказываются более беспомощными и больше нуждаются в поддержке, нежели те, кто родился не первым и привык полагаться на себя [44].

Родители, как правило, бывают более озабочены состоянием здоровья и перспективами на будущее своих первенцев по сравнению с детьми, родившимися впоследствии (приобретая родительский опыт, они становятся более уравновешенными). Они ставят перед первенцами более высокие цели и, соответственно, предъявляют к ним повышенные требования. Если первенец обладает достаточными способностями, то такого рода давление может в дальнейшем способствовать его социальным и профессиональным достижениям. Первенцы обычно более целеустремленны и настойчивы и поэтому добиваются успеха. Если же они не обладают особыми талантами, но испытывают со стороны родителей подобное давление, это вызывает у них ощущение собственной неполноценности и снижение самооценки [44].

Как правило, первенцы при наличии младших детей в семье в большей степени нуждаются в одобрении и поощрении, чем их младшие братья и сестры или единственные дети. И в целом самооценка у первенцев ниже, чем у более поздних детей.

Вероятно, множество первенцев испытывают ощущение, что не соответствуют тем идеалам, которые перед ними ставят мама и папа. Как в этой связи соотносятся застенчивость и порядок рождения? Если допустить,

что для всех первенцев характерно ощущение своей неадекватности, то, по-видимому, среди них и больше застенчивых. Эту гипотезу подтверждают полученные исследовательские данные о том, что в младшем школьном возрасте застенчивость больше свойственна первенцам, тогда как среди более поздних детей она распространена значительно меньше [45].

Дети, имеющие старших братьев и сестер, в большей мере усваивают навыки эффективного общения (например, умения убеждать, добиваться расположения, идти на компромисс), поскольку не располагают в отношениях со старшими братьями и сестрами достаточной силой. А поэтому, вероятно, младшие дети более популярны среди сверстников и пользуются большей симпатией [45].

Первенцы менее популярны, поскольку недостаточно развили у себя те навыки общения, которые свойственны их младшим братьям и сестрам. Для последних это было необходимым условием существования, так как им приходилось иметь дело со старшими, которые и больше, и сильнее. Им приходилось использовать ухищрения, а не силу, чтобы достичь своих целей. В результате первенцы, не имеющие популярности у товарищей, более склонны считать себя застенчивыми, поскольку их «непопулярность» очевидна и им самим. Согласно этой точке зрения, они становятся застенчивыми вследствие своей непопулярности, а не наоборот [45].

Чувствительность к чужой застенчивости.

Дети абсолютно нечувствительны к проявлениям застенчивости у своих родителей; редкий ребенок считает родителей застенчивыми. И это объяснимо, так как дома родители выступают в роли авторитета и могут не раскрываться перед детьми со стороны своей застенчивости. Кроме того, поскольку многие дети расценивают застенчивость как нежелательную черту, то для них просто немислимо так думать о своих родителях. Дети склонны идеализировать родителей, считать их всеведущими и всемогущими и уж никак не застенчивыми, т.е. слабыми [45].

Насколько успешно могут сами родители распознавать застенчивость у своих детей? По данным исследований, матери весьма чувствительны к нюансам поведения и внутреннего мира своих застенчивых детей, тогда как отцы в этом смысле нечувствительны. Незастенчивые отцы, вообще, не слишком точны в распознавании застенчивости. Но те из отцов, кто застенчив, правильно оценивали своих детей как застенчивых в 2/3 случаев. По поводу незастенчивых детей они склонны к менее точным оценкам. Наиболее чувствительными оказались застенчивые матери. Они довольно правильно определяют, действительно ли ребенок застенчив [45].

Выделяют тип родителей, формирующих застенчивость своих детей. Известны данные о высокой корреляции застенчивости у родителей и детей.

У застенчивых отцов 2/3 детей также застенчивы; таково же соотношение незастенчивых отцов и детей. Дети также чаще незастенчивы у незастенчивых матерей по сравнению с теми матерями, которые считают себя застенчивыми. Аналогичное соотношение и у застенчивых матерей. В целом примерно в 70% случаев дети и родители вместе имеют эту характеристику [45].

Застенчивые дети редко растут в семьях, где родители не застенчивы. Если хотя бы один из родителей застенчив, вероятность того, что и ребенок будет застенчив, возрастает. Однако в тех семьях, где застенчивы оба родителя, застенчивые дети встречаются не чаще, чем в тех, где застенчив только один из родителей [45].

У застенчивых родителей, по крайней мере, один из детей также застенчив. Чаще это старший ребенок. Младшие реже становятся застенчивыми, поскольку перед ними родители не ставят слишком высоких целей. Кроме того, в семьях неосознанно распределяются роли: например, Саша активный, а Алеша - пассивный. Принятие роли осуществляется бессознательно. Мнение ребенка о самом себе отчасти определяется теми ожиданиями, которые на него возлагаются. Так чужой сценарий часто определяет, какими нам быть [45].

У застенчивости есть и свои положительные стороны. По данным исследований от 10 до 20% считающих себя застенчивыми людей сообщили, что им нравится их застенчивость. Это от того, что они открыли ее положительные стороны. «Сдержанный», «серьезный», «непритязательный», «скромный» - эти слова характеризуют застенчивых людей с положительной стороны.

Еще одно преимущество застенчивости в том, что человек становится разборчивее в своих взаимоотношениях с другими. Она дает возможность постоять в стороне, понаблюдать за происходящим и только потом действовать - осторожно и обдуманно. Застенчивый человек может быть уверен в том, что его никогда не сочтут неприятным, слишком агрессивным или претенциозным. Также он легко может избегать конфликтов, а в некоторых случаях и прослыть приятным партнером по общению.

Детская застенчивость - явление преходящее, исчезающее вместе с опытом установления контактов, что было доказано в ряде психолого-педагогических экспериментов.

В то же время результаты исследования Л.Н. Галигузовой дают основание говорить о сенситивном периоде застенчивости. В её лонгитюдном исследовании было установлено, что застенчивость слабее всего проявлялась у 4-летних детей, резко возрастала на 5-м году жизни, несколько снижалась к 6 и значительно сокращалась к 7 годам. Важно и то, что после 4 лет расширяется сфера проявления застенчивости: если в 4 года ребенок был таким только при одной форме общения, то, став старше, начинал вести себя застенчиво и при других формах [10].

Л.Н. Галигузовой установлены четыре основные причины застенчивого поведения дошкольников.

1. Наиболее распространенная причина - отношение ребенка к оценке взрослым его деятельности. У застенчивых детей отмечается обостренное ожидание и восприятие оценки. Интересно, что с возрастом формируется

парадоксальное отношение к похвале взрослого: его одобрение вызывает не только радость, но и смущение.

2. Собственное отношение ребенка к своим конкретным действиям независимо от оценок взрослого. Дети ведут себя застенчиво, если ожидают неуспеха в деятельности. Они с робостью смотрят на взрослого, не решаясь попросить помощи. Смущение, сочетающееся с гордостью, может появиться и при успешном решении задачи.

3. Общая самооценка ребенка, которая отражается в его неуверенности в положительном отношении к нему взрослого, в одновременном желании и боязни привлечь к себе его внимание, выделиться из группы сверстников, оказаться в центре внимания.

4. Эта причина отражает потребность застенчивых детей оградить внутреннее пространство своей личности от постороннего вмешательства и в то же время желание общаться со взрослым [10].

Рассмотрим проявления застенчивости у детей младшего школьного возраста.

Все теоретические подходы к проблеме застенчивости, указывают и подтверждают то, что застенчивость влияет на самооценку и притязания, делая их неадекватными по отношению к жизненным ситуациям. И наоборот неадекватная, а в частности, заниженная самооценка - признак, симптом, характеристика застенчивости.

Самооценка тесно связана с уровнем притязаний человека, то есть степенью трудностей целей, которые он ставит перед собой. Расхождение между притязаниями и реальными возможностями человека ведет к тому, что он начинает неправильно себя оценивать, вследствие чего возникают эмоциональные срывы, повышенная тревожность, застенчивость и т.п.

Каковы особенности связи этих двух личностных образований с застенчивостью в младшем школьном возрасте?

Эффективность учебной деятельности школьника зависит не только от системы хорошо усвоенных знаний и владения приемами умственной деятельности, но и от уровня самооценки.

Существует связь между успехами в учебной деятельности и развитием личности младшего школьника. Самооценка лежит в основе самого важного мотива учебной деятельности - мотива достижения. С самооценкой тесно связан и уровень притязаний, который является устойчивой потребностью в положительном оценивании. Самооценка и связанный с ней уровень притязаний, являясь личностными параметрами умственной деятельности, позволяет судить о том, как проходит процесс развития личности младшего школьника под влиянием ведущей деятельности - учебной.

На самооценку младшего школьника непосредственное влияние оказывает учитель, родители и сверстники.

В начальной школе оценка успеваемости, по сути, является оценкой личности в целом и определяет социальный статус ребенка. У хорошо успевающих детей складывается завышенная и адекватная самооценка. У неуспевающих учеников неудачи и низкие педагогические оценки снижают их уверенность в своих возможностях.

На самооценку влияет стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности. Дети, воспитывающиеся по принципу кумира, рано осознают свою исключительность. В семьях, где внимание к личности ребенка (его интересам, вкусам, отношению к друзьям) сочетается с достаточной требовательностью, дети растут с адекватной самооценкой. Дети с заниженной самооценкой часто пользуются дома большой свободой, но эта свобода, по сути - следствие педагогической несостоятельности родителей и бесконтрольности по отношению к детям. Родители таких детей обычно мало интересуются их занятиями и переживаниями.

У детей с заниженной и низкой самооценкой часто возникает чувство собственной неполноценности. Ребенок начинает избегать общения и того вида деятельности, где по его мнению может проявиться его

неполноценность. Ребенок начинает заикливаться на своем поведении, начинает бояться ситуаций, которые подтверждают его некомпетентность.

Ребенок с высокой самооценкой и высоким уровнем притязаний уверен, что он «самый-самый». Но это дома. Когда он идет в школу, его могут принимать иначе, не как родители дома. Ребенок начинает в себе сомневаться, начинает конфликтовать, переживать одиночество, тревогу и чрезмерно сосредотачиваться на себе и своем поведении. Он перестает получать удовольствие от общения.

Наиболее эффективное средство воздействия на застенчивых детей - групповые формы работы, в ходе которых формируются устойчивые поведенческие механизмы, они обеспечивают ребенку способность в саморегуляции внутренних аффективных процессов и эмоциональную адекватность в контактах с окружающими.

Таким образом, застенчивость является проблемой для личностного развития и непосредственно связана с личностными образованиями, как самооценка и уровень притязаний, что в свою очередь является препятствием в успешной учебной деятельности и общении младших школьников.

1.4. Особенности агрессивности младших школьников и факторы ее формирования

Проблема агрессивности одна из самых значительных проблем современной психологии. Агрессия - осознанные действия, которые причиняют или намерены причинить ущерб другому человеку, группе людей или животному. Агрессия - это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающего подобного обращения [3, с.85]. В теории социального научения агрессия рассматривается как некое особое социальное поведение, которое усваивается и поддерживается точно так же, как и многие другие формы социального поведения [13, с.148].

Агрессивность - свойство личности, заключающееся в готовности к использованию насильственных средств для реализации своих целей. Главный эмоциональный компонент - это гнев. Вместе с тем, агрессивность может служить способом самозащиты, удовлетворения потребностей и достижения цели. Выраженная в приемлемой форме агрессивность играет важную роль в процессе адаптации. Выделяют следующие виды агрессии:

- физическую - проявляющуюся в конкретных физических действиях, направленных против какого-либо лица, либо наносящие вред предметам;
- вербальную - выражающуюся в словесной форме;
- косвенную - непрямая агрессия (ребенок сплетничает, провоцирует сверстников, наносит обиду исподтишка).

При подавлении агрессии она может быть направлена на самого себя, это аутоагрессия. У детей дошкольного и младшего школьного возраста она выражается в нанесении себе вреда - обкусывании ногтей, выдирании волос и т.п.

Частой причиной детской агрессивности является агрессивная модель поведения родителей. У ребенка в таких семьях формируется ощущение опасности, и он сам испытывает враждебность по отношению к окружающему миру. Он защищается, проявляя агрессивность.

В младшем школьном возрасте ребёнку приходится осваивать новое социальное пространство. Школа с новой силой заставляет ребенка определять отношения со взрослыми и одноклассниками [13, с 198]. Одной из причин агрессивного поведения младших школьников может стать педагогический стиль учителя. Раздражительный и подозрительный учитель подает пример агрессивного поведения детям.

Дети учатся агрессивным реакциям не только на реальных примерах, но и на символических. Сцены насилия, демонстрируемые с экранов телевизоров, способствуют повышению уровня агрессивности в первую очередь детей.

Большое значение имеют и характерологические особенности младшего школьника. Так, например, природная гиперактивность, склонность к аффективным вспышкам коррелируют с повышенной агрессивностью.

В ряде исследований выявлена связь агрессивного поведения младших школьников с такими чертами, как примитивность ценностных ориентаций, отсутствие или неустойчивость интересов, увлечений. Другие исследования указывают на то, что агрессивные дети отличаются повышенной внушаемостью, склонностью к подражанию, неадекватной и неустойчивой самооценкой, повышенной тревожностью, эгоцентризмом, низкой стрессоустойчивостью и преобладанием экстрапунитивных реакций во фрустрирующих обстоятельствах.

Вместе с тем, агрессивность не является препятствием для интеллектуального и социального развития. У части детей агрессивность выступает средством поднятия престижа, демонстрации своей самостоятельности, взрослости [27, с 268].

Частой причиной агрессии детей является дефицит внимания и понимания со стороны близких взрослых. У младшего школьника проявление агрессии часто является попыткой восстановить социальные связи, привлечь к себе внимание.

Агрессивное поведение в младшем школьном возрасте закрепляется, если ребёнку хотя бы один раз удалось добиться агрессией того, что он хотел. Он и впредь будет прибегать к такому способу удовлетворения своих потребностей. Жесткость наказания за агрессию приводит к такому же результату, поскольку загнанная внутрь агрессия обязательно проявится в той ситуации, где угроза наказания слабее.

Уровень агрессивности детей может меняться в зависимости от ситуации, но иногда агрессивность принимает устойчивые формы. Стойкая агрессивность детей проявляется в том, что они чаще, чем другие воспринимают поведение окружающих как враждебное.

Агрессивное поведение складывается из трех компонентов: когнитивного, эмоционального и волевого. Когнитивный компонент включает в себя понимание ситуации, выделение объекта и обоснование мотива для проявления агрессии. Эмоциональный компонент проявляется в легком возникновении отрицательных эмоций - гнева, злости, жажды мести. Волевой компонент включает в себя качества вполне положительные - настойчивость, решительность, инициативность, целеустремленность.

Все эти компоненты связаны с физиологическими свойствами личности - темпераментом, интраверсией/экстраверсией и пр. Особенности темперамента ребенка могут приводить к формированию способов поведения, которые воспринимаются как агрессивные. Так, например, дети с холерическим типом темперамента очень активны, импульсивны, им свойственно отвлекаться, перебивать, сложно усидеть на одном месте. Порой это создает впечатление плохого отношения к окружающим. Ребенку приписывают агрессивность как черту личности, а дальше ему остается только соответствовать такой характеристике. При этом агрессивные действия детей могут быть самыми разными - это и детские шалости, и споры, и драки, и конфликты.

Всех агрессивных людей объединяет одно общее свойство - неспособность понимать других. В его основе лежит особая структура самосознания человека: он фиксирован только на себе. Другие выступают для него как обстоятельства жизни, которые либо мешают достижению его целей, либо не уделяют ему должного внимания, либо пытаются нанести вред. Фиксированность на себе, ожидание враждебности со стороны окружающих не позволяют ему пережить чувство связи и общности с ними. Такие характеристики являются не только неудобными для окружающих, но и препятствуют личностному развитию. Поэтому важно понимать природу агрессивности детей и начинать работать с этой проблемой как можно раньше.

Глава 2. Изучение психологических характеристик младших школьников с разными типами эмоциональных нарушений

2.1. Описание процедуры и методов исследования

В ходе исследования были использованы следующие методики:

- Анкета для родителей по изучению социально-эмоциональной сферы личности ребенка Л.Г. Матвеевой;
- тест исследования личностных особенностей (детский вариант), разработанный Р.Б. Кеттеллом и Р.В. Коаном;
- тест школьной тревожности Филлипса;
- анкета для определения школьной мотивации учащихся начальных классов Н.Г. Лускановой;
- модификация методики Ф. Хоппе для исследования уровня притязаний детей младшего школьного возраста.

В качестве метода математической обработки диагностических данных был использован Т-критерий Стьюдента.

Исследование проводилось с учащимися младших классов в возрасте 9-11 лет. Для выявления нарушений в эмоциональной сфере, помимо метода наблюдений, был использована Анкета для родителей по изучению социально-эмоциональной сферы личности ребенка Л.Г. Матвеевой. Содержание Анкеты представлено в Приложении 2.

В процессе обработки Анкеты родителей отмечались ответы на следующие вопросы:

А - признаки застенчивости:

3. Часто ли ребенку кажется, что он сделал что-то не так?
6. Смущается ли он при разговоре с незнакомым человеком?
12. Часто ли его терзает чувство вины?
15. Долго ли ребенок переживает после случившегося конфликта?

23. Теряет ли ребенок сон из-за травмирующих событий, тревожных мыслей?

27. Застенчив ли он в присутствии старших?

Б - признаки агрессивности:

1. Часты ли подъемы и спады настроения у ребенка в течение дня?

5. Обидчив ли ваш ребенок?

7. Бывает ли ребенок так возбужден, что не может усидеть на месте?

9. Можно ли его назвать раздражительным?

16. Быстро ли ему надоедает однообразная работа?

19. Можно ли назвать ребенка нервным?

21. Легко ли его задеть, покритиковав за что-нибудь?

22. Часто ли он отвлекается, выполняя какое-либо дело?

25. Проявляет ли ребенок чрезмерно бурные реакции с плачем, неподчинением, когда его ожидания не сбываются?

28. Бурно ли он отчаивается при неудачах в игре и разрушает ли сделанное?

29. Вступает ли ребенок в конфликты, потасовки со сверстниками по разным поводам?

30. Ведет ли он себя так же с взрослыми?

На основе данных анкетирования родителей, наблюдения за поведением детей и бесед с учителями были сформированы две группы. В первую группу вошли дети с признаками застенчивости (10 человек), во вторую группу - с признаками агрессивности (14 человек).

С выборкой испытуемых общей численностью 24 человека были проведены диагностические процедуры с использованием следующих методик.

- Тест для исследования личностных особенностей младших школьников, разработанный Р.Б. Кеттеллом и Р.В. Коаном. Эта методика содержит 12 шкал для измерения степени выраженности черт личности, функционально независимая природа, которых установлена в ряде факторно-

аналитических исследований. Методика включает вопросы, которые касаются самых различных сторон жизни ребенка: взаимоотношений с одноклассниками, отношений в семье, поведения на уроке, на улице, социальных установок, самооценки.

В проведенном нами исследовании анализ результатов проводился по шкалам-факторам D, E, H. Эти факторы содержат характеристики, указывающие на особенности аффективной и коммуникативной сферы детей младшего школьного возраста.

Фактор D

Высокая оценка D +	Низкая оценка D -
Импульсивность	Умеренность
Возбудимость Беспокойство Нетерпеливый Демонстративный Активный Ревнивый Высокое самомнение Непостоянный Бесцеремонный	Флегматичность Уравновешенность Спокойный Удовлетворенный Флегматичный Неревнивый Самокритичный Постоянный Тактичный

Оценки D+ характерны для ребенка, который проявляет повышенную импульсивность или чрезмерную активность на незначительные провоцирующие стимулы. Для таких детей характерны постоянное беспокойство, отвлекаемость, недостаточная концентрация внимания. Дети с высокими оценками по этому фактору плохо владеют собой, по незначительному поводу у них могут возникать бурные эмоциональные реакции.

Фактор E

Высокая оценка E+	Низкая оценка E-
Настойчивость, напористость	Покорность, зависимость
Независимый Самоуверенный Хвастливый, тщеславный Конфликтный, своенравный Нетрадиционный, мятежный Бесцеремонный Смелый, авантюристичный	Подчиняющийся, ведомый Не уверенный в себе Скромный Доброжелательный, послушный Традиционный, робкий Тактичный Осторожный

Оценки Е+ характерны для человека ребенка, которому нравится доминировать, контролировать и критиковать других людей. У него выражено стремление к самоутверждению, независимости, он агрессивно отстаивает свои права на самостоятельность. Оценки Е- характерны для детей послушных, конформных и зависимых. Такие дети руководствуются мнением других, следуют за более доминантными и легко поддаются авторитетам. Для их поведения характерна подчинение, склонность брать вину на себя.

Фактор Н

Высокая оценка Н+	Низкая оценка Н-
Смелость	Робость
Общительный	Застенчивый
Беззаботный	Осторожный
Отзывчивый	Сдержанный
Дружелюбный	Озлобленный
Оживляется в присутствии	Смущается в присутствии лиц
противоположного пола, проявляет	противоположного пола
открытый интерес	
Эмоциональные и художественные	Ограниченные интересы
интересы	
Любит быть на виду	Уединенный

Оценки Н+ характерны для ребенка, имеющего тягу к риску и острым ощущениям. Такой ребенок быстро забывает о неудачах, не делая необходимых выводов. Он не испытывает трудности в общении, легко вступает в контакты, любит часто находиться на виду, не стесняется публичных выступлений. Оценки Н- характерны для детей, которые остро реагируют на любое замечание. Такие дети робки, застенчивы, не уверены в своих силах, Они, как правило, сдержаны в выражении своих чувств, предпочитают иметь одного-двух близких друзей, но не могут поддерживать широкие контакты.

Детям раздавались бланки для ответов, на которых они должны были зачеркнуть соответствующие их ответу квадратик. На каждый вопрос существует три возможных ответа. Для ответов «а» и «с» совпадение с «ключом» оценивается в два балла, совпадение с ключом ответа «b» - в один

балл. Сумма баллов по каждой выделенной группе вопросов дает в результате значение фактора.

- Тест школьной тревожности Филлипса. Тест предназначен для изучения уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста. На каждый из 58 вопросов требуется однозначно ответить «Да» или «Нет».

Испытуемым предлагается ответить на вопросы о том, как они чувствуют себя в школе. При ответе на вопрос записывается его номер и ответы «Да» (при согласии) или «Нет» (при несогласии). Подсчитываются совпадения с ключом теста. Ответы, не совпадающие с ключом, - это проявление тревожности. При обработке подсчитывается:

- Общее число несовпадений по всему тесту. Если оно больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75% от общего числа вопросов теста - о высокой тревожности.

- Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется так же, как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

Фактор	Номера вопросов
1. Общая тревожность в школе	2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58 E = 22
2. Переживание социального стресса	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44 E = 11
3. Фрустрация потребности в достижении успеха	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43 E = 13
4. Страх самовыражения	27, 31, 34, 37, 40, 45 E = 6
5. Страх ситуации проверки знаний	2, 7, 12, 16, 21, 26 E = 6
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	38, 13, 17, 22 E = 5
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	9, 34, 18, 23, 28 E = 5
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	26, 11, 32, 35, 41, 44, 47 E = 8

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора):

1. Общая тревожность в школе - общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его школьной деятельности.
2. Переживания социального стресса - эмоциональные состояния в ситуациях социальных контактов (прежде всего со сверстниками).
3. Фрустрация потребности в достижении успеха - переживание блокированной потребности, неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т.д.
4. Страх самовыражения - боязнь ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.
5. Страх ситуации проверки знаний - переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей.
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих - ориентация на значимость других в оценке своих результатов, тревога по поводу оценок, ожидание негативных оценок.
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу - особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, которые повышают вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожные факторы среды.
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями - негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе.

Анализируется наличие тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количество.

В соответствии с целью нашего исследования в ходе анализа и интерпретации полученных результатов были рассмотрены (кроме фактора общей тревожности) такие показатели, как «Страх самовыражения», «Страх

не соответствовать ожиданиям окружающих» и «Проблемы и страхи в отношениях с учителями».

- Анкета для определения школьной мотивации учащихся начальных классов. Данная анкета разработана Н.Г. Лускановой для изучения уровня учебной мотивации учащихся. В нее включено 10 вопросов, отражающих отношение детей к школе и обучению. Вопросы анкеты предполагают выбор одного из трех вариантов ответов. Ответ, свидетельствующий о положительном отношении к школе и предпочтении учебных ситуаций, оценивается в 3 балла; нейтральный ответ - 1 балл; ответ, отрицательное отношение ребенка к школьной ситуации, оценивается в 0 баллов. На основании ответов диагностируется один из пяти уровней школьной мотивации:

25-30 баллов - высокий уровень школьной мотивации и учебной активности. Дети с таким уровнем школьной мотивации отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением максимально выполнять все предъявляемые школой требования. Они следуют всем указаниям учителя, добросовестно и ответственно выполняют задания.

20-24 балла - хорошая школьная мотивация. Подобные показатели имеет большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью.

15-9 баллов - положительное отношение к школе, но школа привлекает ребенка больше внеучебными сторонами. Дети с такой мотивацией достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако их привлекает в школе возможность общаться с друзьями, учителем. Им нравится ощущать себя учениками, но их познавательные мотивы сформированы в меньшей степени.

10 - 14 баллов - низкая школьная мотивация. Дети с таким уровнем школьной мотивации посещают школу неохотно, на уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности.

Ниже 10 баллов - явное негативное отношение к школе. Дети испытывают серьезные трудности в школе. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо.

- Модифицированный вариант методики Ф. Хоппе для исследования уровня притязаний детей младшего школьного возраста.

Учащимся предлагается 11 заданий (каждый уровень трудности должен иметь несколько вариантов).

Перед учащимися раскладывают карточки, на обороте которых написаны задания. Они располагаются по возрастающей трудности. Номера на карточках означают степень сложности заданий. На решение каждого задания отводится определенное время, которое испытуемым не известно. Детям сообщают, что они должны уложиться в определенное для каждого задания время. Исследователь сообщает: «Если вы не уложитесь в определенное время, то я буду считать, что задание не выполнено вами, и ставлю минус. Если укладываетесь в отведенное время, то ставлю плюс. Задание выбираете самостоятельно».

Экспериментатор может увеличивать или уменьшать отведенное время и таким образом произвольно оценивать выполнение задания как правильное или неправильное. Только после его оценки ученик должен выбрать другое задание. В работе с младшими школьниками число выборов обычно ограничивают пятью заданиями.

Вопросы каждого уровня оцениваются соответствующим количеством баллов. Вопросы I степени трудности оцениваются 1 баллом, II - 2 баллами, III - 3 баллами и т.д.

В качестве оценки уровня притязаний используется суммарное количество выбранных баллов.

2.2. Анализ и интерпретация диагностических данных

На начальном этапе в исследовании принимали участие 47 человек. Для выявления детей с признаками таких нарушений в эмоциональной сфере как агрессивность и застенчивость, были использованы методы наблюдения, беседы и анкетирования.

В ходе наблюдения фиксировались следующие признаки агрессивного поведения: толкает одноклассников, угрожает им, с учителями и другими взрослыми часто разговаривает грубо, проявляет чрезмерно бурные реакции, неподчинение правилам, портит вещи свои и чужие, ломает школьное имущество, пинает ногами парты, сумки и другие вещи, много сплетничает и пр.

К признакам застенчивости были отнесены такие проявления, как: отсутствие инициативы в общении со сверстниками, стойкое смущение в диалоге со взрослыми, робость в ответах на уроках, сдержанность в выражении чувств, неуверенность в правильности своих действий, тихая речь и т.п.

Из общего числа наблюдаемых младших школьников (47 человек) были выделены две группы: в первую группу вошли дети с признаками застенчивости (10 человек), во вторую группу - с признаками агрессивности (14 человек).

Таким образом, данные нашего исследования несколько превосходят диагностические результаты исследований других авторов: школьники группы риска (сверхтравженные, невротизированные, агрессивные) устойчиво составляют около 30% [46].

С испытуемыми двух выделенных групп были проведены диагностические процедуры с одинаковым набором методик.

Рассмотрим результаты по методике Р.Б. Кеттелла и Р.В. Коана (детский вариант). В проведенном нами исследовании анализ результатов проводился по шкалам-факторам D, E, H. Эти факторы содержат

характеристики, указывающие на особенности аффективной и коммуникативной сфер детей младшего школьного возраста: фактор D (возбудимость/уравновешенность), фактор E (настойчивость/покорность), фактор H (смелость/робость).

В Приложении (таблицы 1-3) приведены индивидуальные данные испытуемых по выделенным факторам. В нижеследующих таблицах представлены результаты двух групп по трем выбранным факторам.

Таблица 1

Результаты диагностики испытуемых двух групп по методике Р. Кеттелла и Р. Коана

№ п/п Факторы	Группа 1										Группа 2													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
D	3	3	5	4	3	3	3	4	5	4	6	6	7	6	5	6	7	6	6	7	7	5	5	6
E	5	4	4	5	4	3	2	4	4	3	7	8	7	9	7	8	8	7	9	7	8	7	7	8
H	3	3	4	3	2	1	3	2	2	1	5	5	6	6	5	6	8	7	5	6	6	6	5	6

Таблица 2

Средние значения данных по методике Р. Кеттелла и Р. Коана

Факторы	Группа 1	Группа 2	Т-критерий Стьюдента
D возбудимость/уравновешенность	3,7 (D-)	6,1 (D+)	7,4
E настойчивость/покорность	3,0 (E-)	7,6 (E+)	10,9
H смелость/робость	2,1 (H-)	5,8 (H+)	9,6

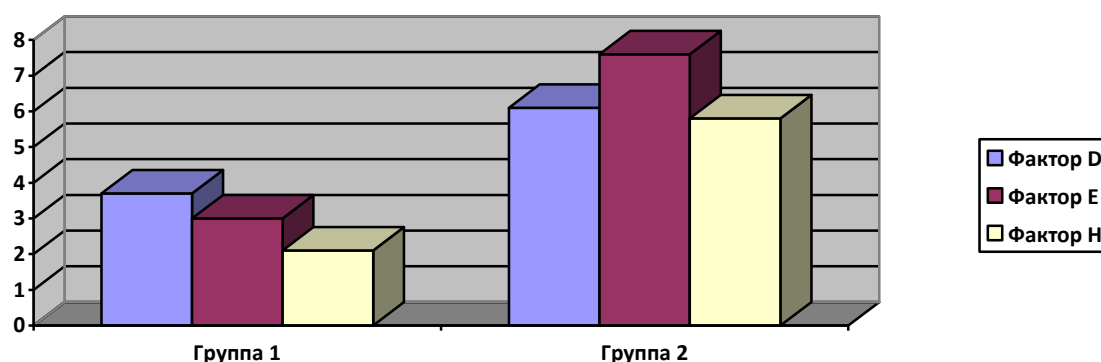


Рис. 1. Соотношение показателей исследуемых факторов испытуемых двух групп

Табличные и графические данные, а также расчет Т-критерия Стьюдента указывают на выраженные различия между испытуемыми двух групп по исследуемым показателям. Особенно заметна разница по фактору Е - настойчивость/покорность. Высокие оценки по этому фактору указывают на склонность детей группы «агрессивных» к доминированию, лидерству, к самоутверждению путем противопоставления себя другим людям, критики их действий и поступков. Ответы детей этой группы указывают на то, что их самостоятельность и независимость выходят за рамки поведенческой нормы.

Для детей группы «застенчивых» характерны зависимость и подчиняемость, причем не только по отношению к взрослым, но и сверстникам. Они послушны, конформны, ориентированы на руководство и мнение окружающих. Для них характерны пассивность и подчинение в процессе взаимодействия. Они не уверены в себе, склонны соглашаться с обвинениями в свой адрес и часто испытывают чувство вины. Робость, застенчивость, неуверенность в своих силах свидетельствуют о наметившейся тенденции к образованию комплекса неполноценности.

Диагностические данные по фактору D обнаруживают склонность к сверхреактивности испытуемых группы «агрессивных». Ответы детей этой группы свидетельствуют о том, что их чрезмерная активность сочетается у них с излишней самонадеянностью. Их поведение отличается бурными реакциями даже на незначительные стимулы. При этом им свойственна отвлекаемость и недостаточная концентрация на выполняемой деятельности.

Испытуемые группы «застенчивых» отличаются большей сдержанностью и уравновешенностью. Они способны переживать неблагоприятно складывающиеся обстоятельства.

Фактор Н отражает особенности взаимоотношений детей со взрослыми - родителями и учителями.

Результаты исследования показывают, что агрессивные дети более смелы в общении, легче вступают в контакт со взрослыми. При этом у них низкая чувствительность к замечаниям и даже угрозам. Они быстро

забывают о неудачах, наказаниях, не делая необходимых выводов. Им свойственна тяга к риску и острым ощущениям. Ответы детей этой группы указывают на то, что многие из них демонстративны, им нравится находиться на виду, их не пугают ситуации оценивания и публичности.

Испытуемых группы «застенчивых» отличает неуверенность в себе, свидетельствующая в отдельных случаях о чувстве собственной неполноценности. Для них тяжела и даже порой травматична ситуация повышенного внимания со стороны окружающих, они не склонны поддерживать широкие контакты. В выражении своих чувств эти дети сдержаны и малоэмоциональны.

На основании результатов диагностики мы можем выделить следующие обобщенные характеристики испытуемых двух групп.

Для младших школьников с признаками застенчивости характерно конформное, зависимое поведение. Им свойственно чувство вины. Они сдержаны в выражении своих чувств, испытывают сложности в коммуникациях как со взрослыми, так и с детьми. Они излишне тревожны, чувствительны к оценкам окружающих.

Для испытуемых, демонстрирующих агрессивное поведение, в большей степени свойственно стремление к самоутверждению, претензия на самостоятельность, энергичность и активность, меньшая чувствительность к оценкам окружающих. У них реже возникают проблемы в общении, они легко вступают в контакты. У этих испытуемых нет предрасположенности к страхам, самоупрекам и раскаиванию.

Полученные результаты были соотнесены с оценками учителей личностных характеристик испытуемых и получили подтверждение с уточнением степени проявления названных качеств у конкретных учеников.

Далее был использован тест школьной тревожности Филлипса, предназначенный для изучения уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста. В ходе анализа и интерпретации полученных результатов были рассмотрены (кроме фактора

общей школьной тревожности) такие показатели, как «Страх самовыражения», «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» и «Проблемы и страхи в отношениях с учителями». Эти показатели были выделены нами на основе анализа психолого-педагогической литературы. Так, например, Л.Н. Галигузова отмечает:

- У застенчивых детей отмечается обостренное ожидание и восприятие оценки;
- Дети ведут себя застенчиво, если ожидают неуспеха в деятельности;
- Общая самооценка ребенка, которая отражается в его неуверенности в положительном отношении к нему взрослого, в одновременном желании и боязни привлечь к себе его внимание, выделиться из группы сверстников, оказаться в центре внимания [10].

В таблице 4 Приложения 1 приведены индивидуальные данные испытуемых двух групп по выделенным показателям. Отметим, что при обработке результатов выделяют вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом. Ответы, не совпадающие с ключом, - это проявление тревожности. В таблицу мы заносили число этих несовпадений.

Ниже представлены средние значения диагностических данных испытуемых двух групп по исследуемым показателям теста школьной тревожности Филлипса.

Таблица 4

Средние значения данных по методике Филлипса

Показатели	Группа 1	Группа 2	Т-критерий Стьюдента
общая тревожность	11.9	8.93	2.9
страх самовыражения	4.5	1.93	5.4
страх не соответствовать ожиданиям окружающих	4.1	3.14	1.7
проблемы и страхи в отношениях с учителями	3.8	2.79	2.0

Критические значения

Т _{кр}	
p≤0.05	p≤0.01
2.07	2.82

Полученные диагностические данные свидетельствуют о статистически значимых различиях испытуемых двух групп по показателю общей тревожности в школе ($t_{\text{эмп}} = 2.9$). Застенчивые дети чаще переживают отрицательные эмоциональные состояния, связанные с различными формами включения в жизнь школы. У этих же испытуемых в большей степени выражен страх самовыражения - негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей. Этот показатель в значительной степени затрудняет общение детей как с одноклассниками, так и с учителями.

У агрессивных детей показатель общей тревожности в школе значительно ниже. Различия по показателю страх самовыражения у испытуемых двух групп также находятся в зоне значимости ($t_{\text{эмп}} = 5.4$).

Не достигают диагностической значимости различия по фактору «страх не соответствовать ожиданиям окружающих».

Многие младшие школьники испытывают страх не соответствовать ожиданиям окружающих. В начальной школе учащиеся в значительной степени ориентированы на оценку учителя и на реакцию родителей по поводу оценок, отметок. Позиция школьника определяет ответственность ребенка за результат и процесс учебной деятельности. Эта позиция делает его более чувствительными к внешнему оцениванию. Боязнь не соответствовать ожиданиям окружающих характерна как для застенчивых, так и для агрессивных испытуемых.

Но у детей с признаками застенчивости эта характеристика связана с их неуверенностью в положительном отношении к ним окружающих и является проявлением мотивации избегания неудачи. Они стремятся, прежде всего,

соответствовать заданным правилам и нормам. Для них важнее всего своим поведением и результатами деятельности не вызвать отрицательной реакции окружающих.

У детей с признаками агрессивного поведения страх не соответствовать ожиданиям окружающих проявляется в активной, бурной деятельности с целью получения одобрения, похвалы. Отчасти их агрессивное поведение может быть попыткой привлечения внимания к себе или эмоциональной разрядкой на ситуации, когда, рассчитывая на похвалу и внимание к себе, они получают обратные реакции окружающих.

Боязнь не соответствовать ожиданиям окружающих проявляется, прежде всего, в желании получать хорошие отметки. Мотив «хорошей отметки» играет огромную роль в мотивации учения большинства младших школьников. Но при этом основой этого мотива может быть стремление к превосходству у одних, и желание не отстать от других, «быть как все», желание соответствовать правилу, требованиям. Очевидно, что у младших школьников с разными типами эмоциональных нарушений мотив «хорошей отметки» может быть одинаковой степени интенсивности, но имеет при этом разные внутренние основания.

Не достигают диагностической значимости и различия по фактору «проблемы и страхи в отношениях с учителями». Младшие школьники ориентированы на значимость других в оценке результатов, поступков и процесса выполнения своей деятельности. Наиболее значимым среди ближайшего окружения для детей этого возраста является учитель.

Проблемы в отношениях с учителем у застенчивых детей проявляются очевидным образом - смущение при непосредственном контакте, робость в ответах на уроках, неуверенность в правильности своих действий, сдержанность в выражении чувств, тихая речь. Проблемы этой стороны школьной жизни у застенчивых детей легко диагностируемы.

Что касается агрессивных детей, то их энергичность, активность и контактность указывают как бы на отсутствие проблем и страхов в

отношениях с учителями. Однако ответы многих испытуемых этой группы свидетельствуют об обратном. Можно предположить, что в ряде случаев их агрессивные реакции являются способом разрядки напряжения, накопленного в результате переживаний страха по отношению к учителю и проблем во взаимоотношениях с ним.

Обратимся к результатам анкетирования по методике Н.Г. Лускановой с целью определения школьной мотивации испытуемых. Анкета позволяет определить общий уровень учебной мотивации учащихся начальных классов. На основании ответов диагностируется один из пяти уровней школьной мотивации. Кроме того, данная методика позволяет определить и наиболее проблемные зоны школьной жизни каждого конкретного ученика.

Таблица 5

Результаты диагностики школьной мотивации
по методике Н.Г. Лускановой

Уровень мотивации \ Группы	Группа 1	Группа 2
высокий уровень школьной мотивации	30%	7%
хорошая школьная мотивация	60%	57%
средний уровень школьной мотивации	-	22%
низкая школьная мотивация	10%	14%

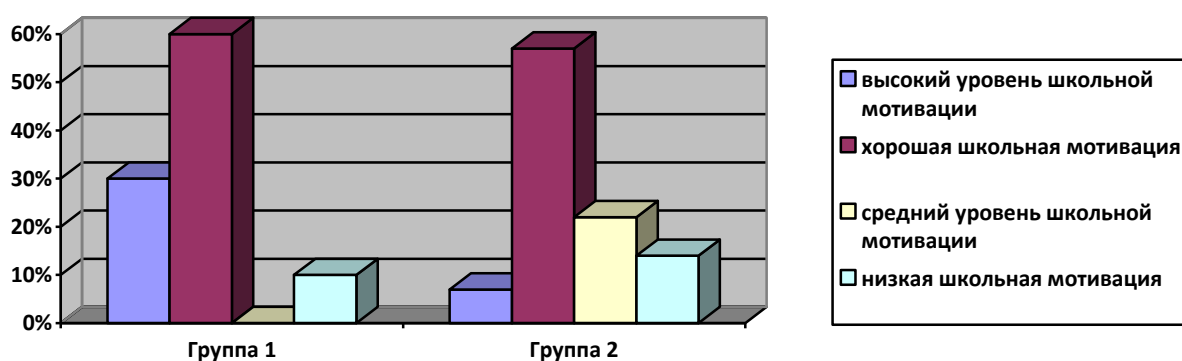


Рис. 2. Соотношение уровней школьной мотивации

Полученные данные указывают на преобладание в обеих группах уровня хорошей школьной мотивации. По данным ряда исследований,

подобные показатели имеет большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью [48].

Высокий уровень школьной мотивации, сопровождающийся наличием высоких познавательных мотивов и стремлением максимально выполнять все предъявляемые школой требования, в большей степени свойственен испытуемым первой группы. Учащиеся с признаками застенчивости чаще по сравнению с агрессивными учениками следуют всем указаниям учителя, добросовестно и ответственно выполняют задания.

У агрессивных младших школьников больше показателей среднего уровня школьной мотивации, при котором положительное отношение к школе связано с интересом ребенка к не учебным сторонам школьной жизни. Дети с такой мотивацией достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако их больше привлекает в школе возможность общения, игр со сверстниками, различные формы занятий не учебного характера. Как правило, им нравится ощущать себя учениками, но их познавательные мотивы сформированы недостаточно.

Низкая школьная мотивация, свидетельствующая о серьезных затруднениях в учебной деятельности, продиагностирована у одного ученика с признаками застенчивости и у двух испытуемых с признаками агрессивности.

В исследуемой выборке нет учащихся с явным негативным отношением к школе.

Метод математической статистики не выявил значимых различий по показателю школьной мотивации у учащихся с разными типами эмоциональных нарушений ($t_{\text{эмп}} = 1.8$). Однако качественный анализ ответов испытуемых указывает на то, что школьные проблемы у учащихся двух групп различаются по своему содержанию.

Учащиеся второй группы имеют больше проблем учебного характера, проблем во взаимоотношениях с учителем, у них чаще проявляется негативное отношение к выполнению домашних заданий. У застенчивых

младших школьников больше сложностей во взаимоотношениях с одноклассниками.

В проведенном нами исследовании психологических характеристик младших школьников с разными типами эмоциональных нарушений изучался также их уровень притязаний.

Уровень притязаний, как известно, детерминирован сложным взаимодействием индивидуально-личностных и социально-психологических факторов, которые в конкретной деятельности выстраиваются в определенную иерархическую структуру и определяют тенденцию целеобразования каждой личности [49].

Ведущая роль в формировании притязаний младшего школьника принадлежит таким личностным факторам, как самооценка, мотивация деятельности и интеллект. Немаловажным фактором является и произвольная регуляция поведения. Вследствие значительных различий в показателях развития эмоциональной сферы испытуемых двух исследуемых групп ожидаема разность показателей их уровня притязаний.

Испытуемым обеих групп было предложено 11 заданий разного уровня сложности. Стимульный материал с набором заданий представлен в Приложении 2, индивидуальные данные испытуемых - в таблице 11 Приложения 1.

Анализ результатов изучения уровня притязаний у испытуемых первой группы показал, что в зависимости от результатов предшествующей деятельности большинство из них изменяли свои действия в ситуации решения задачи: если они справлялись с заданием, то повышали свои притязания, в случае неудачи - снижали.

Это может говорить о том, что уровень притязаний у детей этой группы достаточно адекватный. Учащиеся с признаками застенчивости способны учитывать опыт выполнения предыдущих заданий и собственные возможности при выборе последующих.

Большинство детей второй группы не всегда учитывали опыт выполнения предыдущих заданий. Несмотря на неуспех в решении предыдущей задачи, они пытались решить задачи более высокого уровня сложности. А некоторые из них после неудачи вообще отказывались от выполнения последующих заданий.

Разность выполнения заданий проявилась и в том, что испытуемые первой группы продемонстрировали большую осторожность и большую последовательность при выборе заданий: в основном они начинали с заданий низкого уровня сложности. В этой связи их суммарные данные ниже, чем у испытуемых второй группы.

Таблица 6

Данные диагностики уровня притязаний

Группа 1		Группа 2		Т-критерий Стьюдента
№ п/п	Сумма выборов	№ п/п	Сумма выборов	
1	23	1	22	2.4
2	22	2	30	
3	27	3	28	
4	19	4	27	
5	17	5	30	
6	20	6	39	
7	19	7	18	
8	24	8	21	
9	20	9	39	
10	21	10	20	
		11	15	
		12	39	
		13	30	
		14	25	

Таким образом, результаты диагностики уровня притязаний свидетельствуют о том, что младшие школьники с признаками застенчивости имеют более низкий уровень притязаний по сравнению со сверстниками с признаками агрессивности. Однако, направленность на результат деятельности у учащихся группы «застенчивых» выше, чем у испытуемых группы «агрессивных».

Выводы

Целью данного исследования стало изучение психологических характеристик младших школьников с разными типами эмоциональных нарушений.

Было выдвинуто предположение о существовании различий в показателях школьной тревожности, страха самовыражения, боязни не соответствовать ожиданиям окружающих, страхов в отношениях с учителями, школьной мотивации и уровня притязаний у младших школьников с разными типами эмоциональных нарушений.

В ходе исследования были использованы следующие методики:

- Анкета для родителей по изучению социально-эмоциональной сферы личности ребенка Л.Г. Матвеевой;
- тест исследования личностных особенностей (детский вариант), разработанный Р.Б. Кеттеллом и Р.В. Коаном;
- тест школьной тревожности Филлипса;
- анкета для определения школьной мотивации учащихся начальных классов Н.Г. Лускановой;
- модификация методики Ф. Хоппе для исследования уровня притязаний детей младшего школьного возраста.

В качестве метода математической обработки диагностических данных был использован Т-критерий Стьюдента.

Из общего числа наблюдаемых младших школьников (47 человек) были выделены две группы: в первую группу вошли дети с признаками застенчивости (10 человек), во вторую группу - с признаками агрессивности (14 человек).

В ходе проведения исследования были получены следующие результаты:

1. Для младших школьников с признаками застенчивости характерно конформное, зависимое поведение. Им свойственно чувство вины. Они

сдержаны в выражении своих чувств, испытывают сложности в коммуникациях как со взрослыми, так и с детьми. Они излишне тревожны, чувствительны к оценкам окружающих.

Для испытуемых, демонстрирующих агрессивное поведение, в большей степени свойственно стремление к самоутверждению, претензия на самостоятельность, энергичность и активность, меньшая чувствительность к оценкам окружающих. У них реже возникают проблемы в общении, они легко вступают в контакты. У этих испытуемых нет предрасположенности к страхам, самоупрекам и раскаяванию.

2. По показателю общей тревожности в школе испытуемых двух групп были выявлены статистически значимые различия. Застенчивые дети чаще переживают отрицательные эмоциональные состояния, связанные с различными формами включения в жизнь школы. У этих же испытуемых в большей степени выражен страх самовыражения - негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей. У агрессивных детей показатель общей тревожности в школе значительно ниже.

3. Различия по показателю страх самовыражения у испытуемых двух групп также находятся в зоне значимости.

4. По фактору «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» различия не достигают диагностической значимости.

Но у детей с признаками застенчивости эта характеристика связана с их неуверенностью в положительном отношении к ним окружающих и является проявлением мотивации избегания неудачи. Они стремятся, прежде всего, соответствовать заданным правилам и нормам. Для них важнее всего своим поведением и результатами деятельности не вызвать отрицательной реакции окружающих.

У детей с признаками агрессивного поведения страх не соответствовать ожиданиям окружающих проявляется в активной, бурной деятельности с

целью получения одобрения, похвалы. Отчасти их агрессивное поведение может быть попыткой привлечения внимания к себе или эмоциональной разрядкой на ситуации, когда, рассчитывая на похвалу и внимание к себе, они получают обратные реакции окружающих.

5. Различия по фактору «проблемы и страхи в отношениях с учителями» также не достигают диагностической значимости. Проблемы в отношениях с учителем у застенчивых детей проявляются очевидным образом - смущение при непосредственном контакте, робость в ответах на уроках, неуверенность в правильности своих действий, сдержанность в выражении чувств, тихая речь. Проблемы этой стороны школьной жизни у застенчивых детей легко диагностируемы.

Что касается агрессивных детей, то их энергичность, активность и контактность указывают как бы на отсутствие проблем и страхов в отношениях с учителями. Однако ответы многих испытуемых этой группы свидетельствуют об обратном. Можно предположить, что в ряде случаев их агрессивные реакции являются способом разрядки напряжения, накопленного в результате переживаний страха по отношению к учителю и проблем во взаимоотношениях с ним.

6. В обеих группах преобладает уровень хорошей школьной мотивации. У агрессивных младших школьников больше показателей среднего уровня школьной мотивации. Низкая школьная мотивация продиагностирована у одного ученика с признаками застенчивости и у двух испытуемых с признаками агрессивности. В исследуемой выборке нет учащихся с явным негативным отношением к школе.

Метод математической статистики не выявил значимых различий по показателю школьной мотивации у учащихся с разными типами эмоциональных нарушений. Однако качественный анализ ответов испытуемых указывает на то, что школьные проблемы у учащихся двух групп различаются по своему содержанию.

У агрессивных детей больше проблем учебного характера, проблем во взаимоотношениях с учителем, у них чаще проявляется негативное отношение к выполнению домашних заданий. У застенчивых младших школьников больше сложностей во взаимоотношениях с одноклассниками.

7. Результаты диагностики уровня притязаний свидетельствуют о том, что младшие школьники с признаками застенчивости имеют более низкий уровень притязаний по сравнению со сверстниками с признаками агрессивности. Однако, направленность на результат деятельности у учащихся группы «застенчивых» выше, чем у испытуемых группы «агрессивных».

Таким образом, проведенное нами исследование указывает на различия в показателях школьной тревожности, страха самовыражения и уровня притязаний у младших школьников с разными типами эмоциональных нарушений. Не выявлено значимых различий по показателям страха несоответствия ожиданиям окружающих, страхов в отношениях с учителями и школьной мотивации.

Заключение

Как известно, не существует плохих или хороших эмоций, и взрослый во взаимодействии с ребенком должен непрерывно обращаться к доступному для ребенка уровню организации эмоциональной сферы, способствовать аффективной регуляции ребенка, оптимальным способам его социализации.

Проведенное нами исследование было направлено на изучение психологических характеристик младших школьников с разными типами эмоциональных нарушений.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о различиях в показателях школьной тревожности, страха самовыражения и уровня притязаний у младших школьников с разными типами эмоциональных нарушений. Не выявлено значимых различий по показателям страха несоответствия ожиданиям окружающих, страхов в отношениях с учителями и школьной мотивации.

Любые нарушения в эмоциональной сфере мешают ребенку этого возраста адаптироваться к школьной среде. Много энергии дети тратят на преодоление сопротивления школьной среды, которая во многом унифицирована, и не всегда с пониманием относится к своеобразию детей с различного рода эмоциональными нарушениями.

Перед педагогом-психологом стоит задача проведения коррекционной работы с детьми с разного рода эмоциональными проблемами. В отечественной и зарубежной психологии используются разнообразные методы, помогающие откорректировать эмоциональные нарушения у детей. Для эффективной коррекционной работы необходимы данные и о других психологических характеристиках.

Полученные в ходе проведенного исследования результаты могут быть использованы в коррекционной работе с детьми, а также в консультативной практике с учителями и родителями детей младшего школьного возраста.

Список используемых источников

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для вузов. - М.: Академический Проект, 2010. - 623 с.
2. Агрессия у детей и подростков: учеб. пособие / под ред. Н.М. Платоновой. - СПб.: Речь, 2007. - 336 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейна - М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. - 349 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 2006. - 165 с.
5. Бреслав Г.М. Эмоциональная особенность формирования личности в детстве: Норма и отклонения. М.: Педагогика, 1990. - 144 с.
6. Варга А.Я. О двух подходах к изучению родительского поведения. / Психолого-педагогические проблемы деятельности и общения школьников. - М., 2002. - 198 с.
7. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. - 159 с.
8. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учебное пособие для пед. вузов. - М.: Академия, 2011. - 624 с.
9. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - СПб.: Союз, 2006. - 224 с.
10. Галигузова Л.Н. Психологический анализ феномена детской застенчивости Электронная библиотека Источник: <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP052000/GPA-028.HTM>
11. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. - М., 2008. - 188 с.
12. Долгова А.Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция. - М.: Генезис, 2009. - 244 с.

13. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология ОИЦ «Академия», 2010. - 396 с.
14. Ежова Е.Е. Рабочая книга практического психолога. – Ростов н/Дону: Феникс, 2007. - 176 с.
15. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Нисневич Л.А. Как помочь «особому» ребенку. 2-е издание - СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. - 96 с.
16. Карабанова О.А. Возрастная психология. Конспект лекций. - М.: Айрис-пресс, 2005. - 238 с.
17. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования.- М.: Гардарики, 2004. - 268 с.
18. Коломинский Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии. - СПб.: Издательство «Питер», издание 1-е, 2004. - 480 с.
19. Коновалова Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. - СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2000. - 232 с.
20. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей детского сада - М.: Просвещение, 1985. - 176 с.
21. Крайг Г. Психология развития. - СПб, 2010. - 987 с.
22. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости: Учебное пособие для вузов. - М.: Юрайт, 2011. - 464 с.
23. 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.
24. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. - М.: Генезис, 2000. - 192 с.
25. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник.- М.: Академия, 2010. - 452 с.

26. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. - М.: Россия, 2011. - 414 с.
27. Петровский В.А., Полевая М.В. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений / Психология семьи: Сборник статей / Сост. Т.П. Гаврилова. - М.: ООО «Вопросы психологии», 2001. №1.
28. Практикум по возрастной психологии. - СПб.: Речь, 2011. - 682 с.
29. Практическая психология для педагогов и родителей. /Под ред. Проф. М.К. Тутушкиной. - СПб.: Дидактика Плюс, 2002. - 361 с.
30. Практическая психология образования. Под. ред. И.В. Дубровиной - СПб.: Питер, 2004. - 298 с.
31. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. / Под ред. И.В. Дубровиной. - 4-е изд. - Екатеринбург: Деловая книга, 2000. - 176 с.
32. Психология человека от рождения до смерти. / Под редакцией А.А. Реана. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. - 656 с.
33. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования. / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. - М., 2003. - 208 с.
34. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением - М.: Просвещение, 2006. - 150 с.
35. Фельдштейн Д.И. Возрастная и педагогическая психология: Избранные психологические труды. - М.: МПСИ, 2012. - 427 с.
36. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / И.А. Фурманов. - Минск: Ильин В.П., 2006. - 192 с.
37. Чижова С.Ю., Калинина О.В. Детская агрессивность. - Ярославль: Академия развития, 2003. - 160 с.
38. Эльконин Б.Д. Психология развития: Уч. пособие для ВУЗов, Академия ИЦ Серия «Высшее профессиональное образование», 2007. - 384 с.
39. 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.

40. Эриксон Э. Детство и общество. - СПб.: издательство Академический проект, 2007. - 416 с.

41. http://www.nmd.ru/psixologiya/problemy_zastenchivosti_i.php

42. <http://www.bibliotekar.ru/psihokorrekcia/68.htm> Эмоциональные нарушения в младшем школьном возрасте

43. <http://www.psychologyside.ru/sides-80-2.html> Эмоциональная сфера младших школьников

44. <http://psylist.net/pedagog/00164.htm> Характеры детей, в зависимости от их очередности появления на свет и их пола

45. http://adalin.mospsy.ru/l_03_00/l_030184.shtml Родители, формирующие застенчивость

46. <https://www.google.ru/url?sa> Социальные аспекты психофизиологической дезадаптации

47. <http://cyberleninka.ru/article/n/> Особенности коммуникативной деятельности младших школьников с признаками застенчивости на этапе адаптации к школе

48. <http://e-koncept.ru/2016/56102.htm> Крыжановская Н.В., Млкеян Л.А. Исследование учебной мотивации у младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2016. - Т. 7. - С. 121-125

49. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/osobennosti-urovnnya-prityazanii-mladshikh-shkolnikov-v-uchebnoi-deyatelnosti#ixzz4Z8Eg3D28>

Приложение 1

Таблица 1

Индивидуальные данные испытуемых по методике Р. Кеттелла и Р. Коана

№ п/п	Факторы		
	D	E	H
1	6	7	5
2	3	5	3
3	3	4	3
4	6	8	5
5	7	7	6
6	6	9	6
7	5	4	4
8	5	7	5
9	6	8	6
10	4	5	3
11	7	8	8
12	3	4	2
13	6	7	7
14	6	9	5
15	3	3	1
16	7	7	6
17	7	8	6
18	3	2	3
19	4	4	2
20	5	7	6
21	5	4	2
22	5	7	5
23	6	8	6
24	4	3	1

Таблица 2

Данные испытуемых Группы 1 по методике Р. Кеттелла и Р. Коана

№ п/п	Факторы		
	D	E	H
1	3	5	3
2	3	4	3
3	5	4	4
4	4	5	3
5	3	4	2
6	3	3	1
7	3	2	3
8	4	4	2
9	5	4	2
10	4	3	1

Таблица 3

Данные испытуемых Группы 2 по методике Р. Кеттелла и Р. Коана

№ п/п	Факторы		
	D	E	H
1	6	7	5
2	6	8	5
3	7	7	6
4	6	9	6
5	5	7	5
6	6	8	6
7	7	8	8
8	6	7	7
9	6	9	5
10	7	7	6
11	7	8	6
12	5	7	6
13	5	7	5
14	6	8	6

Таблица 4

Индивидуальные результаты диагностики по тесту школьной
тревожности Филлипса

№ п/п	Группа 1			
	Показатели			
	общей тревожности	страха самовыражения	страха не соответствовать ожиданиям окружающих	проблем и страхов в отношениях с учителями
1	14	4	3	4
2	10	3	4	5
3	11	4	5	4
4	13	5	3	4
5	9	4	3	2
6	11	6	5	4
7	8	5	4	2
8	16	4	5	4
9	12	5	4	4
10	15	5	5	5
№ п/п	Группа 2			
	Показатели			
	общей тревожности	страха самовыражения	страха не соответствовать ожиданиям окружающих	проблем и страхов в отношениях с учителями
1	8	1	0	2
2	12	4	3	4
3	5	3	3	1
4	12	2	5	4
5	13	2	5	6
6	7	0	3	2
7	10	3	3	3
8	11	3	6	3
9	7	0	1	2
10	8	1	2	1
11	9	2	3	4
12	6	1	2	2
13	9	4	5	3
14	8	1	3	2

Таблица 5

Расчет t-критерия Стьюдента по показателю общей тревожности

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	14	8	2.1	-0.93	4.41	0.8649
2	10	12	-1.9	3.07	3.61	9.4249
3	11	5	-0.9	-3.93	0.81	15.4449
4	13	12	1.1	3.07	1.21	9.4249
5	9	13	-2.9	4.07	8.41	16.5649
6	11	7	-0.9	-1.93	0.81	3.7249
7	8	10	-3.9	1.07	15.21	1.1449
8	16	11	4.1	2.07	16.81	4.2849
9	12	7	0.1	-1.93	0.01	3.7249
10	15	8	3.1	-0.93	9.61	0.8649
11		9		0.07		0.0049
12		6		-2.93		8.5849
13		9		0.07		0.0049
14		8		-0.93		0.8649
Суммы:	119	125	-0	-0.02	60.9	74.9286
Среднее:	11.9	8.93				

Результат: $t_{Эмп} = 2.9$

Критические значения

$t_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.07	2.82

Таблица 6

Расчет t-критерия Стьюдента по показателю страха самовыражения

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	4	1	-0.5	-0.93	0.25	0.8649
2	3	4	-1.5	2.07	2.25	4.2849
3	4	3	-0.5	1.07	0.25	1.1449
4	5	2	0.5	0.07	0.25	0.0049
5	4	2	-0.5	0.07	0.25	0.0049
6	6	0	1.5	-1.93	2.25	3.7249
7	5	3	0.5	1.07	0.25	1.1449
8	4	3	-0.5	1.07	0.25	1.1449
9	5	0	0.5	-1.93	0.25	3.7249
10	5	1	0.5	-0.93	0.25	0.8649
11		2		0.07		0.0049
12		1		-0.93		0.8649
13		4		2.07		4.2849
14		1		-0.93		0.8649
Суммы:	45	27	0	-0.02	6.5	22.9286
Среднее:	4.5	1.93				

Результат: $t_{\text{эмп}} = 5.4$

Таблица 7

Расчет t-критерия Стьюдента по показателю «страх не соответствовать ожиданиям окружающих»

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	3	0	-1.1	-3.14	1.21	9.8596
2	4	3	-0.1	-0.14	0.01	0.0196
3	5	3	0.9	-0.14	0.81	0.0196
4	3	5	-1.1	1.86	1.21	3.4596
5	3	5	-1.1	1.86	1.21	3.4596
6	5	3	0.9	-0.14	0.81	0.0196
7	4	3	-0.1	-0.14	0.01	0.0196
8	5	6	0.9	2.86	0.81	8.1796
9	4	1	-0.1	-2.14	0.01	4.5796
10	5	2	0.9	-1.14	0.81	1.2996
11		3		-0.14		0.0196
12		2		-1.14		1.2996
13		5		1.86		3.4596
14		3		-0.14		0.0196
Суммы:	41	44	0	0.04	6.9	35.7144
Среднее:	4.1	3.14				

Результат: $t_{\text{эмп}} = 1.7$

Таблица 8

Расчет t-критерия Стьюдента по показателю «проблемы и страхи в отношениях с учителями»

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	4	2	0.2	-0.79	0.04	0.6241
2	5	4	1.2	1.21	1.44	1.4641
3	4	1	0.2	-1.79	0.04	3.2041
4	4	4	0.2	1.21	0.04	1.4641
5	2	6	-1.8	3.21	3.24	10.3041
6	4	2	0.2	-0.79	0.04	0.6241
7	2	3	-1.8	0.21	3.24	0.0441
8	4	3	0.2	0.21	0.04	0.0441
9	4	2	0.2	-0.79	0.04	0.6241
10	5	1	1.2	-1.79	1.44	3.2041
11		4		1.21		1.4641
12		2		-0.79		0.6241
13		3		0.21		0.0441
14		2		-0.79		0.6241
Суммы:	38	39	0	-0.06	9.6	24.3574
Среднее:	3.8	2.79				

Результат: $t_{\text{эмп}} = 2$

Таблица 9

Данные диагностики уровня учебной мотивации испытуемых Группы 1

№ п/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Баллы	22	24	25	21	14	23	27	23	24	28

Таблица 10

Данные диагностики уровня учебной мотивации испытуемых Группы 2

№ п/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Баллы	26	23	22	12	22	23	16	21	24	17	13	22	15	23

Таблица 11

Расчет t-критерия Стьюдента по показателю школьной мотивации

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	22	26	-1.1	6.07	1.21	36.8449
2	24	23	0.9	3.07	0.81	9.4249
3	25	22	1.9	2.07	3.61	4.2849
4	21	12	-2.1	-7.93	4.41	62.8849
5	14	22	-9.1	2.07	82.81	4.2849
6	23	23	-0.1	3.07	0.01	9.4249
7	27	16	3.9	-3.93	15.21	15.4449
8	23	21	-0.1	1.07	0.01	1.1449
9	24	24	0.9	4.07	0.81	16.5649
10	28	17	4.9	-2.93	24.01	8.5849
11		13		-6.93		48.0249
12		22		2.07		4.2849
13		15		-4.93		24.3049
14		23		3.07		9.4249
Суммы:	231	279	-0	-0.02	132.9	254.9286
Среднее:	23.1	19.93				

Результат: $t_{\text{эмп}} = 1.8$

Таблица 12

Данные по результатам диагностики уровня притязаний
(модифицированный вариант методики Ф. Хоппе)

№ п/п	Группа 1				
	Выборы заданий				
	1	2	3	4	5
1	2	3	5	6	7
2	1	2	3	5	6
3	2	4	6	7	8
4	1	2	4	5	7
5	1	2	3	5	6
6	1	3	4	5	7
7	1	3	4	5	6
8	2	4	7	6	5
9	2	3	4	5	6
10	1	2	4	6	8
№ п/п	Группа 2				
	Выборы заданий				
	1	2	3	4	5
1	1	2	4	7	8
2	3	5	6	7	9
3	3	2	6	8	9
4	2	3	5	7	10
5	5	4	6	7	8
6	4	7	8	9	11
7	2	7	9	-	-
8	4	2	3	5	7
9	6	8	4	11	-
10	1	2	3	6	8
11	3	7	5	-	-
12	4	7	11	9	8
13	3	6	5	7	9
14	5	2	3	7	8

Анкета для родителей по изучению социально-эмоциональной сферы личности ребенка (автор Л.Г. Матвеева)

1. Часты ли подъемы и спады настроения у ребенка в течение дня?
2. Можно ли назвать его живым и веселым?
3. Часто ли ребенку кажется, что он сделал что-то не так?
4. Может ли он длительное время выполнять работу, не приносящую успеха?
5. Обидчив ли ваш ребенок?
6. Смущается ли он при разговоре с незнакомым человеком?
7. Бывает ли ребенок так возбужден, что не может усидеть на месте?
8. Любит ли он мечтать?
9. Можно ли его назвать раздражительным?
10. Спокойно ли спит ваш ребенок?
11. Доводит ли он до конца дело, игру?
12. Часто ли его терзает чувство вины?
13. Часто ли ребенок отвлекается от основных мыслей?
14. Испытывает ли он страх, оставаясь один дома?
15. Долго ли ребенок переживает после случившегося конфликта?
16. Быстро ли ему надоедает однообразная работа?
17. Самостоятельно ли он преодолевает затруднения в работе?
18. Часто ли ребенок «дуется»?
19. Можно ли назвать ребенка нервным?
20. Беспокоят ли его боли без всякой причины?
21. Легко ли его задеть, покритиковав за что-нибудь?
22. Часто ли он отвлекается, выполняя какое-либо дело?
23. Теряет ли ребенок сон из-за травмирующих событий, тревожных мыслей?
24. Бывают ли него тики?
25. Проявляет ли ребенок чрезмерно бурные реакции с плачем, неподчинением, когда его ожидания не сбываются?
26. Успевает ли он выполнить задание в срок?
27. Застенчив ли он в присутствии старших?
28. Бурно ли он отчаивается при неудачах в игре и разрушает ли сделанное?
29. Вступает ли ребенок в конфликты, потасовки со сверстниками по разным поводам?
30. Ведет ли он себя так же с взрослыми?

Анкета для определения школьной мотивации учащихся начальных классов (автор Н.Г. Лусканова)

1. Тебе нравится в школе или не очень?

- не очень
- нравится
- не нравится

2. Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома?

- чаще хочется остаться дома
- бывает по-разному
- иду с радостью

3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу необязательно приходить всем ученикам, желающим можно остаться дома, ты пошел бы в школу или остался бы дома?

- не знаю
- остался бы дома
- пошел бы в школу

4. Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки?

- не нравится
- бывает по-разному
- нравится

5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?

- хотел бы
- не хотел бы
- не знаю

6. Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?

- не знаю
- не хотел бы
- хотел бы

7. Ты часто рассказываешь о школе родителям?

- часто
- редко
- не рассказываю

8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?

- точно не знаю
- хотел бы
- не хотел бы

9. У тебя в классе много друзей?

- мало
- много
- нет друзей

10. Тебе нравятся твои одноклассники?

- нравятся
- не очень
- не нравятся

**Набор заданий для исследования уровня притязаний
(модификация методики Ф. Хоппе)**

Карточка	Степень трудности	Написать
1	I	три слова на букву «Н»
2	II	название четырех фруктов на букву «А»
3	III	шесть имен на букву «П»
4	IV	название шести государств на букву «И»
5	V	двадцать слов на букву «С»
6	VI	какие материки начинаются с буквы «А»
7	VII	название пяти государств на букву «М»
8	VIII	название пяти фильмов на букву «М»
9	IX	фамилии пяти известных киноактеров на букву «Л»
10	X	фамилии пяти известных художников на букву «К»
11	XI	фамилии композиторов и писателей на букву «К»