

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования**

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**Факультет педагогики, психологии
и социальных наук**

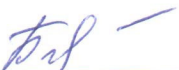
**Кафедра «Прикладная
психология»**

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

**Бакалаврская работа
на тему:**

**«Изучение социометрического статуса и характеристик общения у
младших школьников с гиперактивным поведением»**

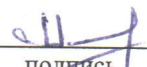
Студент



подпись

Белякова Любовь Евгеньевна

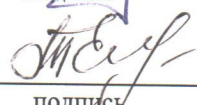
Руководитель



подпись

Медведева И.А.

Нормоконтролер



подпись

Тарасова Е.М.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 20.06.2020 № 14)

Заведующий кафедрой

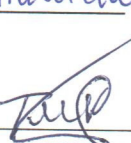


подпись

Медведева И.А.

Работа защищена с отметкой отлично (протокол заседания ГЭК от 21.07.20 № 1)

Секретарь ГЭК



подпись

Карманова Т.М.

Содержание

Введение.....	3
Глава I. Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам гиперактивности и закономерностей развития в младшем школьном возрасте	
1.1. Общая характеристика младшего школьного возраста.....	7
1.2. Особенности развития коммуникативной сферы в младшем школьном возрасте.....	23
1.3. Психолого-педагогическая характеристика гиперактивности и её причины. Основные направления работы с гиперактивными детьми.....	33
Глава II. Изучение социометрического статуса и характеристик общения у младших школьников с гиперактивным поведением	
2.1. Описание процедуры и методов исследования.....	42
2.2. Описание процедуры и методов исследования.....	46
Выводы.....	59
Заключение.....	61
Список используемых источников.....	63
Приложение.....	67

Введение

Одной из частых причин обращения к педагогу-психологу является чрезмерная двигательная активность ребенка, непоседливость, импульсивность, неумение сосредоточиться на выполнении одного дела. Такое поведение принято называть гиперактивным. Сразу отметим необходимость разграничения гиперактивности и синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). Синдром ДВГ относится к аномалии развития, диагностируется медиками и представлен такими симптомами, как трудности концентрации внимания, гиперактивность и неуправляемая импульсивность. Этот медицинский диагноз нередко сопровождается снижением интеллектуальных возможностей, трудностями в восприятии информации.

Следует отличать СДВГ от нормальной, свойственной многим детям высокой двигательной активности. Необходимо иметь в виду возможность проявления индивидуальных особенностей темперамента детей; процесс естественного развития функций внимания и самоконтроля; связь внимания с мотивацией.

Наше исследование проводилось на выборке детей, чье развитие соответствует норме. Особенностью испытуемых, принявших участие в исследовании, является их гиперактивное поведение, характеризующееся чрезмерной подвижностью и расторможенностью.

По данным разных авторов гиперактивное поведение, не имеющее признаков нарушения развития, встречается довольно часто. Его встречаемость по данным разных авторов колеблется от 10% до 20% в детской популяции. Есть данные и о том, что количество детей с гиперактивным поведением увеличивается, и если 10-15 лет назад таких детей в учебном классе начальной школы было по одному - два, то сейчас - до пяти человек и более.

Дети, отличающиеся гиперактивным поведением, часто вызывают нарекания со стороны учителей в школе. Своим поведением гиперактивные расторможенные дети возбуждают класс, затрудняя проведение учебных занятий. Очень часто у детей, отличающихся гиперактивным поведением, имеются сложности в усвоении учебного материала, но связано это не с проблемами интеллектуального развития, а с тем, что ребенок тратит много энергии на двигательную активность, которая проявляется и во время занятий. Все это оборачивается периодическим «выключением» ребенка из учебного процесса, что чревато недостаточной интеллектуальной загруженностью.

Психологическое обследование детей с гиперактивным поведением позволяет определить уровень их интеллектуального развития, а также возможные нарушения со стороны перцепции, визуально-двигательной координации, внимания. Обычно результаты психологического исследования доказывают, что уровень интеллекта таких детей соответствует возрастной норме.

В большинстве случаев у детей наблюдается только гиперактивность. Чаще всего она обусловлена индивидуальными особенностями, в частности темпераментом, а также особенностями воспитания, условиями социализации.

Говоря о гиперактивности как таковой, имеют в виду вполне укладывающиеся в популяционные распределения нормальных признаков и, следовательно, в представление о широкой вариативности форм индивидуального поведения и развития. Большинство детей любого возраста, обозначаемых педагогами как «трудный» ученик, воспитанник, родителями - как «трудный» ребенок, а социологами - как несовершеннолетний из «группы риска», принадлежит именно к этой категории.

По своим коммуникативным характеристикам дети, пришедшие в школу, значительно различаются. Проявляются и индивидуально-психологические особенности, и опыт игровой деятельности, приобретенный

в предшествующий дошкольный период, сформированный уровень развития средств и навыков общения с другими детьми, взрослыми, и стиль семейного воспитания.

Исследования коммуникативных навыков, характеристик общения детей с разного рода особенностями развития, в том числе детей с признаками гиперактивности, способствуют созданию основы для прогностических оценок динамики, тем самым повышая эффективность рекомендаций для родителей и педагогов. Малое количество эмпирических данных о связи показателей поведенческих особенностей ребенка с его позицией в учебном коллективе свидетельствует об актуальности предпринятого исследования.

Целью данного исследования является изучение социометрического статуса и характеристик общения у младших школьников с гиперактивным поведением для использования полученных данных в диагностической практике педагога-психолога, прежде всего, для разграничения случаев патологии и нормального развития, а также для последующей разработки программы коррекции для детей, характеризующихся гиперактивным поведением, но не относящимся к группе детей с СДВГ.

Объект исследования – показатели социометрического статуса и характеристики общения учащихся младшего школьного возраста.

Предметом исследования является социометрический статус и характеристики общения младших школьников с гиперактивным поведением.

Гипотеза исследования: существуют различия в показателях социометрического статуса и характеристиках общения младших школьников с гиперактивным поведением и учащихся, чье поведение не имеет признаков гиперактивности.

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

1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам развития детей в младшем школьном возрасте; особенностей коммуникативной сферы младшего школьника; причин гиперактивности и особенностей развития детей с гиперактивным поведением.

2. Подбор психодиагностических методик, направленных на изучение социометрического статуса и показателей коммуникативной сферы детей младшего школьного возраста, а также методов, позволяющих фиксировать особенности их поведения.

3. Формирование выборки и проведение диагностических процедур с младшими школьниками с признаками гиперактивности и без таковых.

4. Сравнительный анализ диагностических данных, их интерпретация и формулирование выводов по результатам исследования.

В исследовании приняли участие ученики вторых классов. Общее количество испытуемых, принявших участие на первом этапе исследования составило 47 человек (учащиеся двух классов с наполняемостью 23 и 24 человека). На последующих этапах работа проводилась в двух сформированных группах на основе данных диагностики признаков гиперактивности. В первую группу вошли дети с повышенной двигательной активностью (9 человек), во вторую – дети без признаков гиперактивности (24 человека, по 12 из каждого класса).

Для диагностики гиперактивности использовались такие методы, как наблюдение, беседа, опрос (родителей, учителей, воспитателей групп продлённого дня). Наличие признаков гиперактивности определялось по оценке внимания, активности и импульсивности.

Социометрический статус каждого испытуемого определялся по результатам диагностики с использованием метода социометрии. Были сформулированы три критерия-вопроса, относящиеся к разным сферам взаимодействия испытуемых с одноклассниками.

Для диагностики характеристик общения младших школьников были использованы такие **методики**, как: методика экспертной оценки

невербальной коммуникации А.М. Кузнецовой; «Карта проявлений инициативности» А.М. Щетининой; Опросник «Проявление эмпатии к сверстнику» Е.Н. Васильевой.

Глава I. Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам гиперактивности и закономерностей развития в младшем школьном возрасте

1.1. Общая характеристика младшего школьного возраста

Многие исследователи называют период младшего школьного возраста вершиной детства, когда ребенок сохраняет еще много детских качеств, но уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, становится менее зависимым от ближайшего взрослого окружения и у него появляется другая логика мышления. Учебная деятельность становится наиболее значимой, смыслообразующей. При этом в школе ребенок не только приобретает новые знания и умения, но развивается и личностно. У него появляется определенный социальный статус, меняются его интересы, ценности, появляются новые навыки и средства общения.

Э. Эриксон этот возраст рассматривает как период активного овладения ребенком систематических знаний и умений, обеспечивающих в дальнейшем приобщение к жизни взрослых людей. Он определил главную потребность младшего школьника как потребность в компетентности, т.е. желание быть знающим и умелым [40].

В периодизации З. Фрейда младший школьный возраст совпадает с латентной стадией. Основоположник психоанализа считал, что для большинства детей этого возраста - это период, когда их чувства, вызванные сложностями в семейных отношениях, отступают на задний план или становятся скрытыми. Именно поэтому большинство детей перенаправляют

свою жизненную энергию на отношения со сверстниками, игры, творчество и выполнение обязанностей в школе или других социальных общностях [24].

А.А. Люблинская отмечает, что в период младшего школьного возраста ребенок поднимается на новую ступень самосознания. Он постоянно совершает произвольное сравнение себя, своих успехов, достижений и неудач с такими же у других ребят, что формирует у него определенную самооценку [18].

В самом общем виде младший школьный возраст характеризуется следующими особенностями:

- в системе отношений ребенка появляется новый взрослый - учитель, который является непререкаемым авторитетом;
- ребенок теперь постоянно сталкивается с системой культурных требований, предъявляемых к нему; вступая в конфликт с учителем, ребенок вступает в конфликт с «обществом»;
- ребенок становится объектом постоянного оценивания при этом ему кажется, что оценивается не продукт его деятельности, а он сам;
- взаимоотношения со сверстниками на этом этапе переходят из сферы личных предпочтений в сферу партнерских;
- новый уровень развития мышления позволяет ребенку видеть закономерности, не представленные в плане восприятия.

Основные достижения этого возраста связаны с ведущим характером учебной деятельности и во многом определяют его дальнейшие результаты обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен уметь учиться, у него должно быть сформировано чувство умелости и компетентности.

В этом возрасте мотивационная сфера детей характеризуется переходом от аморфной одноуровневой системы его побуждений к иерархическому строению системы мотивов. Кроме этого, наблюдается тенденция к формированию сознательного и волевого регулирования младшим школьником своего поведения. И в это же время отмечается

прежнее заметное преобладание мотивов над мотивационными установками. Ведущими являются «непосредственно действующие мотивы».

Среди мотивов, побуждающих младших школьников к учебной деятельности, выделяют два основных вида мотивов: познавательные и социальные. Познавательные мотивы порождаются самой учебной деятельностью, они непосредственно связаны с содержанием и процессом учения. Среди социальных мотивов наиболее популярными являются такие, как статусный мотив «быть учеником» (характерный только для первого года обучения в школе), мотив отметки, мотив утверждения себя в классном коллективе, стремление к превосходству среди сверстников и признанию достижений со стороны взрослых.

Устойчивой личностной чертой становится мотивация достижения. В начале обучения окончательно оформляются личностные свойства, необходимые для реализации этого мотива. Р.С. Немов, рассматривая генезис этих свойств, указывает на следующие особенности детей младшего школьного возраста:

- Безграничное доверие к взрослым, особенно учителям, подчинение и подражание им. Даже характеризуя себя как личность, младший школьник в основном лишь повторяет то, что о нем говорит взрослый. Закрепляющаяся в этом возрасте самооценка (которая теперь бывает различных типов – адекватная, завышенная и заниженная) непосредственно зависит от характера оценок, даваемых взрослым ребенку и его успехам в разных видах деятельности.

- Сознательная постановка многими детьми цели достижения успехов и волевая регуляция поведения, позволяющая ребенку добиваться ее. Особенно отчетливо это выступает в тех случаях, когда дети играют или делают что-либо своими руками. Здесь просматривается тенденция к соподчинению мотивов деятельности: принятая цель или возникшее намерение управляют поведением, не позволяя вниманию ребенка отвлекаться на посторонние дела [22].

Если взрослые, обладающие большим авторитетом для детей, мало поощряют их за успехи и больше наказывают за неудачи, то в итоге формируется и закрепляется мотив избегания неудачи, который отнюдь не является стимулом к достижению успехов. Если, напротив, внимание со стороны взрослого и большая часть стимулов ребенка приходится на успехи, то складывается мотивация достижения успехов.

На мотивацию достижения успехов влияет также уровень притязаний, который зависит не только от успехов в учебной или какой-либо иной деятельности, но и от положения, занимаемого ребенком в системе отношений со сверстниками в детских группах.

К концу младшего школьного возраста у школьников должны быть представлены такие новообразования как произвольность, способность к саморегуляции. В дальнейшем они все более усложняются, распространяются не только на ситуации, связанные с выполнением учебной деятельности, но и на иные сферы жизнедеятельности ребенка, прежде всего на взаимоотношения с взрослыми и сверстниками. Однако переход от саморегуляции произвольного поведения, проявляющегося преимущественно в учебных ситуациях, к таким ситуациям общения, которые требуют решения нравственных коллизий самим ребенком, то есть 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 [30].

Д.И. Фельдштейн отмечает, что детей младшего школьного возраста отличает весьма своеобразное отношение к себе: около трети мальчиков и четверти девочек относятся к себе негативно. Остальные дети отмечают у себя положительные черты, но при этом отрицательные черты все равно

преобладают в самооценке. Таким образом, для самовосприятия детей этого возраста характерен отрицательный эмоциональный фон [33].

С момента прихода ребенка в школу, его 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 выдуманные страхи дошкольного детства сменяются другими, более осознанными. Они связаны с уроками, результатами учебной деятельности, отношениями между сверстниками. Страхи могут принимать форму устойчивой тревоги, беспокойства. Периодически у детей младшего школьного возраста появляется нежелание идти в школу. Соматосимптомы, такие, как головная боль, желудочные колики, рвота, головокружение, широко известны. Это может быть реакцией на боязнь неудачи, боязнь критики со стороны взрослых, боязнь быть отвергнутым родителями или сверстниками.

Ребенок возраста до 10 лет еще не способен соотнести в полной мере свои реакции с причинами, их вызывающими. 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. У детей 3-х классов отмечаются первые, часто еще неумелые, попытки сдерживания эмоций, непосредственных импульсов и желаний.

В этом возрасте особенно ярко видна социализация эмоциональной сферы. К третьему классу у школьников проявляется восторженное отношение к героям, выдающимся спортсменам. В этом возрасте формируется привязанность к товарищам.

Это важный период формирования чувства ответственности, которое представляет собой способность понимать ситуацию и соответствовать

существующим в социальном пространстве нормативам. Чувство ответственности знаменует собой рефлексию как соотносящее действие, сопровождаемое эмоциональной оценкой всего комплекса отношений.

Согласно теории Ж. Пиаже, дети, начиная примерно с 7 лет, 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, заключив между собой новое соглашение; следовательно, не существует ничего абсолютно правильного или неправильного, и нравственность поступка определяется, прежде всего, намерениями, а не его последствиями [23].

Остановимся на характеристике коммуникативной сферы младших школьников.

В.С. Мухина отмечает, что поступивший в школу ребенок автоматически занимает совершенно новое место в системе отношений людей: у него появляются постоянные обязанности, связанные с учебной деятельностью. Близкие взрослые, учитель, даже посторонние люди общаются с ребенком не только как с уникальным человеком, но и как с человеком, взявшим на себя обязательство (неважно - вольно или по принуждению) учиться, как все дети в его возрасте [20].

Одна из самых серьезных трудностей младших школьников связана с освоением школьной жизни, ориентация в большой детской группе - 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 разной волей и разным «чувством личности». Столкновения эти приобретают выраженные экспрессивные формы. Начальная школа вторгает ранее защищенного семьей, с малым личным опытом общения ребенка в ситуацию, где серьезно,

в реальных отношениях, следует научиться отстаивать свои позиции, свое мнение, свое право на автономность, свое право быть равноправным в общении с другими людьми.

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. Стил ь общения учителя с детьми определяет их поведение в классе во время урока, их взаимоотношения в свободное от занятий время. Дети начинают оценивать друг друга через получаемые в школе отметки [20].

Младший школьник приобретает знания о мире людей благодаря процессу, называемому социальным познанием. Оно включает в себя мысли, знания и предположения о социальном мире. Именно в этот период дети должны научиться разрешать осложнения в дружеских отношениях и разбираться в вопросах справедливости, соблюдать социальные правила, обычаи и связанные с пол ом условности, уважать власть и нравственный закон. Они начинают постепенно постигать принципы и правила, по которым существует мир. Развитие социального познания идет по тому же пути, который характерен и для других видов когнитивного развития.

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

Другим компонентом социального познания является понимание ребенком социальных отношений. Дети постепенно накапливают знания о существовании таких налагаемых дружбой обязательств, как честность и верность, уважение к авторитету, и о таких понятиях, как 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 заучиваются механически или исполняются путем простого подражания. Позже они утрачивают свою жесткость, в зависимости от способности делать правильные выводы и понимать социальные отношения [10].

Характер социального взаимодействия младших школьников существенно меняется от времени поступления в школу к концу периода младшего школьного возраста. 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».

В этот период дети вступают в сложные отношения, в которых переплетены отношения возрастной приязни к сверстнику и отношения соперничества. Притязания на успех среди сверстников теперь отрабатываются, прежде всего, по поводу учебной деятельности. Потребность в признании проявляется в двух планах: с одной стороны, ребенок хочет «быть как все», а с другой - «быть лучше других». Конформное поведение, следование за сверстниками становится типичным для детей этого возраста. Стремление «быть лучше, чем все» проявляется в готовности быстрее и лучше выполнить задание, правильно решить задачу, выразительно прочитать.

С момента знакомства детей в группе начинается процесс ролевой дифференциации. Появляются общие ценности и интересы, растут взаимные ожидания и влияние членов группы друг на друга, складываются групповые традиции.

Неформальная дифференциация детского коллектива происходит в большей степени с учетом тех мотивов, которые были выделены для

мотивации выбора партнера дошкольниками (потребность в игровом общении, положительные качества личности выбираемого, способность к какому-либо виду деятельности). Однако некоторые младшие школьники порой еще мотивируют свой выбор чисто внешними факторами: «живем по соседству», «сидим за одним столом в столовой» и т.п. Другие исследования показывают, что до 3-го класса ожидания коллектива сверстников еще не становятся подлинным мотивом поведения детей, и в том случае, если желания младшего школьника расходятся с желаниями коллектива, ребенок без особого внутреннего конфликта и без борьбы с собой следует своим желаниям [30].

В 3-4 классах ситуация меняется, начинает складываться детский коллектив со своими требованиями, нормами, ожиданиями, и чем глубже «включен» ученик в коллектив, тем больше его эмоциональное благополучие зависит от одобрения сверстников. И именно потребность в их одобрении, по мнению М.З. Неймарк, становится той силой, которая побуждает детей усвоить и принять нормы коллектива [21].

В начале среднего детства группы сверстников относительно неформальны. Они обычно создаются самими детьми, имеют очень мало действующих правил и их состав быстро изменяется. Группа приобретает существенно большего значения для ее членов, когда они достигают возраста 10-12 лет. Соответствие группе приобретает исключительную важность для ребенка, а давление со стороны сверстников становится неодолимым. В этот период организационная структура группы становится более формальной. Весьма важным становится разделение по половому признаку. Группы теперь почти всегда состоят из представителей одного пола, и для каждого из полов характерны свои интересы, род занятий и формы взаимодействия. Эти строгие установки в отношении правил, конформности и половой сегрегации становятся обычными для взаимодействия детей в конце среднего детства и не смягчаются вплоть до конца подросткового периода [29].

В каждой детской группе есть пользующиеся популярностью и непопулярные дети. На это различие в положении среди сверстников влияет ряд факторов.

Принятие ребенка сверстниками часто связано с его хорошей общей приспособляемостью - активным участием в общих делах, способностью сотрудничать с другими детьми и отзывчивостью на попытки завязать с ним знакомство. Этот вид настройки на социальную среду (или его отсутствие) имеет тенденцию закрепляться в виде цикла благодаря его влиянию на самоуважение и уверенность в своей социальной компетентности. Хорошая приспособляемость нравящихся другим детей поддерживается их популярностью, тогда как социально неумелым детям становится еще больше не по себе, когда группа не замечает или отвергает их.

На популярность среди сверстников влияют также успехи в учебе и спортивные достижения. Как правило, популярные дети обладают способностями выше средних, и хорошо учатся в школе.

На принятие ребенка сверстниками большое влияние оказывает обратная связь, получаемая от учителя. Принимая и поддерживая «проблемных» детей, учитель может влиять на их положение среди сверстников. 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 [30].

Популярности в группе вредит как излишняя агрессивность, так и излишняя застенчивость. Чрезмерно агрессивного ребенка могут избегать. Это ведет к проявлению еще одной циклической модели, так как этот ребенок может стать еще агрессивнее вследствие фрустрации или попытки силой добиться того, чего он не может достичь убеждениями. И наоборот,

застенчивый, тревожный ребенок рискует стать хронической жертвой, подвергающейся нападкам. Такие дети, как правило, чувствуют себя более одинокими и больше обеспокоены своими отношениями с другими детьми, чем отвергаемые сверстниками агрессивные дети [30].

Ж. Пиаже выделял отношения со сверстниками и противопоставлял их отношениям со взрослыми. Между ребенком и взрослым отношения всегда будут иерархическими и несимметричными, в группе же сверстников отношения равноправные и симметричные, только при таких отношениях ребенок может преодолеть эгоцентризм; у него развивается терпимость, умение встать на точку зрения другого, критичность. В процессе взаимодействия с другими людьми у младшего школьника начинает формироваться самооценка, создаются существенные предпосылки для нравственного развития личности, формирования ее ценностных ориентаций. Другими словами, взрослый передает весь операциональный состав деятельности, но остается держателем смыслов и целей. При кооперации со сверстниками ситуация равноправного общения дает ребенку опыт контрольно-оценочных действий и высказываний. При взаимодействии детей в повседневной жизни у них формируется умение работать сообща: планировать, распределять обязанности, помогать друг другу, работать в общем темпе, быть ответственными за выполнение задания [23].

Важным свойством личности, предрасполагающим к альтруистическому поведению, является ее способность к сопереживанию, эмпатия. Эмпатия может проявляться в двух формах - сопереживания и сочувствия. Т.П. Гаврилова обнаружила, что сопереживание, как более непосредственная концентрированная форма эмпатии, характерно в большей степени для младших школьников, а сочувствие, как более сложная опосредованная нравственным знанием форма эмпатического переживания, - для подростков. Кроме того, выяснилось, что сопереживание взрослым и животным чаще было выражено у мальчиков, а сочувствие тем же - у

девочек. Сопереживание сверстникам, наоборот, чаще выражалось девочками, а сочувствие - мальчиками [7].

На протяжении детства меняется также характер дружеских связей. Эгоцентрический характер дружбы на первой стадии ее развития по Р. Селману, свойственный дошкольникам и ученикам 1-2 классов, изменяется в течение среднего детства, когда дети начинают устанавливать более близкие отношения, чаще всего с лучшими друзьями [30]. Характер дружеских отношений зависит от потребности каждого ребенка в доминировании, подчинении и автономии. Когда у ребенка есть лучший друг, которому он может доверять, он учится преодолевать смущение в общении с другими людьми. Однако такой характер отношений между друзьями более распространен среди девочек. Мальчикам более свойственно играть в многочисленных группах, и они, как правило, меньше раскрываются перед друзьями [30].

Я.Л. Коломинский считает, если у ребенка к 9-10-летнему возрасту устанавливаются дружеские отношения с кем-либо из одноклассников, это значит, что ребенок умеет наладить тесный социальный контакт с ровесником, поддерживать отношения продолжительное время, что общение с ним тоже кому-то важно и интересно. Между 8 и 11 годами считают друзьями тех, кто помогает им, отзывается на их просьбы и разделяет их интересы. Постепенно, по мере освоения ребенком школьной действительности, у него складывается система личных отношений в классе. Ее основу составляют непосредственные эмоциональные отношения, которые превалируют над всеми остальными [12].

Р. Селман, используя методику обсуждения детьми рассказов о взаимоотношениях друзей, описывает четыре стадии развития дружбы у школьников 7-12 лет, исходя из созданной им когнитивной ее модели. На первой стадии (до 7 лет) дружба основана на соображениях физического или географического порядка и носит эгоцентрический характер: друг - это

просто партнер в играх, тот, кто живет рядом, ходит в ту же школу или имеет интересные игрушки. 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. Узы дружбы очень сильны, пока сохраняются, но они, как правило, не долговечны.

На четвертой стадии (11-12 лет), проявляемой, по данным Р. Селмана, довольно редко, дружба понимается как длительные, устойчивые отношения, основанные на обязательности и взаимном доверии [30].

Некоторые авторы критикуют эту модель развития дружбы. Так, Т. Риццо и В. Корсаро отмечают, что дети имеют о дружбе гораздо более полное представление, чем могут о ней рассказать. Т. Берндт указывает на то, что реальная дружба характеризуется довольно сложными и динамичными отношениями. В одно время может проявляться взаимозависимость, обоюдное доверие, а в другое - независимость, соперничество и даже конфликт.

Чаще всего детская дружба прерывается: друзья могут перейти в другую школу или уехать из города. Тогда оба испытывают чувство настоящей потери, чувство горя, пока не находят новых друзей. Иногда дружба прерывается из-за появления новых интересов, вследствие чего дети обращаются к новым партнерам, могущим удовлетворить их потребности.

Друзья есть не у всех детей. В таком случае возникает опасность столкнуться с проблемами социальной адаптации таких детей. Некоторые исследования говорят о том, что наличие даже единственного близкого друга помогает ребенку преодолеть негативное влияние одиночества и неприязни со стороны других детей.

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: дети выдумывают тайные общества, клубы, секретные карты, шифры, пароли и особые ритуалы. Роли и правила детского общества позволяют осваивать правила, принятые в обществе взрослых.

Проблемы общения ребенка в семье, с родителями, прародителями, сиблингами заслуживают особого разговора, однако не входят в круг задач данного исследования. Отметим лишь некоторые особенности, характерные для современного семейного воспитания.

Социальная напряженность и нестабильность порождает у родителей страх за ребенка, которого они либо слишком контролируют, либо очень опекают. Психологи замечают, что многие взрослые плохо чувствуют дистанцию в отношениях с детьми: либо слишком близки, либо отчуждены, либо не различают ситуаций, в которых ее нужно регулировать. Кроме того, известный вакуум общественных и личностных смыслов в нашем обществе, кризис ценностей сказывается в том, что родители не знают, какими бы хотели видеть своих детей. Естественно, что каждый хочет, чтобы ребенок хорошо учился, стремился, чтобы его считали прилежным учеником. Но как этого добиться, если родители разочарованы в сложившейся системе образования, не доверяют школе, не уверены даже в том, что воспитание у ребенка общепринятых добродетелей станет залогом счастливой жизни ребенка в современных условиях, требующих от личности высокого уровня адаптивных способностей, инициативы, настойчивости, граничащих с агрессивностью. Мы полагаем, что это еще один аргумент в пользу исследования закономерностей детского развития в нынешних, быстро меняющихся, социально-экономических реалиях.

Имея в виду особую ситуацию развития на рубеже младшего школьного и среднего школьного возрастов, уместно сказать и о появлении в поведении ребенка симптомов предподросткового кризиса, которые могут

проявляться как в школьной, так и в домашней ситуациях. Ребенок все больше стремится выглядеть как взрослый, его поведение 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.

В этом возрасте девочки становятся ближе к матерям, с которыми они охотно делятся своими тайнами; мальчики, соответственно, к отцу, т.е. происходит освоение ролей мужчины и женщины в данном обществе. Мальчики проявляют большую двигательную активность, степень выносливости к физическим нагрузкам, склонность к мужским видам деятельности и т.п. Девочки более спокойны, собраны, педантичны; у них, как правило, выше готовность к занятиям в школе.

Особого разговора заслуживает проблема влияния на развитие современного ребенка изменений в полоролевых паттернах как в семейной структуре, так и в социуме в целом, происходящих в настоящее время во всем мире. Младший школьник воспитывается, по сути, женщиной не только в семье, но и в системе общественного воспитания, и в школе. А между тем указанные изменения в половых ролях коснулись, прежде всего, женщин. И если в семье чрезмерная авторитарность женщины подчас вызывает протесты детей и мужа, и, чтобы сохранить домашний очаг, она старается преодолеть отрицательные черты своего характера или изменить стиль поведения, то в школе авторитарные тенденции в личности женщины закрепляются спецификой самой педагогической ситуации.

Такая ситуация не может не сказываться на развитии детей обоих полов. С одной стороны, маскулинизация женщин сопровождается, по-видимому, уменьшением количества эмоционального тепла, получаемого ребенком от матери, что может порождать у него чувства незащищенности,

отсутствия стабильности. С другой - известно, что воспитательная стилистика женщин чаще сопряжена с излишней трансляцией тревоги ребенку в процессе опекающего контроля. Гиперпротекция, как доказано в множестве психологических исследований, имеет следствием различные деформации в формирующейся личности.

Важно отметить, что в новых отношениях со взрослыми и сверстниками ребенок развивает рефлексию на себя и других. Развивающаяся способность к идентификации с другими помогает развить позитивные формы общения.

В целом младший школьный возраст является сензитивным:

- для формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов;
- развития продуктивных приемов и навыков учебной работы, «умения учиться»
- раскрытия индивидуальных особенностей и способностей;
- развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;
- становления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим;
- усвоения социальных норм, нравственного развития;
- развития навыков общения со сверстниками, установления прочных дружеских контактов [30].

По мнению некоторых ученых, только в этом возрасте у ребенка появляется относительно устойчивая форма личности. Ребенок школьного возраста является и гораздо более социализированным и гораздо более индивидуализированным существом. С нарастанием, углублением и дифференцированием социального опыта растет и вызревает личность ребенка [33].

1.2. Особенности развития коммуникативной сферы в младшем школьном возрасте

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

Традиционно в отечественной психологии принято выделять:

1) социальные функции общения, к которым относятся

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

2) функции общения:

- обеспечение психологического комфорта личности
- удовлетворение потребности в общении;
- функция самоутверждения [17].

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

Процесс межличностной коммуникации опосредуется системой образов, выполняющих важную регулирующую и ориентирующую функцию. Указанная система включает образы: «Я», «Другой моими глазами», «Я глазами другого», «Наши отношения», «Наши отношения для другого» и «Наши отношения для меня глазами другого» [14]. Вся эта сложная система только начинает формироваться в предпубертатный период, тем важнее, чтобы точность, эмоциональная насыщенность указанных образов

развивались у ребенка в оптимально организованной коммуникативной среде.

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

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

Коммуникативная компетентность отражает, прежде всего, способность устанавливать и поддерживать актуальные контакты с другими людьми. В ее состав входит совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективный коммуникативный процесс. Существует также более широкое понятие «коммуникативный потенциал личности», которое добавляет к коммуникативной компетентности знание норм и правил общения, владение его технологией.

Развитие коммуникативной компетентности неотрывно связано с процессом общего развития личности. Средства осуществления и регуляции коммуникативных актов являются частью человеческой культуры. Их освоение и обогащение происходит в процессе освоения культурной среды. В детстве человек овладевает средствами анализа коммуникативных ситуаций в виде словесных и зрительных форм как символических, так и образных. Это дает ему возможность проводить членение и повторный синтез, а также классификацию эпизодов социального взаимодействия [2].

Ребенок овладевает языком стихийно, и в ходе этого процесса могут складываться неадекватные познавательные схемы, ответственные за ориентировку коммуникативных действий. Чаще это происходит при освоении им лишь отдельных слоев культурного богатства. И только расширение сферы социальных контактов, включение в новые каналы коммуникации может скорректировать подобного рода деформации.

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

Перейдем к рассмотрению специфики коммуникативного пространства младшего школьника. В.С. Мухина отмечает, что поступивший в школу ребенок автоматически занимает совершенно новое место в системе отношений людей. У детей появляются постоянные обязанности, которые связаны с учебной деятельностью. Все близкое окружение общается с ребенком как с человеком, который взял на себя обязательство учиться. И неважно - вольно или по принуждению эти обязательства легли на ребенка [20].

Одна из самых серьезных трудностей младших школьников связана с ориентацией в большой детской группе – классе, где дети сталкиваются с разной природной энергетикой, с разной культурой речевого и эмоционального общения, с разной волей и разным «чувством личности». Эти столкновения имеют выраженные экспрессивные формы. Начальная школа вторгает прежде защищенного семьей, с малым личным опытом общения ребенка в ситуацию, где серьезно, в реальных отношениях, следует научиться отстаивать свои позиции, свое мнение, свое право на автономность, свое право быть равноправным в общении с другими людьми [20].

Младший школьник находится в большой эмоциональной зависимости от учителя. Потребность в положительных эмоциях этого значимого взрослого во многом определяет поведение ребенка. Стиль общения учителя

с детьми влияет на их поведение в классе в учебное и во внеучебное время. Отметка, как педагогический инструмент, способствует выработке новой системы оценивания детьми друг друга.

Дети в школе приобретают знания о мире людей, происходит процесс социального познания. Он включает в себя знания и предположения о мире людей. В младшем школьном возрасте дети учатся разрешать осложнения в дружеских отношениях и разбираться в вопросах справедливости, соблюдать социальные правила, обычаи, традиции и связанные с полем условности. Они учатся взаимодействовать в сложившейся системе иерархии отношений и сами отчасти ее формируют. Дети начинают постигать принципы и правила, по которым существует мир. Развитие социального познания связано с процессом когнитивного развития.

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 ребенок способен представить себе содержание и ход мыслей другого человека, предполагая в то же время, что другой человек делает то же самое.

Еще одним компонентом социального познания является понимание ребенком социальных отношений. У детей постепенно накапливаются знания о существовании таких обязательств в межличностных отношениях, как честность, верность, и о таких понятиях, как законность и справедливость, одновременно расширяя и углубляя их понимание.

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

Характер социального взаимодействия младших школьников имеет свою динамику. Взаимодействие первоклассника с другими детьми в классе осуществляется в основном через учителя, который приучает детей

постепенно вступать в непосредственные отношения друг с другом. Первоначальная позиция «Я и моя учительница» постепенно перерастает в позицию «Мы и наша учительница».

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

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

Происходит и неформальная дифференциация детского коллектива. Она в большой степени учитывает такие мотивы, как потребность в игровом общении, положительные качества личности партнера, способность к какому-либо виду деятельности. Для начала школьного обучения характерны внешние факторы выбора: «живем по соседству», «сидим за одной партой», «наши родители знакомы» и т.п. первые два года обучения ожидания коллектива сверстников еще не становятся подлинным мотивом поведения детей. В случае, если желания ребенка расходятся с желаниями коллектива, ребенок без особого внутреннего конфликта следует своим желаниям.

Затем ситуация меняется. Складываться детский коллектив со своими требованиями, нормами и ожиданиями. Эмоциональное благополучие ребенка все больше зависит от одобрения сверстников. По мнению М.С.

Неймарк именно потребность в одобрении сверстников становится той силой, которая побуждает детей усвоить и принять нормы коллектива [21].

К концу младшего школьного возраста группы сверстников относительно неформальны. Их состав быстро меняется, но группа приобретает существенно большее значение для детей. важным становится соответствие, а давление со стороны сверстников становится неодолимым. Важным становится разделение по половому признаку. Группы почти всегда состоят из представителей одного пола. Для каждого из полов характерны свои интересы, род занятий и формы взаимодействия. Установки в отношении групповых правил и половой сегрегации становятся довольно жесткими и не смягчаются до конца подросткового периода [14].

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

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

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

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

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

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

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

Важной характеристикой коммуникативной сферы младших школьников является усиление тенденции к альтруистическому поведению, способность к сопереживанию, эмпатия. Эмпатия проявляется в формах сопереживания и сочувствия. Для младшего школьного возраста в большей степени характерно сопереживание, как более непосредственная концентрированная форма эмпатии. Постепенно, ближе к подростковому возрасту, развивается способность к сочувствию, которое является более сложной формой эмпатического переживания, опосредованной нравственным знанием.

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

Характер дружеских связей на протяжении младшего школьного возраста тоже меняется. Эгоцентрический характер дружбы свойственен ученикам 1-2 классов. Затем дети начинают устанавливать более близкие отношения, у них появляются лучшие друзья. Характер дружеских отношений зависит от потребности каждого ребенка. Это могут быть потребности в доминировании, подчинении и автономии. Если у ребенка есть лучший друг, которому он доверяет, он учится преодолевать проблемы в общении с другими людьми. Но такой характер отношений между друзьями более распространен среди девочек. Мальчикам более свойственно играть в многочисленных группах, и они, как правило, меньше раскрываются перед друзьями [16].

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

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

Дети младшего школьного возраста много времени уделяют игре. Она по-прежнему остается важным видом деятельности для личностного развития ребенка. В совместной игре развиваются чувства сотрудничества и соперничества, наполняются личностным смыслом такие понятия, как справедливость и несправедливость, равенство, лидерство, подчинение, преданность и предательство. В игровой деятельности младших школьников осваиваются правила, принятые в обществе взрослых.

Н.И. Шевандрин выделяет в детских и подростковых группах функционально-ролевые, эмоционально-оценочные и личностно-смысловые отношения между сверстниками [35].

Функционально-ролевые отношения разворачиваются в ходе усвоения ребенком норм и способов действия в группе под непосредственным руководством со стороны взрослого.

Эмоционально-оценочные отношения в качестве основной функции используют коррекцию поведения сверстника в соответствии с принятыми нормами общения и совместной деятельности. На первый план в этом случае выступают предпочтения эмоционального содержания - симпатии, антипатии, дружеские привязанности.

В основе личностно-смысловых отношений лежат взаимоотношения, при которых мотив одного ребенка приобретает для других сверстников личностный смысл, так называемое «значение-для-меня». При этом другие участники совместной деятельности начинают переживать интересы и ценности этого ребенка, как свои собственные.

Взаимоотношения младших школьников в учебном классе сначала развиваются как функционально-ролевые. Доминирующими основаниями оценок друг друга являются ролевые, а не личностные характеристики. Критериями взаимооценок выступает, прежде всего, учебная деятельность. В этом возрасте наблюдается также эффект ингруппового фаворитизма, который заключается в тенденции каким-либо образом благоприятствовать членам собственной группы в противовес членам другой группы. Этот эффект может проявляться как во внешне наблюдаемом поведении, так и в процессах социального восприятия, например, при формировании мнений, суждений, оценок и т.п., относящихся к членам собственной и других групп.

Ингрупповой фаворитизм благотворно влияет на сплоченность группы и отражает степень значимости, степень привлекательности группы для индивида. Ингрупповой фаворитизм положительно коррелирует и с эффективностью деятельности малой группы.

Отметим некоторые особенности, характерные для современного семейного воспитания.

Для современных родителей характерен страх за ребенка, которого они либо слишком контролируют, либо очень опекают. Психологами отмечено, что многие взрослые плохо чувствуют дистанцию в отношениях с детьми. Некоторые слишком близки, другие отчуждены, либо не различают ситуаций, в которых степень близости нужно регулировать. Известный вакуум общественных и личностных смыслов в нашем обществе, кризис ценностей сказывается в том, что родители не знают, какими бы хотели видеть своих детей. Для многих родителей важно, чтобы ребенок хорошо учился, чтобы его считали прилежным учеником. Гораздо меньше интереса к воспитанию у ребенка качеств, которые станут залогом его успешного взаимодействия с другими людьми - толерантности, эмпатии, инициативы и умения считаться с другими. Мы полагаем, что это еще один аргумент в пользу исследования характеристик коммуникативной сферы детей с особенностями развития.

На рубеже младшего школьного и подросткового возрастов, уместно сказать и о появлении в поведении ребенка симптомов предподросткового кризиса, которые могут проявляться как в школьной, так и в домашней ситуациях. Ребенок все больше стремится выглядеть как взрослый, его поведение теряет непосредственность: появляются нарочитая независимость, псевдовзрослость и т.п. В общении с родителями еще некоторое время сохраняется детско-взрослый тип отношений, но вскоре и в этой сфере происходят изменения. Ребенок настаивает на новых правах, с разной степенью требовательности адресуясь к разным членам семьи.

В новых отношениях со взрослыми и сверстниками ребенок продолжает развивать рефлекссию на себя и других. Развивающаяся способность к идентификации с другими помогает снять напор негативных образований и развить позитивные формы общения.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика гиперактивности и её причины. Основные направления работы с гиперактивными детьми

Гиперактивное поведение, отличное от диагноза СДВГ, характеризуется импульсивностью, повышенной двигательной активностью и возбудимостью. Такая картина физического и психологического развития ребёнка не включает дефицит внимания и нарушения других познавательных процессов. Однако гиперактивность нередко сопровождается проблемами в обучении, поскольку гипердинамичный ребёнок стремится успеть как можно больше, охватить всё и сразу, и эта торопливость вредит продуктивности его деятельности. Не успев ознакомиться с одним предметом или занятием, он уже заинтересовался другой вещью или деятельностью, бросает начатое дело и принимается за новое. Затем также поступает с новыми объектами своего интереса, с третьими, с четвёртыми, и так далее.

Гиперактивное поведение чревато возникновением осложнений личностного характера - трудностей в восприятии окружающего мира, в коммуникации, в общении со сверстниками и взрослыми – родителями и педагогами. В младшем школьном возрасте, с началом обучения в общеобразовательной школе, черты гиперактивности проявляются ярче, чем в дошкольном детстве. На фоне стандартизированных условий, при заданности одинаковых правил для всех гиперактивный ребенок отличается от сверстников, поведение которых соответствует норме.

Гиперактивность в младшем школьном возрасте не является чем-то исключительным: по данным исследований примерно пятая часть учащихся начальной школы отличаются гиперактивным поведением. Выявлено, что мальчиков с гиперактивным поведением в два раза больше, чем девочек.

По мере развития гиперактивность, как правило, снижается, однако уповать на то, что нарушения поведения смогут пойти «естественным» путём, не стоит. Данные исследований показывают, что 70% подростков, чья гиперактивность была выявлена в дошкольные и младшие школьные годы,

сохраняют подобные качества, причём риск асоциального поведения среди таких тинейджеров намного выше. Поэтому развитие гиперактивного ребёнка нужно контролировать и корректировать [3].

Как же отличить гиперактивного ребёнка? На первый взгляд нет ничего проще: понаблюдать за детьми в группе сверстников, выделить самого беспокойного, того, кто ни минуты не стоит на месте, чьи руки постоянно чем-то заняты, кто постоянно предпринимает что-то новое, чьи конечности постоянно мельтешат, кто всегда в гуще событий, там, где что-то происходит, будь то весёлая игра или потасовка, чей голос слышен то в одном углу двора, то в противоположном. Это самый шумный ребенок в группе, коллективе.

Однако педагоги и психологи отмечают, что по большому счёту дети дошкольного и младшего школьного возраста и должны быть любопытными, громкими, непоседливыми. Гиперактивность обоснованно выделять тогда, когда повышенная динамичность ребёнка выходит за рамки нормы, здравого смысла и несёт опасность, прежде всего самому ребенку. Например, он постоянно, несмотря на все предупреждения и воспитательные меры взрослых, выбегает на проезжую часть.

С начала обучения в школе гиперактивность проявляется гораздо более явно [13].

Сама по себе учебная деятельность требует навыков самоконтроля, умения подчиниться правилам и требованиям, соблюдения дисциплины и норм поведения. А это всё тяжело дается гиперактивному ребёнку, который не может сосредоточиться на одном деле более пяти минут. Ему не хватает простой усидчивости, чтобы выполнять домашние задания, из-за чего у него начинаются проблемы в школе, несмотря на то, что его интеллектуальные способности ничем не уступают показателям развития не столь активных сверстников. На фоне проблем школьного обучения и частого нарушения правил поведения у таких детей обостряются отношения с педагогами и родителями, требования которых воспринимаются ими как нечто

невыполнимое. Ухудшается детско-родительское взаимодействие, растет число конфликтных ситуаций.

Гиперактивный ребенок импульсивен, сложно предсказать, что он сделает в следующий момент. Не знает этого и он сам. Такой ребенок действует, не задумываясь о последствиях, не ориентируясь на внешнюю оценку, при этом он плохого не замышляет, и потом сам искренне огорчается из-за своего поведения. Как правило, такие дети не задерживают в памяти обиды, наказания, не держат зла. После частых ссор они готовы к примирению.

Для гиперактивного ребенка большую проблему представляет его отвлекаемость. Его интерес к чему бы то ни было нестойкий, он часто не доводит начатое дело до конца. При этом он любопытен, но его любопытство не выходит на уровень любознательности, которая предполагает относительное постоянство интереса.

Взрослые обеспокоены тем, что гиперактивный ребенок не хочет сосредоточенно работать, не подчиняется дисциплинарным требованиям. Ему сложно соответствовать школьным правилам поведения, ему сложно сконцентрироваться на одной деятельности, последовательно ее выполнять. У такого ребенка повышена отвлекаемость, он реагирует на любой звук, на любое движение в классе. Его целенаправленность неустойчива. А учебная деятельность требует именно целенаправленности и самоконтроля выполняемых действий. У такого ребенка переключаемость внимания велика, из-за чего страдают объем и концентрация этого познавательного процесса.

Эмоциональная неустойчивость такого ребенка проявляется в раздражительности, вспыльчивости, иногда агрессии. От импульсивности своих поступков страдает в первую очередь он сам. Гиперактивные дети часто попадают в опасные для них ситуации, поскольку их внимание не сосредоточено на последствиях, они находятся во власти импульса.

Импульсивность, эмоциональная неустойчивость, агрессия, неумение подчиняться правилам в игре и общении затрудняют контакты гиперактивного ребенка со сверстниками, приводят к деструктивному поведению.

Для работы с таким ребенком важна правильная диагностика гиперактивности. Для того, чтобы сделать правильное заключение о том, подвержен ребёнок гиперактивности или нет, специалисты выделяют ряд признаков. Гиперактивность диагностируется, если ребенок:

- не способен к сосредоточению даже на интересном для него занятии;
- слышит, когда к нему обращаются, но не реагирует;
- часто теряет вещи;
- избегает заданий, которые требуют умственных усилий;
- с энтузиазмом берется за задание, но почти никогда не доводит начатое до конца;
- имеет трудности самоорганизации, что проявляется не только в учебной, но и игровой деятельности;
- подвержен частым и резким сменам настроения;
- не усидчив, находится в непрерывном движении;
- отличается говорливостью, болтливостью;
- часто забывает важную информацию;
- часто проявляет беспокойство;
- не подчиняться правилам, как в школе, так и дома;
- нетерпелив в общении, не способен дождаться своей очереди, отвечает ещё до того, как выслушает вопрос;
- часто вмешивается в чужие разговоры, прерывает и перебивает собеседника;
- стремится сразу получить поощрение за какой-либо свой успех;
- имеет сильно разнящийся уровень выполнения заданий по различным учебным предметам.

В случае если ребёнку свойственны хотя бы треть из перечисленных признаков, велика вероятность того, что мы имеем дело с детской гиперактивностью.

При этом практикующие психологи утверждают, что дети с гиперактивным поведением часто обладают высокими компенсаторными возможностями [3]. Но для их включения необходимо наличие определенных условий. Прежде всего это касается условий, в которых ребенок живет и развивается. Прежде всего, в основе жизни ребенка должен быть режим и ровная эмоциональная атмосфера. Выполнение учебных заданий должно быть продумано таким образом, чтобы ребенок не переживал постоянно интеллектуальных перегрузок.

В работе с гиперактивными детьми используют три основных направления:

- 1) по развитию дефицитарных функций (внимания, контроля поведения, двигательного контроля);
- 2) по отработке навыков взаимодействия с окружающими - взрослыми и сверстниками;
- 3) работа с эмоциями и эмоциональными состояниями (агрессией, гневом, раздражительностью).

Работа должна вестись по всем трем направлениям, но акцент делается на том из них, где проблемы проявляются чаще и носят более выраженный характер. Кратко рассмотрим каждое из направлений.

Для развития дефицитарных функций необходимо коррекционную работу проводить поэтапно, начиная с развития одной из функций. Это связано с тем, что гиперактивным детям трудно одновременно быть и внимательными, и уравновешенными, и неимпульсивными.

Когда в ходе коррекционной работы будут достигнуты устойчивые положительные результаты, можно переходить к тренировке одновременно двух функций, например, работа с вниманием и контролем поведения. Затем

можно переходить к занятиям, развивающим все дефицитарные функции одновременно.

Одно из центральных мест в общей коррекционной программе гиперактивного ребенка занимает двигательная коррекция. В работе с гиперактивными детьми используют упражнения, которые направлены на формирование произвольной регуляции. Комплекс таких упражнений ориентирован на включение в работу мышечных групп, которые ребенок использует в развернутом двигательном акте. Коррекционные психомоторные упражнения должны соответствовать возрастному развитию ребенка и основываться на соблюдении последовательности овладения двигательными функциями.

Психомоторное развитие оказывает огромное влияние на общее развитие ребенка, в том числе, на формирование речи, общее интеллектуальное развитие, развитие зрительной, слуховой, тактильной анализаторных систем.

Важное место в работе с гиперактивными детьми занимает отработка коммуникативных навыков, способов взаимодействия как с взрослыми, так и со сверстниками. На начальных этапах работа с гиперактивным ребенком осуществляется индивидуально. В этот период ребенка обучают не только слушать, но и слышать. Для понимания инструкций взрослого ребенка просят проговаривать их вслух, затем самому формулировать правила поведения и правила выполнения конкретного задания. Для этого этапа важно выработать совместно с ребенком систему поощрений и наказаний. Это поможет ему впоследствии адаптироваться в других коллективах.

На следующем этапе ребенка вовлекают в групповые виды деятельности, в процесс взаимодействия со сверстниками. Вовлечение должно проходить постепенно. Сначала желательно включать ребенка во взаимодействие с малой группой детей (2-4 человека). После формирования навыков взаимодействия его можно включать в общегрупповые игры и занятия. Если такую последовательность не соблюдать, то ребенок может

перевозбуждаться, что приведет к переутомлению, потере самоконтроля снижению активного внимания.

Особенно полезны для таких детей занятия психогимнастикой [34]. Изобразительная деятельность и музыкальные занятия используются как вспомогательные средства общения. Благодаря им облегчается возможность продуктивного контакта с гиперактивным ребенком.

Родители гиперактивных детей иногда пытаются бороться с непослушанием ребенка жесткими мерами. Но это может только усугубить проблему. Усиление дисциплинарных способов воздействия, увеличение учебной нагрузки, наказания за малейший проступок, непреклонная система запретов не приводят к улучшению поведения ребенка, а в большинстве случаев даже ухудшают его. Ситуация усугубляется, поскольку нервная система гипердинамичного ребенка просто не справляется с подобной нагрузкой и срыв следует за срывом.

Другие родители, устав от бесконечной борьбы со своим ребенком, выбирают позицию не обращать внимания на его поведение, предоставляют ему полную свободу действий, тем самым лишая его ориентиров и необходимой поддержки взрослых.

Некоторые родители, слыша постоянные упреки и замечания в адрес своего ребенка, начинают винить себя в том, что он такой, приходят в отчаяние и даже впадают в депрессию, что негативно влияет на чувствительного ребенка. Для воспитания гиперактивного ребенка нужно уверенное родительство.

Во всех этих случаях родители не могут выбрать правильную линию поведения с ребенком. Поэтому необходима работа и со взрослым окружением гиперактивного ребенка. Прежде всего, родители должны понимать, что ребенок не виноват в своих особенностях, что дисциплинарные меры воздействия в виде постоянных наказаний, замечаний, окриков, нотаций не работают, а чаще усугубляют ситуацию.

Из повседневного общения с гиперактивным ребенком следует исключить запреты, начинающиеся словами «нет» и «нельзя». Импульсивные дети на такую форму обращения чаще реагируют непослушанием, либо вербальной агрессии. Общаться с ребенком нужно спокойно и сдержанно, даже если речь идет о запрете. Важно не говорить ребенку «нет», а дать ему возможность выбора. Например, если ребенок излишне активно и шумно ведет себя, можно предложить ему на выбор два или три других занятия. Если ребенок громко разговаривает или кричит, его можно переключить на пение.

Иногда взрослым кажется, что гиперактивный ребенок неутомим, он никогда не устает. Но это не так, такие дети, конечно же, очень устают. И именно усталость проявляется в виде двигательного беспокойства, которое родители принимают за двигательную активность. Гиперактивные дети как раз очень быстро утомляются, что и приводит к снижению самоконтроля и, как следствие, к нарастанию гиперактивности. Поэтому важно не допускать перевозбуждения. Рекомендуется ограничить пребывание гиперактивного ребенка в местах скопления большого количества людей.

Гиперактивному ребенку вредят длительные занятия на компьютере, неограниченный просмотр телевизионных передач, особенно тех, содержание которых способствует его эмоциональному возбуждению.

Довольно часто родители гиперактивного ребенка записывают его в различные спортивные секции для того, чтобы он расходовал свою избыточную энергию. Однако это не всегда способствует коррекции поведения гиперактивного ребенка. Не все виды спорта подходят для гиперактивных детей. Лучше всего вовлекать их в те виды спорта, где у них будет возможность соревноваться с самим собой, со своими прежними результатами. Полезны занятия плаванием, конным спортом.

Для гиперактивного ребенка важно спокойное и доверительное общение с близким взрослым. Полезны спокойные прогулки с родителями,

общение перед сном, когда родители имеют возможность откровенно, наедине поговорить с ребенком, узнать о его проблемах.

В отношении дальнейшего развития гиперактивных детей нет однозначного прогноза. У многих из них поведенческие проблемы могут сохраняться и в подростковом возрасте. Но при правильно организованной коррекционной работе, начиная с ранних этапов онтогенеза, можно ожидать преодоление проблем.

Поведение ребенка в значительной степени определяется средой, поэтому значение разных воспитательных стратегий, либо компенсирующих, либо, напротив, провоцирующих появление нежелательных симптомов, является очевидным.

Оценка отклоняющегося поведения ребенка реально идет по описанию именно поведенческих комплексов-синдромов, в которых присутствуют одни и те же компоненты, относящиеся, как правило, к личностным характеристикам при сохранности интеллектуальной сферы. Ребенок становится «трудным» не потому, что у него снижена интеллектуальная активность, а потому, что нарушается поведение, причина которого в особенностях его воспитания, взаимоотношения с родителями и учителями. Такая постановка вопроса вполне правомерно обуславливает рассмотрение особенностей развития коммуникативных навыков и характеристик общения младшего школьника в контексте гиперактивного поведения ребенка.

Глава II. Изучение социометрического статуса и характеристик общения у младших школьников с гиперактивным поведением

2.1. Описание процедуры и методов исследования

В исследовании приняли участие учащиеся двух вторых классов.

В первую группу вошли дети с повышенной двигательной активностью, во вторую – дети без признаков гиперактивности.

Для диагностики гиперактивности использовались такие методы, как наблюдение, беседа, опрос (родителей, учителей, воспитателей групп продлённого дня).

Наличие признаков гиперактивности определялось по оценке внимания, активности и импульсивности. В ходе анализа данных теоретических и эмпирических исследований нами были выделены диагностические критерии гиперактивности, включающие оценку внимания, активности и импульсивности. Критерии - признаки гиперактивности представлены в таблице:

Признаки гиперактивности

Активность	Внимание	Импульсивность
Частые беспокойные движения	Имеет много незаконченных проектов	Отвечает на вопросы до того, как его спросят
Частое несоблюдение правил поведения	Непоследователен в поведении	Не может дождаться своей очереди в игре, на занятиях
Редко может тихо, спокойно заниматься чем-либо на досуге	Не может долго удерживать внимание	Часто вмешивается, прерывает говорящего
Частая бесцельная двигательная активность	Не слышит, когда к нему обращаются	Плохо сосредоточивает внимание
Находится в постоянном движении	Часто не заканчивает начатое	Не может отложить вознаграждение
Часто бывает излишне говорлив, болтлив	Трудности в самоорганизации	Не может регулировать своё поведение, с трудом подчиняется правилам
	Часто теряет вещи	На некоторых уроках спокоен, на других - нет (вариативность выполнения заданий)
	Избегает задач, требующих произвольности	
	Часто забывчив	

Гиперактивность предполагается при наличии шести или более перечисленных симптомов невнимательности и шести или более из перечисленных симптомов сверхактивности и импульсивности. Гиперактивность подтверждается при сохранении этих признаков-симптомов в течение нескольких месяцев.

На основе данных наблюдения за детьми и беседы с родителями, учителями, воспитателями групп продлённого дня была выделена группа гиперактивных детей, в которую вошли 9 учащихся. Вторая группа была сформирована из учеников, не имеющих признаков гиперактивности (по 12 человек из каждого класса).

Дети первой группы имеют разные признаки гиперактивности, при этом симптомокомплексы содержат больше признаков двигательной активности и импульсивности, устойчивые проблемы с вниманием выявлены только у двух учащихся.

На следующем диагностическом этапе был использован метод социометрии, который позволил выявить в исследуемых классах как наиболее предпочитаемых членов группы в плане аттракции («эмоциональных лидеров»), так и тех, кого одноклассники считают наиболее компетентными в плане учебной деятельности («деловых лидеров»). Этот критерий формулировался следующим образом: «Если бы ты сам формировал класс, кого из своих нынешних одноклассников ты бы в него включил?». Определение диагностических показателей социометрического исследования и их интерпретация осуществляется по нескольким параметрам:

1) Социометрический статус каждого члена в системе межличностных внутригрупповых отношений, который определяется числом полученных выборов. Члены группы могут быть отнесены в зависимости от этого к одной из четырех статусных категорий: «звезды» - 5 и более выборов; «предпочитаемые» (3-4 выбора); «пренебрегаемые» (1-2 выбора); «изолированные» («непринятые») - 0 выборов.

2) Уровень благополучия взаимоотношений. Если большинство учащихся класса оказываются в 1-ой и 2-ой статусных категориях, уровень благополучия взаимоотношений определяется как высокий, при одинаковом соотношении - как средний, при преобладании в группе людей с неблагоприятным статусом - как низкий, означающий неблагополучие большинства членов группы в системе межличностных отношений, их неудовлетворенность групповым общением.

3) Индекс изолированности. По этому параметру группу можно считать коммуникативно-комфортной по отношению к ее членам, если в ней нет «изолированных» или их число достигает 5-6%, и менее благополучной, если таких участников - 15-25%.

4) Индекс групповой сплоченности, который характеризует систему групповых отношений в целом. Вычисляется как отношение общего числа взаимных выборов, сделанных членами данной группы к максимально возможному числу взаимных выборов в данной группе. Последний показатель находится по формуле $n \times (n - 1) : 2$, где n - число членов в данной группе.

Следующий этап исследования был посвящен изучению характеристик общения испытуемых двух выделенных групп. Были использованы такие методики, как:

- методика экспертной оценки невербальной коммуникации А.М. Кузнецовой;
- «Карта проявлений инициативности» А.М. Щетининой;
- Опросник «Проявление эмпатии к сверстнику» Е.Н. Васильевой.

Методика экспертной оценки невербальной коммуникации направлена на оценку разнообразия невербального репертуара, сензитивности к восприятию невербальной информации и способности к самоуправлению невербальным репертуаром. В качестве экспертов были привлечены родители испытуемого (один из них), учитель и воспитатель группы продленного дня.

По каждому параметру вычислялось среднее арифметическое значение трех экспертных оценок. Оцениваются следующие показатели:

- Невербальный репертуар ребенка с точки зрения его разнообразия, гармоничности, дифференцированности. Количественная оценка данного параметра может варьироваться от +9 до -9 баллов.
- Чувствительность ребенка к невербальному поведению другого (эксперта-наблюдателя), способность к адекватной идентификации. Количественная оценка варьируется от 28 до 7 баллов.
- Способность к управлению своим невербальным репертуаром адекватно цели и ситуации общения. Количественная оценка варьируется от 23 до 2 баллов.

Каждый вопрос оценивается по шкале от 1 до 4 баллов. Уровень развития каждой из способностей вычисляется как сумма баллов за ответы на соответствующие вопросы (за ответы на вопросы 5, 8, 12, 19 полученные баллы вычитаются из общей суммы по каждому из 3 параметров). Общий показатель уровня развития перцептивно-коммуникативных способностей, который варьируется от 0 до 60 баллов.

Карта проявлений инициативности заполнялась после многократных наблюдений за ребенком. В соответствии с методикой отсутствие у ребенка диагностируемого качества оценивается как 0 баллов, если качество проявляется иногда - 2 балла, часто - 4 балла. Для получения более уточненных данных мы воспользовались 5-ти балльной шкалой оценивания.

Показатели инициативности
Берет на себя главные роли в совместной деятельности
Выступает инициатором какой-либо деятельности
Перехватывает у сверстников инициативу
Принимает участие во всех делах
Любит высказывать свою точку зрения
Стремится к лидерству
Любит находиться в центре внимания
Стремится быть первым во всем
Не боится взяться за незнакомое ему дело

Испытывает радость от внимания к нему окружающих
Не соглашается с мнением других, настаивает на своем

Высокий уровень инициативности диагностируется при набранных 4-5 баллах; средний уровень – 3 балла; низкий – 2 и менее.

Опросник «Проявление эмпатии к сверстнику» Е.Н. Васильевой предназначен для изучения детального проявления эмпатии.

Детям предлагается спрогнозировать собственное поведение в десяти проблемных ситуациях, предложенных в форме индивидуальной беседы. Задания разделены на 5 подгрупп, в которых проявление эмпатии к сверстнику предполагает:

- оказание помощи другому;
- ущемление личных интересов;
- проявление сочувствия к товарищу, нарушившему какую - либо норму поведения или указание взрослого;
- проявление сорадости;
- оказание помощи ребенку - сверстнику в затруднительной ситуации.

В бланке ответов мы фиксировали ответы детей на каждую из предложенных ситуаций.

Таким образом, на первом этапе эмпирического исследования диагностические процедуры включали методы наблюдения, опроса и беседы. Второй диагностический этап был посвящен социометрии. На третьем этапе работа проводилась как с учащимися, так и со взрослыми.

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

2.2. Описание процедуры и методов исследования

На основе данных наблюдения за детьми и беседы с родителями, учителями, воспитателями групп продлённого дня была выделена группа

гиперактивных детей, в нее вошли 9 учащихся. Из 24 учеников 2 «А» класса гиперактивность была продиагностирована у пяти; из 23 учащихся 2 «Б» класса гиперактивность отмечена у четырех детей. Вторая группа была сформирована из учеников, не имеющих признаков гиперактивности (по 12 человек из каждого класса).

В поведении детей первой группы устойчиво проявляются признаками гиперактивности. Признаки разные, имеющие разные сочетания в каждом отдельном случае, но, при этом, симптомокомплексы содержат больше признаков двигательной активности и импульсивности, отдельные проблемы с вниманием выявлены только у двух учащихся.

На следующем диагностическом этапе был использован метод социометрии, которая проводилась в двух классах. Социометрические матрицы представлены в Приложении (табл. 1 и 2).

После составления социоматрицы и подсчета результатов, были обнаружены следующие особенности групповых взаимоотношений в каждом из исследуемых классов. В каждом из них есть ученики, получившие условный статус «изолированных», они не были выбраны ни одним из одноклассников. Индекс изолированности во 2 «А» классе составил 8,3%, во 2 «Б» - 8,7%. Оба групповых показателя относятся к уровню средней выраженности.

Примерно одинаковым в исследуемых группах оказалось и количество детей, вызвавших наибольшие симпатии одноклассников («звезды»), при этом в одном из них из 4 человек, получивших 5 и более выборов 3 мальчика, в другом классе из 3 человек - 2 девочки. Отметим, что в социометрии утвердилось положение об обратной корреляции таких параметров, как количество групповых «звезд» и индекс групповой сплоченности. В результате подсчета индекса групповой сплоченности было обнаружено, что во 2 «А» классе он равен 0,065, во 2 «Б» - 0,07. Оба показателя ниже среднего уровня.

Уровень благополучия взаимоотношений в обоих классах определяется как высокий, поскольку большинство учащихся оказались в благоприятных статусных категориях («звезды» и «предпочитаемые»). Во 2 «Б» классе при преобладании числа учеников с благоприятным статусом, несколько больше учащихся с неблагоприятным статусом («пренебрегаемые» и «изолированные»). Однако разница между классами небольшая (32,8% и 38,7%).

Таблица 1

Показатели уровня благополучия взаимоотношений в исследуемых классах

Статусные категории	2 А» класс	2 «Б» класс
Звезды	16,4% (4 чел.)	12,9% (3 чел.)
Предпочитаемые	50% (12 чел.)	47,3% (11 чел.)
Пренебрегаемые	24,6% (6 чел.)	30,1% (7 чел.)
Изолированные	8,2% (2 чел.)	8,6% (2 чел.)

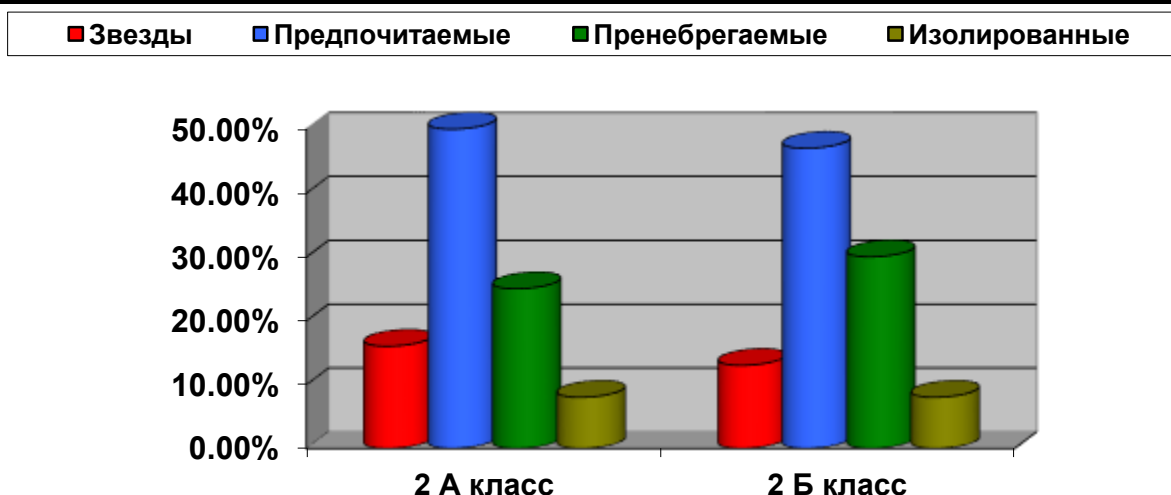


Рис. 1. Данные социометрического исследования

Таким образом, результаты проведенного социометрического исследования свидетельствуют о примерно однородной картине внутригрупповых взаимоотношений в двух исследуемых классах.

Обратимся к позициям, которые занимают учащиеся с признаками гиперактивности.

Из 24 учеников 2 «А» класса гиперактивность была продиагностирована у пяти; из 23 учащихся 2 «Б» класса гиперактивность отмечена у четырех детей.

Сравним показатели социометрического статуса в двух группах испытуемых - учащихся с гиперактивным поведением (Группа 1) и учащихся, чье поведение соответствует норме.

Таблица 2

Показатели социометрического статуса испытуемых исследуемых групп

Статусные категории	Группа 1	Группа 2
Звезды	-	21% (5 чел.)
Предпочитаемые	55% (5 чел.)	66% (16 чел.)
Пренебрегаемые	44% (3 чел.)	8% (2 чел.)
Изолированные	11% (1 чел.)	4% (1 чел.)

■ Звезды ■ Предпочитаемые ■ Пренебрегаемые ■ Изолированные

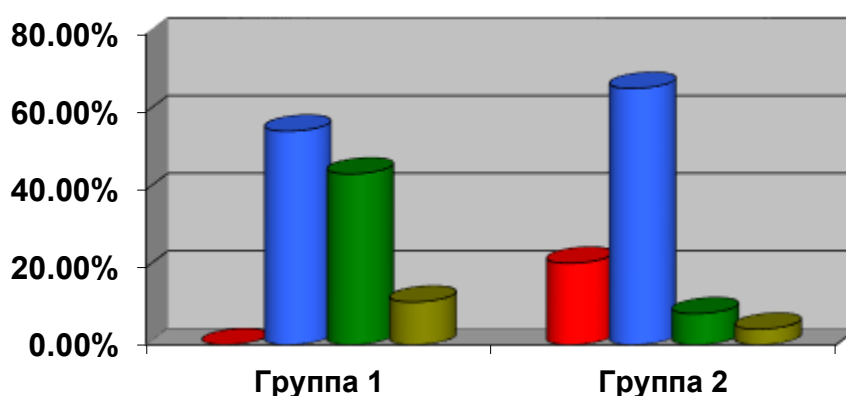


Рис. 2. Соотношение социометрических позиций в исследуемых группах

Полученные диагностические данные показывают, что среди учащихся с гиперактивным поведением нет ни одного со статусом «звезды». Известно, что на начальном этапе обучения популярности детей вредит как излишняя скромность, застенчивость, «незаметность», так и излишняя активность, которая не соответствует школьным правилам, нормам поведения. Младшие школьники ориентированы не только на правило, которое задает учитель, но и на его оценки, оценочные суждения. Если ученик часто получает замечания, негативные оценки со стороны учителя, то это влияет на его

оценку сверстниками, одноклассниками. На первом и втором году обучения оценки взаимные оценки младших школьников во многом зависят от мнения взрослых, особенно учителя.

Вместе с тем, в группе гиперактивных детей более половины входят в страту «принимаемых». Такой результат указывает на то, что для детей исследуемой возрастной группы доступны и другие категории оценивания сверстников, кроме соблюдения правил поведения. Ситуация коллективной учебной деятельности, когда дети много общаются друг с другом, развивает критичность не только к другим, но и к себе, способствует формированию большей терпимости, принятия другого. Находясь в ситуации постоянного оценивания, младший школьник научается переносить собственный опыт переживаний на своих сверстников. В этот возрастной период усиливаются эмпатические тенденции. Одноклассники постепенно начинают оцениваться не только с точки зрения учебных успехов, соответствия школьным правилам и т.д., но и с позиции их умений, навыков, компетентности, выходящих за сферу школьной жизни.

Однако доля учащихся первой группы с неблагоприятным статусом «пренебрегаемых» и «изолированных» свидетельствует о том, что дети, поведение которых характеризуется несоблюдением правил, излишней двигательной активностью и импульсивностью, менее принимаемы одноклассниками.

На следующем этапе исследования была проведена диагностика некоторых характеристик общения испытуемых двух групп. Диагностические процедуры проводились как в детской выборке по Опроснику «Проявление эмпатии к сверстнику» Е.Н. Васильевой, так и со взрослыми с использованием методики экспертной оценки невербальной коммуникации А.М. Кузнецовой и Карты проявлений инициативности А.М. Щетининой.

Рассмотрим полученные результаты.

Методика А.М. Кузнецовой помогает оценить разнообразие невербального репертуара ребенка, его сензитивность к восприятию невербальной информации и способность к самоуправлению невербальным репертуаром. В качестве экспертов были привлечены педагоги, родители, а также учитывались оценки самих испытуемых.

Таблица 3

Средние значения по показателям экспертной оценки невербальной коммуникации (методика А.М. Кузнецовой)

Группы	Оценка невербального репертуара	Чувствительность к невербальному поведению других	Способность к управлению своим невербальным репертуаром
1	5.22	11.44	10.22
2	3.08	14.25	13.75

При обработке полученных данных мы использовали Т-критерий Стьюдента для сравнения диагностических результатов по каждому исследуемому показателю.

Группы	Показатель «Оценка невербального репертуара»	T _{эмп}
Группа 1	5.22	4.5
Группа 2	3.08	

Группы	Показатель «Чувствительность к невербальному поведению других»	T _{эмп}
Группа 1	11.44	2.5
Группа 2	11.43	

Группы	Показатель «Способность к управлению своим невербальным репертуаром»	T _{эмп}
Группа 1	10.22	4.2

Группа 2	13.75	
----------	-------	--

Критические значения

$T_{кр}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
2.04	2.74

Результаты обработки данных методом математической статистики указывают на преобладание диагностических значений по параметру многообразия невербального общения у испытуемых первой группы. По параметрам «Чувствительность к невербальному поведению других» и «Способность к управлению своим невербальным репертуаром» диагностические значения значимо выше у испытуемых второй группы.

У детей с признаками гиперактивного поведения разнообразнее репертуар коммуникативных действий. При этом у них менее развиты навыки гибкого использования средств общения, и недостаточно развито умение осуществлять собственные действия с учётом поведенческих реакций и личностных особенностей партнёров по общению.

Качественный анализ диагностических данных указывает на следующие особенности невербальной коммуникации детей с признаками гиперактивности:

- их невербальный репертуар характеризуется разнообразием, они хорошо дополняют содержание своих слов неречевыми средствами (мимикой, жестами);
- невербальная коммуникация детей этой группы отличается выразительностью, по их поведению легко понять, какие чувства они испытывают к окружающим
- когда они выражают свои мысли и чувства, их речь часто сопровождается лишними жестами и движениями;
- нередко их невербальное поведение не соответствует тому, о чем они говорят.

Оценка сензитивности к восприятию невербальной информации указывает на следующие особенности детей с гиперактивным поведением:

- они реже, чем испытуемые второй группы, ориентируются на эмоции партнеров по общению;
- часто не реагируют на изменение голоса и другие способы привлечения внимания и проявлений волнения партнеров по общению;
- по их поведению не всегда понятно, определяют ли они самочувствие, настроение, состояние партнеров; понимают ли, когда другие огорчены, расстроены, не расположены к общению.

У испытуемых первой группы ниже показатели способности к самоуправлению невербальным репертуаром. Это проявляется в следующих признаках поведения:

- несдержанность в проявлении своих отрицательных эмоций и отношений;
- во время конфликтных ситуаций не управляют своей мимикой и другими невербальными способами коммуникации;
- реже прибегают к способам коммуникации, направленным на то, чтобы расположить к себе партнеров по общению.

При этом они не скованны в движениях и жестах, когда попадают в непривычную, незнакомую ситуацию.

Рассмотрим диагностические данные, полученные по методике «Карта проявлений инициативности» А.М. Щетининой.

Таблица 4

Диагностические данные по методике «Карта проявлений инициативности»
А.М. Щетининой

Г	Показатели инициативности (средние значения)
---	--

Р У П Ы	Берет на себя главные роли в совместной деятельности	Выступает инициатором какой-либо деятельности	Перехватывает у сверстников инициативу	Принимает участие во всех делах	Любит высказывать свою точку зрения	Стремится к лидерству	Любит находиться в центре внимания	Стремится быть первым во всем	Не боится взяться за незнакомое ему дело	Испытывает радость от внимания к нему окружающих	Не соглашается с мнением других, настаивает на своем
1	4.22	3.67	4.11	3.11	3.56	3.67	3.33	3.22	3.56	4.11	3.78
2	3.25	3.42	3.04	3.75	3.5	3.04	3.71	3.25	3.88	3.5	3.29
Т _{эмп}	2.6	0.7	3.0	1.8	0.1	1.5	1.1	0.1	1.3	2.1	1.5

Таблица 5

Средние значения по общему показателю инициативности
(методика А.М. Щетининой)

Группа 1		Группа 2			
№ п/п	баллы	№ п/п	баллы	№ п/п	баллы
1	3.5	1	3.5	13	3.7
2	4.0	2	2.9	14	3.5
3	4.6	3	4.5	15	4.2
4	4.9	4	3.2	16	2.9
5	3.8	5	2.9	17	2.3
6	1.8	6	3.6	18	3.6
7	3.2	7	3.5	19	2.9
8	3.2	8	4.3	20	4.5
9	3.7	9	2.5	21	3.2
		10	3.2	22	3.5
		11	2.3	23	4.3
		12	3.8	24	3.7

Группы	Общий показатель «Инициативность»	Т _{эмп}
Группа 1	3.63	0.7
Группа 2	3.44	

Критические значения

Т _{кр}	
p≤0.05	p≤0.01
2.04	2.74

По результатам диагностики значимых различий по общему показателю инициативности не обнаружено. Однако различия отмечены по отдельным параметрам.

У испытуемых первой группы выше диагностические значения по большинству показателей инициативности. При этом проявления инициативности имеют как положительный, так и проблемный характер. Детям с гиперактивным поведением в большей степени свойственно выступать инициаторами в совместной деятельности со сверстниками, брать на себя главные роли, перехватывать инициативу, стремиться к лидерству, не соглашаться с мнением других, настаивать на своем без учета мнений окружающих. Им свойственно излишнее расширение своих границ в процессе коммуникации.

Дети второй группы принимают более активное участие в школьных мероприятиях, они меньше боятся браться за незнакомое дело.

В ходе исследования также использовался опросник Е.Н. Васильевой «Проявление эмпатии к сверстнику». Эта методика предназначена для изучения проявления эмпатии детей к сверстникам в разных ситуациях. Исследование эмпатических реакций детей особенно важно, поскольку эмпатия является продуктом взаимопознания и взаимопринятия, положительно оптимизирующих межличностные отношения.

Индивидуальные диагностические данные по методике Е.Н. Васильевой представлены в табл. 7 и 8 Приложения.

Рассмотрим полученные результаты.

Таблица 6

Средние значения диагностических показателей по опроснику «Проявление эмпатии к сверстнику» (методика Е.Н. Васильевой)

Группы	1 блок	2 блок	3 блок	4 блок	5 блок	Общий показатель	$T_{\text{эмп}}$
1	1.33	0.77	1.11	1.22	1.44	5.88	1.9
2	1.66	1.29	1.25	1.08	1.66	6.95	

- 1 блок - оказание помощи другому;
- 2 блок - ущемление личных интересов;
- 3 блок - проявление сочувствия к товарищу, нарушившему правило поведения или указание взрослого;
- 4 блок - проявление сорадости;
- 5 блок - оказание помощи сверстнику в затруднительной ситуации.

По данным автора методики «оказание помощи другому» характерно примерно для 90% детей младшего школьного возраста. В нашей выборке этот вид эмпатии проявляется у всех детей, как с гиперактивным поведением, так и у детей, поведение которых не имеет признаков гиперактивности. Частота встречаемости этого вида эмпатии разная. Несколько выше эти показатели у испытуемых второй группы.

У испытуемых первой группы значительно ниже показатели по параметру «Ущемление личных интересов в пользу другого». По данным автора методики этот вид эмпатии проявляется примерно 80% детей младшего школьного возраста. Полученные нами диагностические данные попадают в это число детей данной возрастной категории.

Проявить сочувствие к товарищу, нарушившему какую-либо норму поведения или указание взрослого, дети без признаков гиперактивности могут более чем в половине случаев (62.5%), а гиперактивные младшие школьники в половине случаев (55%).

Такой вид эмпатии, как «проявление сорадости», по данным Е.Н. Васильевой эмпатии характерен для 60% детей младшего школьного возраста. По полученным нами данным этот вид эмпатии в большей степени свойственен испытуемым первой группы, он проявляется в 61% случаев у гиперактивных детей, в то время, как у детей без признаков гиперактивности только в 48% случаев.

Оказать помощь сверстнику в затруднительной ситуации готовы 69% детей первой группы и 80% детей второй группы. Эти показатели несколько ниже значений, приведенных автором (85%).

Как видим, у испытуемых двух исследуемых групп показатели по разным параметрам проявления эмпатии различаются. Младшие школьники с признаками гиперактивности чаще проявляют сорадость по отношению к сверстникам, но реже готовы пожертвовать своими личными интересами ради другого.

Мы проверили значимость различий по общему показателю проявления эмпатии в двух исследуемых группах с помощью Т-критерия Стьюдента. $T_{\text{эмп}} = 1.9$, различия не достигают уровня диагностической значимости.

На основании всех полученных диагностических данных приведем характеристику социометрического статуса и особенностей общения детей с гиперактивным поведением.

Дети, в поведении которых устойчиво проявляются признаки гиперактивности, в своих классах имеют разные социометрические позиции, включая позиции «предпочитаемых», «пренебрегаемых» и «изолированных». От своих сверстников, в поведении которых нет признаков гиперактивности, они отличаются тем, что никто из них не имеет статуса «звезды». Доля учащихся этой группы с неблагоприятным статусом «пренебрегаемых» и «изолированных» свидетельствует о том, что дети, поведение которых характеризуется излишней двигательной активностью и импульсивностью, менее принимаемы одноклассниками.

Гиперактивные младшие школьники отличаются многообразием невербальных способов общения. При этом они менее, чем их сверстники, поведение которых соответствует норме, чувствительны к невербальному поведению других. У них также ниже способность к управлению своим невербальным репертуаром. Разнообразие репертуара коммуникативных действий сочетается у них с недостаточно развитым умением осуществлять собственные действия с учётом поведенческих реакций и личностных особенностей партнёров по общению. Невербальная коммуникация детей этой группы отличается выразительностью, по их поведению легко понять,

какие чувства они испытывают к окружающим. Когда они выражают свои мысли и чувства, их речь часто сопровождается лишними жестами и движениями. Нередко их невербальное поведение не соответствует тому, о чем они говорят. Их характеризует несдержанность в проявлении своих отрицательных эмоций и отношений. Во время нередких конфликтных ситуаций они не управляют своей мимикой и другими невербальными способами коммуникации. В целом они реже прибегают к способам коммуникации, направленным на то, чтобы расположить к себе партнеров по общению. При этом они не скованны в движениях и жестах, свободно ведут себя в непривычной, незнакомой им ситуации.

Дети с признаками гиперактивности инициативны, однако проявления инициативности имеют как положительный, так и проблемный характер. Им свойственно выступать инициаторами в совместной деятельности со сверстниками, брать на себя главные роли, перехватывать инициативу, стремиться к лидерству, не соглашаться с мнением других, настаивать на своем без учета мнений окружающих. Для них характерно излишнее расширение своих границ в процессе коммуникации.

Что касается эмпатии по отношению к сверстникам, то в целом показатели детей с признаками гиперактивности не ниже, чем у их сверстников. Однако они менее склонны к ущемлению своих личных интересов в пользу другого и несколько реже проявляют сочувствие к товарищу, нарушившему какую-либо норму поведения или указание взрослого. При этом им более свойственен такой вид эмпатии, как «проявление сорадости».

Таким образом, выдвинутое нами предположение о существовании различий в показателях социометрического статуса и характеристиках общения младших школьников с гиперактивным поведением и учащихся, чье поведение соответствует норме, нашло свое частичное подтверждение.

Выводы

Проведенное нами исследование было направлено на изучение различий в показателях социометрического статуса и характеристик общения младших школьников с признаками гиперактивности и без таковых.

В ходе исследования был использован социометрический метод и такие методики, как:

- методика экспертной оценки невербальной коммуникации А.М. Кузнецовой;
- «Карта проявлений инициативности» А.М. Щетининой;
- Опросник «Проявление эмпатии к сверстнику» Е.Н. Васильевой.

На первом этапе исследования в нем приняли участие учащиеся двух вторых классов, общее количество 47 человек. На последующих этапах в исследовании принимали участие две группы учеников. В первую группу вошли дети с повышенной двигательной активностью (9 человек), во вторую – дети без признаков гиперактивности (24 человека).

Для диагностики гиперактивности использовались такие методы, как наблюдение, беседа, опрос (родителей, учителей, воспитателей групп продлённого дня).

В ходе исследования были получены следующие результаты:

✓ Социометрическое исследование свидетельствует о примерно однородной картине внутригрупповых взаимоотношений в двух исследуемых классах. Уровень благополучия взаимоотношений и индекс групповой сплоченности в обоих классах соответствуют возрастной норме.

✓ Младшие школьниками с признаками гиперактивности в своих классах имеют разные социометрические позиции, включая позиции «предпочитаемых», «пренебрегаемых» и «изолированных». Однако доля учащихся этой группы с неблагоприятным статусом «пренебрегаемых» и «изолированных» выше. Среди гиперактивных учащихся нет ни одного со статусом «звезды».

✓ Гиперактивные младшие школьники отличаются многообразием невербальных способов общения. При этом они менее, чем их сверстники, чувствительны к невербальному поведению других. У них также ниже способность к управлению своим невербальным репертуаром. Разнообразие репертуара коммуникативных действий сочетается у гиперактивных учащихся с недостаточно развитым умением осуществлять собственные действия с учётом поведенческих реакций и личностных особенностей партнёров по общению. Невербальная коммуникация детей этой группы отличается выразительностью, но нередко их невербальное поведение не соответствует тому, о чем они говорят. Их характеризует несдержанность в проявлении своих отрицательных эмоций и отношений. Они реже прибегают к способам коммуникации, направленным на то, чтобы расположить к себе партнёров по общению. При этом они свободно ведут себя в непривычной, незнакомой им ситуации.

✓ Дети с признаками гиперактивности характеризуются инициативностью. Однако проявления инициативности имеют как положительный, так и проблемный характер. Им свойственно выступать инициаторами в совместной деятельности со сверстниками, брать на себя главные роли, перехватывать инициативу, стремиться к лидерству, не соглашаться с мнением других, настаивать на своем без учета мнений окружающих. Для них характерно излишнее расширение своих границ в процессе коммуникации.

✓ Дети с признаками гиперактивности менее склонны к ущемлению своих личных интересов в пользу другого и несколько реже проявляют сочувствие к товарищу, нарушившему какую-либо норму поведения или указание взрослого. При этом им более склонны к проявлению сорадости.

Заключение

Говоря о гиперактивности как таковой, имеют в виду вполне укладывающиеся в популяционные распределения нормальных признаков и, следовательно, в представление о широкой вариативности форм индивидуального поведения и развития.

Гиперактивность детей младшего школьного возраста обусловлена индивидуальными особенностями, в частности темпераментом, а также особенностями воспитания, условиями социализации.

По данным разных авторов гиперактивное поведение, не имеющее признаков нарушения развития, встречается довольно часто. Дети, отличающиеся гиперактивным поведением, часто вызывают нарекания со стороны учителей в школе. Нередко у детей, отличающихся гиперактивным поведением, имеются сложности в усвоении учебного материала, но связано это не с проблемами интеллектуального развития, а с тем, что ребенок тратит много энергии на двигательную активность.

По своим коммуникативным характеристикам дети, пришедшие в школу, значительно различаются. Проявляются и индивидуально-психологические особенности, и опыт игровой деятельности, приобретенный в предшествующий дошкольный период, сформированный уровень развития средств и навыков общения с другими детьми, взрослыми, и стиль семейного воспитания.

Исследования коммуникативных навыков, характеристик общения детей с разного рода особенностями развития, в том числе детей с признаками гиперактивности, способствуют созданию основы для прогностических оценок динамики, тем самым повышая эффективность как прогноза развития ребенка, так и рекомендаций для родителей и педагогов. Малое количество эмпирических данных о связи показателей поведенческих особенностей ребенка с его позицией в учебном коллективе свидетельствует об актуальности проведенного нами исследования.

Полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы в диагностической практике педагога-психолога, прежде всего, для разграничения случаев патологии и нормального развития, а также для последующей разработки программы коррекции для детей, характеризующихся гиперактивным поведением, но не относящимся к группе детей с СДВГ.

Результаты исследования указывают также на необходимость консультативной работы педагога-психолога с родителями учащихся по вопросам их развития, в том числе развития коммуникативной сферы.

Список используемых источников

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 2006. - 165 с.
2. Болотова А.К., Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Социальные коммуникации: учеб. пособие / А.К. Болотова, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская. - М.: Гардарики, 2008. - 279 с
3. Брызгунов И.П., Касатикова Е.В. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. - 96 с.
4. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. - М., 2007. - 160 с.
5. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учебное пособие для пед. вузов. - М.: Академия, 2011. - 624 с.
6. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - СПб.: Союз, 2006. - 224 с.
7. Гаврилова Т.П. Учитель и семья школьника. - М., Знание, 1988. - 80 с.
8. Дети с аффективным поведением - М., Просвещение, 2006 - с. 48 - 55.
9. Заваденко Н.Н. Диагноз и дифференциальный диагноз синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей // Школьный психолог. - №4. - 2000. - С. 2-6.
10. Карабанова О.А. Возрастная психология. Конспект лекций. - М.: Айрис-пресс, 2005. - 238 с.
11. Коломинский Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии. - СПб.: Издательство «Питер», издание 1-е, 2004. - 480 с.
12. Коломинский Я.Л. Социальная психология школьного класса: научно-метод. Пособие для педагогов и психологов / Я.Л. Коломинский. - Минск: ООО «ФУА информ», 2003 - 312 с.

13. Коновалова Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. - СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2000. - 232 с
14. Крайг Г. Психология развития. - СПб, 2010. - 987 с.
15. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: Практическое пособие. - М.: Генезис, 2002. - 208 с.
16. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости: Учебное пособие для вузов. - М.: Юрайт, 2011. - 464 с.
17. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорьша В.М. Межличностное общение - СПб.: Питер, 2001. - 544 с.
18. Люблинская А.А. Детская психология. Учебное пособие для студентов педагогических ин-тов. - М., «Просвещение», 1971. - 415 с. URL: <http://www.detskiysad.ru/ped/psihologiya82.html>
19. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. - М.: Генезис, 2000. - 192 с.
20. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник - М.: Академия, 2010. - 452 с.
21. Неймарк М.З. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе / М.С. Неймарк // Вопросы психологии личности школьника / Ред. Л.И. Божович, Л.В. Благондежина. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=63551>
22. Немов Р.С. Психология. Книга 2 «Психология образования» - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. - 513 с.
23. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. - М.: Россия, 2011. - 414 с.
24. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - издание 3-е, - М.: Тривола, 1998. - 352 с.

25. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. - М.: ТЦ Сфера, 2002. - 448 с.
26. Попова С.И. Состояние ребенка как залог успешной учебной деятельности / С.И. Попова // Личность, индивидуальность, развитие. - 2012. №10.
27. Практикум по возрастной психологии. - СПб.: Речь, 2011. - 682 с.
28. Практическая психология образования. Под ред. И.В. Дубровиной - СПб.: Питер, 2004. - 298 с.
29. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. /Под ред. И.В. Дубровиной. - 4-е изд. - Екатеринбург: Деловая книга, 2000. - 176 с.
30. Психология человека от рождения до смерти. Под редакцией А.А. Реана. - СПб.: прайм - Еврознак, 2002. - 656 с.
31. Рохлина Е.А. Исследование формирования коммуникативной культуры младших школьников // Молодой ученый. - 2014. - №1. - С. 636-639.
32. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. - М.: Изд-во «Речь», 2005. - 384 с.
33. Фельдштейн Д.И. Возрастная и педагогическая психология: Избранные психологические труды. - М.: МПСИ, 2012. - 427 с.
34. Чистякова М.И. Психогимнастика. Под ред. М. И. Буянова. -2-е изд. - М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. - 160 с.
35. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании Учебное пособие. Часть-1 Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. - М.: ВЛАДОС, 1995. - 544 с
36. Шипицина Л.М., Защирина О.В. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. – СПб.: Детство-Пресс, 2000. - 384 с.

37. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методич. пособие. - Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. - 88 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 «Летний сад», 2006. - 416 с.

41. Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе. Методическое руководство. Часть 2. - СПб.: Издательство: Иматон, 2005, -195 с.

42. [http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik/99990201_West_soc_2006_1\(5\)/2.pdf](http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik/99990201_West_soc_2006_1(5)/2.pdf) Васильева Е.Н. К проблеме возрастной сензитивности в проявлении эмпатии у детей дошкольного возраста // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. - 2006. - №.1. - С. 15-25.

Приложение

Таблица 1

Социометрическая матрица учащихся 2 «А» класса

№	П О Л	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	д		1	2	3																				
2	д	1		2							3														
3	д	3								2	1														
4	д		2				1	3																	
5	д						1	2	3																
6	д								1			2	3												
7	д				3	1	2																		
8	д						1	3				2													
9	д		2	1							3														
10	д			1						2		3													
11	д						1		2					3											
12	м														3	1		2							
13	м												2			1							3		
14	м												3			1	2								
15	м												2		3		1								
16	м													1	2									3	
17	м																			3	1	2			
18	м												1		3					2					
19	м															2		1						3	
20	м													3				1				2			
21	м													3				1			2				
22	м													1	3									2	
23	м													3			2								1
24	м																1			2		3			
Выб		2	3	4	2	1	5	3	3	2	3	3	5	6	5	4	4	4	0	3	2	3	0	2	3

Социометрическая матрица учащихся 2 «Б» класса

№	П О Л	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
1	д		1	2	3																			
2	д			3										1	2									
3	д		2		3						1													
4	д									1	2	3												
5	д			3			1	2																
6	д					1					2	3												
7	д								3	2	1													
8	д					1				2	3													
9	д			2	1						3													
10	д			2						3		1												
11	д			2	1																			
12	д		3	2			1																	
13	м			3											1	2								
14	м													2		1						3		
15	м													2	1			3						
16	м													3	2			1						
17	м																				2		3	
18	м		1																	2	3			
19	м			1										2	3									
20	м																		2	1		3		
21	м													2	3									1
22	м																3		2		1			
23	м														2			3				1		
Выб		0	4	9	4	2	2	1	1	4	7	3	0	6	7	2	1	3	2	2	3	3	1	1

Таблица 3

**Индивидуальные результаты испытуемых по методике экспертной
оценки невербальной коммуникации**

№ п/п	Группа 1		
	Параметры		
	Оценка невербального репертуара	Чувствительность к невербальному поведению других	Способность к управлению своим невербальным репертуаром
1	5	11	10
2	4	9	14
3	6	10	8
4	6	13	9
5	5	11	9
6	4	12	13
7	7	11	8
8	5	14	11
9	5	12	10
№ п/п	Группа 2		
	Оценка невербального репертуара	Чувствительность к невербальному поведению других	Способность к управлению своим невербальным репертуаром
1	3	15	13
2	3	17	14
3	5	12	19
4	3	20	13
5	2	14	12
6	4	11	12
7	3	15	14
8	6	17	14
9	2	14	12
10	2	11	13
11	1	13	12
12	3	17	14
13	3	10	12
14	4	12	13
15	5	21	15
16	2	19	16
17	1	14	15
18	3	12	17
19	2	15	12
20	5	16	10
21	3	10	18
22	2	9	15
23	4	12	11
24	3	16	14

**Диагностические данные по методике «Карта проявлений
инициативности» А.М. Щетининой**
Группа 1 (дети с гиперактивным поведением)

№ П/П	Показатели инициативности										
	Берет на себя главные роли в совместной деятельности	Выступает инициатором какой-либо деятельности	Перехватывает у сверстников инициативу	Принимает участие во всех делах	Любит высказывать свою точку зрения	Стремится к лидерству	Любит находиться в центре внимания	Стремится быть первым во всем	Не боится взяться за знакомое ему дело	Испытывает радость от внимания к нему окружающих	Не соглашается с мнением других, настаивает на своем
1	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4
2	4	4	4	4	3	4	4	4	4	5	4
3	5	4	5	3	5	5	5	5	4	5	5
4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
5	4	4	5	4	4	4	3	3	3	4	4
6	3	2	2	1	1	1	1	1	2	3	3
7	5	4	4	3	3	3	3	2	2	3	3
8	4	3	4	3	3	3	2	2	4	4	3
9	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	3

**Диагностические данные по методике «Карта проявлений
инициативности» А.М. Щетининой**
Группа 2 (дети с поведением без признаков гиперактивности)

№ П/П	Показатели инициативности										
	Берет на себя главные роли в совместной деятельности	Выступает инициатором какой-либо деятельности	Перехватывает у сверстников инициативу	Принимает участие во всех делах	Любит высказывать свою точку зрения	Стремится к лидерству	Любит находиться в центре внимания	Стремится быть первым во всем	Не боится взяться за незнакомое ему дело	Испытывает радость от внимания к нему окружающих	Не соглашается с мнением других, настаивает на своем
1	4	4	3	4	3	4	4	3	4	3	3
2	3	2	3	4	2	3	3	3	3	3	3
3	5	4	5	5	4	4	5	5	4	5	4
4	3	3	3	4	3	2	3	3	4	4	3
5	2	2	3	3	3	2	3	3	4	3	4
6	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3
7	3	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4
8	5	5	3	5	5	4	4	4	5	4	3
9	2	2	3	2	2	2	3	3	3	3	2
10	3	3	3	4	3	2	3	3	4	4	3
11	2	2	1	2	2	1	3	3	4	3	2
12	4	4	3	4	5	4	4	3	4	3	4
13	4	4	3	4	5	4	4	3	3	3	4
14	3	4	3	3	4	4	4	3	4	3	4
15	5	5	4	4	5	4	4	3	4	4	4
16	2	3	2	3	3	3	4	3	4	3	2
17	2	2	1	2	2	1	3	3	4	3	2
18	3	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4
19	2	2	3	3	3	2	3	3	4	3	4
20	5	4	5	5	4	4	5	5	4	5	4
21	3	3	3	4	3	2	3	3	4	4	3
22	3	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4
23	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	4
24	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	2

**Средние значения по общему показателю инициативности
(методика «Карта проявлений инициативности» А.М. Щетиной)**

Группа 1		Группа 2			
№ п/п	баллы	№ п/п	баллы	№ п/п	баллы
1	3.5	1	3.5	13	3.7
2	4.0	2	2.9	14	3.5
3	4.6	3	4.5	15	4.2
4	4.9	4	3.2	16	2.9
5	3.8	5	2.9	17	2.3
6	1.8	6	3.6	18	3.6
7	3.2	7	3.5	19	2.9
8	3.2	8	4.3	20	4.5
9	3.7	9	2.5	21	3.2
		10	3.2	22	3.5
		11	2.3	23	4.3
		12	3.8	24	3.7

**Индивидуальные показатели диагностики
проявления эмпатии испытуемых Группы 1
(дети с гиперактивным поведением)**

№ п/п	1 блок		2 блок		3 блок		4 блок		5 блок		Общий показатель
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
1		+			+		+			+	4
2	+	+	+		+		+	+		+	7
3		+			+			+	+	+	5
4	+	+	+			+		+	+	+	7
5	+			+		+		+	+		5
6	+	+		+	+		+	+	+	+	8
7		+		+		+		+	+		5
8		+		+	+	+		+	+	+	7
9	+		+		+		+			+	5
	12		7		10		11		13		

1 блок - оказание помощи другому;

2 блок - ущемление личных интересов;

3 блок - проявление сочувствия к товарищу, нарушившему какую-либо норму поведения или указание взрослого;

4 блок - проявление сорадости;

5 блок - оказание помощи сверстнику в затруднительной ситуации.

**Индивидуальные показатели диагностики
проявления эмпатии испытуемых Группы 1
(дети с поведением без признаков гиперактивности)**

№ п/п	1 блок		2 блок		3 блок		4 блок		5 блок		Общий показатель
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
1	+		+	+		+	+		+	+	7
2	+	+	+		+			+	+	+	7
3		+		+		+		+	+	+	6
4	+	+	+	+	+	+	+		+	+	9
5	+			+		+		+	+		5
6	+	+	+		+	+	+		+	+	8
7	+	+		+	+	+		+	+	+	8
8		+		+		+	+		+		5
9	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
10	+	+	+	+		+	+	+	+		8
11	+	+		+			+	+	+	+	7
12	+		+		+	+		+	+		6
13	+	+		+			+		+	+	6
14	+		+	+	+	+	+	+	+	+	10
15	+	+	+			+	+		+		6
16	+	+	+	+	+	+	+		+	+	9
17	+	+	+		+			+	+	+	7
18		+			+		+			+	4
19	+	+		+	+			+	+	+	7
20	+	+		+		+		+	+		6
21	+	+	+	+	+			+	+	+	8
22	+	+		+		+			+	+	6
23		+		+	+	+			+		5
24	+	+	+	+	+		+		+	+	8
	40		31		30		26		40		

1 блок - оказание помощи другому;

2 блок - ущемление личных интересов;

3 блок - проявление сочувствия к товарищу, нарушившему какую-либо норму поведения или указание взрослого;

4 блок - проявление сорадости;

5 блок - оказание помощи сверстнику в затруднительной ситуации.