

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

КАФЕДРА ВОЗРАСТНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

**ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ
НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.03.02 Психолого-педагогическое образование,
профиль Психология образования
заочной формы обучения, группы 02061357
Смородиновой Анны Ивановны

Научный руководитель:
канд. пед. наук, доцент
Годовникова Л.В.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы изучения вопроса влияния детско-родительских отношений на эмоциональное благополучие младшего школьника	7
1.1. Проблема эмоционального благополучия ребенка в школьном коллективе	7
1.2. Психологическая характеристика детей младшего школьного возраста	15
1.3. Детско-родительские отношения и их роль в эмоциональном благополучии детей младшего школьного возраста	21
ГЛАВА 2. Эмпирическое исследование влияния детско-родительских отношений на эмоциональное благополучие младших школьников	31
2.1. Организация и методы исследования	31
2.2. Анализ результатов исследования	33
2.3. Программа тренинга по оптимизации детско-родительских отношений	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	56
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	59
ПРИЛОЖЕНИЯ	63
Приложение 1. Диагностические методики в порядке их предъявления	63
Приложение 2. Сводные таблицы полученных данных	85
Приложение 3. Результаты статистической обработки данных	93
Приложение 4. Программа тренинга по оптимизации детско-родительских отношений	94

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным благополучием. Однако среди типичных детских эмоций нередко существенное место занимают не только положительные, но и отрицательные эмоции, негативно влияющие как на общий психологический настрой ребенка, так и на его деятельность.

Младший школьный возраст является предметом пристального внимания ученых и практиков. В этот период происходит ускоренное развитие психических процессов, свойств личности, младший школьник активно осваивает широкий спектр различных видов деятельности. И именно в этот период наиболее важным является влияние семьи на развитие личности ребенка, влияние существующей в ней системы внутрисемейных, а также детско-родительских отношений.

Именно в семье дети приобретают первые навыки взаимодействия, осваивают первые социальные роли, нормы и ценности. Тип поведения родителей оказывает воздействие на формирование личности ребенка. Влияние семьи на растущего ребенка сильнее всех других воспитательных воздействий. Именно семья определенным образом влияет на процесс и результаты формирования личности. Только в семье вырабатываются многие качества личности, которые нигде, кроме родительского дома, не могут быть воспитаны. Из сказанного вытекает, что отец и мать должны правильно, на научно-педагогической основе, организовать воспитание детей в своем доме.

Изучение детско-родительских отношений является чрезвычайно важным как для понимания факторов, влияющих на становление личности ребенка, так и для организации психолого-педагогической практики. О значимости данной проблемы свидетельствует тот факт, что многие авторитетные психологические теории не обошли вниманием эту проблему, рассматривая взаимоотношения родителей и ребенка как важный источник детского развития. Это свидетельствует о том, что данная тема весьма

актуальна. Стремление воздействовать на усвоение детьми бесконфликтных навыков общения, определило проблему исследования.

Вопросы, посвященные проблеме детско-родительских отношений, рассматривались многими учеными. В отечественной психологии исследованиями в области влияния системы отношений занимались ученые Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, М.И. Лисина, А.Н. Леонтьев, В.С.Мухина, Д.Б.Эльконин и многие другие.

Сферу детско–родительских отношений изучали клинические психологи А.Я. Варга, А.И.Захаров, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер и другие.

Анализ педагогической литературы и потребностей практики позволил сформулировать проблему исследования: влияют ли, и если да, то как, детско-родительские отношения на эмоциональное благополучие младших школьников?

Цель: изучить, каково влияние детско-родительских отношений на эмоциональное благополучие младших школьников.

Объектом исследования является эмоциональное благополучие младших школьников.

Предмет: характер влияния детско-родительских отношений на эмоциональное благополучие младших школьников.

Гипотеза исследования: детско-родительские отношения влияют на эмоциональное благополучие младших школьников, а именно: неблагоприятные детско-родительские отношения приводят к недостаточному эмоциональному благополучию, что проявляется в высоком уровне тревожности, преобладании негативного эмоционального состояния, и, как следствие, низкому социометрическому статусу в классном коллективе.

Задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу на предмет подходов к изучению влияния детско-родительских отношений на эмоциональное благополучие младших школьников.
2. Определить стиль детско-родительских отношений в семье.
3. Определить эмоциональное благополучие учащихся младшего школьного возраста с разным стилем детско-родительских отношений.
4. Установить характер влияния детско-родительских отношений на эмоциональное благополучие младшего школьника.
5. Разработать программу тренинга по оптимизации детско-родительских отношений.

Теоретические основы исследования базируются на трудах ведущих отечественных психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.С. Мухиной о закономерностях развития детской психики, понимание младшего школьного возраста как особого периода в становлении личности. А также на исследованиях работ авторов, которые изучали семью и семейные отношения: Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин, А.В. Петровский, А.И. Захаров, И.М. Балинский, В.Н. Мясищев и другие.

Методы исследования:

1. Организационный метод.
2. Эмпирический метод.
3. Методы качественной и количественной обработки данных.
4. Интерпретационные методы.

В работе использовались следующие **методики** психологического исследования:

1. Тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин).
2. Тест школьной тревожности (Филипс).
3. Метод социометрических измерений (Дж. Морено).
4. Методика «Настроение» (С. Панченко).

База и выборка исследования. Исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 31» г. Белгорода. В нем приняли участие 40 младших школьников в возрасте 10-11 лет (параллели 3-4х классов), а также их родители в количестве 40 человек (36 матерей, 4 отцов).

Практическая значимость исследования: результаты исследования могут быть использованы в работе практического психолога образования для коррекции детско-родительских отношений.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования были апробированы на заседании методического объединения учителей начальных классов МБОУ СОШ № 31 города Белгорода, а так же внедрены в практику работы психолога образования данного образовательного учреждения.

Структура и объём выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников (56), 4 приложений. Объём работы 125 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ВОПРОСА ВЛИЯНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

1.1. Проблема эмоционального благополучия ребенка в школьном коллективе

Важнейшим аспектом личностного развития и полноценного включения ребенка в учебу выступает его эмоциональное благополучие. Эмоциональное благополучие обусловлено удовлетворением таких потребностей ребенка, как потребность в общении со сверстниками и взрослыми, благоприятной атмосфере в семье, в учебно-воспитательных учреждениях. Таким образом, в современной образовательной ситуации эмоциональное неблагополучие ребенка — частое явление, в связи с этим и обусловлена актуальность нашего исследования.

В нашем исследовании мы рассматриваем особенности формирования эмоционального благополучия детей младшего школьного возраста. Мы опираемся на представления В.В. Бойко и Г.М. Береслав о том, что эмоциональное благополучие можно определить как «устойчивое эмоционально-положительное самочувствие ребенка, основой которого является удовлетворение основных возрастных потребностей: как биологических, так и социальных» [6, с. 154].

Согласно исследованиям Р.М. Грановской, «эмоциональное благополучие можно определить как устойчивое эмоционально-положительное самочувствие ребенка, основой которого является удовлетворение основных возрастных потребностей: как биологических, так и социальных» [11, с. 429].

А.И. Захаров определяет эмоциональное благополучие как «устойчиво-положительное, комфортно-эмоциональное состояние ребенка, являющееся основой отношения ребенка к миру и влияющее на особенности

переживаний, познавательную сферу, эмоционально-волевою, стиль переживания стрессовых ситуаций, отношение со сверстниками» [15, с. 206].

Ключевым словом для описания эмоционального благополучия является «гармония» или «баланс». Прежде всего, это гармония между эмоциональным и интеллектуальным, между телесным и психическим благополучием. Только согласованное функционирование этих систем, их единство может обеспечить успешное выполнение любых форм деятельности.

Л.И. Божович считает, что «эмоция есть отражение в форме переживаний отношения человека к явлениям и фактам действительности, к другим людям и к самому себе. Различные формы переживания чувств (эмоции, аффекты, настроения, стрессы, страсти и д. р.) образуют в совокупности эмоциональную сферу человека» [5, с. 464].

По мнению О.В. Курышевой «на протяжении детства эмоциональная сфера ребенка претерпевает большие изменения, что связано с перестройкой и формированием личности ребенка. В условиях учебной, игровой деятельности изменяется общий характер эмоций младшего школьника. Если для детей дошкольного возраста характерны яркие эмоциональные реакции, связанные с непосредственными желаниями, то в младшем школьном возрасте происходит соподчинение мотивов, эмоциональные процессы становятся все более уравновешенными. По мере взросления ребенка он становится более сдержанным в проявлении эмоций, повышается устойчивость эмоциональных состояний. В этом возрасте эмоции связываются с более сложной социальной жизнью ребенка, с более ясно выраженной социальной направленностью его личности» [24, с.221].

По мнению М.Мид, «эмоциональная сфера является важной составляющей в развитии младших школьников, так как никакое общение, взаимодействие не будет эффективным, если его участники не способны, во-первых, «читать» эмоциональное состояние другого, а во-вторых, управлять

своими эмоциями. Понимание своих эмоций и чувств также является важным» [29, с. 281].

По мнению А.М. Прихожан, младший школьный возраст – период впитывания, накопления, период усвоения. Успешному выполнению этой важной функции благоприятствуют характерные особенности детей этого возраста: доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, внимательность, наивно игровое отношение ко многому из того, с чем они сталкиваются. С поступлением в школу изменяется весь строй жизни ребенка, меняется режим, складываются определенные отношения с окружающими людьми, прежде всего с учителем [37].

В период обучения в начальной школе у ребенка появляется то, что Л. С. Выготский называет «обобщением переживаний». Л.С. Выготский считает, что цепь неудач или успехов приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса – чувства неполноценности или чувства собственной значимости, компетентности. В дальнейшем эти аффективные образования могут изменяться по мере накопления опыта другого рода. Но некоторые из них, подкрепляясь соответствующими событиями и оценками, будут фиксироваться в структуре личности, влиять на развитие самооценки ребенка, его уровня притязаний [10].

Н.Д. Левитанов считает, что «с уровнем притязаний у младшего школьника связаны как определенные переживания, так и отчетливо выраженное эмоциональное самочувствие. Уровень притязаний определяется в значительной мере характером достижений учащихся. Сдвиги в уровне притязаний связаны не только с оценкой ребенком своих успехов и неудач; они сопровождаются сдвигами в характере переживаний. Самоутверждение может смениться переживанием неуверенности и, наоборот, переживание неуверенности заменяется эмоцией самоутверждения» [26, с. 331].

По мнению О. В. Кухарчук, переживания приобретают новый смысл для ребенка, между ними устанавливаются связи. Становится возможной

борьба переживаний. Такое усложнение эмоционально-мотивационной сферы приводит к возникновению внутренней жизни ребенка. Однако для учащихся начальной школы все еще характерна ориентация на взрослых. Если окружающие (родители, педагоги) считают, что у ребенка средние способности, и он свыкся с этой оценкой, у него возникают положительные эмоции при средних успехах и появляется большое удовлетворение, если эти успехи оказываются больше, чем он себе представлял [25].

Иная картина имеет место, когда окружающие поддерживают у ребенка высокий уровень притязаний, связанный с переживаниями ряда волнующих его эмоций. Если такому школьнику под влиянием каких-то новых обстоятельств, приходится перейти на более низкий уровень притязаний, он испытывает разочарование в своих силах, умениях, способностях, испытывает ряд тягостных переживаний. Если объективные обстоятельства приводят ребенка к необходимости осознавать свои неудачи, это приводит к резко выраженному состоянию.

В процессе воспитания необходимо учитывать формирование правильного соотношения между самооценкой, уровнем притязаний ребенка и его возможностями.

П. Ф. Лесгафт отмечает, что «знание особенностей эмоциональных переживаний младших школьников, их связей с мотивационной сферой, личностными образованиями значимо для управления психолого-педагогическим процессом и развития личности школьника» [27, с. 351].

Е. О. Смирнова считает, что изменение эмоциональной сферы вызвано тем, что с приходом в школу горести и радости ребенка определяют не игра и общение с детьми в процессе игровой деятельности, не сказочный персонаж сказки, а процесс и результат его учебной деятельности, та потребность, которую он в ней удовлетворяет, и в первую очередь – оценка учителем его успехов и неудач, выставленная им отметка и связанное с ней отношение окружающих [48, с.272].

По мнению С.К. Нартовой-Бочавер младшие школьники, как правило, выполняют требования учителя беспрекословно, не вступают с ним в споры, что, например, довольно типично для подростка. Они доверчиво воспринимают оценки и поучения учителя, подражают ему в манере рассуждать, в интонациях. Если на уроке дано задание, то дети тщательно выполняют его, не задумываясь над назначением своей работы. Послушание младших школьников проявляется как в поведении – среди них трудно найти злостных нарушителей дисциплины, так и в самом процессе учения – они как должное принимают то, чему и как их учат, не претендуют на самостоятельность и независимость. Такие психические особенности, как доверчивость, исполнительность, являются предпосылкой для успешного обучения и воспитания. Вместе с тем безраздельное подчинение авторитету учителя, бездумное выполнение его указаний могут в дальнейшем отрицательно сказаться на процессе обучения и воспитания [33].

По мнению Б.М. Теплова в младшем школьном возрасте дети с готовностью и интересом овладевают новыми знаниями, умениями и навыками. Им хочется научиться правильно и красиво писать, читать, считать. Пока они только вбирают, впитывают знания. И этому очень способствуют восприимчивость и впечатлительность младшего школьника. Все новое (книжка с картинками, которую принёс учитель, интересный пример, шутка учителя, наглядный материал) вызывает немедленную реакцию. Повышенная реактивность, готовность к действию проявляется на уроках и в том, как быстро ребята поднимают руку, нетерпеливо выслушивают ответ товарища, стремятся сами отвечать [53].

Е.М. Смирнова считает, что в младшем школьном возрасте воздействие на эмоциональную сферу происходит, тогда, когда школьник наблюдает поведение других людей, читает художественную литературу или в результате прямого воздействия коллектива, например осуждения. Но в одних случаях чей-либо благородный поступок вызывает нужную эмоциональную реакцию и стремление совершить подобный поступок, а в

других случаях он такой реакции не вызывает. Это объясняется тем, что не только воздействия определяют реакцию, но и та психологическая почва, на которую попадают соответствующие воздействия [48].

В.В. Бойко считает, что «главное, какие эмоциональные впечатления получает школьник: положительные или отрицательные; какие проявления взрослых он наблюдает: сердечность, заботливость, нежность, приветливые лица, спокойный тон, юмор или суету, взвинченность, ворчливость, зависть, мелочность, хмурые лица. Все это своеобразная азбука чувств – первый кирпичик в будущем здании личности» [6, с. 154].

В.В. Бойко отмечает, что эмоциональная сфера младших школьников характеризуется:

« - легкой отзывчивостью на происходящие события и окрашенностью восприятия, воображения, умственной и физической деятельности эмоциями;

- непосредственностью и откровенностью выражения своих переживаний - радости, печали, страха, удовольствия или неудовольствия;

- готовностью к аффекту страха; в процессе учебной деятельности страх ребенок переживает как предчувствие неприятностей, неудач, неуверенности в своих силах, невозможность справиться с заданием; школьник ощущает угрозу своему статусу в классе, семье;

- большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений (на общем фоне жизнерадостности, бодрости, веселости, беззаботности), склонностью к кратковременным и бурным аффектам;

- эмоциогенными факторами для младших школьников являются не только игры и общение со сверстниками, но и успехи в учебе и оценка этих успехов учителем и одноклассниками;

- свои и чужие эмоции и чувства слабо осознаются и понимаются; мимика других воспринимается часто неверно, так же как и истолкование выражения чувств окружающими, что приводит к неадекватным ответным реакциям младших школьников; исключение составляют базовые эмоции страха и радости, в отношении которых у детей этого возраста уже имеются

четкие представления, которые они могут выразить вербально, называя пять синонимичных слов, обозначающих эти эмоции»[6, с. 155].

Г.М. Береслав считает, что «в младшем школьном возрасте эмоциональная жизнь усложняется и дифференцируется – появляются сложные высшие чувства: нравственные, интеллектуальные, эстетические, практические чувства»[7, с. 228].

По мнению Л.Ф. Бурлачук, на сегодняшний день в психологии в сфере эмоций начинаются глобальные исследования, так как это задатки чувств. И речь идет о том, как человек эмоционально реагирует на предложенные жизнью обстоятельства. Мы привыкли говорить о том, что мы радуемся, боимся, сердимся - все эти действия выражают состояние нашей души. Раньше эмоциональные состояния приравнивались к чувствам, но как говорят последние исследования в этой теме – эмоции это предшествующее состояние. Вначале мы эмоционально реагируем, а потом у нас возникает какое-то чувство [8].

Значения проблемы эмоций едва ли нуждается в обосновании. Какие условия и детерминанты не определяли бы жизнь ребенка, внутренне, психологически действенными они становятся лишь в том случае, если им удастся проникнуть в сферу его эмоциональных отношений.

Л.С. Выготский был в числе первых отечественных психологов, пытавшихся включить фактор эмоциональности в свою концепцию развития, и хотя в его теории собственно эмоциональность не рассматривается ни в качестве условия, ни в качестве механизма, ни даже как фактор психического развития, вводя в отечественную психологию понятие «социальная ситуация развития», он отмечал «особую значимость феномена ключевого переживания, который по своему содержанию, безусловно, должен быть отнесен к области эмоциональных явлений. За ключевым переживанием, по Выготскому, стоит та реальность, которая определяет роль среды в развитии ребенка. Переживание представляет собой как бы узел, в котором завязаны

многообразные влияния различных внешних и внутренних обстоятельств» [10, с. 134].

А. Г. Маклаков считает, что «негативные социальные эмоции, которые испытывает ребенок в различных жизненных ситуациях, могут быть обусловлены именно неприятием и отчужденностью со стороны ближайшего окружения. Хрупкий мир детских переживаний характеризуется открытостью и эмоциональной подвижностью. Ситуативный характер эмоций и динамика видов социально эмоциональных проявлений взаимосвязаны с системой личностных отношений, в которую включается ребенок в процессе совместной деятельности и общения со сверстниками и взрослыми. При деформации личностных отношений, выражающейся в агрессивности и замкнутости, враждебности и напряженности между людьми, неизбежно возникает ситуация эмоционального дискомфорта, которая тяжело переживается ребенком и оставляет свой, порой неосознаваемый, негативный след. Эмоциональная память младшего школьника фиксирует и длительно сохраняет эмоциональные образы пережитых событий» [28, с. 16].

Таким образом, эмоциональное благополучие младшего школьника – это устойчивое эмоционально-положительное самочувствие, основой которого является удовлетворение основных возрастных потребностей: как биологических, так и социальных. Являясь компонентом психологического здоровья младшего школьника, эмоциональное благополучие предполагает полное удовлетворение потребности в межличностном общении, формирование благожелательных семейных отношений, доброжелательных отношений в учебном, трудовом коллективах между учащимися и учителями, а также создание благоприятного эмоционального контекста жизненных обстоятельств. Негативное эмоциональное самочувствие вызывает появление эмоциональной отстраненности, разрыв межличностных взаимоотношений, вызывает одиночество и снижает жизненный тонус личности.

1.2. Психологическая характеристика детей младшего школьного возраста

Младший школьный возраст определяется важным внешним обстоятельством в жизни ребенка – поступлением в школу.

По мнению Д.Б.Эльконина, хронологические границы нельзя считать неизменными, они зависят от готовности к обучению в школе (от 7 до 11 лет).

Новая социальная ситуация вводит ребенка в строго нормированный мир отношений и требует от него организованной произвольности, ответственности за дисциплину, за развитие исполнительских действий, связанных с обретением навыков учебной деятельности, а также за умственное развитие [56].

С.Л. Рубинштейн отмечает, что «общая сензитивность к воздействию окружающих условий жизни, свойственная детству, содействует развитию адаптационных форм поведения, рефлексии и психических функций» [44, с. 104].

По мнению В.С. Мухиной, «новообразования младшего школьного возраста: возникновение и закрепление очень важной личностной характеристики, которая становится достаточно устойчивой (мотивация достижения успеха или мотив избегания неудач); чувство компетентности; общими характеристиками всех познавательных процессов становится произвольность, продуктивность, устойчивость; саморегуляция, самоконтроль, целеполагание; внутренний план действия; рефлексия; словесно – логическое мышление (с опорой на наглядность); анализирующее восприятие; появление синтезирующего восприятия (в конце периода); произвольная смысловая память, произвольное внимание; адекватная самооценка; обобщение переживаний; логика чувств. Ведущий вид деятельности — учебная» [31, с. 228].

А. М. Прихожан выделяет следующие особенности общения: «система «ребёнок – взрослый» дифференцируется на «ребёнок – родители» и «ребёнок – учитель», ребенок младшего школьного возраста находится в большой эмоциональной зависимости от учителя, который является для него значимым взрослым [40, с. 274].

Все виды деятельности способствуют развитию познавательной сферы. Внимание, память, воображение, восприятие приобретают характер большей произвольности, ребёнок осваивает способы самостоятельного управления ими, чему помогает прогресс в речевом развитии. В умственном плане осваиваются классификация. Увеличивается вес, скелет подвергается окостенению, развитие мышечной системы, развиваются мелкие мышцы кисти. Развиваются элементы социальных чувств, формируются навыки общественного поведения (взаимопомощь, коллективизм); формируются нравственные качества.

Г.Г. Петроченко считает, что к моменту поступления ребенка в школу словарный запас ребенка увеличивается настолько, что он может свободно объясняться с другим человеком по любому поводу, касающемуся обыденной жизни и входящему в сферу его интересов. Словарь ребенка состоит из существительных, глаголов, местоимений, прилагательных, числительных и соединительных союзов. В этом возрасте ребенок овладевает чтением и письмом. Освобождаясь от напряжения, связанного с овладением исполнительскими действиями письма, ребенок начинает осваивать саму письменную речь [36].

Основные виды мышления: наглядно-образное, наглядно-действенное и словесно-логическое. Но на протяжении периода от начала обучения в школе до перехода на следующий возрастной этап во взаимосвязи с речью мышление развивается от наглядно-образного к абстрактно-логическому.

Я. Рейковский отмечает, что «познавательная активность ребенка, направленная на обследование окружающего мира, организует его внимание на исследуемых объектах довольно долго, пока не иссякнет интерес. Ребенок

может по несколько часов играть или заниматься продуктивной деятельностью. Однако, он будет томиться, отвлекаться, если нужно быть внимательным в той деятельности, которая ему не интересна или требует умственного напряжения. Таким образом, хотя дети младшего школьного возраста могут произвольно регулировать свое поведение, преобладает непроизвольное внимание» [43, с. 283].

Память имеет наглядно-образный характер, безошибочно запоминает интересный, яркий, конкретный материал. Ребенок овладевает приемами продуктивного запоминания. Произвольная память становится функцией, на которую опирается учебная деятельность.

Е. А. Рыльская считает, что доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится мышление. Благодаря этому интенсивно развиваются и перестраиваются сами мыслительные процессы и, с другой стороны, от интеллекта зависит развитие остальных психических функций. К девяти годам завершается наметившийся переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. У ребенка появляются логически верные рассуждения: рассуждая, он использует операции [46].

По мнению С.К. Нартовой-Бочавер «школьное обучение строится таким образом, что словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие. Если в первые два года обучения (7-8 лет) дети много работают с наглядными образцами, то к третьему классу, т.е. к 9 годам, объем такого рода занятий сокращается.

В конце младшего школьного возраста проявляются индивидуальные различия: среди детей выделяются группы «теоретиков» или «мыслителей», которые легко решают учебные задачи в словесном плане, «практиков», которым нужна опора на наглядность и практические действия, и «художников» с ярким образным мышлением. У большинства детей наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления» [33, с. 312].

В.М. Целуйко отмечает, что к 9-ти годам в процессе обучения у нормально развивающегося ребенка формируются научные понятия. Овладение в процессе обучения системой научных понятий дает возможность говорить о развитии у детей к концу младшего школьного возраста основ понятийного или теоретического мышления.

В начале младшего школьного возраста восприятие ребенка еще не достаточно дифференцированно. Из-за этого ребенок иногда путает одинаковые по написанию буквы и цифры (например, 6 и 9). К девяти годам при соответствующем обучении у детей формируется синтезирующее восприятие. Развивающийся интеллект позволяет улавливать связи между элементами воспринимаемого. Это легко прослеживается при описании детьми картины [55, с. 272].

А. М. Прихожан считает, что «память развивается в двух направлениях – произвольности и осмысленности. Дети непроизвольно запоминают материал, вызывающий у них интерес, преподнесенный в игровой форме, связанный с яркими наглядными пособиями или образами-воспоминаниями. Но ребенок девяти лет способен целенаправленно запоминать материал, ему не интересный. В этом возрасте обучение все больше опирается на произвольную память. В 9 лет дети также как и более младшие школьники обладают хорошей механической памятью. Многие из них механически заучивают учебные тексты, что приводит к значительным трудностям в средних классах школы» [34, с. 24].

По мнению Б.М. Теплова, в младшем школьном возрасте развивается произвольное внимание. Первоначально следуя указаниям учителя, работая под его постоянным контролем, к концу начальной школы ребенок постепенно приобретает умение выполнять задания самостоятельно - сам ставит цель и контролирует свои действия. Контроль за процессом своей деятельности и есть, собственно, произвольное внимание ученика. Если в 6-7 лет ребенок может заниматься одним делом 10-20 минут, то в 9-10 лет - уже 30-40 минут [53].

По мнению Л. Венгер, «основой формирования личности ребенка 9 лет является его включенность в общественно-значимую деятельность учения, результаты которой высоко или низко оцениваются взрослыми. Развитие личности ученика зависит непосредственно от школьной оценки его как плохого или хорошего учащегося. В первую очередь учебная деятельность влияет на развитие мотивационной сферы детей. К девяти годам, т. е. примерно третьему классу школы обнаруживаются значительные различия в мотивационном развитии детей. Мотивация неуспевающих школьников специфична, она отличается от мотивации их благополучных сверстников. При наличии сильного мотива получения отметки и одобрения круг их социальных мотивов (таких как, долг, ответственность, получение образования и т.д.) учения сужен, что обедняет мотивацию в целом. Широкие социальные мотивы соответствуют тем ценностям, которые дети берут у взрослых, главным образом усваивают в семье» [9, с. 75].

Д.И. Фильдштейн отмечает, «к 9-10 годам формируется и определенный уровень притязаний ребенка. Дети с высоким уровнем притязаний и престижной мотивацией рассчитывают только на успех и переживают «четверку» как трагедию. Дети с низким уровнем притязаний не претендуют на многое ни в настоящем, ни в будущем. Они не ставят перед собой высоких целей и постоянно сомневаются в своих возможностях, быстро смиряются с тем уровнем успеваемости, который складывается в начале обучения» [54, с. 314].

В младшем школьном возрасте происходит рост стремления детей к достижениям. Поэтому основным мотивом деятельности ребенка в этом возрасте является мотив достижения успеха. Иногда встречается другой вид этого мотива — мотив избегания неудачи.

По мнению О.А. Кнопкина, в сознании ребенка закладываются определенные нравственные идеалы, образцы поведения. Ребенок начинает понимать их ценность и необходимость. Но для того, чтобы становление личности ребенка шло наиболее продуктивно, важно внимание и оценка

взрослого. Эмоционально-оценочное отношение взрослого к поступкам ребенка определяет развитие его нравственных чувств, индивидуального ответственного отношения к правилам, с которыми он знакомится в жизни. Социальное пространство ребенка расширилось — ребенок постоянно общается с учителем и одноклассниками по законам четко формулируемых правил [20, с. 12].

О.В. Курышева отмечает, что «...именно в младшем школьном возрасте ребенок переживает свою уникальность, он осознает себя личностью, стремится к совершенству. Это находит свое отражение во всех сферах жизни ребенка, в том числе и во взаимоотношениях со сверстниками. Дети находят новые групповые формы активности, занятий. Они стараются по началу вести себя так, как принято в этой группе, подчиняясь законам и правилам. Затем начинается стремление к лидерству, к превосходству среди сверстников. В этом возрасте дружеские отношения более интенсивные, но менее прочные. Дети учатся умению приобретать друзей и находить общий язык с разными детьми. Хотя предполагается, что способность к формированию близких дружеских отношений в некоторой степени определяется эмоциональными связями, установившимися у ребенка в течение первых пяти лет его жизни» [24, с. 241].

Дети стремятся к совершенствованию навыков тех видов деятельности, которые приняты и ценятся в привлекательной для него компании, чтобы выделиться в ее среде, добиться успеха.

В. М. Астапов пишет, что «в младшем школьном возрасте у ребенка развивается направленность на других людей, получившая свое выражение в просоциальном поведении учет их интересов. Просоциальное поведение очень значимо для развитой личности» [2, с. 220].

Способность к сопереживанию получает свое развитие в условиях школьного обучения потому, что ребенок участвует в новых деловых отношениях, невольно он вынужден сравнивать себя с другими детьми — с

их успехами, достижениями, поведением, и ребенок просто вынужден учиться развивать свои способности и качества.

Таким образом, младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства.

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

Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения являются необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познаний и деятельности. Основная задача взрослых в работе с детьми младшего школьного возраста — создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка.

1.3. Детско-родительские отношения и их роль в эмоциональном благополучии детей младшего школьного возраста

Рассматривая вопросы преемственности семейного и общественного воспитания, О.В. Кухарчук показала роль семьи на каждом из этапов детского онтогенеза. С точки зрения О.В. Кухарчук, «роль семьи в развитии ребенка связывается со смысловой сферой ребенка, в то время как образовательные учреждения создают условия для овладения культурными значениями предметов и явлений. Автор выделяет ряд оснований для подтверждения собственной точки зрения о механизмах влияния семьи на развитие личности ребенка» [25, с. 47].

Во-первых, как показано в работах Д.Б. Эльконина и многих других исследователей, смысл непосредственно связан с общением ребенка с другими людьми. В этом контексте, семья и семейные отношения

обеспечивают малышу осмысление окружающего мира [56]. В противном случае дети имеют серьезные проблемы с воображением и игрой, в которых реализуется смысловая сфера малыша. Это хорошо видно из работ, исследовавших психологические особенности детей, воспитывающихся в детском доме (Н.Н. Толстых, А.М. Прихожан). [40]. Следующее основание – это анализ первого вербального опыта малыша, который реализуется в автономной речи, смысловой по главным своим характеристикам.

Как видно из работ, изучающих становление и развитие автономной речи, она может быть понята лишь взрослыми, которые имеют очень тесное и близкое общение с ребенком, то есть с его семьей, или с теми, кто заменяет ему реальных родителей.

Итак, семья с самых ранних этапов детского онтогенеза создает условия для развития смысловой сферы ребенка. При этом, если следовать за Л.С. Выготским, «семья, одновременно, создает условия для обучения в образовательных учреждениях, где ребенок овладевает общекультурными значениями предметов и явлений. В этом контексте оказывается, что семья и образовательное учреждение имеют разные функции по отношению к ребенку и обеспечивают целостное восприятие мира (смысловое и общекультурное), естественно дополняя друг друга. С этих позиций семья и образовательное учреждение являются необходимыми двумя социальными институтами, обеспечивающими полноценное психическое и личностное развитие в онтогенезе» [10, с. 134].

Исследование Г. Крайг показало, что «в разных психологических возрастах у ребенка есть свой образ благополучной и неблагополучной семьи. При этом одни и те же семейные отношения могут в одном возрасте быть вполне благополучными, а в другом оказывать на развитие ребенка неблагоприятное влияние. В каждом психологическом возрасте семья играет свою особую роль в развитии ребенка. Это, с одной стороны, позволяет говорить о разных психологических задачах, решаемых образовательными

учреждениями на разных ступенях онтогенеза и, во-вторых, о разном взаимодействии семьи и общества» [22, 560].

Роль семьи в развитии ребенка младшего школьного периода развития оказалась малоизученной. Анализ особенностей развития в этом периоде, проведенный О.В. Кухарчук, показывает, что в семье ребенок учится произвольно переходить от условной ситуации к реальной и обратно [25].

По мнению П. Ф. Лесгафт, жизнедеятельность младшего школьника предполагает, чтобы он не просто умел переходить от условной ситуации к реальной и обратно, но чтобы он был способен считывать и понимать эти переходы у других людей. Помимо этого очень важно, чтобы изменения ситуаций были подчинены не личным потребностям ребенка, а логике общей ситуации. С этих позиций в семье ребенок младшего школьного возраста, как и в дошкольном детстве, нуждается в близком взрослом, как партнере по игре. При этом близкий взрослый, с одной стороны, расширяет темы и проблемы игры, выступает «учеником», при помощи которого младший школьник осмысляет свои отношения с учителем и, с другой стороны, вводит ребенка в мир взрослых игр (шашки, шахматы, первые картежные игры и т.п.). Важно отметить, что во всех выделенных направлениях близкий взрослый целенаправленно учит ребенка произвольному переходу от реальной ситуации к условной и т.п.[27, с.351].

По мнению С.К. Нартова-Бочавер «семья в младшем школьном возрасте не должна решать образовательных задач, то есть не должна напрямую учить ребенка. Хорошо известно, к примеру, что в аристократических семьях для обучения детей этого возраста приглашали специальных учителей, репетиторов, гувернеров, хотя у родителей были достаточные навыки, которым они могли бы обучать детей» [33, с. 312].

Для того чтобы понять, что дает школа развитию ребенка младшего школьного возраста необходимо обратиться к особенностям учебной деятельности, описанной В.В. Давыдовым.

В.В. Давыдов отмечает, что «начальные формы учебной деятельности представляют собой коллективную деятельность учащихся и учителя» [12, с. 542]. Есть основания, прежде всего в теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, говорить, что «в школьном обучении ребенок овладевает структурой учебной деятельности и разнообразными формами коллективно-распределенной деятельности» [59, с. 328].

Семья и школа отличаются в своих основных воспитательных функциях. Функция семьи - задавать новые смыслы, включать человека в полноту смысловой, эмоционально-чувственной реальности. В то время как функция школы - означать эти смыслы, создавать условия для овладения ребенком общекультурных значений.

В.В. Столин отмечает, что «благополучная и неблагополучная семья отличаются в первую очередь по уровню реализации функции осмысления окружающего мира. Это зависит от следующих факторов: 1) структура семьи (полная - неполная семья), 2) стили воспитания, 3) уровень эмоциональных контактов в семье (негативное отношение, отвержение, принятие и др.), 4) психосоциальные особенности составляющих семью лиц (аддиктивное поведение родителей, психические заболевания и др.)» [51, с. 228].

П.Ф. Лесгафт выделяет следующие «типы семей, негармоничных по своей структуре и патогенных по их влиянию на личность ребенка: 1) распадающаяся семья, 2) неполная семья, 3) ригидная псевдосолидарная семья, 4) распавшаяся семья. Многие исследователи отмечают при этом, что наибольшей патогенностью отличаются семьи в стадии распада» [27, 351].

Уровень эмоциональных контактов исследовал А. Н. Кричевец. Согласно его типологии к патогенным видам родительского поведения относятся следующие:

«тип А - оба (один) родителя не удовлетворяют потребности ребенка в любви или полностью отвергают его;

тип В - ребенок служит в семье средством разрешения супружеских конфликтов;

тип С - родители угрожают покинуть семью или “разлюбить” ребенка в качестве дисциплинарных мер;

тип D - родители внушают ребенку, что своим поведением он повинен в разводе, болезни или смерти одного из родителей;

тип E - в окружении ребенка отсутствует человек, способный понять его переживания, и заместить собой отсутствующего или пренебрегающего своими обязанностями родителя» [23, с. 400].

В советской литературе существуют классификации неправильных типов семейного воспитания, приводящих к возникновению отклонений в поведении детей и подростков.

Так, Г.М. Береслав выделяет: «1) семьи с неблагоприятной эмоциональной атмосферой, в которых отношения между детьми и родителями характеризуются равнодушием, или ребенок испытывает на себе грубость, неуважение со стороны взрослых; 2) семьи, где нет эмоционального контакта между детьми и родителями при сохранении внешнего рисунка правильных отношений; 3) семьи с нездоровой нравственной атмосферой, в которых ребенку прививаются социально нежелательные потребности и интересы» [7, с. 228].

Я. Рейковский, выделяя в качестве основания классификации воспитательный потенциал семьи, относит к неблагоприятным: «1) воспитательно-неустойчивые, 2) воспитательно-слабые с утратой контакта с детьми и контроля над ними, 3) воспитательно-слабые с постоянно конфликтной атмосферой, 4) воспитательно-слабые с агрессивно-негативной атмосферой, 5) маргинальные: с алкогольной, сексуальной деморализацией и т.д. 6) правонарушительские, 7) преступные, 8) психически отягощенные» [43, с. 228].

По мнению А.Г.Маклакова «под стилем семейного воспитания следует понимать наиболее характерные способы отношений родителей к ребенку, применяющих определенные средства и методы педагогического

воздействия, которые выражаются в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия» [28, с. 24].

Стили семейного воспитания формируются под воздействием объективных и субъективных факторов и генетических особенностей ребенка. В отечественной литературе достаточно широко представлены работы, описывающие стили семейных взаимоотношений.

Например, И.А. Рыбылова выделяет 6 типов отношений родителей к детям:

«1) чрезвычайно пристрастное отношение, уверенность что дети - главное в жизни;

2) безразличное отношение к ребенку, к его запросам, интересам;

3) эгоистическое отношение, когда родители считают ребенка основной рабочей силой семьи;

4) отношение к ребенку как объекту воспитания без учета особенностей его личности;

5) отношение к ребенку как помехе в карьере и личных делах;

6) уважение к ребенку в сочетании с возложением на него определенных обязанностей» [45, с. 10].

П. В. Симонов выделяет 4 типа семейных отношений: «диктат, опека, мирное сосуществование на основе невмешательства и сотрудничество. Диктат в семье проявляется в систематическом подавлении одними членами семейства (преимущественно взрослыми) инициативы и чувства собственного достоинства у других его членов. Безоглядная авторитарность родителей, игнорирование интересов и мнений ребенка, систематическое лишение его права голоса при решении вопросов, к нему относящихся, - все это гарантия серьезных неудач формирования личности ребенка» [47, с. 321].

Опека в семье – это система отношений, при которой родители, обеспечивая своим трудом, удовлетворение всех потребностей ребенка, ограждают его от каких-либо забот, усилий и трудностей, принимая их на себя. Опека как воспитательная тактика – откровенный враг трудового

воспитания, потому что опекаемого, прежде всего, ограждают от усилий и ответственности. Родители блокируют процесс серьезной подготовки их детей к столкновению с реальностью за порогом родного дома, оказывая ему, в конечном счете, дурную услугу. Если опека, которая представляет собой форму определенной активности родителей в системе семейных отношений, приобретает характер принуждения детей к ответственности, то она принесет только пользу, как детям, так и взрослым.

А.Н. Захаров считает, что «сотрудничество - как тип взаимоотношений в семье предполагает опосредованность межличностных отношений в семье общими целями и задачами совместной деятельности, ее организацией и высокими нравственными ценностями. Семья, где ведущим типом взаимоотношений является сотрудничество, обретает особое качество, становится группой высокого уровня развития - коллективом. Понимание сотрудничества как тактики воспитания не сводится к ориентации лишь на участие детей в домашних делах, хотя это и есть существенная сторона совместной деятельности взрослых и детей. Здесь открывается еще сторона сотрудничества детей и родителей - «соучастие» (или внутригрупповая идентификация), которая цементирует взаимосвязь поколений в семье, не оставляет место равнодушию, черствости, эгоизму» [14, с. 248].

По мнению Б.М. Теплова «почти нет исследований, рассматривающих «нормальную» семью, ее особенности, отношения, складывающиеся между ее членами, стиль воспитания детей» [53, с. 482].

«Нормальная семья» - понятие очень условное. Будем считать таковой семью, которая обеспечивает требуемый минимум благосостояния, социальной защиты и продвижения ее членам и создает необходимые условия для социализации детей до достижения ими психологической и физической зрелости. Психологи изучали и изучают до сих пор реальные семьи, но с точки зрения их отклонений от нормы, т.е. реальные аномальные семьи. Психологи чаще всего связывают семейные проблемы с брачно-супружескими отношениями.

По мнению Н.Д. Левитанова, в традиционной семье воспитывается уважение к авторитету старших: педагогическое воздействие осуществляется сверху - вниз. Основным требованием является подчинение. Дети из таких семей легко усваивают традиционные нормы, но испытывают трудности в формировании собственных семей. Они инициативны, негибки в общении, действуют исходя из представления о должном [26, с.338].

Г. Крайг считает, что в детоцентрической семье главной задачей родителей считается обеспечение «счастья ребенка». Семья существует для ребенка. Воздействие осуществляется, как правило, снизу-вверх (от ребенка к родителям). В результате у ребенка формируется высокая самооценка, ощущение собственной значимости, но возрастает вероятность конфликта с социальным окружением за пределами семьи. Поэтому ребенок из такой семьи может оценивать мир как враждебный. Очень велик риск социальной дезадаптации и в частности учебной дезадаптации ребенка после поступления в школу [22, с. 560].

По мнению О.А. Кнопкина, супружеская (демократическая) семья расписывается розовыми красками. Цель в этой семье взаимное доверие, принятие и автономность членов. Воспитательное воздействие - «горизонтальное», диалог равных: родителей и ребенка. В семейной жизни всегда учитываются взаимные интересы, причем, чем старше ребенок, тем больше его интересы учитываются. Итогом такого воспитания является усвоение ребенком демократических ценностей, гармонизация его представлений о правах и обязанностях, свободе и ответственности, развитие активности, самостоятельности, доброжелательности, адаптивности, уверенности в себе и эмоциональной устойчивости [19, с. 135].

Семейные отношения – это система взаимных требований и ожиданий. В каждой семье объективно складывается определенная, далеко не всегда осознанная его система воспитания. У одних родителей требования, которые они предъявляют ребенку, соответствуют тому, что ждут от него педагоги, у

других система во многом противоречит принципам, утверждающимся в школе.

Таким образом, развитие общения у ребенка происходит при условии, если семья благополучная. В такой семье ребенок учится не только элементарному общению, но и сотрудничеству. На примере родителей ребенок учится договариваться, находит нужные ему методы взаимодействия между партнерами по общению.

Семья в жизни ребенка играет большую и ответственную роль. В процессе близких взаимоотношений с матерью, отцом, братьями, сестрами, дедушками, бабушками и другими родственниками у ребенка с первых дней жизни формируется структура его личности. Он входит в мир своих родных, перенимает нормы их поведения. Они дают первые образцы поведения. Ребенок подражает, и стремится быть похожим на мать и отца. Когда родители понимают, что во многом от них самих зависит формирование личности ребенка, то они ведут себя так, что все их поступки и поведение в целом способствуют формированию у ребенка тех качеств и такого понимания человеческих ценностей, которые они хотят ему передать. Такой процесс воспитания можно считать вполне сознательным, так как постоянный контроль над своим поведением, за отношение к другим людям, внимание к организации семейной жизни позволяет воспитывать детей в наиболее благоприятных условиях, способствующих их всестороннему и гармоничному развитию [14].

Родительские позиции оказывают влияние на поведение ребенка в семье. Отталкиваемый и отвергаемый ребенок чувствует себя ненужным, лишним, отодвинутым в семье на второй план. Такие дети иногда борются за свое положение в семье или пытаются обратить на себя внимание плохим поведением, которое не одобряется их родителями, но помогает ребенку стать центром семейного внимания. Таким же лишним ребенок чувствует себя тогда, когда родители уклоняются от общения с ним, не участвуя в играх, почти не замечают его, постоянно заняты своими делами.

Дети родителей, чрезмерно их оберегающих, чаще всего занимают показную позицию, излишне выдвинутую на задний план. Они сосредотачивают на себе внимание всех окружающих. Потребности этих детей доминируют над потребностями других членов семьи. К такому ребенку относятся как к божеству, которому все служат. Подобную позицию чаще занимает единственный ребенок, или самый младший, или один из детей, склонный к заболеваниям, о здоровье которого родители чрезмерно тревожатся и не могут преодолеть эти волнения.

Итак, эмоциональное благополучие, являясь компонентом психологического здоровья младшего школьника, предполагает полное удовлетворение потребности в межличностном общении, формирование благожелательных семейных отношений, доброжелательных отношений в учебном, трудовом коллективах между учащимися и учителями, а также создание благоприятного эмоционального контекста жизненных обстоятельств. Негативное эмоциональное самочувствие вызывает появление эмоциональной отстраненности, разрыв межличностных взаимоотношений, вызывает одиночество и снижает жизненный тонус личности.

Социальный статус младшего школьника является одним из показателей эмоционального благополучия в коллективе и отражает положение, занимаемое им в социальной системе детского коллектива. Социометрический статус рассматривается как положение ребенка в системе межличностных отношений и определяется числом выборов или предпочтений, которые получает каждый член детского коллектива.

Детско-родительские отношения представляет собой относительно устойчивое явление, содержание которого включает амбивалентные элементы эмоционально-ценностного отношения и может изменяться в определенных границах. Детско-родительские отношения реализуются в регулировании эмоциональной дистанции и влияют на эмоциональное благополучие ребёнка.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Организация и методы исследования

Целью эмпирического исследования является проверка гипотезы о том, что детско-родительские отношения влияют на эмоциональное благополучие младших школьников, а именно, неблагоприятные детско-родительские отношения приводят к недостаточному эмоциональному благополучию, что проявляется в высоком уровне тревожности, преобладании негативного эмоционального состояния, и, как следствие, низкому социометрическому статусу в классном коллективе.

Объект исследования: эмоциональное благополучие младших школьников.

Предмет исследования: влияние детско-родительских отношений на эмоциональное благополучие младших школьников в детском коллективе.

Практические задачи исследования:

1. Организовать и провести эмпирическое исследование влияния детско-родительских отношений на эмоциональное благополучие младших школьников в детском коллективе.

2. Разработать программу тренинга по гармонизации детско-родительских отношений и, как следствие, повышения показателей эмоционального благополучия младших школьников, в том числе в детском коллективе.

В качестве диагностического инструментария нами были использованы следующие методики:

1. *Тест-опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина.*

Цель: изучить выявление родительского отношения к детям.

Родителям были предложены бланки с вопросами (61 вопрос). На каждый вопрос предполагался либо положительный, либо отрицательный ответ.

Основанием для оценки служил ключ к опроснику, который позволил выявить уровень родительских отношений.

На наш взгляд, наиболее оптимальным является такой вариант родительских отношений, как:

Кооперация – это социально желаемый образ родительского поведения. Родитель высоко оценивает способности своего ребёнка, испытывает чувство гордости за него, поощряет инициативу и самостоятельность, старается быть с ним на равных.

К нейтральному варианту можно отнести отношения по типу «симбиоз» и «маленький неудачник». Родитель видит своего ребёнка младше по сравнению с реальным возрастом, стремится удовлетворить его потребности, оградить от трудностей и неприятностей жизни, не предоставляет ему самостоятельности.

К отрицательному варианту родительских отношений мы отнесли такой тип родительских отношений, как *отвержение* и «авторитарная гиперсоциализация». Родитель воспринимает своего ребёнка плохим, неприспособленным. Требует от него безоговорочного послушания и дисциплины. По большей части испытывает к ребёнку злость, раздражение, досаду (Приложение 1.).

2. Тест школьной тревожности Филипса.

Эта методика позволяет определить уровень и характер тревожности у детей младшего и среднего школьного возраста. Тест направлен на изучение школьной тревожности – очень широкого понятия, включающего различные аспекты устойчивого школьного эмоционального неблагополучия.

Школьная тревожность выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Младший

школьник постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения (Приложение 1.).

3. *Метод социометрических измерений.*

Социометрическая техника применяется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования.

С помощью социометрии можно изучать типологию социального поведения людей в условиях групповой деятельности, судить о социально-психологической совместимости членов конкретных групп.

Вместе с официальной или формальной структурой общения, отражающей рациональную, нормативную, обязательную сторону человеческих взаимоотношений, в любой социальной группе всегда имеется психологическая структура неофициального или неформального порядка, формирующаяся как система межличностных отношений, симпатий и антипатий. Особенности такой структуры во многом зависят от ценностных ориентаций участников, их восприятия и понимания друг друга, взаимооценок и самооценок. Как правило, неформальных структур в группе возникает несколько, например, структуры взаимоподдержки, взаимовлияния, популярности, престижа, лидерства и т.д. (Приложение 1.)

4. *Методика «Настроение»* (С. Панченко). Проективная методика, целью которой является выявление актуального (или типичного) для младшего школьника эмоционального состояния, степень осознания его (Приложение 1.).

2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования

В качестве гипотезы нашего исследования выступало предположение, что детско-родительские отношения влияют на эмоциональное благополучие младших школьников, а именно: нарушение детско-родительских отношений

приводит к формированию у младших школьников высокого уровня тревожности и, как следствие, преобладание негативного эмоционального состояния и низкого социометрического статуса.

Для проверки гипотезы и выявления родительского отношения в исследуемой группе был проведен тест-опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина.

По результатам этой методики установили три основных варианта родительского отношения: кооперация с выраженным принятием ребёнка, нейтральное отношение (симбиоз и контроль при достаточном уровне принятия) и отрицательное отношение (у таких родителей выстроены отрицательные отношения с детьми, низкий уровень принятия, кооперации, симбиоза, высокий уровень контроля и негативное отношение к неудачам ребенка).

Нами были выделены три группы испытуемых, у которых был выявлен определенный уровень родительских отношений. 1 группу составили родители, безусловно принимающие своего ребенка таким, какой он есть, то есть, представлены отношения по типу кооперации, 2 группу – родители с нейтральным вариантом принятия, и 3 группу – родители, у которых выявлен отрицательный вариант отношений.

1 группу составили 12 семей, что составляет 32,%, 2 группу – 8 семей и 20% респондентов соответственно и 3 группу – 19 семей и 47,5% от общего числа испытуемых.

Представим эти данные графически на рисунке 2.1.

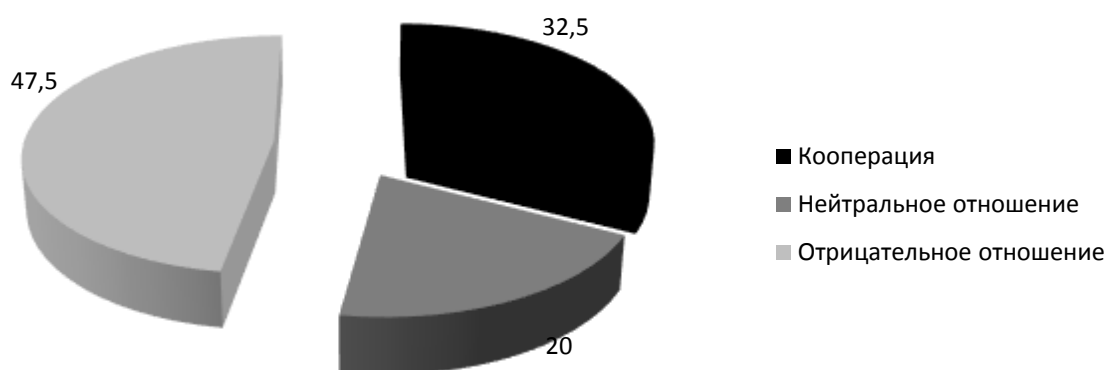


Рис. 2.1. Распределение родителей по вариантам родительского отношения (в %)

Более подробно полученные данные представим в виде показателей среднего балла в каждой из выделенных групп таблице 2.1.

Таблица 2.1.

Показатели родительского отношения (средний балл)

№ п\п	Шкала	Группы родителей			Достоверность различий
		1 группа	2 группа	3 группа	
1.	Принятие / отвержение ребенка	24,0	14,9	8,7	U=318, p≤0,05
2.	Кооперация	6,9	4,3	2,9	U=327, p≤0,05
3.	Симбиоз	6,4	3,8	2,4	U=413, p≤0,05
4.	Контроль	4,1	2,9	6,1	U=308, p≤0,05
5.	Отношение к неудачам ребенка	1,7	3,2	5,8	U=402, p≤0,05

Анализ результатов родительских ответов, показал высокие баллы по шкале «Принятие—отвержение» в 1-й подгруппе. Эти данные говорят о том,

что у родителей преобладает положительное отношение к своим детям. Такие родители принимают ребенка какой он есть, уважают и признают его индивидуальность, одобряют его интересы, поддерживают планы, проводят с детьми достаточно много времени и не жалеют об этом.

Низкие баллы по этой шкале получены в 3-й группе родителей, следовательно, эти родители чаще всего испытывают по отношению к детям отрицательные чувства. Эти родители считают детей неудачниками, не верят в их будущее, низко оценивают способности и часто просто третируют. 24,0 и 8,7 баллов соответственно (при $p \leq 0,05$). Средние значения получены во 2-й группе – 14,9.

Высокие баллы по шкале «Кооперация» в 1-й группе свидетельствуют о том, что родители проявляют искренний интерес к тому, что интересует их детей, высоко ценят способности ребенка, поощряют его самостоятельность и инициативу, стараются быть на равных с ним.

Более низкие баллы по данной шкале в 3-й подгруппе, следовательно, родители занимают по отношению к ребенку иную позицию. 6,9 и 2,9 балла соответственно (при $p \leq 0,05$). Средние значения получены во 2-й группе – 4,3.

Высокие баллы по шкале «Симбиоз» в 1-й группе являются показателем, что родители не устанавливают психологическую дистанцию между собой и ребенком, стараются всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные разумные потребности.

Данные в 3-й подгруппе – это показатель того, что родители, напротив, устанавливают значительную психологическую дистанцию между собой и своим ребенком, достаточно мало о нем заботится. 6,4 и 2,4 балла (при $p \leq 0,05$). Средние значения получены во 2-й группе – 3,8.

Баллы по шкале «Контроль» в 3-й подгруппе показывают, что родители крайне авторитарны по отношению к своим детям, требуют от них абсолютного послушания и задают очень строгие дисциплинарные рамки.

Почти во всем такие родители навязывают детям свою волю. Такие родители далеко не всегда могут быть хорошим образцом для подражания.

Низкие баллы (во 2-й группе) наоборот, говорят о том, что контроль над действиями ребенка со стороны родителей практически отсутствует – 2,9 балла.

Наилучшим вариантом оценки родительского отношения являются средние баллы, что и показывают родители 1-й группы. 4,1 и 6,1 балла (при $p \leq 0,05$).

Высокие баллы по показателю «Отношение к неудачам ребенка» в 1-й группе - это свидетельство того, что родители считают детей маленькими неудачниками. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся такому родителю несерьезными, они могут даже их игнорировать. А низкие баллы в 1-й группе, свидетельствуют о том, что беды ребенка взрослые считают случайными и всегда в него верят. 1,7 и 5,8 балла (при $p \leq 0,05$). Средние значения получены во 2-й группе – 3,8.

Представим эти данные графически на рисунке 2.2.

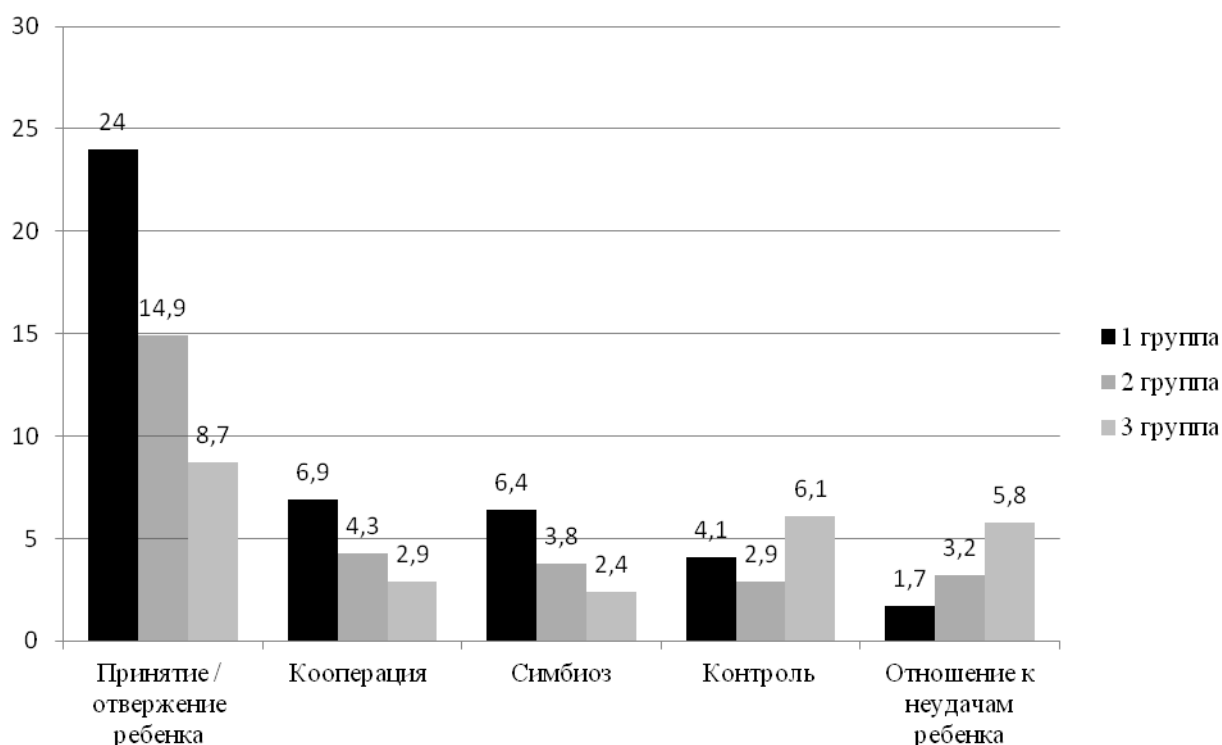


Рис. 2.2. Показатели родительского отношения (средний балл)

В результате проведенной психодиагностической работы нами были получены результаты, на основании которых мы распределили младших школьников на 3 группы с преобладанием разных детско-родительских отношений.

Данные методики «Тест школьной тревожности Филипса» в каждой из исследуемых групп представлены в таблице 2.2.

Таблица 2.2.

Средние значения показателей школьной тревожности в группах младших школьников (средний балл)

Шкала	Группы респондентов			Достоверность различий
	1 группа	2 группа	3 группа	
1. Общая тревожность в школе	15,3	16,4	20,5	p 1/3, 2/3 (U=423, p≤0,05)
2. Переживание социального стресса	6,1	6,7	10,3	p1/3 (U=636, p≤0,05)
3. Фрустрация потребности в достижении успеха	7,0	11,7	12,4	P1/3 (U=636, p≤0,05)
4. Страх самовыражения	3,1	4,0	6,2	P1/3 (U=428, p≤0,05)
5. Страх ситуации проверки знаний	3,2	4,7	5,9	P1/3 (U=371, p≤0,05)
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	4,2	4,1	4,7	-
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	5	4,2	4,2	P1/3 (U=287, p≤0,05)
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	4,8	6,0	7,5	P1/3 (U=428, p≤0,05)

Таким образом, по данным первой шкалы мы видим наличие статистически значимых отличий у респондентов 1 и 3 групп, 15,3 и 20,5 баллов соответственно (при p≤0,05). Следовательно, общая тревожность в школе или общее эмоциональное состояние младшего школьника, связанное

с различными формами его включения в жизнь школы у детей с негативными детско–родительскими отношениями значительно выше.

Показатели переживания социального стресса, то есть эмоциональное состояние младшего школьника, на фоне которого развиваются все его школьные контакты (в первую очередь со сверстниками) в 3-й группе (у детей с высоким уровнем отвержения их родителями) так же выше. Различия между данными 1 и 3 групп находятся на уровне статистической значимости – 6,1 и 10,3 балла (при $p \leq 0,05$).

Фрустрация потребности в достижении успеха или неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата значительно выше в группе детей с высоким уровнем отвержения их родителями. Они неуверенны в себе, стесняются проявлять инициативу, уступают ее более смелым одноклассникам. Дети же 1-й группы более уверены в себе, более инициативны, активно развивают потребности в успехе даже при наличии очень посредственных способностей, так как уверены в поддержке близких. 7,0 и 12,4 балла соответственно (при $p \leq 0,05$).

По тем же причинам у респондентов 3-й группы значительно выше показатели страха самовыражения. То есть им в большей степени присущи негативные эмоциональные переживания ситуаций, связанных с необходимостью самораскрытия, демонстрации себя другим людям, а так же демонстрации своих способностей, 3,1 и 6,2 балла соответственно (при $p \leq 0,05$).

Страх ситуации проверки знаний или отрицательное отношение и переживание тревоги в ситуации публичной проверки знаний, умений и возможностей в большей степени характерен для респондентов 3 группы, 3,2 и 5,9 балла соответственно (при $p \leq 0,05$). Респонденты 1 и 2 группы, если хорошо подготовлены к уроку, расценивают эту ситуацию как возможность дополнительно продемонстрировать свои способности.

По шкале «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» статистически значимых различий не выявлено. Для всех младших школьников в исследуемой группе характерна ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей. Они испытывают тревогу по поводу оценок, которые им дают окружающие. Не респонденты 1 и 2 группы ценят хорошее отношение к себе и дорожат им, а респонденты 3 группы тревожатся в ожидании негативных оценок себя и своих действий.

При этом интересным представляется тот факт, что по шкале «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» более высокие баллы выявлены в 1 и 2 группах, а испытуемые 3 группы оказались более устойчивыми на уровне физиологии. У детей с высоким уровнем принятия их родителями выявлены особенности психофизиологической организации, снижающие их приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды. Вероятно, это связано с тем, что у них в силу постоянной поддержки со стороны родителей, просто не выработан адекватный способ реагирования на стрессовые ситуации. 5,0 и 4,2 балла соответственно (при $p \leq 0,05$).

Проблемы и страхи в отношениях с учителями, общий негативный эмоциональный фон отношений с педагогами, снижающий успешность обучения младшего школьника выше у респондентов 3 группы – 4,8 и 7,5 баллов соответственно (при $p \leq 0,05$).

Для большей наглядности представим эти данные графически на рисунке 2.3.

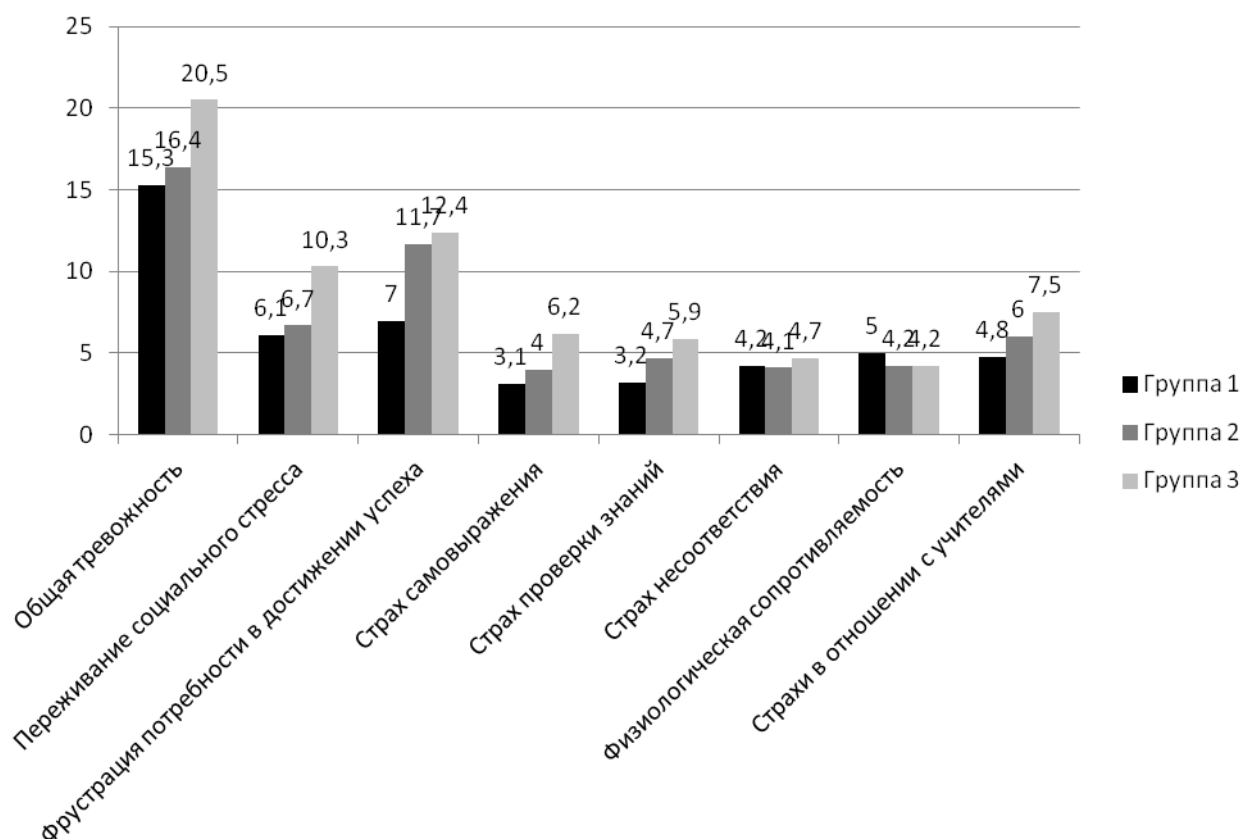


Рис. 2.3. Показатели школьной тревожности в группах младших школьников с разными детско-родительскими отношениями (ср. балл)

По результатам социометрического исследования нами были получены результаты, представленные в таблице 2.3.

Таблица 2.3.

Распределение младших школьников по социометрическому статусу в группах с разными детско-родительскими отношениями

Шкала	Группы респондентов						Достоверность различий
	1 группа		2 группа		3 группа		
	%	балл	%	балл	%	балл	
Звезды	25,0	5,8 (коэф. 0.02)	6,5	5,7 (коэф. 0.02)	4,0	5,7 (коэф. 0.02)	p 1/3 (U=423, p≤0,05)
Предпочитаемые	50,0	4,2 (коэф. 0.02)	49	4,1 (коэф. 0.02)	48,0	4,3 (коэф. 0.02)	p 1/3 (U=341, p≤0,05)
Игнорируемые	12,5	2,7 (коэф. 0.01)	25,5	2,7 (коэф. 0.01)	28,0	2,5 (0.01)	p 1/3 (U=237, p≤0,05)
Изолированные	12,5	1,2 (коэф. 0.01)	19,0	1,3 (коэф. 0.01)	20,0	1,2 (коэф. 0.01)	p 1/3 (U=315, p≤0,05)

Таким образом, данные таблицы 2.3 убедительно свидетельствуют о том, что 25% респондентов 1-й группы получили максимальное количество баллов и составили подгруппу «звезд», Таких детей во 2-й группе оказалось 6,5%, и в 3-й – 4,0% соответственно, при $U=423$, $p \leq 0,05$. Это испытуемые, которые пользуются наибольшей популярностью и симпатией окружающих. С ними хотят коммуницировать и иметь возможность назвать своим другом. Один из членов данной подгруппы представлен социометрическим выбором по типу «обособленные», то есть многие отдают ему свое предпочтение, а сам он никого не выбирает. При этом, среднее количество выборов в данных подгруппах – 5,8 и 5,7 соответственно.

Следующую подгруппу респондентов составили «предпочитаемые». Среднее количество выборов в их подгруппе – 4,2, 4,1 и 4,3 соответственно. 50% респондентов 1-й группы получили достаточное количество баллов и составили подгруппу. Таких детей во 2-й группе оказалось 49%, и в 3-й – 48% соответственно, при $p 1/3$ ($U=341$, $p \leq 0,05$). Эту подгруппу составляют общительные, социально мобильные младшие школьники, у которых в большом количестве представлены групповые социометрические выборы (включающие взаимные выборы с двумя и более членами своего класса или учебной «параллели»).

Группа «игнорируемые» представлена младшими школьниками с парными социометрическими выборами, когда индивид находится во взаимных отношениях не более чем с одним членом группы, испытывает определенные сложности в установлении контактов и отстаивании своего мнения. Среднее количество выборов в их подгруппе – 2,7, 2,7 и 2,5 соответственно. 12,5% респондентов 1-й группы составили подгруппу. Таких детей во 2-й группе оказалось 25,5%, и в 3-й – 28% соответственно, при $p 1/3$ ($U=237$, $p \leq 0,05$).

Группа «изолированных» со средним количеством выборов 1,2 сформировалась по следующим типам выборов: одноименному с подгруппой

типу «изолированные выборы», когда сам студент выбирает других, а его не выбирает никто или «блуждающие выборы» - человека выбирают одни одноклассник, а сам он выбирает совершенно других. 12,5% респондентов 1-й группы составили подгруппу. Таких детей во 2-й группе оказалось 19,0%, и в 3-й – 20% соответственно, при $p = 1/3$ ($U=315$, $p \leq 0,05$).

Эти данные графически отображены в рисунке 2.4.

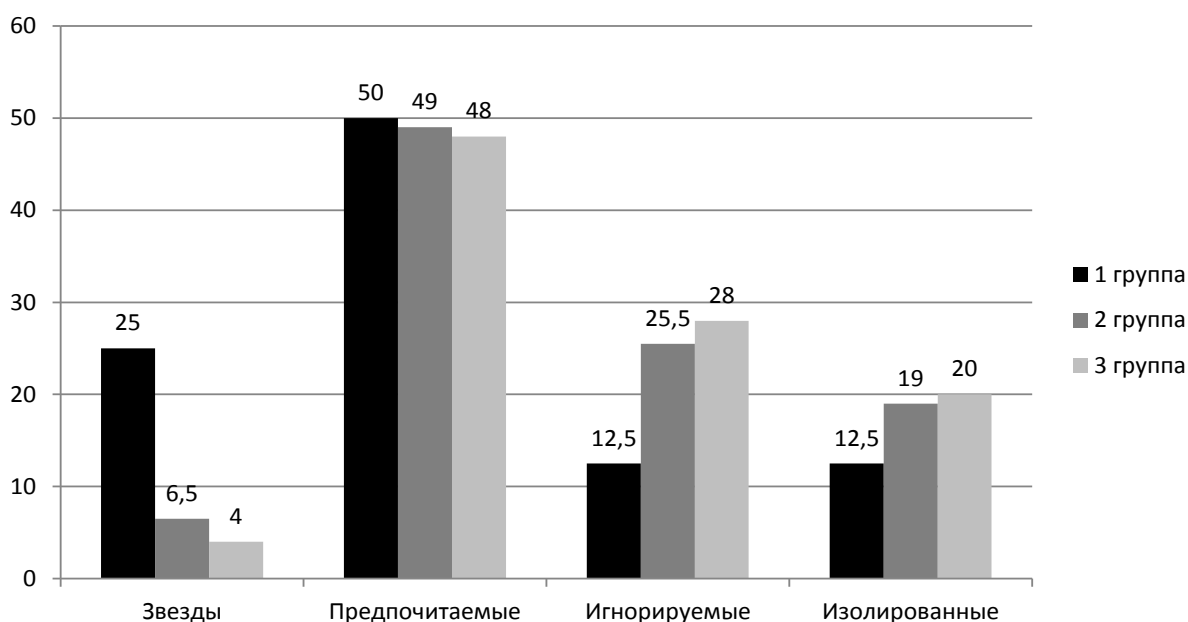


Рис. 2.4. Распределение младших школьников по социометрическому статусу в группах с разными детско-родительскими отношениями (в %)

Таким образом, рисунок 2.4. наглядно показывает процентное распределение социометрического статуса в группе младших школьников. Наибольшее количество составляет группа респондентов со статусом «Предпочитаемые», при этом на уровне статистически значимых различий находится количество респондентов в 1-й и 3-й группах со статусом «Звезды», «Игнорируемые» и «Изолированные».

И в завершении диагностической работы нами была проведена и проанализированы результаты проективной методики «Настроение».

Данные представлены в таблице 2.4.

Таблица 2.4.

Распределение младших школьников по показателям актуального эмоционального состояния в группах с разными детско-родительскими отношениями (в %)

Показатели эмоционального состояния	Группы респондентов		
	1 группа	2 группа	3 группа
Позитивное эмоциональное состояние	72,0	68,0	54,0
Негативное эмоциональное состояние	28,0	32,0	46,0

Таким образом, анализ таблицы 2.4. свидетельствует о том, что в группе младших школьников с высоким уровнем принятия наблюдается самый высокий процент детей с актуальным позитивным эмоциональным состоянием, а именно – 72%. И даже 28% испытуемых, которые отмечают негативное актуальное эмоциональное состояние, демонстрируют более высокий уровень его осознанности. Они более открыты по сравнению с респондентами 2-й и 3-й групп в обсуждении причин такого настроения и состояния. Использование малоформализованной беседы позволило уточнить, что негативное актуальное эмоциональное состояние данных респондентов связано или с проблемами академической успеваемости по отдельным школьным предметам или с состоянием здоровья (проблема сезонной весенней простуды - ОРЗ, ОРВИ и т.д.).

В группе респондентов с нейтральными детско–родительскими отношениями наблюдается более низкий процент детей с актуальным позитивным эмоциональным состоянием, а именно – 68%. И 32% испытуемых, которые отмечают негативное актуальное эмоциональное состояние, демонстрируют достаточный уровень его осознанности. Они более закрыты по сравнению с респондентами 1-й группы в обсуждении причин такого настроения и состояния. Но использование малоформализованной беседы позволило установить, что негативное актуальное эмоциональное состояние данных респондентов в большинстве случаев связано с проблемами академической успеваемости по целому ряду школьных предметов и отсутствием поддержки со стороны родителей.

В группе младших школьников с высоким уровнем отвержения их родителями наблюдается самый низкий процент детей от общей выборки с актуальным позитивным эмоциональным состоянием, а именно – 54%, и 46% испытуемых, которые отмечают негативное актуальное эмоциональное состояние, демонстрируют крайне низкий уровень его осознанности. Они закрыты по сравнению с респондентами 1-й и 2-й групп в обсуждении причин такого настроения и состояния. Очевидно, что в большинстве случаев причины такого настроения связаны не столько с ситуацией в школе (многие из этих респондентов достаточно успешно усваивают школьную программу), сколько с ситуацией в семье – очень высоким уровнем требований, предъявляемых к ребенку, непоследовательности, резкости высказываний и отсутствием эмоциональной близости в диаде «родитель - ребенок».

Представим результаты данной методики графически на рисунке 2.5.

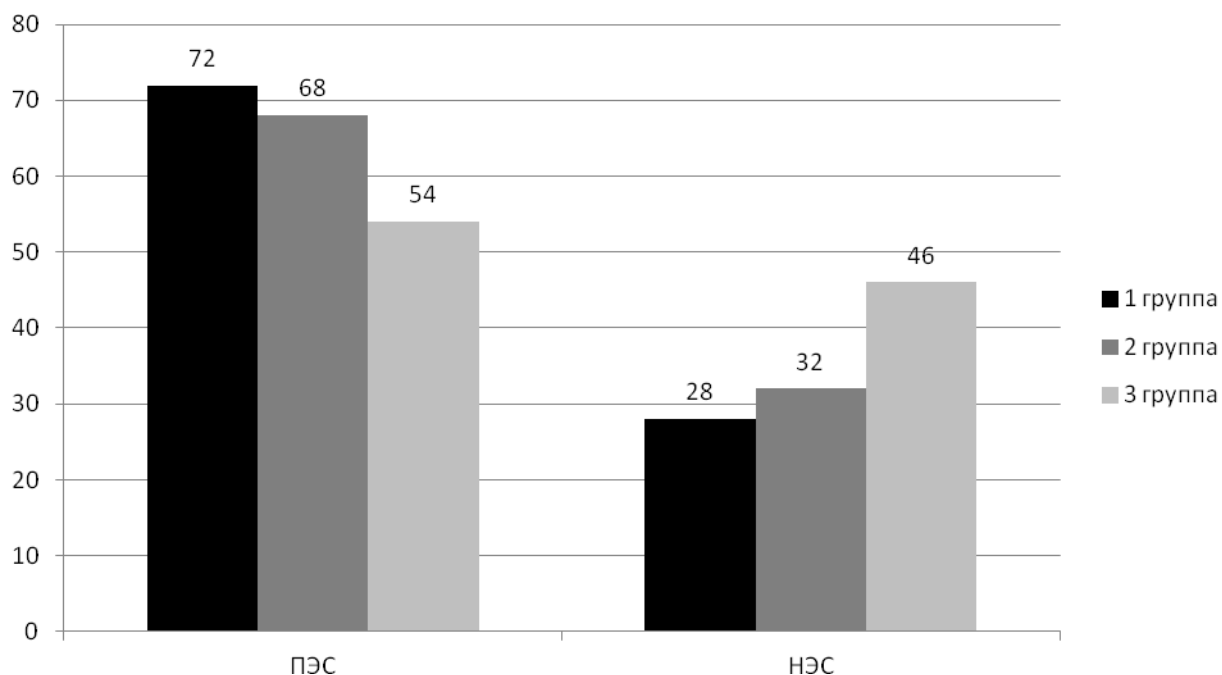


Рис. 2.5. Показатели актуального эмоционального состояния в группах младших школьников с разным типом детско–родительских отношений (в %)

Так как целью нашего исследования является изучение влияния детско-родительских отношений на эмоциональное благополучие младших школьников в детском коллективе, представим данные по всем методикам в таблице 2.5.

Таблица 2.5.

Сводные результаты эмоционального благополучия младших школьников с разными типами детско-родительских отношений

Уровни эмоционального благополучия	Тип детско-родительских отношений					
	Кооперация		Нейтральные		Отрицательные	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Оптимальное	10	25,0	5	12,5	-	
Достаточное	1	2,5	2	5,0	2	5,0
Недостаточное	1	2,5	1	2,5	18	45,0

Таким образом, данные таблицы 2.5 убедительно свидетельствуют о наличии взаимосвязи между показателем эмоционального благополучия младших школьников и вариантами детско-родительских отношений. Самые высокие показатели оптимального эмоционального благополучия выявлены в группе младших школьников с родительским отношением кооперация (25,%), 12,5% у младших школьников с нейтральным родительским отношением и в группе с отрицательным родительским отношением таких показателей эмоционального благополучия не выявлено.

Достаточное эмоциональное благополучие в группе младших школьников с родительским отношением кооперация выявлено у 2,5% респондентов, 5,0% у младших школьников с нейтральным родительским отношением и в группе с отрицательным родительским отношением так же у 5,0% младших школьников.

Наиболее высокие показатели недостаточного эмоционального благополучия выявлены в группе младших школьников с отрицательным родительским отношением (45,%) и по 2,5% у младших школьников с нейтральным родительским отношением и кооперацией.

Представим эти данные на рисунке 2.6.

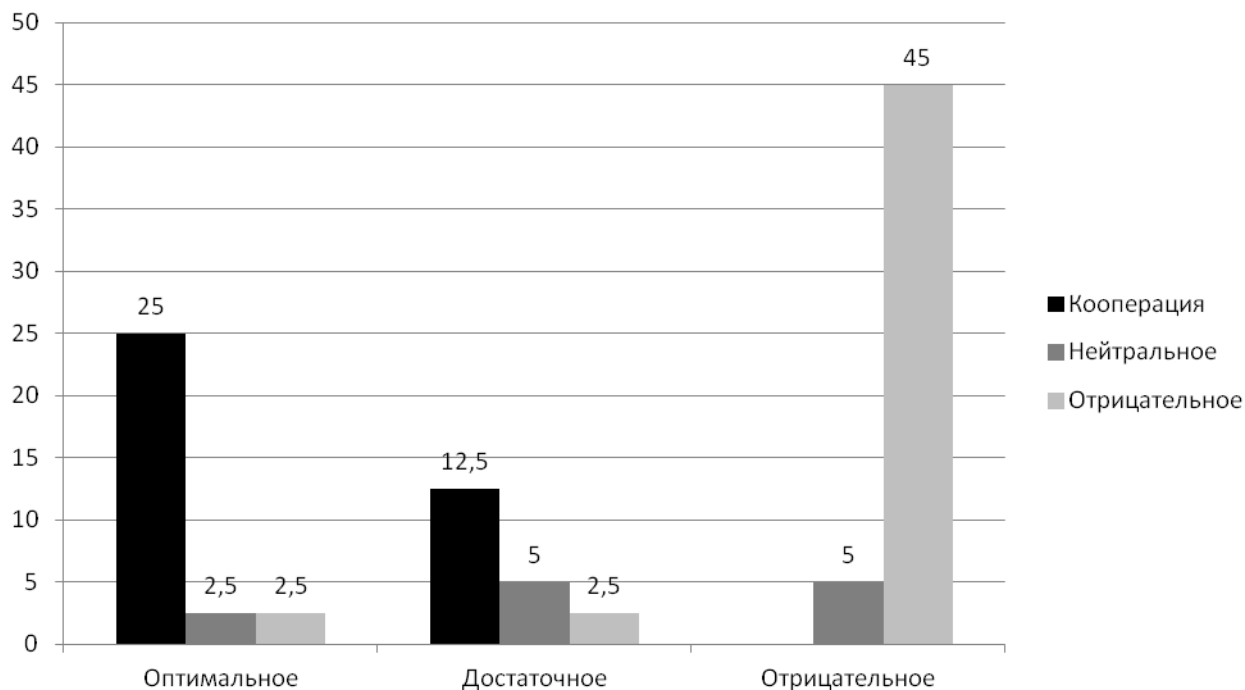


Рис. 2.6. Распределение эмоционального благополучия младших школьников с разными типами детско-родительских отношений (в %)

В результате математической обработки данных при помощи коэффициента корреляции r-Спирмена по всем показателям используемых методик были обнаружены значимые корреляционные связи (прямые и обратные), которые представлены в таблице 2.6.

Таблица 2.6.

Матрица корреляций исследуемых показателей

	Принятие/ отвержение	Кооперация	Симбиоз	Контроль	Отношение к неудачам
Общая тревожность в школе	-,158	-,027	,185	,351**	,065
Переживание социального стресса	,115	,011	,018	,417**	,014
Фрустрация потребности в достижении успеха	-,008	-,316*	,084	-,098	,064
Страх самовыражения	,164	-,222	,017	-,261	,025
Страх ситуации проверки знаний	-,192	,414	-,027	,365	,127
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	-,024	-,467**	,105	,312*	,118
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	,190	-,095	,010	-,210	,119
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	,115	,027	,029	,211*	,124
Позитивное эмоциональное состояние	,415**	-,116	,010	-,098	,017
Негативное эмоциональное состояние	-,008	-,116	-,097	,317**	,192
Звезды	,108	,085	,127	,065	,120
Предпочитаемые	,017	,078	,019	,098	,014
Игнорируемые	,015	,114	,028	,082	,111
Изолированные	,117	,029	,064	,019	,164

Примечание:

*Корреляция значима на уровне 0.05

**Корреляция значима на уровне 0.001

Наглядно корреляционные связи представлены на рисунке 2.7.



Рис. 2.7. Корреляционная плеяда детско-родительских отношений и показатель эмоционального благополучия младших школьников

Примечание:

Прямая корреляционная связь



Обратная корреляционная связь



Существует достоверная положительная корреляционная связь между показателем «Принятие» и показателем «Позитивное эмоциональное состояние» ($r=,415$, при $p\leq 0,01$) то есть, чем гармоничнее отношения между родителями и ребенком, тем больше вероятность сохранения и поддержания у ребенка позитивного эмоционального состояния.

Обнаружена прямая корреляционная связь между показателем «Кооперация» и показателем «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» ($r=,467$, при $p\leq 0,01$). Так же выявлена прямая односторонняя корреляционная связь между показателем «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» и показателем «Отвержение» ($r=,312$, при $p\leq 0,05$), то есть чем сложнее и неблагоприятнее отношения детей и родителей, тем выше у ребенка страх не соответствовать ожиданиям взрослых.

Интересной представляется существующая прямая положительная корреляционная связь между показателем «Отвержение» и показателем «Общая тревожность в школе» ($r=,351$, при $p\leq 0,01$), «Переживания социального стресса» ($r=,417$, при $p\leq 0,05$), «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» ($r=,211$, при $p\leq 0,05$) и «Негативное эмоциональное состояние» ($r=,317$, при $p\leq 0,01$), то есть, чем выше будут показатели негативного родительского отношения, тем больше вероятность того, что у детей будут нарастать негативные показатели тревоги, страхов и в целом негативного эмоционального состояния.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование и полученные результаты позволили установить, что тип детско-родительских отношений влияет на эмоциональное благополучие младших школьников в детском коллективе, оказывает непосредственное влияние на развитие и формирование актуально эмоционального состояния и социометрического статуса ребенка в классе.

А, следовательно, считаем необходимым проведение дальнейшей работы по мотивированию родителей младших школьников (детей с низким социометрическим статусом и актуальным негативным эмоциональным

состоянием) для продолжения работы в тренинговой группе для гармонизации типа детско-родительских отношений и как следствие формирования актуально позитивного эмоционального состояния и высокого социометрического статуса ребенка в классном коллективе.

2.3 Разработка программы тренинга по оптимизации детско-родительских отношений

Для продолжения работы и подтверждения гипотезы исследования мы разработали программу тренинга «Психологическая коррекция детско-родительских отношений».

Цель программы – коррекция детско-родительских отношений.

Данная программа направлена на решение следующих задач:

1. Развить навыки эффективного общения со своим ребенком в самых различных жизненных ситуациях;
2. Обучиться альтернативным способам поведения и внутреннего самоконтроля в ситуациях, провоцирующих агрессию или уход в гиперопеку;
3. Обучиться приемам регулирования своего эмоционального состояния и тех форм взаимодействия с ребенком, которые родитель для себя выбирает.

Сроки реализации программы: общая продолжительность программы составляет 24 часа. Занятия рекомендовано проводить 2 раза в неделю, продолжительностью 1,5 - 2 академических часа.

Таблица 2.7.

Тематическое планирование программы по коррекции детско-родительских отношений

№	Тема	Цель, задачи	Содержание
1	Вводное «Первая встреча»	Цель: установление доверительных отношений между всеми участниками в	«Слова» «Техника

		<p>группе.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> -определить правила работы в тренинговой группе; -стимуляция и формирование групповой сплоченности; - эмоциональное раскрепощение участников группы 	<p>состояний»</p> <p>«Эмоции в теле»</p>
2	«Внимание! – негативные эмоции»	<p>Цель: расширение информации о проблеме переживания негативных эмоций.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> -предоставить и обсудить информацию о различных эмоциональных состояниях; -помочь участникам осознать данную проблему, необходимость работы с ней; - помочь участникам осознать необходимость развивать навыки самоконтроля и саморегуляции, в том числе в процессе общения со своими детьми. 	<p>«Беседа»</p> <p>«Моя агрессивная энергия»</p>
3	«Учимся коммуницировать»	<p>Цель: развить навыки эффективного общения с детьми в самых разных жизненных ситуациях.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> -ознакомиться с техниками противостояния вербальным манипуляциям; -научиться адекватно реагировать в различных жизненных ситуациях. 	<p>«Ситуации»</p> <p>«В театре»</p>
4	«Барьеры общения с ребенком»	<p>Цель: закрепить навыки эффективного общения с детьми в самых разных жизненных ситуациях.</p> <p>Задачи:</p>	<p>«Барьеры межличностного общения»</p> <p>«Открытые ответы»</p>

		<p>-знакомство с барьерами в общении с ребенком;</p> <p>-развитие умения открыто выражать свои чувства в социально и психологически приемлемой форме</p>	
5	«Наше эффективное общение»	<p>Цель: закрепить навыки эффективного общения с детьми в самых разных жизненных ситуациях.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - развить умение перестраивать свою позицию по отношению к ребенку в соответствии с ситуацией; - развитие умения завоевывать инициативу в разговоре 	<p>«Качели»</p> <p>«организация диалога»</p> <p>«Вырвись из круга»</p>
6	«Наши альтернативы»	<p>Цель: обучиться альтернативным способам поведения и внутреннего самоконтроля в ситуациях, провоцирующих гиперопеку, непоследовательность или агрессию.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> - совместный поиск альтернативных способов поведения в ситуациях, провоцирующих гиперопеку, непоследовательность или агрессию; - научиться отстраняться от травмирующей ситуации с помощью различных способов саморегуляции. 	<p>«Поиск альтернатив»</p> <p>«Репетиция поведения»</p> <p>«Обвинитель – обвиняемый»</p>
7	«Мое спокойное состояние»	<p>Цель: закрепление навыков внутреннего самоконтроля в ситуациях, провоцирующих гиперопеку, непоследовательность или агрессию.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> -обучение способам сохранения спокойствия в ситуациях, 	<p>«Сценарий»</p> <p>«Сила – ум»</p> <p>«Да – нет»</p>

		провоцирующих гиперопеку, непоследовательность или агрессию; - развитие умения противостоять чужому давлению (со стороны педагогов, других родителей и т.д.)	
8	«Дорогие родители, будьте собой, но в лучшем виде»	Цель: закрепление навыков эмоционального реагирования в ситуациях, провоцирующих гиперопеку, непоследовательность или агрессию. Задачи: -развитие адекватной оценочной деятельности, направленной на анализ собственного поведения и поступков окружающих людей; -переоценка негативного восприятия неприятных, конфликтных ситуаций.	«Твой художественный фильм» «Найди во всем хорошее»
9	«Я – регулятор атмосферы в семье»	Цель: обучиться приемам регулирования своего эмоционального состояния в процессе общения с ребенком. Задачи: -знакомство с приемами регулирования своих эмоций; -отреагирование своих негативных эмоций; - поиск приемлемого для себя способа реагирования на ситуацию раздражения, непонимания или невнимания.	«Аукцион» «Сказка»
10	«Семья без напряжения»	Цель: закрепить навыки регулирования своего эмоционального состояния в процессе общения с ребенком и другими членами семьи. Задачи: -развитие способностей регуляции эмоционального состояния;	«Проблемная ситуация» «Погода» «Снежки»

		-обучение различным техникам экспресс-регуляции эмоционального состояния.	
11	«Владею собой»	<p>Цель: освоить способы саморегуляции через управление дыханием и мышечным тонусом.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> -обучение управлением тонусом мышц; -обучение способам управления дыханием 	<p>«Управляю дыханием»</p> <p>«Управляю тонусом мышц»</p> <p>«Веревка»</p>
12	«Завершение программы»	<p>Цель: обобщение знаний и умений по результатам проделанной работы.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> -помочь в осознании произошедших изменений, пользы проведенных занятий; -способствовать получению обратной связи от участников группы; - закрепление позитивного настроения проделанной работы 	<p>«Благодарен тому, что...»</p> <p>«Беседа»</p> <p>«Подарок»</p>

Более подробное описание упражнений представлено в приложении 4.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ по теме исследования показал, что исследованием проблемы влияния детско-родительских отношений на эмоциональное благополучие младших школьников в детском коллективе занимаются ведущие отечественные и зарубежные психологи и педагоги.

Существенным вкладом в изучение данного вопроса стали работы как отечественных так и зарубежных авторов. Так в зарубежной психологии проблема эмоционального благополучия и социометрического статуса разработана достаточно полно, в отечественной же психологии исследования по данной проблеме не так популярны, и, как правило, носят узконаправленный характер.

В процессе нашего исследования изучалась следующая проблема: влияет ли, и если да, то как, тип детско - родительских отношений на эмоциональное благополучие младших школьников в детском коллективе?

По результатам исследования мы определили основные направления деятельности педагога - психолога, педагога и родителей направленные на реализацию в практике работы дошкольного образовательного учреждения рекомендаций по гармонизации типа родительского отношения так, как следствие, эмоционального состояния старших дошкольников.

Проведенной эмпирическое исследование и выполненный количественный и качественный анализ результатов исследования позволяют нам сделать следующие выводы:

1. Эмоциональное благополучие, являясь компонентом психологического здоровья младшего школьника, предполагает полное удовлетворение потребности в межличностном общении, формирование благожелательных семейных отношений, доброжелательных отношений в учебном, трудовом коллективах между учащимися и учителями, а также создание благоприятного эмоционального контекста а жизненных обстоятельств. Негативное эмоциональное самочувствие вызывает появление

эмоциональной отстраненности, разрыв межличностных взаимоотношений, вызывает одиночество и снижает жизненный тонус личности

2. Социальный статус младшего школьника отражает положение, занимаемое им в социальной системе детского коллектива. Социометрический статус рассматривается как положение ребенка в системе межличностных отношений и определяется числом выборов или предпочтений, которые получает каждый член детского коллектива.

3. Детско - родительские отношения представляет собой «относительно устойчивое явление, содержание которого включает амбивалентные элементы эмоционально-ценностного отношения и может изменяться в определенных границах». Детско - родительские отношения реализуется в регулировании эмоциональной дистанции.

4. Данные диагностики влияния детско-родительских отношений на эмоциональное благополучие младших школьников в детском коллективе позволили установить, что в группе младших школьников с отрицательным уровнем родительского отношения, низкими показателями принятия их родителями выявлено преобладание школьников с более низким социометрическим статусом, доминированием негативного малоосознаваемого эмоционального состояния и высокого уровня школьной тревожности. В большинстве случаев причины такого состояния связаны не столько с ситуацией в школе (многие из этих респондентов достаточно успешно усваивают школьную программу), сколько с ситуацией в семье – очень высоким уровнем требований, предъявляемых к ребенку, непоследовательности, резкости высказываний и отсутствием эмоциональной близости в диаде «родитель - ребенок». Младшим школьникам данной подгруппы не хватает поддержки родителей.

5. В группе младших школьников с нейтральным уровнем родительского отношения выявлено преобладание школьников с более высоким социометрическим статусом, доминированием позитивного, но малоосознаваемого эмоционального состояния и достаточно высокого

уровня школьной тревожности. А существующее негативное актуальное эмоциональное состояние этих младших школьников в большинстве случаев связано с проблемами академической успеваемости по целому ряду школьных предметов и отсутствием поддержки со стороны родителей.

6. В группе младших школьников с отношением родителей по типу кооперации, с высоким уровнем принятия их родителями выявлено преобладание школьников с высоким социометрическим статусом, доминированием позитивного, осознаваемого эмоционального состояния и адекватного уровня школьной тревожности. А существующее негативное актуальное эмоциональное состояние этих младших школьников в большинстве случаев связано или с проблемами академической успеваемости по отдельным школьным предметам или с состоянием здоровья (проблема сезонной весенней простуды - ОРЗ, ОРВИ и т.д.).

7. Самые высокие показатели оптимального эмоционального благополучия выявлены в группе младших школьников с родительским отношением кооперация, а наиболее высокие показатели недостаточного эмоционального благополучия выявлены в группе младших школьников с отрицательным родительским отношением.

Таким образом, полученные результаты дают основание сделать вывод о том, что поставленная цель исследования достигнута, задачи решены, а выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение. Детско-родительские отношения влияют на эмоциональное благополучие младших школьников, а именно: нарушение детско-родительских отношений приводит к формированию у младших школьников высокого уровня тревожности, низкого социометрического статус и, как следствие, преобладание негативного эмоционального состояния.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Антонов Ю.Е. Здоровый школьник. Социально-оздоровительная технология 21 века: Пособие для исследователей и педагогических работников. - М.: Аркти, 2000.- 88 с.
2. Астапов В.М. Тревожность у детей. - М.: Владос - Пресс, 2011. - 220 с.
3. Балинский И.М.. Лекции по психиатрии. - Л.: Медгиз, 1998. – 214 с.
4. Банникова Л.П. Программа оздоровления детей в образовательных учреждениях: Методическое пособие. - М.: ТЦ Сфера, 2008. – 48 с.
5. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование). – М., Просвещение, 2010. – 464 с.
6. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. - М.: Наука, 2003. – 154 с.
7. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. - М.: Педагогика, 2010. - 228 с.
8. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике.– СПб.: Питер, 1999. – 528 с.
9. Венгер Л. Как дошкольник становится школьником. – М.: - 2005.- 75с.
10. Выготский Л.С. Психология развития человека. - М.: Смысл Эксмо, 2003. – 134 с.
11. Грановская Р.М. Практическая психология. – СПб., 2007. – 429 с.
12. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.: ИНТОР, 2004. – 542 с.
13. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. - М.: Педагогика, 2006. – 240 с., доп. с ил.

14. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. Анамнез, этиология и патогенез. М., 1988. - 248 с.
15. Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия.- М., 2009.-206с.
16. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. - М.: Букинистическое издательство, 2012. – 216 с.
17. Изард К. Психология эмоций. – СПб., Питер, 2007. – 464 с.
18. Карандашев В.Н. Изучение оценочной тревожности. – М.: Просвещение, 2011. – 126 с.
19. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. – 2014. – № 13. – С. 128-135.
20. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2012. – №13. – С. 5-12.
21. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 2005. – 431 с.
22. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Алетей, 2000. -560 с.
23. Кричевец А.Н. Математическая статистика для психологов. – М.: Академия, 2012. – 400 с.
24. Курышева О.В. Категория образа в традиции современной психологии. - Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2005. - С. 221-241.
25. Кухарчук О.В. Особенности социализации и реабилитации подростков, воспитывающихся в условиях депривации семейных отношений/ О.В. Кухарчук, Е.А. Митрофанова//Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. - 2015. - № 5 (14). - С. 46-52.
26. Левитов Н.Д. Психологическое состояние беспокойства, тревоги / Н.Д. Левитов // Вопросы психологии. – 2007. – № 1. – С. 331-338.
27. Лесгафт П.Ф. Воспитание ребенка. - Северо-Запад, 2012. – 351 с.

28. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях./А.Г. Маклаков// Психологический журнал. – 2016. – Т. 22. – № 1. – С. 16 – 24.
29. Мид М. Культура и мир детства. – М., 2008. – 281 с.
30. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - М.: Издательский центр "Академия", 1999. - 456 с.
31. Мухина В.С. Дети с отклонениями поведения. - М.,2010. - 228с.
32. Нартова-Бочавер С.К. Скоро в школу. – М.: - 1998. – 216 с.
33. Нартова-Бочавер С.К. Психологическое пространство личности: Монография. - М.: Прометей, 2005. - 312 с.
34. Наследов Д.А. SPSS 15: профессиональный статистический анализ данных. – СПб.: Питер, 2008.
35. Немов Р.С. Общая психология. – М.: Владос, 2008. – 400 с.
36. Петроченко Г.Г. Развитие детей 6 – 7 летнего возраста и подготовка их к школе. – М., 2008.- 290с.
37. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. - Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. - 304 с.
38. Прихожан А.М. Роль детско-родительских отношений в становлении тревожности как личностного образования [Электронный ресурс] .–URL:<http://psystudy.ru/num/2008n2-2/109-prikhozhan2>
39. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности./ А.М. Прихожан. - СПб.: Питер, 2008. - 58 с.
40. Прихожан А.М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст. – М.: Сфера, 2011. – 274 с.
41. Психолого-педагогический словарь – Минск.: Современное слово, 2006. – 928 с.
42. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика: методика и тесты. - Самара: Бахрах – М. - 2005. - 672с.

43. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М., Прогресс, 2004. – 283 с.
44. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М.: Учпедгиз, 1990.– 104 с.
45. Рыбалова И.А. Мониторинг качества образования и управленческая команда в ДОУ/И.А. Рыбалова //Управление образовательным учреждением. - 2005. - №4. – С.10-23.
46. Рыльская Е.А. Структура жизнеспособности человека: коммуникативный аспект / Е.А. Рыльская // Вестник Московского гос. обл. ун-та. – 2009. – № 4. – С. 31–36.
47. Симонов П.В. Теория отражения и психофизиология эмоций. – М., 2010. – 321 с.
48. Смирнова Е.О. Родители и дети: Психология взаимоотношений. – М.Сфера, 2015. – 272 с.
49. Столин В.В., Бодалев А.А. и др. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук.-М.: Педагогика, 2009. — 208 с.
52. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. - М.: Изд-во Просвещение, 2011.–536 с.
53. Теплов Б.М. Способности и одаренность. - М., 2000. – 482с.
54. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. - М.: 2009. - 314 с.
55. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 272 с.
56. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды: Проблемы возрастной и педагогической психологии. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 219с.

Диагностические методики в порядке их предъявления

1. Опросник родительских отношений Варги — Столина (ОРО)

Опросник родительского отношения представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление родительского отношения (отношения родителей и детей) у взрослых, обращающихся в психологическую консультацию за помощью по вопросам воспитания детей и трудностей в общении с ними. Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, отмечаемых в общении с детьми особенностей восприятия, особенностей понимания характера и личности ребенка, его поступков. Опросник разработан А.Я.Варгой под руководством В.В. Столина и впервые опубликован в 1988 г.

Опросник состоит из пяти шкал.

I. Принятие/отвержение — шкала отражает интегральное эмоциональное отношение к ребенку. Содержание одного полюса шкалы: родителю нравится ребенок таким, какой он есть. Родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему. Родитель стремится проводить много времени вместе с ребенком, одобряет его интересы и планы. На другом полюсе шкалы: родитель воспринимает своего ребенка как плохого, неприспособленного, неудачливого. Ему кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей. Родитель в основном испытывает к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду. Он не доверяет ребенку и не уважает его.

II. Кооперация — социально желательный образ родительского отношения. Содержательно эта шкала раскрывается так: родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь, сочувствует ему. Родитель высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него. Он поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, старается быть с ним на равных. Родитель доверяет ребенку, старается принимать его точку зрения в спорных вопросах.

III. Симбиоз — шкала отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком. При высоких баллах по этой шкале можно считать, что родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребенком. Содержательно эта тенденция описывается так:

родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все его потребности, оградить от трудностей и неприятностей жизни. Родитель постоянно ощущает тревогу за ребенка, ребенок кажется ему маленьким и беззащитным. Тревога родителя повышается, когда ребенок начинает обретать автономию волей обстоятельств, так как по своей воле родитель никогда не предоставляет ребенку самостоятельности.

IV. Авторитарная гиперсоциализация — отражает форму и направление контроля за поведением ребенка. При высоком балле по этой шкале в родительском отношении отчетливо просматривается авторитаризм. Родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старается во всем навязать ребенку свою волю, не в состоянии принять его точку зрения. За проявления своеволия ребенка сурово наказывают. Родитель пристально следит за социальными достижениями ребенка и требует социального успеха. При этом родитель хорошо знает ребенка, его индивидуальные особенности, привычки, мысли, чувства.

V. Маленький неудачник — отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем. При высоких значениях по этой шкале в родительском отношении имеется стремление инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Родитель видит ребенка младшим по сравнению с его реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства кажутся родителю детскими, несерьезными. Ребенок представляется неприспособленным, неуспешным, открытым для дурных влияний. Родитель не доверяет своему ребенку, досадует на его неуспешность и неумелость. В связи с этим родитель старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

Текст опросника ОРО

1. Я всегда сочувствую своему ребенку.
2. Я считаю своим долгом знать все, что думает мой ребенок.
3. Я уважаю своего ребенка.
4. Мне кажется, что поведение моего ребенка значительно отклоняется от нормы.
5. Нужно стараться держать ребенка в стороне от реальных жизненных проблем, если они его травмируют.
6. Я испытываю к ребенку чувство расположения.
7. Хорошие родители ограждают ребенка от трудностей жизни.
8. Мой ребенок часто неприятен мне.
9. Я всегда стараюсь помочь своему ребенку.
10. Бывают случаи, когда издевательское отношение к ребенку приносит ему большую пользу.

11. Я испытываю досаду по отношению к своему ребенку.
12. Мой ребенок ничего не добьется в жизни.
13. Мне кажется, что другие дети потешаются над моим ребенком.
14. Мой ребенок часто совершает такие поступки, которые достойны только презрения.
15. Для своего возраста мой ребенок немножко незрелый.
16. Мой ребенок специально ведет себя плохо, чтобы досадить мне.
17. Мой ребенок выпитывает в себя все дурное, как губка.
18. Моего ребенка трудно научить хорошим манерам при всем старании.
19. Ребенка следует держать в жестких рамках, тогда из него вырастет порядочный человек.
20. Я люблю, когда друзья моего ребенка приходят к нам в дом.
21. Я принимаю участие в своем ребенке.
22. К моему ребенку «липнет» все дурное.
23. Мой ребенок не добьется успеха в жизни.
24. Когда в компании знакомых говорят о детях, мне немного стыдно, что мой ребенок не такой умный и способный, как мне хотелось бы.
25. Я жалею своего ребенка.
26. Когда я сравниваю ребенка со сверстниками, они кажутся мне взрослее и по поведению, и по суждениям.
27. Я с удовольствием провожу с ребенком все свое свободное время.
28. Я часто жалею о том, что мой ребенок растет и взрослеет, и с нежностью вспоминаю его маленьким.
29. Я часто ловлю себя на враждебном отношении к ребенку.
30. Я мечтаю о том, чтобы мой ребенок достиг всего того, что мне нравится и кажется необходимым.
31. Родители должны приспосабливаться к ребенку, а не только требовать этого от него.
32. Я стараюсь выполнять все просьбы моего ребенка.
33. Принимая семейные решения, следует учитывать мнение ребенка.
34. Я очень интересуюсь жизнью своего ребенка.
35. В конфликте с ребенком я часто могу признать, что он по-своему прав.
36. Дети рано узнают, что родители могут ошибаться.
37. Я всегда считаюсь со своим ребенком.
38. Я испытываю к ребенку дружеские чувства.

39. Основные причины капризов моего ребенка — эгоизм, упрямство и лень.
40. Невозможно нормально отдохнуть, если проводить отпуск с ребенком.
41. Самое главное — чтобы у ребенка было спокойное и беззаботное детство, все остальное приложится.
42. Иногда мне кажется, что мой ребенок не способен ни на что хорошее.
43. Я разделяю увлечения моего ребенка.
44. Мой ребенок может вывести из себя кого угодно.
45. Я понимаю огорчения своего ребенка.
46. Мой ребенок часто раздражает меня.
47. Воспитание ребенка — это сплошная нервотрепка.
48. Строгая дисциплина в детстве развивает сильный характер.
49. Я не доверяю своему ребенку.
50. За строгое воспитание дети потом благодарят.
51. Иногда мне кажется, что я ненавижу своего ребенка.
52. В моем ребенке больше недостатков, чем достоинств.
53. Я разделяю интересы своего ребенка.
54. Мой ребенок не в состоянии сделать что-либо самостоятельно, а если и сделает, то обязательно не так.
55. Мой ребенок вырастет не приспособленным к жизни.
56. Мой ребенок нравится мне таким, какой он есть.
57. Я тщательно слежу за состоянием здоровья своего ребенка.
58. Нередко я восхищаюсь своим ребенком.
59. Ребенок не должен иметь секретов от своих родителей.
60. Я невысокого мнения о способностях моего ребенка и не скрываю этого от него.
61. Весьма желательно, чтобы ребенок дружил с теми детьми, которые нравятся его родителям.

Ключи к опроснику

I. Принятие/отвержение: 3, 4, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 23, 24, 26, 27, 29, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 60.

II. Образ социальной желательности поведения: 6, 9, 21, 25, 31, 33, 34, 35, 36.

III. Симбиоз: 1, 5, 7, 28, 32, 41, 58.

IV. Авторитарная гиперсоциализация: 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59.

V. Маленький неудачник: 9, 11, 13, 17, 22, 28, 54, 61.

Порядок подсчета тестовых баллов

При подсчете тестовых баллов по всем шкалам учитывается ответ «верно».

Высокий тестовый балл по соответствующим шкалам интерпретируется как:

I — отвержение;

II — социальная желательность;

III — симбиоз;

IV — гиперсоциализация;

V — инфантилизация (инвалидизация).

Тестовые нормы приводятся в виде таблиц процентильных рангов тестовых баллов по соответствующим шкалам. Эти шкалы опубликованы авторами теста и используются многими другими психологами в их публикациях.

Мы не приводим их здесь из-за плохой психометрики практически всех шкал теста. Например, нам непонятно, как высшие возможные «сырые» баллы (по трем шкалам из пяти!) могут иметь проценты, не равный 100 (по второй шкале за максимум — девять «сырых» баллов — испытуемый получает в соответствии с данными авторов теста всего 80 процентов!). С нашей точки зрения, пользователи этой методики должны собрать собственные нормы и провести перестандартизацию теста на своей выборке.

Во-вторых, по мнению многих экспертов, в первом субтесте десять вопросов сформулированы так, что балл по ним необходимо давать за ответ «нет», а не за ответ «да», как указывают авторы теста. Именно этим — ошибкой в ключах — можно, вероятно, объяснить, что все результаты по этой шкале с 24 до 31 балла имеют проценты 100.

Впрочем, психометрика этой шкалы (и других шкал этого теста) просто никуда не годится. Например, по первой шкале уже 15 «сырых» баллов из возможных 31 имеют проценты 90,5, т.е. на остальные возможные 16 баллов приходится всего 9,5 проценты!

Десять указанных вопросов первой шкалы, для которых баллы необходимо начислять за ответ «нет», пользователи должны определить сами как эксперты. По результатам наших многочисленных опросов студентов и работающих психологов, это вопросы: 3, 20, 26, 27, 37, 38, 43, 45, 53, 56.

2. Тест школьной тревожности Филиппа

Эта методика поможет вам определить уровень и характер тревожности у детей младшего и среднего школьного возраста.

Школьная тревожность – это самое широкое понятие, включающее различные аспекты устойчивого школьного эмоционального неблагополучия. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения.

Инструкция. Ребята, сейчас Вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как Вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь. Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ "+", если Вы согласны с ним, или "-", если не согласны.

Опросник

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?

13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, чего хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?
17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, ли ты сделаешь ошибку при ответе?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступать в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебной работой?
33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?
34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?
35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?

36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?
37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?
38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?
39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?
40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?
41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?
42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удается быть лучше их?
43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?
44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?
45. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?
46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?
47. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?
48. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?
49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?
50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?
51. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?
52. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?
53. Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?
54. Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, чего не можешь ты?
55. Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?

56. Беспokoишьcя ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу проверочную работу?

57. Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь это плохо?

58. Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?

Обработка результатов и интерпретация

Ответы, не совпадающие с ключом, свидетельствуют о наличии у ребенка проявлений тревожности. При обработке результатов подсчитывается:

1) Общее число несовпадений по всему тесту: если она больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если более 75% от общего числа вопросов теста - о высокой тревожности.

2) Число совпадений по каждому из 8 факторов, выделяемых в тесте. Уровень тревожности определяется по той же схеме, что и в первом случае.

Ключ

1 -	11 +	21 -	31 -	41 +	51 -
2 -	12 -	22 +	32 -	42 -	52 -
3 -	13 -	23 -	33 -	43 +	53 -
4 -	14 -	24 +	34 -	44 +	54 -
5 -	15 -	25 +	35 +	45 -	55 -
6 -	16 -	26 -	36 +	46 -	56 -
7 -	17 -	27 -	37 -	47 -	57 -
8 -	18 -	28 -	38 +	48 -	58 -
9 -	19 -	29 -	39 +	49 -	
10 -	20 +	30 +	40 -	50 -	

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора).

1. Общая тревожность в школе - общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

2. Переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего - со сверстниками).

3. Фрустрация потребности в достижении успеха - неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

4. Страх самовыражения - негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

5. Страх ситуации проверки знаний - негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно - публичной) знаний, достижений, возможностей.

6. Страх несоответствовать ожиданиям окружающих - ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу - особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями - общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Факторы	№ вопросов
1. Общая тревожность в школе	2, 3, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58; сумма = 22
2. Переживание социального стресса	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44; сумма = 11
3. Фрустрация потребности в достижение успеха	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43; сумма = 13
4. Страх самовыражения	27, 31, 34, 37, 40, 45; сумма = 6
5. Страх ситуации проверки знаний	2, 7, 12, 16, 21, 26; сумма = 6

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	3, 8, 13, 17, 22; сумма = 5
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	9, 14, 18, 23, 28; сумма = 5
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47; сумма = 8

3. Метод социометрических измерений

Термин «социометрия» означает измерение межличностных взаимоотношений в группе. Основоположник социометрии известный американский психиатр и социальный психолог Дж.Морено не случайно так назвал этот метод. Совокупность межличностных отношений в группе составляет, по Дж.Морено, ту первичную социально-психологическую структуру, характеристики которой во многом определяют не только целостные характеристики группы, но и душевное состояние человека.

Социометрическая техника применяется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования. С помощью социометрии можно изучать типологию социального поведения людей в условиях групповой деятельности, судить о социально-психологической совместимости членов конкретных групп.

Вместе с официальной или формальной структурой общения, отражающей рациональную, нормативную, обязательную сторону человеческих взаимоотношений, в любой социальной группе всегда имеется психологическая структура неофициального или неформального порядка, формирующаяся как система межличностных отношений, симпатий и антипатий. Особенности такой структуры во многом зависят от ценностных ориентаций участников, их восприятия и понимания друг друга, взаимооценок и самооценок. Как правило, неформальных структур в группе возникает несколько, например, структуры взаимоподдержки, взаимовлияния, популярности, престижа, лидерства и др. Неформальная структура зависит от формальной структуры группы в той степени, в которой индивиды подчиняют свое поведение целям и задачам совместной деятельности, правилам ролевого взаимодействия. С помощью социометрии можно оценить это влияние. Социометрические методы позволяют выразить внутригрупповые отношения в виде числовых величин и графиков и таким образом получить ценную информацию о состоянии группы.

Для социометрического исследования важно, чтобы любая структура неформального характера, хотим мы этого или нет, всегда в тех или иных отношениях проецировалась на формальную структуру, т.е. на систему деловых, официальных отношений, и тем самым влияла на сплоченность коллектива, его продуктивность. Эти положения проверены экспериментом и практикой.

Наиболее общей задачей социометрии является изучение неофициального структурного аспекта социальной группы и царящей в ней психологической атмосферы.

Социометрическая процедура. Общая схема действий при социометрическом исследовании заключается в следующем. После постановки задач исследования и выбора объектов измерений формулируются основные гипотезы и положения, касающиеся возможных критериев опроса членов групп. Здесь не может быть полной анонимности, иначе социометрия окажется малоэффективной. Требование экспериментатора раскрыть свои симпатии и антипатии нередко вызывает внутренние затруднения у опрашиваемых и проявляется у некоторых людей в нежелании участвовать в опросе. Когда вопросы или критерии социометрии выбраны, они заносятся на специальную карточку или предлагаются в устном виде по типу интервью. Каждый член группы обязан отвечать на них, выбирая тех или иных членов группы в зависимости от большей или меньшей склонности, предпочтительности их по сравнению с другими, симпатий или, наоборот, антипатий, доверия или недоверия и т.д.

При этом социометрическая процедура может проводиться в двух формах. Первый вариант – непараметрическая процедура. В данном, случае испытуемому предлагается ответить на вопросы социометрической карточки без ограничения числа выборов испытуемого. Если в группе насчитывается, скажем, 12 человек, то в указанном случае каждый из опрашиваемых может выбрать 11 человек (кроме самого себя). Таким образом, теоретически возможное число сделанных каждым членом группы выборов по направлению к другим членам группы в указанном примере будет равно $(N-1)$, где N – число членов группы. Точно так же и теоретически возможное число полученных субъектом выборов в группе будет равно $(N-1)$. Сразу уясним себе, что указанная величина $(N-1)$ полученных выборов является основной количественной константой социометрических измерений. При непараметрической процедуре эта теоретическая константа является одинаковой как для индивидуума, делающего выборы, так и для любого индивидуума, ставшего объектом выбора. Достоинством данного варианта процедуры является то, что она позволяет выявить так называемую эмоциональную экспансивность каждого члена группы, сделать срез многообразия межличностных связей в групповой структуре. Однако при увеличении размеров группы до 12-16 человек этих связей становится так много, что без применения вычислительной техники проанализировать их становится весьма трудно.

Другим недостатком непараметрической процедуры является большая вероятность получения случайного выбора. Некоторые испытуемые, руководствуясь личным мотивом, нередко пишут в опросниках «выбираю всех». Ясно, что такой ответ может иметь только два объяснения: либо у испытуемого действительно сложилась такая обобщенная аморфная и недифференцированная система отношений с окружающими (что

маловероятно), либо испытуемый заведомо дает ложный ответ, прикрываясь формальной лояльностью к окружающим и к экспериментатору (что наиболее вероятно).

Анализ подобных случаев заставил некоторых исследователей попытаться изменить саму процедуру применения метода и таким образом снизить вероятность случайного выбора. Так родился второй вариант – параметрическая процедура с ограничением числа выборов. Испытуемым предлагают выбирать строго фиксированное число из всех членов группы. Например, в группе из 25 человек каждому предлагают выбрать лишь 4 или 5 человек. Величина ограничения числа социометрических выборов получила название «социометрического ограничения» или «лимита выборов».

Многие исследователи считают, что введение «социометрического ограничения» значительно превышает надежность социометрических данных и облегчает статистическую обработку материала. С психологической точки зрения социометрическое ограничение заставляет испытуемых более внимательно относиться к своим ответам, выбирать для ответа только тех членов группы, которые действительно соответствуют предлагаемым ролям партнера, лидера или товарища по совместной деятельности. Лимит выборов значительно снижает вероятность случайных ответов и позволяет стандартизировать условия выборов в группах различной численности в одной выборке, что и делает возможным сопоставление материала по различным группам.

В настоящее время принято считать, что для групп в 22-25 участников минимальная величина «социометрического ограничения» должна выбираться в пределах 4-5 выборов. Существенное отличие второго варианта социометрической процедуры состоит в том, что социометрическая константа ($N-1$) сохраняется только для системы получаемых выборов (т.е. из группы к участнику). Для системы отданных выборов (т.е. в группу от участника) она измеряется новой величиной d (социометрическим ограничением). Введением величины d можно стандартизировать внешние условия выбора в группах разной численности. Для этого необходимо определять величину d по одинаковой для всех групп вероятности случайного выбора. Формулу определения такой вероятности предложили в свое время Дж.Морено и Е.Дженнингс:

$$P(A) = \frac{d}{N-1} \quad (1)$$

где P – вероятность случайного события (A) социометрического выбора; N – число членов группы.

Обычно величина $P(A)$ выбирается в пределах 0,20–0,30. Подставляя эти значения в формулу (1) для определения с известной величиной N , получаем искомое число «социометрического ограничения» в выбранной для измерений группе.

Недостатком параметрической процедуры является невозможность раскрыть многообразие взаимоотношений в группе. Возможно выявить только наиболее субъективно значимые связи. Социометрическая структура группы в результате такого подхода будет отражать лишь наиболее типичные, «избранные» коммуникации. Введение «социометрического ограничения» не позволяет судить об эмоциональной экспансивности членов группы.

Социометрическая процедура может иметь целью: а) измерение степени *сплоченности – разобщенности* в группе; б) выявление «социометрических позиций», т.е. соотносительного авторитета членов группы по признакам *симпатии – антипатии*; где на крайних полюсах оказываются «лидер» группы и «отвергнутый»; в) обнаружение внутригрупповых подсистем, сплоченных образований, во главе которых могут быть свои неформальные лидеры.

Социометрическая карточка или социометрическая анкета составляется на заключительном этапе разработки программы. В ней каждый член группы должен указать свое отношение к другим членам группы по выделенным критериям (например, с точки зрения совместной работы, участия в решении деловой задачи, проведения досуга, в игре и т.д.). Критерии определяются в зависимости от программы данного исследования: изучаются ли отношения в производственной группе, группе досуга, во временной или стабильной группе.

СОЦИОМЕТРИЧЕСКАЯ КАРТОЧКА						
№	Тип	Критерии	Выборы			
1.	Работа	а) Кого бы вы хотели выбрать своим бригадиром? б) Кого бы вы не хотели выбрать своим бригадиром?				
2.	Досуг	а) Кого бы вы хотели пригласить на встречу Нового года? б) Кого бы вы не хотели пригласить на встречу Нового года?				

При опросе без ограничения выборов в социометрической карточке после каждого критерия должна быть выделена графа, размеры которой позволили бы давать достаточно полные ответы. При опросе с ограничением выборов справа от каждого критерия на

карточке чертится столько вертикальных граф, сколько выборов мы предполагаем разрешить в данной группе. Определение числа выборов для разных по численности групп, но с заранее заданной величиной $P(A)$ в пределах 0,14–0,25 можно произвести, пользуясь специальной таблицей (см. ниже).

ВЕЛИЧИНЫ ОГРАНИЧЕНИЯ СОЦИОМЕТРИЧЕСКИХ ВЫБОРОВ

Число членов групп	Социометрическое ограничение d	Вероятность случайного выбора $P(A)$
5–7	1	0,20–0,14
8–11	2	0,25–0,18
12–16	3	0,25–0,19
17–21	4	0,23–0,19
22–26	5	0,22–0,19
27–31	6	0,22–0,19
32–36	7	0,21–0,19

Когда социометрические карточки заполнены и собраны, начинается этап их математической обработки. Простейшими способами количественной обработки являются табличный, графический и индексологический.

Социоматрица. Вначале следует построить простейшую социоматрицу. Пример дан в таблице (см. ниже). Результаты выборов разносятся по матрице с помощью условных обозначений.

По данным опроса испытуемых вначале составляется социометрическая матрица, по горизонтали и по вертикали которой в одном и том же порядке перечислены фамилии всех членов исследуемой группы. Нижние строки и крайние правые столбцы матрицы являются итоговыми. Заполнение матрицы начинается с внесения в нее выборов, сделанных каждым человеком. Для этого в клетках пересечения строки соответствующего испытуемого со столбцами тех, кого он выбрал, проставляются соответственно цифры 1, 2, 3. Цифра 1 ставится в столбец того члена группы, который рассматриваемым испытуемым оказался выбранным в первую очередь; цифра 2 – в столбце того члена группы, который был выбран вторым и т.д. Аналогичным образом, но цифрами другого цвета, в матрице отмечаются отклонения (тех, с кем не хотели в дальнейшем взаимодействовать). Обычно все данные, касающиеся положительных выборов, отмечают в матрице красным цветом, а отклонения – синим. В матрицу заносятся также результаты ответов на третий и четвертый вопросы; когда испытуемый предполагает, что его выберет кто-либо, то в столбец этого человека проставляются красные скобки, а скобками синего цвета отмечаются предполагаемые отклонения.

Социограмма. Социограмма – схематическое изображение реакции испытуемых друг на друга при ответах на социометрический критерий. Социограмма позволяет произвести сравнительный анализ структуры взаимоотношений в группе в пространстве на некоторой плоскости ("щите") с помощью специальных знаков (рис.1).



Рис.1.

Социограммная техника является существенным дополнением к табличному подходу в анализе социометрического материала, ибо он дает возможность более глубокого качественного описания и наглядного представления групповых явлений.

Анализ социограммы начинается с отыскания центральных, наиболее влиятельных членов, затем взаимных пар и группировок. Группировки составляются из взаимосвязанных лиц, стремящихся выбирать друг друга. Наиболее часто в социометрических измерениях встречаются положительные группировки из 2, 3 членов, реже из 4 и более членов (рис.2).

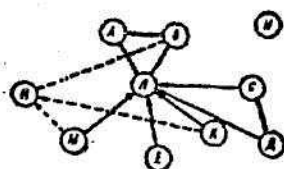


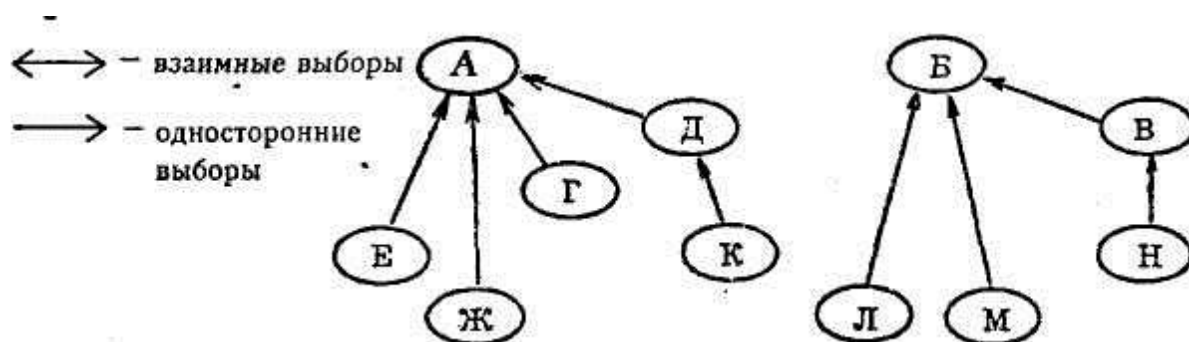
Рис.2.

Пользуясь только социометрической матрицей, трудно в деталях представить картину взаимоотношений, сложившихся в группе. Для получения более наглядного их описания прибегают к социограммам.

Они бывают двух типов: *групповые* и *индивидуальные*. Первые изображают картину взаимоотношений в группе в целом, вторые – систему отношений, существующих у интересующего исследователя индивида с остальными членами его группы.

Групповая социограмма имеет два варианта: *конвенциональная социограмма* и *социограмма-мишень*.

На конвенциональной социограмме индивиды, составляющие группу, изображаются в виде кружочков, соединенных между собой стрелками, символизирующими социометрические выборы или отклонения. При построении конвенциональной социограммы индивиды располагаются по вертикали в соответствии с количеством полученных ими выборов таким образом, чтобы в верхней части социограммы оказались те, кто получил наибольшее количество выборов. Индивидов необходимо располагать на таком расстоянии друг от друга, чтобы оно было пропорционально порядку выбора.



**Конвенциональная социограмма,
изображающая отношения в группе из 11 человек**

Если, например, два индивида, А и Г, выбрали друг друга в первую очередь, то расстояние между изображающими их кружочками на рисунке должно быть минимальным; если индивид Д выбрал А в третью очередь, то длина стрелки, соединяющей А и Д, должна быть примерно в три раза больше, чем длина стрелки, соединяющей А и Г.



**Социограмма-мишень,
изображающая взаимоотношения в группе из 11 человек**

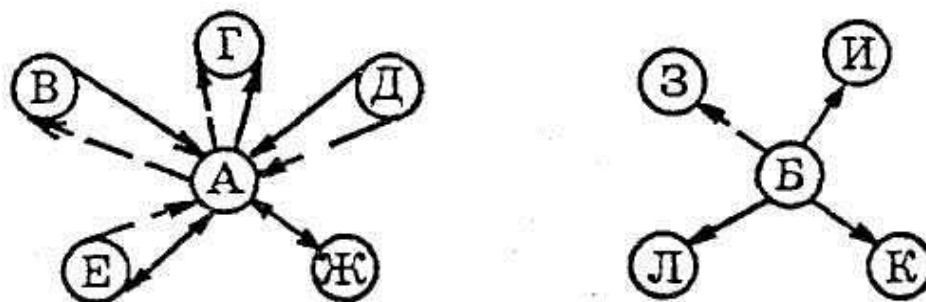
Второй тип групповой социограммы – социограмма-мишень – представляет собой систему концентрических окружностей, количество которых равно максимальному количеству выборов, полученных в группе. Все члены группы располагаются на окружностях в соответствии с количеством полученных выборов. Вся социограмма-мишень делится на секторы по социально-демографическим характеристикам группы (пол, возраст и т. п.).



Дифференциальная социограмма

Существует еще один вариант социограммы-мишени, учитывающий статистическую значимость количества полученных выборов. Испытуемые, получившие достоверно большее, чем у других, количество выборов, располагаются в центре социограммы – «звезды». Индивиды, количество выборов которых не достигает верхней границы, находятся во второй окружности – «предпочитаемые»; если количество выборов равно или меньше нижней границы, – в третьей окружности – «игнорируемые»; если выборы отсутствуют, то – «изолированные» – располагаются в пределах самой большой окружности. Для более

наглядного представления о положении отдельных лиц в группе нередко строят индивидуальные социограммы, которые изображают индивида в совокупности всех его связей с другими членами группы.



Индивидуальные социограммы лидера (А) и изолированного (Б):

- ↔ - взаимные выборы;
- - односторонние выборы;
- ⇄ - ожидаемые взаимные выборы;
- - односторонние ожидаемые выборы

Полезной для анализа взаимоотношений в группе будет социометрическая карта-монограмма, изображающая отношения каждого члена группы с остальными ее участниками. Карта-монограмма содержит количество ячеек, численно равное количеству членов группы. Все ячейки нумеруются в нижнем левом углу, в них заносятся фамилии индивидов. В каждой ячейке, закрепленной за конкретным индивидом, изображаются выборы, которые сделаны им и адресованы ему.

В карте-монограмме дается социометрический срез группы в индивидуально-детализированном виде. Типичные социометрические связи.

1. *Взаимные:*

- а) парные – когда индивид находится во взаимных отношениях не более чем с одним членом группы;
- б) групповые – включающие взаимные выборы с двумя и более членами группы.

2. *Односторонние:*

- а) изолированные – сам индивид выбирает других, а его не выбирает никто;
- б) блуждающие – индивида выбирают одни члены группы, а сам он выбирает совершенно других;
- в) обособленные – индивиду отдают предпочтение, а сам он никого не выбирает.

Социометрические данные можно представить в виде индексов. Простейшим индексом является среднее число выборов или отклонений, полученных индивидом в группе. Полезную информацию о социометрическом статусе индивида можно получить

вычитанием количества полученных им отклонений из числа полученных им выборов или делением количества выборов на количество отклонений.

Всесторонний анализ статуса индивида в группе можно получить при помощи шести индексов, оценивающих количество: 1) сделанных выборов; 2) полученных выборов; 3) взаимных выборов; 4) полученных отклонений; 5) сделанных отклонений; 6) взаимных отклонений.

Приписывая каждому показателю знак «+» (если он выше среднего по группе) или «-» (если он ниже среднего по группе), можно получить закодированный социометрический профиль индивида. Например, профиль вида «+, +, +, -, +, -» будет свидетельствовать о том, что данный индивид отвергает многих в группе, но это обстоятельство не влияет на его популярность. Для каждого члена группы имеет значение не столько число выборов, сколько К удовлетворенности ($K_{уд}$) своим положением в группе:

$$K_{уд} = \frac{\text{число взаимных выборов}}{\text{число выборов, сделанных данным человеком}}$$

Так, если индивид хочет общаться с тремя конкретными людьми, а из этих троих никто не хочет общаться с этим человеком, то $K_{уд} = 0/3 = 0$.

Коэффициент удовлетворенности может быть равен 0, а статус (количество полученных выборов) равен, например, 3 у одного и того же человека – эта ситуация свидетельствует о том, что человек взаимодействует не с теми, с кем ему хотелось бы. В результате социометрического эксперимента руководитель получает сведения не только о персональном положении каждого члена группы в системе межличностных взаимоотношений, но и обобщенную картину состояния этой системы. Характеризуется она особым диагностическим показателем – уровнем благополучия взаимоотношений (УБВ). УБВ группы может быть высоким, если «звезд» и «предпочитаемых» в сумме больше, чем «пренебрегаемых» и «изолированных» членов группы. Средний уровень благополучия группы фиксируется в случае примерного равенства («звезды» + «предпочитаемые») = («пренебрегаемые» + «изолированные» + «отверженные»). Низкий УБВ отмечается при преобладании в группе лиц с низким статусом. Важным диагностическим показателем считается «индекс изоляции» – процент людей, лишенных выборов в группе.

4. Проективная методика «Мое настроение»

Цель: выявление актуального (или типичного) для ребенка эмоционального состояния, осознание его.

Материалы: бумага, карандаши или восковые мелки.

Инструкция. Закройте глаза и вспомните то состояние, которое возникает у вас чаще всего (вариант: которое возникло у вас сейчас, в данный момент). Подумайте, с каким явлением природы, окружающего мира можно соединить ваше внутреннее состояние. Может быть, оно похоже на спокойную гладь лесного озера или на бушующий океан.

А может быть, на медленно текущую реку, плавно несущую свои воды, или бурно kloкочущий водопад. Или ваше обычное состояние похоже на ясную, солнечную погоду или на хмурый, дождливый день. Рассмотрите внимательно ту картинку, которая возникла перед вашим внутренним взором. Действительно ли это ваше обычное эмоциональное состояние? А теперь откройте глаза.

Возьмите лист бумаги, карандаши или мелки и нарисуйте то природное явление, которое соответствует вашему обычному внутреннему состоянию.

Вопросы для анализа

- Трудно ли было представить явление природы, соответствующее вашему внутреннему состоянию?
- Это состояние является для вас постоянным или оно возникает в определенные моменты?
- Ваше обычное внутреннее состояние помогает или мешает вам в жизни?
- Вы хотели бы его изменить? Если да, то что хотелось бы чувствовать? (Можно предложить нарисовать желаемое состояние.)

Приложение 2.

Таблица 1

Показатели и уровни детско-родительских отношений

Примечание:

К – кооперация

Н – нейтральное родительское отношение

О – отрицательное родительское отношение

№ п/п	Шкалы					Уровень РО
	Принятие/отвержение ребенка	Кооперация	Симбиоз	Контроль	Отношение к неудачам ребенка	
1.	8,3	3,0	2,0	6,0	5,0	О
2.	26,0	6,0	6,0	3,0	1,0	К
3.	24,0	5,0	5,0	3,0	2,0	К
4.	14,0	4,0	2,0	3,0	3,0	Н
5.	26,0	6,0	5,0	2,0	1,0	К
6.	9,0	2,0	2,0	5,0	4,0	О
7.	25,0	8,0	6,0	3,0	1,0	К
8.	22,0	6,0	5,0	3,0	1,0	К
9.	13,0	3,0	2,0	3,0	2,0	Н
10.	22,0	7,0	6,0	3,0	1,0	К
11.	20,0	6,0	6,0	2,0	1,0	К
12.	9,0	2,0	2,0	5,0	6,0	О
13.	8,0	2,0	2,0	5,0	6,0	О
14.	25,0	6,0	5,0	3,0	1,0	К
15.	21,0	7,0	6,0	3,0	1,0	К
16.	9,0	2,0	2,0	6,0	6,0	О
17.	21,0	7,0	6,0	3,0	1,0	К
18.	9,0	2,0	2,0	5,0	6,0	О
19.	20,0	5,0	4,0	2,0	1,0	К
20.	12,0	5,0	3,0	3,0	1,0	Н
21.	14,0	3,0	2,0	5,0	2,0	Н
22.	24,0	7,0	6,0	3,0	1,0	К

23.	13,0	4,0	4,0	2,0	2,0	H
24.	15,0	3,0	3,0	3,0	1,0	H
25.	9,0	2,0	2,0	5,0	6,0	O
26.	9,0	2,0	2,0	5,0	6,0	O
27.	7,0	2,0	3,0	3,0	4,0	O
28.	8,0	2,0	2,0	5,0	6,0	O
29.	9,0	3,0	2,0	4,0	6,0	O
30.	8,0	2,0	3,0	5,0	5,0	O
31.	10,0	3,0	3,0	5,0	5,0	O
32.	8,0	3,0	2,0	5,0	4,0	O
33.	13,0	3,0	4,0	2,0	3,0	H
34.	7,0	2,0	3,0	3,0	4,0	O
35.	10,0	2,0	2,0	5,0	5,0	O
36.	9,0	3,0	2,0	4,0	6,0	O
37.	9,0	3,0	3,0	6,0	6,0	O
38.	9,0	2,0	2,0	6,0	6,0	O
39.	14,0	4,0	3,0	4,0	4,0	H
40.	9,0	2,0	2,0	5,0	6,0	O

Таблица 2

Показатели и уровни школьной тревожности

Примечание:

ОТ – общая тревога

В – высокий уровень

С – средний уровень

Н – низкий уровень

№ п/п	Уровень РО	Шкала								Уровень тревожности
		ОТ в школе	Переживание социального стресса	Фрустрация потребности в достижении успеха	Страх самовыражения	Страх ситуации и проверок и знаний	Страх несоответствия ожиданиям окружающих	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	Проблемы и страхи в отношениях с учителями	
1.	О	20,0	8,0	12,0	6,0	5,0	5,0	4,0	7,0	В
2.	К	16,0	6,0	10,0	4,0	4,0	4,0	4,0	6,0	Н
3.	К	15,0	6,0	7,0	3,0	3,0	4,0	5,0	4,0	Н
4.	Н	16,0	5,0	7,0	3,0	3,0	4,0	5,0	5,0	Н
5.	К	17,0	6,0	11,0	5,0	5,0	5,0	5,0	6,0	С
6.	О	19,0	7,0	12,0	5,0	4,0	5,0	4,0	7,0	С
7.	К	14,0	6,0	7,0	3,0	3,0	4,0	5,0	4,0	Н
8.	К	15,0	6,0	10,0	4,0	4,0	4,0	4,0	6,0	Н
9.	Н	18,0	8,0	12,0	6,0	5,0	5,0	4,0	7,0	С
10.	К	15,0	6,0	7,0	3,0	3,0	4,0	5,0	4,0	Н
11.	К	16,0	6,0	10,0	4,0	4,0	4,0	4,0	6,0	Н
12.	О	20,0	8,0	12,0	6,0	5,0	5,0	4,0	7,0	В
13.	О	17,0	7,0	7,0	3,0	3,0	3,0	5,0	4,0	С
14.	К	18,0	6,0	9,0	5,0	3,0	4,0	5,0	6,0	С
15.	К	11,0	6,0	7,0	3,0	3,0	4,0	5,0	4,0	Н
16.	О	20,0	7,0	11,0	6,0	5,0	5,0	4,0	6,0	В
17.	К	16,0	6,0	10,0	4,0	4,0	4,0	4,0	6,0	С
18.	О	12,0	8,0	12,0	6,0	5,0	5,0	4,0	7,0	Н
19.	К	11,0	5,0	7,0	3,0	3,0	4,0	5,0	5,0	Н
20.	Н	17,0	6,0	10,0	4,0	4,0	3,0	3,0	5,0	С
21.	Н	14,0	7,0	11,0	5,0	4,0	5,0	4,0	7,0	Н

22.	K	16,0	5,0	9,0	3,0	3,0	4,0	5,0	4,0	H
23.	H	11,0	6,0	7,0	3,0	3,0	4,0	5,0	4,0	H
24.	H	16,0	6,0	10,0	4,0	4,0	4,0	4,0	6,0	C
25.	O	19,0	10,0	11,0	6,0	6,0	5,0	4,0	6,0	B
26.	O	20,0	8,0	12,0	6,0	5,0	5,0	4,0	7,0	B
27.	O	17,0	6,0	11,0	5,0	5,0	5,0	5,0	6,0	C
28.	O	11,0	7,0	12,0	5,0	4,0	5,0	4,0	7,0	H
29.	O	14,0	6,0	7,0	3,0	3,0	4,0	5,0	4,0	H
30.	O	20,0	9,0	10,0	5,0	6,0	5,0	4,0	6,0	B
31.	O	16,0	6,0	10,0	4,0	4,0	4,0	4,0	6,0	C
32.	O	20,0	9,0	11,0	6,0	6,0	4,0	4,0	8,0	B
33.	H	17,0	6,0	11,0	5,0	5,0	5,0	5,0	6,0	C
34.	O	19,0	10,0	11,0	6,0	5,0	5,0	4,0	7,0	B
35.	O	19,0	9,0	12,0	6,0	5,0	5,0	4,0	7,0	B
36.	O	20,0	8,0	10,0	5,0	6,0	4,0	4,0	6,0	B
37.	O	20,0	8,0	12,0	6,0	5,0	5,0	4,0	7,0	B
38.	O	20,0	8,0	12,0	6,0	5,0	5,0	4,0	6,0	B
39.	H	15,0	6,0	7,0	3,0	3,0	4,0	5,0	4,0	H
40.	O	16,0	6,0	11,0	4,0	4,0	4,0	4,0	6,0	C

Таблица 3

Социометрический статус (балл/коэффициент)

№ п/п	Балл/коэф. социометрического статуса	Показатель социометрического статуса
1.	2,8 (коэф. 0.01)	игнорируемые
2.	5,8 (коэф. 0.02)	звезды
3.	4,2 (коэф. 0.02)	предпочитаемые
4.	4,4(коэф. 0.02)	предпочитаемые
5.	4,2 (коэф. 0.02)	предпочитаемые
6.	2,7 (коэф. 0.01)	игнорируемые
7.	4,2 (коэф. 0.02)	предпочитаемые
8.	4,1 (коэф. 0.02)	предпочитаемые
9.	4,3 (коэф. 0.02)	предпочитаемые
10.	1,2 (коэф. 0.01)	изгои
11.	5,5 (коэф. 0.02)	звезды
12.	4,0 (коэф. 0.02)	предпочитаемые
13.	2,8 (коэф. 0.01)	игнорируемые
14.	4,2 (коэф. 0.02)	предпочитаемые
15.	2,7 (коэф. 0.01)	игнорируемые
16.	1,2 (коэф. 0.01)	изгои
17.	4,2 (коэф. 0.02)	предпочитаемые
18.	1,2 (коэф. 0.01)	изгои
19.	4,2 (коэф. 0.02)	предпочитаемые
20.	4,2 (коэф. 0.02)	предпочитаемые
21.	4,6(коэф. 0.02)	предпочитаемые
22.	5,7 (коэф. 0.02)	звезды
23.	4,1 (коэф. 0.02)	предпочитаемые
24.	5,8 (коэф. 0.02)	звезды
25.	2,5 (коэф. 0.01)	игнорируемые
26.	2,7 (коэф. 0.01)	игнорируемые

27.	5,6 (коэф. 0.02)	звезды
28.	2,4 (коэф. 0.01)	игнорируемые
29.	2,5 (коэф. 0.01)	игнорируемые
30.	4,2 (коэф. 0.02)	предпочитаемые
31.	4,2 (коэф. 0.02)	предпочитаемые
32.	2,5 (коэф. 0.01)	игнорируемые
33.	5,8 (коэф. 0.02)	звезды
34.	2,5 (коэф. 0.01)	игнорируемые
35.	4,1 (коэф. 0.02)	предпочитаемые
36.	4,0 (коэф. 0.02)	предпочитаемые
37.	4,2 (коэф. 0.02)	предпочитаемые
38.	4,0 (коэф. 0.02)	предпочитаемые
39.	2,5 (коэф. 0.01)	игнорируемые
40.	2,5 (коэф. 0.01)	игнорируемые

Таблица 4

Уровень эмоционального благополучия

Примечание:

К – кооперация

Н – нейтральный уровень родительского отношения

О – отрицательный уровень родительского отношения

В – высокий уровень

С – средний уровень

Н – низкий уровень

ПЭС – позитивное эмоциональное состояние

НЭС - негативное эмоциональное состояние

Оп. – оптимальное эмоциональное благополучие

Дос. - достаточное эмоциональное благополучие

Нед. - недостаточное эмоциональное благополучие

№ п/п	Уровень родительского отношения	Уровень тревожности	Показатель социометрического статуса	Показатель эмоционального состояния	Уровни эмоционального благополучия
1.	О	В	игнорируемые	НЭС	Нед.
2.	К	Н	звезды	ПЭС	Оп.
3.	К	Н	предпочитаемые	ПЭС	Оп.
4.	Н	Н	предпочитаемые	ПЭС	Оп.
5.	К	С	предпочитаемые	ПЭС	Оп.
6.	О	С	игнорируемые	НЭС	Нед.
7.	К	Н	предпочитаемые	ПЭС	Оп.
8.	К	Н	предпочитаемые	ПЭС	Оп.
9.	Н	С	предпочитаемые	НЭС	Нед.
10.	К	Н	изгои	НЭС	Нед.
11.	К	Н	звезды	ПЭС	Оп.
12.	О	В	предпочитаемые	НЭС	Нед.
13.	О	С	игнорируемые	НЭС	Нед.
14.	К	С	предпочитаемые	ПЭС	Оп.
15.	К	Н	игнорируемые	ПЭС	Дос.

16.	О	В	изгои	НЭС	Нед.
17.	К	С	предпочитаемые	ПЭС	Оп.
18.	О	Н	изгои	НЭС	Нед.
19.	К	Н	предпочитаемые	ПЭС	Оп.
20.	Н	С	предпочитаемые	ПЭС	Дос.
21.	Н	Н	предпочитаемые	ПЭС	Оп.
22.	К	Н	звезды	ПЭС	Оп.
23.	Н	Н	предпочитаемые	ПЭС	Оп.
24.	Н	С	звезды	ПЭС	Оп.
25.	О	В	игнорируемые	НЭС	Нед.
26.	О	В	игнорируемые	НЭС	Нед.
27.	О	С	звезды	ПЭС	Дос.
28.	О	Н	игнорируемые	НЭС	Нед.
29.	О	Н	игнорируемые	НЭС	Нед.
30.	О	В	предпочитаемые	НЭС	Нед.
31.	О	С	предпочитаемые	ПЭС	Дос.
32.	О	В	игнорируемые	НЭС	Нед.
33.	Н	С	звезды	ПЭС	Оп.
34.	О	В	игнорируемые	НЭС	Нед.
35.	О	В	предпочитаемые	ПЭС	Нед.
36.	О	В	предпочитаемые	НЭС	Нед.
37.	О	В	предпочитаемые	НЭС	Нед.
38.	О	В	предпочитаемые	НЭС	Нед.
39.	Н	Н	игнорируемые	ПЭС	Дос.
40.	О	С	игнорируемые	НЭС	Нед.

Матрица корреляций исследуемых показателей

Шкалы	Принятие/ отвержение	Кооперация	Контроль
Общая тревожность в школе	-,158	-,027	,351**
Переживание социального стресса	,115	,011	,417**
Фрустрация потребности в достижении успеха	-,008	,316*	-,098
Страх самовыражения	,164	-,222	-,261
Страх ситуации проверки знаний	-,192	,414	,365
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	-,024	,467**	,312*
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	,190	-,095	-,210
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	,115	,027	,211*
Позитивное эмоциональное состояние	,415**	-,116	-,098
Негативное эмоциональное состояние	-,008	-,116	,317**

Примечание:

*Корреляция значима на уровне 0.05

**Корреляция значима на уровне 0.001

Программа тренинга по оптимизации детско-родительских отношений

Занятие №1.

Тема: Вводное «Знакомство»

Цель: установление доверительных отношений в группе.

Задачи:

- определить правила работы в тренинговой группе;
- стимуляция групповой сплоченности;
- раскрепощение участников группы.

Время: 1 час 40 минут

Оборудование: бейджи, бумага, ручки, цветные карандаши.

Ход занятия:

1. Организационный момент: Психолог приветствует всех участников группы: «Здравствуйте, я очень рада всех вас здесь видеть. На наших занятиях мы будем говорить о проблемах, которые вас волнуют, о вас самих, о ваших отношениях с другими людьми. В ходе занятий вы сможете лучше узнать себя, понять, почему вы действуете так, а не иначе, разобраться в своих чувствах и эмоциях.

Нашу работу мы начнем со знакомства участников. Предлагаю каждому из вас взять по табличке и написать на ней свое имя. Не обязательно это будет ваше настоящее имя, вы можете назвать себя по-другому. Если вы решили взять другое имя, то, представляясь, скажите и настоящее, а потом попытайтесь сказать, почему вы решили его сменить. В дальнейшем мы будем обращаться друг к другу так, как вы представились. А сейчас давайте примем правила работы в нашей группе».

Правила для группы:

Доверительное общение, обращение к друг другу по имени;

Соблюдение личных прав членов группы (право отстаивать свою точку зрения; право выдвигать идеи; право на обдумывание; право на пересмотр, уточнение своей позиции, на выдвижение нового предложения);

Принцип «здесь и сейчас» - говорим то, что волнует именно сейчас, и обсуждаем то, что происходит здесь в группе;

Не выносить за пределы группы все то, что происходит на занятиях;

Правило «Стоп»: если не хочешь обсуждать тему всегда можно сказать «стоп»;

Говорим от своего имени: «Я считаю...», «Я думаю...»;

Активность;

Оценивается только поступок, а не личность личностью;

Предложения студентов о введении дополнительных правил, если они сочтут это необходимым.

2. Приветствие.

Участники хаотично передвигаются по комнате, пожимают друг другу руки и произносят фразу «Я очень рад тебя видеть». Каждый участник должен поприветствовать всех.

3. Разминка: «Слова»

Участники по кругу произносят по одному слову (эмоциональное состояние) которое приходит в голову

Необходимо написать сказку с использованием этих слов.

Анализ:

Что было труднее всего сочинять?

Получил ли герой то, что хотел или нечто другое?

Персонажи: кто есть кто?

Кого нет в сказке?

Как герой относится к миру, к людям к себе?

4. Основная часть. Упражнение «Техника состояний»

Нарисовать состояние, которое больше всего в себе нравится (мандалы).

Назвать состояние.

Нарисовать состояние, которое в себе не нравится (мандалы).

Назвать это состояние.

Разложить эти состояния на полу.

Расстояние определить самостоятельно.

Заполнить данное расстояние рисунками (мандолами) промежуточных состояний.

Дать название каждому состоянию.

Написать текст: описать каждое состояние.

Ответы на вопросы:

Что дала эта работа?

Какая связь между этими мандолами?

Что является ключевым моментом (см. промежуточные мандалы)

Для чего мне необходимо негативное состояние

Что оно дает?

Определить какая мандола нравится «здесь и сейчас»

Какая безразлична

Какая не нравится? (работаем с этой манолой)

Работа с мандолами:

Каждый участник проходит свои мандолы:

Становиться в мандолы и описывает состояние

- что чувствуете?

- опиши состояние?

- для чего оно тебе нужно?

- что происходит с телом?

5. Упражнение «Эмоции в теле»

Работаем с 6 эмоциями:

Гнев

Отвращение

Удивление

Страх

Горе

Радость

Вспомните события, где вы испытывали бы эти эмоции.

Каждая из них находится в теле.

Нарисуйте человечка и отметьте у него точками все эти эмоции.

Процедура налива 10 мин.

5. Рефлексия:

Давайте обсудим наше сегодняшнее занятие:

- Что вы узнали из сегодняшнего занятия?

- Придерживались ли вы правил группы?

- Удалось ли вам почувствовать себя раскрепощенно?

- Станете ли вы больше доверять друг другу?

- С какими эмоциями вы уйдете с сегодняшнего занятия?

Процедура самоотчета.

6. Ритуал прощания:

Пожалуйста, встаньте в общий круг. Я хочу предложить вам поучаствовать в небольшой церемонии, которая поможет нам выразить дружеские чувства и благодарность друг другу. Игра проходит следующим образом: один из вас становится в центр, другой подходит к нему, пожимает руку и произносит: «Спасибо за приятное

занятие!». Оба остаются в центре, по-прежнему держась за руки. Затем подходит третий участник, берет за свободную руку либо первого, либо второго, пожимает ее и говорит: «Спасибо за приятное занятие!». Таким образом, группа в центре круга постоянно увеличивается. Все держат друг друга за руки. Когда к вашей группе присоединится последний участник, замкните круг и завершите церемонию безмолвным крепким троекратным пожатием рук.

Занятие №2.

Тема: «Внимание! – агрессия»

Цель: расширение информации о проблеме агрессии.

Задачи:

- предоставить и обсудить информацию об агрессии;
- помочь участникам осознать данную проблему, необходимость работы с ней.

Время: 1 час 30 минут

Оборудование: доска, мел, мяч,

Ход занятия:

1. Приветствие. Участникам необходимо встать в круг. «Начнём сегодняшний день так: я кидаю мяч одному из участников, при этом приветствую его и дарю улыбку. Например: Здравствуй, Анна! Тот, у кого мяч, прodelывает то же самое и т.д., пока мы не поприветствуем всех.

2. Разминка: «Угадай, какой я!»

Процедура проведения: один человек выходит на середину круга. Его задача – одним жестом передать своё настроение, особенности характера или какую-нибудь черту. Остальные должны угадать, что он хотел сказать. Угадавший занимает его место и выполняет то же самое задание.

3. Основная часть: «Беседа».

«Цель данного занятия – обсудить проблему агрессии. Для начала я хочу узнать у вас, что вы знаете об агрессии:

- что такое агрессия?
- какие существуют виды агрессии?
- назовите положительные и отрицательные стороны агрессии?
- какие виды агрессии характерны для вашего возраста?»

Далее психолог, исходя из знаний участников, рассказывает об агрессии (доска используется для рисования схемы), ее видах, формах, значении в жизни личности, положительных, отрицательных сторонах и т.д. Затем озвучивает общие результаты диагностики, проведенной ранее (методика Баса-Дарки и опросник Ассингера).

После этого идет обсуждение:

- Как вы считаете, нужно ли учиться справляться с проявлениями агрессии?
- Каким образом, по вашему мнению, можно это сделать?
- Готовы ли вы попробовать все вместе поработать над данной проблемой?

Таким образом, к концу беседы психолог должен подвести участников к осознанию своей проблемы и к тому, что с ней необходимо справиться, чем собственно и будут заниматься в дальнейшей работе с психологом.

«Моя агрессивная энергия».

Процедура проведения: «Каждому личности от природы дана агрессивная энергия. Однако разные люди используют ее по-разному. Один – чтобы созидать, и тогда агрессивную энергию можно назвать конструктивной. Другие – чтобы уничтожать, разрушать, и тогда их агрессия – деструктивна. Конструктивная агрессия – это активность, стремления к достижениям целей, защита себя и других, завоевание свободы и независимости, защита собственного достоинства. Деструктивная агрессия – это насилие, жестокость, ненависть, злоба, придирчивость, гнев, раздражение, упрямство и самообвинение. Чтобы понимать, что с нами происходит, очень важно распознавать свои агрессивные импульсы, управлять ими и направлять в желаемое русло, не причиняя вреда окружающим.

Проанализируйте собственное поведение и постарайтесь ответить на вопросы: В какой форме (деструктивной или конструктивной) чаще всего проявляется ваша агрессивная энергия? Как вы поступаете со своей агрессивной энергией: даете ей ход или, наоборот, стараетесь сдерживать? Как вы относитесь к собственной агрессивной энергии: боитесь ее, наслаждаетесь ею, получаете от нее удовольствие, безразличны? Какие ваши привычные способы разрядки этой энергии?»

В процессе упражнения необходимо предоставить возможность высказаться каждому участнику группы, не ограничивая его во времени и не сужая тематику его рассказа.

4. Рефлексия:

- Что нового для себя вы узнали сегодня?
- Считаете ли вы, что нужно направлять свою агрессивную энергию в нужное русло? Почему?

- С каким настроением вы уйдете с занятия?

Процедура самоотчета.

5. Ритуал прощания:

Участники встают в круг, берутся за руки. Глядя в глаза соседу, надо сказать несколько добрых слов, за что-то похвалить. Принимающий комплимент кивает головой и благодарит: «Спасибо, мне очень приятно!» - затем говорит комплимент своему соседу. Всем спасибо!

Занятие №3

Тема: «Учимся защищаться»

Цель: развить навыки эффективного общения в различных жизненных ситуациях.

Задачи:

- ознакомиться с техниками противостояния вербальному нападению;
- научиться адекватно реагировать в различных ситуациях.

Время: 1 час 30 минут

Оборудование: карточки с техниками.

Ход занятия:

1. Приветствие: Участники сидят в кругу. Ведущий: «Встанем, и поздороваемся, причём это надо сделать с каждым по разному, никого не пропуская».

2. Разминка: «Обзывалки». Скажите участникам следующее: «передавая мяч по кругу, давайте называть друг друга разными необходимыми словами» (заранее обговаривайте условие, какими «обзывалками» можно пользоваться, это может быть названия овощей, фруктов, грибов ил мебели).

Каждое обращение должно начинаться со слов: «А ты ... морковка!» помните, что это игра – обижаться не надо. В заключительном круге обязательно следует сказать своему соседу что-нибудь приятное, например: «А ты, ..., солнышко!». Следует проводить её в быстром темпе.

3. Основная часть: «Ситуации».

«Прежде чем мы приступим к самому упражнению, мне хотелось бы ознакомить вас с техниками противостояния вербальному нападению, которые написаны на выданных карточках и обсудить их:

- **Техника «Внешнее согласие»**

Принцип: необходимо с чем-либо согласиться в высказывании собеседника (не по существу, а внешне).

Пример: «Я тоже считаю, что нам следует обсудить эту проблему», «Меня, как и тебя, это волнует», «Согласна, что это неприятно» (достоинства техники: людям приятно, когда с ними соглашаются; собеседник чувствует, что вы миролюбиво настроены и готовы его выслушать).

- **Техника «Да я такой, и поздно мне меняться»**

Принцип: вы сообщаете собеседнику, что то, в чем он вас обвиняет является частью вашей личности.

Пример: «Я всегда опаздываю, мне нравится чувствовать себя не привязанным ко времени, это дает мне ощущение свободы. Я такой». **Достоинства техники:** используется при грубых нападках на вашу личность, обезоруживает оппонента. **Ограничения техники:** заводит оппонента в тупик, вызывает у него сильное раздражение.

- Техника: «Испорченная пластинка»

Принцип: в ответ на претензии и обвинения собеседника, вы несколько раз повторяете одну и ту же емкую фразу, пока собеседник не исчерпает свои силы. Обычно достаточно бывает трех повторений.

Пример: вы опоздали на работу, и в ответ на критику начальника вы можете сказать: «Это никогда больше не повторится». Фразы еще могут быть такими: «Я не готов сегодня это обсуждать», «Я подумаю об этом», «Я тебя понял».

Достоинства техники: использование техники позволяет экономить эмоциональные ресурсы. Конфликт при этом не разрастается.

-Техника: «Бесконечное уточнение»

Принцип: в ответ на критику, вы задаете оппоненту много уточняющих вопросов.

Примеры: «Что конкретно вы имеете в виду», «Что бы вы могли мне посоветовать в этой ситуации».

Достоинства техники: использование техники позволяет прояснить позицию оппонента, снимает эмоциональное напряжение, дает вам время подумать, как реагировать на критику.

«Теперь я предлагаю вам разбиться на пары и отработать эти техники перед всей группой следующим образом: пара садиться в середину круга напротив друг друга, я задаю какую-либо ситуацию и технику, ваша задача корректно разрешить ситуацию, используя технику».

Пример ситуации: Друзья договаривались о встрече и один забыл, не пришел. Первый отчитывает второго. Техника: «испорченная пластинка».

Каждая пара должна проработать технику.

«В Театре».

Ведущий отправляет за дверь 2-3 участников (по желанию). Остальным участникам дается задание: «Представьте, что вы пришли на спектакль в театр, а его задерживают уже на час, ввиду опоздания актеров. Когда участники по очереди будут заходить, вам необходимо изобразить недовольную толпу».

Инструкция для вышедших за дверь: «Вы – работник театра, ваши актеры опаздывают на час, зрители недовольны. Ваша задача успокоить и задержать зрителей». Далее участники по очереди заходят в аудиторию и справляются с поставленной задачей.

4. Рефлексия:

- С какими техниками мы сегодня ознакомились?
- Реально ли применять их в жизни?
- Удалось ли вам успокоить толпу? Как вы этого достигли? Что помогло?
- Чему вы сегодня научились?
- С каким настроением уходите с занятия?

Процедура самоотчета.

5. Ритуал прощания: Участники встают в круг, кладут при этом свои руки на плечи соседа справа и слева. По счёту психолога «один, два, три» говорят все дружно: «До свидания!».

Занятие №4

Тема: «Барьеры общения»

Цель: закрепить навыки эффективного общения в различных жизненных ситуациях.

Задачи:

- знакомство с барьерами общения;
- развитие умения открыто выразить свои чувства в приемлемой форме.

Время: 1 час 50 минут

Оборудование: листы с информацией, карточки с фразами.

Ход занятия:

1. Приветствие: Участники сидят в кругу. Каждый начинает с приветствия и говорит: «какая сегодня хорошая погода, я рад всех вас сегодня здесь видеть». И так по кругу, пока все не скажут.

2. Разминка: участники сидят в кругу. Ведущий называет любое число (максимальное число равно количеству участников группы). Не сговариваясь, должно встать то количество личностей, какое было названо ведущим. После выполнения упражнения проводится обсуждение: что мешало или помогало участникам выполнить задание ведущего.

3. Основная часть: «Барьеры межличностного общения».

«В тот момент, когда мы сами или наш партнер начинаем разговор, у нас принципиально существует возможность выбора стиля поведения из множества вариантов. Одни варианты способствуют нашему взаимопониманию, другие — его затрудняют. В зависимости от нашего выбора, мы можем понять партнера и помочь ему понять нас или же затруднить наше взаимопонимание. Способы ведения разговора, которые мешают людям понять друг друга, ухудшают их взаимоотношения, вызывают злость, протест и раздражение принято называть «барьерами общения». Рассмотрим основные». Ведущий выдает листы, на которых описаны основные барьеры. Участники знакомятся с ними, затем обсуждают.

Барьеры:

- **Негативные оценки и ярлыки (оскорбления).** Все люди разные, поэтому наша оценка (какой бы верной она ни была) едва ли совпадет с точкой зрения партнера.

Ты несешь абсолютную чушь!

Так обращаться со мной нельзя!

Это неверно!

- Советы.

Если нас попросили о совете — совет следует дать. Но в других случаях советы всегда воспринимаются очень и очень настороженно и часто вызывают у партнера чувство протеста.

Я бы тебе не советовал так со мной обращаться.

Мой тебе совет — прекрати сейчас же!

Не советую тебе меня злить.

- Вопросы (на которые не нужно или невозможно отвечать). Любой вопрос предполагает ответ — но эти вопросы ответа не требуют. Предполагается, что партнер сам поймет, как вы злы, обижены, расстроены, как вы волновались. Но он-то как раз в этой ситуации вряд ли будет стремиться угадать ваши чувства. Он сам начнет задавать вопросы, не ожидая никакого ответа на них.

Что ты здесь делаешь?

Где тебя носило до двух ночи?

Кто ты такой вообще?

Как ты смеешь?

Ты в своем уме?

О чем ты сейчас думаешь, когда я с тобой разговариваю?

- Приказы.

Приказ — это всегда насилие в той или иной мере, поскольку желания двух людей полностью совпадают очень и очень редко. Приказ (даже если он абсолютно оправдан и справедлив) всегда вызывает чувство протеста и желание его оспорить.

Прекрати меня злить! Замолчи сейчас же! Иди в свою комнату! Сейчас же прекрати плакать!

- Обобщения, глобальные выводы из единичных случаев.

Страх или другие сильные эмоции заставляют личность делать поспешные выводы. Не имея времени для множественных экспериментов, мы делаем поспешные выводы, которые едва ли будут надежными. Например:

Ты ни разу в жизни ничего для меня не сделал(а)!

Уборкой в нашем доме занимаюсь только я!

Ничего хорошего в жизни я от тебя не видела!

- Ирония, язвительность. Шутки и подтрунивания друг над другом хороши до тех пор, пока они доставляют удовольствие обоим партнерам по общению. Здесь легко можно потерять меру и перейти ту грань, за которой любые, даже самые безобидные в другой ситуации, слова начинают обижать и злить партнера. Эта грань индивидуальна, очень

зависит от ситуации, отношений между партнерами, от контекста разговора. Вполне нейтральные фразы, такие, как: *Ну ты у меня и герой! Ты просто писаная красавица!*

На тебя теперь бея школа с восхищением смотрит! в иной ситуации могут вызвать довольно сильные (негативные) реакции партнера.

После знакомства с барьерами, участникам необходимо придумать фразы, которые позволили бы «сломать» каждый из барьеров.

«Открытые ответы».

Участники сидят в кругу. Ведущий по кругу подходит к каждому участнику и называет фразу с использованием того или иного барьера, задача участника – сломать барьер, то есть ответить таким образом, чтобы оппонент успокоился, при этом выразить и свои чувства. Например:

Ведущий: Ты ни разу в жизни ничего для меня не сделал(а)!

Участник: В иные дни я для тебя делаю больше, в иные — меньше.

Каждый участник должен дать ответ на ту или иную фразу. Затем участники встают и хаотично передвигаются по комнате. Встречая другого, один должен сказать резкую фразу, другой – ответить на нее приемлемо и открыто. Фразы участники придумывают самостоятельно.

4. Рефлексия:

- Легко ли сломать чужой барьер? Почему?
- Показалось ли вам сложным отвечать на резкую фразу оппонента? Почему?
- Что полезного для себя вы узнали на занятии?
- С каким настроением вы уйдете с занятия?

Процедура самоотчета.

5. Ритуал прощания: Участники встают в круг. По команде психолога: «начали!», начинают подбегать к членам группы, пожимая руку, говорить – «До свидания! Рад был тебя сегодня видеть!».

Занятие №5.

Тема: «Общение»

Цель: закрепить навыки эффективного общения в различных жизненных ситуациях.

Задачи:

- развить умение перестраивать свою позицию в соответствии с ситуацией;
- развитие умения захватывать инициативу в разговоре.

Время: 1 час 20 минут

Оборудование: карточки с темами.

Ход занятия:

1. Приветствие: Участники хаотично передвигаются по комнате, пожимают друг другу руки и произносят фразу «Я очень рад тебя видеть». Каждый участник должен поприветствовать всех.

2. Разминка: Ведущий просит участников ассоциировать себя с каким-нибудь цветом. Причём выбор того или иного цвета, каждый из них должен аргументировать.

3. Основная часть: «Качели».

«Важный навык речевого общения – построить свою речь в соответствии со своими целями и своей ролью относительно собеседника. В разных ситуациях один и тот же человек может командовать или подчиняться. Смену этих двух крайних позиций можно сравнить с качелями: когда командуем, качели оказываются наверху, когда просим, качели опускаются вниз».

Участники разделяются на пары. Один просит другого что-нибудь дать или сделать простое действие сначала в требовательной, жесткой форме, а потом то же самое говорит мягко, даже заискивая. Далее идет смена ролей, смена партнеров по кругу.

«Организация диалога».

Участникам выдаются карточки на которых написано по 3 слова, например: ёжик, самолет, рубашка; грибы, снег, ботинки. Каждое из этих слов является темой для диалога.

Приглашаются двое добровольцев. Им дают карточки с тремя темами, на которые они должны «вывести» своего партнера. Никто, кроме самого участника, не знает что написано на карточке. Остальные наблюдают. Далее все участники разбиваются на пары и отрабатывают умение захватывать инициативу в разговоре, переводя разговор с партнером в нужное русло, причем делать это нужно аккуратно, так, чтобы партнер не догадался, какие темы заданы второму участнику.

После упражнения идет обсуждение:

- Было ли задание сложным или простым?
- Что чувствовали, когда удавалось перейти на нужную тему? Не удавалось?
- Догадывались ли вы о темах, к которым стремился ваш партнер? По каким признакам?

«Вырвись из круга».

Участники вступают в круг и берутся за руки. Один, можно и несколько участников (3-4 в зависимости от состава группы) находятся внутри круга, его или их задача – вырваться из него. Но стоит предупредить участников, что при этом можно использовать не силу, как всегда этого хочется, а словесное их убеждение (возможно и другие формы, которые перейдут в голову участникам, находящимся внутри круга). После завершения упражнения проходит обсуждение по вопросам: Что чувствовали, когда находились в центре круга? Хотелось ли на самом деле вырваться из него? Что вы делали для этого? Легко ли было вырваться? Что почувствовали, когда вырвались из круга? Каким ещё способом можно было добиться этого?

4. Рефлексия:

- Чему вы научились на сегодняшнем занятии?
- Трудно ли было выполнять эти упражнения? Почему?
- С каким настроением вы уйдете с сегодняшнего занятия?

Процедура самоотчета.

5. Ритуал прощания:

Участники встают в круг, кладут при этом свои руки на плечи соседа справа и слева. По счёту психолога «один, два, три» раскачиваясь в разные стороны, говорят все дружно «До свидания!».

Занятие №6

Тема: «Наши альтернативы»

Цель: обучиться альтернативным способам поведения и внутреннего самоконтроля в ситуациях, провоцирующих агрессию.

Задачи:

- совместный поиск альтернативных способов поведения в ситуациях, провоцирующих агрессию;
- научиться отстраняться от травмирующей ситуации с помощью различных способов.

Время: 1 час 30 минут

Оборудование: бумага, ручки, мел, доска.

Ход занятия:

1. Приветствие: Психолог говорит участникам: «сейчас каждый по очереди будет вставать в центр, поворачиваться лицом к группе и здороваться со всеми».

2. Разминка: «Калейдоскоп»

Процедура проведения: ведущий просит каждого участника представить себя какой-нибудь одной частью тела – рукой или головой. Затем он называет эмоцию или чувство, а участники должны выразить их от имени той части тела, которую они выбрали. После выполнения упражнения участники делятся своими наблюдениями, - чем и какие эмоции было передавать легче?

3. Основная часть: «Поиск альтернатив».

«Прежде чем перейдем к основным упражнениям по заданной теме, давайте обсудим, какие альтернативные поведенческие стратегии и способы эмоциональной регуляции существуют. Для начала я хочу это выяснить у вас».

Далее участники объединяются в микро-группы (2-3 личности), обсуждают и записывают способы, которые помогут выйти из напряженной ситуации, а так же способы саморегуляции. Затем каждая группа зачитывает свои способы, группа обсуждает их. Если способ показался группе интересным и эффективным, то он записывается на доске. По окончании обсуждения на доске должен быть оформлен список альтернативных стратегий поведения в ситуациях, провоцирующих агрессию.

«Репетиция поведения».

Участникам предлагается разбиться на пары и инсценировать предложенные им ситуации в двух вариантах: используя привычные, нежелательные формы поведения и альтернативные им способы. Ситуации предлагаются ведущим.

После проведения упражнения проводится обсуждение: какие были использованы альтернативные поведенческие стратегии, способы эмоциональной саморегуляции (отстранение от ситуации, юмор, расслабление и др.); в чем преимущество альтернативных способов поведения в ситуациях, провоцирующих агрессию. Необходимо подвести участников к осознанию расширения собственных возможностей в социальной жизни в связи с отказом от агрессивных форм поведения.

«Обвинитель-обвиняемый».

Процедура проведения: психолог рассказывает о том, как важно в ситуации, когда на нас кричат, обвиняют, оскорбляют, не «заразиться» чужой агрессией и не ответить криком на крик. Для этого сначала надо внутренне настроиться на её конструктивное разрешение и научиться отстраняться от травмирующей ситуации с помощью различных способов.

Участникам предлагается разбиться на пары: один личность – обвинитель, а другой – обвиняемый. Задача первого – обвинять партнера, кричать на него. Задача второго – постараться отстраниться от ситуации, по возможности не слушать обвинителя, а наблюдать за движениями кончиков его ушей или кончика носа (можно наблюдать за движениями его бровей) и прислушиваться к своим мыслям и переживаниям. Через некоторое время партнеры меняются ролями.

После выполнения задания следует обсуждение по вопросам: Что вы чувствовали, когда выступали в роли обвиняемого? Как менялось ваше отношение к обвинителю в ходе выполнения упражнения? Запомнили ли вы, что предъявлял вам обвинитель? Если запомнили, то отстранения от ситуации не произошло, вы реагировали привычным для вас способом. Трудно ли было выполнять эти упражнения? Почему?

После обсуждения ведущий должен подвести участников к пониманию, что отстранение от ситуации необходимо для того, чтобы задать себе вопросы: что случилось? почему личность так себя ведет? А самое главное – решить, что делать дальше: продолжать слушать; спросить, почему личность в таком состоянии; попросить сказать конкретно, чего он хочет; уйти, если чувствуешь, что раздражаешься.

4. Рефлексия:

- Что полезного для себя вы усвоили на занятии?
- Показалось ли трудным использование альтернатив в различных ситуациях?
- С какими сложностями столкнулись, когда пытались отстраниться от агрессивной ситуации?
- С какими эмоциями покинете занятие?

Процедура самоотчета.

5. Ритуал прощания. Участники встают в круг. По команде психолога «начали», участники подходят друг к другу, похлопывая двумя руками по плечам говорят – «До свидания!».

Занятие №7

Тема: «Мое спокойствие»

Цель: закрепление навыков внутреннего самоконтроля в ситуациях, провоцирующих агрессию.

Задачи:

- обучение способам сохранения спокойствия в ситуациях, провоцирующих агрессию;
- развитие умения противостоять чужому давлению.

Время: 1 час 30 минут

Оборудование: бумага, ручки, мел, доска.

Ход занятия:

1. Приветствие: Участники хаотично передвигаются по комнате, пожимают друг другу руки и произносят фразу «Я очень рад тебя видеть». Каждый участник должен поприветствовать всех.

2. Разминка: «Чувствую себя хорошо».

Процедура проведения: ведущий просит участников, чтобы они назвали пять ситуаций, вызывающих ощущение, когда чувствовали себя хорошо. Затем поочередно по кругу, нарисовали эти места и назвали свои ощущения.

3. Основная часть: «Сценарий».

Процедура проведения: участникам предлагается назвать наиболее типичные, актуальные для них ситуации, провоцирующие агрессию. Участники со сходными ситуациями объединяются в подгруппы и составляют сценарий альтернативного поведения. После подготовки группы представляют свой сценарий, проигрывание которого позволяет расширить репертуар собственного поведенческого опыта, познакомиться с различными моделями поведения, дает возможность модифицировать собственное поведение.

После выполнения упражнения участники обсуждают, что получилось, а что не удалось и почему. Ведущий подводит их к вопросу: достаточно ли только применение техники регуляции эмоционального состояния, чтобы научиться владеть собой в ситуациях, провоцирующих агрессию? Происходит осознание того, что за любым поведением стоят определенные жизненные позиции: доброжелательный взгляд на мир (себя, окружающих, ситуации); принятие и уважение индивидуальности другого, признание его права на собственные взгляды, установки, жизненную позицию; принятие ответственности за свои решения и поступки.

«Сила-ум».

Процедура проведения: «Какая есть альтернатива агрессивному поведению?»
(Уверенное, достойное поведение).

Ведущий просит назвать участников тренинга имена трех героев (мультфильмов, книг, кинофильмов), кто, с их точки зрения, является сильной личностью, демонстрирующей уверенное поведение. Затем предлагается подумать и обсудить, в чем оно проявляется. В результате обсуждения студенты должны осознать, что: сильный личность – это тот, кто умеет «властвовать над собой», а не над другими, то есть он не принимает решения за других, не позволяет другим принимать решения за себя, не стремится доказывать (демонстрировать) всем свою силу и потому не агрессивен; а слабый личность – это тот, кто постоянно демонстрирует всем свою силу, причем часто пользуясь агрессивными формами поведения.

«Да - нет».

Участники разбиваются на пары: один произносит слово «да», другой – «нет». При этом каждый занимает позу, в которой чувствует себя уверенно. Задача – убедить партнера.

Далее следует обсуждение: удалось ли вам переубедить партнера, не повышая голоса и не изменяя позы? Какая у вас была поза? Помогла ли она вам? А как её воспринял ваш партнер? Как вы думаете, захочет ли этот личность вновь встретиться с вами? Как, на ваш взгляд, выглядит уверенный личность? В чем это проявляется? Можно ли отказать личности и при этом сохранить с ним хорошие отношения? Назовите ситуацию, когда очень трудно бывает сказать «нет». Как можно отказать достойно?

4. Рефлексия:

- Какие сложности возникали по ходу занятия? Удалось ли справиться?
- Легко ли сохранять спокойствие в напряженных ситуациях?
- Что может помочь в таких ситуациях?
- С каким настроением вы уйдете с занятия?

Процедура самоотчета.

5. Ритуал прощания: участникам предлагается при помощи фразы: «Спасибо тебе за то, что...» обратиться к участнику сидящему, слева от него. Тот - следующему и так по часовой стрелке до завершения круга. Затем все хором – «До свидания!».

Занятие №8

Тема: «Будьте собой, но в лучшем виде»

Цель: закрепление навыков эмоционального реагирования в ситуациях, провоцирующих агрессию.

Задачи:

- развитие адекватной оценочной деятельности, направленной на анализ собственного поведения и поступков окружающих людей;

- переоценка негативного восприятия неприятных, конфликтных ситуаций.

Время: 1 час 40 минут

Оборудование: бумаги, ручки, цветные карандаши или фломастеры.

Ход занятия:

1. Приветствие:

Участники сидят в кругу. Каждый начинает с приветствия и говорит: «Здравствуйте! У меня сегодня хорошее (плохое) настроение, я рад (но я рад) всех вас сегодня здесь видеть». И так по кругу, пока все не скажут.

2. Разминка: «Счет до 10».

Все становятся в круг, не касаясь друг друга плечами и локтями. По сигналу «начали» следует закрыть глаза, опустив свои носы вниз и сосчитать до десяти.

Хитрость состоит в том, что считать надо по очереди. Кто-то скажет «один», другой – «два», третий – «три» и т.д. Однако в игре есть одно правило: цифру должен произнести только один человек. Если два голоса одновременно скажут, например, «четыре», счёт начинается сначала. «Всё ясно? Начали? У вас есть десять попыток. Если вы доведёте счёт до десяти и не собьётесь, считайте себя волшебниками, а свою группу – необыкновенно согласованной. После каждой неудавшейся попытки, вы можете открыть глаза и посмотреть друг на друга, но без переговоров. Попробуйте понять друг друга, но без переговоров».

3. Основная часть: «Художественный фильм».

Процедура проведения: в начале ведущий произносит следующие слова – «Станьте режиссерами своей жизни, вместо того, чтобы быть актёрами. Поставьте фильм – в группах (3-4) про свою будущую жизнь. Представьте себе всю вашу будущую жизнь, как художественный фильм, в которой вы играете главную роль. Вы – сами сценаристы, постановщики и директора картины. Вам решать, о чём этот фильм, вам выбирать, какие в нём будут действовать персонажи, где будут происходить события. Но помните, что обязательным условием данного упражнения является то, что в вашем сценарии должно

присутствовать элементы агрессивного поведения и соответственно пути его преодоления с выходом на позитивное состояние. Когда сценарий будет написан и роли распределены, то вы по группам будете проигрывать его, причём другие группы должны наблюдать за действием вашей сцены. Когда выступит одна группа, к проигрыванию приступает другая». Упражнение завершается обсуждением членами групп следующих вопросов: трудно ли было придумать сценарий? Какие проблемы возникли при его написании? Почему вы выбрали именно эту ситуацию? Возникали ли споры по поводу распределения ролей? Все ли довольны своими ролями? Какие чувства вы испытываете после проигранного сценария? Может вам, хотелось чего-нибудь изменить?

«Найди хорошее».

По кругу участники коротко рассказывают ситуацию, которая каждый раз вызывает у них нарастающее раздражение, а возможно, и вспышку гнева. Ведущий предлагает каждому закончить свой рассказ фразой «Зато...» и попытаться выделить в травмирующей ситуации что-то позитивное (новый опыт, тренировка и др.).

В последующем обсуждении упражнения необходимо отметить, что мы сталкиваемся с трудностями, но если мы не отождествляемся с ситуацией, то обучаемся новым качествам, новым способам поведения, привносим изменения, чтобы достигнуть желаемого. Умение не слиться с ситуацией очень важно. Оно дает нам «тайм-аут» - помогает снять нарастающее напряжение, успокоиться и понять, как действовать дальше. В этом нам могут помочь техники отстранения от неприятных, конфликтных ситуаций (так, например, техника «Уши - нос»).

4. Рефлексия:

- Что нового для себя вы открыли сегодня?
- В любой ли ситуации можно найти что-то хорошее, полезное?
- Насколько важно владеть ситуацией?
- с каким настроением вы покинете занятие?

Процедура самоотчета.

5. Ритуал прощания: Участники ходят по комнате, дарят друг другу улыбки и говорят: «До скорой встречи».

Занятие №9

Тема: «Я – регулятор»

Цель: обучиться приемам регулирования своего эмоционального состояния.

Задачи:

- знакомство с приемами регулирования своих эмоций;
- отреагирование негативных эмоций;
- поиск приемлемого для себя способа реагирования на ситуацию раздражения.

Время: 1 час 40 минут

Оборудование: доска, мел.

Ход занятия:

1. Приветствие: Участники передвигаются по комнате и приветствуют друг друга любым способом.

2. Разминка: «Угадай, какой я!».

один личность выходит на середину круга. Его задача – одним жестом передать своё настроение, особенности характера или какую-нибудь черту. Остальные должны угадать, что он хотел сказать. Угадавший занимает его место и выполняет тоже самое задание.

1. Основная часть: «Аукцион».

По типу аукциона предлагается назвать как можно больше способов, помогающих справляться с отрицательными эмоциями. Все способы, принятые ведущим, фиксируются на доске. Если участники затрудняются, то ведущих озвучивает свои способы:

- расслабление мимической мускулатуры
- совершенствование дыхания
- использование приемов воображения или визуализации.

«Сказка».

Процедура проведения: ведущий рассказывает участникам притчу о змее: «Жила-была невероятно свирепая, ядовитая Ир злобная Змея. Однажды она повстречала мудреца и, поразившись его доброте, укоротила свою злобность. Мудрец посоветовал прекратить обижать людей, и Змея решила жить простодушно, не нанося ущерба кому-либо. Но как только люди узнали про то, что Змея не опасна, они стали бросать в нее камни, таскать ее за хвост и издеваться. Это были тяжелые времена для Змеи. Мудрец увидел, что происходит, и, выслушав жалобы Змеи, сказал: «Дорогая, я просил, чтобы не перестала причинять людям боль и страдания, но я не говорил, чтобы ты никогда не шипела и не отпугивала их».

Мораль: нет ничего страшного в том, чтобы шипеть на нехорошего личность или врага, показывая, что вы можете постоять за себя и знаете, как противостоять злу. Только вы должны быть осторожны и не пускать яд в кровь врага. Можно научиться противостоять злу, не причиняя зло в ответ». Ведущий рассказывает участникам тренинга о том, что в процессе дальнейшей работы они будут знакомиться с различными «безвредными» способами разрядки собственного гнева и агрессивности и предлагает им следующее упражнение.

«Сядьте поудобней, расслабьтесь, глубоко вдохните 3-4 раза и закройте глаза. Представьте, что вы попали на небольшую выставку. На ней выставлены фотографии людей, на которых вы разгневаны, которые вызывают у вас злость, которые вас обидели или поступили с вами несправедливо. Походите по этой выставке, постарайтесь рассмотреть эти портреты. Выберите любой из них и остановитесь около него. Постарайтесь вспомнить какую-нибудь конфликтную ситуацию, связанную с этим личностью. Постарайтесь мысленно увидеть самого себя в этой ситуации.

Представьте, что выражаете свои чувства личности, на которого разгневаны. Не сдерживайте свои чувства, не стесняйтесь в выражениях, говорите ему все, что хотите. Представьте, что вы делаете этому личности все, к чему вас побуждают ваши чувства. Не сдерживайте свои действия, делайте все, что вам хочется сделать этому личности.

А теперь представьте себя говорящим с этим личностью. Представьте этого личность: он делает то, что вас злит. И вот ход разговора с вами он начинает уменьшаться в росте, голос его становится все слабее и слабее, все неувереннее. Уменьшайте его в росте до тех пор, пока он не покажется вам менее значительным. А теперь понаблюдайте за вашим разговором как бы со стороны. Каким вы видите себя? Какой вам видится ситуация?

Теперь снова вернитесь в начало конфликтной ситуации и попытайтесь представить, что все ее участники, в том числе и вы, разговаривают голосами героев мультфильма, и досмотрите сюжет до конца. Если вы закончили упражнение, дайте знак головой. 3-4 раза глубоко вдохните и откройте глаза».

По окончании упражнения проводится обсуждение. Что легко было сделать в этом упражнении, а что трудно? Что понравилось, а что нет? Кто из окружающих вошел в вашу картинную галерею? На ком из галереи вы остановились? Какую ситуацию вы представили? Расскажите о ней? Как менялось ваше состояние в процессе упражнения? Чем отличаются чувства в начале и в конце упражнения? Что вы чувствуете теперь?

4. Рефлексия:

- С какими способами регулирования эмоционального состояния мы познакомились?

- Что показалось самым трудным?
- Нашел ли каждый из вас тот способ, которым будет пользоваться в жизни?
- С какими эмоциями вы покидаете занятие?

Процедура самоотчета.

5. Ритуал прощания: Участники встают в круг. По команде психолога «начали», участники подходят друг к другу, похлопывая по плечу, говорят - «До следующей встречи!».

Занятие №10

Тема: «Без напряжения»

Цель: закрепить навыки регулирования своего эмоционального состояния.

Задачи:

- развитие способностей регуляции эмоционального состояния;
- обучение различным техникам экспресс-регуляции эмоционального состояния.

Время: 1 час 30 минут

Оборудование: бумага.

Ход занятия:

1. Приветствие: Каждый участник тренинга приветствует своего соседа, называя его ласково по имени.

2. Разминка: «Атомы»

Представим себе, что все мы атомы. Атомы выглядят так (показать). Атомы постоянно двигаются и объединяются в молекулы. Число атомов в молекуле может быть разное, оно определяется тем, какое число я назову. Мы все сейчас начнем быстро двигаться, и я буду говорить, например, три. И тогда атомы должны объединиться в молекулы по три атома в каждый. Молекулы выглядят так (показать). После выполнения упражнения спросить: Как вы себя чувствуете? Все ли соединились с теми, с кем хотели?

3. Основная часть: «Проблемная ситуация»

Большинство из нас уже настолько привыкло к душевному и мышечному напряжению, что воспринимают его как естественное состояние, даже не осознавая, насколько это вредно. Следует четко уяснить, что освоив релаксацию, можно научиться это напряжение регулировать, приостанавливать и расслаблять по собственной воле, по своему желанию. Полная мышечная релаксация оказывает положительное влияние на психику и нормализует душевное равновесие, дает необходимый короткий отдых мозгу.

«Вспомни что-нибудь неприятное».

Участникам предлагается закрыть глаза и вспомнить какое-либо неприятное событие, происшедшее с ним совсем недавно (в течение 1 мин) со всеми подробностями и, не открывая глаза застыть в том положении, в котором участники находились в процессе воспоминания. С помощью “внутреннего взгляда посмотреть” на то, в каком состоянии находятся мышцы тела поочередно (начинаем с лицевых мышц и заканчивая ногами) запомнить данное состояние мышц и те ощущения, которые возникли, и открыть глаза.

Обсуждение ощущений:

какие ощущения возникли в процессе воспоминания?

какие ощущения были в мышцах?

где больше всего чувствовалось напряжение?

приятным было такое состояние?

Беседа о том, какой вред для здоровья наносит постоянное напряжение, и о том, что с этим можно справиться разными способами.

«Вспомни неприятную ситуацию и расслабься».

Участники вновь погружаются в воспоминания той же ситуации, но при этом стараются контролировать мышечное напряжение и в случае возникновения напряжения – расслабиться.

После данного упражнения каждый участник рассказывает:

насколько удалось расслабиться;

какие ощущения возникли после расслабления;

какое настроение сейчас;

осталось ли напряжение или дискомфорт в теле.

«Погода».

Участники разбиваются по парам. Один отворачивается к партнеру спиной, он – бумага, второй – художник. Ведущий предлагает “художникам” нарисовать на “бумаге” (спине) сначала теплый ласковый ветер, затем усиливающийся ветер, затем дождь, сильный ливень, переходящий в град, снова ветер, переходящий в теплое дуновение ветерка, а в конце ласковое теплое солнышко согревающее всю землю. По окончании упражнения, участники меняются местами. Каждый участник высказывает свое мнение и рассказывает о тех ощущениях, которые появились в процессе игры.

«Снежки».

Участникам предлагается бумагу, они комкают ее и делают “снежки”. Играющие разделяются на две команды, становятся друг против друга и начинают бросать “снежки” друг в друга. Побеждает та команда, у которой на момент остановки игры окажется меньше всего “снежков” на их территории.

4. Рефлексия:

- Что понравилось на занятии? Что не понравилось?

- Что изменилось в эмоциональном состоянии?

- Какие ощущения в теле?

- С каким настроением уходите с занятия?

Процедура самоотчета.

Домашнее задание:

Совершенствовать способность расслабления мышц в стрессовых ситуациях или при воспоминании о них.

5. Ритуал прощания: Участники ходят по комнате, пожимают друг другу руки и говорят «спасибо».

Занятие №11

Тема: «Владение собой»

Цель: освоить способы саморегуляции через управление дыханием и тонусом мышц.

Задачи:

- обучение управлением тонусом мышц;
- обучение способам управления дыханием.

Время: 1 час 10 минут

Ход занятия:

1. Приветствие: Ведущий предлагает поздороваться друг с другом нетрадиционным методом – плечами, стопами ног, тыльной стороной ладони и т.п.

2. Обсуждение домашнего задания.

Что получилось, что не удалось, помог ли приобретенный на тренинге опыт в какой-нибудь негативной ситуации.

3. Основная часть: «Управляю дыханием».

Ведущий предлагает прислушаться к своему дыханию и определить какое оно, поверхностное, глубокое, грудное или с участием мышц живота.

Управление дыханием – это эффективное средство влияния на тонус мышц и эмоциональные центры мозга. Медленное и глубокое дыхание (с участием мышц живота) понижает возбудимость нервных центров, способствует мышечному расслаблению. Частое (грудное) дыхание, наоборот, обеспечивает высокий уровень активности организма, поддерживает нервно-психическую напряженность.

Способ 1

- Представьте, что перед вашим носом на расстоянии 10-15 см висит пушинка. Дышите только носом и так плавно, чтобы пушинка не колыхалась.

Способ 2

- Поскольку в ситуации раздражения или гнева мы забываем делать нормальный выдох,

глубоко выдохните;

задержите дыхание так надолго, как сможете;

сделайте несколько глубоких вдохов;

снова задержите дыхание.

«Управление тонусом мышц»

Под воздействием психических нагрузок возникают мышечные зажимы, напряжение. Умение их расслаблять позволяет снять нервно-психическую напряженность, быстро восстановить силы.

- Сядьте удобно, закройте глаза;
- дышите глубоко и медленно;
- пройдите внутренним взором по всему вашему телу, начиная от макушки до кончиков пальцев ног и найдите места наибольшего напряжения (часто это бывают рот, губы, челюсти, шея, затылок, плечи, живот);
- постарайтесь еще сильнее напрячь места зажимов (до дрожания мышц), делайте это на вдохе;
- прочувствуйте это напряжение;
- резко сбросьте напряжение – делайте это на выдохе;
- сделайте это несколько раз.

«Веревка».

Ведущий предлагает представить себе веревку, которая проходит через уши. Взяв «веревку» за кончики, медленно двигать руками на уровне ушей, имитируя движение «веревки» из стороны в сторону. При этом мысленно представлять себе, что с каждым движением из головы исчезают неприятные мысли, тревоги, проблемы до полной «очистки» мозгов.

4. Рефлексия:

- Какие ощущения у вас появились после упражнения?
- Удалось или нет снять зажимы?
- Какое из упражнений вам больше всего понравилось?
- Какое, на ваш взгляд, наиболее результативное?

Процедура самоотчета.

Домашнее задание:

Тренироваться в освоении способов саморегуляции для регуляции своего психоэмоционального состояния.

5. Ритуал прощания: Участникам предлагается сказать соседу справа что-нибудь приятное и попрощаться до следующей встречи.

Занятие №12

Тема: «Завершение»

Цель: обобщение знаний и умений по проделанной работе.

Задачи:

- помочь в осознании произошедших изменений, пользы проведенных занятий;
- способствовать получению обратной связи от участников группы;
- закрепление позитивного настроения проделанной работы.

Время: 1 час 50 минут

Оборудование: бумага, ручки.

Ход занятия:

1. Приветствие:

Психолог говорит участникам, что традиционные взаимные приветствия на этом занятии проведём с обязательным использованием в начале фразы: «Здравствуйте, мне приятно тебе сказать...». Вы вправе закончить беседу по своему усмотрению, но начало диалога должно быть именно таким, найдите несколько самых тёплых слов для каждого личностя. Подойдите обязательно к каждому личностю и непременно с улыбкой. Ваш диалог не должен затягиваться, ведь нужно отдать часть своего тепла другим. Не жалейте своей души, своего тепла, отдавая, вы только приобретаете!

2. Обсуждение домашнего задания. Что получилось, что не удалось, помог ли приобретенный на предыдущих тренингах опыт.

3. Основная часть: «Благодарен тому, что...».

Процедура проведения: «Наша совместная работа подошла к концу, и вы вскоре вернётесь к своей повседневной жизни. Одни из вас, вероятно, заранее радуются этому, другие – хотели бы ещё на какое-то время остаться в группе. Чтобы облегчить этап перехода для каждого из вас и помочь вам подготовиться к решению повседневных задач, я предлагаю следующее упражнение.

Запишите, пожалуйста, 15 пунктов на листе бумаге, начиная каждое новое предложение со слов:

«Я благодарен тому, что...»

«Понятно ли, что я имею в виду?»

В заключение попросите участников зачитать записи и организуйте небольшой обмен впечатлениями.

«Беседа».

«На наших занятиях мы обсуждали теоретические моменты, ваши впечатления и мысли от практических заданий. Я попрошу вас вкратце вспомнить то, о чем мы говорили, какие интересные, полезные для вас знания вы приобрели, какие техники и приемы запомнили и т.д.

Вопросы для обсуждения:

- Используете ли вы эти техники и приемы в своей повседневной жизни? Назовите, которые больше всего запомнились.

- Какие барьеры общения вы помните?

- Какие самые интересные упражнения вы запомнили? Какой эффект они на вас воспроизвели?

Далее ведущий предлагает участникам снова проиграть любое из запомнившихся упражнений, чтобы посмотреть, насколько усвоены знания и умения.

«Подарок».

Процедура проведения: каждый участник придумывает подарок, который хотелось бы подарить личности, сидящему рядом. Главное условие заключается в том, что подарок должен как можно лучше подходить данному человеку, доставлял ему радость. Рассказывая о предполагаемом подарке, каждый объясняет, почему, именно этот подарок был выбран. Участнику, которому подарили подарок, высказывает своё мнение: действительно ли он этому рад.

4. Рефлексия:

Давайте подведем итоги проделанной нами работы:

- Чему вы научились в процессе нашей работы?

- Что нового вы узнали о себе и о других?

- Что бы вы хотели изменить в себе по итогам работы в группе?

- Будете ли вы применять полученный опыт в жизни?

- Какие эмоции у вас остались после прошедших занятий?

- есть ли к участникам тренинговой группы и ведущему какие-нибудь предложения и пожелания?

Получение обратной связи:

А теперь я попрошу вас ответить на ряд вопросов в письменной форме:

- Что больше всего понравилось на занятиях?

- Что не понравилось совсем?

- Что, на ваш взгляд, было лишним?

- Какая форма работы понравилась и запомнилась больше всего?

- Оцените работу тренера.

5. Ритуал прощания: Участники встают в круг, берутся за руки и говорят все вместе - «Жаль расставаться. Мне приятно было работать с вами. Всего хорошего. До свидания!».