**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «СЕВЕРО-ОСЕТИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**ИМЕНИ КОСТА ЛЕВАНОВИЧА ХЕТАГУРОВА»**

**Факультет психолого-педагогический**

**Кафедра педагогики и психологии**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

**ВЛИЯНИЕ ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Исполнитель**:

студентка 5 курса

заочнойи формы обучения

направления подготовки

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

профиль Психология образования

**Бесолова Алла Асланбековна** \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Научный руководитель**:

Бекоева Марина Ивановна \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**«Допущена к защите»**

**Заведующий кафедрой**

Тахохов Борис Александрович \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Владикавказ 2018**

**СОДЕРЖАНИЕ**

 **Стр.**

**ВВЕДЕНИЕ……………………………………………………………………….3**

**ГЛАВА I. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА……………………………………………………7**

* 1. Специфика психического состояния младших школьников………..7
	2. Особенности психоэмоционального состояния детей младшего школьного возраста………………………………………………………13

**ГЛАВА II. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОД ВОЗДЕЙСТВИЕ ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ……………………………………27**

2.1. Основные свойства и функции нервной системы детей младшего школьного возраста……………………………………………………….27

## 2.2. Психологические проблемы и психоэмоциональное

## состояние детей под воздействием внутрисемейных

## отношений………………………………………………………………...37

2.3. Экспериментальная работа по выявлению психологических проблем и коррекции психоэмоционального состояния детей под воздействием неблагоприятной семейной атмосферы…………………45

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ………………………………………………………………..55**

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ……………………………………………………57**

**ПРИЛОЖЕНИЯ……………………………………………………………….60**

**ВВЕДЕНИЕ**

**Актуальность исследования.** Одно из ведущих мест среди общечеловеческих ценностей занимает семья. При всем при том, что каждый взрослый человек отчетливо сознает, что его семейное счастье - в его руках, при этом очень немногие задумываются о детях. Подобное отношение сказываются в виде разных отклонений в поведении детей и их личностном развитии.

Изменения, которые происходят в экономике и социальной сфере, негативно сказались не только на материальной стороне семьи. Эти последствия отразились и на взаимоотношениях всех ее членов, но прежде всего, сказались на взаимоотношениях между родителями и детьми. Во-первых, увеличивается разрыв между жизненными ценностями разных поколений, и, во-вторых, поднялся уровень требований предъявляемых родителями к своим детям. И последнее, это завышенные социальные требования. Из всего этого, возникает напряженность в отношениях между родителями и детьми, вследствие чего уже в начальной школе возрастает уровень тревожности у детей.

Родители не располагают с одной стороны достаточным временем для воспитательной работы в необходимом объеме из-за своей загруженности в профессиональной деятельности, которая в последние годы заметно увеличилась. С другой стороны они не обладают тем объемом знаний, который бы позволил им решить какую либо проблему в семейных отношениях.

Особенности современных условий развития ребенка заключаются в том, что формирование ценностных ориентаций современного школьника происходит на фоне эмоциональной неуверенности взрослых, которые постоянно окружают детей: родители, учителя, тренеры и др.

Нравственно-эмоциональная нестабильность внутрисемейных, супружеских и родительских отношений, отсутствие сплоченности, единства воззрений, мнений, жизненных целей и солидарности в педагогической поддержке ребенка – все это чаще приводит к вырабатыванию у него чувства опасения, нерешительности, неуверенности в себе, в своих способностях, силах, замкнутости и некоммуникабельности, состоянию одиночества. Это состояние определяется также и эмоциональной атмосферой в классе и личностными особенностями педагогов.

С поступлением в школу ребенок оказывается в других условиях, попадает в незнакомый коллектив, меняется режим дня, другое отношение сор стороны учителя, новые правила и обязанности в классном коллективе и т.д.

Первые годы в школе у ребенка связаны с появлением существенного личностного новообразования – внутренней позиции младшего школьника – того мотивационно-ценностного стимулирующего центра, который укрепляет направленность ученика на учебу, его позитивное ценностно-эмоциональное отношение к учебному процессу, стремление соответствовать образцовому школьнику. В особых случаях, когда не удовлетворены основные потребности младшего школьника, отражающие его внутренние потребности и интересы, его внутреннюю позицию и убеждения, он начинает переживать эмоциональное неблагополучие, внутреннюю неудовлетворенность.

На психоэмоциональное состояние ребенка не меньшее влияние оказывает и стиль родительского поведения, который по данным исследований сопоставляется с поведением детей в младшем и старшем подростковом возрасте и их успеваемостью в школе.

Весьма существенны и эмоциональный настрой внутрисемейных взаимоотношений и преобладающий в семье стиль воспитания, форма контроля, поддержка дисциплины.

Ряд авторов рассматривают в своих работах проблемы изучения эмоционального самочувствия ребенка (Е.Т. Соколова, Г.Я. Кудрина); вопросы влияния семьи и внутрисемейных отношений на формирование одиночества у детей (А.А. Спиваковская, Г.Т. Хоменткаускас); вопросы влияния особенностей семейного воспитания на эмоциональное состояние и развитие ребенка (И.Я. Стоянова, Т.В. Андреева, Р.В. Овчарова, Г.В. Залевский, О.А. Карабанова). Многие указывают на непосредственную связь стиля общения учителя с эмоциональным самочувствием учеников (Г.М. Бреслав, И. Крохина, В.Г. Степанов, Г.А. Жук).

**Объектом исследования** является психоэмоциональное состояние младшего школьника.

**Предметом исследования** выступают внутрисемейные отношения и их влияние на психоэмоциональное состояние младшего школьника.

**Цель выпускной квалификационной работы** заключается в изучении зависимости психоэмоционального состояния ребенка младшего школьного возраста от внутрисемейных отношений.

**Гипотеза исследования.** Психоэмоциональное состояние ребенка младшего школьного возраста обусловлено особенностями внутрисемейных взаимоотношений.

Для раскрытия цели работы были поставлены следующие **задачи** **исследования:**

- изучить проблему психоэмоционального состояния детей младшего школьного возраста на основе анализа существующих подходов и теорий по обозначенной проблеме;

- дать характеристику типологии темперамента и особенностям его проявления у детей младшего школьного возраста;

- экспериментальным путем обосновать психологические проблемы и степень психоэмоционального состояния младшего школьника под воздействием внутрисемейных отношений.

**Методы и методики исследования:** анкетирование, тестирование, беседа, методы математической статистики, тест «Кинетический рисунок семьи» (КРС) Р. Бернса и С. Кауфмана.

Исследование проводилось в СОШ№50 им. С. Марзоева. Всего было охвачено 50 детей (ученики 3 «А» и 3 «В» классов), из них 28 мальчиков и 22 девочки.

**Структура выпускной квалификационной работы**: работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений.

**ГЛАВА I. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

* 1. **Специфика психического состояния младших школьников**

В сравнительной и возрастной психологии младший школьный возраст занимает особое место: в этом возрасте происходит постепенная трансформация ведущей деятельности, т.е. игровая деятельность начинает уступать учебной деятельности, развивается произвольность психических функций (Б.Ф. Ломов [22], В.С. Мухина [25]), появляются рефлексия, самоконтроль, а внешние физические действия начинают соотноситься с внутренним планом ребенка. Такие изменения личностных качеств ребенка связаны с модификациями в потребностно-мотивационной сфере, формированием и активизацией психических процессов, особенно в сфере интеллектуально-познавательной деятельности.

Исследование эмоционально-волевой сферы, воображения, сенсорно-перцептивных процессов, памяти, речи, мышления, психомоторных характеристик и межличностных взаимоотношений позволило раскрыть некоторые специфические особенности психического состояния младших школьников. Закономерности активизации учебно-познавательной деятельности и условия ее развития, характерные для младшего школьного возраста, изучены многими исследованиями; выявлены особенности развития способностей и личностных качеств младшего школьника: самосознания и самооценки, мотивационно-ценностной сферы, характера, нравственных сторон, эмоциональных чувств, социальных ориентаций, потребностей, интересов и др.).

Младший школьный возраст начинается у ребенка в 6 лет и заканчивается в 11 лет. Этот период характеризуется важным обстоятельством в жизни ребенка, поступлением в школу. Ребенок, который посещает начальную школу (Я.Л. Коломинский, Н.Д. Левитов, М.И. Лисина, Е.А. Панько), психологически настраивается на новую для него систему отношений с людьми его окружающими [18; 20]. Фактически он живет в том же окружении что и раньше, в том же пространстве, которое называется «домом», но ребенок, начинает чувствовать, что его жизнь изменилась, и на него легли новые обязательства.

Этими новыми обязательствами являются ежедневное посещение школы, а также подчинение требованиям учебной деятельности. У ребенка свободное дошкольное детство, сменяется новыми отношениями. Отношениями зависимости и подчинения новым правилам жизни. В связи с этими отношениями, ребенка по-новому начинает контролировать и семья.

Ответственность за самого себя, возлагают у ребенка требования, которые ужесточаются, хоть они и происходят в самой доброжелательной форме.

Необходимое воздержание от ситуативных импульсивных желаний и обязательная самоорганизация прививают ребенку изначально чувство одиночества, и отчужденности себя от своих близких и родных.

Некоторые авторы, при характеристике данного возраста, обращают внимание на взаимосвязь физиологических и психологических изменений, которые происходят в организме ребенка (В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, Р.М. Грановская).

В младшем школьном возрасте характер адаптации к условиям жизни и отношение к ребенку со стороны семьи, определяют состояние и влияют на развитие чувства личности у него [12].

Р.С. Немов, давая характеристику социальной ситуации развития в младшем школьном возрасте, показывает кардинальные изменения системы межличностных отношений у ребенка школьного возраста; причем эти взаимоотношения по его мнению касаются системы семейных отношений, а также отношений в группе сверстников, и системы выбора референтных групп и значимых лиц [26].

Место, которое занимает ученик в системе личных взаимоотношений в группе сверстников, является показателем сбалансированности социальной позиции школьника в сфере общения.

По справедливому утверждению Я.Л. Коломинского, место ребенка в системе личных взаимоотношений зависит от целого ряда факторов, и является существенным вкладом в формировании его личности [18].

Главным фактором процесса становления личности как субъекта деятельности и общения являются постепенно усложняющиеся формы деятельности и общения с другими людьми, а результаты его фиксируются в соответствующих стадиях развития индивидуального самосознания.

В возрасте, который соответствует 7 – 10 годам, ребенок полностью осознает, что он представляет из себя индивидуальность, что он должен учиться, и изменять себя в лучшую сторону в ходе процесса обучения. Ребенок начинает понимать, что он отличается от сверстников, он начинает переживать свою уникальность, тем самым он стремится утвердиться среди своих ровесников и взрослых. Самосознание ребенка в младшем школьном возрасте быстро развивается, оно наполняется новыми ценностными ориентациями. Первым изменением, которое касается ребенка это изменение имени и фамилии, так как только их полноценное звучание обеспечивают ребенку, чувство собственного достоинства, придают ему уверенность в себе, а также позволяют поддерживать его притязания на признание.

Для ребенка младшего школьного возраста большое значение имеют телесная экспрессия и особенности лица, а также образ тела и его моторно-двигательный стиль.

Помимо лица, мимики, тела и его ловкости, для ребенка большое значение имеет его внешний вид.

Но все, же главную роль в самоопределении младшего школьника играет учебная деятельность. Неуспеваемость в учебе ведет к падению самооценки ребенка, что снижает уровень его притязаний [37].

Поэтому в этот период ребенок начинает понимать значение слов «должен», «обязан», «совесть»; у детей пробуждается чувство гордости или вины в зависимости от поступка. Это содействует развитию самоконтроля и вызывает чувство ответственности. Поэтому, дети принимают какую-то определенную систему ценностей для себя, и усваивают первоначальное представление о самом себе из отношения к себе родителей, воспитателей и сверстников. В результате этого у ребенка формируется самооценка. Самооценка рассматривается в этом случае в качестве центрального личностного образования и центрального компонента «Я-концепции».

Положительная «Я-концепция» определяется тремя обстоятельствами: «твердой убежденностью в импонировании другим людям, уверенностью в способности к тому или иному виду деятельности и чувством собственной значимости».

У детей младшего школьного возраста не всегда самооценка бывает адекватной, и тем более она не соответствует его реальным проявлениям. Самооценка может быть завышенной, а может быть заниженной. Правильность самооценки в большей мере зависит от специфики, значение для ребенка той деятельности, в которой он оценивает свои достижения, наглядности их результатов, знания собственных возможностей, степени сформированности критериев и навыков оценивания. Поэтому самооценка ребенка в одном виде деятельности может отличаться от его самооценки в других видах деятельности.

Чувства младшего школьника, как и все психические процессы, проявляются и развиваются в деятельности. Учебный процесс влияет на проявление чувств ребенка и определяет их.

В школе у каждого ребенка появляется ряд обязанностей. А в результате своей деятельности ребенок получает оценку, которая вызывает удовольствие или неудовольствие. В практике встречаются и случаи когда ребенок безразлично относится к своей учебе [19].

Свои эмоции ребенок проявляет не только в процессе учебы, они проявляются у ребенка и в игре. Учеба, игра, а также участие в посильном труде, являются источниками положительных эмоций и чувств ребенка. Дети младшего школьного возраста эмоциональны в том смысле, что их умственная деятельность и, в частности, их суждения и рассказы всегда окрашены эмоциями. То, что у более старших школьников может не вызвать эмоциональной реакции, у младшего школьника вызывает эту реакцию.

Эмоции у младших школьников проявляются в том, что они внешне еще не научились скрывать и сдерживать свои эмоции. Примером этому может быть случай, когда при неправильном ответе, например у доски ребенок может заплакать, чего не сделает подросток в аналогичной ситуации. Мимика у детей младшего школьного возраста бывает очень непосредственной и выразительной. По его лицу учитель может прочитать чувства ребенка, страх или стыд, а также удовольствие или неудовольствие [15, 28]. У детей рассматриваемого возраста эмоции выражаются и в их большей податливости аффектам, кратковременным и бурным эмоциональным вспышкам аффективной радости, и аффективной печали. Это состояние у ребенка бывает очень кратковременным и неглубоким, оно часто переходит в противоположные эмоции.

Если сравнивать эмоции дошкольников с эмоциями, которые испытывают младшие школьники, то эмоции, которые испытывают последние, стоят на более высокой ступени, по своему содержанию. Например, если страх у дошкольника ассоциируется, прежде всего с тем, что может причинить ему физическую боль, или вызвать непосредственную угрозу (например, страх перед уколом при прививке), а также неизвестность (боязнь темноты), то младшие школьники в этом случае боятся прослыть трусами, или показаться смешными.

Но, ни в коем случае нельзя переоценивать эмоции младших школьников. Нельзя считать их такими же стойкими как подростки и тем более старшие учащиеся. В этом возрасте они чаще бывают временными состояниями, чем чертами направленности личности.

Нужно также сказать, что первые формы самоконтроля появляются в младшем школьном возрасте, а с их развитием уменьшается и импульсивность в поведении детей. Эмоции теряют свой экспрессивный характер, они сохраняются лишь в играх по правилам, но зато эмоции приобретают большую глубину и устойчивость.

Появление деятельностно опосредованных привязанностей в кругу своих одноклассников может позитивно повлиять на процесс эмоционального развития ребенка.

Контакты школьников носят уже избирательный и произвольный характер. Причем ученики могут объединяться в группы и по негативным особенностям поведения и успеваемости. Если в 1 классе хорошим другом считается тот, кто хорошо учится, хорошо себя ведет, слушается учительницу, то в 4 классе на первом месте уже стоит оценка моральных качеств друга.

К недостаткам характера младших школьников можно отнести капризность, чрезмерную застенчивость, упрямство, вялость и пассивность. Перечисленные недостатки бывают как эпизодические, так и наиболее устойчивые.

Важным является момент, когда педагог не спешит приписывать ученику какую-то черту характера, а старается предупредить превращение отдельных неправильных действий и поступков ученика в устойчивые и привычные черты характера [15, 32].

Из всего вышесказанного, вытекает следующий вывод: с поступлением ребенка в школу происходят изменения в его взаимоотношениях с окружающим миром.

Со сменой социальных отношений, у ребенка начинаются большие трудности. У него начинает формироваться потребность в признании и познании. В связи с этими переменами развивается чувство личности и наступает социальная зрелость, также у ребенка начинается смена социальной роли и позиции. Все эти перемены требуют от ребенка младшего школьного возраста ответственности, и выполнения необходимых функций которые должны исполняться в данной ситуации. Изменения наступают и в содержании общении.

* 1. **Особенности психоэмоционального состояния детей младшего** **школьного возраста**

Из анализа многочисленных исследований по проблеме психического состояния детей младшего школьного возраста (М.В. Матюхина, Т.С. Михальчик), видна взаимосвязь психического состояния и учебной деятельности у младших школьников [24]. Нами они представлены в п. 1.1. Перейдем теперь к анализу особенностей психоэмоционального состояния детей младшего школьного возраста, которая часто проявляется конкретно в виде тревожности.

Как нами уже было отмечено, ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность и, в зависимости от достижений или неудач, в этом виде деятельности состояние младшего школьника будет либо позитивным, либо негативным. К неодобрительным относят тревожность.

Изучением тревожности занимались (Е.Ю. Брель, М.И. Еникеев, Р.В. Кисловская, Я.Л. Коломинский, Е.В. Новикова, А.М. Прихожан, А.А. Реан, И.А. Федонина, А.А. Шведовская и др.). «Тревожность – согласно определению М.И. Еникеева – это чувство эмоционального дискомфорта, вызываемое постоянным ожиданием угрожающей опасности, состояние необъяснимого страха; склонность человека к переживаниям состояния беспокойства, излишнего волнения; характерна для лиц с отклоняющимся поведением как субъективное проявление личностного неблагополучия» [21, с. 190].

Немножко по-иному рассматривает данный феномен Р.С. Немов. Тревожность ученый определяет как свойство личности приходить в состояние повышенной взволнованности, испытывать чувство страха и тревоги в специфических социальных обстоятельствах [20].

По определению, которое дают Я.Л. Коломинский и А.А. Реан: «Тревожность – склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Тревожность обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психической травмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности» [32].

«Другая группа ученых (В.Н. Дружинин, В.П. Зинченко, М.И. Лисина, Б.Г. Мещеряков, Я. Стреляу и др.) под тревожностью понимают индивидуальную психологическую особенность, проявляющуюся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Рассматривается как личностное образование или как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов» [14].

В современной психологической науке принято разделять «тревожность» и «тревогу», хотя еще некоторое время назад это различие не было очевидным. Однако сейчас такая понятийно-терминологическая дифференциация характерна как для российской, так и для зарубежной психологии (А.А. Бодалев, Н.Д. Левитов [20], А.М. Прихожан, А.С. Спиваковская [36], Я. Стреляу [37], В.М. Целуйко [42], Д.Б. Эльконин [44] др.), и позволяет анализировать и исследовать это явление, учитывая психическое состояние и психические свойства личности.

Тревожность человека проявляется как черта его характера и представляет собой пессимистическую установку на жизнь, преисполненную угрозами и опасностями. Нерешительность личности порождает тревожность и неуверенность, а они, в свою очередь, вырабатывают соответствующий тип характера. Среди наиболее общих причин появления и развития тревожности у детей младшего школьного возраста ученые выделяют:

- внутренние субъективные конфликты, связанные, прежде всего, с собственной оценкой успешности или неудач в различных видах деятельности (Я.Л. Коломинский, Н.Д. Левитов, А.А. Реан и др.) [32].

- неадекватность внутришкольного или внутрисемейного взаимодействия, а также рассогласованность со сверстниками (А.А. Бодалев, П.И. Ивлева, Б.И. Кочубей, А.М. Прихожан, Е.В. Новикова, В.В. Столин, А.С. Спиваковская и др.) [34; 36].

- соматические нарушения, физический дискомфорт (А.А. Бодалев, В.В. Столина, В.М. Целуйко, Ю.В. Щербатых, К. Ясперс и др.).

Как утверждает К. Ясперс «…связь между телом и душой вовсе не является прямой и однозначной, ибо об определенных психических событиях нельзя говорить как о чем-то таком, что напрямую взаимосвязано со столь определенными событиями, которые относятся к соматической сфере. Ученый считает, что при исследовании соматических изменений совершенно необходимо иметь в виду возможные психические причины, и наоборот.  Причиной соматического нарушения могут быть такие качества психических свойств, как неполнота, открытость, свобода и бесконечное разнообразие возможностей, включая темперамент и характер. Человек не есть готовая форма, он формирует себя сам, адаптируясь к условиям внешней среды, одновременно развиваясь при этом. Понять и соответственно изучить человеческое, как психическое явление мы можем только с позиций восприятия понятия объекта» [45].

Обычно тревожность у детей младшего школьного возраста обостряется тогда, когда они оказываются в конфликтной ситуации, вызванного унизительными требованиями, которые могут поставить его в зависимое или оскорбленное положение; завышенными требованиями, которые не под силу ребенку; разноречивыми требованиями, которые предъявляются к младшим школьникам учителями, родителями, одноклассниками, спортивными наставниками и т.д.

В соответствии с психическими закономерностями онтогенетического развития, можно описать основные причины тревожности на каждом этапе развития ребенка [39].

У детей младшего школьного возраста тревожность проявляется в результате фрустрации потребности в надежности, защищенности со стороны семьи, близких родственников, других взрослых. Потребность в защищенности и надежности для детей младшего школьного возраста является ведущей потребностью в данном возрасте. Таким образом, у детей данной возрастной категории тревожность может послужить причиной нарушения отношений с близким окружением. У младших школьников, в отличии от дошкольников, таким близким взрослым, помимо отца, матери, бабушки, дедушки, братьев, сестер, могут оказаться учителя, классный руководитель, тренер, педагог ДПО и др.

Школьная тревожность – это достаточно обширное понятие, включающие разнообразные аспекты устойчивого детского эмоционального неблагополучия. Чаще всего она выражается в волнениях, необоснованно усиленном беспокойстве в различных ситуациях, во взаимоотношениях с классом, в ожидании плохого отношения от одноклассников и учителя к себе, негативной оценки со стороны близких, сверстников.

Ребенок постоянно чувствует собственную негодность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, неприспособленность, неадекватность своих решений [7].

В целом, школьная тревожность выступает как результат взаимодействия ученика с проблемной ситуацией. Это характерный вид тревожности, свойственный определенному классу ситуаций – ситуациям взаимодействия школьника с различными компонентами школьного образовательного пространства [**6**].

Поскольку познание всегда сопровождается некоторой тревогой, то чувство тревоги в школьном возрасте, как правило, неизбежно. Познание, в свою очередь, это всегда открытие чего-то нового, неизвестного, а все новое всегда скрывает в себе волнующую человека неопределенность, смятение. Избавиться от этой тревоги, в принципе, означает нивелирование всех трудностей познания, которые являются необходимым условием успешного усвоения знаний и умений.

Поэтому следует отметить, что успешное обучение в школе возможно только при условии систематических умеренных переживаниях тревоги по поводу событий учебно-познавательной деятельности. Однако степень этого волнения не должна превышать индивидуального для каждого школьника «критического уровня», после которого оно начинает оказывать на ребенка подавляющее, а не мотивирующее влияние.

В нашем исследовании школьную тревожность мы будем понимать как специфический вид тревожности, проявляющаяся во взаимодействии младшего школьника с различными компонентами образовательной системы и закрепляющаяся в этом взаимодействии. Повышенная школьная тревожность, при этом, оказывающая утомляющее влияние на учебную деятельность младших школьников, может быть спровоцирована как чисто ситуационными факторами, так и подкрепляться личностными особенностями учащихся – их характером, темпераментом, системой межличностных взаимоотношений со значимыми людьми [33]. Наиболее типично возникновение школьной тревожности, связанной с социально-психологическими составляющими образовательных программ.

Научно-педагогический анализ методической литературы, научных исследований ученых [26], а также собственного опыта работы со школьной тревожностью позволил нам выделить несколько позиций, воздействие которых способствует ее развитию и укреплению. «В число неблагоприятных факторов входят следующие:

- неспособность младшего школьника справиться с учебной программой;

-значительные учебные нагрузки;

- несоответствие требований школы ожиданиям родителей;

- неблагоприятные отношения с учителем, классным коллективом;

- регулярно повторяющиеся контрольно-оценочные ситуации;

- перемена школьного коллектива или непринятие новым школьным коллективом» [13].

Рассмотрим эти факторы более подробно.

Учебные перегрузки младших школьников обусловлены введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов 3+, разнообразными сторонами современной системы организации учебного процесса. Во-первых, они связаны со структурой учебного года. Исследование показывают, что после шести недель активных знаний у младших школьников уровень работоспособности снижается, а тревожность возрастает. Восстановление состояния, необходимого для учебно-познавательной деятельности требует, как минимум, недельного интервала. Как показывает анализ исследований ученых (М.Р. Битянова, Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько), данному правилу не удовлетворяют, самое меньшее, три четверти из четырех учебных четвертей. Правда, в последнее время первоклассники получили некоторую привилегию – дополнительные каникулы в середине «изматывающей» третьей четверти, но было бы разумнее это делать для всех младших школьников [9; 18].

Во-вторых, перегрузки младших школьников могут порождаться их загруженностью школьными делами в течение целой учебной недели. С более или менее оптимальной учебной работоспособностью ученики младших классов могут работать во вторник и в среду, а затем, начиная с четверга, эффективность учебной деятельности может резко снижаться. Для полноценного отдыха и восстановления сил младшему школьнику необходимо, как минимум, два выходных дня в неделю, когда он может вернуться к выполнению домашних заданий и другой внеклассной работе. Установлено, что у младших школьников, получающих большой объем домашнего задания на выходные дни, наблюдается более высокий уровень тревожности, чем у их сверстников, имеющих возможность посвятить выходные дни полностью своему отдыху.

И в-третьих, наконец, в перегрузке младших школьников большую роль играет и длительность урока. Наблюдения за поведением детей младшего школьного возраста в течение урока позволяют утверждать, что за первые 30 минут урока ученики отвлекаются почти в три раза меньше, чем за последние 15 минут. Данному факту есть подтверждение и в исследованиях Б.И. Кочубея и Е.В. Новикова. «Почти половина всех случаев отвлекаемости, пишут они, приходится на последние 10 минут урока. Тогда же относительно возрастает и уровень школьной тревожности» [42]. Недостаточная готовность младших школьников к успешному овладению школьной программы часто вызвана самыми различными ситуациями:

- повышенный уровень сложности образовательных программ, превышающих уровень развития младших школьников. Это особенно свойственно для, так называемых, «престижных школ» в глазах родителей. По данным исследования некоторых ученых (Н.В. Басалаева, Т.А .Сырычева), в этих школах учебные программы намного сложнее, требования завышены и, соответственно, значительно тревожнее сами школьники [8]. При этом, чем сложнее образовательная программа, тем больше выражено негативное влияние тревожности на весь процесс обучения (Н.В. Имеадзе, М.И. Лисина, М.С. Неймарк, Р.В. Овчарова) [29];

- недостаточный уровень развития высших психических процессов младших школьников, педагогическая запущенность, недостаточная профессиональная компетентность педагога, отсутствие навыков подачи материала, авторитарный стиль педагогического общения и т.д.;

- наличие психологического синдрома хронической неуспеваемости, который обычно вырабатывается в младшем школьном возрасте, провоцирующая высокую тревожность у детей. Данный процесс чаще вызвана несовпадениями между достижениями школьника и ожиданиями учителей, родителей и других взрослых.

Зависимость школьной тревожности от успеваемости ребенка можно прокомментировать следующим образом) [9].

Как видно, наиболее «тревожными» детьми являются двоечники и отличники. «Середнячки» в плане успеваемости характеризуются большей эмоциональной устойчивостью по сравнению с теми, кто ориентирован на получение одних «пятерок» или не рассчитывает особенно на оценку выше «тройки») [11].

Школьная тревожность в поведении младших школьников обычно выражается в самых различных, порой неожиданных, формах, маскируясь под другие проявления. По данным исследований Б.И. Кочубея и Е.В. Новиковой, главными диагностическими признаками тревожности младших школьников выступают пассивность на уроках, неуверенность при ответах, смущение и замешательство при малейшем замечании со стороны преподавателя, скованность в отношениях и т.д. Тревожный ученик на перемене не может отыскать себе занятие, любит находиться среди других школьников, но не вступать с ними в тесные контакты. Помимо этого, в силу высоких эмоциональных нагрузок, младшие школьники начинают чаще болеть, снижается их сопротивляемость соматическим болезням, часто возникает у них общая слабость.

Однако такое этимологическое описание школьной тревожности исследователями не в полной мере представлено. Это связано, преимущественно, с тем, что многие проявления тревожности младших школьников достаточно специфичны [28]. Среди характерных признаков школьной тревожности, которые считаются универсальными для любого возраста учащихся, стоит выделить, в первую очередь, слабое соматическое здоровье школьников, что вполне объяснимо психосоматической с точки зрения. Тревожные школьники чаще болеют, и вынуждены по этой причине пропускать занятия. Очень часто появляются «беспричинные» головные боли или боли в животе, резко повышается температура, ухудшается общее состояние ребенка.

В контексте недостаточной школьной мотивации часто возникает нежелание посещать школу. Это свидетельствует, прежде всего, о том, что ученик в школе чувствует себя неуютно, дискомфортно. Если младшие школьники обычно не идут дальше рассуждений по данной проблеме, то с переходом в среднюю школу у таких учеников появляются постоянные прогулы, уходы с третьего или четвертого урока и т.д. Довольно типичными в средней школе становятся также прогулы самостоятельных, лабораторных и контрольных работ, пропуски «нелюбимых» учебных дисциплин, которые ведут «злые, строгие» преподаватели.

Другая форма проявления школьной тревожности выражается в излишней старательности при выполнении задания. Младший школьник, добиваясь идеальности, может неоднократно переписывать домашние и классные работы, на выполнение домашнего задания тратить много времени в день, отказываясь ради этого от прогулок на свежем воздухе, общения с друзьями вне школы. Безмерная старательность характерна как для первоклассников, так и для учащихся старших классов. Такое своеобразное поведение часто связано со стремлением «выглядеть лучше всех», что косвенно указывает на внутреннюю конфликтность самооценки такого школьника **[7].**

С внутренней конфликтностью самооценки младшего школьника тесно связан и другой «универсальный» признак тревожности ребенка – отказ от выполнения индивидуально неосуществимых заданий. Если трудное, с точки зрения ученика, задание не получается, он может просто перестать его осуществлять. Такая форма проявления тревожности у учащихся чаще наблюдается в классах, которые в параллели гласно или негласно получили статус «самых слабых». Ученики этих классов малоинициативные, часто не выполняют домашних заданий, на уроках не работают самостоятельно. Объяснением этому является то, что у таких детей сформировалась низкая самооценка, они уверены в собственной бездарности, неспособности и т.д.

Снижение концентрации внимания на уроках, выраженная в рассеянности также является признаком тревожности младшего школьника. Рассеянность, также как и враждебность, агрессивность, рассматривается учеными как самостоятельный признак, указывающий на определенный недостаток концентрации внимания. Частые отвлечения на уроках во многих случаях характерны для младших школьников, которые на уроке проявляют «физическое» присутствие, стараются избежать ситуации, вызывающих волнение и тревогу фрагментов школьной среды. В результате они либо стараются вытеснить тревожащие элементы из своего сознания, либо находятся в мире собственных идей и размышлений, которые не вызывают беспокойства. Такое состояние для тревожных младших школьников является наиболее комфортным и удовлетворительным. Помочь младшим школьникам, часто находящимся в беспокойном состоянии, стать более внимательными и участливым – значит помочь им справиться с тревожностью и смятением**.**

Особый интерес представляет такая форма проявления тревожности младших школьников, как утрата контроля над физиологическими и физическими функциями в ситуациях стрессогенных явлений. Это, в первую очередь, разнообразные вегетативные реакции в тревожащих волнующих человека ситуациях. Например, ученик может краснеть, отвечая с места или стоя у доски, испытывать страх, чувствовать в коленках дрожь, подсасывание под ложечкой, беспокойство. В определенные важные моменты у школьника могут возникать легкое головокружение, тошнота, то есть психические состояния, знакомые каждому человеку, который хоть раз ощущал серьезное волнение, беспокойство, смятение. Однако у младших школьников часто замечаются более серьезные формы низкого самоконтроля проявляемых физиологических функций. В начальных классах учителя нередко могут столкнуться на уроке со случаями непроизвольного мочеиспускания у младших школьников.

Кроме обобщенных форм проявления тревожности у школьников, можно перечислить и некоторые другие формы, характерные только для определенного возраста учеников. Так, определенные специфические проявления тревожности характерны именно для первоклассников, как неадаптированных к школьному обучению детей. Поступление в общеобразовательную школу – очень серьезное событийное явление в жизни маленького человека, накладывающее на его слабую несформировавшуюся психику ответственность за успешность учебно-познавательной деятельности, соблюдение норм и правил поведения в учебном заведении. Часто первоклассники боятся опоздать в на урок, вообще в школу. Эта боязнь может выражаться как, так и невербальной форме.

Другое типичное тревожное состояние чрезмерно ответственного первоклассника заключается в беспокойстве за свои личные школьные принадлежности, боится их запачкать, помять, потерять и т.д.

Школа играет настолько важную роль в жизни первоклассников, что часто школьные впечатления не оставляют детей даже во сне, возникая иногда в виде ночных школьных боязней. Ребенку могут сниться те обстоятельства и события из школьной жизни, которые вызывают эмоциональный дискомфорт, психическое волнение.

Ситуативная тревожность у первоклассников обычно проявляется в том, что ученик минимизирует свое непосредственное участие в тревожащих обстоятельствах. Если тревожность связана преимущественно с ситуацией проверки знаний, она проявляется в том, что младший школьник не желает принимать участие в них или будет стараться делать это как можно незаметнее. В итоге в каждой школе можно встретить первоклассников, которые при ответе на вопрос учителя говорят очень тихо, почти неслышно, либо просто отказываются отвечать вообще [17].

В принципе все перечисленные формы проявления тревожности у школьников длятся на протяжении всего периода обучения в начальных классах. Для описания феномена тревожности детей младшего школьного возраста, необходимо отметить следующие положения:

– тревожность у детей младшего школьного возраста – это специфический вид школьной тревожности, выражающейся во взаимодействии младшего школьника с объектами образовательного процесса и укрепляющейся в этом взаимодействии. В развитии школьной тревожности можно условно выделить как ситуационные (взаимодействие с объектами образовательной системы), так и индивидуальные (самооценка, характер, темперамент и т.д.) характеристики.

- школьная тревожность является существенным компонентом образовательного процесса, и поэтому не может анализироваться как отрицательное состояние однозначно. Негативное влияние на учебно-познавательную деятельность оказывают только частые или интенсивные беспокойные состояния, которые свидетельствуют о задержке процесса школьной адаптации.

- на различных этапах обучения тревожность у младших школьников неоднородна; она порождена различными причинами и выражается в различных формах, хотя отдельные из них можно считать «возрастно-универсальными»;

- тревожность у детей младшего школьного возраста является явным признаком затруднений в процессе адаптации к школьному обучению;

- высокая школьная тревожность мешает эффективной учебно-познавательной деятельности независимо от того, осознается она самим школьником или нет.

В целом, тревожность у младших школьников является последствием взаимодействия ученика с ситуацией. Это специфический вид школьной тревожности, свойственный для определенного вида обстоятельств – ситуаций взаимодействия младшего школьника с различными объектами школьного образовательного процесса [16].

Таким образом, на основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что в общеобразовательной школе большое внимание уделяют тому, чтобы младший школьник получил как можно больше академических знаний. При этом не учитывают, что:

- повышенный уровень сложности образовательных программ, не всегда соответствует уровню развития младших школьников;

- младшие школьники через 30 минут отвлекаются в 3 раза больше, что указывает на их утомляемость;

- после шести недель учебных занятий необходимо дать детям неделю отдыха для восстановления трудоспособности, оптимальной для учебно-познавательной деятельности;

- младшим школьникам требуется раз в неделю полноценный выходной. Но, как показывает практика, они тратят его на выполнение домашних заданий.

Все это содействует развитию тревожности у детей младшего школьного возраста, которая характеризуется беспокойством, повышенным волнением в различных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, неодобрительной оценки со стороны родителей, сверстников, учителей.

## ГЛАВА II. ТИПОЛОГИЯ ТЕМПЕРАМЕНТА И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ПРОЯВЛЕНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

**2.1. Основные свойства и функции нервной системы детей младшего школьного возраста**

У детей младшего школьного возраста усиленно формируется самосознание. В этом возрасте развитие самооценки зависит в основном от успеваемости обучающихся и особенностей взаимодействия учителя с классным коллективом. Значительное место отводится стилю семейного воспитания, принятым в семье ценностям и, установкам, традициям. У большинства хорошо успевающих школьников вырабатывается завышенная самооценка. А у неуспевающих учеников, наоборот, регулярные неудачи и плохие отметки понижают уровень самооценки, заметно снижается уверенность в свои достижения, в свои возможности. Постепенно появляется компенсаторная мотивация, в лучшем случае дети начинают самоутверждаться в другом направлении – в спорте, музыке, рисовании и т.д.

Одно из важных мест среди индивидуальных особенностей у ребенка младшего школьного возраста занимает темперамент. Тип высшей нервной деятельности, является его физиологической основой. Темперамент занимает одно из важных мест среди индивидуальных особенностей у ребенка младшего школьного возраста. Тип высшей нервной деятельности, является его физиологической основой.

И.П. Павлов при изучении функций нервной системы, выделил три основных свойства – это сила, уравновешенность и подвижность, а также им были выделены четыре основных сочетания присущие этим свойствам:

Первый тип – это безудержный тип, т.е. к этой группе относятся сильные, подвижные, неуравновешенные дети;

Второй тип – это, живой тип, к нему относятся подвижные, сильные, уравновешенные дети;

Третий тип – это спокойный тип, характерными чертами этого типа являются малоподвижные, сильные, уравновешенные дети;

И последний тип – это слабый тип.

В основе холерического темперамента лежит безудержный тип, в основе живого типа лежит сангвинический характер, спокойный лежит в основе флегматического характера, и слабый тип – это меланхолики.

И.П. Павлов объяснял тип нервной системы как врожденный, относительно слабо подверженный изменениям под воздействием окружения и воспитания.

Исследования темперамента, которые проводились в дальнейшем, выявили следующее: сензитивность (чувствительность), реактивность, эмоциональная возбудимость, пластичность и ригидность, экстравертированность и интровертированность, темп психических реакций, активность, резистентность, селективность [31].

Сенсорная чувствительность, которая определяется наименьшей силой внешних воздействий, которые необходимы для образования психической реакции человека, и скоростью возникновения этой реакции, называется сензитивностью.

Свойство, характеризующееся степенью непроизвольности реакций на внешние или внутренние воздействия одинаковой силы (критическое замечание, обидное слово, резкий тон, даже звук), называется реактивностью.

Сложное свойство психики, которое характеризует как минимальную силу воздействия, необходимую для возникновения эмоциональной реакции, так и скорость с которой она возникает, называется эмоциональной возбудимостью.

Такие свойства как пластичность и ригидность, говорят о том, насколько легко и гибко человек приспосабливается к внешним воздействиям (пластичность) или насколько инертно и косно его поведение.

Свойство, которое определяет скорость протекания различных психических реакций и процессов (скорость движений, темп речи, находчивость, скорость запоминания) называется темпом реакций.

Активность – свойство, с помощью которого характеризуется степень энергичности, с которой человек воздействует на внешний мир и преодолевает препятствия при осуществлении целей называется активностью.

Взаимосвязь реактивности и активности определяет, от чего в большей степени зависит деятельность человека: от случайных внешних или внутренних обстоятельств (настроения, случайных событий) или от целей намерений, убеждений.

Селективность – это избирательность, которая отражает степень непроизвольной направленности активности и эмоциональности.

Резистентность – это помехоустойчивость, которая способна противостоять раздражителям и факторам отвлекающего, мешающего выполнению деятельности характера.

С помощью экстраверсия и интроверсии, можно дать характеристику индивидуально-психологическим различиям человека, крайние точки которых соответствуют преимущественной направленности личности, или на мир внешних объектов (экстраверт), либо на явления его собственного субъективного мира (интроверт) [29].

Проводимый анализ показал, «информационная» система преобладает у экстравертов, благодаря этой системе, субъект ориентируется на внешнюю среду, а его поведение ставит его в зависимость от событий, которые происходят в этой среде. У интровертов наоборот преобладает система «мотивации», сфера внутренних мотивов которой достаточно ригидная по отношению к внешним влияниям. Ранее установленных этических норм придерживаются интроверты. Они обычно бывают застенчивыми, малообщительными всегда поддерживают порядок.

Экстраверты же наоборот очень общительны, они склонны к общению, у них присутствует стремление к освоению окружающей среды. Этот тип детей хорошо усваивает социальные нормы, и с легкостью устанавливает отношения с окружающими их людьми.

Весь состав свойств темперамента возникает не сразу, а появляется в определенной последовательности. Ученые связывают это с общими закономерностями, которые происходят при созревании высшей нервной деятельности и психики ребенка в целом, а также со всевозможными закономерностями, происходящими при созревании каждого типа нервной системы.

Когда определяется тип темперамента у детей, их возрастные особенности стоит учитывать, нужно также руководствоваться основными показателями свойств, которые присущи нервной системе. Примером служат показатели силы нервного процесса возбуждения, которые относятся к сохранению высокого уровня работоспособности, при длительном напряжении в работе, а также стойкий эмоциональный тонус, и смелость в разнообразных и непривычных условиях и т.д.

Холерику свойственны такие черты как сензитивность, реактивность и активность (реактивность в этом случае берет верх над активностью), низкая резистентность, ригидность, эмоциональная лабильность, импульсивность, впечатлительность, селективность. В основе холерического темперамента лежит сильный, неуравновешенный с преобладанием возбуждения тип нервной системы [13].

Холерика характеризует цикличность в деятельности и поведении. По образному выражению И.П. Павлова: «У него то слюнявое настроение, то он на коне». Как было отмечено выше, у холерика реактивность явно господствует над активностью, поэтому он очень часто бывает необуздан, несдержан, нетерпелив, и ему присуща вспыльчивость. реакция у холерика начинается мгновенно в ответ на раздражитель, причем его реакции может в несколько раз превышать силу воздействующего раздражителя. В этом смысле холерик имеет низкую помехоустойчивость. Он довольно ригиден. Отсюда вытекает устойчивость стремлений и интересов, настойчивость, у него появляются затруднения в переключении внимания.

Холерик – бывает также крайне динамичным, за ним бывает трудно угнаться, характер у него проявляется в речи, и в его движениях. Его всегда бывает много – он заполняет собой пространство, часто шумом, возмущением, удивлением, или бурными реакциями. Динамика холерика делает его максимально пригодным для оперативной деятельности: он в состоянии мгновенно оценить ситуацию, принять молниеносное решение (но он не может гарантировать, что его решение является верным), он сразу начинает действовать – это привычные черты характера, которые проявляет холерик.

Выраженным экстравертом является холерик. Холерика постоянно привлекает шум, суета, он постоянно в гуще событий. В компании он всегда бывает, заметен. Холерик постоянно находит себе дело, он участвует во всех происходящих мероприятиях. Из-за своей повышенной возбудимости, он становится уязвимым для конфликта. Холерик в ходе конфликта может сказать все, что думает. А также то, чего и не думает. Холерика нельзя оставлять без дела. Холерик благодаря своей сильной нервной системе и мощной энергетике, которую он имеет, восстанавливается довольно быстро. Поэтому отдых, который долго длится, может быть ему в тягость и квалифицироваться как безделье. Холерик это, прежде всего динамичный, подвижный, деятельный тип, которому любое дело приносит удовлетворение [22, 31].

Небольшая сензитивность, большая резистентность, пластичность, эмоциональная лабильность, импульсивность, впечатлительность, селективность это признаки темперамента, которые присущи сангвинику. В основе его темперамента лежит сильный, уравновешенный, подвижный тип нервной системы.

И.П. Павлов считает, что сангвиник – это горячий, очень продуктивный деятельный, но лишь в том случае, когда у него много интересного дела, т.е. если он находится в стадии постоянного возбуждения. Если же у него нет дела, которое его интересует, он становится вялым и скучным. По мнению И.П. Павлова этот тип является идеальным типом.

Особенности, присущие такому темперамента, обеспечивают ему репутацию «легкого человека». Он не интересуется проблемами других, и в то же время не посвящает в свои проблемы окружающих.

Сангвинику характерны активность и реактивность действий в одинаковых пропорциях. Он моментально откликается на все, что может привлечь его внимание, ему свойственны живая мимика и выразительные движения. Он может хохотать по незначительному поводу, а мелочь может его рассердить. На его лице бывает написано его настроение, а также можно прочитать по его лицу отношение к человеку.

У сангвиника порог чувствительности очень высокий, поэтому он может не заметить слабых раздражителей. Так как он обладает повышенной активностью, и является очень энергичным и работоспособным, он принимается за новое дело всегда, очень усердно.

В случае, когда дело его заинтересует, он может долго работать, и в тоже время не утомляться. Сангвиник, способен быстро сосредоточиться, он очень дисциплинирован, может сдерживать проявление своих чувств и непроизвольные реакции, если у него есть желание.

Сангвиник обладает гибким умом, быстрыми движениями, он находчив, у него быстрый темп речи, и он быстро включается в новую работу. Сангвинику присуще быстро сходиться с новыми людьми, привыкать к новой обстановке и новым требованиям. Он способен без труда переключаться на новую работу, и быстро овладевает новыми навыками. Несмотря на все, сангвиники очень любознательны. В отличие от других типов темперамента, он чаще других испытывает положительные эмоции, и гораздо чаще других откликается на внешние впечатления. Чувства у сангвиников тоже возникают быстрей, и очень легко сменяются, так как он экстраверт.

Образуются новые связи с легкостью у сангвиника, и также переделываются временные связи, все это находит отражение в его умственной подвижности. Несмотря на все достоинства, у сангвиников, также есть недостатки. К таким недостаткам относятся, неустойчивость привязанностей и интересов. Сангвиник, потеряв интерес к делу, может не довести это дело до конца. Окружающие могут не доверять сангвинику на слово, а они должны находить способы контроля его обещаний [13].

Флегматикам характерны низкая сензитивность, зато у них высокая резистентность, им свойственна низкая эмоциональность, селективность и впечатлительность. Флегматикам присущи высокая активность, которая преобладает над малой реактивностью, эмоциональностью и чувствительностью.

Флегматиков трудно бывает рассмешить или опечалить. Он даже, несмотря на неприятности, всегда остается спокойным. Мимика у него бывает бедная, а движения у него невыразительны и замедлены, то же самое происходит с его речью. И.П. Павлов так характеризует флегматика – он всегда уравновешенный, спокойный, упорный труженик по жизни. В учебе флегматик всегда проявляет упорство и продуманность. Всегда доводит дело, которое он начал до конца.

При всей своей эмоциональной индефферентности флегматик, склонен к положительным эмоциям. Так как его внутренний мир устойчив и является хорошо сбалансированным. Он очень ненаходчивый, с трудом переключает свое внимание, и плохо приспосабливается к новой обстановке. При этом он очень энергичный и работоспособный, обладает большой выдержкой и самообладанием. Флегматик плохо сходится с новыми людьми, и почти не откликается на внешние впечатления, он интроверт.

Инертность флегматика является для него недостатком, это сказывается на его стереотипах, и связано с их перестройкой. Но иногда инертность имеет и положительное значение, которое содействует постоянству личности. Очень часто флегматиков детей причисляют к разряду тугодумов.

Уровень проявления психических и моторных реакций у детей-флегматиков в полтора-два раза ниже, чем у остальных типов. Это проявляется в том, что флегматики затрачивают гораздо больше времени на восприятие информации, ее обработку и воспроизведение.

Детей-флегматиков при абсолютно сохранном интеллекте нередко причисляют к разряду тугодумов. Иногда подобная неторопливость оказывается флегматику хорошую услугу, он может выглядеть как думающий, анализирующий ученик. В подобных случаях возникает впечатление, что ученик специально «выдерживает паузу», обдумывает ситуацию или решение ситуации. А на самом деле флегматик не успевает за скоростью собеседника, не осмысливает детали ситуации, не понимает проблему. Компенсируется такая пассивная деятельность основательностью дальнейших действий, правда с затратой большего времени, чем следует: флегматика можно не проверять, он все делает, как должно.

В основе меланхолического темперамента лежит слабый тип нервной системы. Для меланхолика свойственны такие черты характера, как максимальная сензитивность, низкая активность, низкая эмоциональная лабильность, безынициативность, низкая резистентность, ригидность, малая впечатлительность и чувствительность. Меланхолик имеет чрезвычайно высокую восприимчивость и низкую реактивность. Повышенная впечатлительность при большой пассивности приводит к тому, что небольшой повод у меланхолика может вызвать слезы, он чрезмерно обидчив, болезненно чувствителен. Мимика и движения его невыразительны, голос тихий, движения бедны. Обычно он неуверен в себе, стеснителен, даже незначительная трудность вынуждает его опускать руки.

Меланхолики ненастойчивы, мало энергичны, легко утомляются и отличаются низкой работоспособностью. Людям с таким типом нервной системы присущи легко отвлекаемое и неустойчивое внимание, задержанный темп всех психических и познавательных процессов. В деятельностном плане меланхолики стремятся к действиям самообороны, к самозащите, которые нередко окрашены эмоциями боязни, нерешительности, потерянности, неуверенности. Большинство людей-меланхоликов относятся к интровертам. При наличии всех перечисленных астеничных качеств, слабость нервной системы, тем не менее, оказывает спасительную услугу меланхолику. На воздействие жестких раздражителей они могут реагировать блокировкой, и таким образом не принимать их «близко к сердцу».

В силу разнообразных причин тип темперамента, как врожденный тип нервной системы, может модифицироваться в зависимости от условий воспитания, жизнедеятельности и внешних воздействий. Некоторые свойства темперамента могут меняться по качеству и уровню выраженности в течение всего процесса развития личности. С возрастом, а также под воздействием систематических тренингов, условий воспитания, сложившихся жизненных обстоятельств деятельность нервной системы может активизироваться или, наоборот, снижаться. Так, например, среди детей преобладают холерики и сангвиники (они энергичны, веселы, легко и сильно возбуждаются; заплакав, через минуту могут отвлечься и радостно хохотать, т.е. присутствует высокая подвижность нервных процессов). Среди пожилых людей, наоборот, много флегматиков и меланхоликов.

Темперамент человека не определяет социально-нравственной ценности его как личности. Люди абсолютно разного темперамента могут обладать одной и той же социально-нравственной ценностью, и наоборот: люди у которых одинаковый темперамент, бывают очень разными по своим социально-нравственным ценностям. Поэтому бывают переходные и смешанные темпераменты. Только противоположные темпераменты могут не соединяться: это сангвиник и меланхолик, а также флегматик и холерик. Очень редко встречаются чистые темпераменты.

Также темперамент не может определять черты характера, но можно сказать, что между темпераментом и чертами характера существует связь. Особенности характера, которые определяют динамику его проявления, зависят от темперамента. Общительность сангвиника, состоит в том, что он легко и быстро завязывает знакомства, в противоположность ему, флегматик трудно сходится с новыми людьми, особенностью его является, длительная и устойчивая привязанность к своим друзьям и знакомым, так он предпочитает, круг людей, привычных для него.

Индивидуальные приемы воздействия на ребенка, нужно использовать в зависимости от типа темперамента каждого ребенка. Это необходимо, для воспитания нужных черт в характере ребенка. Например, для воспитания прилежания у меланхолика, нужно постоянно поддерживать в нем уверенность в себе и в своих силах путем одобрения.

Сангвиников, нужно держать в строгости, они должны находиться под постоянным контролем.

У детей, которые относятся к холерикам, нужно развивать тормозной процесс. Это можно делать с помощью тренировок. С ними нельзя разговаривать на повышенных тонах.

Педагог должен уделять больше внимания детям, которые относятся к флегматикам. Так как они в большинстве случаев бывают, спокойны, и не мешают никому. Педагог должен развивать у таких детей такие качества как подвижность и активность. Нельзя допустить, чтобы такие дети потеряли интерес к учебе, так это вызывает у них безразличие и апатию. Поэтому надо всегда поддерживать в них искру.

Таким образом, темперамент – это динамическая характеристика человека, определяющая активность протекания его психических процессов, эмоциональную выразительность и энергетическую обеспеченность деятельности. При определении темперамента у детей важно учитывать их возрастные особенности, а также руководствоваться жизненными показателями свойств нервной системы.

## 2.2. Психологические проблемы и психоэмоциональное состояние детей под воздействием внутрисемейных отношений

У человека довольно длительное детство: проходит много времени, прежде чем маленький ребенок превращается во взрослого, самостоятельного гражданина общества. И все это время он сильно нуждается в родительской семье, которая считается самым значимым и высокопоставленным фактором социализации личности. Довольно длительный период беспомощности и несостоятельности детей заставляет родителей уделять большое внимание как уходу за ребенком (особенно мамы), так и их предохранению от посторонних воздействий (традиционно мужская роль). Условия в семье, включая социальный статус, род профессиональной деятельности матери и отца, уровень образования родителей и материальное обеспечение, в значительной мере предопределяют жизненный путь человека. Помимо полноценного, преднамеренного и целенаправленного воспитания, которое дают ребенку родители, на него активное воздействие оказывает внутрисемейная атмосфера [34].

Давно известно, что возникновение эмоциональных расстройств личности, отклонения в поведении и другие психологические проблемы являются следствием целого ряда неблагоприятных событий и ситуаций в детстве.

К основным факторам риска, которые влияют на развитие личности ребенка относят жестокое обращение с детьми, пренебрежение к нему, эмоциональное плохое обращение, а также депрессивность родителей [26].

Частые семейные конфликты, нехватка любви, недостаток внимания со стороны одного или обоих родителей, развод или неожиданная смерть одного из родителей, жестокое обращение или непоследовательность в системе наказаний и поощрений могут стать интенсивными и непоправимыми психотравмирующими факторами риска развития психоэмоциональных расстройств. Поэтому необходимо, чтобы в семье дети получали эмоциональную поддержку со стороны взрослых, заботу, тепло и нежность самых близких для него людей – матери и отца.

Характер взаимодействия детей и родителей, степень их участливости, наличие эмоциональных связей и отношений привязанности, как отмечают многие исследователи (Т.В. Андреева, М.Р. Битянова, А.А. Бодалев, В.Н. Дружинин, Н.Д. Левитов, Ю.В. Ким В.В. Столин и др.), оказывают свое положительное влияние на протяжении всего детства и в последующей жизни, являются оригинальным эталоном построения взаимоотношений человека с другими людьми. Односторонность эмоционального общения между родителями и детьми, ограниченность инициативного и благожелательного внимания со стороны близких взрослых способствует появлению у детей невроза, тревожности и отчужденности [1; 4; 16; 21].

Нарушения в индивидуальном развитии детей, появление некоторых отклонений в их поведении во многом определяется поведением самих родителей. Как раз родители, являясь первыми и основными воспитателями детей, зачастую допускают серьезные педагогические погрешности или своим личным примером демонстрируют неправильные нормы общественного поведения, которые дети перенимают и употребляют не только в сфере семейных взаимоотношений, но и в условиях делового и межличностного общения с посторонними людьми.

Как отмечают ученые (М.В. Кравцова, М.В. Матюхина, Т.С. Михальчик, Р.С. Немов, И.А. Федонина, В.М. Целуйко, А.А. Шведовская и др.), в последнее время наметилась переориентация внутрисемейных ролей в сторону лидерства женщины, что негативно воздействует как на семейную атмосферу в целом, так и на воспитательные функции матери. Очень часто наблюдается расхождение между социальным положением и эмоциональной установкой родителей. Так, например, по традиции мужчина продолжает считать себя главной в семье во всех отношениях, хотя фактически всеми семейными проблемами управляет женщина, которая вынуждена брать на себя ответственность не только за экономические проблемы, но и за воспитательные функции, в то время как мужчина полностью самоустраняется от воспитательных обязанностей при минимальной финансовой поддержке семьи с его стороны.

«Подобный конфликт между социально-психологическими ролями матери и отца в семье чутко улавливается детьми, что не может не отразиться на особенностях формирования их личности. Родители зачастую даже не подозревают о том, что своим поведением они вносят разлад в детские души, мешают не только становлению их личности, но и правильной идентификации со своим полом» [15, с. 33].

Каждый ребенок с самого раннего возраста нуждается в эмоциональном участии взрослого, в сопереживании своим проблемам и трудностям. Этого участия он ждет, прежде всего, от своих родителей, рассчитывая на их поддержку, понимание и любовь. Однако природу родительской любви взрослые понимают по-разному. Для одних любовь – это неусыпный контроль, для других – постоянное выражение нежности, для третьих – физический уход и материальное обеспечение, для четвертых – предоставление неограниченной свободы. Поэтому многие родители не могут понять, почему, несмотря на любовь у них нет контакта с детьми, все их воспитательные усилия оборачиваются поражением, и очень редко задумываются о том, такой ли родительской любви ждет от них ребенок. У детей чрезмерная строгость и требовательность, особенно матери, чаще всего ассоциируется с равнодушием и отверженностью, что может порождать у них чувство неполноценности и ожидание того, что кто-то их все-таки поймет и полюбит.

«Проблема родительской любви в неблагополучных семьях является одной из самых острых. Она нередко связана с особенностями личности отца или матери, с их отношением друг к другу и к самим себе. Довольно часто взрослые члены семьи используют ребенка в качестве своеобразного орудия для разрешения своих собственных проблем, демонстрируя либо чрезмерную любовь к нему, либо, наоборот, равнодушие и неприятие.

Среди личностных особенностей родителей, которые могут стать причиной личностной деформации и даже нейрогенного нарушения у ребенка, выделяют, прежде всего, направленность их личности и некоторые черты характера, со временем приобретающие патологизирующие формы. Со стороны направленности личности родителей отмечается их гиперсоциальность: излишняя принципиальность, требовательность и нетерпимость. Намеренное сдерживание родителями своих положительных эмоций, их чрезмерная рационализация оборачиваются недостатком теплых непосредственных отношений с детьми, неумением или нежеланием учитывать особенности их темперамента, эмоциональности. Со стороны характера – это эгоцентризм родителей, внутренняя конфликтность, неприятие себя, тревожная мнительность» [28, с. 13].

Основные причины нарушения в семье детско-родительских взаимоотношений – это, в первую очередь, несостоятельность родителей понять ребенка; ошибки допущенные в силу традиционности представлений о воспитании, либо ограниченности педагогических знаний; личностная или социально-бытовая неустроенность родителей; переориентация родительских ролей в семье.

«Надо отметить и тот факт, что в последнее время на детей идет большой поток информации, в школах внедряются новые методы обучения и воспитания, возрастает уровень притязаний родителей к своим детям. Это нередко приводит к тому, что дети в должной степени не усваивают эти знания, а их психоэмоциональное состояние не выдерживает информационного давления. В такой обстановке родителям, как никогда, надо соблюдать принципы толерантности, т.е. уважать своего ребенка, отказаться от доминирования и насилия, быть готовым к сотрудничеству, проявлять лояльность» [24].

Неблагоприятная семейная атмосфера и социально недопустимые жизненные условия, а также грубейшие ошибки в семейном воспитании усиливают противоречивое отношение детей к окружающей реальности, друзьям, сверстникам, что приводит к существенным отклонениям в формировании его личностной сферы. Такие недостатки, называемые личностными отклонениями, внешне выражаются в нарушении поведения. Изначально они не носят ярко выраженный характер и не вызывают тревогу у родителей, которые считают, что ребенок еще маленький и ничего не соображает, а подрастет – научится, все поймет и исправится. При таком взгляде на воспитание формируются условия, когда, безобидные на первый взгляд недостатки, повторяясь неоднократно, по мере взросления ребенка переходят в устойчивые привычки, обнаруживающиеся в виде различных отклонений уже в ежедневном поведении.

Глубина и стойкость отклонений в поведении дошкольника, младшего школьника и подростка различны. Причина этого в том, что длительность накопления отрицательного опыта у подростка значительно больше. Чем раньше у ребенка будут обнаружены отрицательные привычки, тем своевременнее они будут преодолеваться, тем вероятнее конструктивное исправление недостатков в поведении.

Наиболее распространенными поведенческими нарушениями являются:

- непослушание, выражающееся в шалостях, озорстве, проступках;

- девиантно-деликвентные формы поведения

- детский негативизм, упрямство, капризы, недисциплинированность, своеволие, шаловливость.

«Непослушание – наиболее распространенная в дошкольном и младшем школьном возрасте форма сопротивления требованиям, просьбам советам родителей, нравственным нормам общественного поведения. Чаще всего проявляется в озорстве, может вылиться и в проступок. Детские шалости и озорство имеют общую основу. Различие – прежде всего в степени доброжелательности к другим людям; проступок же – это уже социально опасное явление, его главное отличие – повторяемость и заблаговременная продуманность, внешняя форма проявления тех отрицательных черт характера, которые свидетельствуют об определенных деформациях личности» [19].

Тревожной психологической проблемой является и детский негативизм – выраженное неприятие чего-либо, протест ребенка против реально существующего или воспринимаемого как таковое неблагоприятного отношения к нему взрослых и сверстников. Негативное отношения возникает на почве эмоционального неблагополучия и не может быть устранено жесткими требованиями и наказаниями. Следует менять направление и тактику воздействия на ребенка с учетом его возможностей, возрастных особенностей и индивидуальных качеств [11, 33].

«Своеобразной формой проявления детского негативизма являются капризы и упрямство. Упрямство, если своевременно не обратить на него внимания и не принять мер к его преодолению, может стать чертой характера. Это социально опасная черта личности, так как порождает лживость, может привести к расстройству нервной системы, неврозам, раздражительности, склонности к скандалам. Для предупреждения развития упрямства необходимо сочетать родительскую любовь, заботливость с требовательностью, приучать ребенка считаться с мнением и интересами окружающих» [38].

Одним из разновидностей упрямства выступает своеволие, его основа – прихоть ребенка, произвол (разумный и неразумный) и проявляется как действие, идущее вразрез с требованиями, советами, указаниями старших. Возникает как результат развивающейся самостоятельности и волевого элемента в поведении младшего школьника. Может выступать и как протест ребенка против несправедливости взрослых [35].

По мере взросления ребенка трудности его поведения могут приобретать социально-опасный характер. Среди таковых в первую очередь можно назвать недисциплинированность, которая проявляется как сознательное нарушение общепринятых социальных норм и правил поведения, игнорирование просьб, советов, указаний.

В зависимости от форм и последствий, которые способны отразиться на благополучии других людей, она может быть двух видов: злостной и незлостной. В младшем школьном возрасте наиболее часто встречаются незлостные ситуативные нарушения дисциплины, к ним приводят озорство и шалость.

Социально более опасными являются злостные нарушения дисциплины, как правило, они не ситуативны, имеют стереотипный характер. Такие ее причины, как влияние асоциального окружения в микросреде, озлобленность, имеют более ярко выраженную асоциальную направленность.

Детская недисциплинированность является своеобразной формой перехода от проблемного поведения к социально опасным его нарушениям.

Наиболее распространенными асоциальными поведенческими отклонениями являются девиантные, деликвентные формы поведения детей и подростков [36].

Девиантное поведение, устойчиво проявляющееся в нарушениях социальных норм, может иметь различные формы, одни из которых выливаются во внешне выражаемые реакции негативного отношения к окружающим, а другие выступают как психологические состояния, вызывающие эти внешние негативные проявления. К таким состояниям можно отнести: внутреннюю психическую напряженность и противоречивость желаний и чувств; длительные конфликтные отношения с окружающими; эгоистическую позицию; крайнюю неустойчивость интересов и стремлений; перемену настроений и желаний; противодействие воспитательным влияниям.

Среди поведенческих девиаций выделяют лживость; употребление алкоголя, наркотиков, что приводит к психологической зависимости (аддиктивное поведение); побеги детей и подростков из дома; уход в религиозные культы; бродяжничество; аутоагрессивное поведение.

Сплоченность в семье поможет решить проблемы психологического комфорта и здоровья детей, а также сформировать толерантное сознание и мотивацию к самостоятельному преодолению препятствий. Как правило, этому дети учатся у родителей. И если ребенок чувствует в семье согласованность и ценностно-ориентационное единство родителей, которое они демонстрируют в нравственно-психологическом, родительском и хозяйственно-бытовом союзе, то все трудности и проблемы он будет решать теми способами, которыми его научили в семье. Он сможет преодолеть необходимое препятствие, обойти или нейтрализовать конфликтную ситуацию. Самостоятельно преодолеть психоэмоциональную нагрузку в учебном процессе, зная при этом, что в семье его поддержат и помогут найти адекватное решение.

**2.3. Экспериментальная работа по выявлению психологических проблем и коррекции психоэмоционального состояния детей под воздействием неблагоприятной семейной атмосферы**

Как известно, профилактику педагогической запущенности психоэмоционального состояния детей можно проводить в двух направлениях:

*- во-первых,* по возможности необходимо минимизировать ее возникновения, т. е. отстранение внешних причин, которые могут привести ребенка к нежелательному психоэмоциональному состоянию, усиленное формирование позитивных и максимальное избавление от негативных качеств, свойств, характеристик личности;

- *во-вторых,* это предупреждение дальнейшего развития негативного психоэмоционального состояния детей под воздействием неблагоприятных семейных отношений, т.е. преодоление существующих пробелов в развитии ребенка, коррекция его действий и поступков и, в целом, его поведения, деятельности и межличностных отношений, снятие негативного эмоционального состояния.

Проанализировав все теоретические аспекты проблемы психоэмоционального состояния детей под воздействием неблагоприятной семейной атмосферы, мы приступили к работе с семьей. В связи с тем, что располагали ограниченными сроками, мы не имели возможности для проведения комплексных психодиагностических исследований, которые требуют для эксперимента длительного времени, основательного практического опыта, статистической обработки, анализа и интерпретации полученных результатов.

Свое исследование мы начали с диагностики семейного воспитания, которую проводили в соответствии с заданной темой, в начальных классах. В проведении диагностики нам активно помогали учителя, классные руководители и администрация школы. С этой целью мы провели консультацию для педагогов, подготовили анкеты для диагностики потребностей родителей, диагностический инструментарий для детей младшего школьного возраста.

Целью анкетирования родителей было выяснить, в какой помощи нуждаются родители, какие достижения есть в семейном воспитании. Перед началом анкетирования провели консультацию по заполнению диагностических анкет.

После анкетирования и подведения итогов мы познакомили группы с итогами диагностирования. На основе результатов диагностирования нами был составлен план работы психологической помощи родителям. Из числа родителей были привлечены в помощники те, которые заявили в своих анкетах об имеющемся положительном опыте воспитания тех или иных личностных качеств ребенка. Эти данные подтверждались учителями и классными руководителями начальных классов. С итогами диагностирования был ознакомлен и родительский комитет.

Итак, для подтверждения информации педагогов об отдельных семьях мы использовали тесты для родителей и учащихся, раскрывающие их позиции по отношению к своим детям и характеризующие общую атмосферу семьи.

Каждый родитель по специальной шкале опросника оценивает эмоционально-психологическую атмосферу в семье. Ответ оценивается по каждому из 10 вопросов слева направо от 1 до 7 баллов.

Инструкция: вернитесь мысленно в свою семью. Вспомните I чувство, с которым вы открываете дверь дома. Припомните чувство, с которым вспоминаете домашние дела на работе. Как вы себя чувствуете в выходные дни и по вечерам? В общем, вспомните всю вашу семейную жизнь и ваши ощущения, связанные с I семьей.

**Обработка результатов**

Баллы по шкалам, выраженные одинаковыми индексами, суммируются. Состояние констатируется как общая неудовлетворенность, если сумма оценок по четырем субшкалам по У превышает или равна 26 баллам; Состояние констатируется как нервно-психическое напряжение, если сумма оценок по четырем субшкалам по Н превышает или равна 27 баллам; Состояние констатируется как семейная тревожность, если сумма оценок по четырем субшкалам по Т превышает или равна 26 баллам.

Как показали результаты исследования, у 18 % родителей состояние взаимоотношений в семье констатируются как общая неудовлетворенность; у 22% состояние внутрисемейных отношений констатируется как нервно-психическое; у 14% состояние внутрисемейных отношений констатируется как семейная тревожность. У остальных 46% родителей ответы свидетельствовали о хороших, благополучных семейных отношениях

****

**КИНЕТИЧЕСКИЙ РИСУНОК СЕМЬИ**

Тест «Кинетический рисунок семьи» (КРС) Р. Бернса и С. Кауфмана дает богатую информацию о субъективной семейной ситуации исследуемого ученика. Он помогает выявить взаимоотношения в семье, вызывающие тревогу у ребенка, показывает, как он воспринимает других членов семьи и свое место среди членов своей семьи.

«Используя тест КРС, следует иметь в виду, что каждый рисунок является творческой деятельностью, не только отражающей восприятие своей семьи, но и позволяющей ребенку анализировать, переосмыслять семейные отношения. Поэтому рисунок семьи не только отражает настоящее и прошлое, но также направлен на будущее: при рисовании ребенок интерпретирует ситуацию, по-своему представляет проблему взаимоотношений в семье» [14].

«Тест КРС состоит из двух частей: рисование своей семьи и беседа после рисования. Для выполнения теста ребенку дается стандартный лист бумаги для рисования, карандаш (твердость 2М) и ластик. Предложите: пожалуйста, нарисуй свою семью так, чтобы ее члены были чем-либо заняты. На все уточняющие вопросы следует отвечать без каких-либо указаний, например: можешь рисовать, как хочешь. Во время рисования записывайте все спонтанные высказывания ребенка, следите за его мимикой, жестами, а также фиксируйте последовательность рисования. После того как рисунок закончен, с ребенком проводится беседа по следующей схеме: 1) Кто нарисован на рисунке, что делает каждый член семьи? 2) Где работают и учатся члены семьи? 3) Как в семье распределяются домашние обязанности? 4) Каковы взаимоотношения ребенка с остальными членами семьи?» [34].

При количественной оценке КРС учитываются формальные и содержательные особенности рисунка. Формальным считается качество линий, расположение объектов рисунка, стирание всего рисунка или его отдельных частей, затушевывание отдельных частей рисунка. Содержательными характеристиками рисунка являются изображаемая деятельность членов семьи, их взаимодействие и расположение, а также отношение вещей и людей на рисунке.

При истолковании кинетического рисунка семьи главное внимание необходимо уделять следующим аспектам:

1. Изучение структуры рисунка семьи – сравнение и сопоставление состава нарисованной и настоящей семьи, местоположение на рисунке и взаимодействие членов семьи.
2. Интерпретация специфических особенностей детского рисунка отдельных членов семьи – отличия в стиле рисования, количество нарисованных деталей, схема и размеры тел отдельных членов семьи.
3. Анализ самого процесса рисования – последовательность членов семьи, штриховка, паузы, эмоциональные реакции во время рисования.

Раскроем на примерах каждый аспект схемы интерпретации.

Дети не всегда рисовали всех членов семьи. Обычно они не рисуют тех членов семьи, с которыми находятся в конфликтных отношениях.

Расположение членов семьи на рисунке часто показывало их взаимоотношения. Например, важным показателем психологической близости было расстояние между отдельными членами семьи. Иногда между ними рисовали различные объекты, которые служат как бы преградой в их теплых отношениях. Общая деятельность членов семьи обычно свидетельствовала о хороших, благополучных семейных отношениях. Часто общая деятельность соединяла лишь нескольких членов семьи. Это указывало на наличие внутрисемейных микрогрупп.

Были рисунки, где дети изобразили себя на нижней части листа. Это свидетельствует о депрессивности ребенка, о его чувстве неполноценности в семейной ситуации. На некоторых рисунках преобладали не люди, а вещи, чаще всего мебель. Это также отражает эмоциональную озабоченность ребенка.

«Считается, что ребенок наиболее детализирует, дольше всего рисует и разукрашивает фигуру самого любимого им члена семьи. И наоборот, если он отрицательно относится к кому-либо, то рисует этого человека неполно, без деталей, иногда даже без основных частей тела. Когда отношения ребенка конфликтны, тревожны и эмоционально окрашены неоднозначно, он часто использует штриховку в изображении того члена семьи, с которым у него не сложились теплые отношения. В аналогичных случаях наблюдались стирание и перерисовка» [18].

Необходимо отметить, что в рисунках младших школьников наблюдались несколько стилей рисования. Так, часто одним стилем рисовались отец и братья, а другим – мать и сестры. Особенно отличались типы прорисовывания прически, одежды, аксессуаров. По тому, как дети рисовали себя, можно понять, с кем они сильнее идентифицировали себя – с отцом или с матерью, соответствует ли это полу ребенка.

Анализ процесса рисования дал нам богатую информацию не только о семейных отношениях младших школьников, но и вообще о стиле их работы. Когда дети, особенно среднего школьного возраста и старше, отговариваются тем, что они не умеют рисовать, это вполне нормально и понятно. В таких случаях нужно успокоить их, сказать им, что тут не столько важно красиво нарисовать, сколько придумать деятельность для членов семьи. Правда, бывает иногда, что многочисленные отговорки действуют на них, и они начинают рисовать, но прикрывают рисунок рукой. Манера прикрывать нарисованное рукой свидетельствует о неверии школьника в свои силы, о его потребности в поддержке со стороны взрослого.

А дети младшего школьного возраста начинают рисовать сразу – кто как может, так и рисует. Чаще всего свой рисунок дети начинают с изображения того члена семьи, к кому они действительно хорошо относятся.

Могут возникать паузы перед тем, как ребенок начнет рисовать одну из фигур. Это в отдельных случаях может свидетельствовать об эмоционально неоднозначном или даже негативном отношении ребенка. В комментариях также может прозвучать его отношение к родственникам, но во время выполнения теста лучше не вступать в разговор.

Для теста кинетического рисунка семьи разработана система количественной оценки. Выделяются пять симптомов – комплексов: 1) благоприятная семейная ситуация, 2) тревожность, 3) конфликтность в семье, 4) чувство неполноценности в семейной ситуации, 5) враждебность в семейной ситуации.

В системе количественной оценки кинетического рисунка семьи мы учитывали содержательные и формальные стороны рисунка. Содержательными характеристиками кинетического рисунка семьи выступают деятельность членов семьи, представленная на рисунке, взаимодействие членов семьи и их расположение, а также отношение людей и предметов на рисунке. Формальными особенностями кинетического рисунка семьи считаются положение людей и предметов рисунка на бумаге, качество линии рисующего, перерисовка и стирание рисунка или отдельных его частей, затушевывание некоторых участков рисунка.



***Таблица 3***

***Бланк регистрации результатов оценки КРС***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Благоприятная семейная ситуация (%) | Тревожность в семье (%) | Конфликтность в семье (%) | Чувство неполноценности в семье (%) | Враждебность в семейной ситуации (%) |
| 58 | 7 | 16 | 11 | 8 |

Полученные результаты стали основой для качественной характеристики внутрисемейных взаимоотношений и их влияния на психоэмоциональное состояние ребенка младшего школьного возраста, а также для дальнейшей профилактической работы, направленной на частичную коррекцию психоэмоционального состояния детей младшего школьного возраста, у которых в семье наблюдались тревожность, конфликтность, чувство неполноценности. Для этого были организованы для родителей лектории на темы «Развивающая среда для ребенка в семье» и «Ключевые ситуации взаимодействия ребенка и родителей». На лекториях своим положительным опытом поделились те родители, у которых в семье преобладает благоприятная семейная атмосфера.



**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Ребенок, который начинает посещать начальную школу, психологически переходит в новую систему отношений с окружающими его людьми. Живя среди своих близких, в том же пространстве, который называется «дом», ребенок начинает чувствовать, что его жизнь принципиально изменилась. Свобода дошкольного детства сменяется отношениями зависимости и подчинения новым правилам жизни.

Нравственно-эмоциональная нестабильность внутрисемейных, супружеских и родительских отношений, отсутствие сплоченности, единства воззрений, мнений, жизненных целей и солидарности в педагогической поддержке ребенка – все это чаще приводит к вырабатыванию у него чувства опасения, нерешительности, неуверенности в себе, в своих способностях, силах, замкнутости и некоммуникабельности, состоянию одиночества. Это состояние определяется также и эмоциональной атмосферой в классе и личностными особенностями педагогов.

С поступлением в школу ребенок оказывается в других условиях, попадает в незнакомый коллектив, меняется режим дня, другое отношение сор стороны учителя, новые правила и обязанности в классном коллективе и т.д.

Среди психологических особенностей ребенка младшего школьного возраста особое место занимает темперамент. Его физиологической основой является тип высшей нервной деятельности, на основании которого выделяют типы темпераментов. Г. Айзенк всю совокупность описывающих человека черт представлял посредством двух факторов: экстраверсия-интроверсия и нейротизм (состояние, характерное эмоциональной неустойчивостью, тревогой, самоуважением, вегетативными расстройствами) – проявлениями, которые в большей степени отражают стабильность психоэмоционального состояния детей.

Эмоциональная сторона детско-родительских отношений в значительной степени предопределяет благополучие психического развития ребенка и реализацию воспитательного потенциала родителей как социального института. Дисгармоничные типы воспитания, противоречивость и непоследовательность системы семейного воспитания создают условия для формирования негативных личностных качеств ребенка.

Весьма важны и эмоциональный тон семейных взаимоотношений и преобладающий в семье тип контроля и дисциплины. Неблагоприятная семейная обстановка, условия воспитания, взаимоотношения с родителями и личность самих родителей в обязательном порядке отражаются на ребенке, и в первую очередь на его психоэмоциональном состоянии, особенностях его характера.

Таким образом, для достижения благоприятных межличностных отношений в семье необходима постоянная родительская рефлексия, изучение и учет собственных индивидуальных и личностных особенностей и своих детей, а также знание и учет возрастных закономерностей детского развития. Несомненно, важным фактором во взаимоотношениях родителей и детей является высокий уровень их взаимопонимания, для установления которого необходима способность и желание понять друг друга.

# СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амбалова С.А. Психологические особенности диагностики и оптимизации взаимоотношений в конфликтной семье //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. [№1 (18)](https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1823988&selid=28997354). С. 252-254.
2. Амбалова С.А. [Социально-психологические и педагогические причины конфликтов и их влияние на нравственность ребенка](https://elibrary.ru/item.asp?id=28139494) //[Азимут научных исследований: педагогика и психология](https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1749323). 2016. Т. 5. [№ 4 (17)](https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1749323&selid=28139494). С. 29-31.
3. Бекоева М.И. Р[азвитие творческих способностей младших школьников на уроках математики](https://elibrary.ru/item.asp?id=30027100) //[Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки](https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1891627). 2017. Т. 2. [№ 75](https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1891627&selid=30027100). С. 203-206.
4. Бекоева М.И. Механизмы развития творческих способностей младших школьников //[Современный ученый](https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1885333). 2017. Т. 1. [№ 1](https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1885333&selid=29863696). С. 190-193.
5. Бекоева М.И. Формирование лидерских качеств у старшеклассников как педагогическая проблема //[Проблемы современного педагогического образования](https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1833272). 2017. [№ 55-4](https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1833272&selid=29245720). С. 77-83.
6. Андреева Т.В. Семейная психология. – СПб: Речь,2015. – 244 с.
7. Архиреева Т.В. Влияние родительского воспитания на самоотношение младшего школьника // Вопросы психологии. 2016. – №3. – С. 69-74.
8. Басалаева Н.В., Сырычева Т.А. К проблемам влияния семейного воспитания на ребенка //Журнал практического психолога. 2005. – № 5. – С. 99-106.
9. Битянова М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. – М.: Юрайт, 2006. 216 с.
10. Борисенко Ю.В. Психология отцовства. – М.; Обнинск; «ИГ-СОЦИН», 2007. – 220 с.
11. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. Записки детского психиатра. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2016. – 214 с.
12. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2013. – 160 с.
13. Гарбузов В.И. Нервные дети. – СПб.: Питер, 2014. 164 с.
14. Дружинин В.Н. Психология семьи. – Екатеринбург: Деловая книга, 2016. – 3-е изд., испр.и доп. – 208 с.
15. Земска М. Семья и личность. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2016. – 324 с.
16. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. – М.: Гардарики, 2007. – 320 с.
17. Ким Ю.В. Влияние семейных отношений на эмоциональное развитие детей дошкольного возраста //Прикладная психология и психоанализ, 2017. – № 2, –С. 32-47.
18. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС. 2012. – 190с.
19. Кравцова М.В. Влияние сиблинговых отношений на эмоциональное состояние подростков, лишенных родительского попечения //Журнал практического психолога. – 2016. – №6. – С. 20-25.
20. Левитов Н.Д. Психологические особенности младших школьников. (переизд.). – М.: Академии. – М., 2015. – 45 с.
21. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. ­– М.: Сфера, 2017. – 226 с.
22. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии (переизд). – М.: Академия. 2016. – 426 с.
23. Макеев Г.А. Семейная жизнь и дети. – Волгоград: Научная книга, 2017. 218 с.
24. Матюхина М.В., Михальчик Т.С. Психология младшего школьника. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС. 2014/ – 207 с.
25. Мухина В.С. Возрастная психология. СПб: Питер, 2017. – 270 с.
26. Немов Р.С. Психология образования. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2015. – 496 с.
27. Общая психология. //Под ред. А.Ю. Федотова. – М., 2016, – 160 с.
28. Общение детей в детском саду и семье. //Под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. – М.: Изд. Центр «Академия», 2010. – 284 с.
29. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2013. – 319 с.
30. Овчарова Р.В. Психология родительства. Учебное пособие для студентов вузов. – М.: изд. Центр «Академия», 2015. – 368с.
31. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования. //Под ред. Силяевой Е.Г., М.: Изд. Центр «Академия», 2005. – 192 с.
32. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер Ком., 2009. – 416с.
33. Секинаева Б.Ш. [Гуманитарный потенциал высшей математики в современном вузе](https://elibrary.ru/item.asp?id=22878122) //[Современные проблемы науки и образования](https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1364096). 2014. [№ 6](https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1364096&selid=22878122). С. 886.
34. Семья в психологическом консультировании //Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М. Изд-во РГГУ, 2014. – 324 с.
35. Словарь практического психолога //Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
36. Спиваковская А.С. Как быть родителями (О психологии родительской любви). – М.: Изд-во Института психологии. 2016. 426 с.
37. Стреляу Я. Роль темперамента в психологическом развитии. – М.: Погресс, 2012. – 258 с.
38. Тахохов Б.А. [Этнокультурный контекст речевого общения](https://elibrary.ru/item.asp?id=29445113) //[Экономические и гуманитарные исследования регионов](https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1841241). 2017. [№ 3](https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1841241&selid=29445113). С. 44-51.
39. [Тахохов Б.А. О духовно-нравственном воспитании](https://elibrary.ru/item.asp?id=26584174) //[Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова](https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1601938). 2016. [№ 2](https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1601938&selid=26584174). С. 113-117.
40. Тахохов Б.А. [Духовно-нравственное воспитание – актуальная проблема](https://elibrary.ru/item.asp?id=27192916) //[Балтийский гуманитарный журнал](https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1674482). 2016. Т. 5. [№3 (16)](https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1674482&selid=27192916). С. 207-210.
41. Федонина И.А. Влияние семейной ситуации на развитие личности ребенка //Журнал прикладной психологии. 2002. – № 2. – С. 55-64.
42. Целуйко В.М. Вы и ваши дети. Психология семьи. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2014. – 448с.
43. Шведовская А.А. Специфика позиции родителей при различных типах взаимодействия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста//Психологическая наука и образование. 2016. – №1. – С. 69-76.
44. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. (переизданное). – М.: Академия, 2016. – 560с.
45. Ясперс К. Симптомы болезни – соматические нарушения. <http://www.eurolab.ua/symptoms/disorders/189/>