**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**

Психологическая характеристика младших школьников с трудностями общения со сверстниками

**Исполнитель**:

студентка 5 курса

заочной формы обучения

направления подготовки

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

профиль Психология образования

Газаевой Мадины Тамазовны \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Научный руководитель**:

к.п.н. доцент Джиоева Оксана Феликсовна \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**«Допущена к защите»**

Заведующий кафедрой \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ д. п. н., проф. Б.А. Тахохов

Владикавказ 2018

**Содержание**

Введение 3

**Глава 1. Теоретические аспекты затрудненного общения в контексте образования 8**

1.1. Психологические критерии описания субъектов затрудненного общения 8

1.2. Нарушения в развитии младших школьников, вызывающие трудность в общении 21

**Глава 2. Психологические особенности младшего школьного возраста 27**

2.1. Возрастные особенности младшего школьника и его навыки общения 27

2.2. Характерные признаки возникновения затрудненного общения младших школьников 32

**Глава 3. Опытно-экспериментальное исследование 40**

3.1. Цели, задачи и организация исследования 40

3.2. Методы диагностики индивидуально-личностного компонента затрудненного общения 44

**Заключение 51**

**Список литературы 54**

Приложение 1 62

Приложение 2 63

Приложение 3 65

Приложение 4 57

Приложение 5 70

**Введение**

 *Актуальность темы.*В условиях современного образовательного процесса психологический контакт, который должен возникнуть между субъектами образовательного процесса определяется продуктивным общением. Одной из основных психолого-педагогических задач является преодоление разнообразных психологических барьеров и трудностей общения возникающих в процессе взаимодействия. Существенные трудности, возникающие в общении, зачастую связаны с непониманием внутренней психологической позиции. Эти трудности могут проявляться в передаче личного эмоционального отношения к процессу взаимодействия, а также в неумении управлять собственным психическим состоянием в общении.

Значимость данной проблемы определяется также тем, что в данный период происходит формирование личности ребенка. В зависимости от того насколько у ребенка развиты коммуникативные навыки и насколько ему легко налаживать взаимоотношения с другими детьми и взрослыми зависит не только его дальнейшая учебная и трудовая деятельность, но судьба в целом и место в жизни. В данном возрасте закладываются такие значимые личностные качества, как: умение брать на себя ответственность за совершенные поступки и действия, для налаживания позитивных взаимоотношений с окружающими людьми. Помимо этого, ребенок начинает осознавать важность сотрудничества и групповой деятельности, у него закладываются умения организовывать свою личную и групповую деятельность и организовывать себя.

Именно в данный возрастной период у детей устанавливаются нормы и правила общения, которым они следуют везде в независимости от того, как складываются обстоятельства. Именно поэтому важно знать причины, по которым возникают затруднения в общении у детей, поскольку это позволит провести своевременную коррекционную работу с ними.

Возникновение ситуаций, приводящих к появлению трудностей в процессе общения, обусловлено фактом формирования человеческой общности, особенностями развития личности в определенной социальной среде, социально-психологической природой общения, механизмами отражения и взаимодействия. Именно перечисленные нами факторы провоцируют возникновение сбоев в интеракционной, социально-перцептивной и коммуникативной системах общения, в результате этого происходит возникновение психического напряжения различной интенсивности между школьниками.

Объединение представлений о затрудненном общении, сложившихся в психологии, и понимания личности как субъекта затрудненного общения, имеющегося в социально ориентированной психотерапии, дает множество вариантов понимания субъектов затрудненного общения. Несмотря на эту многогранность, общим для них является дисгармония внутреннего мира (рассогласование отношений, мотивов, сложившихся ожиданий и образов). Собирательный портрет субъекта затрудненного общения, составленный с учетом базовых характеристик неподтвержденной, невротической, деструктивной личности, дает представление о субъекте, раздираемом противоречиями, защищающемся от себя и окружающего мира, испытывающем постоянные внутренние конфликты, неконгруэнтном, тревожном, либо, наоборот, агрессивном, самодостаточном, стремящемся к личностному превосходству.

Проблема затрудненного общения интенсивно разрабатывается в социальной психологии на протяжении последних 20 лет. Пристальное внимание ученых и практиков к этой сфере объясняется сложностью феномена затрудненного общения, многогранностью его форм и сфер проявления. Наиболее актуальными являются исследования педагогического общения. Нарушения, барьеры, возникающие в процессе педагогического общения, оказывают влияние не только на характер отношений между учителем и учеником, но и на особенности развития личности как школьника.

Проблема затрудненного общения многогранно представлена в психологии педагогического общения (Т.А. Аржакаева, В.А. Кан-Калик, Е.В. Кузнецова, А.М. Леонтьев, Е.А. Лещинская, А.К. Маркова, Л.М. Митина, М.Т. Ногерова, З.А. Нолиу, Л.А. Поварницына, Т.С. Полякова, В.В. Рыжов, Л.Н. Стахеева, Э.Б. Стрелкова, Е.В. Цуканова и т.д.). В этой сфере психологических знаний в ходе исследований накоплен богатый и разнообразный эмпирический материал, в котором отражены особенности затрудненного общения в различных сферах педагогического взаимодействия. При этом авторы придерживаются разных теоретических позиций в понимании изучаемых феноменов, с разных аспектов рассматривают трудности общения. В «настоящий момент существует значительное количество работ психологов, в которых проблема затрудненного общения является предметом специального исследования. Теоретический анализ этих работ обнаруживает определенные различия в самой постановке проблемы, задач и целей ее исследования, в понимании психологической природы и механизмов изучаемого явления, в выделении возможных областей практического применения конкретных результатов. Так, в понимании психологической природы трудностей общения можно выделить несколько подходов» [30]. Представители первого подхода рассматривают трудности общения как социально-перцептивные преграды и препятствия успешному общению (Е.В. Залюбовская, Л.И. Новикова, З.А. Нолиу, Б.Д. Парыгин). Для представителей второго подхода трудности общения выступают как внешние нарушения и осложнения преимущественно объективного характера (И.И. Аминов, Р.А. Абдурахманов, Е.В. Цуканова). Исследователи третьего подхода объединяют трудности общения с субъективными, внутренними переживаниями психологического дискомфорта у субъектов общения (Н.В. Куницына, Л.А. Поварницына, И.Э. Стрелкова, Л.Н. Стахеева).

*Объект исследования:* трудности общения младших школьников.

*Предметом исследования:* является психологическая характеристика младших школьников с трудностями общения со сверстниками.

*Цель работы:* дать психологическую характеристику младшего школьника с трудностями в общении.

Цель, объект и предмет исследования определили необходимость постановки и решения следующих *задач*:

– изучить научно - психологическую литературу по данному вопросу;

– описать субъекта с затрудненным общением;

– выявить возрастные и психологические особенности этого возраста;

– рассмотреть психологические причины появления у младших школьников затрудненного общения.

*Гипотеза* исследования основана на предположении о том, что индивидуально-личностный компонент общения, является одним их главных психологических детерминантов затрудненного общения младших школьников.

*Методологической основой* исследования являются принципы системности (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн), развития (Л.С. Выготский), единства внешнего и внутреннего (Л.И. Анциферова, С.Л. Рубинштейн) в развитии психологических явлений.

Теоретическую основу исследования составляют идеи Я.А. Коменского, Б.Т. Лихачева, О.Н. Лукашонок, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского о педагогическом влиянии в работе с детьми; А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева о рассмотрении общения как процесса, в котором участники выступают как субъекты. А так же личностно ориентированный подход к анализу общения А.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анциферовой, В.А. Петровского; положения, разрабатываемые педагогической психологией в рамках представлений о формировании и развитии личности (Л.И. Божович, И.С. Кон, М.И. Лисина, А.В. Петровской, Д.И. Фельдштейн); подход к рассмотрению личности в работах К. Гольдштейна, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Шутца, А. Энджела, Д.Б. Эльконина; теория и методология социальной диагностики межличностных отношений в процессе педагогической деятельности (А.Б. Залкинд, А.И. Кочетов, Н.И. Шилова и др.); психолого-педагогические подходы в осмыслении роли общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса (А.С. Белкин, А.Б. Добрович, И.А. Зимняя, Я.Л. Коломинский, Е.В. Коротаев, И.С. Кон, А.В. Меренков, И.И. Рыданова и др.). Был проработан большой материал специальной литературы состоящей из учебников, психологических справочников, диссертационных работ, монографий, периодической литературы и т.д.

В соответствии с предметом и логикой педагогического исследования, сущность изучаемого феномена использовались следующие методы:

– теоретического анализа;

– эмпирические: включенное наблюдение; неформализованная беседа; игровые методы; метод анализа отдельных случаев; анкета, направленная на выявление трудностей общения; методика “Какой Я?” и «Лесенка» на определение самооценки; экспресс-методика выявления тревожности и тест Ф.Филлипса (1-3 класс); тест на общительность.

Аттестационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

**Глава 1. Теоретические аспекты затрудненного общения в контексте образования**

**1.1. Психологические критерии описания субъектов затрудненного общения**

Затруднения, возникающие у людей в процессе деятельности и общения, являются одним из наиболее сложных проблем в психологии. «Барьеры» или затруднения в общении изучаются со второй половины 20 века в качестве объектов социального исследования (М. Андерсен, Л. Ли, Г. Лассвелл, А.А. Коломенский, Д. Кати, Б.Д. Парыгин, В.Ф. Ломов, Е.С. Кузьмин, А.А. Климов и др.).

В достаточной мере исследованы барьеры общения, возникающие при взаимодействии между учащимися одного класса или группы. Данные исследования проводятся с целью выявления факторов, приводящих к возникновению затруднений в общении, а так же установлении причин их вызывающих, их значение в процессе деятельности и т.д. (А.Н. Леонтьев, В.В. Рыжов, Н.В. Кузьмина, Е.Б. Цуканова, А.К. Маркова, В.А. Кан-Калик, Л.А. Неварницына и др.).

И.А. Зимняя определила затруднения в общении как, «субъективно переживаемое человеком состояние «сбоя» в реализации прогнозируемого (планируемого) общения вследствие неприятия партнера общения, его действия, непонимания текста (сообщения), непонимания партнера, изменения коммуникативной ситуации, собственного психологического состояния» [37, 58].

В.А. Кан-Калик описал затруднения в общении как некие «психологические барьеры», препятствующие нормальному общению и влияющих на деятельность субъектов [43, 65].

По мнению А.К. Марковой затруднения, возникающие в коммуникативном процессе, можно выявить, приостановив деятельность и само общение при невозможности его продолжения. По ее мнению затруднения в общении имеют две функции – позитивную и негативную. Позитивная функция имеет несколько значений:

1. Индикаторное, предполагающее умение привлекать внимание слушателя;

2. Мобилизирующее (стимулирующее), включающее в себя приобретение опыта и активизацию деятельности при анализе и преодолении затруднений [64, 169].

Негативная функция затруднений, также как и позитивная имеет два значения:

1. Сдерживающая – активизируется при неудовлетворенности собой или невозможности преодоления затруднений, например, заниженной самооценке.

2. Разрушительное или деструктивное – в данном случае затруднения приводят к распаду или остановке деятельности, избеганию общения.

В общей психологии затруднения в общении классифицируются на эмоциональные, тактические, смысловые и когнитивные. В рамках деятельностного подхода Л.А. Поварницына выделила две группы затруднений: операционные и мотивамционные, проявляющиеся в поведенческой, когнитивной и эмоциональной сферах [75, 83].

И.А. Зимняя выделила несколько основных областей, в которых возникают затруднения в общении: статусно-позиционно-ролевая, деятельностная, этно-семиокультурная, возрастная, область межличностных отношений, индивидуально-психологическая [37, 56].

Статусно-позиционно-ролевая область затруднений в общении обуславливается целым радом причин, например, такими как семейное воспитание, социальной позицией, статусом учреждения, атрибутами роли и т.д. Подобные затруднения возникают в условиях асимметрии статусов, позиции комплементарности (взаимодополняемости) прав и обязанностей конвенциональных ролей.

Также для каждой возрастной группы свойственна возрастная область влияния, к примеру, в дошкольном возрасте дети общению со сверстниками предпочитают общение со взрослыми, до начала подросткового возраста большинство их них предпочитает общаться со своими ровесниками, после же окончания школы большая часть юношей и девушек предпочитает общаться со взрослыми [37, 78].

Область индивидуально-психологических затруднений – это областью, в которой индивидуально-психологические особенности субъектов общения, выступают в качестве причин возникновения затруднений общения.

По мнению Е.А. Климова одним из условий незатрудненного общения является совпадение индивидуальных стилей деятельности, отражающих индивидуально-психологические особенности.

Наибольшее влияние на процесс общения оказывают следующие индивидуально-психологические характеристики: контактность, коммуникативность, импульсивность, эмоциональная устойчивость интровертированность, экстровертированность и т.д. В случае несоответствия данных психологических особенностей у партнеров могут возникать сложности в общении.

Среди индивидуально-психологических особенностей, приводящих к возникновению затруднений в процессе общения, наиболее изученными являются экстраверсия и интроверсия. К индивидуально-психологическим факторам, приводящим к возникновению определенных затруднений, как у говорящего, так и у слушающего, можно отнести также когнитивный стиль деятельности. Он представляет собой устойчиво проявляемую в меняющихся ситуациях, в том числе и коммуникативной сфере, специфику познавательной деятельности. Она представляет собой систему особенностей познавательной, в первую очередь аналитико-синтетической деятельности (С.Л. Рубинштейн).

Различают два полярных стиля когнитивной деятельности – с высокой и низкой дифференциацией. Многочисленные исследования показывают, что люди, имеющие низкую психологическую дифференциацию, предпочитают межличностные и групповые формы деятельности, помимо этого они более успешны в коммуникативной сфере (Н.П. Иванов). Люди же обладающие высоким уровнем дифференциации когнитивных структур в большей степени способны понимать других людей.

Значительные затруднения в процессе общения вызывает низкий уровень или неспособность эмоциональной регуляции, который проявляется в виде неконтролируемой реакции субъектов общения друг на друга, а также на всю ситуацию общения в целом. В качестве стрессора может выступать деятельность, собеседник, либо сам говорящий. Эти факторы приводят к изменению всей тональности общения, меняется интонация, лексическая и грамматическая характеристика текста, а также невербальные средства общения.

Соответствие индивидуально-психологических особенностей может одновременно затруднять и облегчать процесс общения. К ним относятся эмоциональные, интеллектуальные, личностные и поведенческие особенности.

По мнению Ю.В. Касаткина и Н.В. Клюева основными причинами возникновения трудностей в процессе общения являются: непоследовательность и противоречивость процесса воспитания, а также неблагополучные семейные отношения [52, 90]. Помимо вышесказанного к подобным нарушениям могут привести психофизиологические нарушения, наследственные и соматические заболевания. Наиболее частыми признаками заболеваний могут стать: избегание контактов с другими людьми, отказ от общения, пассивность, замкнутость, погружение в себя. Также возможно проявление чрезмерной возбудимости и агрессивности, конфликтности, мстительности, желание причинять боль другим людям.

Сложности в общении могут испытывать люди с двигательной расторможенностью, склонные к резким переменам настроения, мнительные и плаксивые. На коммуникативные особенности может также оказывать влияние тип нервной системы, выражающийся в темпераменте. Например, для сангвиников такими особенностями выступают – повышенная активность, разнообразие мимики и движений, впечатлительность, эмоциональность, умение налаживать контакты с другими людьми, но им не свойственно постоянство в своих привязанностях.

И.С. Кон, полагал, что наиболее часто встречающейся трудностью в общении является застенчивость [51, 112]. По его мнению, люди, считающие себя застенчивыми, имеют пониженный уровень экстраверсии, они менее способны к контролированию и направлению своего социального поведения, к невротизму, тревожности. Следовательно, для нормального процесса общения, по мнению Игоря Семеновича, школьникам необходимо преодолевать застенчивость.

И.С. Зимняя выделила еще одну область сложностей в коммуникативной сфере – межличностные отношения, в основе которых лежат симпатия и антипатия, принятие и непринятие, совпадение и расхождение ценностных ориентаций, схожесть или отличие когнитивных и индивидуальных стилей деятельности и общения.

Все вышесказанные факторы могут, как облегчить, так и затруднить процесс общения, а также привести к его полному прекращению.

На сегодняшний день процесс становления личности реализуется посредством коммуникативного общения, с помощью получения познания его функций, распределения и интерпретаций их в общественно установленных установках.

Под психологическими барьерами общения понимают факторы способствующие искажению и потере смысла передаваемой информации в процессе межличностного взаимодействия и социализации. Это приводит к снижению эффективности процесса общения, и способствует возникновению отрицательных переживаний и напряжения. Часто они приводят к возникновению конфликтных ситуаций и способствуют возникновению проблем в сфере общения и в процессе социализации.

Барьеры общения подразделяются на две группы: психологические и коммуникативные.

Возникновение психологических барьеров в процессе общения связано с индивидуально-психологическими особенностями людей, проявляющихся в процессе общения, а также в результате особенностей отношений между партнерами. К таким индивидуально-психологическим особенностям можно отнести скромность, скрытость, недоверие, апатию, тип темперамента и др. [30, 145].

Психологические барьеры в общении являются сложной, психологической проблемой, поскольку они могут приводить к появлению срывов в учебной деятельности, вызывая раздражение не только у самих детей, но и учителей и родителей. Данная проблема открывает широкое поле для деятельности психологов и педагогов в плане диагностики, коррекции, развивающей и профилактической работа, способствующих преодолению сложностей возникающих в процессе общения. Но при этом к мастерству специалистов выявлять индивидуально-психологические особенности каждого из детей и умению подбирать для каждого из них наиболее целесообразные методы воспитательного воздействия предъявляются серьезные требования.

Для определения изучаемого нами феномена в научной литературе часто употребляют такие термины как «сбой», «ошибка», «дефект» – они могут проявляться в качестве личных, интеллектуальных, волевых, социальных и культурных различий между собеседниками.

Проведенный нами анализ научной литературы позволил выявить, что в большинстве источников под психологическими трудностями общения авторы понимают: «нарушения контактов и хода взаимодействия партнеров, возникновение всякого рода препятствий развитию отношений, вплоть до их разрыва, когда общение складывается неблагоприятно и партнеры испытывают эмоциональное неблагополучие, напряжение, что может приводить к дезадаптации поведения» [30].

В понимании психологической природы трудностей общения как субъективного феномена в отечественной психологии сложилась тенденция оценивать и интерпретировать «...реальные, объективные трудности общения на основе соотнесения наличного общения с его оптимальной моделью» [30]. В качестве оптимальной модели в основном рассматривается компетентное, благоприятное, оптимальное общение. Значимые параметры этого общения, являются, как правило, определенные личностные качества субъекта, а также способности, умения и навыки. Несоответствие партнеров общения заданным параметрам приравнивают к причинам затрудненного общения. При таком аспекте рассмотрения затрудненного общения появляется необходимость анализа благоприятного или неблагоприятного общения. Предполагающая раскрытие элементов или критериев оценивания, содержательная интерпретация которых может быть для индивида объективной или субъективной.

 Объективные критерии – это в основном содержательный аспект взаимообщения, его личностно-индивидуальное воздействие, морально- нравственный компонент, определяющее взаимодействие с людьми. Субъективные критерии – это субъективно-личностный, эмоциональный аспект общения, одобрительные взаимоотношения в общения. Взаимное сочетания этих двух критериев определяют четыре варианта:

– Первый вариант, подразумевает у индивида субъективную положительную оценку и удовлетворенность своим общением при неблагоприятных условиях взаимодействия, бессодержательности характера общения, а иногда и антисоциальной направленности. В этом случае общение является для человека эмоционально-положительным компонентом коммуникации.

– Второй вариант, вызывает у индивида субъективную неудовлетворенность как общением в целом, так и самим собой при объективно гармоничной, положительной оценке общения.

– Третий вариант, характеризует объективную сущность общения и его субъективное отражение в сознание индивида как неблагоприятные, бессодержательные взаимоотношения.

– Четвертым вариантом, является общение, которое как по субъективным, так и по объективным критериям приносит удовлетворенность, и оценивается как благоприятное общение.

Все перечисленные варианты заслуживают особого внимания и имеют свои характерные аспекты. Тем не менее опыт собственного исследования и предпринятый анализ проблемы позволяет сделать вывод, что только субъективные ощущения неудовлетворенности собственным общением являются для индивида основной психологической проблемой. Это и является основной причиной обращения за помощью к психологу.

Таким образом, говоря о трудностях общения (в первую очередь, субъективно переживаемые сложности) мы подразумеваем различного рода нарушения, приводящие к полному или частичному недостижению целей и неудовлетворению потребностей и мотивов общения, сопровождающихся неудовлетворенностью субъекта процессом общения и своей ролью в нем.

Различные методологические и теоретические подходы к изучению затрудненного общения позволили выявить широкий спектр реальных проявлений сложностей в общении, многоаспектность данной проблемы, а также недостаточное соотнесение объема и содержания понятия «трудность общения» со смысловым содержанием входящих в него элементов, способствуют порождению большего числа классификаций и типологий.

Проблемы затрудненного межличностного взаимодействия особенно отчетливо проявляются при объяснении функций или стадий. К стадии первичного контакта можно отнести застенчивость, неправильная установка межличностного контакта и т.д. А к стадии вторичного контакта относят эгоцентризм, неудовлетворенность межличностными взаимоотношениями и т.д. Группа таких трудностей обнаруживается в разных формах общения, например, формальное общение, деловое общение, ролевое общение, личностное общение, эмоциональное общение и т.д.

Содержательно-функциональная характеристика и причинная обусловленность трудностей общения могут выступить основой следующей классификации данного понятия:

1. По содержательно-функциональной характеристике выделяют субъективные и объективные трудности общения. Первые не всегда конкретно проявляются в социальном взаимодействии, эти трудности не открыты для партнеров. Объективные же трудности вызываются внешними причинами, проявляются в условиях непосредственного контакта.

2. По критерию причинной обусловленности трудности общения классифицируются как первичные факторы (зависящие от природных особенностей человека) и вторичные факторы (психогенные и социогенные трудности).

3. Затрудненное общение, возникающее в ситуациях совместной деятельности, рассматривает классификация на основе аспекта общения и деятельности. Проявления трудностей общения в этом случае имеет два типа: проявления общего характера и проявления частного характера. В первом случае трудности общения возникают под влиянием нескольких факторов: индивидуальных, психологических особенностей партнеров общения и межличностных отношений. Они затрагивают поведенческие, когнитивные и аффективные компоненты общения.

Этот тип трудностей проявляется в трех основных формах:

1. В трансформации насыщенности общения, выражающейся в ситуациях совместной деятельности в виде коммуникативной активности межличностного взаимодействия;

2. В трансформации установок поддержания контакта.

3. В трансформации способов и приемов применения вербальных и невербальных средств общения.

Трудности общения частного характера возникают в реальных ситуациях взаимоотношений субъектов коммуникации. Они носят специфический по своему содержанию характер взаимодействия. Выделяют две подгруппы этих проявлений:

Первая подгруппа определяется индивидуальными и психологическими особенностями партнеров общения.

Вторая подгруппа проявляется в ситуациях ухода от общения, конфликтов, несогласия, дезинформации собеседника и обусловливается фактором межличностных отношений.

В рассмотренной классификации необходимо выделить внешний детерминант, который определяется межличностным общением, взаимоотношением и взаимодействием и внутренний детерминант, который связан с индивидуально-психологическими особенностями партнеров общения.

Нам представляется важным данное выделение детерминантов затрудненного общения, так как появляется возможность отслеживания трудностей общения в объективно-ситуационном (внешние проявления) и субъективном (внутренние проявления) планах. Иными словами, факторы или детерминанты затрудненного общения позволяют определить психологические признаки, проявления и корреляты трудностей общения, необходимые для разработки методического инструментария их диагностики [30, 146].

Подвергая анализу психологические проявления затрудненного межличностного общения и опираясь на основные подходы в изучении этого феномена необходимо отметить, что огромное количество трудностей общения можно определить двумя формами:

1. Внешние, которые проявляются в поведении партнеров общения. Определяющими коррелятами в этом случае выступают неадекватность взаимоотношений, нарушения согласованности, конфликты, ссоры, неадекватное поведение. Необходимо выделить и количественные характеристики: длительность, интенсивность, объем и дистанция общения.

2. Внутренние, которые субъективно отражаются в сознании индивидов на аффективно-эмоциональном и перцептивно-рациональном уровнях. В этом случае индивид испытывает психологический дискомфорт и эмоциональную неудовлетворенность от общения.

Таким образом, эмпирическими коррелянтами затрудненного общения являются поведенческие, рациональные и эмоциональные факторы. Поведенческие факторы представляются в виде непосредственных актов коммуникативного поведения партнеров. Рациональные факты – это мнение самих субъектов общения о факторах и причинах трудностей общения. Эмоциональные факторы проявляются в неудовлетворенности общением, психологическим дискомфортом.

Изучение типизации индивидуально-психологических особенностей личности является обязательным и абсолютно необходимым условием понимания не только трудностей общения, но и воспитательной работы. Такая типизация может реализовываться на основании различных способов. Например, использование представления об уровнях психической регуляции, которая определяется как смысловой компонент, психофизиологический, индивидуальный и личностный. Опираясь на сказанное, можно выделить следующие классы оснований:

Первый класс – это основания, которые определяются уровнем психической регуляции. К ним относятся психофизиологические особенности личности, тип нервной системы, характер, темперамент, эмоционально-волевая сфера и т. д.

Второй класс – это те основания, которые определяются различными уровнями регуляции и имеют системный или комплексный характер протекания.

Таким образом, проанализировав причины, приводящие к возникновению нарушений в общении, мы можем выделить индивидуально-психологические особенности общения, которые включают в себя личностные, интеллектуальные, волевые, социальные и культурные различия между собеседниками. К ним можно отнести, например, социальные, религиозные, профессиональные, политические и другие отличия.

Наиболее часто у подростков к возникновению затруднений в общении приводят такие личностные черты, как агрессивность, подозрительность, тревожность, осторожность, мнительность, робость, эмоциональная неустойчивость, конформность, эгоцентризм, замкнутость, раздражительность, слабый волевой компонент, застенчивость, чувство неполноценности и т.д. Наличие подобных черт у подростков приводит к возникновению внутриличностных психологических конфликтов. Подростки поглощают все мнения направленные на оценку их личности, выстраивая таким образом экстероцептивный образ себя. На психологическое или психическое развитие подростка может оказать влияние даже незначительный информационный обмен или непродолжительная беседа с другим человеком. Для продуктивного общения, приносящего положительный результат любому человеку необходимо понять, как его оценивает или воспринимает его социальное окружение – это позволяет ему лучше понять ту или иную ситуацию и объект общения. Данные реакции в большинстве случаев и приводят к возникновению психологических барьеров, имеющих две стороны – положительную и отрицательную.

Положительная сторона психологического барьера заключается в том, что она позволяет защитить внутренний мир человека от действия различных негативных факторов.

Отрицательная же сторона заключается в том, что их действие способствует замедлению эмоциональной реактивности, снижает скорость протекания интеллектуальных процессов и общую подвижность личности – это в свою очередь способствует ограничению взаимодействия с другими людьми.

Непонимание со стороны сверстников и сложности в процессе общения связанные с ними могу приводить к возникновению таких психических расстройств, как фобии, неврозы, затяжные депрессии, нервной булимии и анорексии, аддиктивных расстройств, шизофрении, суицидальных наклонностей и т.д. Появление подобных расстройств в подростковом возрасте негативно сказывается на личности подростка. Они могут приводить к нарушениям сна, пропаданию аппетита, появлению замкнутости, необщительности, боязливости, робости, быстрому утомлению. Подростки с подобными нарушениями сторонятся компании сверстников, и ищут развлечения в других сферах, например, чрезмерно увлекаются компьютерными или азартными играми, проводят много времени в интернете – это все может способствовать возникновению также ряда других расстройств. Необходимо отметить, что к возникновению психологических «барьеров» в подростковом возрасте могут приводить различные фобии, мешающие оптимальному протеканию процесса социализации, поскольку способствуют развитию у него интровертированных черт характера [30, 145]. Психологические трудности в общении могут стать причиной возникновения не только психологических барьеров, но и менять индивидуально-личностные аспекты индивида.

Таким образом, изучение психологических причин, диагностика и коррекция возникших в процессе общения сложностей является необходимым компонентом изучения деятельности школьников, осуществление которой предполагает их сотрудничество и является обязательным условием нормального функционирования школьного коллектива, в котором формируются основные личностные и индивидуально-психологические учащихся качества.

Психологические барьеры в коммуникативной сфере можно устранить, общаясь с ребенком «на равных», поскольку в процессе такого общения они удовлетворяются своей ролью и статусом, а также совместной деятельностью.

**1.2. Нарушения в развитии младших школьников, вызывающие трудность в общении**

Общеизвестно, что дети к 6-7 годам научаются соподчинять мотивы, контролировать свои эмоции, стараются соотносить свои желания и действия с интересами окружающих их людей. В ситуациях, включающих в себя противоположенные мотивы, к воле ребенка предъявляются особые требования. Самым сложным в подобных ситуациях является момент выбора, поскольку на данном этапе осуществляется внутренняя борьба между социальными нормами и импульсивными желаниями ребенка.

С поступлением в первый класс количество требований предъявляемых к ребенку резко возрастает, от него многое ожидается, ему приходится делать больше того, что «нужно», а не того, что ему «хочется». Но, несмотря на это, ребенку приятно чувствовать себя более взрослым, ответственным, приятно осознавать то, что окружающие относятся к нему как к школьнику. Разумеется, подобные противоречия вызывают у первоклассника амбивалентные чувства, то есть он старается оправдать ожидания окружающих и биться стать плохим учеником. Это может привести к появлению фрустрации. Неудовлетворенные притязания могут вызвать отрицательные аффективные переживания только в том случае, если возникают различия между подобными привязанностями ребенка и его способностями, способствующими их удовлетворению.

Под привязанностями ребенка понимают те цели, которых он желает добиться, они основываются на возникшей в его предшествующем опыте определенной оценке своих возможностей, т.е. самооценке. Эта самооценка является для ребенка привычной, он стремится сохранить ее и основанный на ней определенный уровень притязаний. Невозможность удовлетворения этих стремлений приводит к возникновению внутриличностного конфликта. Признание своей несостоятельности означает для ребенка пойти в разрез с имеющимся у него желанием сохранить привычную самооценку. В подобном случае ребенок находится в школе в ситуации не неуспеха, на которую он проявляет неадекватную реакцию: он может либо отвергать, не признавать данную ситуацию, либо начать искать причины своих неудач во внешних обстоятельствах. Для школьника данные реакции носят защитный характер, поскольку он стремиться не допустить в сознание ничего такого, что способно повлиять на его самооценку отрицательным образом. К примеру, повышенная обидчивость, являющаяся формой аффективного поведения, она возникает в результате неверной оценки ситуации учеником, то есть, он полагает, что неправы окружающие его люди: учителя несправедливо ставят плохие отметки, родители наказывают незаслуженно, одноклассники, которые над ним подшучивают и т.д.

При работе с детьми младшего школьного возраста часто возникают сложности связанные с их неустойчивостью и неуравновешенностью. Иногда взрослые не знают как правильно себя вести с чрезмерно упрямыми, драчливыми, тревожными, плаксивыми, обидчивыми или детьми, чрезмерно болезненно воспринимающими замечания школьниками. Но школьный психолог может помочь выявить учителю возможные причины появления подобных эмоциональных состояний у учеников.

 Детей, испытывающих сложности в процессе общения условно можно разделить на три группы:

1. Агрессивные. При выделении данной группы в первую очередь необходимо обратить внимание на степень проявления агрессии, длительность и возможные причины появления данного аффективного состояния.

2. Эмоционально расторможенные. Дети, входящие в данную группу слишком бурно на все реагируют. Например, придя в класс, они выражают чрезмерный восторг, тем самым заводя весь класс, если же они расстроены, то они слишком громко и вызывающе плачут, стонут.

3. Чрезмерно ранимые, застенчивые, тревожные, робкие, обидчивые дети. Они стесняются явно и громко выражать свои эмоции, как правило, тихо переживают свои проблемы, боясь обратить на себя внимание.

Необходимо заметить, что любой характер проявления эмоциональных реакций связан с типом темперамента. Например, дети, относящиеся ко второй группе, имеют более выраженные черты холерического темперамента, а к третьей – флегматичного либо меланхоличного.

Подобное деление носит достаточно условный характер, поскольку на практике встречаются дети, сочетающие в себе одновременно истероидные черты (выделены во второй группе) и агрессивные тенденции, также могут встречаться дети чрезмерно агрессивные, но в то же время робкие, ранимые и беззащитные.

Важно подчеркнуть, что все выделенные группы объединяет то, что неадекватные аффективные реакции, которые по-разному проявляются у всех детей, носят компенсаторный, защитный характер.

Сложности в процессе общения у детей могут возникать вследствие применяемых в семье методов воспитания и того, как к ребенку относятся другие люди. Следовательно, зная особенности семейного воспитания, и того какое влияние родители оказывают на мальчиков и девочек, мы можем объяснить специфику возникновения эмоциональных нарушений у детей.

В психологии выделяются несколько типов неправильного воспитания [9, 102]. Наиболее часто в литературе встречаются следующие четыре типа:

1. Непринятие, которое может быть явным или неявным. Примером явного неприятия служит рождение нежеланного ребенка, либо например, в том случае, если родители хотели мальчика, а у них родилась девочка, то есть в том случае если ребенок не удовлетворяет ожидания своих родителей. В отличие от явного, неявное неприятие намного сложнее выявить. В подобных семьях ребенок кажется желанным, родители заботятся о нем, внимательны к нему, но между ним и родителями нет эмоциональной связи, душевного контакта. Подобное может возникать в тех случаях, когда у родителей имеется чувство собственной нереализованности, например, ребенок, может являться для матери помехой для построения карьеры, устранить которую она ни когда не сможет. Таким образом, проецируя на ребенка свои проблемы, она создает вокруг него вакуум, тем самым провоцируя ребенка на обратное неприятие. Обычно, в таких семьях дети агрессивны (первая группа), либо чрезмерно замкнуты, забиты, обидчивы, стеснительны (третья группа). Ощущение неприятия со стороны родителей приводит к появлению у ребенка чувства протеста, в результате которого у него формируются такие черты как: неустойчивость, негативизм, проявляющиеся в основном в отношении взрослых. В результате неприятия ребенок теряет веру в свои силы, становясь неуверенным в себе.

2. Гиперсоциальное воспитание. Причиной данного типа воспитания является неправильная ориентация родителей. Такие родители чрезмерно «правильны», они стремятся выполнять все рекомендации по «идеальному» воспитанию. Ребенок, растущий в такой семье, как бы запрограммирован. Такие дети отличаются чрезмерной исполнительностью и дисциплинированности, они вынуждены постоянно сдерживать свои эмоции и подавлять желания. При таком типе воспитания возможно несколько путей развития ребенка: проявление бурного протеста, чрезмерной агрессии, в некоторых случаях и аутоагрессии в результате психотравмирующей ситуации, либо наоборот, замкнутости, отгороженности, эмоциональной холодности.

3. Тревожно-мнительное воспитание. Данная форма неправильного воспитания возникает в тех случаях, когда с появлением ребенка родители постоянно тревожиться за него, за его благополучие и здоровье. Подобный тип воспитания часто встречается в семьях, в которых имеется всего один ребенок, либо в тех семьях, где растет поздний, болезненный или слабый ребенок. Дети, растущие в таких семьях, тревожно реагирую на естественные жизненные сложности, не доверяют другим людям, они несамостоятельны, нерешительны, робки, обидчивы, не уверенны в себе (третья группа).

4. Эгоцентрический тип воспитания. В данном случае ребенку внушается представление о себе как о сверхценности, он является кумиром и «смыслом жизни» родителей. Как правило, интересы всех остальных людей игнорируются и приносятся в жертву ребенку. В результате подобного отношения дети, не способны понимать и учитывать интересы других людей, с трудом переносят любые лишения, агрессивно реагируют на любые преграды. Такие дети расторможены, неустойчивы, капризны. Обычно это долгожданные и единственные дети (вторая группа).

Мы решили подробно рассмотреть проблемы развития личности ребенка в семье, поскольку считаем, что семья является одним из наиболее значимых факторов, влияющих на коммуникативные способности детей и приводящих к возникновению сложностей в процессе общения.

Этимология нарушений общения у детей младшего школьного возраста разнообразна. Можно выделить три основных ее источника:

1. Семейные стереотипы поведения, некритично усвоенные ребенком и ригидно воспроизводимые в различных коммуникативных ситуациях за пределами семьи. Например, капризность и демонстративная обидчивость девочки, которые скопированы ей у мамы, могут вызывать непонимание и смех у других детей. Подобного рода конфликты, которые вызываются неадекватными для круга сверстников поведенческими стереотипами, особенно свойственны детям, поступившим в школу сразу после домашнего обучения, не посещавшим детский сад.

2. Особенности темперамента ребенка, а именно неумение ребенка справляться с особенностями своего темперамента. Дети, имеющие низкую адаптивность, высокую интенсивность реакций, преобладающий негативный фон настроения с трудом вживается в коллектив сверстников, он вызывает агрессию у других детей, они стараются его избегать, а это в свою очередь вызывает чувство обиды и злости у ребенка. Социальная жизнь таких детей насыщена стереотипно повторяющимися конфликтами, чувство обиды становиться для них привычным, они отгораживаются от других сверстников, а дружбу считают невозможной и не понимают.

3. Внутренние конфликты самого ребенка. Например, ребенок испытывающий страх автономии не решивший в свое время дилемму «самостоятельность – нерешительность», во внешнем поведении, особенно в психологически дискомфортных ситуациях, может проявлять двигательную заторможенность, пассивность и нерешительность. Такие дети не интересны сверстникам, поэтому они не стремятся налаживать с ними контакты, в результате чего ребенок оказывается изолированным от коллектива.

**Глава 2. Психологические особенности младшего школьного возраста**

**2.1. Возрастные особенности младшего школьника и навыки общения со сверстниками**

 Младший школьный возраст является особенным периодом в жизни ребенка. Наиболее содержательно и глубоко данный возрастной этап рассмотрен в трудах В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, а также в работах их последователей и сотрудников (Л.И. Айдаровой, А.К. Дусавицкого, А.К. Марковой, Ю.А. Полуянова, В.В. Репина, В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман и др.).

Хронологически младший школьный возраст определяется в пределах от 6 – 7 лет до 10 лет. В этом период попадают дети, обучающиеся в 1 – 3 (4) классах.

В рамках нашей работы мы рассмотрим, то, что происходит с ребенком при поступлении в школу.

По мнению, Д.Б. Эльконина [112], у ребенка перестраивается вся система отношений с окружающей его действительностью. У детей дошкольного возраста имеется две системы взаимоотношений «ребенок-ребенок» и «ребенок-взрослый», которые взаимосвязаны игровой деятельностью. Но при поступлении в школу возникает новая структура данных отношений. Происходит разделение системы «ребенок-взрослый» на:

1) «ребенок - родители»,

2) «ребенок - взрослый»,

3) «ребенок - учитель».

У ребенка младшего школьника система «ребенок - учитель» начинает определять его отношение к родителям и другим детям. Данная система становиться центром жизни ребёнка, поскольку от нее зависит совокупность всех благоприятных для жизни условий:

1) «ребенок - сверстники»,

2) «ребенок - учитель»,

3) «ребенок - родители»

Также большое значение придается отношению родителей к учебной деятельности ребенка, поскольку она начинает занимать центральное место в его жизни, как справедливо заметил Леонтьев, хорошие домашние отношение легко может быть омрачено двойкой поставленной учителем.

Н.Г. Морозова, Л.И. Божович, Л.С. Славина в результате проведенных исследований выявили, что 70% учащихся начальной школы плохо осведомлены об отметках своих одноклассников и практически не интересуются ими, если учитель не заостряет на этом своего внимания. Таким образом, можно сделать вывод, что отношение детей друг к другу не зависит от поведения и успеваемости, а определяется отношением педагога.

Первоклассники обособленны, независимы и эгоцентричны, поскольку еще не чувствуют себя частью коллектива. В связи с этим, они стремятся добросовестно выполнять свои индивидуальные школьные обязанности. Помимо этого, необходимо заметить, что взаимоотношения и взаимооценки детей в значительной степени определяются соответствием поведения учащихся роли ученика, при этом, в качестве основных критериев выступают дисциплинированность и успеваемость.

Таким образом, личные критерии оценки одноклассников в младшем школьном возрасте отступают как бы на второстепенный план, несмотря на то, что к концу периода начального обучения они начинают играть более значимую роль.

Проведенные Л.И. Божович исследования показали [13], что для учащихся первых и вторых классов не придают значения тому, получают они замечания в присутствии одноклассником или наедине. Но, уже в четвертом классе дети начитают придавать большее значение замечаниям, полученным в среде товарищей, а, следовательно, переживание эмоционального благополучия начинает зависеть не только от мнения взрослых, но сверстников.

В начале школьного обучения складывается новая социальная ситуация развития, которая называется учебной. В младшем школьном возрасте учебная деятельность является ведущей.

Предметы науки и культуры являются особыми предметами, с которыми ребенку необходимо научиться действовать.

С приходом ребенка в школу учебная деятельность не дается ему в готовом виде, она должна быть сформирована. Таким образом, основная задача начальной школы состоит в первую очередь в том, чтобы научить ребенка учиться. Основная сложность заключается в том, что мотив, с которым первоклассник приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе. Содержание и мотив учебной деятельности не соответствуют друг другу, поэтому мотив постепенно начинает терять свою силу, он «не работает» иногда уже к началу второго класса.

Следовательно, учебный процесс необходимо выстраивать таким образом, чтобы его мотив был взаимосвязан с собственным, внутренним содержанием предмета усвоения. По мнению Д.Б. Эльконина [112], несмотря на то, что мотив к совершению общественно необходимой деятельности сохраняется в качестве общего, побуждать к освоению учебного материала ребенка должен тот материал, который преподают в школе.

Для достижения данной цели необходимо сформировать у дошкольника познавательную мотивацию, формирование которой тесно взаимосвязано со способами и содержанием обучения.

Превращение деятельности, не являющейся учебной в учебную, выступает в качестве одной из предпосылок изменения мотива. К сожалению, в средних образовательных школах применяют методы внешних побуждений, в качестве которых выступают отметки. Но действительная мотивация будет лишь в том случае, если в школах в качестве побудительной силы начнут использовать содержание учебного материала.

Основной характеристикой учебной деятельности является ее предмет. Парадоксальным является то, что в процессе учебной деятельности ребенок усваивает знания в определенном виде, ничего в них не изменяя. В процессе обучения изменениям подвергается сам ребенок, т.е. сам субъект, который и осуществляет данную деятельность. Таким образом, учебная деятельность является деятельностью поворачивающей ребенка на самого себя, она требует рефлексии, оценки и сравнения того, «каким я был» и «каким я стал». Процесс собственного изменения выделяется для самого субъекта как новый предмет. Самым главным в процессе обучения является поворот школьника на самого себя, который называется рефлексией. Именно поэтому любая учебная деятельность начинается с того что ребенку ставят отметки, то есть оценивают его. Через оценку ребенок выделяет себя как предмет изменений.

Структура учебной деятельности состоит из:

1) Учебной задачи – того что ученику необходимо освоить.

2) Учебного действия – необходимого изменения учебного материала для эффективного освоения его учеником, а именно того что ученику необходимо сделать для обнаружения свойств изучаемого предмета.

3) Контроля – оценка правильности выполненного учеником задания, его соответствие образцу.

4) Оценки – определение того, достиг ли ученик результата или нет.

На начальных этапах учебная деятельность осуществляется в процессе совместной деятельности с педагогом. Учебная деятельность является такой же предметной деятельностью, но предмет ее является идеальным, теоретическим, именно поэтому совместная деятельность с ним затруднена, для ее осуществления необходимо материализовать объекты.

Основой для формирования интеллектуальной активности выступает такая форма активности, которая изначально разделена между всеми ее участниками, впоследствии она становиться формой существования новой психической функции. Становление всех психических функций происходит в процессе коллективной деятельности, взаимодействий и взаимоотношений с другими людьми.

Следовательно, коллективная деятельность является необходимым этапом и внутренним механизмом формирования индивидуальной деятельности. Складывающиеся в процессе совместной деятельности и обмене способами действий взаимоотношения и составляют психологическую основу и являются движущей силой развития собственной активности ребенка.

В младшем школьном возрасте происходит формирование наиболее значимых психологических новообразований в познавательной сфере. Память приобретает ярко выраженный познавательный характер. Это обуславливается тем, что ребёнок начинает осознавать особую анемическую задачу, он отделяет эту задачу от всякой другой. Помимо этого, в данный возрастной период происходит интенсивное формирование мнемотехнических приемов. Становление которых, происходит от наиболее примитивных (длительное внимательное рассмотрение различных предметов, повторение) до более сложных, например, в более старшем возрасте школьники научаются группировать, осмысленно находить взаимосвязи между различными частями изучаемого материала.

В области восприятия также происходят изменения, например в отличие от непроизвольного восприятия, свойственного детям дошкольного возраста, школьники могут произвольно, целенаправленно наблюдать за различными объектами, в зависимости от поставленной перед ними задачи. Таким образом, дети младшего школьного возраста не только могут рассматривать объект изучения, но и управлять своим восприятием, но для этого у них должно возникнуть предварительное представление, предварительный образ того, что им необходимо увидеть.

В этом возрасте у детей появляется способность сосредотачивать свое внимание на малоинтересных им вещах, т.е. происходит формирование произвольного внимания. Эмоциональные переживания приобретают более обобщённый характер. Но при этом, наиболее значительные изменения у младших школьников происходит в области мышления, приобретающего обобщенный и абстрактный характер.

 В процессе учебной деятельности у детей развивается воля и произвольность. Например, в дошкольном возрасте произвольность проявляется лишь в некоторых случаях, а в младшем школьном возрасте вся деятельность детей является произвольной.

Таким образом, основными психологическими новообразованиями младшего школьного возраста являются осознанность и произвольность всех процессов, их внутреннее опосредование и интеллектуализация. Осознание себя и своих собственных изменений, возникающее в процессе обучения, распространяется не только на процесс обучения, но и на все остальные сферы жизнедеятельности ребенка, в том числе и на коммуникативную сферу. Знание себя и осознанность своих взаимоотношений с другими людьми предполагают внутреннее обсуждение и анализирование ребенком своих действий и поступков, то есть рефлексию, являющуюся одним из наиболее важнейших новообразований формирующихся в младшем школьном возрасте. В связи с этим, наиболее важным является выявление процесса формирования и форм проявления рефлексии в процессе межличностного взаимодействия детей младшего школьного возраста.

**2.2. Характерные признаки возникновения затрудненного общения младших школьников**

Одним из наиболее важных задач развития в младшем школьном возрасте является приобретение навыков социального взаимодействия со сверстниками и формирование умения налаживать дружеские отношения.

При поступлении в первый класс ребенок автоматически занимает совершенно новое место в системе межличностных взаимоотношений. С этого момента у ребенка появляются новые обязанности, связанные с процессом обучения. Близкие люди, учителя и другие взрослые начинают общаться с ребенком не просто как с уникальным человеком, но и как учеником.

Новая форма взаимоотношений ребенка со взрослыми способствует развитию рефлексии на себя и других. В учебной деятельности, стремясь получить признание окружающих, школьник упражняет свою волю к достижению учебных целей. Впервые годы обучения дети постепенно отдаляются от родителей, несмотря на то, что они испытывают потребность в руководстве со стороны взрослых. Детско-родительские отношения оказывают огромное влияние на детей, но расширение их социальных контактов приводят к тому, что другие взрослые начинают оказывать на них все большее влияние.

В младшем школьном возрасте дружеские отношения формируются, как правило, между детьми одного пола. По мере ослабления связи с родителями дети начинают испытывать большую потребность во взаимодействиях со сверстниками. Помимо этого, им необходимо обеспечить себе эмоциональную безопасность. Именно коллектив сверстников становится для младшего школьника неким фильтром, через который он пропускает ценностные установки родителей, решая, на какие из них следует ориентироваться в дальнейшем, а какие отбросить.

Выход общения школьника с другими людьми за рамки учения, способствует формированию у него системы знаний о других людях, и приводят к важным изменениям в личности ребенка. Содержание формирующихся у ребенка понятий о чертах и сторонах личности значительно изменяется, развивается умение глубже и правильней расшифровывать психологический подтекст сложных действий и поступков и объективно оценивать людей в целом. Постоянная практика общения заставляет размышлять ребенка о поведении и поступках других людей, побуждает к постоянному применению имеющихся у него знаний в процессе общения. Помимо этого практика дает ему возможность понять то, какие из его оценок и обобщений ошибочны, а какие – верны. Также перестраиваются формы его общения со сверстниками, меняется отношение к занятиям

Парадокс процесса обучения заключается в том, что предметом изменений становиться сам ученик, осуществляющий эту деятельность. Учебная деятельность поворачивает ребёнка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, «чем он был» и «чем он стал».

В процессе освоения новых учебных знаний у младшего школьника формируются основные возрастные новообразования: произвольность, интеллектуальная рефлексия и внутренний план действий. Помимо этого, в процессе обучения происходит перестройка и совершенствование всех психических процессов.

 Все виды деятельности способствуют развитию познавательной сферы ребенка. Внимание, воображение, память, восприятие становятся более произвольными, ребёнок осваивает способы самостоятельного управления ими. В интеллектуальном плане осваиваются сравнения, классификации, аналитико-синтетический типы деятельности, действия моделирования, становящиеся предпосылками будущего формирования формально – логического мышления.

В период младшего школьного возраста происходит фактическое формирование психологических механизмов личности, которые в совокупности образуют качественно новое, высшее единство субъекта – единства личности, знаменующееся появлением «Я-концепци». В результате этого ребенок становиться более индивидуальным в своем поведении, ценностях, интересах и личностных особенностях.

Новые правила поведения и новая социальная ситуация приводят к повышению комфортности детей в первый год обучения – это является следствием вхождения ребенка в новую социальную группу.

В младшем школьном возрасте общение со сверстниками играет важную роль – оно делает самооценку ребенка более адекватной и помогает ему социализироваться в новых условиях, а также стимулирует учебную деятельность.

На взаимоотношения первоклассников значительное влияние оказывает учитель и организация учебного процесса, способствующие формированию межличностных отношений и статусов в классе. Для учащихся 2-х и 3-х классов личность учителя становиться менее значимой, а взаимоотношения с одноклассниками наоборот, становятся белее дифференцированными и тесными.

Обычно дети начинают общаться друг с другом по симпатиям и схожести интересов. Значительную роль также играет близость места жительства и гендерные различия.

Младший школьник – это человек, активно осваивающий навыки общения. В этом возрасте происходит интенсивное установление дружеских отношений. Также в этот период приобретаются навыки социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей – являющиеся основными задачами развития данного возрастного этапа.

Если к 9-10-летнему возрасту у ребенка устанавливаются дружеские отношения с кем-нибудь из одноклассников, значит, он научился налаживать тесные социальные взаимоотношения со сверстниками и поддерживать их в течение длительного периода, также это свидетельствует о том, что общение с ним интересно другим людям.

Результаты специальных исследований показывают, что отношение к друзьям и само понимание дружбы имеют определенную динамику на протяжении младшего школьного детства. В возрасте 5-7 лет друзья для детей – это в первую очередь люди, с которыми они играют и видят чаще других. Друзей же выбирают, основываясь исключительно на внешних причинах, например, сидят за одной партой, живут в одном подъезде и т.д. Дети младшего возраста большее внимание обращают на поведение сверстников, нежели на их личностные качества. Например, рассказывая о своих друзьях, дети могут говорить, что они «ведут себя хорошо», «с ними весело». В этот период дружеские отношения недолговечны и непрочны, они легко возникают и довольно быстро могут оборваться.

В возрасте 8-11 лет дети устанавливают дружеские отношения в основном с теми, кто отзывается на их просьбы, помогает им и разделяет их интересы. Для установления дружеских отношений и возникновения взаимной симпатии большое значение имеют такие личностные качества как внимательность, доброта, уверенность, честность и самостоятельность.

Постепенно, по мере освоения ребенком школьной действительности, у ребенка складывается система личных отношений в классе. Ее основу составляют непосредственные эмоциональные отношения, которые превалируют над всеми другими.

Социометрические исследования показывают, что на положение ученика в системе межличностных взаимоотношений в классе влияет рад факторов, общих для разных возрастных групп. Так, например, дети, получающие наибольшее число выборов от одноклассников («звезды»), имеют ряд общих черт: они общительны, обладают ровным характером, хорошо развитые способности, инициативны, имеют богатую фантазию, в большинстве случаев имеют хорошую успеваемость. «Девочки-звезды» также отличаются привлекательной внешностью.

Школьники, занимающие неблагополучное положение в классе, также имеют ряд сходных черт: они имеют сложности в общении со сверстниками, неуживчивы, вспыльчивы, драчливы, грубы, капризны, замкнуты. Часто их отличает зазнайство, ябедничество и жадность, многие из них неряшливы, неаккуратны.

Перечисленные общие качества имеют определенную специфику проявления на разных этапах младшего школьного возраста.

У первоклассников, имеющих высокий социометрический статус, наиболее выражены такие черты, как: опрятный внешний вид, активное участие в жизни класса, готовность делиться вещими и сладостями. В этом возрасте второстепенное место занимает успеваемость и отношение к учителю. Помимо этого, для популярных в классе мальчиков большое значение имеет физическая сила.

Первоклассники, имеющие низкий социометрический статус характеризуются: неопрятностью, непричастностью к активу класса, плохим поведением, низкой успеваемостью, плаксивостью, непостоянством в дружбе и дружбой с нарушителями дисциплины.

Следовательно, при оценке своих сверстников первоклассники в первую очередь обращают внимание на такие качества, которые легко проявляются внешне, а также по тем, на которые обращает внимание учитель.

Но к концу школьного возраста критерии приемлемости несколько меняются. В данном возрасте при оценивании сверстников первое место также занимает общественная активность проявляемая детьми, их ораторские способности и внешний вид. Большое значение приобретают такие личностные качества как: самоуверенность, самостоятельность и честность. Но, при этом, все показатели, связанные с успеваемостью у третьеклассников отодвигаются на второй план.

«Непривлекательные» для третьеклассников дети отличаются следующими чертами: недобросовестное отношение к трудовой деятельности и чужим вещим, общественная пассивность.

Свойственные младшим школьникам критерии оценок одноклассников отражают особенности восприятия и понимания других людей, связанных с общими закономерностями развития познавательной сферы в этом возрасте: эмоциональность, ситуативность, сложность усвоения причинно-следственных связей, слабая способность выделять главное в предмете и.д.

Специфика социальной перцепции младших школьников сказывается и на особенностях их первого впечатления о другом человеке. В целом становясь более точным и дифференцированным к третьему классу, первое впечатление у детей отличается стереотипностью, ситуативностью, ориентацией на внешние признаки. Физический же облик является для детей неким «каркасом», на котором они выстраивают образ другого человека. Именно поэтому, взрослым, которые работают с детьми необходимо уделять особое внимание своей внешности и одежде.

Необходимо отметить, что, обычно, с возрастом у детей повышаются адекватность и полнота осознания своего положения в группе сверстников. Но в конце этого возрастного периода, т.е. в третьем классе, адекватность восприятия своего социального статуса резко снижается даже по сравнению с дошкольниками: дети, занимающие в классе благополучное положение, склонны его недооценивать, и напротив, имеющие неудовлетворительные показатели, как правило, считают свое положение вполне приемлемым. Это указывает на то, что к концу младшего школьного возраста совершается определенная перестройка, как самих межличностных отношений, так и их осознания. Безусловно, это связано с возникновением в этот период потребности занять определенное положение в группе сверстников. Напряженность этой новой потребности, возрастающая значимость мнения сверстников и являются причиной неадекватности оценки своего места в системе межличностных отношений.

О возрастающей роли сверстников к концу младшего школьного возраста свидетельствует и тот факт, что в 9-10 лет школьники острее переживают замечания, полученные в присутствии других детей, они становятся более застенчивыми и начинают стесняться не только незнакомых взрослых, но и незнакомых ровесников [7, 124].

При организации учебно-воспитательных мероприятий необходимо учитывать изменения происходящие в этом возрасте в отношениях со сверстниками. Большой педагогической ошибкой является порицание ученика за какой-либо проступок перед сверстниками. Это может нанести психологическую травму ребенку, которая потребует проведения срочной психотерапевтической реабилитации.

Система личных отношений является наиболее эмоционально насыщенной для каждого человека, поскольку связана с его оценкой и признанием как личности. Зачастую причиной неадекватных аффективных реакций является неудовлетворительное положение ребенка в группе сверстников. Такая неудовлетворенность переживается детьми очень остро. Однако если у ребенка существует хотя бы одна взаимная привязанность, он перестает осознавать и не очень переживает свое объективно плохое положение в системе личных отношений. Даже один-единственный взаимный выбор является своеобразной психологической защитой и может уравновесить несколько отрицательных выборов, поскольку превращает ребенка из «отверженного» в признаваемого.

**Глава 3. Опытно-экспериментальное исследование.**

**3.1. Цели, задачи и организация исследования.**

Проведенный анализ научной литературы по проблемам затрудненного общения младшего школьного возраста, представленный в теоретической главе позволил нам сделать вывод, что неоднозначность определения понятия «затрудненное общение», многообразие классификаций самих трудностей и причин, способствующих их возникновению, приводят к возникновению ряда сложностей при организации и проведении диагностической, коррекционной или консультативной и развивающей работы.

Все авторы занимавшееся изучением затрудненного общения сходятся во мнении, что разработка теоретических основ психологического консультирования и организации коррекционной деятельности, в первую очередь необходимо уточнить феномен трудностей в общении, а также раскрыть его конкретное психологическое отражение в сознании у людей, обратившихся за помощью.

В результате проведенного нами исследования мы выявили, что в большинстве исследований, посвященных изучению затрудненного общения, недостаточное внимание уделяется проблеме соотнесения научно-теоретических понятийных схем, применяемых для описания трудностей общения и представления данной проблемы в обыденном сознании. Поскольку, если не принимать во внимание данный аспект, то взаимодействие психолога со школьниками становиться проблематичным, также под сомнение ставиться эффективность осознания возникающих при общении со сверстниками коммуникативных сложностей.

Опытно-исследовательская работа проводилась в г. Владикавказе на базе СОШ № 22. В эксперименте принимали участие ученики 1 класса (в составе 23 младших школьников) и 3 класса (в составе 25 младших школьников).

Начальным направлением нашей работы явилась психолого-педагогическая диагностика, которая проводилась в три этапа по методике А.В. Батаршева [5].

На первом этапе работы мы установили доброжелательные, доверительные отношения, создали благоприятные для общения условия, а также положительный настрой на дальнейшую совместную деятельность. На втором этапе мы провели диагностическую работу, направленную на изучение личностных качеств детей и их особенностей. На третьем, заключительном, этапе мы стремились поддержать положительное эмоциональное состояние у детей, доброжелательное отношение у них к окружающим людям, а также побудить у них желание принять участие в следующей встрече.

В целом, проводя нашу диагностическую работу, мы старались занять не более 20-25 минут, поскольку именно в данный промежуток времени у младших школьников наблюдается высокий уровень активности и наибольшая степень сосредоточения внимания. Помимо этого, мы проводили диагностическое обследование в первой половине дня, когда учащиеся «не перегружены» эмоционально, не утомлены и не раздражены.

В процессе исследования мы фиксировали в протоколе выполняемые учениками задания и уровень их сложности, реакцию детей на обследование, уровень их активности, проявляемые эмоции и др. В процессе диагностической работы мы также стремились поддерживать положительный контакт с респондентами, поощряли их деятельность взглядом, жестами и словами.

Также мы отметили наиболее важные сведения, особенности и степень развития у школьников исследуемых качеств, разработали дальнейшей план работы, с применением различных программ, подготовили рекомендации для учащихся и определяли основные направления дальнейшей работы.

В соответствии с поставленной нами целью мы выделили следующие задачи опытно-экспериментальной работы:

1. Гностические задачи: подбор банка диагностических методик; выработка стратегии интерпретации полученных данных.

2. Практические задачи: анализ и интерпретация результатов исследования; определение основных факторов, влияющих на процесс общения младших школьников.

Анализируя теоретический материал по данной проблематике, мы пришли к выводу, что при рассмотрении диагностического обследования наиболее целесообразным является рассмотрение индивидуально-личностного компонента общения, который, по мнению Д.Б. Эльконина, включает следующие показатели:

1. Самооценка – познание учеником самого себя, предполагающая оценку своих возможностей, способностей и личностных черт, а также уценку того, как ребенка воспринимают окружающие его люди и то, как он выглядит в их глазах.

2. Тревожность – рассматривается как личностная черта, выполняющая функцию обеспечения безопасности учащегося на психологическом уровне. Тревожность может проявляться в снижении активности и потребности избежания неудач. Подобные проявления приводят к низкой эмоциональной приспособленности, адаптированности школьника к жизненным ситуациям, вызывающим у него беспокойство.

3. Общительность – навыки и умения общения с окружающими людьми, проявление тех или иных моделей поведения в различных жизненных ситуациях, степень социальной адаптации, личностная направленность в общении.

Применение данных параметров в процессе исследования позволило нам получить информацию о характере взаимоотношений сложившихся у школьников с педагогами, остальными учащимися, с другими окружающими их людьми в зависимости от их личностных качеств.

Перечисленные выше личностные качества учащихся, а также социальные факторы оказывающие влияние на особенности затрудненного общения, мы изучали при помощи различных методик (см. табл.1), которые позволили нам углубленно и всесторонне исследовать психологические характеристики младшего школьного возраста.

*Таблица 1.*

*Банк диагностических методик обследования младших школьников*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Название методики | Автор методики | Цель методики | Шкала |
| Изучение индивидуально-личностного компонента |
| 1 | «Лесенка» |  | Исследование и определение уровня самооценки  | Уровень самооценки(заниженная, правильная, завышенная) |
| 2 | Методика “Какой Я?” |  | Определение уровня самооценки ребенка 6-9 лет | Уровень самооценки:Хороший Добрый Умный Аккуратный Послушный Внимательный Вежливый Умелый (способный) Трудолюбивый Честный |
| 3 | Тест Ф.Филлипса (1-3 класс) | Ф.Филлипс | Исследование и оценивание тревожности ребёнка в типичных жизненных ситуациях. Тревожность рассматривается как черта личности ребёнка | Уровень тревожности |
| 4 | Экспресс-методика выявления тревожности |  | Определение уровеня тревожности учащихся младшего школьного возраста. | Уровень тревожности: низкий уровень, средний уровень,повышенный уровень, высокий уровень.  |
| 5 | Тест на общительность | Н. Преображенская | Определение уровня общительности | Уровень общения:-Потребность в общении -Значимость социального окружения -Эмоциональные предпочтения в общении |

**3.2. Методы диагностики индивидуально-личностного компонента затрудненного общения.**

Разработка и создание банка диагностических методик, выработка анализа уровневого подхода к результатам исследования позволило перейти к психолого-педагогическому обследованию, в котором приняли участие 48 младших школьников.

Полученные в результате исследования данные позволили нам выявить степень выраженности у младших школьников таких личностных черт как, общительность, самооценка и тревожность.

В исследовании приняли участие ученики 1-х и 3-х классов, т.е. в трех группах (объем выборки по 16 человек).

Для определения самооценки младших школьников мы применили методику «Лесенка» и методику «Какой Я?». Далее, используя представленный протокол, мы опросили младших школьников, вывялили как они оценивают и воспринимают себя по десяти различным положительным личностным качествам. Оценки, даваемые детям самим себе, заносились нами в соответствующие колонки протокола, а затем переводились в баллы ( см. Приложение 1, Приложение 2.).

После обработки данных мы получили следующие результаты:

*Диаграмма 1.*

Из диаграммы №1 видно, что средний и высокий показатели самооценки практически одинаковы. Согласно возрастной норме, самооценка у младшего школьника может быть высокой. В связи с этим необходимо отметить, что ответы детей на некоторые вопросы (например, послушный, честный) могут свидетельствовать об адекватности самооценки. Например, если наряду с ответами «да» на все вопросы ребенок утверждает, что он «всегда послушный», «всегда честный», то можно сделать вывод, что он не достаточно критичен по отношению к себе. Несмотря на это, адекватность самооценки ребенка можно проверить, сравнив его ответы по интересующей нас шкале с ответами его родителей по рассматриваемым личностным качествам.

Следующим этапом нашего исследования стало выявление у детей младшего школьного возраста уровня тревожности. В качестве диагностирующего аппарата мы применили экспресс-методику выявления тревожности и тест Ф. Филлипса адаптированный для учеников1–3 классов (см. Приложение 3, Приложение 4.). В ходе исследования мы выявляли такие параметры тревожности как:

– Общая тревожность в школе;

– Переживание социального стресса;

– Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу;

– Проблемы и страхи в отношениях с учителем;

– Страх самовыражения;

– Фрустрация потребности в достижении успеха.

Обработав результаты полученных данных, мы получили следующую картину:

*Диаграмма 2.*

Из диаграммы видно, что большинство детей имеет среднюю или низкую тревожность. Это говорит о том, что младшие школьники с такой степенью уровня тревожности не лучше общаются со сверстниками, нежели дети с высокой тревожностью.

Для определения того насколько, младший школьник уверен в себе и с кем он хочет общаться – мы применили тест Н. Преображенской на общение (см. Приложение 5). Школьнику младших классов предлагалось нарисовать атрибуты дня рождения, в том числе стол со стульями, за который он будет рассаживать гостей. Изображенный ребенком стол служит основой для проведения тестирования.

Расстановка гостей и выбор ребенком собственного места за ним позволяет нам сформировать представление о круге его общения, претензии на лидерство и т.д. В ходе данного тестирования мы выявили такие психологические характеристики ребенка как потребность в общении, значимость социального окружения и эмоциональные предпочтения в общении.

*Диаграмма 3.*

Из диаграммы 3 ясно видно, что у детей младшего школьного возраста преобладает высокий уровень общительности, они желают общаться в широком кругу, у них близкие, доверительные отношения. Дети с низким уровнем общения желают общаться, но только с близкими людьми и в ограниченном психологически комфортном кругу.

Полученные нами данные об уровне личностного развития младших школьников каждой группы приведены в таблице №2.

*Таблица 2*

*Распределение учащихся по уровням развития личностной сферы*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| ГруппыПоказатели | Группа 1 | Группа 2 | Группа 3 | Всего |
| абс. | % | абс. | % | абс. | % | абс. | % |
| Уровень самооценки |
| низкий | 3 | 15 | 1 | 5 | 2 | 10 | 6 | 10 |
| средний | 12 | 60 | 8 | 40 | 10 | 50 | 30 | 50 |
| высокий | 5 | 25 | 11 | 55 | 8 | 40 | 24 | 40 |
| Уровень тревожности |
| низкий | 5 | 25 | 4 | 20 | 3 | 15 | 12 | 20 |
| средний | 7 | 35 | 10 | 50 | 10 | 50 | 27 | 45 |
| высокий | 8 | 40 | 6 | 30 | 7 | 35 | 21 | 35 |
| Уровень общительности |
| низкий | 6 | 30 | 2 | 10 | 4 | 20 | 12 | 20 |
| средний | 10 | 50 | 12 | 60 | 10 | 50 | 32 | 54 |
| высокий | 4 | 20 | 6 | 30 | 6 | 30 | 16 | 26 |

Качественный анализ результатов изучения уровня самооценки позволил нам выявить следующее:

У 10% школьников низкий уровень самооценки выражается в неуверенности в собственных силах, боязни сложностей, чрезмерном беспокойстве по поводу возможных неудач, заниженной оценке собственных возможностей и способностей. Данные личностные черты приводят к формированию отрицательного отношения к себе и игнорированию своих положительных качеств.

Средний уровень самооценки был выявлен у 50% детей. Данный уровень самооценки свидетельствует об адекватной оценке ребенком своих сил и возможностей, о положительном отношении к себе и окружающим людям. Помимо этого можно сказать, что школьники, вошедшие в данную группу, реально осознают свои достоинства и недостатки, также самооценка у них совпадает с оценкой, даваемой им окружающими людьми.

У 40% респондентов выявлен высокий уровень самооценки, проявляющийся в неадекватном завышенном оценивании себя, неспособности правильно оценивать собственные возможности, игнорировании недостатков, а также присуждении себе отсутствующих положительных качеств.

Изучение уровней тревожности показало следующее:

20% младших школьников имеют низкий уровень тревожности, который проявляется в виде беспокойства, тревожного поведения, проявление которого характерно только для опасных жизненных ситуаций. В целом можно сказать, что данные дети могут устанавливать доверительные контакты, теплые эмоциональные взаимоотношения, а также они придерживаются неагрессивных форм поведения.

У 45% респондентов был диагностирован средний уровень тревожности. Следовательно, младшие школьники, входящие в данную группу склонны проявлять тревогу – эмоциональное состояние, которое возникает в ситуациях неопределенной опасности. Также можно сказать, что для них свойственно появление беспричинных страхов, они ожидают неблагополучного развития событий, но данные эмоциональные состояния возникают у них крайне редко и быстро сменяются положительным отношением к окружающей среде.

Высокий уровень тревожности был выявлен у 35% школьников. Эти дети склонны к проявлению постоянного беспричинного чувства страха, беспокойства, они ожидают неприятностей в крайне тревожных состояниях в ситуациях опасности. Такие респонденты часто не уверенны в себе, сомневаются, обладают неустойчивой самооценкой, помимо этого они отличаются мнительностью, ранимостью и чувствительностью нервной системы. В поведении школьников с высоким уровнем тревожности проявляется напряжённость, нервозность и озабоченность.

При рассмотрении уровня развития общительности у младших школьников мы выявили, что:

 У 20% учащихся низкий уровень общительности, который проявляется в конфликтных отношениях со сверстниками. Это школьники не умеют строить правильные взаимоотношения со своим социальным окружением, взаимодействия с другими людьми имеют отрицательную направленность. Респонденты импульсивны, либо замкнуты, имеют низкую самооценку, неуверенны в себе, обладают низким уровнем интереса к общению со сверстниками.

У 54% респондентов выявлен средний уровень общительности. Такие школьники доброжелательны в отношениях с окружающими, стремятся к активному совместному взаимодействию, во время общения у них наблюдается положительное эмоциональное состояние. Эти дети жизнелюбивы и оптимистичны, они легко адаптируются к новым жизненным ситуациям.

У 26% школьников был диагностирован высокий уровень общительности, что свидетельствует о том, что дети, вошедшую в данную группу, в достаточной степени общительны, коммуникабельны, имеют широкий круг общения, проявляют активность в групповой деятельности. Такие дети легко адаптируются, они самодостаточны, уверенны в своих силах, энергичны, оптимистичны, адекватно оценивают собственные возможности. В коллективной деятельности они часто занимают позицию лидера, у них хорошо развиты организаторские способности, помимо этого они охотно оказывают помощь другим детям.

**Заключение.**

На сегодняшний день трудности в общении являются одной из важнейших вопросов в определении психологической характеристики школьников. Рассматриваемый нами феномен многогранно представлен в русле отечественной психологии и педагогике. В этом аспекте основные проблемы затрудненного общения подвергаются анализу в контексте с социальными и психологическими проблемами, а именно: с психолингвистическими, социально-перцептивным аспектами проблемы понимания; с учетом организации совместной деятельности и межличностных отношений. При этом важно учитывать, что социально-перцептивный аспект оказывается одним из наиболее актуальных в решении данной проблемы, так как в его понимании раскрывается возможность определения обширного спектра трудностей общения. Детерминантами затрудненного общения могут выступить такие факторы как неадекватность образа собеседника или партнера; непринятие роли собеседника по общению; неспособность на основе внешних поведенческих признаков принять внутренний мир человека; неумение управлять механизмами коммуникации; несовместимость мотивов поведения партнера; отсутствие психологического комфорта партнеров в общении.

В психологии педагогического общения проблема затрудненного общения рассматривается всесторонне. Проведенные исследования в этой сфере позволили собрать богатый и разнообразный эмпирический материал, отражающий особенности затрудненного общения в сфере межличностных отношений между учителями и учениками и между учениками, рассмотрены коммуникативные барьеры, возникающие у студентов в процессе интенсивного изучения иностранного языка, коммуникативные сложности и социально-перцептивные барьеры в общении возникающие у студентов в условиях проведения социально-психологического тренинга трудностей межличностного доверительного общения и коммуникативных сложностей у подростков. При этом авторы с разных аспектов рассматривают теоретические принципы изучаемой проблемы, разносторонне интерпретируют трудности общения и пути их преодоления.

Основной целью данной работы является изучение психологических особенностей младшего школьного возраста имеющих трудностями общения со сверстниками. В связи с этим появляется необходимость изучения состояния научного аппарата изучаемого феномена. Методологическое значение имеет направление аспекта, в котором рассматривается проблема затрудненного общения, так как выбор методов исследования зависит от того, на чем акцентируется изучаемая проблема, и какие психологические проявления трудностей являются ориентиром.

Различные авторы для раскрытия и определения данного феномена применяют различные термины, например такие как «сбой», «ошибка», «дефект», которые проявляться как личностные, интеллектуальные, волевые, культурные и социальные различия между собеседниками. Данные различия могут быть различными: профессиональными, религиозными, политическими, социальными и д.р.

У подростков затруднения в общении наиболее часто возникают в связи с их подозрительностью, агрессивностью, тревожностью, мнительностью, осторожностью, низкой самооценкой, эмоциональной неустойчивостью, зависимостью от группы, подчиненностью, социальной робостью, слабым волевым компонентом личности, конформностью, эгоцентризмом, замкнутостью, раздражительностью, плохим самоконтролем, недисциплинированностью и др. Наличие подобных черт приводит к возникновению внутриличностных психологических конфликтов. Например, даже непродолжительный информационный обмен или короткая беседа с определенным человеком может оказать существенного влияние на психологическое и психическое развитие личности ребенка.

Таким образом, изучив работы посвященные рассмотрению данной темы, мы пришли к выводу, что в большинство авторов под психологическими трудностями понимают: «нарушение контакта и хода взаимодействия партнеров, возникновение всякого рода препятствий развитию отношений, вплоть до их разрыва, когда общение складывается неблагоприятно и партнеры испытывают эмоциональное неблагополучие, напряжение, что может приводить к дезадаптации поведения» [30, 147].

В заключении хотелось бы отметить следующее. Проведенное исследования предусматривало решение целого ряда задач. Мы составили некоторую обобщенную психологическую характеристику младшего школьника с трудностями общения со сверстниками. Установили, что для определения трудностей общения младших школьников, необходимо исходить из индивидуально-личностных особенностей детей.

Использованные методики позволили нам выявить такие показатели индивидуально-личностного компонента как тревожность, самооценка и общительность у детей младшего школьного возраста. Результаты опытно-экспериментального исследования дали нам четкую картину того, что наиболее часто проблемы затрудненного общения возникают у детей с низким уровнем самооценки, с высокими показателями уровня тревожности и у школьников с несформированной потребностью в общении.

Результаты работы подтвердили гипотезу о том, что индивидуально-личностный компонент общения, является одним их главных психологических детерминантов затрудненного общения младших школьников.

Проведенное исследование имеет перспективы дальнейшего развития, предполагает более широкое изучение психологических особенностей младших школьников с трудностями общения со сверстниками.

**Список литературы:**

1. Аминов И.И. Психология делового общения: Учебное пособие / И.И. Аминов. – М., 2013. – 287 c.
2. Анцыферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психол. журн. 1991. Т.2. № 2. С.8.
3. Абульханова К.А. Психология и сознание личности. М.: Издательство "Институт практической психологии", Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999.
4. Аржакаева Т.А. Психологические трудности общения начинающих учителей. Автореф. диссер. М., 1995. С.18.
5. Батаршев А.В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности. М., 1999. 176 с.
6. Басаева Н.Э., Панькин А.Б. Особенности становления национальной прогимназии как модели этнокультурологическои школы развития личности // Личностно ориентированная парадигма развития системы образования Республики Калмыкия. Элиста, 1999. С. 39–58.
7. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. Ростов н/Д, 2000.
8. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986. 444 с.
9. Белова СВ. Диалог – основа профессии учителя. М., 2002.
10. Библер B.C. От наукоучения – к логике культуры. М., 1991. С.289.
11. Бодалев А.А. Психология общения. М., 1996.
12. Бодиева Н. Через этническое к общечеловеческому // Директор школы. 1996. № 1. С. 55–59.
13. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Ч.II. М., 1987.
14. Бойкова Л.А. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. М., 2001.
15. Бондаревская Е.В.Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С.13.
16. Бондаревская Е.В. Культурологическая концепция личностно ориентированного образования // Педагогика. М., 1999. С. 250–251.
17. Братусь Б.С. Аномалии личности. М., 1988.
18. Вербицкий А.А. Некоторые теоретико-методологические основания необходимости разработки психологии образования как ветви психологической науки // Проблемы психологии образования. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. М, 1992. С.5–17.
19. Волков Г.Н. Мы обозначены единым словом «человек» // Нар. образование. 1997. № 5. С.82.
20. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т.4. М., 1988.
21. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры. СПб., 1996. 148 с.
22. Гайфуллин В.Г. Школа и национальное согласие: состояние, проблемы, перспективы // Педагогические традиции народов и современная школа. Казань, 1996. С.5–7.
23. Гин А.А. Приемы педагогической техники: свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность. М., 1999.
24. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии. Л., 1989. 144 с.
25. Горянина В.А. Психологические предпосылки непродуктивного стиля межличностного общения // Психологический журнал. 1997. № 6.
26. Гребенюк О.С. Общая педагогика. Калининград, 1994. 107 с.
27. Гребешок О.С. Педагогика индивидуальности: Курс лекций. Калинингр. гос. ун-т. Калининград, 1995. 93 с.
28. Гузеев В.В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии. М., 2001.
29. Гуревич П. Философская антропология. М., 1997. 260 с.
30. Джиоева О.Ф. Основные детерминмнты затрудненнго общения. [Балтийский гуманитарный журнал](https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1898223). 2017. Т. 6. [№ 3 (20)](https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1898223&selid=30381881). С. 144–147.
31. Днепров Э.Д. Четвёртая школьная реформа в России. М., 1994.241 с.
32. Жемчугова Л.В. Исследование динамических характеристик общительности в юношеском возрасте: Автореф. диссер. М., 1987.
33. Зайцев В.В. Теория и практика развития личностной свободы учащихся в системе начального образования. Волгоград, 1999. 383 с.
34. Захаров А.И. Общение и оптимизация совместной деятельности. М., 1997.
35. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированные технологии в профессиональном образовании. М., 1999.
36. Зеер Э.Ф., Шахматова О.Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста: науч.-метод. пособие. Екатеринбург, 1999. 245 с.
37. 3имняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-н/Д, 1997.480 с.
38. Изотова Е.И.Психологическая служба в системе образовании. М.: Академия, 2012.
39. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2009.
40. Иванова Т.В. Индивидуально-психологические особенности студентов, испытывающие трудности в общении // Психологические трудности общения: диагностика и коррекция. Ростов на Дону, 1999.
41. Каган М.С. Философия культуры. СПб., 1996. 414 с.
42. Каган М.С. Мир общения: проблемы межсубъектных отношений. М., 1988. 319 с.
43. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.,2002. С.137–139.
44. Кандаурова А.В. Индивидуально-личностный подход как условие организации эффективного взаимодействия субъектов образовательного процесса // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе: Материалы 2-й межрегиональной межотраслевой научно-практической конференции. СПб., 2001. С.60–62.
45. Карнеги Д. Как завоевать друзей... М., 1989. 281 с.
46. Карпова Г.А. Педагогическая диагностика ученического коллектива. УрГПУ. Екатеринбург, 1999.
47. Кобылянский В.А. Национальная идея и воспитание патриотизма// Педагогика. 1998. № 5. С. 52–58.
48. Коган Л.Н. Образование как общественная потребность // Проблемы социологического изучения потребности в образовании. М., 1981. С.11.
49. Колесов В.В. Ментальные характеристики русского слова в языке и в философской интуиции // Язык и этнический менталитет: Сб. науч. тр. Петрозаводск, 1995.
50. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т., М., 1982. Т.2. С.335–405.
51. Кон И.С. Ребенок и общество (историко-этнографическая перспектива). М., 1988.270 с.
52. Клюева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. – Ярославль, 1997.
53. Коротаева Е.В. Педагогические технологии: теории и практики внедрения. Екатеринбург, 2005.
54. Красовицкая Т.Ю. Национальная школа Российской Федерации сегодня. К вопросу о типологии ситуации и множественности решений // Национальная школа: концепция и технология развития. М, 1993. с. 40.
55. Куницына В.Н. Трудности межличностного общения: Автореферат диссертации. СПб., 1991. С.18
56. Кукушин B.C. Педагогические технологии. Ростов н/Д, 2002. С. 37.
57. Лахлу М. Пиаже. Образование и перспективы межкультурных отношений//Перспективы. 1997. № 1. С.121–131.
58. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования. М., 2001.
59. Левитан К.М. Педагогическая деонтология. Екатеринбург, 1999. 272 с.
60. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл; Изд. Центр «Академия», 2007.
61. Лабунская В.А. О смысловом пространстве невербального общения // Российский психологический журнал. №3.2014. С.93–109
62. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., Педагогика. 1986.
63. Макаренко А.С. Общение с трудными детьми. М.:АСТ, Времена 2, 2015.
64. Маркова Л.К. Психология труда учителя. М., 1993. С. 190.
65. Маслоу А. Обучение и высшие переживания // Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1997, С.182.
66. Морева Н.А. Основы педагогического мастерства. М.: Просвещение, 2006.
67. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998. 208 с.
68. Мухина B.C. Возрастная психология. М., 1997.
69. Ногерова М.Т. Представление о субъекте затрудненного общения у учителей Кабардино-Балкарии. Автореф. диссер. Ростов-на-Дону, 1997 С.9.
70. Немов Р.С. Психология. Кн. 2. Психология образования. М., 1998.
71. Николас А.Т. Привычки мысли // Общество и образование в современном мире. М., 1992. Вып. 1. С.46.
72. Общая психодиагностика // Под ред. А.А.Бодалева, В.В.Столика. М., 1987.
73. Общение и оптимизация совместной деятельности. М., 1987.
74. Парыгин Б.Д. Анатомия общения: Учеб. пособие. – СПб., 1999. 301 с
75. Поварницына Л.А. Психологический анализ трудностей общения. − М., 1987.
76. Петровский В.А. Психология неадоптивной активности. М., 1992.
77. Реана А. А. Общая психология и психология личности. М.: АСТ, Прайм-Е, 2011.
78. Реймерс Н.Ф. На грани исторических эпох // Социальная теория и современность. Вып.5. Экология, философия, будущее. М., 2000. С. 5 20.
79. Рогов Е.И. Личность в педагогической деятельности. Ростов н/Д., 1994. С. 10–169.
80. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. М.,2000. С.209.
81. Розенцвейг В.Ю. О языковых контактах // Вопросы языкознания. 1993. № 1. С. 57–66.
82. Рояк А.А, Проблемы общения у детей. М., 1988.
83. Рюмшина Л.И. Диалог-игра-манипуляция // Психологический вестник. вып.2. Ростов на Дону, 1997.
84. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1996. 328с.
85. Сериков В.В. Школа для развития личности. Опыт решения невозможных проблем // Педагогика. 2001. №1,2.
86. Сериков В.В. К Методологии построения теории и практики личностно ориентированного образования // Этнонедагогика – педагогика жизни. Элиста, 2001. С. 24–28.
87. Сластенин В.А. Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки. М., 1986.
88. Смирнов С.А. Технологии в обучении // Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии // Под ред. С.А. Смирнова. М., 1999. С. 312.
89. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М., 1989.
90. Старовойтенко Е.Б. Жизненные отношения личности: модели псического развития. Киев, 1992
91. Столяренко А.М. Психология и педагогика: Учебник для студентов вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013.
92. Сухих С.А., Зеленской В.В. Репрезентативная сущность личности в коммуникативном аспекте реализации. Краснодар, 1997.
93. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. Избр. произв.: В 5-ти т. Т.2. М., 1993.
94. Стрелкова И.Э. К проблеме психодиагоностики и психокоррекции трудностей общения // Психологические трудности общения: диагностика и коррекция. Ростов на Дону, 1990. С. 4.
95. Тахохов Б.А. О духовно-нравственном воспитании // Вестник СОГУ. Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2016. №2. С.113–118.
96. Третьяков П.И. Управление общеобразовательной школой в крупном городе. М., 1991. 188 с.
97. Творогова Н.Д. Экспериментальное изучение социальной перцепции в процессе общения студентов в учебной группе // Вопросы психологии. 1981. № 4.
98. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 10. М. –Л., 1988.
99. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989. 208 с.
100. Философский энциклопедический словарь. М., 1989. 814 с.
101. Флэйк Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Мир входящему: Развитие ребенка и его отношения с окружающими. М., 1992. С. 496.
102. Фромм Э. Психоанализ и этика. М., 1993. 415 с.
103. Хвелл Л., Зиглер Д. Теории личности. (Основные положения, исследования и применение). СПб., 1997. 608 с.
104. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. С. 154.
105. Цуканова Е.В.Психологические трудности межличностного общения. М. , 2008. 250с.
106. Швалева Н.М. Анализ проблем личностно ориентированного образования с позиции практической психологии // Личностно ориентированная психология: профилактика, коррекция, реабилитация, (тезисы докладов и сообщений) Н.П.К. 24.04.97. Екатеринбург, 1997.
107. Шпрангер Э. Два вида психологии // Хрестоматия по истории психологии. М., 1980. С.286–300.
108. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль общения. Ростов-на-Дону, 1994.
109. Штомпка П. Социология социальных изменений. М., 1996. С. 90–96.
110. Щедровицкий П.Г. Политика в России в области образования: цели и действия // Учит. газ. 1994. № 32.
111. Эйзенштадт С. Конструктивные элементы великих революций: культура, социальная структура, история и человеческая деятельность // THESIS. Теория и история экономических и социальных институтов и систем. 1993. Т. 1. № 2. С. 253.
112. Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 2000.
113. Ядов В.А. Социальный тип личности // Коммунист. 1988. № 10. С. 96
114. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 2000. С.96.