**Содержание**

Введение

Глава 1. Теоретические основы затрудненного общения

1.1. Основные трудности в коммуникативной деятельности.

1.2. Психологические критерии описания субъектов затрудненного общения

Глава 2. Характерные признаки возникновения затрудненного общения у младших школьников

2.1. Возрастные особенности младшего школьника и его навыки общения

2.2. Нарушения в развитии, вызывающие трудность в общении

2.3. Коррекция нарушений общения

Заключение

Литература

**Введение**

Проблема общения младших школьников, несмотря на то, что мало исследована в литературе, очень актуальна.

Дети постоянно меняются, как меняется и сама жизнь. Они больше умеют, знают, чем, например 20 лет назад. Изменяется и их отношение к окружающему миру, взрослым, сверстникам. С появлением компьютера в жизни детей они меньше внимания стали уделять общению со сверстниками.

Проблема данной темы актуальна еще и тем, что именно в этот период происходит формирование личности. Насколько легко ребенок будет уметь общаться с окружающими его людьми, налаживать контакт, зависит его дальнейшая учебная, рабочая деятельность, его судьба и место в жизни. А именно в этот период закладывается навык брать на себя ответственность за свою речь и правильно ее организовывать, чтобы установить отношения с окружающими людьми. Также закладывается умение дисциплинировать себя, организовывать как личную, так и групповую деятельность, понимание ценности сотрудничества, общения и отношений в совместной деятельности.

Именно в этом возрасте усваиваются правила и нормы общения, которым он будет следовать всегда и везде независимо от складывающихся обстоятельств. А характер речевого и экспрессивного общения определит меру самостоятельности и степень свободы ребенка среди других людей в течение его жизни. Поэтому необходимо знать причины затрудненного общения у младших школьников, чтобы во время провести коррекционную работу с ребенком.

Возникновение ситуаций трудностей в общении обусловлено фактом формирова­ния человеческой общности, особенностями развития личности в определенной социальной среде, социально-психологической природой общения, механизмами отражения и взаимодействия. Именно они провоцируют сбои в социально-перцептивной, интеракционной, коммуникативной системах общения, приводящие к трениям и возникновению 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 многоликость, общим для них является дисгармония внутреннего мира (рассогласование мо­тивов, отношений, сложившихся образов и ожиданий). 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, тревожном, неконгруэнтном, либо, наоборот, самодостаточ­ном, агрессивном, 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 на характер отноше­ний между учителем и учеником, на особенности развития лич­ности как школьника.

Исследовательские вехи расставлены в работах Е. В. Цукановой, В. Н. Куницыной, А. А. Бодалева, Г. А. Ковалева, В. А. Лабунской, Т. А. Аржакаевой. Каждый из названных авторов опирается на идеи Б.Д.Парыгина о наличии психологического барьера, который понимается как устойчивая установка, психологический настрой личности, процессы, свой­ства, состояния человека, «которые консервируют скрытый эмо­ционально-интеллектуальный потенциал его активности». Такая трактовка психологического барьера указывает на внутренний ис­точник трудностей общения — устойчивые личностные образова­ния, которые при определенных обстоятельствах могут приводить к сбоям в общении.

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

Задачи исследования:

- изучить научно- психологическую литературу по данному вопросу;

- описать субъекта с затрудненным общением;

- рассмотреть причины появления у младших школьников трудности в общении.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, литературы.

**Глава 1. Теоретические основы затрудненного общения**

**1.1. Основные трудности в коммуникативной деятельности**

Одной из сложных проблем психологии являются затруднения, с которыми человек сталкивается в деятельности, общении. Проблема затруднений, или "барьеров" общения, в качестве объекта специального исследования изучается с середины 20 века (Д. Кати, Л. Ли, Г. Лассвелл, М. Андерсен, Е.С. Кузьмин, Б.Д. Парыгин, В.Ф. Ломов, А.А. Коломенский, А.А. Климов и др.)

В учебной деятельности затруднения и трудности взаимодействия между учениками внутри класса или группы исследуются достаточно интенсивно с целью определить факторы, влияющие на затруднения, причины, их вызывающие, значение затруднений в деятельности и т.д. (Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, В.А. Кан-Калик, Е.Б. Цуканова, В.В. Рыжов, Л.А. Неварницына и др.)

Зимняя И.А. дает такое определение. Затруднения в общении – это 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. [9,58]

Кан-Калик В.А. называет затруднения в общении некими "психологическими барьерами", которые препятствую нормальному общению, влияют на деятельность субъектов. [9,65]

Затруднения, как считает А.К. Маркова, выявляются в форме остановки, перерыва деятельности, самого общения, невозможности его продолжения /9/. Затруднения имеют несколько функций. Позитивная функция затруднения (по А.К. Марковой) имеет два значения:

а) индикаторное (привлечение внимания слушателя-партнера);

б) стимулирующее, мобилизирующее (активизация деятельности при анализе и преодолении затруднения, приобретение опыта). [9,69]

В то же время А.К. Маркова фиксирует и негативную функцию затруднения, имеющую два значения: а) сдерживающее (в случае отсутствия условий для преодоления затруднения или наличия неудовлетворенности собой, например, заниженной самооценки); б) деструктивное, разрушительное (затруднения приводят к остановке, распаду деятельности, уходу от общения).

На современном этапе затруднения или "барьеры" общения рассматриваются с разных позиций. В рамках общей психологии они классифицируются как смысловые, эмоциональные, когнитивные, тактические. В деятельностном подходе, по мнению Л.А. Поварнишиной, выделяются две группы затруднения общения: мотивамиенные и операционные, которые в свою очередь проявляются в когнитивной, эффективной и поведенческой сферах. [12,83]

Зимняя И.А. выделяет следующие основные области затруднения человека в общении: этно-семиокультурная, статусно-позиционно-ролевая, индивидуально-психологическая, возрастная, деятельностная, область межличностных отношений. [9,56]

Статусно-позиционно-ролевая область затруднений в общении – Это область обуславливается целым рядом причин: семейным воспитанием, позицией в общности, атрибутами роли, статусом учреждения и т.д. Эти затруднения возникают в условиях асимметрии статусов, позиции комплементарности (взаимодополняемости) прав и обязанностей конвенциональных ролей.

Возрастная область влияния возникает в определенной возрастной группе, например, известно, что ребенок до школы предпочитает общение со взрослыми, до подросткового возраста почти половина детей предпочитает общение со сверстниками, после окончания школы юноши и девушки проявляют интерес к общению со взрослыми. [9,78]

Область индивидуально-психологических затруднений – Это та область, где индивидуально-психологические особенности партнеров общения выступают в качестве причины коммуникативных затруднений.

Климов Е.А. отмечает, что совпадение индивидуальных стилей деятельности, отражающих индивидуально-психологические особенности, есть одно из условий незатрудненного общения.

Среди индивидуально-психологических особенностей партнеров, оказывающих наибольшее влияние на общение и вызывающих в случае несоответствия ему затруднения, чаще всего отмечается: коммуникативность, контактность, эмоциональная устойчивость, импульсивность (реактивность), экстра-, интровертированность и т.д.

Наиболее изученным среди индивидуально-психологических факторов, вызывающих затруднения общения, являются экстраверсия-интроверсия. К индивидуально-психологическим факторам, вызывающим определенные затруднения в общении, как с позиции говорящего, так и с позиции слушающего, относится когнитивный стиль деятельности. Это целая система особенностей познавательной, прежде всего аналитико-синтетической деятельности (С.Л. Рубинштейн) Когнитивный стиль – есть устойчиво проявляемая в меняющихся ситуациях, и в частности в коммуникативных ситуациях, специфика познавательной деятельности. Разграничиваются два полярных стиля – с низкой и высокой дифференциацией. Данные многих исследований свидетельствуют о том, что субъекты с низкой психологической дифференциацией предпочитают межличностную и групповую деятельность индивидуальной, они более успешны в общении (Н.П. Иванов). Люди с высокой дифференциацией когнитивных структур проявляют большее понимание другого человека.

Достаточно большие затруднения вызывает отсутствие или низкий уровень эмоциональной регуляции, проявляющиеся в неконтролируемой реакции партнеров общения друг на друга, на всю коммуникативную ситуацию. Стрессером может быть деятельность, партнер или сам говорящий (Н.В. Витт). В зависимости от этого меняется общая тональность общения, интонационная, лексико-грамматическая характеристика текста, невербальные средства.

Соответствие индивидуально-психологических особенностей, включающие интеллектуальные, эмоциональные, поведенческие, личностные проявления, могут как облегчить, так и затруднить общение.

Н.В. Клюева, Ю.В. Касаткина, считают, что причинами трудностей общения являются: неблагополучные отношения в семье, которые проявляются в непоследовательности и противоречивости воспитания. [13,90] Также причинами, по их мнению, могут стать психофизиологические нарушения, соматические и наследственные заболевания. Часто признаком заболевания является отказ от контактов с людьми, избегание любого общения, уход в себя, замкнутость и пассивность. Возможно проявление повышенной возбудимости с агрессивностью, драчливостью, повышенная склонность к конфликтам, мстительность, стремление причинить боль.

Трудности в общении испытывают люди с двигательной расторможенностью, со склонностью к резким колебаниям настроения, плаксивостью, мнительностью. На особенности общения влияет тип нервной системы, который в темпераменте. Для сангвиников – повышенная активность, богатство мимики и движений, эмоциональность, впечатлительность, контактность с людьми, хотя нет постоянства в своих привязанностях.

Кон И.С. считает, что самая распространенная трудность общения детей – это застенчивость. [14,112]

Кон И.С. утверждает, что те, кто считает себя застенчивым, отличаются пониженным уровнем экстраверсии, они менее способны контролировать и направлять свое социальное поведение, более тревожны, склонны к невротизму и переживают больше коммуникативных трудностей. Чтобы общение протекало в нормальном русле, по мнению Кона И.С., школьникам надо избавляться от их застенчивости. Зимняя И.С. называет еще одну область коммуникативных затруднений – это межличностные отношения. В их основе лежат симпатия (антипатия), принятие (непринятие), совпадение ценностных ориентаций и их расхождение, совмещенность или различие когнитивных и в целом индивидуальных стилей деятельности общения.

Все это и многое другое могут облегчить или затруднить взаимодействие людей, вплоть до его прекращения.

Таким образом, анализируя причины, вызывающие затруднения в общении, можно сделать вывод, что частыми причинами затруднений общения могут, по мнению исследователей, выступать индивидуально-психологические особенности общения, включающие интеллектуальные, волевые, личностные проявления человека.

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

В данном разделе будут представлены разнообразные критерии описания субъекта общения в психологии, которые в равной степени позволяют создать психологический портрет субъекта как затрудненного общения.

Субъект затрудненного общения демонстрирует непо­нимание, неадекватную оценку как собственных возможностей, интересов, потребностей, так и возможностей, интересов, потреб­ностей другого, искажает действительность. В способах взаимодей­ствия такого индивида преобладает поверхностность, неадекват­ность, манипулятивность, стремление дистанцироваться.

Данный вывод подтверждается работами, авторы которых ис­пользуют понятия, близкие к понятию «затрудненное—незатруд­ненное общение», например: продуктивный— непродуктивны и стиль жизни, деструктивность, фрустрация потребностей, непро­дуктивный—продуктивный типы личности, враждебные страте­гии межличностных отношений и т.д. Так, А. Адлер подчеркивал, что фрустрация потребности в превосходстве объясняет выбор спо­собов преодоления чувства неполноценности, (формирование со­циального интереса, продуктивного—непродуктивного стиля жиз­ни. Исходя из этого, можно предположить, что субъект затруд­ненного общения выбирает гиперкомпенсацию как способ пре­одоления чувства неполноценности. Для него характерны хваст­ливость, высокомерие, эгоцентричность, за которыми скрывает­ся неспособность принять себя и низкая самооценка. Его стремле­ние к превосходству имеет деструктивное направление, прояв­ляющееся в использовании других с целью достижения личной славы. Ведущими установками, сопутствующими непродуктивно­му стилю жизни субъекта, выступают самоуверенность, напорис­тость, отсутствие социального интереса и заботы о благополучии других, враждебность, доминантность. В свою очередь, Э. Фромм прямо указывает на зависимость развития личности как субъекта деструктивного поведения от особенностей удовлетворения фун­даментальных потребностей человека в общении, в межиндиви­дуальных связях, в поиске идентичности. Он вводит понятия «му­чительная свобода» и «бегство от свободы», в которых отражается стремление человека преодолеть чувства зависимости, одиноче­ства, собственной незначимости и отчужденности, порождаемые неудовлетворением базовых потребностей. Именно механизмы бег­ства от свободы, представляющие собой определенные личност­ные особенности и черты характера, могут быть критериями за­трудненного общения. Согласно такому критерию, примером опи­сания субъекта затрудненного общения выступает личность, ко­торая избрала авторитаризм, деструктивность, самовозвышение в качестве механизмов удовлетворения базовых потребностей. Та­кой человек характеризуется стремлением к доминированию, кон­тролю над другими, желанием приобрести полную власть над ок­ружающими, унизить, оскорбить их, он способен на психологи­ческое и физическое подавление и уничтожение людей.

В концепции невротической личности нашего времени К. Хорни также указывала на возникновение базальной тревоги, причи­ной которой выступает неудовлетворение потребностей в без­опасности, любви и тепле со стороны близких, как на фактор формирования личности — субъекта неэффективного общения и взаимодействия. Таким образом, критерием описания субъекта об­щения могут служить особенности использования стратегий меж­личностных отношений, обеспечивающих преодоление базальной тревоги. Стратегия межличностных отношений, по утверждению К. Хорни, вносит разрушение в общение в том случае, если субъект общения использует ее негибко или применяет только одну из возможных стратегий: ориентируется только на людей (в обще­нии он зависим, беспомощен, другие ему нужны лишь с целью избегания чувства одиночества и ненужности); придерживается только стратегии обособления (у него отсутствует интерес к дру­гому, преобладает поверхностность контактов, бесстрастность, иг­норирование других); демонстрирует враждебную, доминантную стратегию (стремится контролировать других и властвовать над ними)[15,141].

Таким образом, в рамках названных направлений субъектом затрудненного общения может быть индивид:

1) с несбалансированной структурой личности;

2) неспособный преодолевать кризисы развития;

3) застревающий на выборе одной из возможных стратегий межличностных отношений;

4) направляющий свое стремление к превосходству в деструк­тивное русло;

5) выбирающий стиль жизни, характеризующийся низким социальным интересом и деформациями во взаимодействии, до­пускающими психологическое и физическое уничтожение другого.

Для представителей интерсубъектного и гуманистически ори­ентированного подходов важны такие процессы и явления, как иерархия и удовлетворение экзистенциальных потребностей, са­моопределение, тенденции роста и самоактуализации, субъектив­ное восприятие и познание действительности, соответствие меж­ду осознаваемым, испытываемым и сообщаемым опытом и т.д. Такое представление о личности предполагает возможность суще­ствования следующих критериев описания субъекта затрудненно­го—незатрудненного общения:

1) особенности и иерархия удовлетворения потребностей раз­личного уровня;

2) использование механизмов защиты как реакция на несоот­ветствие между восприятием себя и информацией о себе, посту­пающей извне.

Согласно первому критерию субъект затрудненного общения — это индивид, у которого метапотребности или экзистенциаль­ные потребности в смысле жизни, в целостности, уникальности, самоактуализации, росте и т.д. не получили адекватного удовлет­ворения и находятся в подчинении потребностей более низкого уровня, отражающих неприятные, фрустрирующие состояния, ко­торые требуют немедленного разрешения. Поведение такого чело­века обусловлено метапатологиями, которые в сфере общения про­являются в отношениях недоверия, антипатии, цинизма, отвра­щения, отсутствия интереса.

На основе второго критерия субъект затрудненного общения описывается как человек, чье восприятие себя постоянно претер­певает как осознаваемую, так и неосознаваемую угрозу со стороны актуальных переживаний и действительности. Поэтому с целью со­хранения целостности своего «Я» он использует механизмы защи­ты, превращающиеся в ведущие способы реагирования на ин­формацию о себе и нарушающие процессы общения и взаимопо­нимания. Взаимодействуя с другими людьми, субъект затруднен­ного общения будет воспринимать все в той форме, которая наи­лучшим образом соотносится с его Я-структурой, игнорируя ис­тинный смысл происходящего, он будет отрицать неприятный, фрустрирующий опыт, приводя в замешательство партнеров по общению и разрушая контакт с ними.

В работе отечественных представителей гуманистического под­хода к общению М. Р. Кагана и А. М. Эткинда подчеркивается вли­яние мотивации на возникновение нарушений в общении. По их мнению, когда субъект общения руководствуется не внутренним стремлением к той ценности и уникальности, которую представ­ляет он сам и его партнер, а внешней мотивацией одобрения, достижения, эмоционального обладания, то возникает затруднен­ное общение. Субъект затрудненного общения в этом случае — это индивид, у которого в процессе общения внешняя мотивация одобрения, достижения, обладания и т.д. преобладает над внутренним стремлением к сохранению уникальности и ценности дру­гого и самого себя.

Субъект затрудненного общения — это также индивид, осо­знающий свою связь со значимыми другими как неудовлетворяю­щую его базовую потребность в подтверждении. Неподтвержденность развивает в нем недоверчивость, подозрительность, враж­дебность, отчужденность, подавленность, стремление доминиро­вать, эмоциональную холодность, неадекватность восприятия и понимания других людей, снижает способность прогнозировать события, стимулирует непоследовательность и противоречивость поступков.

Таким образом, субъект затрудненного общения наделен таки­ми особенностями, которые делают установление подлинного контакта, сокращение психологической дистанции, развитие глу­боких межличностных отношений и удовлетворение базовых со­циальных потребностей недостижимыми, невозможными, что деформирует личность, разрушает ее внутренний мир, нарушает связи с внешним миром.

А как обстоит дело с нарушением общения у детей младшего школьного возраста?

Этиология нарушений общения у детей разнообразна. Можно назвать, по крайней мере, три ее источника. Первый—семейные стереотипы поведения, некритично усвоенные ребенком и ригидно воспроизводимые во внесемейных ситуациях общения. На­пример, демонстративная обидчивость и капризность девочки, скопированные у мамы, вызывают смех и непонимание в кругу сверстников. Такого рода конфликты, вызванные неадекватны­ми кругу сверстников стереотипами поведения, особенно свойст­венны детям, попавшим в школу сразу после домашнего воспи­тания, не посещавшим детский сад.

Второй источник дезадаптации—особенности темперамента ребенка. Точнее, неумение ребенка справляться с особенностями своего темперамента. Ребенок с низкой адаптивностью, высокой интенсивностью реакций и с негативным фоном преобладающего настроения труден для коллектива детей, вызывает много агрес­сивных реакций и реакций избегания, что, в свою очередь, оби­жает и злит ребенка. Коллективная жизнь таких детей насы­щена стереотипно повторяющимися конфликтами на всем ее протяжении, обиды у ребенка становятся привычными, возника­ют отгороженность, чувство невозможности дружбы и понима­ния.

Третий источник дезадаптацин—внутренние конфликты са­мого ребенка. Например, ребенок со страхом автономии, не ре­шивший в свое время дилемму «самостоятельность—нереши­тельность», во внешнем поведении, особенно в психологически дискомфортной ситуации, какой часто является посещение школы, может проявлять пассивность, двигательную заторможен­ность, нерешительность. Для коллектива сверстников такой ребенок не интересен, поэтому дети не ищут контактов с ним; и он оказывается в изоляции.

**Глава 2. Характерные признаки возникновения затрудненного общения младших школьников**

**2.1. Возрастные особенности младшего школьника и его навыки общения**

Младший школьник - это человек, активно овладеваю­щий навыками общения. В этот период происходит интен­сивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверст­ников и умение заводить друзей являются одной из важ­ных задач развития на этом возрастном этапе.

Если у ребенка к 9-10-летнему возрасту устанавлива­ются дружеские отношения с кем-либо из одноклассни­ков, это значит, что ребенок умеет наладить тесный соци­альный контакт с ровесником, поддерживать отношения продолжительное время, это значит также, что общение с ним тоже кому-то важно и интересно.

Результаты специальных исследований показывают, что отношение к друзьям и само понимание дружбы имеют определенную динамику на протяжении младшего школь­ного детства. Для детей 5-7 лет друзья - это прежде всего те, с кем ребенок играет, кого видит чаще других. Выбор друга определяется прежде всего внешними причинами: дети си­дят за одной партой, живут в одном доме и т.п. В этом воз­расте дети больше внимания обращают на поведение, чем на качества личности. Характеризуя своих приятелей, они указывают, что «друзья ведут себя хорошо», «с ними весе­ло». В этот период дружеские связи непрочны и недолговеч­ны, они легко возникают и довольно быстро могут обо­рваться.

Между 8 и 11 годами дети считают друзьями тех, кто помогает им, отзывается на их просьбы и разделяет их интересы. Для возникновения взаимной симпатии и друж­бы становятся важными такие качества личности, как доб­рота и внимательность, самостоятельность, уверенность в себе, честность.

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.

Данные социометрических исследований показывают, что положение ученика в системе сложившихся в классе межличностных отношений определяется рядом факторов, общих для разных возрастных групп. Так, например, дети, получающие наибольшее число выборов от одноклассни­ков («звезды»), характеризуются рядом общих черт: они обладают ровным характером, общительны, имеют хоро­шие способности, отличаются инициативностью и бога­той фантазией; большинство из них хорошо учится; де­вочки отличаются привлекательной внешностью.

Группа школьников, имеющих неблагополучное поло­жение в системе личных отношений в классе, также обла­дает некоторыми сходными характеристиками: такие дети имеют трудности в общении со сверстниками, неуживчи­вы, что может проявляться как в драчливости, вспыльчи­вости, капризности, грубости, так и в замкнутости; не­редко их отличает ябедничество, зазнайство, жадность; многие из этих детей неаккуратны и неряшливы.

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

Для первоклассников, обладающих высоким социометрическим статусом, наиболее значимыми являются следу­ющие особенности: опрятная внешность, принадлежность к классному активу, готовность поделиться вещами, сла­достями. Второе место в этом возрасте занимают хорошая успеваемость и отношение к учению. Для популярных в классе мальчиков большое значение имеет также физи­ческая сила.

«Непривлекательные» для сверстников первоклассни­ки характеризуются следующими особенностями: непри­частность к классному активу; неопрятность; плохая учеба и поведение; непостоянство в дружбе; дружба с наруши­телями дисциплины, а также плаксивость.

Таким образом, первоклассники оценивают своих сверстников прежде всего по тем качествам, которые лег­ко проявляются внешне, а также по тем, на которые чаще всего обращает внимание учитель.

К концу младшего школьного возраста критерии при­емлемости несколько меняются. При оценке сверстников на первом месте также стоит общественная активность, в которой дети уже ценят действительно организаторские способности, а не просто сам факт общественного пору­чения, данного учителем, как это было в первом классе; и по-прежнему красивая внешность. В этом возрасте для де­тей значимость приобретают и определенные личностные качества: самостоятельность, уверенность в себе, честность. Примечательно, что показатели, связанные с учением, у третьеклассников менее значимы и отходят на второй план.

Для «непривлекательных» третьеклассников наиболее существенны такие черты, как общественная пассивность; недобросовестное отношение к труду, к чужим вещам.

Характерные для младших школьников критерии оценки одноклассников отражают особенности восприятия и по­нимания ими другого человека, что связано с общими за­кономерностями развития познавательной сферы в этом возрасте: слабая способность выделять главное в предме­те, ситуативность, эмоциональность, опора на конкрет­ные факты, трудности установления причинно-следствен­ных отношений и т.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 отличается у детей ситуативностыю, стереотипнос­тью, ориентацией на внешние признаки. Физический об­лик и его оформление являются для младших школьников «каркасом», на котором выстраивается образ другого чело­века. Поэтому взрослые, работающие с младшими школь­никами (впрочем, не только с ними), должны обязатель­но учитывать ориентацию детей на внешность и уделять специальное внимание своему костюму.

Необходимо отметить, что, как правило, с возрастом у детей повышаются полнота и адекватность осознания свое­го положения в группе сверстников. Но в конце этого возрастного периода, т.е. у третьеклассников, 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 свидетельствует о том, что к концу младшего школьного возраста происходит своеобразная качественная 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 (в отличие от более младших детей) школьники значительно острее переживают замечания, полученные в присутствии одноклассников, они становятся более зас­тенчивыми и начинают стесняться не только незнакомых взрослых, но и незнакомых детей своего возраста[7,124].

Происходящие в этом возрасте изменения в отношениях со сверстниками необходимо учитывать при организации воспитательных мероприятий. Нередко учителя начальных классов практикуют осуждение ученика за какой-либо про­ступок перед всем классом. Это мощный травмирующий фак­тор для ребенка, последствия которого зачастую требуют от психолога срочного психотерапевтического вмешательства.

Система личных отношений является наиболее эмоци­онально насыщенной для каждого человека, поскольку связана с его оценкой и признанием как личности. Поэто­му неудовлетворительное положение в группе сверстни­ков переживается детьми очень остро и нередко является причиной неадекватных аффективных реакций[8,90]. 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.

**2.2. Нарушения в развитии, вызывающие трудность в общении**

Как известно, ребенок 6-7 лет уже умеет соподчинять мотивы, владеть своими эмоциями, старается соотносить свои действия и желания с действиями и желаниями ок­ружающих. Особые требования к воле ребенка предъявля­ют ситуации, в которых сталкиваются противоположные мотивы. Самое трудное - момент выбора, когда происхо­дит внутренняя борьба социальных норм и импульсивных желаний.

С одной стороны, с поступлением в школу увели­чивается количество требований, ожиданий, акцент дела­ется на то, что ученик «должен», а не на то, что он «хо­чет». С другой стороны, первокласснику приятно быть и чувствовать себя взрослее, ответственнее, видеть, что ок­ружающие воспринимают его как школьника. Естествен­но, такое положение вызывает амбивалентные пережива­ния: это и стремление оправдать ожидания, и страх ока­заться плохим учеником. Эти противоречия могут порождать фрустрацию. «Неудовлетворенные притязания вызывают отрицательные аффективные переживания только тогда, когда возникает расхождение между этими притязаниями и такими способностями ребенка, которые в состоянии обеспечить их удовлетворение. Притязания ребенка, т.е. те достижения, которых он во что бы то ни стало хочет до­биться, основываются на возникшей в его предшествую­щем опыте определенной оценке своих возможностей, т.е. самооценке. Эта самооценка стала для него привычной, в результате чего у него возникла потребность сохранить как ее, так и основанный на ней уровень притязаний. Однако в тех случаях, когда это стремление фактически не может быть удовлетворено, возникает конфликт. Признать свою несостоятельность - значит для ребенка пойти в разрез с имеющейся у него потребностью сохранить привычную самооценку, чего он не хочет и не может допустить. В таком случае ребенок находится в школе в ситуации неус­пеха, и его реакция на неуспех носит, как правило, не­адекватный характер: он или отвергает свой неуспех, или ищет причины во внешних обстоятельствах, но ни в коем случае не в себе. Мы видим, что для школьника эти реак­ции носят защитный характер, он не желает допустить в сознание что-либо, способное поколебать его самооценку. Поэтому, например, повышенная обидчивость, как одна из форм аффективного поведения, возникает в результате того, что ученик неадекватно оценивает ситуацию: он счи­тает, что несправедливы окружающие учитель, поставив­ший низкую оценку, родители, наказавшие его ни за что, одноклассники, подшучивающие над ним, и т.д.

Одной из наиболее распространенных трудностей в ра­боте с детьми младшего школьного возраста является их неустойчивость, неуравновешенность. По­рой взрослые не знают, как себя вести со школьниками чрезмерно упрямыми, обидчивыми, драчливыми, или, например, с детьми, слишком болезненно переживающи­ми любое замечание, плаксивыми, тревожными. Помочь учителю разобраться в возможных причинах таких проявле­ний эмоциональных переживаний в каждой конкретной ситуации может школьный психолог.

Условно можно выделить 3 наиболее выраженные груп­пы так называемых трудных детей, имеющих проблемы в общении.

Агрессивные дети. Безусловно, в жизни каждого ребен­ка бывали случаи, когда он проявлял агрессию, но, выде­ляя данную группу, мы обращаем внимание прежде всего на степень проявления агрессивной реакции, длительность действия и характер возможных причин, порой неявных, вызвавших аффективное поведение.

Эмоционально расторможенные дети. Относящиеся к это­му типу дети на все реагируют слишком бурно: если они выражают восторг, то в результате своего экспрессивного поведения заводят весь класс; если страдают, их плач и стоны будут слишком громкими и вызывающими.

Слишком застенчивые, ранимые, обидчивые, робкие, тре­вожные дети. Они постесняются громко и явно выражать свои эмоции, будут тихо переживать свои проблемы, бо­ясь обратить на себя внимание.

Несомненно, характер проявления эмоциональных ре­акций связан с типом темперамента. Как мы видим, дети, относящиеся ко второй группе, являются скорее холери­ками, а представители третьей группы - меланхоликами или флегматиками.

Как уже отмечалось выше, такое деление носит дос­таточно умозрительный характер: на практике можно встретить школьников, сочетающих в себе как истероидные черты (которые выделены во второй группе), так и агрессивные тенденции; или детей агрессивных, но в глубине души при этом очень ранимых, робких и безза­щитных. Однако общим, что можно подчеркнуть у всех намеченных групп является то, что неадекватные аф­фективные реакции (проявляющиеся по-разному у раз­личных типов детей) носят защитный, компенсаторный характер.

Рассмотрим случай, описанный психологом Э. Ле Шан:

«Около меня сидел мужчина, держа на коленях малень­кую хорошенькую девочку. Рядом с ним стоял мальчик, который без конца скулил. Он ныл, что хочет опять в воду, хотя весь дрожал; он канючил, чтобы отец купил ему мячик. Его ноющий голос царапал меня по нервам, и я в конце концов не выдержала. Уходя я обернулась и посмотрела на маленького нытика. Его взгляд был при­кован к отцовскому колену»[5,41]. Дальше автор книги делает вывод, что мальчик хотел не в бассейн, и не новую иг­рушку, а просто обратить внимание отца на себя, он хо­тел, как и его младшая сестра, на колени к отцу, он как бы напоминал (не сознательно, конечно), что он тоже имеет право на такую же любовь и ласку, как его сестра. Мы можем соглашаться или не соглашаться с такой интер­претацией данного случая, но очевидно одно, что неудов­летворенная потребность, подавляемая эмоция всегда рано или поздно выплескиваются в форме неадекватной аффек­тивной реакции. В рассмотренной ситуации мы можем лишь предполагать, почему у мальчика возникла такая потребность, его недостаточно любили в детстве, ему недоставало тепла и ласки со стороны родителей, может быть они были слишком строги с ним, и он не мог в полной мере проявить свое отношение к ним? Почему именно на эту ситуацию он так реагировал? Мы видим, что даже такая простая и привычная даже, на первый взгляд, проблема требует для разрешения ответа на мно­гие, многие вопросы.

Трудности в развитии общения могут быть обусловлены особенностями семейного воспитания, отно­шения окружающих к ребенку. Знание особенностей семей­ного воспитания, влияния родителей на сына или дочь дает возможность объяснить специфику эмоциональных нарушений детей.

В психологической литературе выделяются различные типы неправильного воспитания[9,102]. Остановимся на четы­рех, наиболее распространенных типах неправильного воспитания.

1. Неприятие. Оно может быть явным и неявным. Явное неприятие наблюдается, например, тогда, когда рождение ребенка было изначально нежелательным, или в случае, если планировалась девочка, а родился мальчик, т.е. когда ребенок не удовлетворяет начальные ожидания родителей. Намного сложнее обнаружить неявное неприятие. В таких семьях ребенок, на первый взгляд, желанен, к нему внима­тельно относятся, о нем заботятся, но нет душевного кон­такта. Причиной тому может быть чувство собственной не­реализованное, например, у матери, для нее ребенок препятствие для развития собственной карьеры, помеха, устранить которую она никогда не сможет, и вынуждена терпеть. Проецируя свои проблемы на ребенка, она создает эмоциональный вакуум вокруг него, провоцирует собствен­ного ребенка на обратное неприятие. Как правило, в семь­ях, где доминируют такого рода отношения, дети стано­вятся либо агрессивными (т.е. мы их можем отнести к пер­вой группе выделенных форм проявлений эмоциональных нарушений), либо чересчур забитыми, замкнутыми, роб­кими, обидчивыми (т.е. по нашей классификации, третья группа). Неприятие порождает в ребенке чувство протеста. В характере формируются черты неустойчивости, негативиз­ма, особенно в отношении взрослых. Неприятие приводит к неверию в свои силы, неуверенности в себе.

2. Гиперсоциальное воспитание. Причина его в непра­вильной ориентации родителей. Это слишком «правиль­ные» люди, пытающиеся педантично выполнять все реко­мендации по «идеальному» воспитанию. «Надо» произве­дено в абсолют. Ребенок у гиперсоциальных родителей как бы запрограммирован. Он чрезмерно дисциплинирован и исполнителен. Гиперсоциальный ребенок вынужден посто­янно подавлять свои эмоции, сдерживать свои желания. При таком типе воспитания возможно несколько путей развития: это может быть бурный протест, бурная агрес­сивная реакция, иногда и самоагрессия в результате психотравмирующей ситуации, или наоборот, замкнутость, отгороженность, эмоциональная холодность.

3. Тревожно-мнительное воспитание. Наблюдается в тех случаях, когда с рождением ребенка одновременно возни­кает неотступная тревога за него, за его здоровье и благопо­лучие. Воспитание по этому типу нередко наблюдается в се­мьях с единственным ребенком, а также в семьях, где растет ослабленный или поздний ребенок. В результате ребенок тре­вожно воспринимает естественные трудности, с недоверием относится к окружающим. Ребенок в таком случае несамос­тоятелен, нерешителен, робок, обидчив, мучительно неуве­рен в себе. Как мы видим, это напоминает нам особенности детей вышеупомянутой третьей группы.

4. Эгоцентрический тип воспитания. Ребенку, часто единственному, долгожданному, навязывается представ­ление о себе как о сверхценности: он кумир, «смысл жизни» родителей. При этом интересы окружающих не­редко игнорируются, приносятся в жертву ребенку. В ре­зультате он не умеет понимать и принимать во внимание интерес других, не переносит дальнейших лишений, аг­рессивно воспринимает любые преграды. Такой ребенок расторможен, неустойчив, капризен. Его аффективные проявления очень схожи с поведением детей, относящихся ко второй группе.

Мы так подробно остановились на проблемах личност­ного развития в семье (рассмотрев при этом далеко не все аспекты семейных взаимоотношений), так как, на наш взгляд, семья является одним из важнейших факторов, влияющих на коммуникативные способности, в отличие, напри­мер, от интеллектуальных.

**2.3. Коррекция нарушений общения**

Прежде всего, в ходе игровой психокоррекции детей с нарушениями общения необходимо снизить конфликтность, снять неадекватные стереотипы поведения, разрешить основные психо­логические коллизии ребенка. Следует отметить, что эффектив­ность коррекции достигается чаще всего в процессе коллектив­ных игр, в группе и с группой сверстников. Навыки адаптивного бесконфликтного поведения ребенок может получить только в ходе активного общения. Поэтому важно создать для него воз­можность отрабатывать эти навыки в специально организован­ной для этого обстановке. Группа—наиболее подходящая среда для проведения полноценной игры со сверстниками и взрослы­ми; игра в свою очередь приводит к нормализации социальных отношений, разрешению внешних конфликтов. Все это создает благоприятный фон для решения внутренних конфликтов.

Как уже отмечалось, характерной особенностью нашего кон­тингента детей является конфликтное общение с окружающими. При этом речь идет прежде всего о формах общения. Так, стрем­ление ребенка к лидерству само по себе ценное качество, но то, как оно осуществляется, может приводить к конфликтам со сверстниками. В этом случае коррекции подлежит именно фор­ма реализации этого стремления. Новый опыт Общения со свер­стниками в группе складывается 'на основе доверительной атмо­сферы, открытого общения, в котором широко применяются при­емы обратной связи. Создается возможность пережить новый опыт взаимоотношений со взрослыми. Взрослые в группе—пси­хологи — ведут себя недирективно, исходят из интересов детей, обходятся без оценок и не сравнивают детей между собой. В терминах Э. Берна это общение можно описать как общение на уровне взрослый—взрослый и ребенок—ребенок.

Эффекты детской игровой психотерапевтической группы мож­но разделить на специфические и неспецифические. Неспецифи­ческие эффекты проявляются прежде всего в изменениях само­оценки, приведении ее в соответствие с реальными возможно­стями, расширении представления о себе, в увеличении арсенала средств общения, снятии тревожности. В то же время есть ряд специальных, индивидуализированных эффектов, относящихся непосредственно к проблеме каждого ребенка. Коррекции под­вергаются мучительные для самого ребенка особенности харак­тера: трусость, неспособность владеть своими чувствами, жад­ность.

Коррекция по­средством игрового группового общения в первую очередь име­ет дело с формой общения, а психокоррекция причин, породив­ших неверные формы общения, осуществляется во вторую оче­редь и при помощи дополнительных средств. К числу таких средств относится групповая работа с родителями, в которой вскрываются неверные стереотипы семейного общения и обсуж­даются средства изменений и пути к ним. Это одно из объясне­ний, почему необходима параллельная работа с родителями. Без такой работы коррекция детского общения будет малоэффек­тивна.

Отбор детей в группу производится по определенным пока­заниям. Обращается внимание на характер жалоб родителей и результаты первичного психологического обследования детей. Прежде всего акцент ставится на жалобы двух типов. Жалобы первого типа, как правило, сводятся к трудностям общения ребенка в коллективе сверстников. Родители часто связывают эти трудности с замкнутостью характера, необщительностью, указывают на то, что ребенок предпочитает быть один, «ему больше нравится читать, собирать модели и т. п.». Иногда труд­ности в общении родители объясняют тем, что ребенок «просто не умеет дружить—то хорошо играет, то вдруг обижается, в драку лезет. Дети не хотят играть с ним».

Родительские жалобы не всегда правильно отражают реаль­ное состояние дел. Часто они неверно представляют себе как картину детского поведения, так и его причины. Например, дет­ская замкнутость при ближайшем рассмотрении может оказать­ся просто избирательностью в знакомствах—ребенок имеет двух хороших друзей, но родителей беспокоит, что нет задушевной дружбы «всем двором», как в их детстве. Или же обычные дет­ские ссоры вырастают в родительском восприятии в фатальное непонимание, отчуждение, более того, они считают, что ребенок отвергнут детским коллективом, он—изгой. Нормализация ро­дительских представлений входит в одну из коррекционных за­дач родительской группы.

Характерной чертой жалоб второго рода являются указания родителей на то, что ребенок неуправляемый, непослушный, дерзкий, грубый. Родители чувствуют, что не могут найти подход к ребенку, не понимают его. Скрытый психологический смысл этих жалоб указывает на отсутствие взаимопонимания не только между родителями и ребенком, но и между самими родителями.

Семья—система, поэтому нарушение в одном звене непре­менно искажает другие. Часто это общее нарушение взаимопонимания может проявляться в хорошо описанной, известной псев­досолидарности родителей друг с другом, которая становится очевидной, когда они объединяются против ребенка. Именно по­этому такие семьи—оправданные кандидаты в «коррекционные группы: детские—для младших членов и родительские—для старших. Дети из этих семей ладят со сверстниками, более то­го, предпочитают общество сверстников обществу родителей. Следует отметить, что такие дети необходимы для эффективно­го группового процесса, они делают группу гетерогенной по со­ставу, ускоряют групповую динамику. Нередко в таких случаях корень семейных конфликтов кроется не в особенностях лично­сти ребенка или личностей родителей, а в неправильном стиле взаимодействия между ними.

Итак, показаниями для прохождения детской игровой психокоррекционной группы являются: реальный или кажущийся родителям нарушенный у ребенка контакт в коллективе сверст­ников независимо от его этиологии, нарушенный контакт с ро­дителями. Стандартное психологическое обследование... не об­наруживает у этих детей аномалий психического развития. Сре­ди наиболее типичных психологических проблем этого контин­гента можно назвать страх автономии, повышенное чувство ви­ны, чувство собственной неполноценности, импульсивность, не­способность управлять аффектами.

Занятия должны проводиться в просторном помещении, где есть циновки или коврики, игрушки: шпаги, щиты, шлемы, кег­ли, кубики, мячи надувные, мягкие игрушки, желательно на­стольные игры с максимально большим возможным числом уча­стников, боксерские перчатки, краски и бумага. Из мебели нуж­ны только стулья и кресла, в основном для того,.чтобы строить из них «баррикады» и «дома», играть в «моргалки» и «музы­кальные стулья». Группу предпочтительнее вести двум психоло­гам, мужчине и женщине. Это позволяет полнее представить «мир взрослых», например, при построении модели полной семьи. В этом случае психологам проще выполнять роли мамы и папы, точнее—задать детям новые формы взаимоотношений со взрос­лыми. Кроме того, курс предусматривает много таких игр, в которых необходима мужская сила. Занятия проводятся 1 раз в неделю в течение часа—полутора. В группе могут участво­вать 7—9 детей.

Первое занятие одно из самых жестко структурированных.

Из всего курса оно одно процедурно задано. Занятие посвяще­но знакомству участников друг с другом. Чаше всего психологи и дети сидят кругом 'на стульях или на полу, на ковре (на ци­новках). Всем участникам предлагается назвать себя любым именем, которое сохраняется за ребенком на все время занятий. Дети могут выбирать себе любое имя или название животного, что имеет коррекциовный и диагностический смысл.

Коррекционный смысл состоит в том, что ребенок может та­ким путем как бы выйти из своего старого «Я» и надеть на себя другую личину. Дети часто выбирают имя классной отличницы, лучшего друга, название животного, которое бывает глубоко символичным. Так, например, несобранная, разбрасывающаяся девочка взяла себе имя Хома—так звали хомяка в стихотворе­нии, напечатанном в журнале «Веселые картинки», где описы­вались его предусмотрительность и запасливостьь, т. е. сосредо­точенность 'на успешном выполнении дела.

В диагностическом смысле выбор не своего имени—признак неприятия себя. Таким образом проявляется ощущение собст­венного неблагополучия у ребенка. Выбор чужого имени служит указателем желаемого объекта идентификации. Психологи так­же 'называют себя. Здесь возможны варианты. Можно назы­ваться по имени и просить обращаться на «ты», можно по имени-отчеству и на «вы». Это зависит от возраста и желания веду­щих. Кроме того, необходимо прогнозировать: не будет ли детям трудно и противоестественно называть взрослых по именам.

На первом занятии не следует выяснять, почему ребенок на­звал себя по-другому,—так можно насторожить и отпугнуть его. Этот вопрос можно обсудить потом, когда настоящие имена «всплывут» спонтанно. После знакомства нужно предложить ве­селую игру, в которую могут играть все. Для этой цели лучше всего подходит игра в жмурки. Веселая, азартная, она снимает первоначальную настороженность ребенка, который не всегда понимает, зачем его привели в консультацию и чем он будет здесь заниматься. В то же время эта игра—хороший диагности­ческий прием, выявляющий исходный уровень самостоятельной активности группы и некоторые будущие групповые роли в воз­никающей групповой иерархии.

Если в узловых моментах игры дети играют активно, т. е. са­ми завязывают ведущему глаза, раскручивают его, 'когда веду­щий ловит кого-то — ведут себя адекватно, не подсказывают, а если находится кто-то, кто подсказывает, то сами сдерживают его, если дети сами замечают тех, кто прячется по углам и бо­ится бегать, и тянут их в игру, то, скорее всего, эта группа актив­ная и первый этап групповой работы должен протекать при ми­нимальном участии психологов, чтобы быстрее сложилась сти­хийная групповая структура.

Можно использовать еще один практический тест. Предло­жите во время игры в жмурки маленькую модификацию — играть совершенно молча, чтобы «жмурка» не могла ориентиро­ваться на звуки. Если ваше предложение останется без вни­мания, не настаивайте, только сделайте вывод о том, что группа действительно активная и ведущим лучше всего занять позицию пассивных наблюдателей. Необходимая деталь первого заня­тия—договориться о форме окончания каждого занятия. Лучше всего, чтобы концовка была тихая и объединяющая: например, встать в круг, всем обняться за плечи и молча качаться или лечь на пол на живот с раскинутыми руками, так чтобы щека одного ребенка лежала на тыльной стороне ладони другого. Вы­бранная форма окончания занятий должна оставаться неизмен­ной и превратиться в ритуал. Дальнейшее изложение группово­го курса будет по этапам, а не по занятиям, так как структура следующих занятий более произвольна.

Первый этап (варианта). Если после первого занятия выяс­нилось, что группа активная и ведущие не имеют в ней априор­ного авторитета взрослых, то разумнее начинать курс с этапа спонтанных игр, который обычно длится следующие 4—6 заня­тий. В ходе спонтанной игры в детском коллективе возникает иерархия, как правило, выявляющая силу и слабость каждого участника. Стихийно сложившаяся иерархия поддерживает и да­же усугубляет «силы» одних и «слабости» других и таким обра­зом способствует укреплению дезадаптивных качеств детей. Тем не менее она необходима па первом этапе для уточнения психо­логического диагноза членов группы и для накопления того груп­пового опыта общения, от которого впоследствии надо будет отталкиваться, демонстрируя его положительные и отрицатель­ные стороны детям. При этом ведущие должны внимательно сле­дить, чтобы стихийная групповая структура не развивалась до такой стадии, когда группа начнет отталкивать детей с невы­годными, уязвимыми групповыми ролями.

В течение первого этапа ведущие находятся в групповой ком­нате, по никак не вмешиваясь в детскую игру. Если отдельные дети «заигрывают» со взрослыми, то ведущие мягко отсылают их играть с другими детьми. Ведущие не предлагают своих игр, не разнимают дерущихся до тех пор, пока драка не становится жесткой и опасной. Во время группового занятия делать записи не рекомендуется, но по окончании занятия очень полезно за­писывать свои наблюдения над тем, кто как играл, психологиче­ские портреты детей, -наиболее яркие интеракции. Сравнивая спонтанные роли взрослой и детской группы убеждаешься, что в детской группе их разнообразие не так велико, как во взрослой. Здесь можно выделить пять стихийных ролей: лидер, товарищ лидера («прихвостень»), неприсоединившийся оппозиционер, по­корный конформист («баран») и «козел отпущения».

Окончание этого этапа отмечают три признака: укрепившие­ся роли; стереотипные интеракции; появление реакций на при­сутствие ведущих. С этого момента начинается вариант . Сразу оговоримся: если группа изначально пассивная и зависимая от взрослых, начало работы соответствует варианту б. Тем не менее необходимо включать спонтанные игры на определенное время в каждое занятие. Это называется «свободное время». Обычно на него отводится 20 минут в конце занятия.

Первый этап (вариант б) направленных игр. Отличие спон­танных игр от направленных в том, что в последних содержание осваиваемых навыков и действий целенаправленно задается ве­дущим.

Психологи активно предлагают игры, которые должны быть двигательными, в них для всех должно быть место, в них нет преимущества для более ловких, в них много условий для взаи­модействия, предпочтительно тактильного. Предлагаемые игры:

«Жмурки», «Моргалки», «Построение зверей», «Восковая палоч­ка», «Жучок», «Кто громче», «Портфель», «Обед», «Путанка», «Крепость», «Зеркало», «Коллективная сказка». Обычно на од­ном занятии хватает времени только на два вида игр. Жела­тельно, чтобы водящими смогли перебывать все дети. Важный момент в каждой игре—первый водящий. Он выбирается сче­том. Дети воспринимают как большое поощрение, если группа выбирает их считающими, т. е. дает считать. Здесь надо следить за тем, чтобы не появилось запасного считалика. Надо предо­ставить возможность считать всем по очереди.

Очиталку можно использовать как вид укрепления лично­сти—предлагать на одном из занятий считать козлу отпуще­ния» или кому-нибудь из «баранов». Лидирующего ребенка на этом этапе следует мягко одерживать.

Еще раз подчеркнем, что стиль поведения ведущих .недирек­тивный. У них, скорее, совещательные голоса. Если этап б сле­дует за этапом а, то основная цель ведущих—перестройка груп­повой иерархии: поддерживать слабых и сдерживать сильных. Если же группа началась сразу с этапа б, то групповую струк­туру приходится строить. При этом основной акцент делается не на уже сложившиеся роли, а на установление равенства и пре­сечение привилегий. Есть определенные признаки, указывающие на то, что требуемая групповая структура сложилась. Во-пер­вых, водящие начинают чувствовать направленную на них агрес­сию, которая хорошо видна в таких играх, как «Крепость» и «Жучок», просто по 'количеству агрессивных актов во время борьбы. Во-вторых, возникают спонтанные тактильные ласковые интеракции между членами группы. В-третьих, появилось серь­езное, уважительное отношение к ритуалу окончания. Тогда, ко­гда возникла групповая структура, уравнявшая детские индиви­дуальности, можно переходить к следующему, второму этапу группового курса, в котором большое внимание уделяется инди­видуализированной коррекцинной работе в форме ролевых игр и других приемов.

Второй этап курса трудно формализованно описать. Здесь много зависит от квалификации и опыта практи­ческой работы психологов. К моменту начала второго этапа пси­хологам уже видны трудности общения каждого ребенка, а так­же неадаптивные 'компенсаторные способы поведения каждого. Выявление этих трудностей и последующее их обсуждение, как это делается в группе детей неэффективно—­они не могут их преодолевать на рациональной и волевой основе, анализировать свои потреб­ности и мотивы.

В самом общем виде индивидуальная психологическая кор­рекция происходит тогда, когда ребенок осуществляет новые формы поведения и накапливает новый опыт общения. Чаще всего это потребности в безопасности и принятии— признании. Фрустрация этих потребностей свойственна почти всем детям с трудностями адаптации. Как правило, потребность в безопасности удовлетворяется на первом этапе коррекции, во время направленной игры. Возникает специфическое групповое единство и специфический феномен, что и приводит к чувству безопасности, доверия и защищенности в группе.

Удовлетворение потребности в признании невозможно без построения 'более полного образа самого себя. Чтобы это реали­зовать и используют методические приемы, такие, например, как обратная связь. Каждый ребенок получает обратную связь в специально организованных для этого играх: «Модифицирован­ное зеркало», «Семейный портрет», «Ассоциации», «День рож­дения», «Фанты». Умело организуя обратную связь, психологи помогают сформировать более продуктивный образ «Я». Обыч­но это делается в форме словесной интерпретации игровой обратной связи, с особенным акцентом на положительные стороны ребенка.

Кроме того, на втором этапе применяются некоторые игры, помогающие преодолеть неприятные для ребенка свойства ха­рактера, трусость например. Это игры «Падение с подоконника», «Необитаемый остров», «Страшные сказки». После этих игр ребенок может сказать себе: «Вот я какой, не всегда, конечно, хороший, 'но зато я могу падать с подоконника спиной навзничь и не бояться, я могу слушать страшные сказки в темноте, и не только слушать, 'но и сам выдумывать, я могу играть в необи­таемый остров и аккуратно разжигать костер, не бояться огня„ владеть собой и т. п.».

Ключевой момент второго этапа—игра «День рождения». Во время этой игры и происходит усвоение требуемых качества, «спускание» нужной характеристики личности, так сказать, авансом, сверху. Таким образом очерчивается зона ближайшего развития ребенка. Отработка новых навыков общения особенно целенаправленно осуществляется в групповых заданиях, кото­рые каждый именинник обязан делать. Конкретное содержание этих заданий нельзя определить заранее. Они максимально ин­дивидуализированы и составляются для каждого ребенка от­дельно психотерапевтами перед игровыми занятиями. Эти заня­тия прямо вытекают из психологического диагноза каждого ре­бенка, который ставится постепенно в течение всего периода работы группы. Составляя психологические портреты участни­ков, ведущие особенно внимательны к тому, чего не может сде­лать ребенок, что ему не удается или чего он не умеет. Жад­ный не умеет радоваться, даря подарки,—значит, в игре «День рождения» будет дарить всем остальным участникам группы все самое для себя дорогое.—Не буквально, конечно, в символиче­ской форме, т. е. 'без реальных вещей, а символы этих вещей. Причем, символика должна быть понятна каждому ребенку.

Например, мальчик приносит на занятия игрушки из дома, хвастает ими, но не дает в них играть другим детям. Конечно, на том занятии, когда это случилось (может быть, на втором или третьем), необходимо показать мальчику, что другим детям это неприятно и обидно. Обращаясь к ним, можно спросить 'каждо­го: «Ты хочешь поиграть Васиными машинками, тебе неприят­но, что он не дает их тебе?» Потом можно спросить Васю: «По­чему ты не даешь поиграть?». Но не настаивать и не отнимать, если Вася упорно не дает эти машинки.

Когда наступает Васин день рождения, то все дарят ему по­дарки, а Васе предлагается вспомнить, обижал ли он кого-то, и исправить зло. Дети могут подсказывать или напоминать о сво­их «счетах». Выплывает эпизод с игрушками, которые Вася не давал играть. Если Вася вдруг сам захочет сделать другим де­тям подарки (все подарки делаются в пантомимической форме), то это — безусловный эффект занятий, если он продолжает колебаться, можно попросить его сделать подарки детям.

Потом ведущие говорят о том, как изменился Вася, как с ним приятно и какой он добрый. Можно говорить это не в фор­ме комментариев к Васиному поведению, а тогда, когда группа будет выдумывать Васино будущее. Здесь хорошо первому на­чать говорить одному из ведущих и сказать, например, такую фразу: «Я не знаю, кем будет Вася, -когда вырастет, но сейчас уже совершенно ясно, что он будет очень добрым человеком». Не следует стараться уложить весь этот педагогический этюд в одно занятие. Даже лучше, если между эпизодами будет не­сколько занятий—тогда все можно снова вспомнить и добиться таким образом более полной картины в головах детей.

**Заключение**

Ученые считают, что причинами трудностей общения являются: неблагополучные отношения в семье, которые проявляются в непоследовательности и противоречивости воспитания. [13,90] Также причинами, по их мнению, могут стать психофизиологические нарушения, соматические и наследственные заболевания. Часто признаком заболевания является отказ от контактов с людьми, избегание любого общения, уход в себя, замкнутость и пассивность. Возможно проявление повышенной возбудимости с агрессивностью, драчливостью, повышенная склонность к конфликтам, мстительность, стремление причинить боль.

Трудности в общении испытывают люди с двигательной расторможенностью, со склонностью к резким колебаниям настроения, плаксивостью, мнительностью. На особенности общения влияет тип нервной системы, который в темпераменте. Для сангвиников – повышенная активность, богатство мимики и движений, эмоциональность, впечатлительность, контактность с людьми, хотя нет постоянства в своих привязанностях.

А так же считают, что самая распространенная трудность общения детей – это застенчивость. [14,112]

Кон И.С. утверждает, что те, кто считает себя застенчивым, отличаются пониженным уровнем экстраверсии, они менее способны контролировать и направлять свое социальное поведение, более тревожны, склонны к невротизму и переживают больше коммуникативных трудностей. Чтобы общение протекало в нормальном русле, по мнению Кона И.С., школьникам надо избавляться от их застенчивости. Зимняя И.С. называет еще одну область коммуникативных затруднений – это межличностные отношения. В их основе лежат симпатия (антипатия), принятие (непринятие), совпадение ценностных ориентаций и их расхождение, совмещенность или различие когнитивных и в целом индивидуальных стилей деятельности общения.

Все это и многое другое могут облегчить или затруднить взаимодействие людей, вплоть до его прекращения.

Навыки адаптивного бесконфликтного поведения ребенок может получить только в ходе активного общения. Поэтому важно создать для него воз­можность отрабатывать эти навыки в специально организован­ной для этого обстановке. Для этого с ребенком необходимо проводить коррекционную работу.

**Литература**

1. Абульханова-Славская К.А. Личностный аспект проблемы общения // Проблемы общения в психологии. — М., 1981.
2. Амяга Н.В. Самораскрытие педагога в общении: Автореф. дис.... канд. психол. наук. — М., 1989.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. — М., 1980.
4. Андреева Г.М. Социальная психология. — М., 1996.
5. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся сис­темы // Психология формирования и развития личности. — М., 1981.
6. Бабич Н.И. Особенности первого впечатления о другом человеке у младших школьников // Вопросы психологии. — 1990.— № 2.
7. Баррон Ф. Личность как функция проектирования человеком само­го себя // Вопросы психологии. — 1990. — № 8.
8. БодалевА.А. Личность и общение: Избранные труды. — М., 1983.
9. БодалевА.А. О взаимосвязи общения и отношения // Вопросы пси­хологии. — 1994. — № 1.
10. Бодалев А.А., Ковалев Г.А. Психологические трудности общения и их преодоление // Педагогика. — 1992. — № 5, 6.
11. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. — М., 1996.
12. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. - М., 1986;
13. Кривцова С.В., Мухаматулина Е.А. Навыки конструктивного взаи­модействия с подростками. — М., 1992.
14. Кондратьева С. В. К вопросу о регулятивной функции понимания учителем личности учащихся // Взаимопонимание в общении учителя и учащихся. — Ростов н/Д, 1980.
15. КроникА., Краник. Е. В главных ролях: Вы, мы, он, ты, я: Психоло­гия значимых отношений. — М., 1989.
16. Курск И.С. О взаимосвязи эмоциональной экспрессии и потребле­ния психоактивных веществ в диадах «мать — дочь» // Психологический журнал. — 1996. — Т. 17. — № I.
17. Лабиринты одиночества / Общ. ред. Н.Е.Покровского. — М., 1989.
18. Лабунская В.А. От проблемы затрудненного общения к постанов­ке проблемы «субъект затрудненного общения» // Психологический ве­стник.— Ростов н/Д, 1997. — Вып. 2.
19. Леонтьев А.А. Психология общения. — М., 1998.
20. Лидере А.Г. Тренинг личностного роста с подростками // Журнал практического психолога. — 1998.— № 1.
21. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психо­логии. - М.,1984.
22. Лупьян Я.А. Барьеры общения, конфликты, стресс. — Ростов н/Д, 1991.
23. СпиваковскаяА.С. Профилактика детских неврозов. - М., 1988.Славина Л.С. Трудные дети. - М., 1998. - С. 218-219.