

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава I. Особенности психологического развития младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации, как теоретические предпосылки	13
1.1. Общая характеристика психического развития младших школьников	13
1.2. Трудные жизненные ситуации, как психологическое явление	21
1.3. Влияние трудных жизненных ситуаций на проявления психических состояний у детей младшего школьного возраста	25
1.4. Система психологического сопровождения младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации	29
Выводы по 1 главе	40
Глава II. Эмпирическое исследование условий функционирования системы психологического сопровождения младшими школьниками находящихся в трудной жизненной ситуации	41
2.1. Определение жизненных ситуаций рассматриваемых младшими школьниками как трудные	43
2.2. Психологические особенности младших школьников, находящихся в трудных жизненных ситуациях	49
2.3. Особенности сопровождения младших школьников, находящихся в трудных жизненных ситуациях	60
Выводы по 2 главе	65
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	66
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	69
ПРИЛОЖЕНИЯ	74

Введение

Изучение особенностей преодоления трудных ситуаций детьми младшего школьного возраста становится предметом активного изучения в современной психологии в связи с теоретической и практической разработкой научной проблематики, связанной с влиянием микрострессоров на психическое и физическое здоровье человека.

Младший школьный возраст во всех отношениях является периодом серьезных изменений в жизни ребенка. Многократно возрастает интеллектуальная, эмоциональная и физическая нагрузка, увеличивается количество требований к ребенку, значительно возрастает ответственность ребенка за свои поступки по сравнению с дошкольным периодом, что может провоцировать развитие стрессовых эмоциональных реакций, таких как страх, печаль или гнев. Несмотря на повышенное внимание исследователей к проблеме адаптации младших школьников к специфическим для данного возраста стрессорам, многие аспекты этой важной психологической проблемы изучены недостаточно.

Если в раньше «трудными» детьми становились по преимуществу подростки, то теперь дети попадают в данную категорию нередко уже в возрасте 8-11 лет. В настоящее время даже по отношению к детям-дошкольникам педагоги и воспитатели применяют выражение «трудный ребенок». В последнее время проблема общения с «трудными» детьми стала чрезвычайно актуальной. Такие дети уходят из дома, начинают бродяжничать, нигде не учатся и не работают, хулиганят, воруют, употребляют алкоголь и наркотики, или же, напротив, замыкаются себе, почти не выходят на улицу и целыми сутками просиживают за компьютером.

Свойства личности и социальные признаки могут способствовать как усилению, так и ослаблению реакции человека на субъективно значимые трудные жизненные ситуации [С.А. Пацернак, 2002, С.А. Кулаков, 2003 и др.].

Исследователями, работающими в данной области, среди индивидуально - психологических особенностей младших школьников, влияющих на успешность адаптации к трудным жизненным ситуациям выделяются такие как активность, интенсивность реакций на изменения в окружающей среде, способность приспособления к новому и др. [А.М. Вейн и др., 1988, В.С.Ротенберг и др., 1984].

Несмотря на плодотворность данного цикла исследований, научная разработанность проблемы преодоления детьми младшего школьного возраста трудных жизненных ситуаций не может считаться исчерпывающей. В частности, большинство современных работ на эту тему не носит системного характера, не учитывает неоднозначность поведенческих и эмоциональных реакций детей в трудной жизненной ситуации.

В настоящее время, недостаточно литературы, в которой анализируются возможности оценки чувствительности детей к повседневным перегрузкам и особенностей их стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций. Нами не найдено методик по обучению детей совладанию с типичными для данного возраста стрессовыми событиями. Недостаточно литературы, в которой выявляются и систематизируются типичные трудные ситуации в жизни современных младших школьников.

В связи с тем, что младший школьный возраст является периодом характеризующимся возрастанием интеллектуальной, эмоциональной и физической нагрузки на ребенка, исследование специфики преодоления трудных жизненных ситуаций у младших школьников является актуальной задачей в контексте профилактики школьной дезадаптации, функциональных расстройств и психосоматических заболеваний у детей этого возраста. Поэтому мы выбрали в качестве темы нашей диссертации «Особенности психологического сопровождения младших школьников, находящихся в сложной жизненной ситуации».

Актуальность и значимость настоящего исследования определяется тем, что эффективная работа по профилактике возникновения

функциональных нарушений у детей, включающей в себя как проведение консультаций для педагогов и родителей, так и коррекционную работу с детьми, возможна только на основе знаний о специфике субъективно-значимых трудных ситуациях в жизни младших школьников и особенностей стратегий преодоления.

Объект исследования: психологическое сопровождение младших школьников, находящихся в трудных жизненных ситуациях.

Предмет исследования: комплекс организационных мер направленный на психологическое сопровождение младших школьников, находящихся в трудных жизненных ситуациях.

Цель исследования: создать комплекс организационных мер психологического сопровождения детей младшего школьного возраста, находящихся в трудных жизненных ситуациях.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ представлений о субъективно-значимых трудных ситуациях, адаптации и дезадаптации. Рассмотреть степень изученности проблемы адаптации младших школьников к типичным для данного возраста трудным жизненным ситуациям.

2. Выявить в повседневной жизни младших школьников события, квалифицирующиеся детьми как трудные жизненные ситуации.

3. Рассмотреть связь между успешностью адаптации ребенка к трудным жизненным ситуациям и его когнитивными, эмоциональными и поведенческими особенностями.

4. Выявить гендерную специфику стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций.

6. Разработать и сформулировать комплекс мер направленный на психологическое сопровождение младших школьников находящихся в сложной жизненной ситуации.

Гипотеза исследования:

Комплекс мер психологического сопровождения детей младшего школьного возраста, находящихся в трудных жизненных ситуациях будет эффективным если:

1. Выявить особенности преодоления трудных жизненных ситуаций у детей разного пола.

2. В проектировании психологического сопровождения учитывать цели направлений и компонентов этого сопровождения.

Теоретико-методологическую основу исследования составили идеи системного подхода (Л.С. Выготский, К.К. Платонов, Б.Ф. Ломов и др.), положения концепции общего адаптационного синдрома, рассмотренные в контексте современных представлений об адаптации (И.П. Павлов, И.М. Сеченов, Г. Селье, П.К. Анохин и др.); фундаментальные положения культурно-исторической концепции формирования высших психических функций и базирующиеся на ней представления о психологическом возрасте ребенка (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), методологические концепции субъектно-деятельностного и личностного подходов (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский и др.).

Методическая основа исследования представлена комплексом методов и методик, направленных на решение поставленных задач и проверку выдвинутых гипотез, включающих всебя теоретический анализ работ отечественных и зарубежных авторов по данной проблеме и следующие диагностические методики: методика изучения самооценки конкретных качеств ребенка Дембо-Рубинштейн в модификации В.Г. Щур, графический проекционный тест «Дом-Дерево-Человек», субтест теста Д. Векслера: «Понимание», детский вариант ассоциативно-рисуночного теста реакций на фрустрацию С. Розенцвейга, тест оценки творческого мышления «Лев», а также модифицированная нами методика цветовой диагностики эмоций ребенка О.А. Ореховой. Для анализа и интерпретации полученных

данных применялись математические методы статистической обработки эмпирических данных, включающие в себя корреляционный и факторный анализы с использованием компьютерных программ [**С.Н. Буренин,**

В.П. Гаврилов, версия 1,2, Москва, 1990г.].

База исследований - школа № 77 г. Красноярск. Всего в исследовании участвовало 40 человек, из них 20 девочек и 20 мальчиков. Все обследованные дети являлись младшими школьниками с первого по четвертый класс. Среди обследованных детей учеников первых классов было 10 человек, учеников вторых классов - 10 человек, учеников третьих классов - 10 человек, учеников четвертых классов - 10 человек. Для того, чтобы исключить разброс результатов, связанный с утомлением детей в течение учебной четверти, все дети были обследованы впервые две недели после окончания весенних каникул.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования: Осуществлено оригинальное комплексное психологическое исследование процесса и феноменологии преодоления трудных жизненных ситуаций у младших школьников и представлена его целостная характеристика.

Установлена специфика взаимосвязи эмоциональной, когнитивной и поведенческой составляющих процесса преодоления трудных жизненных ситуаций у детей младшего школьного возраста.

Выявлено, что особенности содержания эмоциональной, когнитивной и поведенческой составляющих процесса преодоления трудной жизненной ситуации в значительной степени определяются полом ребенка.

Внесен вклад в развитие научного понимания адаптации детей младшего школьного возраста к воздействию микрострессоров, теоретически выделены и классифицированы особенности преодоления трудных жизненных ситуаций младшими школьниками и факторы, влияющие на успешность реализуемой ребенком стратегии преодоления трудной жизненной ситуации.

Методическая значимость работы: На большой выборке младших школьников в работе были эмпирически апробированы тесты, среди которых наиболее информативной в плане определения уровня адаптации младших школьников к трудным жизненным ситуациям и способов их преодоления, была признана модифицированная автором на основе теста цветовой диагностики эмоций ребенка О.А. Ореховой методика оценки уровня адаптации младших школьников. Эта методика может выступать в роли скрининг-методики оценки уровня адаптации младших школьников к трудным жизненным ситуациям.

Предложенный комплекс методик позволяет судить о степени развития у ребенка всех трех компонентов (эмоционального, поведенческого и когнитивного), определяющих специфику реализуемых способов преодоления трудной жизненной ситуации.

Впервые на материале оценки адаптированности к трудным жизненным ситуациям изучены особенности цветовых предпочтений младших школьников.

Практическая значимость исследования: предложены и апробированы проективные методы, созданные на основе современных представлений об особенностях цветопредпочтения у детей и анализе типичных стрессоров в младшем школьном возрасте, позволяющие диагностировать различную степень адаптированности к повседневным перегрузкам, а также выявлять специфические особенности преодоления трудных ситуаций детьми младшего школьного возраста.

Полученные данные могут быть использованы в построении учебного процесса в младшей школе, при проведении психокоррекционных занятий, в психологическом консультировании, а также для разработки учебных курсов по возрастной психологии и психологии личности.

Достоверность и надежность полученных результатов обеспечены их опорой на фундаментальные методологические и теоретические положения отечественной психологии, репрезентативностью выборки (40 детей),

использованием совокупности апробированных, взаимно дополняющих друг друга методов, соответствующих целям и задачам исследования и применением адекватных методов математической статистики в обработке и оценке полученных данных.

На защиту выносятся следующие положения диссертационной работы:

1. Стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций у младших школьников разного пола различаются на поведенческом, эмоциональном и когнитивном уровнях. Успешные стратегии мальчиков строятся на высокой самооценке, способности рассчитывать, в основном, на собственные силы при разрешении проблемных ситуаций и в поведенческом плане отличаются большей стереотипностью и агрессивностью, успешные стратегии девочек содержат в своей основе адекватную самооценку и характеризуются большей оригинальностью и значимостью коммуникативного фактора.

3. Субъективно-значимые трудные ситуации в жизни младших школьников касаются различных областей их деятельности и могут быть классифицированы по этому признаку как трудные ситуации, связанные непосредственно с учебой; трудные ситуации, связанные с общением с одноклассниками; трудные жизненные ситуации в семье, трудные жизненные ситуации связанные с деятельностью вне школы и семьи.

4. У детей младшего школьного возраста схожие поведенческие реакции в трудных жизненных ситуациях (например, зависимое поведение, децентрированное поведение, агрессивное поведение) могут иметь различный генез, в связи с чем - приводить к различным уровням адаптации к трудным жизненным ситуациям.

Объем и структура работы. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы из 65 наименований и приложения.

Глава I. Особенности психологического развития детей, находящихся в трудной жизненной ситуации

1.1. Общая характеристика психического развития младших школьников

Начало младшего школьного возраста определяется моментом поступления ребенка в школу. В последние годы в связи с переходом к обучению с 6 лет и введением четырехлетней начальной школы нижняя граница данного возрастного этапа переместилась и многие дети становятся школьниками начиная не с семи лет, как прежде, а с шести. Соответственно границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9-10 лет.

В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе. Прежде всего, совершенствуется работа головного мозга и нервной системы. По данным физиологов, к 7 годам кора больших полушарий является уже в значительной степени зрелой. Однако наиболее важные, специфически человеческие отделы головного мозга, отвечающие за программирование, регуляцию и контроль сложных форм психической деятельности, у детей этого возраста еще не завершили своего формирования (развитие лобных отделов мозга заканчивается лишь к 12 годам), вследствие чего регулирующее и тормозящее влияние коры на подкорковые структуры оказывается недостаточным. Несовершенство регулирующей функции коры проявляется в свойственных детям данного возраста особенностях поведения, организации деятельности и эмоциональной сферы: младшие школьники легко отвлекаются, не способны к длительному сосредоточению, возбудимы, эмоциональны.

Главным изменением, характеризующим все остальные психологические особенности и изменения данного возраста, является смена

в рассматриваемом нами периоде ведущей деятельности ребенка. Происходит переход от игры к учебной деятельности.

Приблизительно к 7 годам, к возрасту формирования психологической готовности к школе, формируется и эмоциональный аспект этой готовности - уменьшение импульсивных реакций ребенка и развитие у него способности длительное время выполнять не очень привлекательное задание.

Начало школьного обучения практически совпадает с периодом второго физиологического криза, приходящегося на возраст 7 лет. В организме ребенка происходит резкий эндокринный сдвиг, сопровождаемый бурным ростом тела, увеличением внутренних органов, вегетативной перестройкой). Это означает, что кардинальное изменение в системе социальных отношений и деятельности ребенка совпадает с периодом перестройки всех систем и функций организма, что требует большого напряжения и мобилизации его резервов. Возраст младшего школьника (от 6 до 11 лет) является очень важным периодом с точки зрения особенностей и успешности адаптации ребенка. В этот период изменяется его социальный статус - он становится школьником, кроме того, существенные изменения происходят и в психической сфере ребенка.

Однако, несмотря на отмечаемые в это время определенные осложнения, сопровождающие физиологическую перестройку (повышенная утомляемость, нервно-психическая ранимость ребенка), физиологический криз не столько отягощает, сколько, способствует более успешной адаптации ребенка к новым условиям. Это объясняется тем, что происходящие физиологические изменения отвечают повышенным требованиям новой ситуации. Более того, для отстающих в общем развитии по причинам педагогической запущенности этот криз является последним сроком, когда еще можно догнать сверстников. В младшем школьном возрасте отмечается неравномерность психофизиологического развития у разных детей. Сохраняются и различия в темпах развития мальчиков и девочек: девочки опережают мальчиков. Указывая на это, некоторые авторы приходят к

выводу, что фактически в младших классах «за одной и той же партой сидят дети разного возраста: в среднем мальчики моложе девочек на год-полтора, хотя это различие и не в календарном возрасте».

С точки зрения формирования учебной деятельности как ведущего вида деятельности данный период глубоко изучался многими авторами [22, 32, 33, 34, 46, 47, 60, 84, 93, 171]. Гораздо меньше этот возраст изучен с точки зрения эмоциональной, когнитивной и поведенческой стороны адаптации ребенка к происходящим на этом этапе изменениям.

Во всех отношениях, младший школьный возраст является периодом позитивных изменений, происходящих с личностью ребенка. Новые социальные условия, в которых предстоит адаптироваться ребенку, составляют, с одной стороны, по мнению Л.С. Выготского область неприспособленности ребенка, из которой исходят творческие силы его развития; с другой стороны, все развитие ребенка направлено на достижение, необходимого социального уровня [23].

В связи с этим, отмечая конкретные психологические особенности ребенка младшего школьного возраста, необходимо отметить, что, наблюдаемые на этой стадии развития изменения в различных аспектах психической жизни ребенка, также как и при изучении других стадий, невозможно рассматривать вне связи между собой, поскольку, они всегда внутренне связаны друг с другом [42].

Главной особенностью развития познавательной сферы детей этого возраста является переход психических познавательных процессов на более высокий уровень. Это может выражаться, прежде всего, в более произвольном характере протекания большинства психических процессов (восприятие, внимание, память), кроме того, в плане развития мышления в этот период совершается важнейший переход от наглядно-действенного к абстрактно-логическому мышлению [25, 47]. Одним из итогов развития познавательной сферы ребенка этого возраста является овладение им письменной речью [28, 30, 101, 127, 172]. Изменяется восприятие

окружающей реальности. Дети младшего школьного возраста увереннее дошкольников отличают воображаемый мир от реального [30].

Переход к систематическому обучению предъявляет высокие требования к умственной работоспособности детей, которая у младших школьников еще неустойчива, сопротивляемость утомлению низкая. И хотя на протяжении возраста эти параметры повышаются, в целом продуктивность и качество работы младших школьников примерно наполовину ниже, чем соответствующие показатели старшекласников.

Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. Вся система жизненных отношений ребенка перестраивается и во многом определяется тем, насколько успешно он справляется с новыми требованиями.

Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе.

Переход к систематическому обучению создает условия для развития новых познавательных потребностей детей, активного интереса к окружающей действительности, к овладению новыми знаниями и умениями.

Младший школьный возраст является периодом интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов: они начинают приобретать опосредствованный характер и становятся осознанными и произвольными. Ребенок постепенно овладевает своими психическими процессами, учится управлять вниманием, памятью, мышлением.

Согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обучения *мышление* выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка. Развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие – думающим». Усвоение в ходе учебной деятельности основ теоретического сознания и мышления ведет к возникновению и развитию таких новых качественных образований, как рефлексия, анализ; внутренний план действий.

В этот период качественно изменяется способность к произвольной регуляции поведения. Происходящая в этом возрасте «утрата детской непосредственности» характеризует новый уровень развития мотивационно-потребностной сферы, что позволяет ребенку действовать не непосредственно, а руководствоваться сознательными целями, социально выработанными нормами, правилами и способами поведения.

На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться *новый тип отношений с окружающими людьми*. Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачивается, все большее значение для ребенка начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества.

Таким образом, центральными новообразованиями младшего школьного возраста являются:

- качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности;
- рефлексия, анализ, внутренний план действий;
- развитие нового познавательного отношения к действительности;
- ориентация на группу сверстников.

В школьном возрасте у детей обычно наблюдается значительное снижение эмоциональной возбудимости. Благодаря этому дети 9-11 лет кажутся даже более уравновешенными в своем поведении, чем подростки [67].

При этом в младшем школьном возрасте у ребенка происходит развитие эмоциональной выразительности, что проявляется в большем количестве интонаций и оттенков мимики, а также в большей способности к тонкой дифференциации эмоций. Например, правильность оценки эмоциональности вокальной речи за период с 7 до 12 лет возрастает у ребенка более чем в 1,5 раза, причем наиболее адекватно воспринимаются эмоции страха и гнева, наименее - радости [38].

В изучаемом нами возрасте развиваются и социальные эмоции. Нормальное развитие общения ребенка с взрослыми и одноклассниками наряду с формированием у него таких социальных новообразований, как чувство ответственности, способности к сопереживанию ведет к переходу на новую стадию его эмоционального развития, которая характеризуется склонностью к эмоциональной децентрации.

В мотивационной сфере младших школьников тоже возникают новообразования. От одноуровневой системы побуждений она изменяется к иерархическому построению системы мотивов [50]. Наблюдается тенденция в сознательному регулированию собственного поведения.

В плане мотивации общения в возрасте приблизительно 10 лет происходит довольно резкий переход от преобладающей мотивации общения со взрослыми к мотивации общения со сверстниками.

Для характеристики младшего школьного возраста как качественно своеобразного этапа детского развития представляют интерес подходы зарубежных психологов к пониманию сущности данного возраста, его предназначения и возможностей.

Согласно концепции Э. Эриксона, возраст 6-12 лет рассматривается как период передачи ребенку систематических знаний и умений, обеспечивающих приобщение к трудовой жизни и направленных на развитие трудолюбия. В этом возрасте у ребенка наиболее интенсивно развивается (или не развивается) способность к овладению окружающей его средой. При позитивном исходе этой стадии развития у ребенка формируется

переживание своей умелости, при неудачном исходе – чувство неполноценности и неспособности быть наравне с другими людьми. Инициативность, стремление активно действовать, соревноваться, пробовать свои силы в разных видах деятельности отмечаются как характерные черты детей данного возраста.

В рамках классического психоаналитического подхода возраст 6-10 лет считается латентным периодом, когда сексуальное развитие ребенка под давлением родителей и общества временно приостанавливается, и он готов принять правила, предлагаемые ему социумом. Подавление детской сексуальности создает большие возможности для дальнейшей социализации: получения образования, обучения практическим навыкам, приобретения опыта общения со сверстниками.

Согласно концепции Ж. Пиаже, интеллектуальное развитие ребенка 7-11 лет находится на стадии конкретных операций. Это значит, что в указанный период умственные действия становятся обратимыми и координированными. Приобретается понятие сохранения для дискретных и непрерывных величин. У ребенка возникает способность преодолеть влияние непосредственного восприятия и применить логическое мышление к конкретным ситуациям. В настоящее время существуют многочисленные доказательства, опровергающие понимание младшего школьного возраста как латентного. В действительности в этот период ни общее психическое, ни психосексуальное развитие ребенка не останавливается, напротив, здесь происходят глубокие и очень важные изменения. Переход к операциональному мышлению влечет за собой существенную перестройку всех психических процессов (восприятия, памяти, воображения, речи, воли), а также сознания ребенка, его моральных суждений способности к сотрудничеству с другими людьми.

Таким образом, младший школьный возраст является этапом существенных изменений в психическом развитии. Полноценное проживание ребенком данного возрастного периода возможно лишь при определяющей и

активной роли взрослых (учителей, родителей, воспитателей, психологов), основной задачей которых является создание оптимальных условий для раскрытия и реализации потенциальных возможностей младших школьников с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка[57].

1.2. Трудные жизненные ситуации, как психологическое явление

Жизненные ситуации - это совокупность значимых для человека событий и связанных с ними потребностей, ценностей и представлений, влияющих на его поведение и мировоззрение в конкретный период жизненного цикла.

Среди жизненных ситуаций выделяют устоявшиеся (или нормальные) и трудные (или проблемные). Проблемные ситуации возникают тогда, когда нарушается упорядоченность течения жизни человека, и он не может решить ту или иную проблему с помощью привычных схем поведения. При этом источник жизненной трудности обнаруживается как в собственных действиях индивида, так и во влиянии окружающей среды.

Понятие трудная жизненная ситуация в целом определяется как временная, объективно или субъективно создавшаяся ситуация; неизбежное событие в жизненном цикле, порождающее эмоциональные напряжения и стрессы; препятствия в реализации важных жизненных целей, с которыми нельзя справиться с помощью привычных средств; ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность; нарушение привычных внутренних связей; невозможность реализации внутренних стимулов(мотивов, стремлений, ценностей).

Специалисты указывают на ряд признаков, свидетельствующих о наступлении трудной жизненной ситуации: неадекватность алгоритмов привычного социального поведения; нарушение текущей социальной деятельности; неопределенность перспектив развития событий;

возникновение новой системы требований к субъекту, возникновение стрессовых состояний человека.

Соответственно, человек в такой ситуации не может полноценно функционировать и ему приходится изменять свое поведение. Это требует от индивида повышенной социальной активности при выборе стратегии, средств и способов деятельности, направленной на достижение желаемого результата. Необходимость сделать выбор создает напряженность в жизненной ситуации, которая выражает собой противоречие между различными интересами субъекта, а также между интересами его самого и других людей.

В научной литературе трудную жизненную ситуацию характеризуют как ситуацию социальной нестабильности, определяя ее как кризисную, стрессогенную, переломную, экстремальную, неопределенную и критическую.

В трудной жизненной ситуации одновременно взаимодействуют несколько факторов:

- поведенческий, указывающий на отсутствие сформированных моделей поведения в данной ситуации;
- когнитивный, показывающий недостаток знаний, умений и навыков для нормальной жизнедеятельности в ней;
- витальный, заключающийся в субъективном ощущении невозможности существовать в этой ситуации;
- экзистенциальный, указывающий на «экзистенциальный вакуум», ревизию системы ценностных ориентаций и дискретность образа «Я»;
- вероятностно-прогностический, состоящий в оценке вероятности ситуации жизненной трудности до ее возникновения как минимальной.

В теории общепринятым является более узкое определение трудной жизненной ситуации, в котором подчеркивается аспект оценки ситуации и взаимодействия субъекта и объекта социальной работы при попытке преодолеть жизненные трудности и их последствия.

Трудная жизненная ситуация - это ситуация, объективно нарушающая социальные связи человека с его окружением и условия нормальной жизнедеятельности, и субъективно воспринимаемая им как «сложная», вследствие чего он может нуждаться в поддержке и помощи социальных служб для решения своей проблемы.

Структура трудной жизненной ситуации включает в себя участников связанных с ней событий; деятельность, которая в ней осуществляется; временные и пространственные аспекты ситуации; ее переживание и интерпретацию объектом жизненной трудности.

Следовательно, необходимо обращать внимание на объективные факторы трудной жизненной ситуации, вызванные внешними обстоятельствами, влиянием социальной среды и ближайшего окружения человека (одним из основных факторов является длительное или постоянное существование индивида на доход ниже прожиточного минимума); и ее субъективные факторы, указывающие на восприятие трудности, связанное с социально - психологическими особенностями личности. Результатом действия этих факторов выступает объективная и субъективная невозможность человека удовлетворить свои потребности.

Таким образом, можно сделать вывод, что трудная жизненная ситуация (ТЖС) – это такая ситуация, в которой «в результате внешних воздействий или внутренних изменений происходит нарушение адаптации человека к жизни, в результате чего он не в состоянии удовлетворять свои основные жизненные потребности посредством моделей и способов поведения, выработанных в предыдущие периоды жизни.

В трудные жизненные условия попадают неполные семьи, семьи беженцев, вынужденных переселенцев, малообеспеченные семьи, безработные, семьи с детьми-инвалидами, многодетные семьи, неблагополучные семьи. Для этих семей характерны проблемы: финансовые, трудоустройства, ограничения жизнедеятельности, медицинские, психологические и так далее. У детей в таких семьях наблюдается низкая

самооценка, неадекватное представление о значении собственной личности, что может отрицательно сказаться на дальнейшей судьбе.

Семья, замкнутая на своих проблемах, постепенно утрачивает влияние на ребенка и отторгает его. Ему недостает понимания и заботы, он чувствует себя лишним, все больше времени проводит вне дома. Если при ухудшении социально-экономического положения психологический климат в семье меняется так, что на улице ребенку становится лучше, чем дома, это неблагополучная семья. Специалисты по социальной работе выделяют два основных фактора, которые делают семью неблагополучной: алкоголизм и бедность.

Понятие трудная жизненная ситуация в целом определяется как временная, объективно или субъективно создавшаяся ситуация; неизбежное событие в жизненном цикле, порождающее эмоциональные напряжения и стрессы; препятствия в реализации важных жизненных целей, с которыми нельзя справиться с помощью привычных средств; ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность; нарушение привычных внутренних связей; невозможность реализации внутренних стимулов (мотивов, стремлений, ценностей).

Классифицировать трудную жизненную ситуацию школьника и его семьи можно по источнику возникновения, по основаниям, по охвату функций жизнедеятельности, по последствиям, по способности семьи к преодолению трудных жизненных ситуаций. Классификация позволяет осуществить адресность педагогической поддержки семьи, дифференцированно подойти к работе с отдельным ребенком.

1.3. Влияние трудных жизненных ситуаций на проявления психических состояний у детей младшего школьного возраста

Психические состояния человека сопровождают любое проявление его жизнедеятельности: познавательную (любопытство, заинтересованность,

озадаченность, рассеянность, задумчивость, сомнение и др.), волевую (активность, пассивность, решительность, нерешительность), эмоциональную (настроение, аффект и др.).

Формирование умений регулировать свое психическое состояние, то есть поддерживать его в рамках оптимального, является частью системы саморегуляции. Развитие у ребенка способности к саморегуляции собственной активности, деятельности и поведения является главным моментом становления личности. Особое значение для развития системы регуляции психических состояний имеют трудные жизненные ситуации.

Например, в ситуации экзамена нервно-психическое состояние повышается по сравнению с обычным во время урока или занятий дома. Чем сильнее рассогласование между его уровнем и оптимальным, тем труднее человеку извлечь информацию из памяти. У детей с высоким уровнем ситуативной тревожности часто наблюдаются трудности воспроизведения материала в школе во время контрольных работ.

Трудные ситуации в жизни детей встречаются не реже, а даже чаще, чем у взрослых. Согласно определению, даваемому психологами, какая-либо ситуация становится трудной, если возникает несоответствие между ее основными элементами: потребностями (целями) человека, его возможностями и условиями деятельности. Иначе говоря, трудная ситуация всегда характеризуется несоответствием между тем, что человек хочет (сделать, достичь) и тем, что он может, оказавшись в данных обстоятельствах и располагая имеющимися у него собственными возможностями. Такие рассогласования препятствуют достижению первоначально поставленной цели, влечет за собой возникновение отрицательных эмоций и переживаний, вызывает дискомфорт. При определенных условиях это может иметь неблагоприятные последствия для развития личности ребенка.

Способы поведения в трудных ситуациях имеют индивидуальный характер у детей, а у взрослых становятся устойчивыми личностными образованиями. Существует два главных вектора по преодолению трудных

жизненных ситуаций. В зависимости от обстоятельств, усилия могут быть направлены на изменение условий ситуации (во вне), либо на изменение (развитие) собственных способностей и возможностей (внутри).

Если найден конструктивный способ выхода из ситуации, то это повышает запас жизненных сил, формируются чувства уверенности в себе, компетентности и самооценности. Закрепление неконструктивных способов поведения, не приводящих к реальному разрешению трудных ситуаций, может приводить к деформации в личностной развитии и вызывать нарушение психического здоровья ребенка.

Трудные ситуации, с которыми сталкивается ребенок, могут быть преходящими, быстротечными, будничными (не приняли в игру, упал с велосипеда, забыл ключ дома); кратковременными, но очень значимыми (потеря близкого родственника, разлука с любимым членом семьи, резкая смена жизненной ситуации). Ситуации длительного действия связаны, как правило, с семейной или школьной обстановкой (противоречивое или авторитарное воспитание, развод родителей, алкоголизм в семье, неуспеваемость, неспособность справиться с учебной нагрузкой и т.д.).

Для дошкольников и младших школьников наиболее психологически трудными являются ситуации, связанные с утратой (реальной или воображаемой) чувства защищенности. Для школьников более типичны ситуации, связанные со снижением ценности Я.

Существуют, так называемые, «ситуации стресса обыденной жизни». Это повседневные, повторяющиеся события, способные вызвать затруднения и отрицательные переживания (ссора с приятелем, ответ у доски, посещение зубного врача и др.). Их влияние на развитие личности ребенка не менее велико. Объясняется это тем, что такие мелочи жизни надо преодолевать, каждый раз находя то или иное решение. Именно в таких обыденных ситуациях ребенок приобретает опыт (удачный или не очень) преодоления препятствий, определяет собственное отношение к трудностям, пробует

разные способы действия, вырабатывает наиболее приемлемую для себя тактику поведения.

Например, поссорившись с приятелем, ребенок может первым пойти на примирение или упорно выжидать, пока этот шаг предпримет друг, или обратиться за посреднической помощью к третьему лицу. В каком состоянии и как долго ребенок будет находиться в такой ситуации, какие способы регуляции своего состояния у него имеются, как часто он будет попадать в такие ситуации – это решающим образом зависит от опыта разрешения подобных ситуаций.

Однако, есть большие различия в восприятии одной и той же ситуации разными людьми, что определяется личностной значимостью для каждого. Будет ли данная ситуация представлять для человека трудность, зависит от того, как он ее воспринимает, оценивает, интерпретирует.

Интересно исследование Е.Е. Даниловой, проведенное ею с младшими школьниками и младшими подростками в 1990 г. Большинство ситуаций, которые дети называют трудными, оказались типично учебными, с которыми школьники сталкиваются практически ежедневно. Самые распространенные среди них следующие.

- Проверка знаний во время контрольных и других проверочных, особенно письменных работ.
- Ответ ученика перед классом (особенно травмирует возможность ошибки при ответе, что часто вызывает критику учителя и смех одноклассников).
- Получение плохой отметки (качество отметки является величиной субъективной, «плохой» может быть названа не только «двойка» но и оценка в 3 и 4 балла).
- Неудовлетворенность родителей успеваемостью детей (что служит источником наказаний и различных запретов).

К числу часто называемых детьми трудных ситуаций относятся:

- Конфликты со сверстниками (ссоры, драки, изолированность в группе).

- Конфликты со взрослыми (их основная причина – непослушание ребенка, нарушение им установленных правил, после чего следуют воспитательные санкции со стороны взрослых, не всегда справедливые с точки зрения детей).

- Ситуации публичного выступления (концерт, спортивные соревнования).

- Когда у ребенка что-то не получается, не выходит.

- Физическая травма или опасность ее получения (падения, ушибы).

Каждая из этих ситуаций может стать для ребенка серьезной проблемой, о чем взрослые могут и не подозревать. Поэтому очень важно, чтобы дети умели адекватно относиться к таким неизбежным трудностям, учились конструктивно, а значит без ущерба для своего здоровья справляться с ситуациями. О том, как научить ребенка справляться с трудными психическими состояниями, сохранить уверенность и спокойствие, не растеряться при возникновении трудностей, в следующей статье: «Приемы саморегуляции психических состояний». Она будет полезна и родителям, и школьникам [12].

1.4. Система сопровождения младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации

В 1990-е годы в Российской Федерации была создана система социальной поддержки и реабилитации детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации. Кардинальные изменения, происходящие в экономике, стали причиной снижения уровня и качества жизни, прежде всего, семей с детьми. Бегство детей из семьи, увеличение числа детей-отказников в родильных домах, лишения родительских прав, рост социального сиротства, ухудшение здоровья детей – этот далеко не полный перечень явлений, свидетельствовавших о детском неблагополучии, требовал принятия государственных мер по обеспечению защиты детей. Стратегия государственной деятельности была нацелена на защиту прав детей,

ликвидацию детской беспризорности и безнадзорности, достигших в то время значительных масштабов. В этот период были приняты основополагающие федеральные законы в области прав детей – «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (1998 г.), «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (1999 г.). В этих законах обозначены основные категории детей, которые нуждаются в государственной поддержке, а также все ведомства, службы, которые в той или иной степени занимаются детьми и семьями с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации. Работа была ориентирована, прежде всего, на оказание помощи детям, уже обладающим статусом «находящихся в трудной жизненной ситуации», и сокращение их числа. В 1990-е годы была создана отрасль социального обслуживания семей с детьми. Начало этой работе было положено Указом Президента Российской Федерации от 1 июня 1992 г. № 543 «О первоочередных мерах по реализации Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей в 90-е годы». В этом указе органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации рекомендовалось содействовать созданию и укреплению территориальной сети учреждений нового типа социальной поддержки семей и детей. Принятые меры позволили стабилизировать ситуацию, однако для решения проблем требовалось активизировать процесс улучшения положения детей и семей с детьми.

Существенное влияние на политику в отношении детей и семей в трудной жизненной ситуации оказало изменение модели распределения полномочий между уровнями власти. В соответствии с Федеральным законом от 6 октября 1999 г. № 184-ФЗ «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» поддержка и социальное обслуживание граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации, а также детей-сирот, безнадзорных детей, детей, оставшихся без

попечения родителей, осуществление региональных и межмуниципальных программ и мероприятий по работе с детьми и молодежью были отнесены к полномочиям субъекта Российской Федерации по предметам совместного ведения с Российской Федерацией.

Перенастройка механизмов управления неизбежно замедляет темпы принятия необходимых решений, обусловленные необходимостью создания новых структур, моделей работы, соответствующих новым полномочиям. 2006–2007 годы стали поворотными в государственной семейной и демографической политике. Государство провозгласило поддержку материнства и детства одним из приоритетных направлений современной семейной и демографической политики. Президентом Российской Федерации в Послании Федеральному Собранию Российской Федерации в 2006 году была поставлена задача разработать систему мер материальной поддержки семей с детьми, мер по содействию в устройстве детей-сирот в семьи и сокращению численности детей данной категории в интернатных учреждениях. Для исполнения поставленной задачи была оперативно разработана система мер материальной поддержки семей с детьми, в том числе граждан, берущих детей в семьи на воспитание: определены новые принципы предоставления пособия по уходу за ребенком; установлено единовременное пособие при передаче ребенка на воспитание в семью; определены расходы федерального бюджета на предоставление финансовой помощи субъектам Российской Федерации в виде субвенций на выплату единовременного пособия и в виде субсидий на содержание детей в семьях опекунов и приемных семьях, на оплату труда приемных родителей; разработаны региональные меры материальной поддержки семей с детьми и т.д.

В целях стимулирования рождаемости и поддержки семей с двумя и более детьми введена новая мера материальной поддержки – материнский капитал. Возрос уровень материальной поддержки семей с детьми-инвалидами, в том числе в обеспечении их лекарствами, увеличены

компенсационные выплаты по уходу за ребенком-инвалидом, установлены ежемесячные денежные выплаты (ЕДВ), предоставлено право на государственную помощь в виде набора социальных услуг, включающего бесплатное обеспечение по рецептам врача необходимыми лекарственными средствами, изделиями медицинского назначения, специальными продуктами лечебного питания для детей-инвалидов, предоставление при наличии медицинских показаний путевки на санаторно-курортное лечение, бесплатный проезд на пригородном железнодорожном транспорте и проезд на междугородном транспорте к месту лечения и обратно. Материальные меры были дополнены идеологическими.

Для повышения социального престижа семьи 2008 год Указом Президента Российской Федерации был объявлен Годом семьи, учрежден орден «Родительская слава». Повышение государственных расходов на поддержку семей с детьми сыграло определенную роль в улучшении их материального положения, повышении рождаемости детей. Однако доля затрат в ВВП на поддержку семей с детьми в России по-прежнему намного ниже, чем в развитых европейских странах. Едва ли можно ожидать, что денежное регулирование радикальным образом способно устранить причины, приводящие к неблагополучию детей. В поиске новых путей управления процессом и стимулирования в регионах необходимых изменений в 2008 году в соответствии с Указом Президента Российской Федерации был создан Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Фонд является новым современным инструментом проведения социальной политики в интересах детей и семей с детьми, находящихся в трудной жизненной ситуации, в условиях разделения полномочий между центром и регионами. Миссия Фонда состоит в создании нового механизма управления, позволяющего в условиях разделения полномочий между федеральным центром и субъектами Российской Федерации значительно сократить распространенность социального неблагополучия детей и семей с детьми, стимулировать развитие

эффективных форм и методов работы с нуждающимися в помощи семьями и детьми[27].

Оказание социальной и психологической поддержки необходимо не только людям из группы особого риска. Она может потребоваться любому человеку, оказавшемуся в трудной жизненной ситуации. В практике прижился лишь один термин – «сопровождение». На это есть свои причины, и одна из них – глубинное смысловое совпадение слова «сопровождение» и сущности социально-психологической помощи семье или личности в кризисные периоды жизни». Этимологически понятие сопровождение близко таким понятиям, как содействие, совместное передвижение, помощь одного человека другому в преодолении трудностей. Ряд авторов понимает сопровождение как поддержку психически здоровых людей, у которых на определённом этапе развития возникают личностные трудности. Сопровождение рассматривается как системная интегративная технология социально-психологической помощи семье и личности и как один из видов социального патронажа. Многие исследователи отмечают, что сопровождение «предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояния личности». Более того, успешно организованное социально-психологическое сопровождение открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в ту «зону развития», которая ему пока ещё недоступна. Сущностной характеристикой психологического сопровождения является создание условий для перехода личности к самопомощи.

Условно можно сказать, что в процессе психологического сопровождения специалист создаёт условия и оказывает необходимую и достаточную (но ни в коем случае не избыточную) поддержку для перехода от позиции «я не могу» к позиции «я могу сам справляться со своими жизненными трудностями»

Эта инвариантная модель пригодна для осмысления и выстраивания всего процесса психологического сопровождения. Общая схема наполняется

реальным содержанием в соответствии с поставленными задачами. Вот как, к примеру, ее наполнение представлено в диссертационном исследовании В. Горяниной[25], где в качестве основной задачи выступало совершенствование стиля взаимодействия (Таблица 1).

Таблица 1

Основные ступени и шаги процесса консультирования при изменении непродуктивного стиля взаимодействия

№ п/п	Основная ступень	Основные шаги
1	Установление доверия	Подстройка под тон и темп голоса клиента. Соответствие дыханию клиента. Соответствие позе клиента Использование слов, соответствующих ведущей системе восприятия клиента (визуальной, аудиальной, кинестетической) Применение соучастной стратегии контакта
2	Исследование причин непродуктивности стиля взаимодействия	Анализ истории жизни клиента. «Выращивание» потребности в изменении. Освоение стратегии ответственности. Осознание вторичных выгод непродуктивного стиля взаимодействия. Осознание и преодоление сопротивления
3	Дифференциация и согласование конфликтных стремлений в сфере внутриличностного пространства	Дифференциация составляющих частей внутриличностного конфликта и сопутствующих ему негативных эмоций. Открытое выражение негативных эмоций. Признание позитивной сути составных частей конфликта. Возрождение веры в личностную состоятельность, наполнение структурных звеньев самосознания позитивным содержанием. Реконструкция социальных установок
4	Дифференциация и согласование конфликтных стремлений в межличностном пространстве	Осознание клиентом своего вклада во взаимоотношения и ответственности за их дальнейшее развитие. Осознание идентификации участников межличностного конфликта с эмоционально насыщенными социальными установками и моделями контакта, принесенными из семьи и социума. Обособление клиента от лиц, участвующих в конфликте.

		Расширение рамок позитивного восприятия партнера и ситуации взаимодействия. Самостоятельное согласование противоборствующих стремлений в межличностном взаимодействии
5	Изменение привычных неконструктивных стереотипов взаимодействия	Признание необходимости изменения привычных неконструктивных стереотипов общения. Преодоление привычных неконструктивных установок, стереотипов и сомнений. Развитие гибкости. Использование своих позитивных ресурсов. Работа над ошибками.

Под трудной жизненной ситуацией понимается обстоятельство или их совокупность, объективно нарушающие или способные нарушить нормальные условия жизнедеятельности ребенка, привести в положение, представляющее опасность для жизни или здоровья, последствия которого он не может преодолеть самостоятельно, и требующее, на основе определения предоставления психологического обслуживания.

Индивидуальное сопровождение – это система, взаимоувязанных по целям, времени, задачам и согласованных действий всех специалистов, направленных на оказание всесторонней помощи ребенку, его родителям, педагогам в выявлении проблем в его развитии, поиске их эффективного решения, а так же направленных на всестороннее развитие задатков, способностей ребенка. Сопровождение – это не единовременная помощь, а долговременная поддержка ребенка, в основе которой лежит четкая организация, направленная на выбор варианта решения его актуальных проблем.

К специалисту, осуществляющему педагогическую поддержку ребенку, находящемуся в трудной жизненной ситуации, предъявляются следующие требования:

- понимание сути оказываемой поддержки;
- профессиональная готовность;
- формирующее начало;

- личностные качества;

Профилактические функции в работе с учащимися, находящимися в трудной жизненной ситуации, осуществляет непосредственно классный руководитель. Он помогает получить сведения о ребенке, о положении дел в семье, так как чаще общается с учащимися, их родителями и лицами, их заменяющими, с другими родственниками. Классным руководителям необходимо своевременно выявлять несовершеннолетних, нуждающихся в помощи государства, с целью организации индивидуальной профилактической работы регулярно общаться с законными представителями учащихся, строя свою работу на принципах доверительного, не ущемляющего достоинства общения и соблюдая принцип конфиденциальности полученной информации.

Особое место занимает работа психолога, с семьями, где ребенок находится в трудной жизненной ситуации, включающая в себя три основные функции:

- образовательную (организация и проведение консультаций для родителей);
- психологическую (организация работы с привлечением специалистов-психологов);
- посредническую (информирование, организация и координация деятельности смежных специалистов, установление связей и партнерских отношений между семьей и образовательным учреждением).

Психологическая помощь более эффективна, если она проводится в комплексе. Работе психолога может помочь родительский актив, но к вопросу его привлечения необходимо подходить осторожно, не забывая о главном принципе «не навреди». Это должны быть люди, искренне желающие оказать помощь, понимающие сложность положения несовершеннолетнего.

Работа с семьей «группы риска» и подростком должна проводиться на основе знания следующих нормативных документов:

- Конвенция ООН о правах ребенка от 20 ноября 1989 г.

- Конституция РФ (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ)

- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 21.10.2014)

- «Семейный кодекс Российской Федерации» от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 05.05.2014)

- Федеральный закон РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998 г. № 124ФЗ (в ред. от 30.06.2007 г.)

Дети «группы риска» – это та категория детей, которая в силу определенных обстоятельств своей жизни более других категорий подвержена негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, ставших причиной дезадаптации несовершеннолетних.

Зона риска - условия жизни, опасные для ребенка. Зона социального риска — бесконтрольность со стороны взрослых, отсутствие надлежащей системы обучения, воспитания и развития ребенка.

Индивидуальная профилактическая работа — деятельность по своевременному выявлению несовершеннолетних и семей, находящихся в социально опасном положении, а также по их социально-педагогической реабилитации и (или) предупреждению совершения ими правонарушений и антиобщественных действий;

Неблагополучная семья - педагогически несостоятельная, уклоняющаяся от выполнения родительского долга семья, в которой родители злоупотребляют правами, самовольно отказываясь от обязательств, наложенных на них государством и обществом. Основными особенностями неблагополучной семьи являются низкий уровень педагогической культуры,

деструктивные эмоционально-конфликтные отношения между супругами. Также возможно наличие таких факторов (в единственном или совокупном их проявлении), как социально-экономическое неблагополучие; аморальный образ жизни; зависимость от алкоголя и психоактивных веществ; деформированность общечеловеческих ценностных ориентаций; неразборчивость в брачном выборе и повторные браки, без учета интересов детей; жестокое отношение к детям; пренебрежение к санитарно-гигиеническим нормам и т. п.

Сопровождение семьи - психологическое сопровождение семьи, находящейся в зоне социально-экономического и психолого-педагогического риска, оказание эффективной помощи детям специалистами системы образования.

Основная отличительная особенность детей «группы риска» заключается в том, что формально, юридически они могут считаться детьми, не требующими особых подходов (у них есть семья, родители, они посещают обычное общеобразовательное учреждение), но фактически в силу причин различного характера, от них не зависящих, эти дети оказываются в ситуации, когда не реализуются в полной мере или вообще попираются их базовые права, закреплённые Конвенцией ООН о правах ребёнка и другими законодательными актами, - право на уровень жизни, необходимый для их полноценного развития, и право на образование. Сами дети своими силами не могут разрешить эти проблемы. Оказанная в нужный момент помощь могла бы поддержать ребёнка, помочь ему преодолеть трудности, изменить мировоззрение, ценностные ориентации, понимание смысла жизни и стать нормальным гражданином, человеком, личностью.

Семейное неблагополучие – главная причина попадания детей в группу риска. Оно порождает массу проблем в поведении детей, их развитии, образе жизни и приводит к нарушению ценностных ориентаций.

Для решения проблемы конкретного ребенка и перевода его из «группы риска» в группу «норма», необходима организация

индивидуального психологического сопровождения семей и детей «группы риска».

Существует алгоритм действий психолога образовательного учреждения в отношении детей, попавших в трудную жизненную ситуацию:

1. Сбор информации о социальном неблагополучии детей, обучающихся в образовательном учреждении (заполнение социальных портретов классов и школы, анкетирование учителей начальных классов по раннему выявлению социального неблагополучия детей).

2. Изучение социально-педагогических особенностей личности ребенка, его микросреды (посещение семей на дому, индивидуальные беседы с ребенком и родителями, работа с психологами ЦПМСС, в том числе приемы на базе школы, облегчающие работу с родителями, а также направления к психоневрологу, дефектологу, логопеду и т.д.).

3. Составление индивидуальной карты сопровождения ребенка по оказанию социально-педагогической помощи и поддержки (контроль посещаемости занятий, успеваемостью, организация занятости детей во внеурочное время, индивидуальное трудоустройство, работа по смене образовательного маршрута, работа с психологами ЦПМСС, проведение психолого-педагогических консилиумов и т.д.).

4. Взаимодействия со всеми субъектами профилактики, при необходимости привлечение соответствующих служб для работы с ребенком (органы опеки и попечительства, КЦСОН, ОДН, КДН и др.).

5. При необходимости подготовка и направление материала в КДН, личное участие в заседании КДН - представление интересов детей, вынесение вопроса о снятии с внутришкольного учета на педагогических советах.

6. Анализ социальной адаптации обучающихся и отчет по результатам профилактической работы на педагогическом совете.

7. По необходимости внесение предложения по устройству ребенка в социальную гостиницу, воспитательный дом и подготовка документов на лишение родителей родительских прав.

Выводы по 1 главе

В результате анализа литературных источников мы выяснили, что начало младшего школьного возраста определяется моментом поступления ребенка в школу.

Главным изменением, характеризующим все остальные психологические особенности и изменения данного возраста, является смена в рассматриваемом нами периоде ведущей деятельности ребенка. Происходит переход от игры к учебной деятельности. С точки зрения формирования учебы как ведущего вида деятельности данный период глубоко изучался многими авторами.

Гораздо меньше этот возраст изучен с точки зрения эмоциональной, когнитивной и поведенческой стороны адаптации ребенка к происходящим на этом этапе изменениям. Главной особенностью развития познавательной сферы детей этого возраста является переход психических познавательных процессов на более высокий уровень. Это может выражаться, прежде всего, в более произвольном характере протекания большинства психических процессов (восприятие, внимание, память), кроме того, в плане развития мышления в этот период совершается важнейший переход от наглядно-действенного к абстрактно-логическому мышлению.

Жизненные ситуации - это совокупность значимых для человека событий и связанных с ними потребностей, ценностей и представлений, влияющих на его поведение и мировоззрение в конкретный период жизненного цикла.

В научной литературе трудную жизненную ситуацию характеризуют как ситуацию социальной нестабильности, определяя ее как кризисную, стрессогенную, переломную, экстремальную, неопределенную и критическую.

Таким образом, можно сделать вывод, что трудная жизненная ситуация (ТЖС) – это такая ситуация, в которой «в результате внешних воздействий

или внутренних изменений происходит нарушение адаптации человека к жизни, в результате чего он не в состоянии удовлетворять свои основные жизненные потребности посредством моделей и способов поведения, выработанных в предыдущие периоды жизни.

Психические состояния человека сопровождают любое проявление его жизнедеятельности: познавательную (любопытство, заинтересованность, озадаченность, рассеянность, задумчивость, сомнение и др.), волевую (активность, пассивность, решительность, нерешительность), эмоциональную (настроение, аффект и др.).

Способы поведения в трудных ситуациях имеют индивидуальный характер у детей, а у взрослых становятся устойчивыми личностными образованиями. Существует два главных вектора по преодолению трудных жизненных ситуаций.

В зависимости от обстоятельств, усилия могут быть направлены на изменение условий ситуации (во вне), либо на изменение (развитие) собственных способностей и возможностей (внутри).

Таким образом, необходимо создать условия для психологического сопровождения младших школьников, попавших в трудную жизненную ситуацию. Во второй главе нашей работы проведем эмпирическое исследование условий функционирования системы психологического сопровождения младшими школьниками находящихся в трудной жизненной ситуации

Глава II. Эмпирическое исследование условий функционирования системы психологического сопровождения младшими школьниками находящихся в трудной жизненной ситуации

2.1. Определение жизненных ситуаций рассматриваемых младшими школьниками как трудные

В качестве рабочей гипотезы нами было выдвинуто предположение о том, что уровень нервно-психологического напряжения и развитие мотивационной сферы подростков зависит от особенностей социально-психологической адаптации в этот период.

Для проверки данной гипотезы нами было организовано и проведено экспериментальное исследование на базе школы г. Красноярск, в котором приняли участие 40 учеников 1-4 классов, соответствующие возрастной группе младшего школьного возраста. В экспериментальном исследовании используется комплекс психодиагностических методов, направленных на решение поставленных задач и позволяющих выявить правомерность выдвинутой нами гипотезы.

В качестве основного метода применялась беседа как метод живого взаимодействия, позволяющий исследователю для получения необходимых данных не только использовать информацию, напрямую содержащуюся в ответах на вопросы, но и учесть дополнительные факторы: эмоциональные отношения, глубину переживаний, уточняющие сведения. В исследовании приняли участие 40 школьников - учащихся общеобразовательной школы № 77 г. Красноярск младшей возрастной группы (10-11 лет).

В ходе беседы ученикам задавались вопросы о том, бывали ли в их жизни трудные ситуации, какие из них они могли бы назвать кризисными. Ученики рассказывали о ситуациях, которые считают для себя трудными, и в каждом случае устанавливались причины такой оценки.

Выяснилось, что представители младшей группы испытуемых (10-11 лет) испытывают трудности в основном в школе (52% от общего количества ответов) и в общении со сверстниками (38%). Также были названы другие ситуации, вызывающие затруднения (9%).

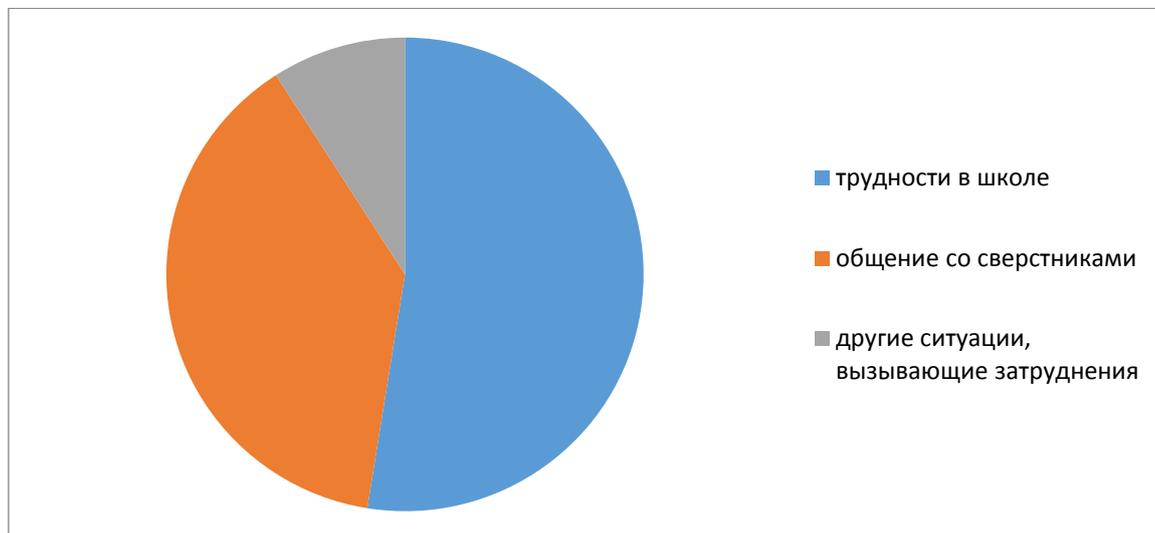


Диаграмма 1. Испытуемые трудности младших школьников

Вступление в подростковую стадию у этих детей совпадает с изменением социальной ситуации - окончанием обучения в начальной школе и переходом в среднюю. И, конечно, приспособление к новым задачам, встающим в процессе обучения, к новым условиям, к усложнившимся требованиям затруднено и увеличивает нагрузку на психику младшего подростка. Дети формулируют эту проблему таким образом: «труднее стало учиться» (19%). Этим можно объяснить обеспокоенность детей количеством учителей в связи с введением предметного обучения: «много учителей, трудно привыкнуть» (14%). Им труднее приспособиться к требованиям и личностным характеристикам ранее неизвестных педагогов, особенно тех, у которых преобладает деловой стиль общения.

Наиболее проблемными были названы ситуации, когда учителя допускают неконструктивные способы воздействия (17% ответов), а именно: кричат, оскорбляют, сравнивают с другими учениками, ругают родителей, угрожают наказанием, вызовом родителей, т.е. ущемляют личное

достоинство ученика. Следует помнить о том, что возрастные особенности младших подростков заключаются в их значительной ориентации на межличностное взаимодействие, в акцентировании внимания на личностных, а не профессиональных качествах педагогов. Это влияет на развитие познавательного интереса подростка в целом и к учебному предмету в частности.

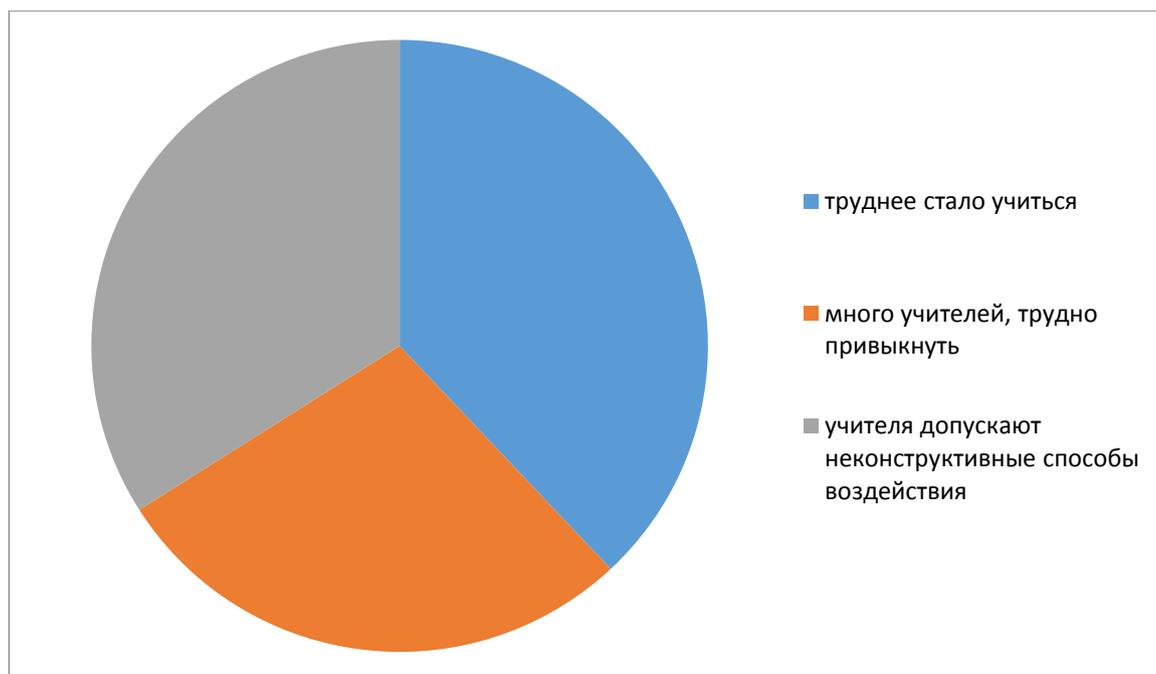


Диаграмма 2. Изменение социальной ситуации

Неслучайно и взаимоотношения со сверстниками были определены младшими подростками как трудные, так как вступление в подростковую стадию сопровождается кризисом самооценки и началом формирования стихийных подростковых норм взаимоотношений, когда позиция «я для учителя» переходит в позицию «я для друзей» (одноклассников): это подтверждается и ответами ребят.

Конечно, все эти изменения - конструктивны, так как благодаря им возможно преодоление сложностей. Однако когда задачи превышают определенный порог трудности и усилия ученика не приводят к цели, у него может возникнуть фрустрация, следствием которой будет либо агрессия (по

отношению к задаче, учителю, себе самому), либо отказ от деятельности и чувство вины.

Задачи, предъявляемые ученикам, не являются для них одинаково проблемными в связи с различиями в способностях, достигнутым уровнем развития и т.д. Следовательно, при постановке таких задач следует обращать внимание на то, чтобы они соответствовали возможностям ученика или находились в зоне его ближайшего развития. Часто повторяющийся неуспех ослабляет психологическую устойчивость и формирует отрицательные установки по отношению к учебным предметам. Такие установки часто приводят к понижению уровня интеллектуальной деятельности и даже к блокированию развития в данной области. В случае, если ученик подвергается еще и многостороннему социальному давлению (со стороны учителя, родителей, товарищей и т.д.).

На первом этапе исследовался перечень субъективно-значимых трудных ситуаций в жизни младших школьников, в результате чего была разработана проективная методика на основе методических идей О.А. Ореховой, позволяющая оценить уровень адаптированности младших школьников к классу выделенных трудных жизненных ситуаций. В процессе разработки методики с помощью методики О.А. Ореховой и метода интервью был выявлен ряд событий в повседневной жизни младших школьников, которые чаще других оценивались детьми как трудные ситуации.

Полученные данные позволили разделить выявленные события на 4 блока:

- ситуации, касающиеся учебы;
- ситуации, связанные с общением с одноклассниками;
- ситуации, касающиеся взаимоотношений в семье;
- ситуации, связанные с общением вне школы и дома.

Таким образом, была предпринята классификация типичных стрессоров у детей данного возраста.

2.2. Психологические особенности младших школьников, находящихся в трудных жизненных ситуациях

Для определения тенденций особенностей сопровождения младших школьников, находящихся в трудной жизненной ситуации, рассмотрим результаты второго этапа исследования и проанализируем полученные результаты.

Первое задание заключалось в ранжировании синего, зеленого, красного, желтого, фиолетового, коричневого, черного и серого цветов по степени предпочтения каждого цвета с помощью раскрашивания цветовой дорожки.

С помощью второго задания исследовалось отношение детей к 20 типичным для данного возраста трудным жизненным ситуациям. Для этого детям предъявляли 20 силуэтов домиков, в которых «происходят» изучаемые трудные жизненные ситуации и просили подобрать для каждого домика подходящий цвет и прокомментировать происходящие в нем события.

Результаты, полученные с помощью данной методики, оценивались с помощью подсчета событий в каждом из выделенных блоков, к которым ребенком демонстрировалось негативное отношение, выражаемое с помощью использования соответствующих цветовых эталонов и в соответствующих комментариях по поводу предложенной ситуации.

По результатам тестирования были выявлены три группы детей.

Группу детей с высоким уровнем адаптации составили дети, отметившие как трудные менее половины предложенных в каждом блоке ситуаций.

Группу детей с низким уровнем адаптации составили дети, оценившие как трудные для себя больше половины ситуаций в каждом блоке.

Группу детей со средним уровнем адаптации составили дети, у которых низкий уровень адаптации наблюдался только в одном-двух блоках предложенных ситуаций. (Диаграмма 3)

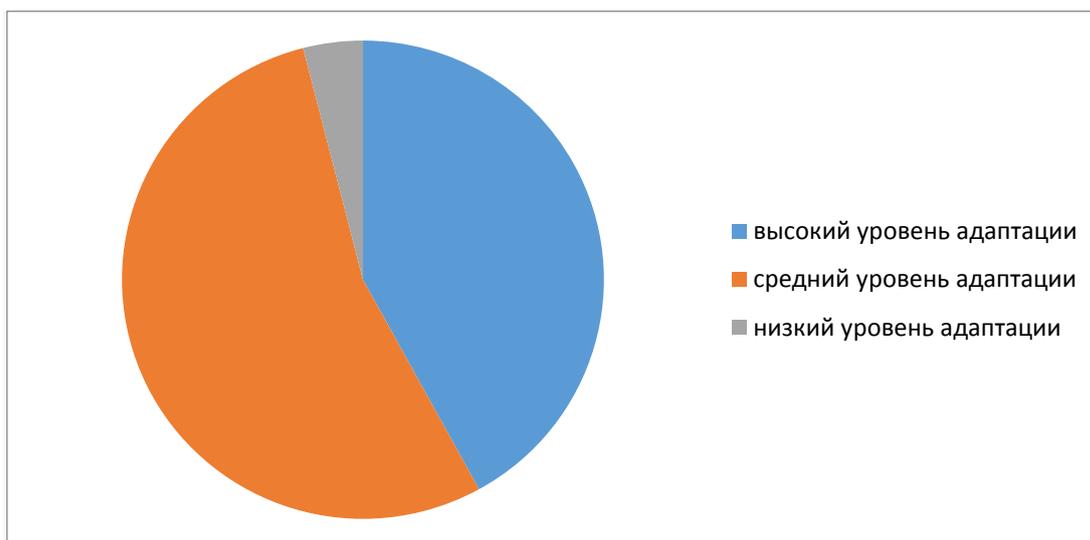


Диаграмма 3. Процент детей с высоким, низким и средним уровнем адаптации среди девочек и мальчиков.

На втором этапе эмпирического исследования для изучения психологических механизмов преодоления трудных жизненных ситуаций у младших школьников исследовались эмоциональные, поведенческие и когнитивные особенности детей с разным уровнем адаптированности к трудным жизненным ситуациям.

Для исследования эмоциональной сферы детей использовались следующие методики: методика изучения самооценки конкретных качеств ребенка Дембо-Рубинштейн в модификации В.Г. Щур, графический проекционный тест «Дом-Дерево-Человек», методика цветовой диагностики эмоций ребенка О. А. Ореховой.

При исследовании специфики когнитивной сферы младших школьников использовались субтест теста Д. Векслера: «Понимание» направленный на изучение особенностей практического интеллекта ребенка и методика изучения творческих способностей «Лев». При выполнении данной методики ребенку предъявлялся рисунок, на котором максимально неопределенно была изображена трудная жизненная ситуация и предлагалось придумать как можно больше вариантов ее разрешения. Результаты оценивались по шкалам: «Продуктивность», «Оригинальность», «Системность», «Децентрированность». В нашей модификации этот тест

использовался также и для изучения специфики преодоления трудных жизненных ситуаций младшими школьниками. Исходя из содержания, предложенные детьми варианты разрешения проблемной ситуации учитывались по шкалам: «Агрессивность», «Активность», «Пассивность», «Зависимость», «Тревожность», «Демонстративность», «Директивность», «Коммуникативность». Для исследования поведенческой сферы детей кроме модифицированной методики «Лев» использовался детский вариант ассоциативно-рисуночного теста реакций на фрустрацию С. Розенцвейга.

В результате проведенного исследования выделены две группы фактов. Первая группа фактов имеет отношение к психологическим особенностям младших школьников (на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях), связанным с успешностью преодоления трудных жизненных ситуаций.

К этой группе результатов относятся данные, показывающие четкие различия указанных характеристик в группах детей с высоким и низким уровнем адаптации к воздействию повседневных перегрузок.

При анализе стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций у младших школьников отмечается, что хорошо адаптированные дети продемонстрировали, в среднем, более высокую самооценку. При этом не было выявлено однозначно положительного влияния высокой самооценки на выбор успешной стратегии преодоления трудной жизненной ситуации у детей в разных группах. Хорошо адаптированные дети получили достоверно более низкий балл по шкалам: «Враждебность», «Чувство неполноценности» и «Трудности в общении». Показатель уровня тревоги у этих детей, в среднем, был в шесть раз ниже, чем у плохо адаптированных детей.

Таблица 2

Различия в особенностях эмоциональной, когнитивной и поведенческой сферы у детей с высоким и низким уровнем адаптации

Методика. Признак.	Средние результаты ПЛОХО	Средние результаты ХОРОШО

	адаптированных детей	адаптированных детей
Цветовой тест отношений		
«Уровень тревоги»	3,39	0,52***
КВБ	1,27	1,32
Тест «Дом-Дерево-Человек»		
«Тревожность»	3,7	2,1***
«Незащищенность»	2,4	ИЗ*5**
«Недоверие к себе»	1,26	1,11
«Чувство неполноценности»	2,0	1 1**
«Враждебность»	3,2	1,8***
«Трудности в общении»	3,5	1 7***
«Конфликтность»	1,24	0,84
«Депрессивность»	0,37	0,24
Самооценка		
Самооценка сред.	7,29	7,66
Самооценка «Красивый - некрасивый»	7,34	7,65
Самооценка «Умный - глупый»	7,76	7,78
Самооценка «Хороший – плохой»	6,8	7,6*
Субтест «Понимание» (Тест Векслера)	17,32	19,05**
Тест рисуночной фрустрации Розенцвейга		
Экстрапунитивные ответы, «с фиксацией на самозащите»	22,76	14,8**
Экстрапунитивные ответы, «с фиксацией на препятствии»	6,05	8,19
Экстрапунитивные ответы «с фиксацией на удовлетворении потребности»	5,47	4,03
Интропунитивные ответы «с фиксацией на удовлетворении потребности»	27,9	36,7**
Интропунитивные ответы «с фиксацией на препятствии»	3,58	3,32
Интропунитивные ответы «с фиксацией на самозащите»	20,0	18,81
Импунитивные ответы «с фиксацией на самозащите»	3,24	5,32
Импунитивные ответы «с фиксацией на препятствии»	6,11	7,78
Импунитивные ответы «с фиксацией на удовлетворении потребности»	4,61	4,49
Методика изучения особенностей мышления «Лев»		
«Продуктивность» (11)	17,71	17,41
«Продуктивность» (81)	6,12	5,91
«Оригинальность»	2,87	2,92
«Оригинальность» (81)	3,09	3,07
«Оригинальность» (%)	15,61	16,08
«Системность»	4,18	3,38
«Системность» (81)	3,57	2,71
«Системность»(%)	23,71	17,65
«Децентрированность»	0,45	6,92
«Децентрированность» (81)	0,76	1,48
«Децентрированность» (%)	2,9	6,9*

«Агрессивность»	31,34	28,16
«Активность»	23,32	28,43
«Пассивность»	22,34	17,24
«Зависимость»	7,26	6,38
«Тревожность»	7,0	4,35
«Директивность»	1,56	2,95
«Демонстративность»	1,6	3,6*
«Коммуникативность»	5,39	7,46

Примечание:

* - различия значимы на $p = 0,05$ уровне;

** - различия значимы на $p = 0,01$ уровне;

*** - различия значимы на $p = 0,001$ уровне.

При оценке различий в реагировании на трудную ситуацию на когнитивном уровне отмечается, что уровень развития практического интеллекта у плохо адаптированных детей был достоверно ниже, чем у хорошо адаптированных детей.

Среди различий на поведенческом уровне у детей с высоким и низким уровнем адаптации можно отметить следующие факты. Дети с высоким уровнем адаптации чаще детей с низким уровнем адаптации были склонны собственными силами разрешить фрустрирующую ситуацию, а дети с низким уровнем адаптации чаще демонстрировали реакции самозащиты, направленные на окружающих. Кроме того, стратегии детей с хорошей адаптацией были более разнообразны.

Для подтверждения предположений, что одни и те же поведенческие реакции на стрессовую ситуацию могут быть вызваны различными психологическими особенностями детей, в связи с чем приводить к неодинаковым результатам, были проведены корреляционный и факторный анализы.

По большинству из исследовавшихся в диссертационной работе признаков не найдено достоверных различий в результатах детей с единственной областью дезадаптации по сравнению со средними результатами в целом по выборке, в связи с этим можно полагать, что трудности адаптации у этих детей на данном этапе не приводят к заметным изменениям в эмоциональной, когнитивной и поведенческой сферах.

Вторая группа фактов относится к половым различиям в особенностях преодоления трудных жизненных ситуаций у младших школьников.

При сравнении результатов девочек и мальчиков было отмечено, что девочки показали достоверно более высокие результаты по шкалам «Коммуникативность», «Демонстративность» и «Активность», а мальчики - достоверно более высокие результаты по шкалам «Враждебность», «Трудности общения», «Агрессивность», «Тревожность» и в целом более высокий уровень тревоги.

Таблица 3

Различия в особенностях эмоциональной, когнитивной и поведенческой сфер у мальчиков и девочек

Цветовой тест отношений

Методика. Признак.	Средние результаты		
	по выборке (40 чел.)	Девочек (23 чел.)	Мальчиков (17 чел.)
«Уровень тревоги»	1,69	1,08	2,41***
КВБ	1,25	1,32	1,17
Тест «Дом-Дерево-Человек»			
«Тревожность»	2,79	2,66	2,95*
«Незащищенность»	1,76	1,62	1,92
«Недоверие к себе»	1,23	1,29	1,17
«Чувство неполноценности»	1,43	1,39	1,47
«Враждебность»	2,32	1,63	3,14****
«Трудности в общении»	2,44	1,85	2,92****
«Конфликтность»	1,07	1,01	1,14
«Депрессивность»	0,19	0,2	0,18
Самооценка			
Самооценка сред.	7,6	7,71	7,46
Самооценка «Красивый – некрасивый»	7,49	7,68	7,27
Самооценка «Умный - глупый»	7,92	7,92	7,92
Самооценка «Хороший – плохой»	7,41	7,56	7,23
Субтест «Понимание» (Тест Векслера)	18,24	18,47	17,96
Тест рисуночной фрустрации Розенвейга			
Экстрапунитивные ответы, «с фиксацией на самозащите»	17,94		
Экстрапунитивные ответы, «с фиксацией на препятствии»	6,63	7,09	6,08
Экстрапунитивные ответы «с фиксацией на удовлетворении потребности»	4,59	4,57	4,62
Интропунитивные ответы «с фиксацией на удовлетворении потребности»	33,39	33,59	33,14
Интропунитивные ответы «с фиксацией на	3,6	3,31	3,95

препятствии»			
Интропунитивные ответы «с фиксацией на самозащите»	19,57	19,14	20,09
Импунитивные ответы «с фиксацией на самозащите»	4,16	4,7	3,51
Импунитивные ответы «с фиксацией на препятствии»	5,8	6,39	5,10
Импунитивные ответы «с фиксацией на удовлетворении потребности»	5,4	5,81	4,92
Методика изучения особенности мышления «Лев»			
«Продуктивность»	16,76	16,94	16,55
«Продуктивность» (81)	5,81	5,76	5,86
«Оригинальность»	2,63	2,62	2,64
«Оригинальность» (81)	2,87	2,89	2,84
«Оригинальность» (%)	15,06	15,15	14,95
«Системность»	3,43	3,59	3,24
«Системность» (81)	2,86	3,0	2,7
«Системность» (%)	19,17	20,09	18,08
«Децентрированность»	0,69	0,73	0,64
«Децентрированность» (81)	1,14	1,23	1,03
«Децентрированность» (%)	4,47	4,91	3,94
«Агрессивность»	30,22	26,47	34,68**
«Активность»	25,61	29,19	21,35****
«Пассивность»	20,46	20,01	21,0
«Зависимость»	6,20	5,94	6,53
«Тревожность»	6,25	4,41	8,44*
«Директивность»	1,78	1,61	1,98
«Демонстративность»	3,16	4,2	1,91**
«Коммуникативность»	5,68	7,38	3,65**

Примечание:

* - различия в результатах девочек и мальчиков значимы на $p=0,05$ уровне;

** - различия в результатах девочек и мальчиков значимы на $p=0,01$ уровне;

*** - различия в результатах девочек и мальчиков значимы на $p=0,001$ уровне.

При анализе различий в особенностях преодоления трудных жизненных ситуаций у хорошо и плохо адаптированных девочек и мальчиков отмечается, что имеет место наложение двух ранее описанных тенденций - психологических различий девочек и мальчиков и психологических различий детей с разным уровнем адаптации. С учетом этих тенденций выяснилось, что влияние многих факторов, способствующих повышению способности к преодолению трудных жизненных ситуаций у младших школьников неоднозначно для детей разных групп.

Особенности эмоциональной, когнитивной и поведенческой сфер у детей разного пола и с разным уровнем адаптации

Методика. Признак.	Высокий уровень адаптации		Низкий уровень адаптации	
	девочки	мальчики	девочки	мальчики
Цветовой тест от ношений				
«Уровень тревоги»	0.48	0.67	2.23	4.0
КВБ	1.36	- 1.17	1.5	5 1.12
Тест «Дом-Дерево-Человек»				
«Тревожность»	2.21	1.89	3 69	3.64
«Незащищенность»	1.36	1.11	2.23	2.52
«Недоверие к себе»	1.07	1.22	1.08	1.36
«Чувство неполноценности»	0.96	1.56	2.0	1.92
«Враждебность»	1.21	3.44	3.08	3.2
«Трудности в общении»	1.5	2.22	3.0	3.76
«Конфликтность»	0.89	0.67	0.85	1.44
«Депрессивность»	0.29	0.11	0.31	0.4
Самооценка сред	7.5	8.16	8.03	6.9
Самооценка «Красивый – некрасивый»	7.46	8.22	8.08	6.96
Самооценка «Умный –глупый»	7.71	8.0	8.0	7.64
Самооценка «Хороший – плохой»	7.43	8.22	8.0	6.2
Субтест «Понимание» (Тест Векслера)	19.04	19.11	18.0	16.96
Тест рисуночной фрустрации Розенцвейга				
Экстрапунитивные ответы, «с фиксацией на самозащите»	13.64	18.44	23.54	22.20
Экстрапунитивные ответы, «с фиксацией на препятствии»	9.61	3.78	5.23	6.48
Экстрапунитивные ответы «с фиксацией на удовлетворении потребности»	4.57	2.33	4.54	5.96
Интропунитивные ответы «с фиксацией на удовлетворении потребности»	35.89	39.22	32.85	25.32
Интропунитивные ответы «с фиксацией на препятствии»	2.68	5.33	3.15	3.8
Интропунитивные ответы «с фиксацией на самозащите»	17.25	23.67	16.85	21.64
Импунитивные ответы «с фиксацией на самозащите»	5.79	3.89	4.77	2.44
Импунитивные ответы «с фиксацией на препятствии»	8.36	6.0	7.23	5.52
Импунитивные ответы «с фиксацией на удовлетворении потребности»	5.43	1.56	2.08	5.92
Методика изучения особенностей мышления «Лев»				
«Продуктивность»	18.39	14.33	16.54	18.32
«Продуктивность» (81)	6.16	5.11	5.65	6.36
«Оригинальность»	3.21	2.0	2.62	3.0
«Оригинальность» (81)	3.37	2.14	2.93	3.17
«Оригинальность» (%)	17.5	11.67	16.08	15.36

«Системность»	3.64	2.56	4.62	3.96
«Системность» (81)	2.92	2.07	4.21	3.24
«Системность» (%)	18.39	15.33	30.0	20.44
«Децентрированность»	1.04	0.78	0.38	0.48
«Децентрированность» (81)	1.66	0.89	0.69	0.80
«Децентрированность» (%)	7.68	4.56	3.08	2.84
«Агрессивность»	25.25	37.22	23.62	35.36
«Активность»	29.57	25.89	32.23	18.68
«Пассивность»	17.25	17.22	25.77	20.56
«Зависимость»	6.18	7.0	5.15	8.36
«Тревожность»	3.11	8.22	4.31	8.4
«Директивность»	2.82	3.33	0.54	2.09
«Демонстративность»	3.96	2.44	1.62	1.6
«Коммуникативность»	9.5	1.11	6.46	4.84

При сравнении результатов девочек и мальчиков с разным уровнем адаптации самые высокие показатели по шкалам «Уровень тревоги», «Незащищенность», «Конфликтность», «Враждебность», «Трудности общения» и «Чувство неполноценности» были отмечены у плохо адаптированных мальчиков.

При анализе самооценки была выявлена совершенно иная тенденция. Показатели самооценки плохо адаптированных мальчиков были достоверно ниже показателей хорошо адаптированных мальчиков ($p < 0,05$), у девочек же, наоборот, хорошо адаптированные девочки показали более низкие показатели самооценки по всем предъявленным шкалам. В целом, оказалось, что наиболее успешные стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций свойственны мальчикам с более высокой самооценкой и девочкам с более адекватной самооценкой.

При анализе различий в результатах теста Розенцвейга отмечено, что экстрапунитивная реакция с фиксацией на самозащите, чаще фиксировалась у детей с низким уровнем адаптации, хотя и у хорошо адаптированных мальчиков процент таких реакций был несколько выше, чем у хорошо адаптированных девочек. Различия по этому параметру у девочек с высоким и низким уровнем адаптации являются достоверными ($p < 0,05$).

Показатели по шкале «Интропунитивная реакция с фиксацией на самозащите» не зависели от степени адаптации и достоверно различались только у детей разного пола с низким уровнем адаптации ($p < 0,05$).

Процент экстрапунитивных реакций с фиксацией на удовлетворение потребности не различался у девочек с хорошей и плохой адаптацией, а вот мальчики с плохой адаптацией достоверно чаще готовы были переложить на окружающих разрешение проблемы, чем мальчики с высоким уровнем адаптации ($p < 0,05$). Та же тенденция просматривалась при сравнении процентов импунитивных реакций с фиксацией на удовлетворение потребности у мальчиков.

Хорошо адаптированные мальчики продемонстрировали самый высокий процент интропунитивных ответов с фиксацией на удовлетворение потребности. В этой группе таких ответов было даже больше, чем у хорошо адаптированных девочек. Показатели по шкале «Интропунитивные реакции с фиксацией на удовлетворение потребности» у плохо адаптированных мальчиков были значительно ниже по сравнению с хорошо адаптированными мальчиками ($p < 0,001$). В группе мальчиков с низким уровнем адаптации возрастала тенденция перекладывать достижение результата на других, а также тенденция к агрессивной самозащите.

Результаты девочек с низким уровнем адаптации отличались от результатов девочек с высоким уровнем адаптации, в основном, большим процентом экстрапунитивных реакций с фиксацией на самозащите ($p < 0,01$).

При оценке интеллектуальных показателей получены следующие результаты.

Показатели практического интеллекта оказались выше у хорошо адаптированных детей независимо от пола ($p < 0,05$). Результаты по шкале «Продуктивность» в тесте «Лев» были выше у хорошо адаптированных девочек по сравнению с девочками с низким уровнем адаптации и у плохо адаптированных мальчиков по сравнению с хорошо адаптированными ($p < 0,05$).

Высокие показатели продуктивности у мальчиков с плохой адаптацией, по-видимому, объясняются проявлением ими большей активности, даже импульсивности, в связи с большим психологическим дискомфортом, чем у мальчиков с хорошей адаптацией. Данное предположение подтверждается тем фактом, что при более низкой продуктивности хорошо адаптированные мальчики продемонстрировали более высокие результаты по шкале «Активность» по сравнению с плохо адаптированными мальчиками, а плохо адаптированные мальчики несмотря на более высокие результаты по шкале «Продуктивность» продемонстрировали большее количество баллов по шкале «Пассивность» по сравнению с хорошо адаптированными мальчиками при более высокой продуктивности. В целом же, по всей выборке испытуемых была выявлена корреляция между шкалами «Продуктивность» и «Активность» в тесте «Лев».

Аналогичным образом различались показатели коммуникативных ответов у девочек и мальчиков. Было выявлено, что процент коммуникативных ответов у плохо адаптированных девочек был ниже, чем у хорошо адаптированных, тогда как у мальчиков наблюдалась обратная тенденция.

При анализе цветовых выборов девочек и мальчиков обнаружены отчетливые различия в особенностях эмоциональной сферы детей, характеризующихся успешными и неуспешными стратегиями преодоления трудных жизненных ситуаций. По особенностям цветовых выборов можно сделать вывод о том, что стратегии преодоления трудных ситуаций у мальчиков должны быть более рациональные, агрессивные, реалистичные, основанные на уверенности в возможности собственными силами разрешить проблемную ситуацию, а у девочек - более творческими, требующими проявления активности, артистизма и коммуникативных способностей. Различия в выборе цветовых эталонов отражают особенности эмоционального реагирования и поведения свойственные девочкам и

мальчикам, в связи с этим они оказались еще более выраженными при сравнении групп мальчиков и девочек с высоким уровнем адаптации.

Цветовые выборы плохо адаптированных детей также иллюстрируют разницу в способах преодоления трудных жизненных ситуаций у девочек и мальчиков. У плохо адаптированных мальчиков, чаще, чем у девочек, черный цвет выходил на первую-вторую позиции, что в поведенческом плане может выражаться в отвергающем поведении - протестных реакциях, негативизме, желании пойти против общественных норм. У девочек этой же группы, такая тенденция была менее заметна, плохо адаптированные девочки, значительно чаще других детей, выбирали на первые позиции фиолетовый цвет, что в поведенческих проявлениях может обнаруживаться в реакции психологического отстранения, ухода от травмирующей ситуации, неадекватных эмоциональных реакциях.

2.3. Особенности сопровождения младших школьников, находящихся в трудных жизненных ситуациях

Психологическое сопровождение младших школьников, находящихся в трудных жизненных ситуациях имеет свои особенности.

Приоритетными направлениями сопровождения в начальной школе для детей в трудной жизненной ситуации являются: определение готовности к обучению и содействие адаптации к школе, предупреждение отклонений в развитии и поведении, формирование у учащихся эмоционально позитивного отношения к учебе; развитие самостоятельности и самоорганизации, содействие развитию способностей и склонностей.

Ниже приведены методические рекомендации по организации диагностической и коррекционной работы в школе:

-Для организации наиболее эффективной коррекционной работы в школе необходимо учитывать принцип ведущей деятельности, выступающий основным механизмом формирования психологических новообразований.

-Принцип управления техническим развитием, связанный с представлением о ведущей роли обучения в психическом развитии ребенка.

-Занятия проводятся в специальном кабинете развития. Формы, организации детей на занятии могут быть самыми разными: сидя полукругом на стульях или на ковре, находясь за односторонними партами или расположившись в разных концах кабинета.

-При планировании коррекционных занятий необходимо четко продумывать формулирование целей занятия, отбор конкретных методик и техник для работы, подготовку необходимых материалов и оборудования, выбор формы организации детей на занятии.

-Оказание дозированной помощи, "адресной" коррекционно-педагогической поддержки, обеспечение мыслительных действий и операций ребенка, его эмоциональной стимуляции;

-Формирование познавательного интереса через использование приемов работы, активизирующих деятельность самого ребенка;

-Разумное сочетание вербального материала и наглядной основы, игровой и практической деятельности, значимых для детей реальных ситуаций; использование адекватных технологий прикладной направленности;

-Пропедевтический характер занятия: подбор заданий, подготавливающих к восприятию новых и трудных тем или, наоборот, закрепляющих полученные знания;

-Преподнесение материала небольшими дозами, дробно, с постепенным усложнением и закреплением через многократное использование упражнений, заданий, дидактических игр.

В целях получения максимального психологического эффекта любое занятие организуется при условии положительного эмоционального отношения у ребенка [5, 14, 31].

Общие рекомендации по проведению занятий:

-Перед началом работы по программе ведущему имеет смысл провести беседы, консультации или семинары с учителями и обязательно встретиться с родителями детей. Контакты с учителями и родителями желательно поддерживать на протяжении всего курса.

-Занятия включают в себя элементы психологического тренинга, поэтому проводить их лучше в кабинете психолога или в специальном помещении, в котором участники могут свободно располагаться и передвигаться.

-Продолжительность занятия не должна превышать 40 минут (время одного школьного урока).

-Оптимальная периодичность встреч участников программы - 1-2 раза в неделю.

-Ведущий должен специально работать над созданием доверительной обстановки в классе во время занятий, чтобы каждый ребенок имел возможность проявить себя, быть открытым и не бояться ошибок.

-Тематика и планы занятий могут меняться в зависимости от задач и проблем конкретной группы детей. Но необходимо соблюдать последовательность, взаимную преемственность тем, и обязательно оставлять время на закрепление приобретенных навыков.

-Каждая тема прорабатывается на 1-4 занятиях с использованием разных приемов. Способы подачи материалов могут меняться в зависимости от состава и особенностей каждой конкретной группы детей попавших в тяжелую жизненную ситуацию.

Особенность измерительных процедур состоит в быстроте проведения, в возможности использования в текущей и заключительной диагностике; в том, что такая процедура пригодна для неоднократного применения.

Основной метод, который используется при взаимодействии с детьми, - это метод диалога "психолог - ребенок" на основе обсуждения рисунков и рассказов детей.

В занятия детям дается тема для рисования, которая в данный момент интересует психолога или волнует детей. Рисование на таких занятиях является самым обычным делом, так как дети, начиная с первого класса, знают, что на уроках психологии принято рисовать. Дети сидят за партами и выполняют рисунок на заданную тему с использованием цветных карандашей и фломастеров, для того, чтобы процесс рисования не был очень коротким.

Затем ученики по одному подходят к психологу - учителю и показывают ему рисунки. Психолог начинает по рисунку задавать уточняющие вопросы, просит ученика дать рисунку название, рассказать, что на рисунке происходит, кто там изображен.

Таким образом, психолог одновременно находится во взаимодействии со всеми детьми класса и с детьми попавшими в трудную жизненную ситуацию.

Если какой-то диалог стал очень глубоким и эмоционально значимым можно сосредоточиться на работе с одним ребенком, позволить другим детям поиграть в любимую игру, или дать им для выполнения, какое-либо упражнение из психогимнастики.

Работая с детьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию., психолог сам записывает их ответы и суждения. Однако принципиально важно, чтобы дети постепенно привыкали давать письменные ответы или комментарии на устные или письменные вопросы психолога. На этой основе происходит формирование и развитие письменной речи как самостоятельной и произвольной функции.

Индивидуально-групповая работа с детьми в режиме диалога "психолог - ребенок" с использованием устной и письменной речи является тем эффективным методом взаимодействия с детьми, попавшими в трудную

жизненную ситуацию, который обеспечивает высокую педагогическую и психологическую результативность уроков психологии в начальной школе, их психопрофилактическую направленность [16, 21, 40].

Выводы по 2 главе

В результате эмпирического исследования мы выяснили, что представители младшей группы испытуемых (10-11 лет) испытывают трудности в основном в школе (52% от общего количества ответов) и в общении со сверстниками (38%). Также были названы другие ситуации, вызывающие затруднения (9%).

Наиболее проблемными были названы ситуации, когда учителя допускают неконструктивные способы воздействия (17% ответов), а именно: кричат, оскорбляют, сравнивают с другими учениками, ругают родителей, угрожают наказанием, вызовом родителей, т.е. ущемляют личное достоинство ученика. Следует помнить о том, что возрастные особенности младших подростков заключаются в их значительной ориентации на межличностное взаимодействие, в акцентировании внимания на личностных, а не профессиональных качествах педагогов. Это влияет на развитие познавательного интереса подростка в целом и к учебному предмету в частности.

На втором этапе эмпирического исследования для изучения психологических механизмов преодоления трудных жизненных ситуаций у младших школьников исследовались эмоциональные, поведенческие и когнитивные особенности детей с разным уровнем адаптированности к трудным жизненным ситуациям.

При сравнении результатов девочек и мальчиков было отмечено, что девочки показали достоверно более высокие результаты по шкалам «Коммуникативность», «Демонстративность» и «Активность», а мальчики - достоверно более высокие результаты по шкалам «Враждебность», «Трудности общения», «Агрессивность», «Тревожность» и в целом более высокий уровень тревоги.

При анализе различий в особенностях преодоления трудных жизненных ситуаций у хорошо и плохо адаптированных девочек и мальчиков

отмечается, что имеет место наложение двух ранее описанных тенденций - психологических различий девочек и мальчиков и психологических различий детей с разным уровнем адаптации. С учетом этих тенденций выяснилось, что влияние многих факторов, способствующих повышению способности к преодолению трудных жизненных ситуаций у младших школьников неоднозначно для детей разных групп.

При сравнении результатов девочек и мальчиков с разным уровнем адаптации самые высокие показатели по шкалам «Уровень тревоги», «Незащищенность», «Конфликтность», «Враждебность», «Трудности общения» и «Чувство неполноценности» были отмечены у плохо адаптированных мальчиков.

При анализе самооценки была выявлена совершенно иная тенденция. Показатели самооценки плохо адаптированных мальчиков были достоверно ниже показателей хорошо адаптированных мальчиков ($p < 0,05$), у девочек же, наоборот, хорошо адаптированные девочки показали более низкие показатели самооценки по всем предъявленным шкалам. В целом, оказалось, что наиболее успешные стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций свойственны мальчикам с более высокой самооценкой и девочкам с более адекватной самооценкой.

Хорошо адаптированные мальчики продемонстрировали самый высокий процент интропунитивных ответов с фиксацией на удовлетворение потребности.

Создание комплекса мер по психологическому сопровождению младшего школьника находящегося в трудной жизненной ситуации опирается на теоретические положения о сопровождении и психологическом сопровождении. Так для последнего характерно несколько важных направлений и компонентов деятельности.

Во первых система работы должна упираться на индивидуальные особенности детей, на их психолого-физиологические особенности.

Заключение

Целью исследования было создать систему мер психологического сопровождения детей младшего школьного возраста, находящихся в трудных жизненных ситуациях.

В результате анализа литературных источников мы выяснили, что начало младшего школьного возраста определяется моментом поступления ребенка в школу. Главным изменением, характеризующим все остальные психологические особенности и изменения данного возраста, является смена в рассматриваемом нами периоде ведущей деятельности ребенка. Происходит переход от игры к учебной деятельности. С точки зрения формирования учебы как ведущего вида деятельности данный период глубоко изучался многими авторами.

Гораздо меньше этот возраст изучен с точки зрения эмоциональной, когнитивной и поведенческой стороны адаптации ребенка к происходящим на этом этапе изменениям. Главной особенностью развития познавательной сферы детей этого возраста является переход психических познавательных процессов на более высокий уровень. Это может выражаться, прежде всего, в более произвольном характере протекания большинства психических процессов (восприятие, внимание, память), кроме того, в плане развития мышления в этот период совершается важнейший переход от наглядно-действенного к абстрактно-логическому мышлению.

Таким образом, можно сделать вывод, что трудная жизненная ситуация (ТЖС) – это такая ситуация, в которой «в результате внешних воздействий или внутренних изменений происходит нарушение адаптации человека к жизни, в результате чего он не в состоянии удовлетворять свои основные жизненные потребности посредством моделей и способов поведения, выработанных в предыдущие периоды жизни.

Психические состояния человека сопровождают любое проявление его жизнедеятельности: познавательную (любопытство, заинтересованность,

озадаченность, рассеянность, задумчивость, сомнение и др.), волевую (активность, пассивность, решительность, нерешительность), эмоциональную (настроение, аффект и др.).

Способы поведения в трудных ситуациях имеют индивидуальный характер у детей, а у взрослых становятся устойчивыми личностными образованиями. Существует два главных вектора по преодолению трудных жизненных ситуаций. В зависимости от обстоятельств, усилия могут быть направлены на изменение условий ситуации (во вне), либо на изменение (развитие) собственных способностей и возможностей (внутри).

Таким образом, необходимо создать условия для психологического сопровождения младших школьников, попавших в трудную жизненную ситуацию. Во второй главе нашей работы проведем эмпирическое исследование условий функционирования системы психологического сопровождения младшими школьниками находящихся в трудной жизненной ситуации

В результате эмпирического исследования мы выяснили, что представители младшей группы испытуемых (10-11 лет) испытывают трудности в основном в школе (52% от общего количества ответов) и в общении со сверстниками (38%). Также были названы другие ситуации, вызывающие затруднения (9%).

Наиболее проблемными были названы ситуации, когда учителя допускают неконструктивные способы воздействия (17% ответов), а именно: кричат, оскорбляют, сравнивают с другими учениками, ругают родителей, угрожают наказанием, вызовом родителей, т.е. ущемляют личное достоинство ученика. Следует помнить о том, что возрастные особенности младших подростков заключаются в их значительной ориентации на межличностное взаимодействие, в акцентировании внимания на личностных, а не профессиональных качествах педагогов. Это влияет на развитие познавательного интереса подростка в целом и к учебному предмету в частности.

На втором этапе эмпирического исследования для изучения психологических механизмов преодоления трудных жизненных ситуаций у младших школьников исследовались эмоциональные, поведенческие и когнитивные особенности детей с разным уровнем адаптированности к трудным жизненным ситуациям.

При сравнении результатов девочек и мальчиков было отмечено, что девочки показали достоверно более высокие результаты по шкалам «Коммуникативность», «Демонстративность» и «Активность», а мальчики - достоверно более высокие результаты по шкалам «Враждебность», «Трудности общения», «Агрессивность», «Тревожность» и в целом более высокий уровень тревоги.

При анализе различий в особенностях преодоления трудных жизненных ситуаций у хорошо и плохо адаптированных девочек и мальчиков отмечается, что имеет место наложение двух ранее описанных тенденций - психологических различий девочек и мальчиков и психологических различий детей с разным уровнем адаптации. С учетом этих тенденций выяснилось, что влияние многих факторов, способствующих повышению способности к преодолению трудных жизненных ситуаций у младших школьников неоднозначно для детей разных групп.

При сравнении результатов девочек и мальчиков с разным уровнем адаптации самые высокие показатели по шкалам «Уровень тревоги», «Незащищенность», «Конфликтность», «Враждебность», «Трудности общения» и «Чувство неполноценности» были отмечены у плохо адаптированных мальчиков.

При анализе самооценки была выявлена совершенно иная тенденция. Показатели самооценки плохо адаптированных мальчиков были достоверно ниже показателей хорошо адаптированных мальчиков ($p < 0,05$), у девочек же, наоборот, хорошо адаптированные девочки показали более низкие показатели самооценки по всем предъявленным шкалам. В целом, оказалось, что наиболее успешные стратегии преодоления трудных жизненных

ситуаций свойственны мальчикам с более высокой самооценкой и девочкам с более адекватной самооценкой.

Хорошо адаптированные мальчики продемонстрировали самый высокий процент интропунитивных ответов с фиксацией на удовлетворение потребности.

Таким образом, необходимо учитывать данные нашего исследования для организации психологического сопровождения младших школьников попавших в трудную жизненную ситуацию.

Разработанный нами комплекс организационных мер по психологическому сопровождению младших школьников опирается на выявленные нами ранее закономерности. Следовательно, в работе с детьми младшего школьного возраста попавшими в трудную жизненную ситуацию, необходимо проводить мероприятия с учетом указанных нами особенностей, для того чтобы помощь была своевременной и эффективной.

Список используемой литературы

1. Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии: учеб.пособие для студ. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 320с.
2. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций, психологическая защита //Психологический журнал. 1994. - Т. 15. № 1. С. 112-136.
3. Арбузова Е.Н. Эмоциональная напряженность младшего школьника: Автореф. дис. канд. психол. наук. - Спб., 1999.-20 с.
4. Арнаудов М. Психология литературного творчества. М.: Прогресс, 1970.-651 с.
5. Артемьева Т.И. Проблема способностей: личностный аспект // Психологический журнал. Т.5, №3 1984. - С.46-55.
6. Аршавский И. А. Механизмы и особенности физиологического и патологического стресса в различные возрастные периоды. — В кн.: Актуальные проблемы стресса. - Кишинев: Штиинца, 1976, С. 5-22.
7. Бабаева Ю.Д. Динамическая теория одаренности. // Основные современные концепции творчества и одаренности. / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997 С. 275 - 294.
8. Бажин Е.Ф., Эткин А.М. Изучение эмоционального значения цвета // Психологические методы исследования личности. - Л.: Наука, 1978
9. Базыма Б.А. Цвет и психика. Моногр. / Харьк. гос. акад. культуры. - Харьков.: ХДАК, 2001.-172 с.
10. Базыма Б.А., Кутько И.И. Цветовые предпочтения подростков с акцентуациями характера // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1997. Т. 97. № 1. С. 24-28. Базыма Б.А. Взаимосвязь цветовых предпочтений и идентификации с цветом // Материалы конференции «Актуальные вопросы практической психологии и логопедии в учреждениях образования и охраны здоровья Украины». - Харьков, 1998. С.
11. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство,

1984. -444 с.

12. Белобрикина О.А. Речь и общение. Ярославль: Академия развития. 1998.-240 с.

13. Богая В. Сказочные задачи на занятиях по ТРИЗ. //Дошкольное воспитание. 1995. - №10. - С.30-35.

14. Богоявленская Д.Б. Метод исследования уровня литературной активности. // Вопросы психологии. 1971. №1. - С.144-146.

15. Вильямс К. Тренинг по управлению стрессом. - М.: Изд-во Эксмо, 2002. -272 с.

16. Волков Б.С. Младший школьник. Как помочь ему учиться. М.: Академический проект, 2004. - 144 с.

17. Ворсобин В.Н., Жидкин В.Н. Изучение выбора цвета при переживании положительных и отрицательных эмоций дошкольниками // Вопросы психологии. 1980. Т. 3. С. 121-124.

18. Выготский Л.С. К вопросу о динамике детского характера. Собр. соч. в 6 т. Т. 5. - М.: Педагогика, 1983. С. 153-165.

19. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 390 с.

20. Газе-Рапопорт М.Г. Поиск вариантов в сочинении сказок // Машинный поиск вариантов при моделировании творческих процессов. М.: Наука, 1983.-С. 21 -28.

21. Галич Т.Н. Развитие креативности в условиях инновационного образования: Дисс. канд. психол. наук: Казань, 1999. 214 с.

22. Гвоздев А.М. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. 4.1., М., Просвещение 1965. С.27-50.

23. Голловин Е. Программирование прекрасного. Иностранная литература- 1966-№7-С. 199 -206.

24. Гончарова Е.Б. Формирование мотивации учебной деятельности подростков. // Вопросы психологии. 2000 №6, с132-134.

25. Готовность к школе. Руководство практического психолога / Под ред. Дубровиной И.В. - М.: Наука, 1995. - 119 с.

26. Гутчин И.Б. Кибернетические модели творчества. М.: Знание. 62 с.
27. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика. 1986. 240 с.
28. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. -543 с.
29. Диагностика речевого развития дошкольников. /Под ред. О.С.Ушаковой. М.: Знание. 1997. С.31-52.
30. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. Спб.: Питер., Ком., 1999.-368 с.
31. Дудецкий А.Я. Теоретические вопросы воображения и творчества. Смоленск, 1974. С. 5-35.
32. Дышлевый П.С. , Яценко Л.В. Регуляция творческой деятельности. Воронеж, Изд-во университета, 1986. 210 с.
33. Дьяченко О.М. Возможности развития умственных способностей дошкольников в процессе ознакомления со сказкой. //Дошкольное воспитание. 1993. - №11. - С.43-47.
34. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника. М.: Знание. 1996. С.30-36.
35. Дьяченко О.М. Пороцкая Е.Л. Роль слова в развитии воображения дошкольника. В кн: Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками. /Под ред. Л.А.Вергера. - М: Интор, 1996. С.78-97.
36. Дьяченко О.М. Проблема развития способностей до и после Л.С.Выготского. //Вопросы психологии. 1995. - №5. - С.98-110.
37. Дьяченко О.М., Веракса Н.С. Чего на свете не бывает? М.: Знание, 1994. 157 с.
38. Дьяченко О.М., Веракса Н.С. Элементы «Карнавальной культуры» в развитии ребенка дошкольника. //Вопросы психологии. - 1994. -№2. - С.77-87.
39. Егорова М.С. Сопоставление дивергентных и конвергентных особенностей когнитивной сферы детей (возрастной и генетический анализ) // Вопросы психологии. 2000. - № 1. - С. 36-46.

40. Ермолаева-Томина Л.Б. Исследование факторов, детерминирующих индивидуальные различия в проявлении творческой активности. В кн.: Психология творчества. / Под ред. Я.А. Пономарева. М.: Наука, 1990. - С.117-131.
41. Ерчак Н.Т. Особенности понимания художественного текста взрослыми и детьми. // Вопросы психологии. 1994. - № 3 - С. 82 - 87.
42. Ерчак Н.Т. Особенности понимания художественного текста взрослыми и детьми. //Вопросы психологии. 1994. - №3. - С. 82 - 87.
43. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М., 1982. 250 с.
44. Завалишина Д.Н. Творческий аспект практического мышления // Психологический журнал.- 1991. №2.
45. Заика Е.В. Комплекс игр для развития воображения. //Вопросы психологии. 1993. №2. - С. 54 - 62.
46. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. - М.: Просвещение, 1986. 145 с.58.Зимбардо. Ф. Застенчивость. - М.: Педагогика, 1991. 208 с.
47. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. - М.: Просвещение, 1986. 145 с.58.Зимбардо. Ф. Застенчивость. - М.: Педагогика, 1991. 208 с.
48. Зеленкова Т.В. Функционально-статистический анализ сказок, сочиненных детьми. // Вопросы психологии. 2001. - №6. - С. 17-27.
49. Зинкевич-Евстигнеева Т. Введение в сказкотерапию. // Психолог в детском саду. 1998. - №1. - С.32-37.
50. Зинченко В.П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. М.: Новая школа. 1997. -335 с.
51. Зоркая Н. М. На рубеже столетий: У истоков массового искусства в России 1900-1910 годов. М.: Наука, 1976. С. 5 - 65.
52. Иванова Т.В. Остроумие и креативность. // Вопросы психологии. - 2002. -№1.- С. 76-87.
53. Исследование мотивационной сферы личности: межвузовский сборник научных трудов. – Новосибирск: Издательство НГПИ, 1984. – 163с.

54. Ищенко И.П. Соотношение творческой и интеллектуальной одаренности у детей 4-6 лет.: Дисс. канд. психол. наук: М., 1993. - 248 с
55. Кабардов М.К, Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей. //Вопросы психологии. 1996. - №1. - С.34-50.
56. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности (нормативный подход). М.: Изд. Моск. Университета, 1983. 165 с.
57. Кербелете Б. П. Историческое развитие структур и семантики сказок. Вильнюс: Вага. 1991.-350 с.
58. Кербелете Б. П. Историческое развитие структур и семантики сказок. Вильнюс: Вага. 1991.-350 с.
59. Кербелете Б. П. Сравнение структурно-семантических элементов разных народов // Фольклор. Проблемы тезауруса. Российская академия наук, Институт мировой литературы им. А.М. Горького. М.: Наследие. 1994.-С. 7-19
60. Кирнос Д.И. Индивидуальность и творческое мышление. М.: Просвещение. 1992. - 173 с.
61. Ковалева А.В. Некоторые физиологические и психологические предпосылки развития дезадаптации у учащихся 1-3 классов: Автореф. дис . канд. психол. наук. - М., 1999. -20 с.
62. Королева И.А. Особенности развития адаптационных способностей учащихся начальных классов: Автореф. дис. . канд. психол. наук. - СПб., 2003.
63. Лазарев М.Л. Воздействие психологических факторов на физическое здоровье детей: Автореф. дис. . канд. психол. наук. -М., 1997. 20 с.
64. Магомедов Н.М. Неизвестная школа. Учебное пособие. - Самара, Изд-во Самарский университет, 1993. - 233 с.
65. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие. - М.: Владос, 1995. - 529 с.