



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования**

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

**ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ**

**КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевой сферы  
младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях  
Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.04.02 Психолого-педагогическое образование**

**Направленность (профиль) программы магистратуры  
«Психология управления в образовании»**

Выполнила:

Студентка группы 310/129-2-1  
Вальковская Анастасия Сергеевна

Научный руководитель:

к. псих.н, доцент кафедры ТиПП  
Рокицкая Ю.А.

Работа рекомендована к защите  
рекомендована/не рекомендована

« 4 » 11 2016 г.

зав. кафедрой ТиПП

О.А. Кондратьева Кондратьева О.А.

**Челябинск  
2016**

## Оглавление

	Введение.....	3
Глава I	Теоретические предпосылки исследования проблемы психологической коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников, воспитывающихся в деструктивных семьях	
1.1	Эмоции и воля как предмет научного исследования в психологии.....	11
1.2	Психологические особенности эмоционально-волевой сферы младших школьников, воспитывающихся в деструктивных семьях .....	22
1.3	Модель психологической коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях .....	30
Глава II	Организация исследования эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях	
2.1	Этапы, методы, методики исследования.....	43
2.2	Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего этапа эксперимента .....	49
Глава III	Опытно-экспериментальное исследование эффективности психологической коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях	
3.1	Программа психологической коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях.....	62
3.2	Анализ эффективности реализации программы психологической коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях .....	69
3.3	Психолого-педагогические рекомендации по коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников.....	79
	Заключение.....	85
	Библиографический список.....	91
	Приложения.....	99

## Введение

Современное общество в последние десятилетие характеризуется как инновационное, инициирующее потребительский стимул в воспитании психологически здоровой, гармоничной личности. Сензитивным периодом для становления эмоционально-волевой сферы личности является период дошкольного и младшего школьного возраста. Ребёнку не даны в готовом виде от рождения эмоциональная устойчивость, смелость, дисциплинированность, самостоятельность и пр. Согласно современным представлениям о движущих силах, источниках и условиях развития психики и личности человека, психическое развитие ребенка опосредовано общением и взаимодействием со взрослым, в первую очередь, с родителем. Семья как ближайшее социальное окружение ребенка, удовлетворяет потребность ребенка в принятии, признании, защите, эмоциональной поддержке, уважении.

Влияние семьи на развитие психологических особенностей личности может быть положительным и негативным, что обусловлено системой детско-родительских отношений. В младшем школьном возрасте благоприятные эмоциональные детско-родительские отношения наиболее значимы для дальнейшего развития личности ребёнка. Нарушение связей в семье и вне семьи отражается на аффективном состоянии ребёнка, что может привести к образованию, сохранению и укреплению деструктивных, в целом явиться тормозящим фактором для развития (Н.К.Асанова, А.И.Захаров, В.В.Лебединский, В.Н.Мясищев, Дж.Боулби, J.F.Grindley, P.Nayes и др.). Отсюда можно предположить, что взаимоотношения между взрослым и ребёнком могут выступать в качестве психотравмирующей детерминанты пережитых ребёнком аффективных состояний, связанных со страхами. Существенные изменения, наблюдаемые в современной семье поскольку она как социальный институт закрыта и процессы внутрисемейной жизни, протекают латентно. Нарушение системы семейного взаимодействия, а именно выбор авторитарного стиля детско-родительских отношений или маленький неудачник, нередко ведет к

конфликтности в отношениях и, как следствие, формируется, по мнению А.О. Карабановой деструктивная семья - это семья, где во многом искажены или даже вытеснены традиционные семейные ценности, приносит существенный ущерб личности. Эмоционально-волевое развитие личности складывается из совокупности целеустремленности, умения выделить главную цель своей жизни и подчинить свои эмоции и волю к достижению данной цели. Сюда входят эмоциональные способности разбирать в себе и своих истинных чувствах, а также волевые способности принимать решения, дисциплинированность. Люди с подобными способностями имеют явное преимущество над остальными. Причем коэффициент эмоционально-волевых способностей развития помогает быть успешным не только в политике или бизнесе, но и в личной.

Проблему детско-родительских отношений исследовали: А. Адлер, А.И. Захаров, А.Я. Варга, Ю.Б. Гиппенрейтер, Т. Рибо, Е.Т. Соколова, А.С. Спиваковская, В.В. Столин, С. Шехтер, Э.Г. Эйдемиллер.

Актуальность проблемы, ее социальная значимость и недостаточная разработанность в теоретическом и методологическом аспектах определили выбор темы исследования: «Психологическая коррекция развития эмоционально-волевой сферы младших школьников, воспитывающихся в деструктивных семьях».

Цель работы: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность программы психологической коррекции эмоционально-волевой сферы личности младших школьников, воспитывающихся в деструктивных семьях.

Объект исследования: эмоционально-волевая сфера младших школьников.

Предмет исследования: психологическая коррекция эмоционально-волевой сферы младших школьников, воспитывающихся в деструктивных семьях.

Выдвигаемые гипотезы исследования:

1) Младшие школьники, воспитывающиеся в деструктивных семьях, характеризуются такими негативными проявлениями эмоционально-волевой сферы как: неуспешные, неприспособленные, застенчивые.

2) Психологическая коррекция эмоционально-волевой сферы будет эффективной, если:

- будет разработана модель психологической коррекции, характеризующаяся целостностью, согласованностью и взаимосвязанностью составляющих ее блоков;

- реализована целенаправленная программируемая деятельность по психологической коррекции на основе субъект-субъектного взаимодействия с младшими школьниками.

Для достижения поставленной цели и подтверждения гипотезы исследования были намечены следующие задачи:

1. Изучить теоретические подходы к изучению феноменологии эмоции и воли в теории зарубежной и отечественной психологии;

2. Проанализировать детско-родительские отношения и их взаимосвязь с эмоционально-волевой сферой младших школьников;

3. Разработать модель коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников, воспитывающихся в деструктивных семьях;

4. Разработать программу психологической коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников, воспитывающихся в деструктивных семьях и организовать опытно-экспериментальное исследование ее эффективности;

5. Проанализировать эффективность реализации программы психологической коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников, воспитывающихся в деструктивных семьях.

6. Разработать психолого-педагогические рекомендации по формированию эмоционально-волевой сферы младших школьников, воспитывающихся в деструктивных семьях.

Теоретико-методологической основой исследования является совокупность следующих методологических принципов, подходов и концепций:

- принцип развития, принцип единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев);
- принцип детерминизма, понимаемый как закономерная и необходимая зависимость психических явлений от порождающих их условий и факторов (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев);
- принцип «единства интеллекта и аффекта» (Л.С. Выготский);
- фундаментальные положения о системной природе психики (П.К. Анохин, В.А. Ганзен, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков);
- теоретические положения субъектного подхода (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн и др.);
- психологические и акмеологические исследования личностных потенциалов (Т.И. Артемьева, С.К. Бондырева, А.А. Деркач, Н.И. Конюхов, Д.А. Леонтьев, В.Н. Марков, Ю.М. Орлов, и др.);
- теории экзистенциально-гуманистической психологии (Д.А. Леонтьев, А. Маслоу, Р. Мэй, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл и др.);
- концепции профессионального становления личности (Е.М. Борисова, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников др.);
- основы методологии экспериментального исследования в психологии (Ф.Е. Василюк, В.Н. Дружинин, И.С. Якиманская).

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач использовались теоретический анализ и обобщение психологических исследований по проблеме, а также методы экспериментально-психологического исследования (Б.Г. Ананьев):

Эмпирические методы: констатирующий, формирующий эксперимент и психодиагностический метод, направленные на исследование.

Детско-родительские отношения исследовались с помощью методики: Тест-опросник «Родительские отношения» (А.Я.Варга и В.В.Столин)

Исследование эмоциональной сфера младших школьников с помощью психодиагностических методик:

- Детский 12-факторный личностный опросник Кеттелла 12PF / CPQ (модификация Э.М. Александровской и И.Н. Гильяшевой). шкалы: С

(уверенность в себе), Е (склонность к самоутверждению), G (ответственность), Н (социальная смелость), I (чувствительность), О (тревожность).

- Методика школьной тревожности Филлипса;

Исследование волевой сферы младших школьников исследовалось с помощью психодиагностической методики волевых качеств (А.И. Высоцкий).

Методы математической статистики: а) методы описательной статистики; б) t-критерий Стьюдента, позволяющий судить о значимости различий по выделенным показателям. Для обработки данных использовался пакет программ «Statistic 6.0.», «SPSS 12.0 for WINDOWS».

Экспериментальная база и выборка исследования: в исследовании приняли участие 40 семей, имеющих детей младшего школьного возраста обучающихся в Муниципальном общеобразовательном учреждении средней общеобразовательной школы Челябинской области г. Челябинска № 153 и 40 младших школьников 3А и 3Б класса. Общее количество выборки составило 80 человек.

Теоретико-методологическая значимость исследования:

- обоснован и конкретизирован феномен, определяющий понятие «деструктивная семья», определены и охарактеризованы структурные компоненты деструктивных семей (эмоциональный, когнитивный, поведенческий);

- уточнено определение понятия «эмоционально-волевая сфера» как сложного интегративного образования, включающего совокупность эмоциональных и волевых качеств, обеспечивающих осознание, понимание и регуляцию собственных эмоций и эмоций окружающих, влияющих на успешность межличностных взаимодействий и личностное развитие;

- определена и проанализирована взаимосвязь между стилем детско-родительских отношений и особенностями эмоционально-волевой сферы младшего школьника;

- разработана структурно-функциональная модель психологической коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников, воспитывающихся в деструктивных семьях

- разработана и проверена эффективность программы психологической коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников, воспитывающихся в деструктивных семьях.

Практическая значимость: полученные результаты позволяют совершенствовать процессы развития эмоционально-волевой сферы младших школьников, воспитывающихся в деструктивных семьях, поскольку разработана и апробирована специальная коррекционно-развивающая программа. Принципы организации психологической коррекционно-развивающей деятельности имеют универсальный характер и применимы для работы с эмоционально-волевой сферой младших школьников, воспитывающихся в деструктивных семьях. Материалы диссертационного исследования могут быть использованы могут быть использованы в деятельности практических психологов в системе образования. а также в практике различных структур, призванных оптимизировать процессы развития личности младших школьников, в том числе и воспитывающихся в деструктивных семьях.

Положения, выносимые на защиту:

1) Деструктивная – семья характеризуется изолированностью отдельных ее членов, атмосферой эмоционального напряжения и конфликтности, отсутствием душевной близости в системе детско-родительских отношений.

2) Эмоционально-волевая сфера младших школьников, воспитывающихся в деструктивных семьях характеризуется: неуспешными неприспособленными, застенчивыми.

3) Модель психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных учреждений основывается на системном, субъектно-деятельностном подходах; структурно представлена целевым, содержательным, технологическим и аналитико-результативными компонентами, реализуется в программе психолого-педагогического сопровождения деятельности.

3) Эффективными психолого-педагогическими условиями психолого-педагогического развития эмоционально-волевой сферы младших школьников



воспитывающихся в деструктивных семьях являются специально организованные условия реализации разработанной и апробированной нами коррекционно-развивающей программы. Средством решения задач коррекционно-развивающей деятельности служат: информирование, ролевые игры, психогимнастика, психотерапевтические и консультативные техники, психодиагностические процедуры, способы саморегуляции эмоционального состояния и др.

Достоверность результатов исследования обеспечивалась: всесторонним анализом проблемы при определении исходного теоретико-методологического базиса; совокупностью методов, адекватных целям и задачам исследования; репрезентативностью выборки исследования; применением методов математической статистики; возможностью повторения экспериментальной работы.

Апробация и внедрение результатов исследования. Диссертационное исследование осуществлялось в течение года в исследовании приняли участие 40 семей, имеющих детей младшего школьного возраста в Муниципальном общеобразовательном учреждении средней общеобразовательной школы Челябинской области г.Челябинска № 153 и 40 младших школьников 3А и 3Б класса. Общее количество выборки составило 80 человек.

Различные аспекты диссертации и выводы были изложены на научно-практических международных, всероссийских, региональных, межвузовских и внутривузовских конференциях.

По теме диссертации автором опубликована 1 работа.

Структура диссертационного исследования. Диссертация состоит из введения, трех глав, выводов по главам, заключения, библиографического списка.

Теоретические: анализ психологической литературы по проблеме эмоционально-волевой сферы, стилях детско-родительских отношения, возрастные особенности младшего школьника, обобщение, моделирование.

Эмпирические: в соответствии с целями и задачами исследования использовался комплекс теоретических и экспериментальных методов, который включает в себя, теоретический анализ отечественных и зарубежных источников литературы по проблеме.

В тексте содержится 6 рисунков, 4 таблиц, 5 приложений. Библиография включает 87 наименования.

# Глава I. Теоретические предпосылки исследования проблемы психологической коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников, воспитывающихся в деструктивных семьях

## 1.1. Эмоции и воля как предмет научного исследования в психологии

Анализ психолого-педагогической литературы позволил установить, что в настоящее время среди ученых нет согласованного представления о понятии «эмоционально-волевая сфера». Среди исследователей наблюдаются значительные расхождения в трактовках, тем не менее изучение эмоций и воли является актуальным для понимания поведения человека, так и его психологического состояния и развития, влияющих на становление личности. В связи с этим возникает необходимость в анализе и систематизации существующих подходов к определению отдельно понятия «эмоции», к понятию «воля», описанию их классификации, структур, механизмов и неразрывной связи одного от другого. Ниже мы рассмотрим, как трактуется и понимается данное понятие учеными в психологии [41, с. 90].

В психологию термин «эмоции», ввел В. Вунд, по его мнению — это прежде всего изменения, характеризующиеся непосредственным влиянием чувств на течение представлений и, влиянием последних на чувства, а органические процессы являются лишь следствием эмоций [17, с. 56].

Эмоции - особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного, отношения человека к миру и людям, процесс и результаты его практической деятельности. К классу эмоций относятся настроения, чувства, аффекты, страсти, стрессы. Это так называемые «чистые» эмоции. Они включены

во все психические процессы и состояния человека. Любые проявления его активности сопровождаются эмоциональными переживаниями [52, с.246].

Эмоции эволюционно развились из простейших врождённых эмоциональных процессов, сводящихся к органическим, двигательным и секреторным изменениям, до значительно более сложных, утративших инстинктивную основу процессов, имеющих отчётливую привязку к ситуации в целом, то есть выражающих личное оценочное отношение к имеющимся или возможным ситуациям, к своему участию в них [15, с.112].

В представлениях В.В. Нуркова, по регулятивным процессам психики, автор выделяет эмоции, обосновывая это тем, что они могут быть: положительными, связанные с переживанием приятного, так же могут быть отрицательными, когда переживается неприятное; сценическими, повышающими активность личности; астеническими, снижающими ее активность [50, с.56].

В психологии эмоций, принято подразделять на эмоциональный тон ощущений - форма позитивных эмоций, которая не имеет предметной отнесенности. Сопровождает жизненно важные ощущения, например, вкусовые, температурные, болевые. Представляет собой наиболее раннюю стадию развития эмоций в филогенезе [3].

В. Вундт, характеризует эмоции в качестве теоретического конструкта и близкое ему значение имеет понятие прельщение - диффузный эмоциональный (чувственный) отклик на воспринимаемые или воображаемые признаки предмета, возникновение этого явления обусловлено деятельностью субкортикальных отделов мозга и вегетативной нервной системы. При его анализе существенно углубляется понимание динамики познавательных процессов [17, с. 377].

Негативные эмоции - форма эмоций, которая субъективно предстает как неприятные переживания. Приводят к реализации адаптивного поведения, направленного на устранение источника физической или психологической опасности [38, с. 268].

В психотерапии П.С. Анохин выделил следующие интеллектуальные действия:

- гнев возникает при возникновении препятствий на пути достижения цели и служит для пробуждения энергии, требующейся для разрушения препятствия;
- печаль возникает в ситуации потери значимого объекта и служит к снижению уровня энергии для дальнейшего ее использования;
- страх помогает избежать опасности или мобилизоваться для нападения;
- презрение поддерживает собственную самооценку и поведение доминирования;
- застенчивость сигнализирует о потребности в уединении и интимности;
- чувство вины устанавливает подчиненную роль в социальной иерархии и свидетельствует о возможности потери самоуважения;
- отвращение приводит к отталкиванию вредных объектов [1, с. 28].

Таким образом, эмоции — это очень сложные психические явления, одним из основных механизмов являются регуляции функционального состояния организма и деятельности человека.

Рассмотрим несколько теоретических подходов к пониманию эмоций, этим вопросом в зарубежной психологии занимались Ч. Дарвин, Джеймс-Ланге, Стенли, Шехтер и др.

Рассмотрим фундаментальные теории, первая из которых является теория Ч. Дарвина - Эволюционная теория эмоций. Ч. Дарвин в своих работах полагает, что эволюционный путь развития эмоций и обосновал происхождение их физиологических проявлений. Суть его представлений состоит в том, что эмоции делятся как на полезные, так и представляют собой лишь остатки (рудименты) различных целесообразных реакций, которые были выработаны в процессе эволюции в борьбе за существование. Ч. Дарвин доказывал, что в развитии и проявлении эмоций не существует непроходимой пропасти между человеком и животными. В частности, он показал, что во внешнем выражении эмоций у антропоидов и слепорожденных детей имеется много общего [35, с. 181].

Вторая теория или по другому ее называют соматическая теория к пониманию эмоции рассматривалась У. Джеймсом и К.Г. Ланге - в которой датские ученые выдвинули идею, что эмоция — является результатом

физиологических изменений. Теория Джемса-Ланге отметит существенную роль, которую играют в эмоциях органические изменения периферического характера [35, с. 36].

Современная физиология показала, что эмоции не сводимы к одним лишь периферическим реакциям. В эмоциональных процессах участвуют в теснейшем взаимодействии как периферические, так и центральные факторы.

У человека в динамике эмоций не меньшую роль, чем органические и физические воздействия, играют когниции (знания). Исходя из этого были предложены новые теории эмоций [78, с. 83].

Так например С. Шехтера выделил двухфакторную теорию эмоций, в которой предлагает сочетание двух компонентов: физиологического возбуждения, когнитивной интерпретации. Эмоция, с одной стороны, обуславливает энергетический компонент сознания, а с другой её качество определяется взаимодействием содержания сознания и возможной программой действий. Двухфакторная теория косвенно отделяет проблему силы и знака эмоции, от её качественного содержания [73].

Руководствуясь логикой исследования, задаваемой теориями зарубежной психологии, эмоции рассматривались в разных подходах и эволюционных и соматических, так же как сочетание двух компонентов, где в основном касаются отдельных аспектов проблемы и объясняют далеко не все, что касается эмоций, без достаточно четкой дифференциации их на различные подклассы, которые отличаются друг от друга не только генетически, но и функционально.

В отечественной психологии исследованиями в области эмоций занимались такие ученые как П.К. Анохин, А.Н. Леонтьев, П.В. Симонов, и многие другие.

П.К. Анохин в биологической теории изучал эмоции, как продукт эволюции важный для закрепления и стабилизации, рационального поведения. Ведущие эмоции участвуют в формировании функциональной системы, определяя вектор, то есть направленность поведения, постановку цели, формирование акцептора результата действия. Ситуативные эмоции, возникающие при оценке отдельных

этапов действия, позволяют корректировать поведение и достигать поставленной цели [1].

Другой подход к эмоциям и чувствам содержится у А.Н. Леонтьева, который делит их на аффекты. Чувства, по А.Н. Леонтьеву, являются подклассом эмоциональных процессов. Основная их особенность в предметности. Ряд авторов (Г.Х. Шингаров, Г.И. Батурина и др.) считают, что основанием для разграничения эмоций и чувств как качественно разных психических явлений эмоциональной сферы являются, во-первых, потребности, которыми они обусловлены; во-вторых, функции, которые они выполняют; в- третьих, физиологические механизмы, которыми они обусловлены [2].

Большое внимание теории «эмоции» в лингвистическом, философском и психологическом контекстах уделил П.В. Симонов – потребностно - информационная, необходимо рассматривать с позиций эффективности поведения. Все сенсорное разнообразие эмоций сводится к умению быстро оценить возможность или невозможность активно действовать, то есть косвенно привязывается к активирующей системе мозга. Наиболее близко к понятию эмоции, автор представил их как отражение мозгом человека и животных какой-либо актуальной потребности (ее качества и величины) и вероятности (возможности) её удовлетворения, которую мозг оценивает на основе генетического и ранее приобретенного индивидуального опыта [35, с. 120].

Анализ разработанности понятия «эмоции» в психологической науке позволяет сделать вывод о том, что, и зарубежные и отечественные психологи в своих теориях рассматривали природу и сущность эмоций рассматривались каждым ученым по отдельным аспектам с биологической, с потребностно – информационной точки зрения, а так же с двух позиций, с одной из них рассматривалось появление эмоций – это как следствие психических явлений, с другой заявляли, органические реакции влияют на психические явления. Все эмоции проходят общий для всех высших психических функций путь развития – от внешних социальных форм к внутренним психическим процесса. Эмоции не только осознаются осмысливаются, но и переживаются [ 9, с. 96].

Следует отметить, что в психологии наряду с эмоциями рассматривают термин воля, поскольку она наряду с эмоциями, является так же психическим процессом, связанным с регулированием поведения человека [25, с. 49].

Воля – сознательное регулирование человеком своего поведения, связанное с преодолением внутренних и внешних препятствий, обладающее рядом признаков: наличие усилий и продуманного плана для выполнения того или иного волевого акта; усиленное внимание к такому поведенческому действию; отсутствие непосредственного удовольствия, получаемого в процессе и в результате его исполнения; состояние оптимальной мобилизованности личности, концентрации в нужном направлении [67, с. 66].

Основные признаки волевого акта:

- а) приложение усилий для выполнения волевого акта;
- б) наличие продуманного плана осуществления поведенческого акта;
- в) усиленное внимание к такому поведенческому акту и отсутствие непосредственного удовольствия, получаемого в процессе и в результате его исполнения;
- г) нередко усилия воли направлены не только на победу над обстоятельствами, сколько на преодоление самого себя [77, с. 68].

Е.П. Ильин отмечает волевые личностные качества определяющие большинство поведенческих актов. Базовые, определяющие большинство поведенческих актов проявление воли находит свое выражение в таких свойствах как сила воли (степень необходимого волевого усилия для достижения цели), настойчивость (умение человека мобилизовать свои возможности для длительного преодоления трудностей), выдержка (умение тормозить действия, чувства, мысли, мешающие осуществлению принятого решения), энергичность и др. определяющие большинство поведенческих актов [34, с. 218].

Существуют и вторичные, развивающиеся в онтогенезе позже, чем первичные, волевые качества: решительность (умение принимать претворять в жизнь быстрые, обоснованные и твердые решения), смелость (умение побороть страх и идти на оправданный риск ради достижения цели, несмотря на опасности



для личного благополучия), самообладание (умение контролировать чувственную сторону своей психики и подчинять свое поведение решению сознательно поставленных задач), уверенность в себе. Эти качества следует рассматривать не только как волевые, но и как характерологические [36, с. 26].

К третичным следует отнести волевые качества, теснейшим образом связанные с нравственными: ответственность (качество, характеризующее личность с точки зрения выполнения ею нравственных требований), дисциплинированность (сознательное подчинение своего поведения общепринятым нормам, установленному порядку), принципиальность (верность определенной идее в убеждениях и последовательное проведение этой идеи в поведении), обязательность (умение добровольно возложить на себя обязанности и выполнить их). К этой же группе относятся качества воли, связанные с отношением человека к труду: деловитость, инициативность [65, С. 90 – 110].

Таким образом эмоции и воля являются неизменными компонентами управления (и регуляции как частного случая управления) человеком своим поведением, общением и деятельностью.

В процессе регуляции поведения и деятельности эмоции и воля могут выступать в различных соотношениях. В одних случаях возникающие эмоции оказывают на поведение и деятельность дезорганизующее и демобилизующее влияние, и тогда воля (а точнее сила воли) выступает в роли регулятора, компенсируя отрицательные последствия возникшей эмоции. В других случаях эмоции, наоборот, стимулируют деятельность (воодушевление, радость, в ряде случаев – злость), и тогда проявления волевого усилия не требуется [66, с. 184].

Одновременно с изучением психического явления, как эмоции, многие ученые как зарубежные так и отечественные занимались вопросом о развитии воли, волевой сферы личности.

В зарубежной психологии так же развивались теоретические подходы в развитии волевой сферы личности человека, представителями являются: В. Вундт, У. Джемс, Т. Рибо, рассмотрим некоторые из них.

В своих исследованиях В. Вундт приходит к выводу, что феномен аффективной теории воли, рассматривает волю с помощью понятия аффекта. Самое существенное для возникновения волевого процесса – активность внешнего действия, которое непосредственно связано с внутренними переживаниями. В простейшем волевом акте автор выделяет два момента: аффект и связанное с ним действия внешними направленными на достижение конечного результата, или внутренние – на изменение других психических процессов, включая эмоциональные. Развитием же воли по В. Вундту является превращение простых процессов в сложные [36, с. 112].

Теории автономной воли объясняют этот психический феномен исходя из законов, заложенных в самом волевом действии. Все теории автономной воли можно разделить на три группы:

- мотивационный подход;
- подход свободного выбора;
- регуляционный подход [25, с. 14].

Как отмечает У. Джемс в теорию волевых движений, где воля рассматривается как преднамеренные, осознанные, произвольные, опосредованные опытом совершения произвольных (рефлексов, эмоций, инстинктов) движений. В этом плане они вторичные и производные функции организма по сравнению с первичными произвольными движениями.

Условиями возникновения волевых движений являются:

- 1) предварительное накопление идей (представлений) в памяти от неоднократного осуществления произвольных движений;
- 2) наличие предшествующей движению моторной идеи (мысленного предварения чувственных впечатлений) о результате этого движения;
- 3) наличие в сознании нескольких противодействующих этой идее альтернатив или равно благоприятных альтернативных идей;
- 4) особое решение, согласие воли посредством обеспечения доминирования в сознании идеи на осуществление этого движения [66, с. 76].

Т. Рибо считает что, воля относится к самой высокой форме деятельности, к целенаправленному поведению, а ее проявления - к движению. Воля, выполняя импульсивную и задерживающую функции, проявляется преимущественно в сложной деятельности и зависит от характера человека. В теории Т. Рибо можно проследить изменение воли, первостепенное значение для понимания сущности воли имела рассматриваемая им идео-двигательная форма деятельности. Здесь причиной движений выступает идея. Для собственно волевого действия характерны идеи, вызывающие движение после краткого или продолжительного рассуждения, либо идеи (абстрактные), не заканчивающиеся движением, но по ассоциации вызывающие другое состояние [56, с. 9].

Различные определения воли представлены в соответствии с развиваемыми в отечественной психологической науке основными подходами, их изучением занимались такие ученые как Л.С. Выготского, В.И. Селиванова, Е.П. Ильина и многие другие.

Л.С. Выготский относит волю к высшим психическим функциям человека, развитие которых осуществляется как овладение человеком собственным поведением при помощи различных средств. Характерные признаки овладения собственным поведением проявляются, главным образом, в свободном выборе действия. Свободный выбор между двумя возможностями, определяемый не извне, а самим испытуемым (ребенком), экспериментально моделировался путем создания многозначности мотивов действия и их борьбой. В результате было установлено, что в сложных, затруднительных для ребенка случаях (лимит времени выбора, неизвестность, индифферентность, уравновешенность или разнообразие мотивов выбираемых действий) он добровольно прибегает к жребии для осуществления выбора. Тем самым, ребенок "вводит в ситуацию новые стимулы, совершенно нейтральные по сравнению со всей ситуацией, и придает им силу мотива" он воздействует на собственный выбор действий, создав вспомогательный мотив [19, с. 47].

В концепции В.И. Селиванова воля понимается как психологический инструмент, позволяющий личности справляться с импульсивностью и не

поддаваться рутине привычке. Воля определяется как сознательный уровень регуляции человеком своего поведения и деятельности, выраженный в умении преодолевать внутренние и внешние препятствия при совершении целенаправленных действий и поступков. Волевая регуляция рассматривается Селивановым как высшая форма активности (сознательно направленная активность) личности, в которой проявляется способность человека властвовать над собой, бороться за достижение поставленной цели. Такая регуляция совершается с помощью волевых усилий, конкретизируясь в волевых процессах, состояниях, свойствах, действиях. По мнению В.И. Селиванова волевая регуляция не может считаться завершенной, если она не выразилась в виде исполнения [66, с. 292].

В концепции Е.П. Ильина воля понимается как разновидность произвольного управления, реализуемого посредством волевых действий, существенным признаком которых является наличие волевого усилия. Объявляя главной сущностью воли самость, автор определяет ее как самодетерминацию и сознательное преднамеренное планирование человеком своих действий, включая самокоманду, самостимуляцию, самоконтроль за своими действиями и состояниями. Собственно воля, по мнению Е.П. Ильина, есть самоуправление поведения с помощью сознания, предполагающее самостоятельность человека в принятии решения, инициации, осуществлении и контроле собственных действий [34, с. 41].

Таким образом, из всего выше сказанного можно сделать вывод о том, что эмоции и воля являются психологическими характеристиками личности и являются ее неотъемлемой частью.

М.В. Чумаков подчеркивает, что линии исследования воли и эмоций сформировались и существуют в единстве и используется термин эмоционально-волевая сфера личности. Регуляция действует как целостный механизм, что означает различные сферы личности связаны между собой. В связи с этим сохраняет актуальность вопрос о рассмотрении взаимодействия, взаимообусловленности эмоциональной и волевой регуляции, единства

эмоциональной и волевой сфер личности. К рассмотрению этого вопроса можно подойти с различных сторон:

- со стороны участия эмоций в волевых процессах;
- участия волевых процессов в эмоциональной регуляции [79, с.14].

Е.П. Ильин считал в одних случаях возникающие эмоции оказывают на поведение и деятельность дезорганизующее и демобилизующее влияние, и тогда воля (а точнее сила воли) выступает в роли регулятора, компенсируя отрицательные последствия возникшей эмоции. В других случаях эмоции, наоборот, стимулируют деятельность (воодушевление, радость, в ряде случаев – злость), и тогда проявления волевого усилия не требуется. В этом случае высокая работоспособность достигается за счет гиперкомпенсаторной мобилизации энергетических ресурсов [34, с. 182].

Резюмируя и развивая сказанное, следует отметить, что представления воли как регулятора эмоций является одним из выражений неразрывной связи сфер личности. Эмоции обеспечивают общую мобилизацию всех систем организма, в то время как волевая регуляция обеспечивает избирательную мобилизацию психофизических возможностей человека. За волевой регуляцией закрепляется функция сознательного изменения степени «включения» эмоций. Разделение регуляции на эмоциональную и волевою ставит вопрос об их взаимодействии [35, с. 107].

Поэтому П.В. Симонов считал, что личность должна оптимально сочетать совокупную в себе сильную волю с определенным уровнем эмоциональности [72, с. 48].

## 1.2 Психологические особенности эмоционально-волевой сферой младших школьников воспитывающихся в деструктивных семья

В первом параграфе нами были рассмотрены подходы ученых к понятию «эмоционально-волевая сфера». Рассмотрим исследование взаимосвязи особенностей стилей детско-родительских отношений на эмоционально-волевою сферу младшего школьника.

Эмоционально-волевая сферы является важным аспектом развития личности в целом. В младшем школьном возрасте складывается и проявляются личностные качества, поэтому невнимание к развитию личности в этом возрасте. При отсутствии целенаправленного формирования эмоционально-волевой сферы личности в условиях стихийного развития школьники оказываются неспособными к саморегуляции учебной деятельности [41, с. 19].

Эмоционально-волевая сфера личности - это многогранное образование, в которое помимо эмоций входят многие эмоциональные явления: эмоциональный тон ощущений (удовольствие - отвращение), чувства (любовь, зависть и др.), эмоциональные состояния (эмоции), эмоциональные свойства личности, акцентированная выраженность которых позволяет говорить об эмоциональных типах личности, эмоциональные устойчивые отношения [6, С. 45-46].

Формирование эмоционально волевой сферы является одним из важнейших условий становления личности ребенка, опыт которого непрерывно обогащается. Развитие эмоциональной сферы способствует семья, школа, вся та жизнь, которая окружает и постоянно воздействует на ребенка. Эмоционально-волевая сфера признана первичной формой психической жизни, "центральным звеном" в психическом развитии младшего школьника как личности [20, с. 37].

Эмоционально-волевая сфера - это особенности человека, касающиеся содержания, качества и динамики его эмоций и чувств [69, с. 587].

На каждой стадии онтогенеза эмоции проходят путь прогрессивного развития, приобретая все более богатое содержание и все более сложные формы

проявления под влиянием социальных условий жизни и воспитания. К.О. Казанская, Е.Н. Каменская и И.Ю. Кулагина рассматривают в своих работах каждый период жизни человека, но отмечают младший школьный возраст — это период между 6,5 и 10,5 годами. Исследователи отмечают, что возрастные границы подвижны и зависят от социокультурных обстоятельств, типа преобладающей культуры, требований окружающих, индивидуальных особенностей, половой принадлежности ребенка. В это время происходит интенсивное биологическое развитие детского организма. Сдвиги, происходящие в этот период, - это изменения в центральной нервной системе, в развитии костной и мышечной системы, а также деятельности внутренних органов [43, с. 132].

Развитие эмоциональной сферы по мнению В.Сатира способствует школа, вся та жизнь, которая окружает и постоянно воздействует на ребенка, но семья является основной сферой. Именно по - этому так важна в этом возрасте поддержка и выбор правильного стиль детско-родительских отношений к ребенку, который оказывают влияние на формирование эмоционально-волевой сфере человека, в особенности для детей младшего школьного возраста. Родительские отношения определяют и формируют эмоциональную сферу младшего школьника к высшим из них относятся чувств: нравственные, интеллектуальные, эстетические. Стили детско-родительских отношений представляют собой одним из основных способ управления младшими школьниками, типичная для родителя система приемов воздействия на ребенка в том числе и на эмоционально-волевою сферу, поэтому необходимо помнить, что личностные особенности родителей определяют стиль родительского отношения [63, с.58].

Согласно Е.О. Смирновой, стиль детско-родительских отношений - это обобщенные, характерные, ситуационно неспецифические способы общения данного родителя с данным ребенком, это образ действий по отношению к ребенку [68, с. 210].

В младше школьном возрасте, продолжает развиваться структура отношений ребенок-родители и продолжает играть важную роль в становлении эмоционально–волевой сферы младшего школьника [45, с. 26].

Родительское отношение как целостную систему разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ребенком, особенностей восприятия и понимания характера ребенка, поступков, представлены в работах А.Я. Варги [9, с. 135].

Выбираемый стиль отношения к ребенку зависит от жизненного стиля личности родителя, т.е. от значения, которое человек придает миру и самому себе, его целей, направленности его устремлений и тех подходов, которые он использует при решении жизненных проблем. А стиль родительского отношения в свою очередь оказывает непосредственное влияние на эмоциональное-волевое становление ребенка, как он реагирует на ту или иную ситуацию [80, с. 67].

Разные стили ухода и обращения с ребёнком начиная с первых дней его жизни формируют те или иные особенности его психики и поведения. На развитие ребенка влияют, в первую очередь, детско-родительские отношения. Младше школьный возраст, как никакой другой, характеризуется зависимостью от взрослого, и прохождение этого этапа становления личности и сформированности эмоционально–волевой сферы, во многом определяется тем, как складываются взаимоотношения ребёнка с родителями [9, с. 21].

В психологической литературе понятия «стиль родительского отношения», «тип семейного воспитания», «родительская позиция» часто рассматриваются как синонимы. Под стилем детско–родительских отношений понимают многомерное образование, включающее когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, опираясь на определение А.Я. Варги, которая описывает родительское отношение как целостную систему разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ребенком, особенностей восприятия и понимания характера ребенка, его поступков [10, с. 56].



Стили детско-родительских отношений интересовали множество ученых, однако А. Адлер был первым, кто рассмотрел проблемы стилей родительского воспитания. Он описывал неблагоприятные ситуации детства, связанные с родительским [31, с. 67].

Выбираемый же стиль отношения к ребенку зависит от жизненного стиля личности родителя, т.е. от значения, которое человек придает миру и самому себе, его целей, направленности его устремлений и тех подходов, которые он использует при решении жизненных проблем. А стиль родительского отношения в свою очередь оказывает непосредственное влияние на формирование стиля жизни ребенка, т.к. жизненный стиль формируется очень рано [86].

В исследовании Овчарова Р.В. основные стили детско-родительских отношений были структурированы на основании анализа взаимодействия матери и ребенка при совместном решении задач:

- 1) сотрудничество;
- 2) псевдосотрудничество;
- 3) изоляция;
- 4) соперничество.

Сотрудничество предполагает тип отношений, в которых потребности ребенка учитываются, ему дают право «на автономию». Псевдосотрудничество может осуществляться в разных вариантах, таких, как доминирование взрослого, доминирование ребенка. При изоляции полностью отсутствует кооперация и объединение усилий, инициативы друг друга отклоняются и игнорируются, участники взаимодействия не слышат и не чувствуют друг друга. Для стиля соперничества конкуренция при отстаивании собственной инициативы и подавлении инициативы партнера [53, с. 21].

А.С. Спиваковская выделяет три спектра отношений составляющих любовь родителей к своему ребенку:

- симпатия-антипатия;
- уважение-пренебрежение;
- близость-дальность.

Сочетание этих аспектов отношений позволяет описать некоторые типы родительской любви: действенная любовь (симпатия, уважение, близость); отстраненная любовь (симпатия, уважение, но большая дистанция с ребенком); действенная жалость (симпатия, близость, но отсутствие уважения); любовь по типу снисходительного отстранения (симпатия, неуважение, большая межличностная дистанция); отвержение (антипатия, неуважение, большая межличностная дистанция); презрение (антипатия, неуважение, малая межличностная дистанция); преследование (антипатия, неуважение, близость); отказ (антипатия, большая межличностная дистанция ) [71, с. 129].

Таким образом, стили детско-родительских отношений всегда интересовали множество ученых таких как : А. Адлер, Е.Т. Соколова, А.С. Спиваковская и др., но все эти теории объединяет то, что в зависимости от характеристики взаимодействия родителей с детьми, зависит какой ребенок вырастит в дальнейшем.

А. Я. Варга в качестве детерминант родительского отношения к ребенку наряду с психологическими особенностями ребенка, социокультурными и семейными традициями, этологическим фактором раннего контакта ребенка с матерью, особенностями общения взрослых членов семьи выделяет особенности личности родителя [10, с. 19].

Некоторые исследователи считают, что разнообразие родительского поведения диктуется разнообразием потребностей и конфликтов личности. Общаясь с ребенком, родитель воспроизводит свой опыт переживаний раннего детства. В отношениях с детьми родители проигрывают свои собственные конфликты.

Различают деструктивный и конструктивный стили детско-родительских отношений. Изначально слово «деструктивный» «разрушительный» и выражает отделение, устранение, отсутствие чего-либо. Отсюда следует, что понятие «деструктивная семья» несет аналогичный смысл [48].

В конструктивной здоровой и функциональной семье царит любовь и уважение к каждому члену семьи – чувства взрослого и ребенка представляются

как ценность, к ним прислушиваются и уделяют большое внимание. В такой семье ребенок с самого детства может открыто и смело говорить о своих желаниях, выражать свои чувства, не сомневаясь в том, что его поймут и поддержат [48].

В деструктивной семье нет ни равенства, ни уважения.

Семья - это первый опыт освоения правил поведения, традиций, которые затем определяют, чему и когда можно учить ребенка. Именно в семье происходит передача накопленного опыта от одного поколения к другому, но и к опыту деструктивного поведения приобретаются именно в семье и здесь семья может влиять на формирование личности, как опосредовано, так и непосредственно. В особенности в младшем школьном возрасте [81, с.493].

Деструктивная семья по мнению Д.В. Винникотт - это семья, где во многом искажены или даже вытеснены традиционные семейные ценности, где отклонение поведения личности от нравственных и иных социальных норм приносит существенный ущерб как интересам личности, так и интересам семьи, а впоследствии – и обществу. В такой семье нарушена система семейного взаимодействия, что, в конечном счете, приводит к конфликтности и дисгармонии внутри семейных отношений [14, С. 452-460].

Существует согласно А.Я. Варга и В.В. Столин два основных стиля родительского отношения в деструктивной семье основными, выделяют:

Авторитарная гиперсоциализация - характеризует то, как взрослые контролируют поведение ребенка, насколько они демократичны или авторитарны в отношениях с ним. От ребенка родители требуют безоговорочного послушания, появляется авторитаризм, директивность. Младше школьник послушный, дисциплинированный, обязательный, ответственный, но не имеющий силы воли, своего мнения, настойчивости и решительности. У детей воспитанных в этом стиле детско-родительских отношениях наблюдается в эмоциональной сфере гипертрофированная любовь к самому себе, застенчивость и постоянное чувство вины [31, с. 62].

Маленький неудачник (инфантилизация – инвалидизация) - как взрослые относятся к способностям ребенка, к его достоинствам и недостаткам, успехам и неудачам, стремление инфантилизировать ребенка, приписывание ему личной и социальной несостоятельности. Он видится более младшим по сравнению с реальным возрастом, интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся детскими, несерьезными. Ребенок представляется в волевой сфере себя как: неприспособленным, неуспешным, открытым для дурных влияний. Проявляется недовольство его неспешностью и стремление оградить его от трудностей жизни, жестко контролировать, а в эмоциональной сфере представляет себя как: застенчивостью, в некоторых случаях проявляется чувство гнева [13, с. 80].

Согласно А.Я. Варга и В.В. Столина существуют три основных стиля родительского отношения к конструктивной семье основными, выделяют:

Принятие–отвержение - выражает собой общее эмоционально положительное (принятие) или эмоционально отрицательное (отвержение) отношение к ребенку. При принятии ребенка родители младше школьника стремятся проводить с ним вместе много времени. Одобряются интересы и его замыслы. В такой семье вырастает полноценно здоровый ребенок [10, с. 91].

Младшему школьнику воспитанному в семье со стилем детско-родительских отношений принятие свойственны следующие эмоционально-волевые качества: уравновешенность, непримиримость к недостаткам и безобразным поступкам других людей, правдивость, искренность и вежливость, реальность оценки своих возможностей, самокритичность и настойчивость в достижении цели, но возможно что он будет избалованный. Ребенок отличается послушанием и уступчивостью, ответственностью и самоконтролем, осознанием зависимости каждого человека от других людей. При отвержении ребенка младше школьного возраста вырастает с огромным числом дурных наклонностей, он показывает в учебе низкие умственные способности, его личность не уважается и возможны психические отклонения [10, с. 92].

Кооперация (социальная желательность) - стремление взрослых к сотрудничеству с ребенком, проявление с их стороны искренней

заинтересованности и участие в его делах. Родители гордятся своим ребенком, поощряют его инициативу. Младше школьник вырастает семье с таким стилем самостоятельным, инициативным, ответственным, способным отстаивать свою точку зрения терпеливым, исполнительным, самокритичным, с сильной волей. Младшему школьнику свойственны следующие черты эмоционального характера: чуткость и внимательность, правдивость и честность, вежливость и уравновешенность [10, с. 54].

Симбиоз - ориентированы на то, чтобы выяснить, стремится ли взрослый к единению с ребенком или, напротив, старается сохранить между ребенком и собой психологическую дистанцию. Это – своеобразная контактность ребенка и взрослого человека. Для родителей ребенок представляется маленьким и беззащитным. С таким стилем детско-родительских отношений вырастает с неразвитой эмоционально – волевой сферой, таким младше школьникам характерны следующие качества: не самостоятельный, не решительный зависящий от родителей, не умеющий преодолевать трудностей. В эмоциональном плане ребенок застенчивый, ему присуще чувство вины, страх, он самокритичен к себе [10, с. 57].

Таким образом, на основании выше сказанного мы можем отметить, что, под стилем воспитания понимается не только определенная стратегия воспитания, а и включенность детей в обсуждение семейных проблем, и успешность ребенка при готовности родителей всегда прийти на помощь, стремление к снижению субъективности в видении ребенка.

Так же учеными отмечается, что стили детско-родительских отношений играют значимую роль в становлении младшего школьника и в развитии его эмоционально волевой сферы. В зависимости от стиля детско-родительских отношений, выбранной в каждой семье индивидуально, формируются свои, свойственные исключительно этому стилю эмоционально – волевые качества личности.

### 1.3 Модель психологической коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях.

Организация психологической коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях начинается с построения модели предстоящей деятельности. В.И. Долгова, Я.В. Латюшин предлагают в процессе моделирования формирования эмоционально волевой устойчивости исходить из свойств системности исследуемого явления. Это наличие цели, элементов, структуры. Их достоверность определяется с помощью системы мероприятий, реализуемых конкретными исполнителями, которые выделяют для этого необходимые ресурсы [27, с. 39].

А.Д. Гонеева определяет понятие «модель» следующим образом – это схема, изображение или описание, какого либо природного или общественного, естественного или искусственного процесса, явления или объекта [24, с. 158].

В работах В.И. Долговой, моделирование рассматривается, как метод исследования объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих предметов, явлений и конструируемых объектов для определения либо улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, прогнозирования их развития, управления ими и т.п. [26, с.33].

Метод моделирования призван для упрощения работы исследователя, с объектом. Модель становится аналогом изучаемого объекта, для более эффективного изучения явления.

Принято считать, что моделирование - это метод исследования объектов познания на их моделях.

Первоначально моделирование в научных изысканиях строилось на описании категорий «процесс» и «структура», исследователи стремились к тому, чтобы конструируемая ими модель максимально была приближена к реальности. Этот подход был особенно распространен в XVII - XVIII веках для описания

простых механических объектов. Но для описания сложноорганизованных объектов потребовалось внедрение в методику моделирования системного подхода [40, с. 11].

Принято считать, что моделирование связано с теоретическим познанием. Теоретическое знание, в отличие от эмпирического, имеет своим объектом анализ сущности, в ходе которого осуществляется процесс идеализации, выделяется существенное, которое затем объективируется, моделируется в виде материальных конструкторов, для чего используются знако-символические средства. С помощью моделей можно спроектировать ту или иную область знаний, умений, способностей любого участника педагогической системы, какими они должны быть с точки зрения искомого результата. Это дает знание о том, что должно быть сформировано. Сопоставление того, что формирует система, с тем, что должно быть сформировано, позволяет квалифицировать имеющуюся педагогическую систему и осуществлять сознательный поиск путей ее совершенствовании[44, с.66].

По мнению Р.В. Овчаровой, психолого–педагогическая коррекция – деятельность психолога по исправлению особенностей психического развития, которые по принятой системе критериев не соответствуют «оптимальной модели», которая отражает возрастную норму и обуславливается индивидуальными возможностями ребенка [53, с. 306].

Анализируя основные идеи психологической коррекции А.А. Осипова, считает, что это система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия [54, с. 73].

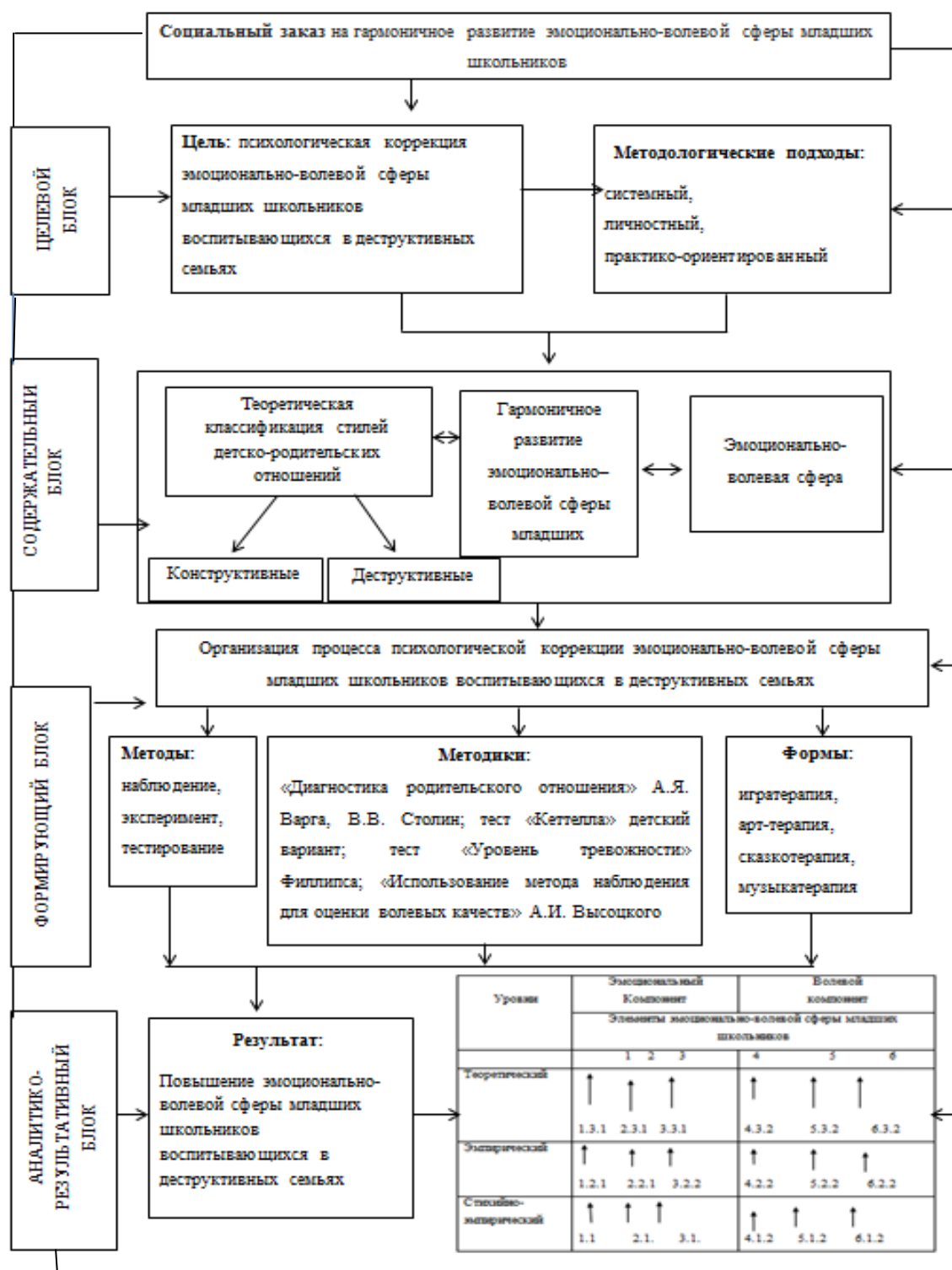


Рисунок 1 - Модель коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях

Условные обозначения: первый индекс обозначает условный порядковый номер элементов; второй - принадлежность к уровню формирования (1 – стихийно-эмпирический, 2 – эмпирический, 3 – теоретический); третий – принадлежность к



компоненту (1–эмоциональный). Эмоциональный компонент: 1 – эмоциональный-тон, 2 – модальный, 3 – эмоциональные реакции. Волевой компонент: 4 – дисциплинированность, 5 – самостоятельность, 6 – настойчивости; 1.1 апатия, гипотомия, послушный, зависимый; 2.1. тоска, тревога, страх, разочарование, озабоченность; 3.1. эмоциональная монотонность, лабильность; 1.2.1. сдержанность, безразличие; 2.1.1. изумление; 3.2.1. равнодушие, сдержанность; 1.3.1. эйфория, уверенность в себе, гипертия; 2.3.1. радость, удовольствие, счастье; 3.3.1. ярость, гнев, нетерпимость, импульсивность, реактивность; 4.1.2. безудержный, отсутствие инициативности, медлительность; 5.1.2. подвластен влиянию, отсутствие инициативности; 6.1.2. рассеянность, не доводит начатое дело до конца; 4.2.2. в частных случаях соблюдает правила, соблюдение поведения при напоминании; 5.2.2. отсутствие способности обслужить себе; 6.2.2. способность выбрать деятельность, проявляет упорство изредка, от случая к случаю выполняет начатое дело; 4.3.2. соблюдение требований, добровольное выполнение правил, соблюдение хорошего поведения; 5.3.2. умение самому найти себе деятельность, способность обслужить себя, деятельности без помощи и постоянного контроля со стороны; 6.3.1. умение длительно преследовать цель, умение проявить упорство при изменившейся обстановке, стремление постоянно доводить начатое дело до конца; Символу « » соответствует вектор перехода элемента на более высокий уровень модели.

Программа психологической коррекции строиться по принципу системности и содержит несколько этапов: целевой, содержательный, формирующий, аналитико-результативный блок, рекомендации родителям, учителям. Каждый блок состоит из нескольких взаимосвязанных компонентов. Ниже рассмотрим этапы модели психолога – педагогической коррекции эмоционально – волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях [30, с.26].

Рассмотрим подробно каждый этап:

На целевом этапе мы анализируем цель по проблеме нашей исследовательской работы: понятие эмоции и воли в психологической литературе; возрастные особенности развития эмоционально волевой сферы у

младших школьников. Составляем модель, психологической коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников, и дерево целей. Подготовка к эксперименту включает в себя: определение этапов, методов и методик исследования; характеристика выборки.

На содержательном этапе мы использовали четыре методики «диагностики родительского отношения» А.Я. Варга, В.В. Столин, исследование эмоциональной сфера младших школьников с помощью методики Теста «Кеттелла», детский вариант, выявление волевой сферы младших школьников исследовалось с помощью - «использование метода наблюдения для оценки волевых качеств» А.И. Высоцкого и методикой Филлипс для выявления уровня тревожности.

Формирующий этап включает в себя следующие компоненты: цель, задачи, содержание. Цель коррекции – гармонизировать эмоционально–волевою сферу младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях.

В соответствии цели, вытекают следующие задачи:

1. Развитие навыков анализа чувств и воли своей деятельности;
2. Развитие рефлексии – умения оценить свои поступки и взглянуть на себя со стороны;
3. Формирование навыков преодоления стресса;
4. Снижение уровня личностной тревоги, формирование адекватной самооценки;
5. Развитие ответственного поведения и коммуникативных навыков;
6. Развитие умения уважать права других людей, как свои собственные;
7. Развитие уверенности в себе.

Выполнение этих задач дает возможность младшим школьникам раскрыть способности эмоционально-волевой сферы. Содержательный компонент включает в себя принципы и методы коррекции, условия эффективности коррекции, требования к помещению, структура коррекционных занятий, рекомендации для ведущего психолого-педагогической коррекции.

Рассмотрим в нашей работе подробнее содержание психологической коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников, в основе которой лежат принципы и методы работы с младшими школьниками имеющие стихийно-эмпирический, эмпирический и теоретический уровень эмоционально-волевой сферы. Стихийно-эмпирический – проявление негативных характеристик эмоционально-волевой сферы младших школьников; эмпирический – проявление отдельных элементов эмоционально волевой сферы младших школьников; теоретический – позитивная эмоционально-волевая сфера младших школьников. Элементы эмоционально-волевой сферы на стихийно-эмпирическом и эмпирическом уровнях в представленной иерархии продолжают развиваться, сохранять свою значимость и относительную автономию [23, с. 106].

Коррекционная работа с детьми младшего школьного возраста, обусловлена спецификой, выбора метода и принципа психологической коррекции. Метод - способ познания, исследования явлений и деятельности, а принципы раскрывают психологические механизмы способствующие развитию и коррекции личности учитывая возрастные особенности испытуемых.

В основе различных методик игровая терапия - оказывает сильное влияние на развитие личности.

А.И. Захаров считает что характерная особенность игры – ее двуплановость:

- 1) играющий выполняет реальную деятельность, осуществление которой требует действий, связанных с решением конкретных, часто нестандартных задач;
- 2) ряд моментов этой деятельности носит условный характер, что позволяет отвлечься от реальной ситуации с ее ответственностью [32, с. 45].

Игротерапия используется как в индивидуальной, так и в групповой форме. Групповая игротерапия предпочтительнее, так как у ребенка существует социальная потребность в общении. Групповая игротерапия призвана помочь ребенку осознать свое реальное «Я», повысить самооценку, развить потенциальные возможности. В процессе взаимодействия дети помогают друг другу взять на себя ответственность за построение межличностных отношений, приобрести опыт построения отношений другими людьми [47, с. 394].

По мнению А. Хилла, в основе коррекции лежит терапия искусством – арт-терапия. Основной целью которую имеет гармонизацию развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания.

Цели арт-терапии:

1. Дать социально приемлемый выход агрессивности и другим негативным чувствам (например, работа над рисунками дает возможность разрядить напряжение);

2. Получить материал для интерпретации и диагностических заключений;

3. Проработать мысли и чувства, которые ребенок привык подавлять;

4. Наладить отношения между психологом и ребенком;

5. Развить чувство внутреннего контроля. Работа над рисунками, картинками или лепка предусматривают упорядочивание цвета и форм, концентрируется внимание на ощущениях и чувствах.

6. Развить художественные способности и повысить самооценку, поскольку побочным продуктом арттерапии является чувство удовлетворения, которое возникает в результате выявления скрытых талантов и их развития [55, с. 31].

Метод широко используемый в психолога – педагогической коррекции эмоциональных отклонений, при коммуникативных затруднениях является по мнению А.А. Осиповой – музыкотерапия. Активная музыкотерапия представляет коррекционно-направленную активную музыкальную деятельность: воспроизведение, фантазирование, импровизация с помощью человеческого голоса или выбранных музыкальных инструментов [54, с.216].

Сказкотерапия – метод, использующий сказочную форму для расширения сознания, развитие творческих способностей, преодоления внутренних конфликтов. В процессе работы со сказкой возможно ее разнообразное использование: сказка вызывает свободные ассоциации, касающиеся личной жизни, которые могут быть обсуждены, таким образом сказка может использоваться как метафора. Возможно рисование по мотивам сказки с последующим анализом полученного графического материала. Позволяет

почувствовать эмоционально значимые ситуации проигрывание различных эпизодов сказки [51, с. 206].

Основные приемы работы со сказкой:

- анализ сказок;
- рассказывание сказок;
- переписывание сказок;
- постановка сказок;
- сочинение сказок.

Сказка дает возможность отреагировать значимые эмоции, выявить внутренние конфликты и затруднения. Во время прослушивания страшных сказок ребенок учится разряжать свои страхи, его эмоциональный мир становится более гибким [57, с. 30].

Психокоррекционные методы и принципы перечисленные выше по мнению М.И. Чистякова эффективны в работе с детьми младшего школьного возраста. Коррекционные занятия имеют свою специфику, и строятся по определенной структуре:

Начало занятия. Приветствие, выявление общей атмосферы в группе, настрой группы на работу.

Основная часть. Мотивация на упражнения. Упражнения. Рефлексия.

Подведение итогов занятия. Итоговое слово ведущего, окончание занятия.

На этапе проверки эффективности коррекционного воздействия входят компоненты: повторное диагностирование, результативность коррекционных занятий. На этом этапе осуществляем проверку программы: повторная диагностика по методикам [58, с. 29].

Таким образом, если после обработки данных будет выражена положительная динамика, показатели станут средними и высокими, то программу по коррекции эмоционально – волевой сферы младших школьников, можно считать эффективной.

На четвертом этапе разрабатываются рекомендации родителям и учителям. Которые способствуют более полной реализацией психологической коррекции

эмоционально – волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях [58, с. 30].

Как метод планирования дерево целей основывается на теории графов и представляет собой как траекторные, определяющие направление движения к заданным стратегическим целям, так и точечные, определяющие достижение тактических целей, которые характеризуют степень приближения к заданным целям по заданной траектории. С одной стороны, это и есть новые системные технологии деятельности, с другой стороны, это и процедура освоения системных инновационных технологий [цит. по 28, с. 11]. Представим далее вариант такого системного целеполагания внедрения программы коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников.

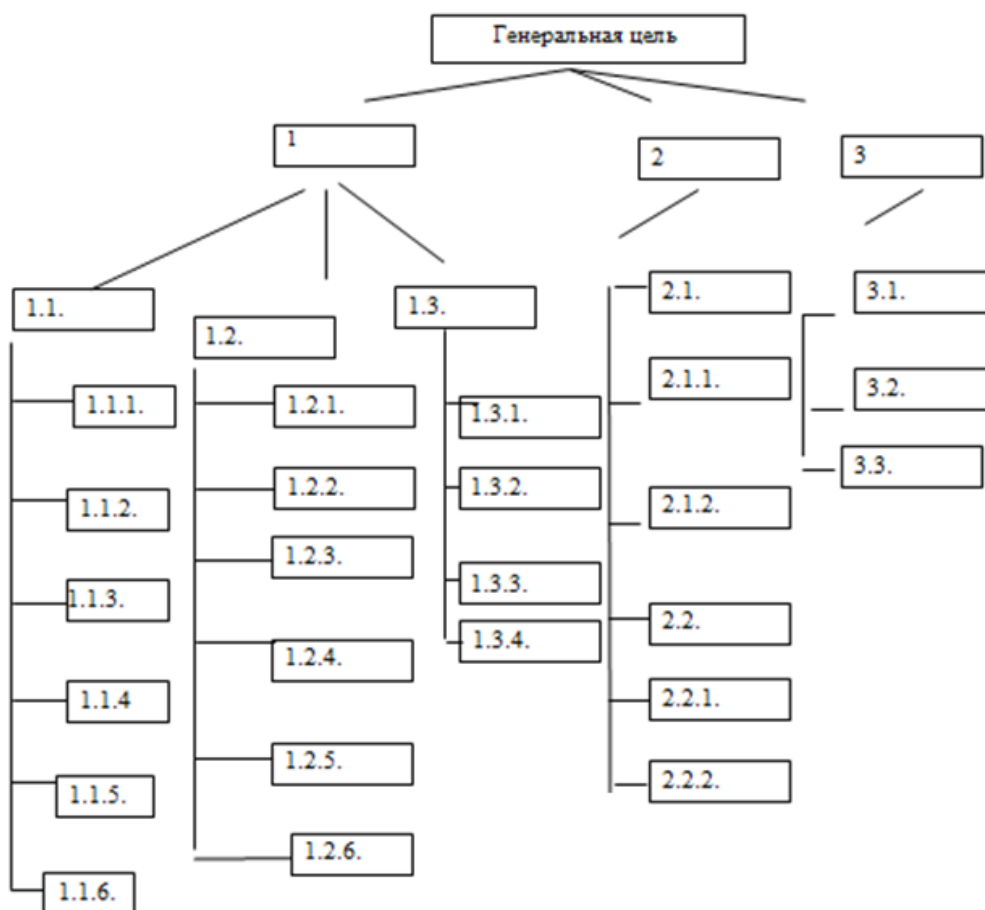


Рисунок 2 – Схема целеполагания по коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях

Генеральная цель – осуществить внедрение программы коррекции эмоционально-волевой сферы и проверить ее эффективность.

1. Теоретические предпосылки исследования проблемы психологической коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников, воспитывающихся в деструктивных семьях.

1.1. Эмоции и воля как предмет научного исследования в психологии.

1.1.1. Дать определение понятию «эмоции».

1.1.2. Проанализировать эмоционально-волевою сферу в теории отечественной и зарубежной литературы.

1.1.3. Дать определение понятию «воли».

1.1.4. Рассмотреть теоретические подходы к пониманию воли в зарубежной и отечественной психологии.

1.1.5. Определить взаимосвязь эмоций и воли в эмоционально-волевой регуляции.

1.2. Психологические особенности эмоционально-волевой сферы младших школьников, воспитывающихся в деструктивных семьях.

1.2.1. Дать определение понятию «эмоционально-волевая сфера» и

1.2.2. Дать характеристику возрастных особенностей младших школьников.

1.2.3. Дать определение понятию «стили детско-родительские отношения».

1.2.4. Проанализировать виды стилей детско-родительских отношений в зарубежной и отечественной литературе.

1.2.5. Дать определение понятию «деструктивные семьи».

1.2.6. Провести сравнительный анализ особенности эмоционально-волевой сферы младших школьников в различных стилях детско-родительских отношениях.

1.3. Модель психологической коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях

1.3.1. Проанализировать теоретические концепции построения психологической коррекции.

1.3.2. Определить принципы построения психолого-педагогической коррекционной программы.

1.3.3. Определить возрастные особенности психологической коррекции младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях.

1.3.4. Оценить эффективность программы.

2. Организация исследования эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях.

2.1. Спланировать этапы проведения исследования.

2.1.1. Определить выборку исследования.

2.1.2. Дать психологическую характеристику выборки.

2.2. Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего этапа эксперимента

2.2.1. Провести констатирующий эксперимент.

2.2.2. Сформировать коррекционные группы.

3. Опытное-экспериментальное исследование эффективности психологической коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях.

3.1. Программа психологической коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях.

3.2. Анализ эффективности реализации программы психологической коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях.

3.3. Психолого-педагогические рекомендации по коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников.

Таким образом, модель психологической коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях состоит из четырех этапов: целевой, диагностический, коррекционный, контролирующий и рекомендации учителям и родителям.



## Выводы по главе I

Теоретический анализ психологической литературы по проблеме исследования позволил сформулировать ряд выводов.

В зарубежной и отечественной научной литературе, содержащей анализ теоретических подходов развития эмоции и воли человека, основное внимание уделяется неразрывной связи между ними, поскольку они связаны с компонентом управления человеком своим поведением, общением, деятельностью.

Эмоционально-волевую сферу следует представить, как целостный механизм, что означает различные сферы личности связаны между собой. В связи с этим сохраняет актуальность вопрос о рассмотрении взаимодействия, взаимообусловленности эмоциональной и волевой регуляции, единства эмоциональной и волевой сфер личности. П.В. Симонов считал, что личность должна оптимально сочетать сильную волю с определенным уровнем эмоциональности.

Анализируя литературу по проблеме детско родительских отношений было предложено А.Я. Вагра и В.В. Столин условно разделить стили детско-родительских отношений, на две подгруппы и деструктивные семьи. Деструктивная семья по мнению О.А. Карабанова - это семья, где во многом искажены или даже вытеснены традиционные семейные ценности, где отклонение поведения личности от нравственных и иных социальных норм приносит существенный ущерб как интересам личности, так и интересам семьи, а впоследствии – и обществу. В такой семье нарушена система семейного взаимодействия, что, в конечном счете, приводит к конфликтности и дисгармонии внутри семейных отношений

Анализируя проблему эмоционально-волевой сферы, нами было установлено, что младший школьник воспитывающиеся в конструктивных семьях со стилем принятия отвержения, эмоционально – волевая сфера характеризуется уравновешенностью ребенка, его послушанием и уступчивостью; в семье со стилем симбиоз, не развита эмоционально – волевая сфера и характеризуется

нерешительностью ребенка, в деструктивных семье со стилем авторитарная гиперсоциализация – ребенок послушный дисциплинированный; в семье со стилем маленький неудачник, эмоционально – волевая сфера младшего школьника характеризуется, неуспешным неприспособленным, застенчивым; в семьях со стилем кооперация, эмоционально-волевая сфера ребенка характеризуется самостоятельностью, инициативностью чуткостью.

Разработанная модель психологическая коррекция эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях, дает целостное представление о психологической коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников и позволят достичь положительного результата в данном процессе.

## Глава II Организация и проведение исследования по изучению эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях

### 2.1. Этапы, методы, методики исследования

Исследование проводилось на базе МОУ СОШ №153 г. Челябинска. В исследовании принимали участие ученики 3 класса в возрасте 10 - 11 лет. Количество младших школьников, которые принимали участие в исследовании 40 человек.

Опытно-экспериментальная работа проходила в несколько этапов:

1. Поисково-подготовительный этап включает в себя: выбор темы, теоретическое изучение психолого-педагогической литературы, определение объекта и предмета исследования, формулировка гипотезы, подбор методик для констатирующего эксперимента. На этом этапе определялась проблема исследования. Происходил сбор и анализ психолого-педагогических исследований по проблеме эмоционально – волевой сфере младшего школьника воспитывающегося в деструктивных семьях.

2. Опытно-экспериментальный этап: подбор диагностического материала, обработка и интерпретация результатов проведенного исследования разработка программы а также ее реализация.

3. Контрольно-обобщающий этап включает в себя анализ и обобщение полученных данных, формулирование вывода и рекомендаций родителям, педагогам и детям по коррекции эмоционально – волевой сферы младших школьников, проверялась гипотеза, оформлялась дипломная работа.

Задачи исследования:

- 1) подбор соответствующей методики;
- 2) создание групп испытуемых;
- 3) проведение эксперимента;
- 4) обработать и интерпретировать результаты исследования;
- 5) создание рекомендаций.

Для изучения эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях использовались следующие методы исследования эмоционально – волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях:

Охарактеризуем использованные методы и методики исследования:

Анализ литературы – это метод научного исследования, предполагающий операцию мысленного или реального расчленения целого (вещи, свойства, процесса или отношения между предметами) на составные части, выполняемая в процессе познания или предметно-практической деятельности человека [цит. по 16, с. 70].

Эксперимент – это один из основных методов научного познания вообще, психологического исследования в частности. Это активное вмешательство в ситуацию со стороны исследователя, осуществляющего планомерное манипулирование одной или несколькими переменными и регистрация сопутствующих изменений в поведении изучаемого объекта. В исследовании применялся констатирующий [36].

Математическая обработка – это оперирование со значениями признака, полученными у испытуемых в психологическом исследовании. Такие индивидуальные результаты называют также «наблюдениями», «наблюдаемыми значениями», «индивидуальными показателями» и др. Значения признака определяется при помощи специальных шкал измерения [36].

Для проверки нормальности распределения выборки нами был применен одновыборочный критерий Колмогорова – Смирнова.

Статистика – это функция полученных экспериментальных значений, например, среднее арифметическое этих значений; число значений, превышающих определенную величину, и т. п. Именно в этом понимании термин “статистика” используется в математической статистике и будет использован в дальнейшем [64, с. 27].

Статистический критерий нормальности Колмогорова – Смирнова считается наиболее состоятельным для определения степени соответствия

эмпирического распределения нормальному. Он позволяет оценить вероятность того, что данная выборка принадлежит генеральной совокупности с нормальным распределением [36].

Для проверки гипотез нами был применен t-критерий Стьюдента.

T-критерий Стьюдента – общее название для классов методов статистической проверки гипотез (статистических критериев), основанных на распределении Стьюдента. T-критерий часто используют для проверки равенства средних значений в двух выборках [36].

Тестирование – это метод психологической диагностики, использующий стандартизированные вопросы и задачи (тесты), имеющие определенную шкалу значений. Применяется для стандартизированного измерения индивидуальных различий. Метод тестирования был реализован в исследовании с помощью методик [36].

Метод опроса – это сбор первичной информации путем постановки, стандартизированной системы вопросов. Метод опроса подразделяется на две основных типа: анкетирование и интервьюирования [26, с. 100].

Опрос бывает разных видов, таких как анкеты, личностные шкалы, вербальная информация и т.д. Данные виды являются разновидностью личностных тестов [49, с. 185].

Методика направлена на выявление особенностей личности в особенности эмоционально – волевой сферы младший школьников

Тест-опросник «Родительские отношения» (А.Я.Варга и В.В.Столин)

Цель: для диагностирования родительского отношения.

Инструкция: В тесте-опроснике 61 вопрос, на которые следует отвечать согласием или несогласием.

Возраст :методика предназначена для родителей детей 3 -10 лет.

Показатели: результаты опросника выражаются в пяти шкалах:

- принятие интегральное эмоциональное отношение к ребенку;
- кооперация - эта шкала раскрывается так: родитель заинтересован в делах и планах ребенка;

- симбиоз отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком;
- авторитарная гиперсоциализация - отражает форму и направление контроля за поведением ребенка;
- маленький неудачник - отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем.

Тест «Кеттелла» детский вариант разработан Р.Б. Кеттеллом и Р.В. Коаном

Цель: для измерения степени выраженности черт личности младших школьников, функционально независимая природа которых установлена в ряде факторно-аналитических исследований.

Инструкция: вопросник по детскому варианту теста Кеттелла содержит 110 суждений, которые касаются различных сторон жизни ребенка и его взаимодействия с другими людьми. К каждому вопросу теста даются на выбор два ответа, вернее — два возможных альтернативных суждения, с одним из которых опрашиваемый должен выразить свое согласие, отклонив другое.

Возраст: 8- 12 лет

Показатели: тест включает в себя такие шкалы как:

1. Черта (С). Уверенность в себе: дети характеризуются как нетерпеливые, легко возбудимые, реактивные или представляются сдержанными, невозбудимыми и флегматичными, чаще всего спокойными;
2. Черта (Е). Склонность к самоутверждению: ребенок о исполнительности, ответственности ребенка являются или признаком недобросовестности, безответственности;
3. Черта (G). Ответственность: дети решительные дети или нерешительные в своих действиях и поступках;
4. Черта ( I ). Чувствительность: ребенок по данной шкале легко выводится из состояния душевного равновесия, часто имеет пониженное настроение или обычно спокоен и редко расстраивается;
5. Черта ( О ). Тревожность: по данной шкале свидетельствуют о хорошей социальной приспособленности и умении контролировать свое

поведение или по этой же черте личности являются признаком неумения контролировать свое поведение;

Методика: «Диагностика уровня школьной тревожности» Филлипса

Цель: для изучения изучении уровня и характера тревожности

Инструкция: тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить “Да” или “Нет”.

Возраст: 8- 18 лет

Показатели:

1. Переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего - со сверстниками);
2. Фрустрация потребности в достижении успеха - неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата;
3. Страх самовыражения - негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей;
4. Страх ситуации проверки знаний - негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно - публичной) знаний, достижений, возможностей;
5. Страх несоответствовать ожиданиям окружающих - ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок;
6. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу - особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость

Математическая обработка – это оперирование со значениями признака, полученными у испытуемых в психологическом исследовании. С помощью методов математической обработки можно достоверно судить о статистических

связях, различиях существующих между переменными величинами, которые исследуют в данном эксперименте [37, с. 406].

Полученные в ходе исследования эмпирические данные были подвергнуты математико-статистической обработке. Были использованы следующие методы математической статистики: а) методы описательной статистики; б) t-критерий Стьюдента, позволяющий судить о значимости различий по выделенным показателям. Для обработки данных использовался пакет программ «Statistic 6.0.», «SPSS 12.0 for WINDOWS».

Статистическое сравнение результатов обследования переменных до и после экспериментального воздействия, а также установление статистической достоверности различий психодиагностических показателей в КГ и ЭГ решались с использованием метода «критерий различия» (t-критерий Стьюдента). Данный метод направлен на оценку различий величин средних значений выборок, относится к параметрическим критериям. Достоинствами данного метода являются: мощность критерия, широта применения, возможность применения для сопоставления связанных и несвязанных выборок, причем выборки могут быть не равны по величине [88, с. 167]. Используемая компьютерная статистическая программа подсчитывала уровни статистической значимости для каждого отдельного случая. Низшим стандартным уровнем статистической значимости является уровень  $p \leq 0,05$ .

Таким образом, на диагностическом этапе данные методики и методы позволяют выявить:

- стиль детско-родительских отношений;
- эмоционально-волевою сферу младших школьников;
- уровень тревожности;
- уровень волевой форсированности.



## 2.2. Характеристика выборки и результатов констатирующего эксперимента

В исследовании приняли участие 20 обучающихся 3 «А» класса и 20 обучающихся 3 «Г» класса МАОУ СОШ № 153 г. Челябинска.

В 3 «А» классе 11 мальчиков и 9 девочек. Состав класса по возрасту в основном одинаков. В целом ребята любознательные, очень переживают за свои успехи. У большинства детей проявляется познавательный интерес к учёбе. На уроках дети активны, любят логические упражнения, интересные задания, викторины, познавательные игры. У учащихся класса высокий уровень учебной мотивации, познавательная мотивация сформирована у всех. Большой интерес у учащихся к математике, русскому языку, литературному чтению, ИЗО и художественному труду. Уровень работоспособности и активности учащихся - высокий, уровень самостоятельности – средний. Класс сильный, стремится к получению новых знаний.

В 3 «Г» классе 5 мальчиков и 15 девочек. Состав класса по возрасту в основном одинаков. Основной состав класса сохранился до сегодняшнего времени. В коллективе сформировался познавательный интерес к учебному процессу. Ученики активно участвуют во внеклассовых мероприятиях. В классе есть гиперактивные дети, которые мешают на уроке.

Класс имеет достаточный уровень культурных навыков воспитанности. У учащихся класса высокий уровень учебной мотивации, познавательная мотивация сформирована не у всех. Большой интерес у учащихся к гуманитарным предметам.

Для того, чтобы охарактеризовать результаты констатирующего эксперимента рассмотрим каждую из методик. На группе младших школьников и их родителей, были проведены методики: А.Я. Варга и В.В. Столина, Кетелла, Филлипса (Филипса), А. И. Высоцкого.

В соответствии с первым положением гипотезы о том, что нами было проведено исследование на эмоционально-волевою сферу младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях.

Исследование, на выявление стилей детско-родительских отношений и выявление среди них конструктивных и деструктивных, проводилось при помощи методики А.Я. Варга, В.В. Столина «Родительские отношения». Все участники исследования были ознакомлены с процедурой исследования. Ответы респондентов обрабатывались и представлены на рис. 3 (см. Приложение 2, табл.1).

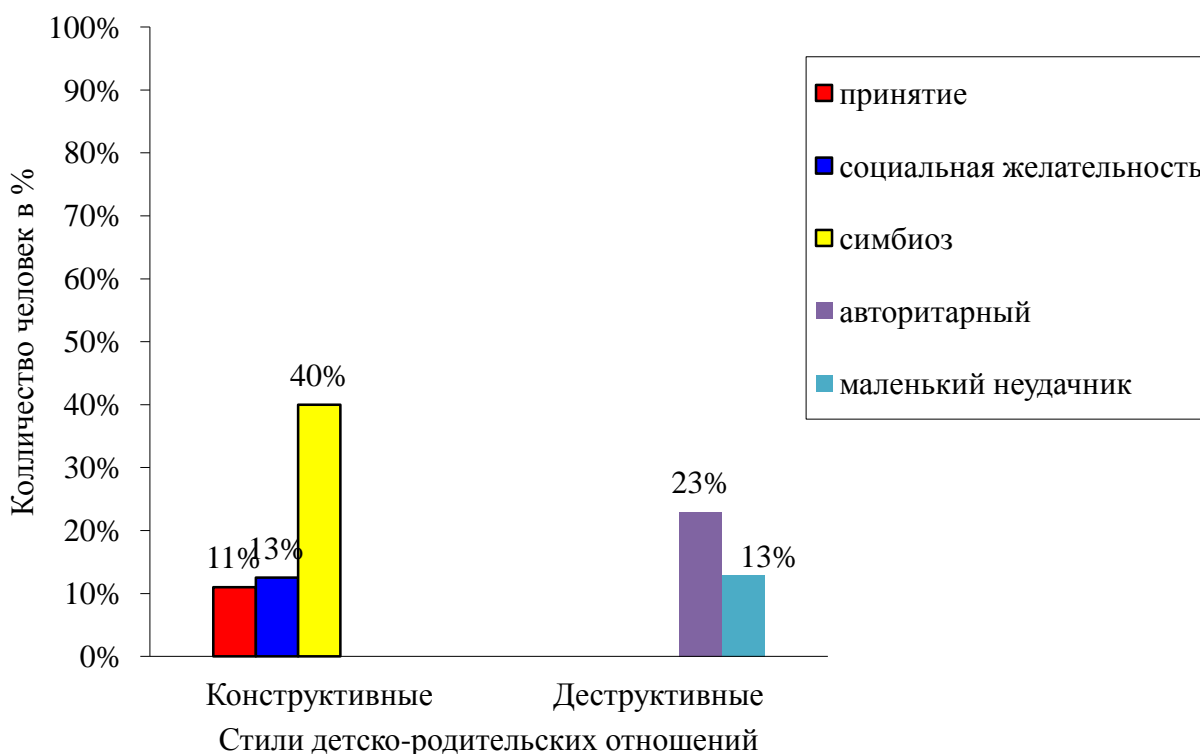


Рисунок 3 - Распределение критерий стиля детско-родительских отношения к своему ребенку на констатирующем этапе формирующего эксперимента по методике А.Я. Варга, В.В. Столина (N = 40)

Исходя из данных, приведенных на рис. 3, можно увидеть, что в конструктивных семьях преобладает стиль симбиоз у испытуемых он находится на высоком уровне, а стиль принятия на низком. У деструктивных семей показатели авторитарного стиля находятся на более высоком уровне, чем стиль маленький неудачник.

Таким образом, по результатам видно, что 40% родителей в конструктивных семьях по отношению к своему ребенку младшего школьного возраста, предпочтительней стиль – симбиоз. Исходя из высоких показателей по данному критерию, можно сделать предположение о том, что родители не устанавливают психологическую дистанцию между собой и ребенком, стараясь всегда быть ближе к нему, удовлетворяя при этом его основные и разумные потребности. Так же по результатам видно, что 23% родителей в деструктивных семьях выбирают стиль детско-родительских отношений как – авторитарный. Таким образом можно сделать вывод, что родители требуют от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старается навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. За проявления своеволия ребенка сурово наказывают. Родитель пристально следит за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами.

После обработки полученных данных по выявлению уровня тревожности, мы получили следующие результаты, представленные в Приложении 2 (Таблица 2).

Согласно полученным данным по методике «Диагностика уровня школьной тревожности» Филлипса (рис.4), мы выявили, что младшие школьники воспитывающиеся в конструктивных семьях имеют высокие показатели тревожности по шкалам не соответствия ожидания и низкая физиологическая сопротивляемость 32 %, когда в деструктивных семьях по шкале не соответствия ожидания 73% а низкая физиологическая сопротивляемость у 66% респондентов. Сравнивая показатели по методике тревожности в конструктивных и деструктивных семьях мы видим, что семьи выбравшие авторитарный или стиль детско-родительских отношений – маленький неудачник имеют высокий уровень тревожности.

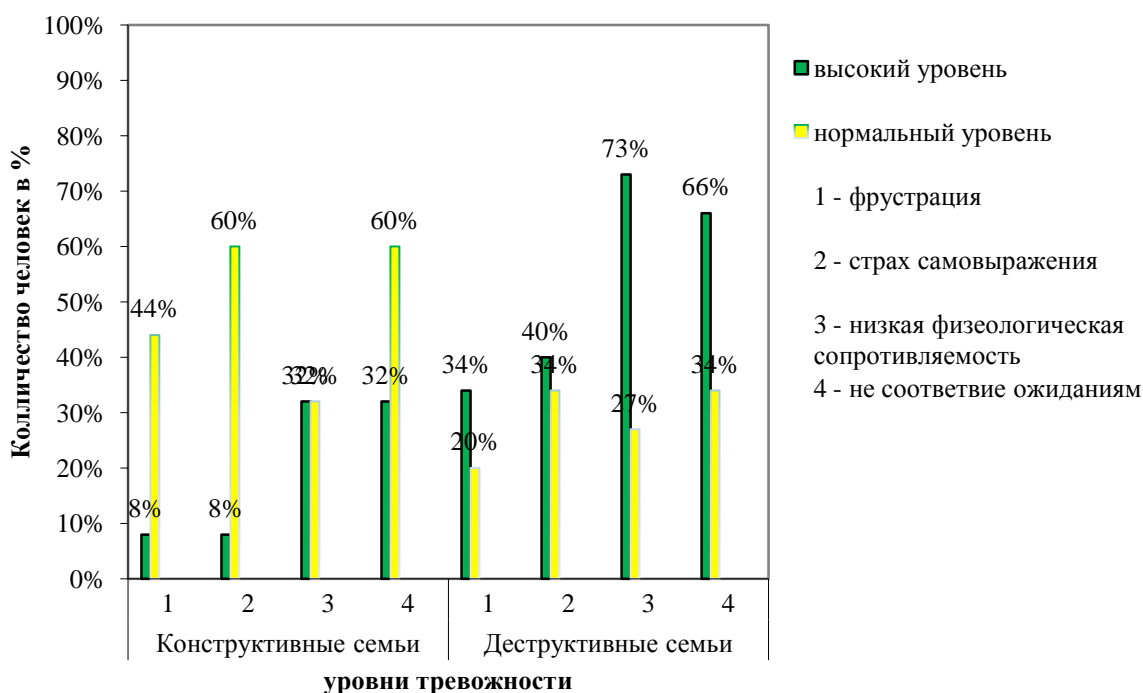


Рисунок 4 – Распределение испытуемых по фактору тревожности младших школьников по уровням на констатирующем этапе по методике Филлипса (N = 40)

У младших школьников, по индексу тревожности, выделено два уровня (рис. 4) результаты (см. Приложение 2, табл. 2).

В конструктивных семьях высокий уровень тревожности 32% (8 человек), по фактору низкая физиологическая сопротивляемость и столько же 32% процента по шкале не соответствия ожидания. Сравнивая результаты полученные в деструктивных семьях по тем же факторам - низкая физиологическая сопротивляемость составляет 73%(10 человек) и 66% (9 чел.) по фактору не соответствовать ожиданиям окружающих 66%(9 чел).

Младшие школьники воспитывающиеся в деструктивных семьях отмечают, что очень часто тревожатся и их охватывает чувство страха. Так же они испытывают тревогу по поводу оценок, даваемых окружающими в ожидании негативных.

Нормальный уровень в конструктивных семьях по фактору страх самовыражении 60% и 60% тревожности по фактору не соответствия ожидания. В деструктивных семьях 34 % не соответствия ожидания. Младшие школьники отмечают, что способны открыто предъявлять себя другим, демонстрировать свои способности, знания, достижения, возможности.

По уровню тревожности у большинства младших школьников воспитывающихся в конструктивных семьях преобладает нормальный уровень тревожности. Это значит, что общее эмоциональное состояние ребят находится в норме, они большинства умеют и могут справляться с тревогой.

По уровню тревожности у младших школьников в деструктивных семьях преобладает высокий уровень эмоциональной тревожности. Это значит, что ребята не умеют справляться со своей тревогой и переживаниями в ситуациях стрессогенного характера.

Составим сводную таблицу результатов исследования по тесту «Кеттелла» детский вариант (см. Приложение 2, табл. 3).



Рисунок 5 – Распределение критерий степени выраженности эмоционально-волевой сферы личности Р.Б. Кеттела (N = 40)

Примечание: С - уверенность в себе, Е - склонность к самоутверждению, Г – ответственность, I – чувствительность, О – тревожность.

После обработки полученных данных по тест «Кеттелла» детский вариант, мы получили следующие результаты (рис. 5) критерий фактора степени выраженности черт личности в конструктивных и деструктивных семьях значительно различаются.

Исходя из данных, приведенных можно увидеть что в конструктивных семьях выражены такие факторы черт личности: как фактор С - 60% испытуемых, который находится на высоком уровне, это отражают хороший уровень у ребят развитие уверенности в себе, таких его качеств, как спокойствие, стабильность. Так же хочу отметить, что по фактору Н у 32% испытуемых высокий уровень, это характеризует ребят как эмоционально-теплых, общительных, веселых, непринужден и смел в общении, легко вступает в контакт со взрослыми. Дети с высокими оценками по фактору G характеризуются высоким чувством ответственности, целеустремленности, добросовестности, аккуратности. Это отражено в рисунке 2. По фактору I - 4% испытуемых набрали наименьшее количество стенов это говорит о том что реалистичный, практичный, полагающийся на себя. Все остальные личностные особенности у испытуемых находятся на уровне нормы, это говорит о том что у детей личностные черты гармонично развиваются.

Рассмотрим выраженные факторы черты личности в деструктивных семьях исходя из полученных данных. У 53% испытуемых в таких семьях был выявлен фактор G. Дети с высокими оценками по фактору G характеризуются высоким чувством ответственности, целеустремленности, добросовестности, аккуратности. Младшие школьники набравшие 40% по фактору E - характерны для человека властного, которому нравится доминировать и приказывать, контролировать и критиковать других людей. У такого человека выражено стремление к самоутверждению, самостоятельности и независимости, он живет по собственным соображениям, игнорируя социальные условности и авторитеты, агрессивно отстаивая свои права на самостоятельность и требуя проявления самостоятельности от других. Такая личность действует смело, энергично и активно, ей нравится «принимать вызовы» и чувствовать превосходство над другими. По фактору O -44% испытуемых набрали высокое количество стенов, это говорит о том что ребенок часто имеет пониженное настроение, полон предчувствия неудач. Они отмечают, что не верит в себя, склонен к самоупрекам, недооценивает своих возможностей, знаний, способностей. Для него характерны

развитое чувство долга, подверженность чужому влиянию, зависимость настроения и поведения от одобрений или неодобрения со стороны окружающих. В обществе подобный человек чувствует себя неуютно и неуверенно, держится скромно и обособленно.

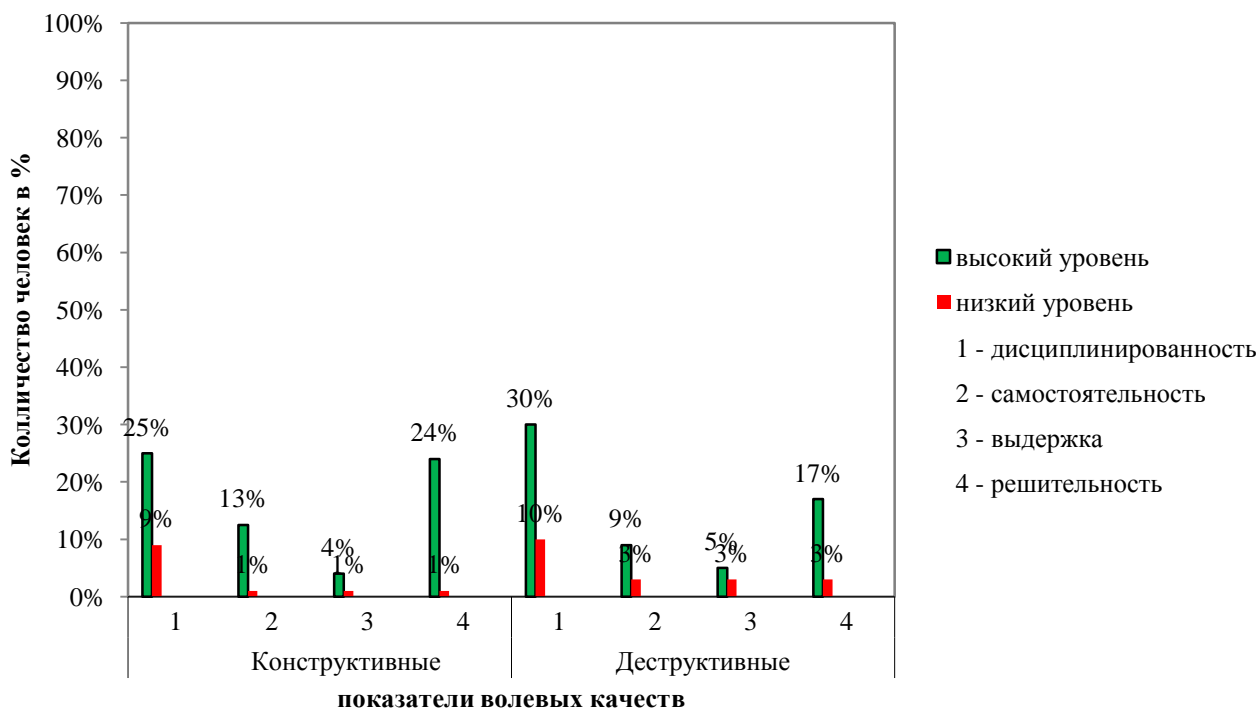


Рисунок 6 – Распределение Признаков волевых качеств школьников на констатирующем этапе формирующего эксперимента по методике А. И. Высоцкого

Анализ результатов, представленных на рис.6 (см. Приложение 2, табл. 6) показал, что у 30%(6 чел.) младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях очень сильно развито такое волевое качество, как дисциплинированность, но одновременно с этим у10% (2 чел.) младших школьников не развиты такие волевые качества. По результатам видно что по критерию решительность, ребята набрали 17% (3 чел.) которые бы не проявляли данное волевое качество.

В конструктивных семьях представленных так же на рис 6 (см. Приложение 2, табл. 5) показывает, что у 25% ребят развита дисциплинированность как волевое качество, но у 9% плохо развито это волевое качество. Исходя из показателей, можно сделать выводы, что волевые качества у младших

школьников развиты сильно, а вот дисциплинированность находится на очень слабом уровне развития. Поэтому, родителям необходимо пересмотреть свое отношение к ребенку, больше времени уделить режиму дня, организовать труд и жизнь учитывая его возрастные особенности.

Обобщая полученные данные мы делаем вывод о том, что у большинства младше школьников развиты такие волевые качества как дисциплинированность, инициативность и решительность.

На основе полученных данных был проведен корреляционный анализ для выявления взаимосвязи стилей детско-родительских отношений и эмоционально-волевой сферы младших школьников (см. таблица 6, Приложение 2).

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена мы выявили значимые корреляционные связи между показателями детско-родительских отношений, к которым мы относим характеристики взаимодействия родителей с детьми и особенностями эмоционально-волевой сферы, это преобладающий эмоциональный фон, тип эмоциональной сферы и сформированность волевых качеств, а так же уровень тревожности (см. Табл. №1).

Существует значимая корреляционная связь между стилем родительского отношения как принятие с фактором С ( $r=0,861^*$ ,  $p\leq 0,05$ ), результаты по этому фактору отражают уверенность в себе и, соответственно, спокойствие, стабильность. Существует значимая корреляционная связь между стилем родительского отношения как принятие с таким волевым качеством, как дисциплинированность ( $r=0,929^*$ ,  $p\leq 0,05$ ), а именно ребятам свойственно сознательное выполнение установленного в данной деятельности порядка. Зафиксирована отрицательная корреляционная связь между стилем принятие – отвержение с низкой физиологической сопротивляемостью ( $r= -0,123^*$ ,  $p\leq 0,05$ ).



Корреляционный анализ взаимосвязей стилей  
детско-родительских отношений и эмоционально волевой сферы младших  
школьников по критерию Пирсона

	Принятие	Кооперация	Симбиоз	Авторитарная гиперсоциация	Маленький неудачник
С (уверенность в себе)	0,861*				-0,675**
Е (уверенность в себе)		-0,843**	0,979*		
G (добросовестный)					-0,766*
Н (уверенный в себе)				-0,852*	-0,688*
І (эмоциональная возбудимость)			-0,898*		
О (тревожность)		-0,787*			
Дисциплинированность	0,929*	513**			
Самостоятельность					
Выдержки			0,945**		
Решительности				-607**,	0,648** *
Фрустрация					
Страх самовыражения				0,305*	
Низкая физиологическая сопротивляемость	-0,123*				
Страх несоответствия ожиданий					0,653**

Примечание: N (20n)-кол-во испытуемых; метод К. Пирсона \* -  $p \leq 0,05$ , \*\* -  $p \leq 0,01$ , \*\*\*-  $p \leq 0,001$ ;

Примечание: метод К. Пирсона \* -  $p \leq 0,05$ , \*\* -  $p \leq 0,01$ , \*\*\*-  $p \leq 0,001$ ;

Существует корреляционная связь между стилем родительского отношения - кооперация с фактором Е (склонность к самоутверждению) ( $r = -0,843^{**}$ ,  $p \leq 0,05$ )

результаты по этому фактору характерны для человека послушного, конформного и зависимого, такой ребенок руководствуется мнением окружающих, не может отстаивать свою точку зрения, а так же с фактором тревожности О ( $r = -0,787^*$ ,  $p \leq 0,05$ ), характерны для младше школьника веселого, бодрого, жизнерадостного. Он может легко переживать жизненные неудачи, верит в себя, не предрасположен к страхам, самоупрекам и раскаиванию, слабо чувствителен к оценкам окружающих. В семьях со стилем кооперация существует сильная корреляционная связь с таким волевым качеством как соблюдение дисциплинированного поведения ( $r = 0,513^{**}$ ,  $p \leq 0,05$ ).

Между стилем детско-родительских отношений таких как симбиоз, так же существует связь с фактором Е (склонность к самоутверждению) ( $r = 0,979^*$ ,  $p \leq 0,05$ ) данные по этому фактору характерны для детей властных, которым нравится доминировать, и по фактору I (чувствительность) ( $r = -0,898^*$   $p \leq 0,05$ ) характерны для ребят, который действует, ориентируясь на собственную интуицию. Значимая корреляционная связь между стилем родительского отношения как симбиоз с таким волевым качеством, как выдержка ( $r = 0,945^{**}$ ,  $p \leq 0,05$ ), а именно умение контролировать свое поведение в непривычной обстановке.

Связь между стилем детско-родительских отношений контроль и такими факторами как Н ( $r = -0,852^*$ ,  $p \leq 0,05$ ) такие люди зачастую робки, застенчивы, не уверены в своих силах, часто терзаются чувством собственной неполноценности, связь с такими волевыми качествами как инициативность ( $r = -0,607^{**}$ ,  $p \leq 0,05$ ) т.е. дети в этих семьях не обладают такими волевыми качествами, как активная поддержка коллектива в реализации намеченных планов. Существует связь между стилем и страхом самовыражения ( $r = 0,305^*$ ,  $p \leq 0,05$ ), это говорит о том, что ребенок воспитанный в данном стиле боится высказываться на публике и вообще выражать свои мысли.

Существует значимая корреляционная связь между стилем родительского отношения как маленький–неудачник с такими факторами как G ( $r = -0,766^*$ ,  $p \leq 0,05$ ) характерны для ребят, который проявляет слабый интерес к

общественным нормам и не прилагает усилий для их выполнения, фактор С ( $r = -0,675^*$ ,  $p \leq 0,05$ ), отрицательные значения по фактору у детей, говорит о том что остро реагируют на неудачи, оценивают себя как менее способных по сравнению со сверстниками, обнаруживают неустойчивость настроения, плохо контролируют свои эмоции, по фактору Н ( $r = -0,688^*$ ,  $p \leq 0,05$ ) ребята с низким значением фактора проявляют застенчивость и робость. Значимая корреляционная связь между стилем родительского отношения как маленький – неудачник с такими волевыми качествами как инициативность ( $r = -0,648^{***}$ ,  $p \leq 0,05$ ), поскольку показатели с отрицательным значением говорит о том что проявление субъектом творчества, выдумки, рационализации у группы испытуемых с данным стилем воспитания, находится на низком уровне, и так же присущи такие волевые качества как низкая самостоятельность ( $r = -0,456^*$ ,  $p \leq 0,05$ ), по фактору страх не соответствия ожидания ( $r = 0,653^*$ ,  $p \leq 0,05$ ).

Из полученных результатов следует, что между стилями детско-родительских отношений и эмоционально–волевой сферой младших школьников существует связь, статистически значима.

Таким образом, проведя теоретическое и практическое исследование взаимосвязи стилей детско-родительских отношений и эмоционально–волевой сферой младших школьников – мы цель, определенную в работе выполнили. Выдвинутая нами гипотеза о том, что существует взаимосвязь между стилями детско–родительски отношений и эмоционально волевой сферы младших школьников, верна.

## Выводы по главе II

Проведенное исследование по изучению эмоционально-волевой сферы младших школьников предполагало три этапа: поисково-подготовительный этап: теоретическое изучение психолого-педагогической литературы (было изучено состояние проблемы исследования в психолого-педагогической литературе, рассмотрено понятия «эмоция и воля», раскрыты возрастные особенности младших школьников); опытно-экспериментальный этап (была проведена психодиагностика испытуемых по четырем методикам, полученные результаты были обработаны, выражены в виде диаграмм и сведены в общие таблицы, разработана и реализована формирующая программа коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников); контрольно-обобщающий этап: анализ и обобщение результатов исследования, формулирование выводов и рекомендаций (были подобраны следующие диагностики для изучения уровня).

Анализ результатов соответствует цели констатирующего эксперимента показал что, у 40% родителей конструктивных семей по отношению к своему ребенку младше школьного возраста, выбирают стиль симбиоз. Исходя из высоких показателей по данному критерию, можно сделать предположение о том, что родители проявляет искренний интерес к ребенку, высоко оценивает способности, поощряет самостоятельность и инициативу, старается быть с ним на равных. Так же по результатам видно что 23% родителей деструктивных семей выбирают стиль детско-родительских отношений – авторитарный. Исходя из низких показателей по этой шкале, можно сделать вывод, что родители не доверяют своему ребенку и берут на себя ответственность решать за него;

Исходя из данных, можно увидеть, что у 60% испытуемых фактор С, который находится на высоком уровне, это отражают хороший уровень обобщение, выделение частного из общего, овладение логическими и математическими операциями, легкость усвоения новых знаний. У 56% испытуемых высокий уровень I, это характеризует ребят как эмоционально-теплых, общительных, веселых.

Из полученных результатов по корреляционному анализу следует, что между конструктивными стилями детско–родительскими отношениями и эмоционально – волевой сферой младших школьников существует множество связей:

- существует значимая корреляционная связь между стилем родительского отношения как принятие – с фактором С (уверенность в себе). Существует значимая корреляционная связь между стилем родительского отношения как принятие – с таким волевым качеством, как дисциплинированность и с низкой физиологической сопротивляемостью;

- существует корреляционная связь между стилем родительского отношения - кооперация с фактором Е (благоразумие), а так же с фактором тревожности О (самоконтроль). В семьях с таким стилем существует сильная корреляционная связь с таким волевым качеством как соблюдение дисциплинированного поведения;

- между стилем детско-родительских отношений, как симбиоз, так же существует связь с фактором Е (уверенность в себе), и по фактору I (эмоциональная возбудимость). Значимая корреляционная связь между стилем родительского отношения как симбиоз с таким волевым качеством, как выдержка.

По результатам корреляционного анализа следует, что между деструктивными стилями детско–родительскими отношениями и эмоционально – волевой сферой младших школьников существуют связи:

- между стилем детско-родительских отношений контроль с фактором Н (уверенность в себе), связь с такими волевыми качествами как решительность со знаком минус и связь со страхом самовыражения;

- существует значимая корреляционная связь между стилем родительского отношения как маленький –неудачник с такими факторами как С (уверенность в себе), фактор G (добросовестный), по фактору Н (уверенный в себе). Значимая корреляционная связь между стилем родительского отношения как маленький – неудачник с такими волевыми качествами как решительность и страх несоответствия ожиданий.

### Глава III. Осуществление экспериментальной работы по проведению коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях

#### 3.1. Программа развития эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях

А.А. Осипова представляет программу – как набор инструкций или алгоритмов, подробно описывающих способы определенных действий. Это определение может иметь несколько разных значений, а также само слово может означать различные виды программ [54, с. 56].

Учебная программа – созданный в рамках системы обучения документ, определяющий содержание и количество знаний, умений и навыков, предназначенных к обязательному усвоению той или иной учебной дисциплине, распределение их по темам, разделам и периодам обучения. Помимо полного текста, учебная программа может сопровождаться объяснительной запиской, кратко раскрывающей задачи обучения данному предмету, описывающей изучения материала, перечисляющей наиболее существенные методы и организационные формы, устанавливающей связь с преподаванием других предметов [4].

Семья - это первый опыт освоение правил поведения, традиций, которые затем определяют, чему и когда можно учить ребенка. Именно в семье происходит передача накопленного опыта от одного поколения к другому. Именно от стиля детско-родительского отношения выбранного в каждой семье индивидуально: в соответствии с положением гипотезы о том, что существуют конструктивные и деструктивные семьи, зависит формирование личности [48, с. 266].

Поскольку семья как социальный институт закрыта и процессы внутрисемейной жизни протекают латентно. Нарушение системы семейного взаимодействия, а именно выбор авторитарного стиля детско-родительских отношений или маленький неудачник, нередко ведет к конфликтности в отношениях и, как следствие, формируется деструктивная семья [80, с. 235].

Деструктивная семья – это семья, где во многом искажены или даже вытеснены традиционные семейные ценности, приносит существенный ущерб личности [23, с. 28].

Младший школьник воспитывающийся в такой семье видится более младшим по сравнению с реальным возрастом, интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся детскими, несерьезными. Ребенок представляется в волевой сфере себя как: неприспособленным, неуспешным, открытым для дурных влияний. Проявляется недовольство его не успешностью и стремление оградить его от трудностей жизни, жестко контролировать, а в эмоциональной сфере представляет себя как: застенчивым, в некоторых случаях проявляется чувство гнева [65, с. 503].

Для психического здоровья необходима сбалансированность эмоций, поэтому при воспитании эмоций у детей важно не просто научить их стимулировать себя в процессе волевого действия с помощью положительных эмоций, но и не бояться отрицательных эмоций, неизбежно возникающих в процессе деятельности, творчества, ибо невозможно представить себе какую-то деятельность без неудач, ошибок и срывов [16].

У детей младшего школьного возраста устойчивая эмоционально-волевая регуляция: они могут управлять своими эмоциональными состояниями, в связи с чем у них наблюдается импульсивное поведение, сложности в общении со сверстниками и взрослыми [78, с. 87].

Поэтому необходима работа по постепенному формированию осознания и контроля своих переживаний, понимания эмоциональных состояний других людей, развития волевого поведения.

По мнению Р.В.Овчаровой этот процесс развития произвольной психической саморегуляции и самоконтроля довольно сложный и длительный, часто осуществляется стихийно и приводит к нежелательным последствиям: труднообучаемости и трудновоспитуемости ребенка [53, с. 409].

Главное направление развития эмоционально-волевой сферы у младших школьников – появление способности управлять эмоциями, то есть произвольного поведения. Поведение постепенно превращается из побуждаемого спонтанными чувствами и впечатлениями («полевого поведения») в поведение «волевое», что означает переход от внешней к внутренней его регуляции, к возможности выбора собственного поведения [12, с. 313].

Другое направление в развитии эмоций в младшем школьном возрасте – эмоции становятся устойчивыми, приобретают большую глубину. Появляются высшие чувства – сочувствие, сопереживание, сострадание. Наблюдая за внешними эмоциональными проявлениями, ребенок учится понимать поведение других людей и правильно реагировать в соответствии с ним [11, с. 218].

I.Цель коррекционной программы – гармонизация эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста воспитывающихся в деструктивных семьях.

II.Для достижения этой цели были выявлены следующие задачи:

1. Формирование осознанного восприятия эмоций.
2. Умение адекватно выражать эмоциональные состояния.
3. Умение понимать эмоциональные состояния других людей.
4. Развитие произвольной регуляции своего эмоционального состояния.
5. Развитие произвольной регуляции поведения.
6. Учить произвольно улавливать основные телесные ощущения.
7. Снятие тревожности.
8. Повышение групповой сплоченности.

III.Ожидаемые результаты:

1. В сфере развития волевого поведения:



- ребенок должен научиться слышать и выполнять инструкции взрослого;
  - соблюдать правила игры;
  - произвольно регулировать мышечный тонус (напряжение и расслабление);
  - произвольно концентрировать и распределять свое внимание.
2. Ребенок должен знать, распознавать и адекватно проявлять различные эмоциональные состояния.
  3. Ребенок должен произвольно управлять своими эмоциями.
  4. Повышается самооценка ребенка, снижается тревожность.
  5. Улучшается психологический климат в группе, происходит сплочение коллектива.

#### IV. Формы и методы работы:

1. Метод игровой коррекции:
  - ролевые игры;
  - психогимнастика.
2. Арттерапия в различных её видах:
  - рисуночная;
  - музыкотерапия;
  - элементы танцевальной терапии;
  - творческое рассказывание.
3. Метод модификации поведения:
  - кукольная драматизация;
  - поведенческий тренинг.
4. Релаксационный метод.

V. Критерии отбора в группу: Лица с низким уровнем развития эмоционально – волевой сферы. Определено это с помощью:

1. психодиагностических методик.

IV. Направление программы, её этапы: При программе повышении уровня эмоционально-волевой сферы, целесообразно начать со снижения уровня

тревожности у младше школьников и позже переходить к повышению уровня самооценки, а затем знакомство с эмоциональными состояниями, обучение управлению своими эмоциональными состояниями и воспитание волевых качеств.

Этапы :

1. Диагностический этап:
  2. Установочный этап: наладить положительный контакт с каждым членом группы
  3. Проверка эффективности программы: повторная диагностика по тесту
- V. Организационные моменты:
- Количество человек: 14 человек.
  - Возраст: 9-10 лет.
  - Продолжительность 40 мин., 2 раза в неделю на протяжении 5-ти недель.

Требования к оборудованию помещения: 11 стульев, 6 столов, набор стимульного материала, набор психодиагностических методик в необходимом количестве, бумага, цветные карандаши, краски и фломастеры.

Каждое занятие состоит из определенного комплекса игр и упражнений которые представлены (см. Приложение 3 ,табл. 4).

Занятие 1. Вводное. Направлено на знакомство и налаживание доверительных отношений с группой. Основная форма работы на данном занятии явилась, беседа.

Занятие 2. Осознание понятий «эмоции» и «воля». Направлено на осознание участниками группы понятия «эмоций». Основными формами работы на данном занятии явились, просмотр презентации и тренинговое занятие, такие, как просмотр презентации на тему «Что такое эмоции и для чего она нам нужна», тренинговое упражнение «Говорю что вижу» и упражнение «Бегущая волна».

Занятие 3. Направлено на повышение уровня самооценки у группы. Основной формой работы на данном занятии явились тренинговые упражнения, такие, как «Лестница», «Волшебный стул», « что мне в себе нравится».

Занятие 4. Способность осознавать и воспитание в себе волевые качества. Основными формами работы на данном занятии явились арт-терапия, игра, такие, как игра «Замри», упражнение «Графический диктант» и арт-терапия «Сказка».

Занятие 5. Направлено на закрепление развития волевых качеств младшего школьника. Основными формами работы на данном занятии явились индивидуальные упражнения «Выкладывания узора по образцу», «Змейка» и упражнение «Мазайка».

Занятие 6. Умение выражать свои эмоции сопереживать и сочувствовать. Направлено на формирование обучение и управление эмоциональными состояниями. Основными формами работы на данном занятии явились, тренинговые занятия, такие, как «Лица», «Маски», упражнение ролевое проигрывание ситуаций.

Занятие 7. Направлено на закреплении знакомства с эмоциональной сферой. Основными формами работы на данном занятии явились, игра, тренинговое упражнение, и арт-терапия такие, как игра «Сказка», тренинговое упражнение «На что похоже настроение» и арт-терапия «Доброе животное».

Занятие 8. Направлено на формирование способности оказывать помощь объекту эмпатии. Основными формами работы на данном занятии явились тренинговое упражнение, арт-терапия, такие, как тренинговое упражнение «Возьми меня за руку», арт-терапия «Коллаж «Дружба»».

Занятие 9. Направлено на повторное проведение диагностики эмоционально-волевой сферы младших школьников.

Занятие 10. Направлено на выявление оценки испытуемых, подтвердились ли их ожидания, подведение итогов. Основная форма работы на данном занятии явились анализ ожиданий и достижений участников, ритуал прощания.

## VII. Критерии эффективности программы:

Оценка эффективности программы: критерием эффективности программы является повторная психодиагностика. Детско-родительские отношения исследовались с помощью методики «диагностики родительского отношения» А.Я. Варга, В. В. Столин, исследование эмоциональной сфера младших

школьников с помощью методики Теста «Кеттелла», детский вариант, выявление волевой сферы младших школьников исследовалось с помощью - «использование метода наблюдения для оценки волевых качеств» А. И. Высоцкого, методика для выявления уровня тревожности Филлипс.

Таким образом, если после обработки данных будет выражены положительная динамика, показатели станут средними и высокими, то программу по коррекции эмоционально-волевой сфере можно считать эффективной.

### 3.2 Анализ эффективности реализации программы психологической коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях

На этапе коррекционного этапа эксперимента мы провели повторную диагностику с целью изучения сформированной уровня эмоционально-волевой сферы младших школьников по следующим методикам: методика тревожности

Для осуществления опытно-экспериментальной работы по коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях был использован параллельный эксперимент, который предполагает участие контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп.

В качестве независимой переменной выступило экспериментальное воздействие, направленное на коррекцию эмоционально-волевой сферы младших школьников. Достоверность выдвинутой гипотезы будет подтверждена, если в результате манипулирования независимой переменной произойдут статистически достоверные, положительные изменения в показателях основных критериев эмоционально-волевой сферы испытуемых ЭГ. Дополнительным доказательством будет служить достижение прогнозируемых, статистически достоверных различий между исследуемыми характеристиками ЭГ и КГ на этапе пост- теста, что также позволит говорить об эффективности предлагаемых методов, поскольку их изменение в КГ обусловлено лишь внешними переменными, а в ЭГ – совместным действием аналогичных внешних и независимой переменной [Цит. По 60, с 24].

Для исследования эффективности экспериментальных действий по коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников, нами был осуществлен анализ выраженности его основных показателей у младших школьников КГ и ЭГ до и после их осуществления.

По методике Филлипса получены следующие результаты опытно-экспериментального исследования.

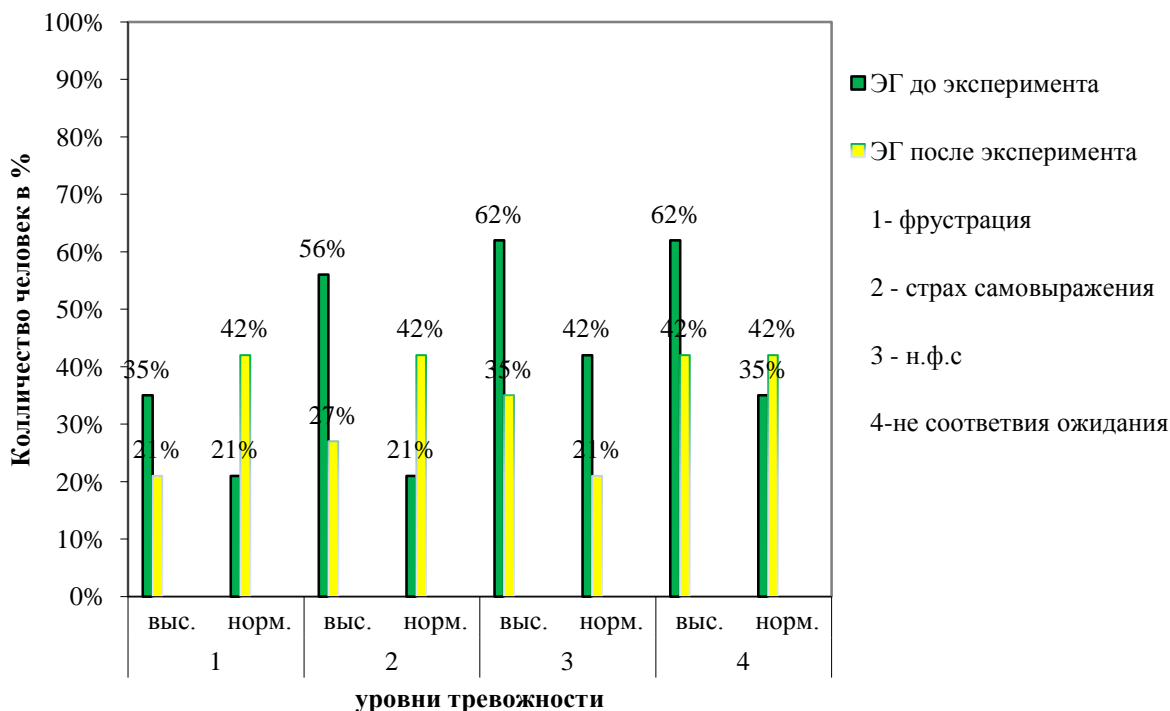


Рисунок 7 – Результаты исследования в ЭГ (экспериментальная группа) уровней тревожности по Филлипсу до и после эксперимента (N=20)

В экспериментальной группе по фактору фрустрация уровень тревожности снизился на 14% (2 человека), а нормы достигли 21% участников эксперимента (3 человека), это говорит о том, что ребята научились развить свои потребности в успехе, в достижении высокого результата. По фактору страх самовыражения уровень тревожности снизился на 29% (4 человека), 7% или один человек. Младшие школьники отмечают, что намного реже испытывают дискомфорт перед предъявлением себя другим, демонстрации своих возможностей. По фактору низкая физиологическая сопротивляемость уровень тревожности снизился на 29% (4 человека), а нормы достигли 21% участников эксперимента (3 человека), это говорит о приспособляемости младшего школьника к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды. По фактору страх не соответствия ожидания уровень тревожности снизился на 21% (3 человека), а нормы достиг один участник эксперимента 7%. Младшие школьники отмечают, что по фактору страх не соответствия ожидания ориентация на значимость других в оценке своих

результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок, снизился на 21% (3 человека), а нормы достиг один участник эксперимента 7%.

Таблица 2

Показатели эмоциональной сферы младших школьников контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента

№	Уровни и показатели эмоциональной сферы	Пред - Пост		t – критерий Стьюдента	Пред - Пост		t – критерий Стьюдента
		КГ	КГ		ЭГ	ЭГ	
Тревожность							
8	Фрустрация потребности в достижении успеха	3,708	3,96	-0,8555, p≤0,3961	6,785	5,689	1,8135, p≤0,0752
9	Страх самовыражения	4,36	3,92	0,6084, p≤0,5460	6,785	7,586	-1,2492, p≤0,2168
10	Страх несоответствовать ожиданиям окружающих	3,714	3,00	-1,5120, p≤0,1362	3,038	2,576	1,2056, p≤0,0368
11	Переживания социального стресса	5,678	5,857	-0,3880, p≤0,7010	8,21	5,92	0,000548

Условные обозначения: М – средние значения; КГ- Контрольная группа, ЭГ- Экспериментальная группа; t – критерий значимости различий Стьюдента; \*- различия, значимые при p = 0,05; \*\*- различия, значимые при p = 0,01; \*\*\*- различия, значимые при p = 0,001

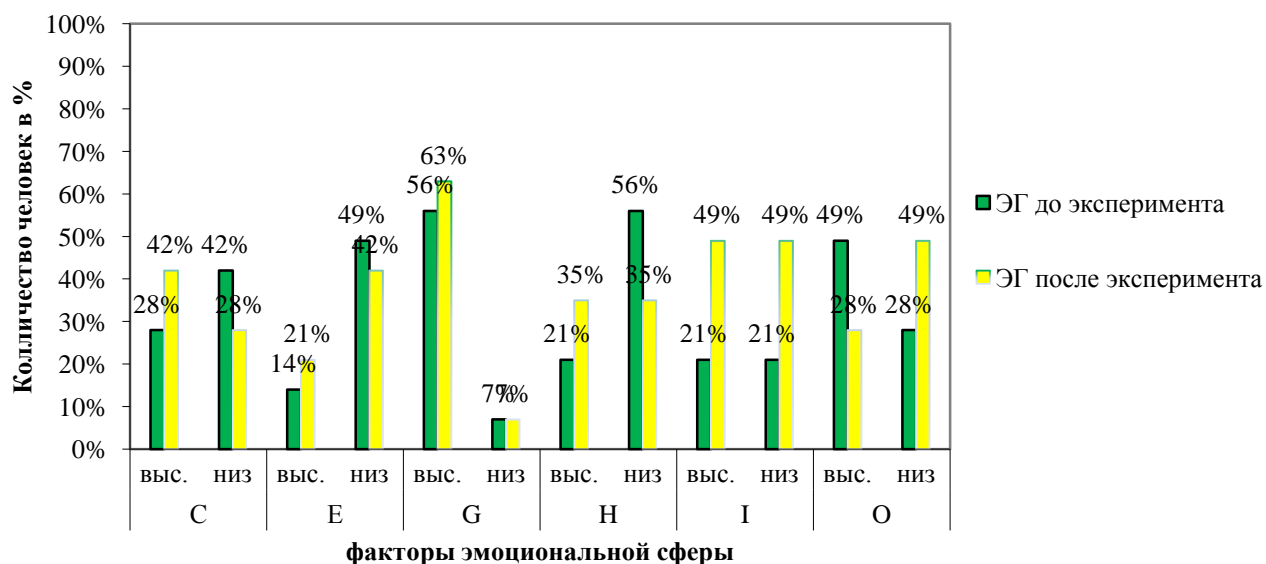


Рисунок 8 – Результаты исследования в ЭГ факторов эмоционального отклика по методике детского Кеттелла до и после эксперимента (N=20)

Примечание: С - уверенность в себе, Е - склонность к самоутверждению, G – ответственность, I – чувствительность, О – тревожность.

В экспериментальной группе по фактору С произошли изменения высокий уровень повысился на 14% (2 человека), а низкий уровень в свою очередь снизился на 14% (2 человека). Повышение уровня по фактору С отражают

уверенность в себе соответственно, спокойствие, стабильность, лучшую подготовленность к успешному выполнению школьных требований. По фактору Е произошли не значительные изменения высокий уровень повысился на 7% (1 человек) и снизился тоже у 7% (1 человека), это подтверждает корреляционную сильную связь между авторитарным стилем детско-родительских отношений с фактором Е, младший школьник демонстрирует зависимость от взрослых и других детей, легко им подчиняется. По фактору G высокий уровень ЭГ после эксперимента увеличился на 7% (1 человек), этот фактор отражает младших школьников с высоким чувством ответственности, целеустремленные, добросовестные, аккуратные, а на низком уровне не произошло никаких изменений 0%, это говорит о том, что регрессивных изменений в сторону недобросовестности, безответственности не произошло. По фактору Н высокий уровень ЭГ после эксперимента повысился на 14% (2 человека) этот фактор отражает у младших школьников непринужденность и смелость в общении, легко вступает в контакт со взрослыми, низкий уровень снизился на 21% (3 человека). По фактору I высокий уровень увеличился на 28% (4 человека), и снизился на 21% (4 человека) ребенок с высокой оценкой по этому фактору мягкий, сентиментальный, доверчивый, нуждающийся в поддержке. По фактору О высокий уровень повысился на 21% (3 человека) и снизился та же на 3 человека (21%) ребенок с низкой оценкой спокоен, редко расстраивается.

Таблица 3

Показатели эмоциональной сферы младших школьников контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента

№	Уровни и показатели эмоциональной сферы	Пред - Пост		t – критерий	Пред - Пост		t – критерий
		КГ	КГ	Стьюдента	ЭГ	ЭГ	Стьюдента
Эмоциональная сфера							
1	А (Экстраверсия)	3,21	7,35	-7,7827, p≤ 1,00000	3,21	7,35	-4,7827***, p≤ 0,00011
2	С (Эмоциональная возбудимость)	3,21	6,42	-5,4295, p≤ 0, 079777	3,21	6,43	-3,4295***, p≤ 0,006987
3	Е (	3,85	5,78	-2,7724 ,p≤ 0,80178	2,178	3,827	-1,0375***, p≤ 0,0001
4	G	3,21	5,78	4,3123***, p≤ 0,000206	5,142	7,655	-2,0513*, p≤ 0,0004
5	Н	4,43	6,214	-2,9260** p≤ 0,700308	4,142	6,655	-2,0587**, p≤ 0,0034
6	I	7,57	5,14	3,9984 p≤ 0,460009	7,66	5,14	3,9984*** p≤ 0,000469
7	о	6,64	4,5	2,6312 p≤ 0,141017	6,64	4,50	2,6312**, p≤ 0,00548
Примечание: М – средние значения; КГ- Контрольная группа, ЭГ- Экспериментальная группа; t – критерий значимости различий Стьюдента; *- различия, значимые при p = 0,05; **,- различия, значимые при p = 0,01; ***- различия, значимые при p = 0,001							



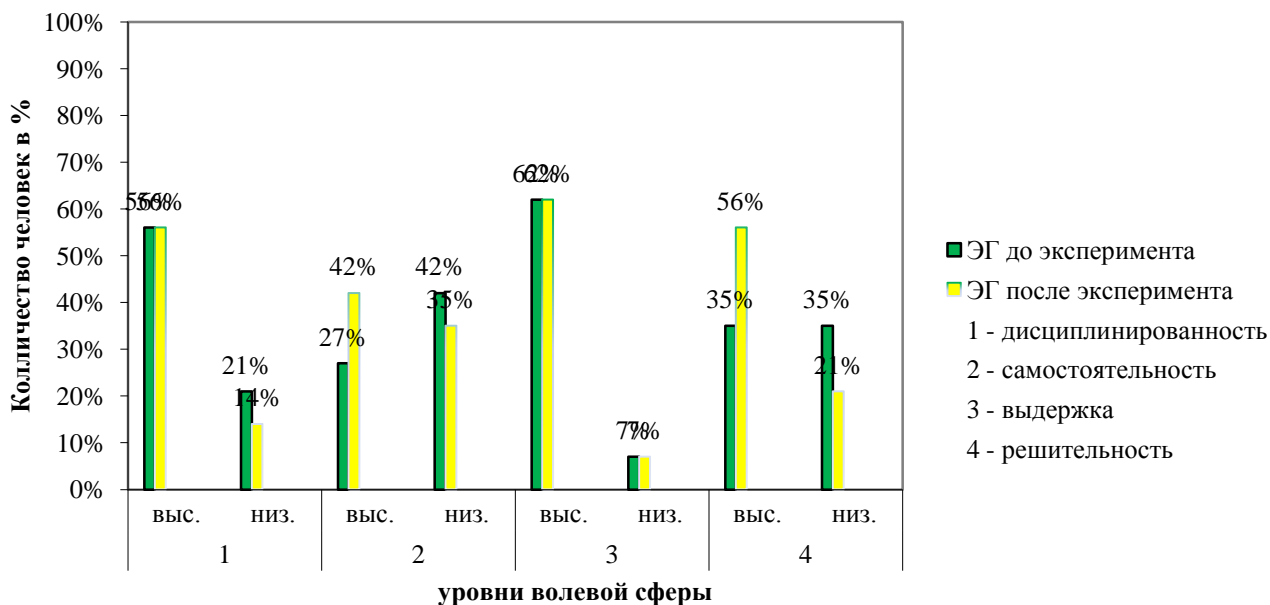


Рисунок 6 – Результаты исследования в ЭГ (экспериментальная группа) показатели волевой сферы по Высоцкого.

По результатам в экспериментальной группе по показателю волевой сферы как дисциплинированность не произошло изменений 0%, а на низком уровне в ЭГ после эксперимента показатели снизились на 7% (1 человек). По показателю самостоятельность высокий уровень повысился 14% (2 человека), а на низком уровне произошли изменения на 7% (1 человек). По показателю волевой сферы, как выдержка не произошло никаких изменений 0% , не на одном из уровней. По показателю решительность высокий уровень повысился на 21% (3 человека), низкий уровень снизился на 14% (2 человека).

Обобщая диагностические данные по трем методикам можно заметить, что уровень эмоционально-волевой сферы изменился, на основании этого раскрывается суть, что уровень эмоционально-волевой сферы изменился, и непременно для всех четырнадцати младших школьников имела смысл программа психологическая коррекция.

Для проверки правдоподобия гипотезы нами была проведена математическая обработка полученных результатов с помощью t-критерия Стьюдента, для независимых и зависимых выборок.

Применение t-критерия Стьюдента для несвязанных выборок показало, что все обследуемые показатели эмоционально-волевой сферы младших школьников до начала эксперимента не имели статистически достоверных различий. Таким образом, сравнительный статистический анализ при исследовании первичных данных эмоционально-волевой сферы младших школьников контрольной и экспериментальной групп позволяет констатировать их эквивалентность по данному критерию на этапе пред-теста.

Эквивалентность контрольной и экспериментальной групп по уровню и показателям эмоционально-волевой сферы устанавливалась на этапе пред-теста при использовании – критерия Стьюдента для несвязанных выборок (табл.1).

Полученные на этапе пред-теста данные позволяют констатировать факт эквивалентности КГ и ЭГ групп по всем основным показателям эмоционально-волевой сферы. Исключение составляют три параметра, которые первоначально имеют статистически достоверные отличия в своих значениях. Этими параметрами являются фактор «С» ( $p \leq 0,79777$ ), фактор «G» ( $p \leq 0,000206$ ) показатель волевой сферы «стремление постоянно доводить начатое дело до конца» ( $p \leq 0,061583$ ).

Показатели волевой сферы младших школьников контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента

№	Уровни волевой сферы	Пред - Пост		t – критерий Стьюдента	Пред - Пост		t – критерий Стьюдента
		КГ	КГ		ЭГ	ЭГ	
Волевая сфера							
Дисциплинированность							
1	соблюдение требований учителей	5,678	5,793	0,2171, $p \leq 0,8284$	6,034	6,586	-3,133**, $p \leq 0,0040$
2	добровольное выполнение правил	9,178	9,758	-1,004, $p \leq 0,3196$	6,000	5,678	3,5762**, $p \leq 0,001$
14	недопущение проступков	5,678	5,689	-0,0167, $p \leq 0,9867$	5,857	5,241	1,0179, $p \leq 0,3131$
15	соблюдение хорошего поведения при изменении обстановки	2,321	2,275	0,2506, $p \leq 0,8030$	6,107	6,344	-0,86447, $p \leq 0,3910$
Самостоятельность							
16	выполнение субъектом посильной деятельности без помощи	2,250	2,379	-0,7703, $p \leq 0,4443$	3,607	3,419	1,9942*, $p \leq 0,0501$
17	умение отстаивать свое мнение	3,442	3,461	-0,1164, $p \leq 0,9082$	3,35	3,714	-1,0256, $p \leq 0,314545$
18	привычки самостоятельного поведения в новых условиях деятельности	3,35	3,714	-1,0256 $p \leq 0,314545$	3,038	2,576	2,2056, $p \leq 0,0368$
19		4	4	-0,8440 $p \leq 0,406371$	4	4,28	-0,8440, $p \leq 0,406371$
Выдержка							
20	стремление постоянно доводить начатое дело до конца	4,14	4,64	-2,0404 $p \leq 0,061583$	8,750	10,21	-2,0441*, $p \leq 0,0457$
21		4,14	3,92	0,6363 $p \leq 0,530160$	4,43	4,28	0,036949, $p \leq 0,2418$
22	умение длительно преследовать цель, не снижая энергии в борьбе с трудностями	3,71	3,92	-0,4974 $p \leq 0,623122$	3,71	3,92	0,035557 $p \leq 0,0075$
Примечание: М – средние значения; КГ- Контрольная группа, ЭГ- Экспериментальная группа; t – критерий значимости различий Стьюдента; *- различия, значимые при $p = 0,05$ ; ** - различия, значимые при $p = 0,01$ ; *** - различия, значимые при $p = 0,001$							

Сравнительный анализ результатов пост-теста КГ и ЭГ (табл. 1) позволяет обнаружить между ними появление большого количества статистически достоверных отличий в таких показателях эмоционально-волевой сферах. Так, при

тождественности первоначальных значений в КГ и ЭГ, в итоге мы наблюдаем их выраженную дифференцированность по следующим показателям: «Е» ( $p \leq 0,0001$ ), «G» ( $p \leq 0,003$ ), «Н» ( $p \leq 0,003$ ), «I» ( $p \leq 0,0004$ ), «страх несоответствовать ожиданиям».

Обобщая диагностические данные по трем методикам можно заметить, что уровень эмоционально-волевой сферы изменился, на основании этого раскрывается суть, что уровень эмоционально-волевой сферы изменился, и непременно для всех четырнадцати младших школьников имела смысл программа психологическая коррекция.

Для проверки правдоподобия гипотезы нами была проведена математическая обработка полученных результатов с помощью t-критерия Стьюдента, для независимых и зависимых выборок.

Применение t-критерия Стьюдента для несвязанных выборок показало, что все обследуемые показатели эмоционально-волевой сферы младших школьников до начала эксперимента не имели статистически достоверных различий. Таким образом, сравнительный статистический анализ при исследовании первичных данных эмоционально-волевой сферы младших школьников контрольной и экспериментальной групп позволяет констатировать их эквивалентность по данному критерию на этапе пред-теста.

Эквивалентность контрольной и экспериментальной групп по уровню и показателям эмоционально-волевой сферы устанавливалась на этапе пред-теста при использовании – критерия Стьюдента для несвязанных выборок (табл.1).

Полученные на этапе пред-теста данные позволяют констатировать факт эквивалентности КГ и ЭГ групп по всем основным показателям эмоционально-волевой сферы. Исключение составляют три параметра, которые первоначально имеют статистически достоверные отличия в своих значениях. Этими параметрами являются фактор «С» ( $p \leq 0,79777$ ), фактор «G» ( $p \leq 0,000206$ ) показатель волевой сферы «стремление постоянно доводить начатое дело до конца» ( $p \leq 0,061583$ ).

Сравнительный анализ результатов пост-теста КГ и ЭГ (табл. 1) позволяет обнаружить между ними появление большого количества статистически

достоверных отличий в таких показателях эмоционально-волевой сферах. Так, при тождественности первоначальных значений в КГ и ЭГ, в итоге мы наблюдаем их выраженную дифференцированность по следующим показателям: «Е» ( $p \leq 0,0001$ ), «G» ( $p \leq 0,003$ ), «Н» ( $p \leq 0,003$ ), «I» ( $p \leq 0,0004$ ), «страх несоответствовать ожиданиям окружающих» ( $p \leq 0,03$ ), «соблюдение требований учителей» ( $p \leq 0,004$ ), «добровольное выполнение правил» ( $p \leq 0,001$ ), «выполнение субъектом посильной деятельности без помощи других» ( $p \leq 0,05$ ), и др. Наряду с этими данными на этапе пост - теста мы также фиксируем нивелирование отличий, на уровне статистической значимости, в показателях «эмоциональный дискомфорт» и «внутренний контроль» в КГ и ЭГ, обнаруживших себя при первом диагностическом замере. Это нивелирование произошло за счет снижения данных показателей в КГ и их повышения в ЭГ.

Произошедшие изменения в соотношении данных КГ и ЭГ следует объяснять эффектом экспериментального воздействия независимой переменной на зависимую, так как КГ и ЭГ изначально (по данным пред-теста) представляли собой эквивалентные выборки по исследуемым характеристикам. Об эффективности экспериментального воздействия на зависимую переменную можно судить по результатам сравнительного анализа изменений в показателях основных критериев психологической адаптации студентов ЭГ и КГ групп в период между пред- и пост-тестом (табл. 2).

В результате коррекционно-развивающей деятельности в ЭГ произошел рост по всем показателям эмоционально-волевой сферы младших школьников. Выявленные повышения значений имеют различный уровень статистической значимости, причем высоким данный уровень является в 12 из 22 случаев измерения. Наиболее очевидные различия результатов пред- и пост-теста в ЭГ наблюдается по таким показателям эмоционально-волевой сферы, как «Е» ( $p \leq 0,000016$ ), «I» ( $p \leq 0,0004$ ), «соблюдение требований учителей» ( $p \leq 0,004$ ), «умение длительно преследовать свою цель» ( $p \leq 0,007$ ) и др.

Статистический анализ показателей Эмоционально-волевой сферы показывает, что параметры зависимой переменной при сравнении результатов пред-теста и пост-теста не имеют значимых различий.

Таким образом, в результате коррекционно-развивающего психологического воздействия на младших школьников повышается уровень и качество эмоционально-волевой сферы в семьях с деструктивным стилем воспитания. Так как реализуемая программа предполагала психологическую коррекцию эмоционально-волевой сферы младших школьников обнаруженные изменения служат доказательством и подтверждением исходной гипотезы.

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности разработанной и реализованной нами программы по коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях.

### 3.3. Психолого-педагогические рекомендации по коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников.

Психологическая коррекция – метод комплексного психологического воздействия на младшего школьника для изменения его эмоциональных и волевых установок, взглядов, навыков поведения, а так же развитие таких психических функций, как память, внимание, мышление [45, с. 48].

Цель коррекционной работы: развитие эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста воспитывающихся в деструктивных семьях.

Для достижения этой цели в процессе коррекции должны решиться следующие задачи:

1. Сформировать у младшего школьника осознанное восприятие эмоций и воли;
2. Научить ребенка адекватно выражать и понимать свои эмоциональные состояния;
3. Дать ребенку возможность осознать произвольность регуляции своего эмоционального состояния и поведенческого;
4. Научить ребенка справляться с тревожностью;
5. Повышение групповой сплоченности.

Для осуществления цели и задачи необходимо использовать рекомендации по коррекции развития эмоционально-волевой сферы.

Работа с родителями ребенка с низким уровнем эмоционально – волевой сферой является очень сложной, так как часто родители, имеющие ребенка ленивого, не смелого, очень ранимого, робкого, беззащитного, испытывают к нему неприязнь и обращаются в психологическую консультацию лишь растормозить ребенка, а не за помощью ему [70, с. 4].

Какие же взаимоотношения можно считать правильными? Это те, в которых взрослый: сосредотачивается на позитивных сторонах и преимуществах ребенка с целью укрепления его самооценки; помогает ребенку поверить в себя и свои

способности; помогает ребенку избежать ошибки, поддерживает ребенка при неудачах.

Коррекционная работа с родителями заключается в том, чтобы научит их поддерживать ребенка, а для этого, возможно придется изменить привычный стиль общения и взаимодействия с ним. Вместо того чтобы обращать внимание, прежде всего, на ошибки и плохое поведение ребенка, взрослому придется сосредоточиться на позитивной стороне его поступков и поощрении того, что тот делает [75, с. 63].

Рекомендации родителям по коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях:

1. Родителям необходимо научиться понимать чувства детей;
2. Принимать участие в их делах;
3. Разрешать младшим школьникам проявлять некоторую самостоятельность;
4. Сочувствие и альтруистическое поведение будет корректироваться у ребенка только в том случае, если родители будут разъяснять им нравственные нормы, а не прививать их строгими мерами;
5. Семьям, которым присущи отношения сотрудничества, характерны единство и близость взглядов, устремлений, интересов, сочувствие, взаимопомощь, сплоченность и соучастие. Такие семьи будут способствовать благоприятной коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников.
6. Разбирать с детьми случившиеся нравственные, конфликтные коллизии, ведь часто в таких ситуациях дети слышат только себя, они направлены исключительно на себя, нужно помочь им услышать своего партнера, понять его эмоциональное состояние, научить вставать на позицию другого, представить себя на его месте. В процессе общения происходит совместное восприятие сложившейся ситуации, понимание собственного поведения. Только заинтересованное, доброжелательное отношение к ребенку поможет (позволит) ему полностью проявиться, что даст наилучшую возможность для взаимопонимания и успешного общения [57, с. 218].



Рекомендации педагогу по коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников:

1. Для того чтобы сформировать эмоционально-волевую сферу у младшего школьника необходимо, чтобы общение педагога с учеником несло гуманистическую направленность;

2. Педагогу необходимо развивать у учеников культурно-нравственное развитие;

3. Педагогу – психологу в работе с детьми рекомендуется использовать методики, которые способствуют расширению и осознанию эмоционально-чувственного, опыта человека. К ним относятся игры и упражнения, стимулирующие развитие механизма эмоций;

4. Так же, педагогу – психологу необходимо применять в работе с детьми методики, которые способствуют развитию волевой сферы, в том числе, психодиагностические опросники, направленные на диагностику воли [8, с. 302].

Таким образом, коррекция эмоционально-волевой сферы младших школьников предлагает объединить усилия школы и семьи.

Вырабатывая общую стратегию действий, применительно к младшим школьникам с низким уровнем эмоционально-волевой сферы, родители и учителя, доверительно относятся друг к другу, стараются корректировать, прежде всего, условия воспитания, что является главной предпосылкой восстановления утраченной гармонии младших школьников. В своём союзе руководствуясь общей программой развития младших школьников, опираясь при этом на сильные стороны семейного воспитания, пользуясь рекомендациями по коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников, они смогут сформировать достаточный уровень эмоционально-волевой сферы у младших школьников.

## Выводы по главе III

В третьей главе были реализованы следующие задачи: составлена и проведена программа коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях, проанализированы результаты опытно-экспериментального исследования, разработаны рекомендации по коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях. Программа коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников состоит из 10 занятий, на протяжении одного месяца, направленных на повышение уровня эмоционально-волевой сферы младших школьников. Проведена математическая обработка по  $t$  – критерию Стьюдента.

Реализация психологической коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников показала положительную динамику, так в результате анализа результатов исследования уровней эмоционально и волевой сферы младших школьников по методике Филлипса, в экспериментальной группе до эксперимента и после было выявлено, что в экспериментальной группе по фактору фрустрация уровень тревожности снизился на 14% (2 человека), а нормы достигли 21% участников эксперимента (3 человека). По фактору страх самовыражения уровень тревожности снизился на 29% (4 человека), 7% или один человек. По фактору низкая физиологическая сопротивляемость уровень тревожности снизился на 29% (4 человека), а нормы достигли 21% участников эксперимента (3 человека). По фактору страх не соответствия ожидания уровень тревожности снизился на 21% (3 человека), а нормы достиг один участник эксперимента 7%. Младшие школьники отмечают, что по фактору страх не соответствия ожидания снизился на 21% (3 человека), а нормы достиг один участник эксперимента 7%.

По методике Кетелла у младших школьников В экспериментальной группе по фактору А высокий уровень повысился на 21% (3 человека), а низкий уровень повысился на 21% (3 человека). По фактору С тоже произошли изменения

высокий уровень повысился на 14% (2 человека), а низкий уровень в свою очередь снизился на 14% (2 человека). По фактору Е произошли не значительные изменения высокий уровень повысился на 7% (1 человек) и снизился тоже у 7% (1 человека). По фактору G высокий уровень ЭГ после эксперимента увеличился на 7% (1 человек), этот фактор отражает младших школьников с высоким чувством ответственности, целеустремленные, добросовестные, аккуратные, а на низком уровне не произошло никаких изменений 0%, это говорит о том, что регрессивных изменений в сторону недобросовестности, безответственности не произошло. По фактору Н высокий уровень ЭГ после эксперимента повысился на 14% (2 человека). По фактору I высокий уровень увеличился на 28% (4 человека), и снизился на 21% (4 человека) ребенок с высокой оценкой по этому фактору мягкий, сентиментальный, доверчивый, нуждающийся в поддержке. По фактору О высокий уровень повысился на 21% (3 человека) и снизился та же на 3 человека (21%) ребенок с низкой оценкой спокоен, редко расстраивается.

По результатам методики Высоцкого, в экспериментальной группе по показателю волевой сферы как дисциплинированность не произошло изменений 0%, а на низком уровне в ЭГ после эксперимента показатели снизились на 7% (1 человек). По показателю самостоятельность высокий уровень повысился 14% (2 человека), а на низком уровне произошли изменения на 7% (1 человек). По показателю волевой сферы, как выдержка не произошло никаких изменений 0% , не на одном из уровней. По показателю решительность высокий уровень повысился на 21% (3 человека), низкий уровень снизился на 14% (2 человека).

Используемые методы математической статистики при обработке результатов опытно-экспериментального исследования позволили установить наличие статистически значимого влияния определенных отношений с эмоционально-волевой сферой младших школьников, что дает основание считать гипотезу подтвержденной.

Сравнительный анализ (с помощью t-критерия Стьюдента) результатов пост-теста КГ и ЭГ позволяет обнаружить между ними появление большого количества статистически достоверных отличий в таких показателях эмоционально-волевой

сферах. Так, при тождественности первоначальных значений в КГ и ЭГ, в итоге мы наблюдаем их выраженную дифференцированность по следующим показателям: «Е» ( $p \leq 0,0001$ ), «G» ( $p \leq 0,003$ ), «H» ( $p \leq 0,003$ ), «I» ( $p \leq 0,0004$ ), «страх несоответствовать ожиданиям окружающих» ( $p \leq 0,03$ ), «соблюдение требований учителей» ( $p \leq 0,004$ ), «добровольное выполнение правил» ( $p \leq 0,001$ ), «выполнение субъектом основной деятельности без помощи других» ( $p \leq 0,05$ ), и др.

## Заключение

Актуальность выбранной темы исследования определилась социально-экономическими, политическими, психологическими изменениями, произошедшими в современном обществе за последние годы, и как следствие, переориентацией воспитания ребенка, что повлекло за собой трансформацию интерактивных форм совместной деятельности детей, существенные изменения системы отношения ребенка к окружающему миру, к другим людям, к самому себе.

Существенные изменения, наблюдаемые в современной семье поскольку она как социальный институт закрыта и процессы внутрисемейной жизни протекают латентно. Нарушение системы семейного взаимодействия, а именно выбор авторитарного стиля детско-родительских отношений или маленький неудачник, нередко ведет к конфликтности в отношениях, к отчужденности детей и родителей, к разрыву теплых эмоциональных связей между поколениями, как следствие, формируется деструктивная семья.

Исследование по данной проблеме потребовало решения следующих задач:

1. Изучить теоретические подходы к изучению эмоции и волю в теории зарубежной и отечественной психологии;
2. Выявить психологические особенности эмоционально-волевой сферы в младшем школьном возрасте;
3. Теоретически обосновать модель коррекции эмоционально волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях;
4. Спланировать этапы исследования, подобрать методы и методики, адекватные цели исследования;
5. Дать характеристику выборки и проанализировать результаты экспериментального исследования;
6. Выявить психолого-педагогические условия формирования эмоционально-волевой сферы младших школьников.

7. Дать рекомендации по формированию эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях.

Поставленные нами задачи были успешно реализованы.

Для реализации поставленных задач была исследована разработанность проблемы в психолого-педагогической литературе; изучены понятия «эмоции», «воля» в психолого-педагогической литературе; изучены возрастные особенности эмоционально-волевой сферы младших школьников; изучены стили детско-родительских отношений; разработана модель психологической коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников; организовано исследование по изучению эмоционально-волевой сферы младших школьников; определены этапы, методы, методики исследования; охарактеризована выборка исследования; изучен уровень эмоционально-волевой сферы младших школьников с помощью методик; проведен анализ результатов констатирующего эксперимента; разработана и реализована психологическая программа по коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников; проведен анализ результатов контрольной и экспериментальной группами; составлены рекомендации по коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников.

Констатирующий этап был направлен на изучение уровня эмоционально-волевой сферы младших школьников.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал что, у 40% родителей конструктивных семей по отношению к своему ребенку младше школьного возраста, выбирают стиль симбиоз. Исходя из высоких показателей по данному критерию, можно сделать предположение о том, что родители проявляет искренний интерес к ребенку, высоко оценивает способности, поощряет самостоятельность и инициативу, старается быть с ним на равных. Так же по результатом видно что 23% родителей деструктивных семей выбирают стиль детско-родительских отношений – авторитарный. Исходя из низких показателей по этой шкале, можно сделать вывод, что родители не доверяют своему ребенку и берут на себя ответственность решать за него;

Исходя из данных, можно увидеть, что у 60% испытуемых фактор С, который находится на высоком уровне, это отражают хороший уровень обобщение, выделение частного из общего, овладение логическими и математическими операциями, легкость усвоения новых знаний. У 56% испытуемых высокий уровень I, это характеризует ребят как эмоционально-теплых, общительных, веселых. Это отражено в рисунке 5.

Из полученных результатов по корреляционному анализу следует, что между конструктивными стилями детско–родительскими отношениями и эмоционально – волевой сферой младших школьников существует множество связей:

- существует значимая корреляционная связь между стилем родительского отношения как принятие –с фактором С (уверенность в себе). Существует значимая корреляционная связь между стилем родительского отношения как принятие – с таким волевым качеством, как дисциплинированность и с низкой физиологической сопротивляемостью;

- существует корреляционная связь между стилем родительского отношения - кооперация с фактором Е (благоразумие), а так же с фактором тревожности О (самоконтроль). В семьях с таким стилем существует сильная корреляционная связь с таким волевым качеством как соблюдение дисциплинированного поведения;

- между стилем детско-родительских отношений, как симбиоз, так же существует связь с фактором Е (уверенность в себе), и по фактору I (эмоциональная возбудимость). Значимая корреляционная связь между стилем родительского отношения как симбиоз с таким волевым качеством, как выдержка.

По результатам корреляционного анализа следует, что между деструктивными стилями детско–родительскими отношениями и эмоционально – волевой сферой младших школьников существуют связи:

- между стилем детско-родительских отношений контроль с фактором Н (уверенность в себе), связь с такими волевыми качествами как решительность со знаком минус и связь со страхом самовыражения;

- существует значимая корреляционная связь между стилем родительского отношения как маленький –неудачник с такими факторами как С (уверенность в себе), фактор G (добросовестный), по фактору Н (уверенный в себе). Значимая корреляционная связь между стилем родительского отношения как маленький – неудачник с такими волевыми качествами как решительность и страх несоответствия ожиданий.

Реализация психологической коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников показала положительную динамику, так в результате анализа результатов исследования уровней эмоционально и волевой сферы младших школьников по методике Филлипса, в экспериментальной группе до эксперимента и после было выявлено, что в экспериментальной группе по фактору фрустрация уровень тревожности снизился на 14% (2 человека), а нормы достигли 21%участников эксперимента (3 человека). По фактору страх самовыражения уровень тревожности снизился на 29% ( 4 человека), 7% или один человек. По фактору низкая физиологическая сопротивляемость уровень тревожности снизился на 29% (4 человека), а нормы достигли 21% участников эксперимента (3 человека). По фактору страх не соответствия ожидания уровень тревожности снизился на 21% (3 человека), а нормы достиг один участник эксперимента 7%. Младшие школьники отмечают, что по фактору страх не соответствия ожидания снизился на 21% (3 человека), а нормы достиг один участник эксперимента 7%.

По методике Кетелла у младших школьников В экспериментальной группе по фактору А высокий уровень повысился на 21% ( 3 человека), а низкий уровень повысился на 21% (3человека). По фактору С тоже произошли изменения высокий уровень повысился на 14% (2 человека), а низкий уровень в свою очередь снизился на 14% (2 человека). По фактору Е произошли не значительные изменения высокий уровень повысился на 7% (1 человек) и снизился тоже у 7% (1 человека). По фактору G высокий уровень ЭГ после эксперимента увеличился на 7% ( 1 человек), этот фактор отражает младших школьников с высоким чувством ответственности, целеустремленные, добросовестные, аккуратные, а на низком



уровне не произошло никаких изменений 0%, это говорит о том, что регрессивных изменений в сторону недобросовестности, безответственности не произошло. По фактору Н высокий уровень ЭГ после эксперимента повысился на 14% (2 человека). По фактору I высокий уровень увеличился на 28% (4 человека), и снизился на 21% (4 человека) ребенок с высокой оценкой по этому фактору мягкий, сентиментальный, доверчивый, нуждающийся в поддержке. По фактору О высокий уровень повысился на 21% (3 человека) и снизился та же на 3 человека (21%) ребенок с низкой оценкой спокоен, редко расстраивается.

По результатам методики Высоцкого, в экспериментальной группе по показателю волевой сферы как дисциплинированность не произошло изменений 0%, а на низком уровне в ЭГ после эксперимента показатели снизились на 7% (1 человек). По показателю самостоятельность высокий уровень повысился 14% (2 человека), а на низком уровне произошли изменения на 7% (1 человек). По показателю волевой сферы, как выдержка не произошло никаких изменений 0%, не на одном из уровней. По показателю решительность высокий уровень повысился на 21% (3 человека), низкий уровень снизился на 14% (2 человека).

Используемые методы математической статистики при обработке результатов опытно-экспериментального исследования позволили установить наличие статистически значимого влияния определенных отношений с эмоционально-волевой сферой младших школьников, что дает основание считать гипотезу подтвержденной.

Сравнительный анализ (с помощью t-критерия Стьюдента) результатов пост-теста КГ и ЭГ позволяет обнаружить между ними появление большого количества статистически достоверных отличий в таких показателях эмоционально-волевой сферах. Так, при тождественности первоначальных значений в КГ и ЭГ, в итоге мы наблюдаем их выраженную дифференцированность по следующим показателям: «Е» ( $p \leq 0,0001$ ), «G» ( $p \leq 0,003$ ), «Н» ( $p \leq 0,003$ ), «I» ( $p \leq 0,0004$ ), «страх несоответствовать ожиданиям окружающих» ( $p \leq 0,03$ ), «соблюдение требований учителей» ( $p \leq 0,004$ ), «добровольное выполнение правил» ( $p \leq 0,001$ ), «выполнение субъектом посильной деятельности без помощи других» ( $p \leq 0,05$ ), и др.

Таким образом, все поставленные нами задачи были выполнены. Цель достигнута. Гипотезы:

1) младшие школьники воспитывающиеся в деструктивных семьях характеризуются такими негативными проявлениями эмоционально-волевой сферы как: низкий уровень эмоционально волевой сферы, ребенок послушный дисциплинированный, характеризуется, неуспешным неприспособленным, застенчивым.

2) Психологическая коррекция эмоционально-волевой сферы будет эффективной, если:

- будет разработана модель психологической коррекции, характеризующаяся целостностью, согласованностью и взаимосвязанностью составляющих ее блоков;

- реализована целенаправленная программируемая деятельность по психологической коррекции на основе субъект-субъектного взаимодействия с младшими школьниками, подтвердились.

Проведенное исследование показало значимость внедрения результатов в практику общеобразовательной школы. Разработанные нами практические рекомендации по коррекции эмоционально-волевой сфере младших школьников могут быть использованы педагогами, родителями, психологами в общеобразовательном процессе с целью коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников. Перспектива дальнейшего исследования является изучение особенностей коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников, коррекция низкого уровня сформированности эмоционально-волевой сферы.

## Библиографический список:

1. Анохин, П.К. Психология эмоций [Электронный ресурс] / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 288 с.— Режим доступа: [http://www.pedlib.ru/Books/1/0333/1\\_0333-203.shtml/](http://www.pedlib.ru/Books/1/0333/1_0333-203.shtml/) (15.12.2013).
2. Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека [Электронный ресурс] / Л.М. Аболин. – Казань: Казанский государственный университет, 1987. – 261 с.— Режим доступа: <http://www.biblus.ru/Default.aspx?book=4q2i2i08i8#/> (15.12.2013).
3. Баданина, Л.П. Основы общей психологии [Электронный ресурс] / Л.П. Баданина – 2-е изд., стер. – М.: Флинта, 2012. – 448 с. – Режим доступа: [http://e.lanbook.com/books/element.php?pl1\\_id=3741](http://e.lanbook.com/books/element.php?pl1_id=3741) / (21.01.2014)
4. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования // Психологическая наука и образование. 2012. №4. – С. 11-17.
5. Бархаев, Б.П. Педагогическая психология : учеб. пособие для студ. вузов / Б.П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.
6. Батюта, М.Б. Возрастная психология: учебное пособие / М.Б. Батюта, Т.Н. Князева. – М.: Логос, 2011 – 306 с.
7. Бендас, Т. В. Гендерная психология: Учебное пособие / Т.В. Бендас. – СПб.: Питер, 2009. — 431 с.
8. Браун, Д., Фарбер, М. Введение в психотерапию. Принципы и практика психодинамики./ Д. Браун, М. Фарбер. – М.: Просвещение, 2011. – 420 с.
9. Бреслав, Г.М. Психология эмоций / Г.М. Бреслав. – М.: Академия, 2009.— 544 с.
10. Варга, А.Я. Структура и типы родительских отношений / А.Я Варга. – М.: Педагогика, 2011. – 258с.
11. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники/ И.В. Вачков; Учебное пособие. – 3-е изд., перераб. И. доп. - М.: Издательство «Ось-89», 2009. – 256 с.

12. Венгер, А.Л. Психологическое обследование младших школьников / А.Л. Венгер. – М.: Дрофа, 2010. – 397 с.
13. Вилюнас, В.К. Психология эмоций / В.К. Вилюнас. – СПб.: Питер, 2009. – 496 с.
14. Винникотт Д.В. Семья и развитие личности. Мать и дитя: руководство по начальным взаимоотношениям. Екатеринбург, 2013. - 390 с.
15. Возрастная психология / под ред Т.Д. Марцинковской. –М.: Академия, 2014. – 336 с.
16. Востриков, А.А., Табидзе А.А. Эмоциональный интеллект. Культура эмоций [Электронный ресурс] / А.А. Востриков, А.А. Табидзе. – Томск, Продуктивная педагогика, 2007. – 228 с. – Режим доступа: <http://www.psychopedagogica.ru/4.-uchebnoe-posobie.-vostrikov-a.a/> (6.12.2013).
17. Вундт, В. Введение в психологию / В. Вундт. – СПб.: Лань, 2014 – 165 с.
18. Выготский, Л.С. Учения об эмоциях / Л.С. Выготский. – М.: ЁЁ Медиа, 2012. – 160 с.
19. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. - М.: АСТ: Астрель, 2010. - 671 с.
20. Габай, Т.В. Педагогическая психология : учеб. пособие для студ. вузов / Т.В. Габай. – 5-е изд., стер. – М.: Академия, 2010. – 240 с.
21. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М Орлова. – М.: Пед. Общество России, 2009. – 512 с.
22. Гиппенрейтер, Ю.Б., Фаликман, М.В. Психология мотивации и эмоций. Хрестоматия по психологии / Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – М.: АСТ: Астрель, 2009. - 702 с.
23. Гозман, Л.Я. Психологические проблемы семьи / Л.Я. Гозман, Е.И. Шлягина // Вопросы психологии –. 2010. – № 2. –208 с.
24. Гонеева А.Д. Основы коррекционной педагогики / А.Д. Гонеева, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; Под ред. В.А. Сластенина. – Учебное пособие для студ.

высш. пед. Учеб. Заведений 3-е изд., перераб. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 272 с.

25. Гуревич, П.С. Психология личности /П.С. Гуревич. – М.: Юнити-Дана, 2009. – 560 с.

26. Долгова, В.И. Моделирование эмоциональной устойчивости личности / В.И.Долгова//Health as a factor of qualiti and lifetime of biological species: сб.труд. Международной виртуальной Интернет-конференции (December 05-10, 2012) [Электронный ресурс] / - Лондон, Великобритания, 2012. – С. 67 – 70.– Режим доступа: <http://gisap.eu/ru/node/16597> / (2.02.2014).

27. Долгова, В.И. Формирование эмоциональной устойчивости личности [Электронный ресурс] / В.И. Долгова, А.А. Напримеров, Я.В. Латышин. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2002. – 167 с.– Режим доступа: <http://ebs.cspu.ru/xmlui/handle/123456789/350> / (19.12.2013).

28. Долгова, В.И, Буслаева, М.Ю. Формирование эмоциональной устойчивости (студентов педагогического колледжа) / В.И. Долгова, М.Ю. Буслаева. – Челябинск, изд-во РЕКПОЛ, 2010. - 205 с.

29. Долгова, В.И., Гольева, Г.Ю. Эмоциональная устойчивость как ключевая компетенция: Монография / В.И. Долгова, Г.Ю. Гольева. – Челябинск: Изд-во «АТОКСО», 2010. - 184 с.

30. Долгова, В.И., Иванова, Л.В., Крыжановская, Н.В. Регламент аттестационных материалов / В.И. Долгова, Л.В. Иванова, Н.В. Крыжановская. – 3-е изд. перераб. и доп. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2013 – 128 с.

31. Дружинин, В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – М.: «КСП», 2010. – 160с.

32. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя.- М.: МПСИ, МОДЭК, 2010. – 448 с.

33. Изотова, Е.И. Практикум по возрастной психологии / Е.И. Зотова. – М.: Академия, 2013. – 272 с.

34. Ильин, Е.П. Психология воли. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2011. – 368 с.

35. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2011. – 783 с.
36. Калинин, В.К. Актуальные аспекты теории воли.// Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. Тезисы 2-го Всесоюзного семинара молодых ученых. Симферополь - М., 2009. – 206 с.
37. Кипнис, М. 128 лучших игр и упражнений для любого тренинга. Как зарядить, оживить, настроить и сплотить группу / М. Кипнис. – М.: АСТ; СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2009. \_ 317с.
38. Кравченко, Ю.Е. Психология эмоций. Классические и современные теории и исследования: учеб. пособие для вузов / Ю.Е. Кравченко – М.: ФОРУМ, 2012. – 543 с.
39. Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учебное пособие для студ. Пед. Учеб. Заведений/ Г.Ф. Кумарина, М.Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнова и др.; Под ред. Г.Ф. Кумариной. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 3009 с.
40. Корчуганова, Е.Г. К вопросу о эмоционально-волевом развитии личности младшего школьника как социально-педагогической проблемы / Е.Г, Корчуганова // Народное образование – фактор социально-экономического и культурного развития республики Алтай: Материалы республиканской научно-практической конференции. – Горно-Алтайск: Министерство образования и науки республики Алтай ГАГУ, 2011, 2011. – 284 с.
41. Корчуганова, Е.Г. Формирование целостной структуры учебной деятельности как педагогическое условие эмоционально-волевого развития младшего школьника / Е.Г, Корчуганова // Развитие личности в образовательном пространстве: опыт, проблемы, перспективы: Статьи научно-практической конференции УНПК. – Бийск: НИЦ БПГУ, 2011. – 252 с.
42. Крысько, В.Г. Общая психология в схемах и комментариях / В. Г. Крысько. – СПб.: Питер, 2009. – 256 с.

43. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: развитие человека от рождения до поздней зрелости: учеб. для студ. высш. спец. учеб. заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Коллюцкий. – 2-е изд. – М.: Сфера, 2009. – 464 с.
44. Кушнер, Ю.З. Методология и методы педагогического исследования: учебно-методическое пособие[Электронный ресурс] / Ю.З. Кушнер – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с. – режим доступа: [http://www.pedlib.ru/Books/1/0473/1\\_0473-55.shtml](http://www.pedlib.ru/Books/1/0473/1_0473-55.shtml) (06.12.2013).
45. Левитов, Н.Д. Вопросы психологии характера / Н.Д. Левитов. – М.: СГУ, 2009. – 293 с.
46. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии: учеб. пособие: рек. Мин. обр. РФ / А. Н. Леонтьев; под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2010. – 510 с.
47. Мухина, В.С. Возрастная психология: Феноменология развития: учеб для студ высш учеб заведений, обуч по спец \"Педагогика и психология\", \"Социальная педагогика\", \"Педагогика\" / В.С. Мухина – 12-е изд стер – М.: Академия, 2009 - 638 с.
48. Методические рекомендации «Организация эффективного взаимодействия учреждения общего среднего образования с семьей». [Электронный ресурс]. – 21.04.2014. – Режим доступа: <http://www.adu.by/files/doc/vospit/prog>.
49. Немов, Р.С. Общая психология / Р.С. Немов; гл. ред. Е. Строганова. – СПб.: ПИТЕР, 2009. – 304 с.
50. Нуркова, В. В. Психология : учебник / В. В. Нуркова, Н. Б. Березанская. — 2-е изд., пере-раб. и доп. — М. : Издательство Юрайт ; ИД Юрайт, 2011. — 575 с.
51. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. Ф. Обухова. – М.: Высш. Образование: МГПУ, 2009.– 444 с.
52. Общая психология: учеб. пособие для студ. вузов / под общ. ред. Е.И. Рогова. – Изд. 4-е. – Ростов н/Д: Феникс: МарТ, 2010. – 557 с.

53. Овчарова, Р.В. Психология родительства / Р.В. Овчарова. – М.: Академия, 2009. – 362с.
54. Осипова, А.А. Общая психокоррекция / С.И. учебное пособие для студентов вузов; в двух частях – М.: ТЦ «Сфера», 2010. – 508 с.
55. Прихожан, А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан – СПб.: Питер, 2009. – 192 с.
56. Рибо, Т. Воля в ее нормальном и болезненном состоянии. Пер. с 8-го доп. фр. издания под ред. В. Аболенского. - СПб.,2011. – 190с. вып. . С. 9 –30 – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=2014005> / (19.12.2013).
57. Реан А.А. Общая психология и психология личности / А.А. Реан. – М.: Прайм-Еврознак, 2009. - 640 с.
58. Реан, А.А. *Психология личности* / А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2013. — 288 с.:
59. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога. Часть 1. Работа психолога с детьми разного возраста / Е.И. Рогов. – М.: Юрайт, - 2012. – 416 с.
60. Рокицкая, Ю.А. Развитие адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости в профессиональном самоопределении студентов.
61. Ромек, В.Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях/ Ромек, В.Г. – СПб.: Речь, 2009. – 175с.
62. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии (Серия «Мастера психологии») / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2009. – 592 с.
63. Сатир, В. Вы и ваша семья: Руководство по личностному росту / В. Сатир. – М.: Центр-ПРО, 2013. – 380с.
64. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2010. – 350 с.
65. Селиванов, В.И. Волевая регуляция активности личности. // Психол. журн.-2013. – 302 с.



66. Селиванов, В.И. Вопросы воли в советской психологии. //Вопросы психологии и педагогики воли. /Под ред. В.И. Селиванова. - Краснодар, 2010 – 306 с.
67. Слостенин, В.А. Педагогика: учебник для вузов / В.А. Слостенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов ; под ред. В.А.Слостенина. – 10-е изд., перераб. – М.: Академия, 2011. – 608с.
68. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе. //Вопросы психологии, - 2010 – 254 с.
69. Современный психологический словарь / под ред. В.П.Зинченко, Б.Г. Мещерякова. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. – 634 с.
70. Сорокоумова, А.Е. Возрастная психология: учеб пособие / А.Е. Сорокоумова – СПб.: Питер, 2009 - 207 с.
71. Спиваковская, А.С. Как быть родителями: (О психологии родительской любви) / А.С. Спиваковская. – М.: Педагогика, 2011. – 160 с.
72. Столяренко, Л.Д. Педагогика и психология: учебник / Л.Д. Столяренко, С.И. Смагин, В.Е. Столяренко – Изд.4-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 636 с.
73. Успенская, С. Культура эмоций: программа учебного курса для старшеклассников [Электронный ресурс] / С. Успенская // Школьный психолог – 2004, вып. 2. С. 9 –30 – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200400205> / (19.12.2013).
74. Хилько, М.Е. Возрастная психология. Конспект лекций / М.Е. Хилько, М.С. Ткачева. – М.: Высшее образование, 2010 – 208 с.
75. Хухлаева, О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции : учеб. пособие для студ. пед. вузов / О.В. Хухлаева – 7-е изд. - М.: Академия, 2011. – 208 с.
76. Хухлаева, О.В. Психология развития и возрастная психология: Учебник для бакалавров / О.В. Хухлаева, Е.В. Зыков, Г.В. Бубнова. - М.: Юрайт, 2013. – 368 с.

77. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология): учеб. для студ. вузов, обучающихся по спец. «Психология» / И. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2009. – 349 с.

78. Штейнмец, А.Э. Общая психология: учеб. пособие для студ. вузов / А.Э. Штейнмец – 2-е изд., перераб. - М.: Академия, 2010. – 284 с.

79. Экман, П. Психология эмоций [Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life] / пер. с англ. В. Кузин. – СПб.: Питер, 2010. – 336 с.

80. Психология семейных отношений с основами семейного консультирование. Учеб. пособия для студентов высших учебных заведений / Е.И. Артамонова, Е.В. Зырянова и др; Под ред. Е.Г. Симеевой. - М: Издательство центр - "Академия" 2012 - с 192.

81. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицки. – СПб.: Питер, 2009. – 656с.

Электронный ресурс:

82. Электронная библиотечная система ЧГПУ (ЭБС ЧГПУ). – URL:<http://ebs.cspu.ru/xmlui/> (дата обращения 19.03.14).

83. Электронный архив УРФУ. - URL: <http://elar.urfu.ru/>(дата обращения 19.03.14).

84. Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU. – URL:<http://elibrary.ru/authors.asp> (дата обращения 19.03.14).

85. ЭБС IPRbooks: новые облачные сервисы для чтения электронных книг. – URL: <http://iprbooks.ru/>(дата обращения 19.03.14).

86. Национальный цифровой ресурс Руконт - межотраслевая электронная библиотека на базе технологии Контекстум. - URL: <http://www.rucont.ru/> (дата обращения 19.03.14).

87. Электронно-библиотечная система издательства «Лань». – URL: [http://e.lanbook.com/enter.php?su\\_lm=-](http://e.lanbook.com/enter.php?su_lm=-) (дата обращения 19.03.14).

Методики изучения эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях

1. Методика А.Я. Варга, В.В. Столина «Родительские отношения».

Текст методики:

Отвечая на вопросы методики, испытуемый должен выразить свое согласие или несогласие с ними с помощью оценок «Да» или «Нет».

1. Я всегда сочувствую своему ребенку.
2. Я считаю своим долгом знать все, о чем думает мой ребенок.
3. Мне кажется, что поведение моего ребенка значительно отклоняется от нормы.
4. Нужно подольше держать ребенка в стороне от реальных жизненных проблем, если они его травмируют.
5. Я испытываю к ребенку чувство симпатии.
6. Я уважаю своего ребенка.
7. Хорошие родители ограждают ребенка от трудностей жизни.
8. Мой ребенок часто мне неприятен.
9. Я всегда стараюсь помочь своему ребенку.
10. Бывают случаи, когда недоброе отношение к ребенку приносит ему пользу.
11. По отношению к своему ребенку я испытываю досаду.
12. Мой ребенок ничего не добьется в жизни.
13. Мне кажется, что другие дети потешаются над моим ребенком.
14. Мой ребенок часто совершает такие поступки, которые заслуживают осуждения.
15. Мой ребенок отстает в психологическом развитии и для своего возраста выглядит недостаточно развитым.
16. Мой ребенок специально ведет себя плохо, чтобы досадить мне.
17. Мой ребенок, как губка, впитывает в себя все самое плохое.
18. При всем старании моего ребенка трудно научить хорошим манерам.
19. Ребенка с детства следует держать в жестких рамках, только тогда из него вырастет хороший человек.
20. Я люблю, когда друзья моего ребенка приходят к нам в дом.
21. Я всегда принимаю участие в играх и делах ребенка.
22. К моему ребенку постоянно «липнет» все дурное.
23. Мой ребенок не добьется успехов в жизни.
24. Когда в компании говорят о детях, мне становится стыдно, что мой ребенок не такой умный и способный, как другие дети.
25. Я жалею своего ребенка.
26. Когда я сравниваю своего ребенка со сверстниками, то они кажутся мне воспитаннее и разумнее, чем мой ребенок.
27. Я с удовольствием провожу с ребенком свое свободное время.
28. Я часто жалею о том, что мой ребенок вырастет, и с нежностью вспоминаю то время, когда он был еще совсем маленьким.
29. Я часто ловлю себя на том, что с неприязнью и враждебно отношусь к ребенку.
30. Я мечтаю о том, чтобы мой ребенок достиг того, что лично мне не удалось в жизни.
31. Родители должны не только требовать от ребенка, но и сами приспособливаться к нему, относиться к нему с уважением, как к личности.
32. Я стараюсь выполнять все просьбы и пожелания моего ребенка.
33. При принятии решений в семье следует учитывать мнение ребенка.
34. Я очень интересуюсь жизнью своего ребенка.

35. Я часто признаю, что в своих требованиях и претензиях ребенок по-своему прав.
36. Дети рано узнают о том, что родители могут ошибаться.
37. Я всегда считаюсь с ребенком.
38. Я испытываю дружеские чувства по отношению к ребенку.
39. Основная причина капризов моего ребенка – это эгоизм, лень и упрямство.
40. Если проводить отпуск с ребенком, то невозможно нормально отдохнуть.
41. Самое главное – чтобы у ребенка было спокойное, беззаботное детство.
42. Иногда мне кажется, что мой ребенок не способен ни на что хорошее.
43. Я разделяю увлечения моего ребенка.
44. Мой ребенок кого угодно может вывести из себя.
45. Огорчения моего ребенка мне всегда близки и понятны.
46. Мой ребенок часто меня раздражает.
47. Воспитание ребенка – это сплошная нервозность.
48. Строгая дисциплина в детстве развивает сильный характер.
49. Я не доверяю своему ребенку.

Обработка результатов. Подсчитывается число совпадений ваших ответов по ключу по каждой шкале, а затем определяется суммарная оценка.

1. Принятие-отвержение: 3, 4, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 24, 26, 27, 29, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 55, 56, 60.
2. Образ социальной желательности поведения: 6, 9, 21, 25, 31, 34, 35, 36.
3. Симбиоз: 1, 5, 7, 28, 32, 41, 58.
4. Авторитарная гиперсоциализация: 2, 19, 30, 48, 50, 57, 59.
5. "Маленький неудачник": 9, 11, 13, 17, 22, 28, 54, 61.

Принятие-отвержение". Шкала отражает интегральное эмоциональное отношение к ребенку. Содержание одного полюса шкалы: родителю нравится ребенок таким, какой он есть. Родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему. Родитель стремится проводить много времени вместе с ребенком, одобряет его интересы и планы. На другом полюсе шкалы; родитель воспринимает своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым. Ему кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей, небольшого ума, дурных наклонностей. По большей части родитель испытывает к ребенку злость, досаду, раздражение, обиду. Он не доверяет ребенку и не уважает его.

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

Симбиоз - шкала отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком. При высоких баллах по этой шкале можно считать, что родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребенком. Содержательно эта тенденция описывается так - родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Родитель постоянно ощущает тревогу за ребенка, ребенок ему кажется маленьким и беззащитным. Тревога родителя повышается, когда ребенок начинает автономизироваться в силу обстоятельств, так как по своей воле родитель не предоставляет ребенку самостоятельности никогда.

Авторитарная гиперсоциализация - отражает форму и направление контроля за поведением ребенка. При высоком балле по этой шкале и родительском отношении данного родителя отчетливо просматривается авторитаризм. Родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старается навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. За проявления своеволия ребенка сурово

наказывают. Родитель пристально следит за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами.

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

Тестовые нормы проводятся в виде таблиц процентильных рангов тестовых баллов по соответствующим шкалам = 160.

1 шкала: «принятие».

"сырой балл"	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Процентильный ранг	0	0	0	0	0	0	0,63	3,79	12,02
"сырой балл"	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Процентильный ранг	31,01	53,79	68,35	77,21	84,17	88,60	90,50	92,40	93,67
"сырой балл"	18	19	20	21	22	23	24	25	26
Процентильный ранг	94,30	95,50	97,46	98,10	98,73	98,73	99,36	100	100
"сырой балл"	27	28	29	30	31	32			
Процентильный ранг	100	100	100	100	100	100			

2 шкала

"сырой балл"	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Процентильный ранг	1,57	3,46	5,67	7,88	9,77	12,29	19,22	31,19	48,82	80,93

3 шкала

"сырой балл"	0	1	2	3	4	5	6	7
Процентильный ранг	4,72	19,53	39,06	57,96	74,97	86,63	92,93	96,65

4 шкала

"сырой балл"	0	1	2	3	4	5	6
Процентильный ранг	4,41	13,86	32,13	53,87	69,30	83,79	95,76

5 шкала

"сырой балл"	0	1	2	3	4	5	6	7
Процентильный ранг	14,55	45,57	70,25	84,81	93,04	96,83	99,37	100,0

## 2. Методика многофакторного изучения личности (детский вариант).

Испытуемому предлагается в каждом вопросе выбрать один из трех вариантов ответа и указать букву (а, в, с) выбранного ответа около номера вопроса. Располагать ответы на вопросы по указанному образцу, строго придерживаясь предложенного расположения номеров вопросов.

**Для мальчиков. Часть I**

13. Если мама на тебя сердится, это иногда бывает ее ошибкой *или* у тебя ощущение, что ты сделал что-то неправильно
17. Если ребята беседуют о каком-то месте, которое и ты хорошо знаешь, ты тоже начинаешь рассказывать о нем что-нибудь *или* ты ждешь, когда они кончат
21. Ты охотнее слушаешь, как рассказывает кто-то из ребят *или* тебе больше нравится рассказывать самому
25. Ты тревожишься, что тебя могут наказать *или* тебя это никогда не волнует надо
29. Когда твои друзья спорят о чем-то, ты вмешиваешься в их спор *или* молчишь
31. Ты слушаешь «новости» по телевизору *или* ты идешь играть, когда они начинаются
32. Тебя обижают взрослые *или* они тебя хорошо понимают
33. Ты спокойно переходишь улицу, где большое движение транспорта *или* ты немного волнуешься
34. С тобой случаются большие неприятности *или* мелкие, незначительные
35. Если ты знаешь вопрос, ты сразу же поднимаешь руку *или* ждешь, когда тебя вызовут, не поднимая руки
36. Когда в класс приходит новичок, ты с ним знакомишься так же быстро, как и остальные ребята *или* тебе надо больше времени
37. Охотнее ты стал бы водителем какого-нибудь транспорта (автобуса, троллейбуса, такси) *или* врачом
38. Ты часто огорчаешься, когда что-то не сбывается *или* редко
39. Когда кто-то из детей просит помочь им на контрольной, ты говоришь, чтобы он сам все решал *или* помогаешь, если не видит учитель
40. В твоём присутствии взрослые разговаривают между собой *или* они частенько слушают тебя
41. Если ты слышишь грустную историю, слезу могут навернуться на твои глаза *или* этого не бывает
42. Большинство твоих планов тебе удастся осуществить *или* порой получается не так, как ты задумал
43. Когда мама зовет тебя домой, ты продолжаешь играть еще немного *или* идешь сразу же
44. Можешь ли ты свободно встать в классе и что-то рассказать. *или* ты робеешь, смущаешься
45. Понравилось бы тебе оставаться с маленькими детьми *или* тебе не понравилось бы оставаться с ними
46. Бывает так, что тебе одиноко и грустно *или* такого с тобой не бывает
47. Уроки дома ты делаешь в разное время дня *или* в одно и то же время дня
48. Хорошо ли тебе живется *или* не совсем хорошо
49. С большим удовольствием ты отправился бы за город, полюбоваться красивой природой *или* на выставку современных машин
50. Если тебе делают замечания, ругают, ты сохраняешь спокойствие и хорошее настроение *или* ты сильно расстраиваешься

**Для мальчиков. Часть II**

13. Ты возражаешь иногда своей маме *или* ты ее побаиваешься
17. Говорят ли, что с тобой трудно договориться (ты любишь настаивать на своем) *или* с тобой легко иметь дело
21. Твоя мама делает все лучше, чем ты *или* часто твое предложение бывает лучше прыгать

25. Если кто-то к тебе относится не очень хорошо, ты прощаешь ему это *или* ты относишься к нему так же
29. В спорах ты во что бы то ни стало стремишься доказать, что ты хочешь *или* спокойно можешь уступить
31. Ты всегда помогаешь новым ученикам, которые пришли к вам в класс *или* обычно это делают другие
32. Ты долго помнишь о своих неприятностях *или* ты быстро о них забываешь
33. В игре ты с большим удовольствием изображал бы пилота сверхзвукового самолета *или* известного писателя
34. Если мама тебя отругала, ты становишься грустным *или* настроение у тебя почти не портится
35. Ты всегда собираешь свой портфель с вечера *или* бывает, что делаешь это утром
36. Хвалит ли тебя учитель *или* он о тебе мало говорит
37. Можешь ли ты прикоснуться к пауку *или* паук тебе неприятен
38. Часто ли ты обижаешься *или* это случается очень редко
39. Когда родители говорят, что тебе пора спать, ты сразу же идешь *или* еще немного продолжаешь заниматься своим делом
40. Ты смущаешься, когда приходится разговаривать с незнакомым человеком *или* ты совсем не смущаешься
41. Ты скорее стал бы художником *или* охотником
42. У тебя все удачно выходит *или* бывают неудачи
43. Если ты не понял условие задачи, ты обращаешься к товарищу *или* к учителю
44. Можешь ли ты рассказывать смешные истории так, чтобы все смеялись *или* ты находишь, что это не очень легко делать
45. После урока тебе хочется некоторое время побыть около учителя *или* тебе хочется сразу же идти гулять в коридор
46. Иногда ты сидишь без дела и чувствуешь себя плохо *или* такого с тобой не бывает
47. По пути из школы ты останавливаешься поиграть *или* после школы ты идешь сразу домой
48. Всегда ли твои родители выслушивают тебя *или* они часто сильно заняты
49. Когда ты не можешь выйти из дома, тебе грустно *или* тебе это безразлично
50. У тебя мало затруднений *или* много
- Для девочек. Часть I**
13. Если мама на тебя сердится, это иногда бывает ее ошибкой *или* у тебя ощущение, что ты сделала что-то неправильно
17. Если девочки беседуют о каком-то месте, которое и ты хорошо знаешь, ты тоже начинаешь рассказывать о нем что-нибудь *или* ты ждешь, когда они кончат
21. Ты охотнее слушаешь, как рассказывает кто-то из ребят *или* тебе больше нравится рассказывать самой
25. Ты тревожишься, что тебя могут наказать *или* тебя это никогда не волнует надо
29. Когда твои друзья спорят о чем-то, ты вмешиваешься в их спор *или* молчишь
31. Ты слушаешь «новости» по телевизору *или* ты идешь играть, когда они начинаются
32. Тебя обижают взрослые *или* они тебя хорошо понимают
33. Ты спокойно переходишь улицу, где большое движение транспорта *или* ты немного волнуешься
34. С тобой случаются большие неприятности *или* мелкие, незначительные
35. Если ты знаешь вопрос, ты сразу же поднимаешь руку *или* ждешь, когда тебя вызовут, не поднимая руки
36. Когда в класс приходит новенькая, ты с ней знакомишься та же быстро, как и остальные ребята *или* тебе надо больше времени
37. Охотнее ты стала бы водителем какого-нибудь транспорта (автобуса, троллейбуса, такси) *или* врачом

38. Ты часто огорчаешься, когда что-то не сбывается *или* редко
39. Когда кто-то из детей просит помочь им на контрольной, ты говоришь, чтобы он сам все решал *или* помогаешь, если не видит учитель
40. В твоём присутствии взрослые разговаривают между собой *или* они частенько слушают тебя
41. Если ты слышишь грустную историю, слезу могут навернуться на твои глаза *или* этого не бывает
42. Большинство твоих планов тебе удастся осуществить *или* порой получается не так, как ты задумала
43. Когда мама зовет тебя домой, ты продолжаешь играть еще немного *или* идешь сразу же
44. Можешь ли ты свободно встать в классе и что-то рассказать *или* ты робеешь, смущаешься
45. Понравилось бы тебе оставаться с маленькими детьми *или* тебе не понравилось бы оставаться с ними
46. Бывает так, что тебе одиноко и грустно *или* такого с тобой не бывает
47. Уроки дома ты делаешь в разное время дня *или* в одно и то же время дня
48. Хорошо ли тебе живется *или* не совсем хорошо
49. С большим удовольствием ты отправилась бы за город, полюбоваться красивой природой *или* на выставку новых товаров
50. Если тебе делают замечания, ругают, ты сохраняешь спокойствие и хорошее настроение *или* ты сильно расстраиваешься

### Для девочек. Часть II

13. Ты возражаешь иногда своей маме *или* ты ее побаиваешься гор
17. Говорят ли, что с тобой трудно договориться (ты любишь настаивать на своем) *или* с тобой легко иметь дело
21. Твоя мама делает все лучше, чем ты *или* часто твое предложение бывает лучше прыгать
25. Если кто-то к тебе относится не очень хорошо, ты прощаешь ему это *или* ты относишься к нему так же
29. В спорах ты во что бы то ни стало стремишься доказать то, что ты хочешь *или* спокойно можешь уступить
31. Ты всегда помогаешь новым ученикам, которые прилита к вам в класс *или* обычно это делают другие
32. Ты долго помнишь о своих неприятностях *или* ты быстро о них забываешь
33. Тебе бы больше понравилось уметь хорошо шить наряды *или* быть балериной
34. Если мама тебя отругала, ты становишься грустной *или* настроение у тебя почти не портится
35. Ты всегда собираешь свой портфель с вечера *или* бывает, что делаешь это утром
36. Хвалит ли тебя учитель *или* он о тебе мало говорит
37. Можешь ли ты прикоснуться к пауку *или* паук тебе неприятен
38. Часто ли ты обижаешься *или* это случается очень редко
39. Когда родители говорят, что тебе пора спать, ты сразу же идешь *или* еще немного продолжаешь заниматься своим делом
40. Ты смущаешься, когда приходится разговаривать с незнакомым человеком *или* ты совсем не смущаешься
41. Ты скорее стала бы художником *или* хорошим парикмахером
42. У тебя все удачно выходит *или* бывают неудачи
43. Если ты не поняла условие задачи, ты обращаешься к кому-либо из ребят *или* к учителю
44. Можешь ли ты рассказывать смешные истории так, чтобы все смеялись *или* ты находишь, что это не очень легко делать
45. После урока тебе хочется некоторое время побыть около учителя *или* тебе хочется сразу же идти гулять в коридор





<b>С</b>	0	1	2	3	4-5	6	7	8	9	10	5,4	2,2
<b>Е</b>		0	1	2	3	4	5	6	7-8	9-10	4,2	2,1
<b>Г</b>	0	1	2	3-4	5	6	7	8	9	10	6,0	2,2
<b>Н</b>	0-2	3	4	5	6	7	8		9	10	6,1	2,2
<b>И</b>		0	1	2	3	4	5	6	7	8-10	3,8	1,9
<b>О</b>		0	1	2	3	4-5	6	7	8	9-10	3,4	2,1

#### ФАКТОР С (уверенность в себе)

Высокие значения фактора с отражают уверенность в себе и, соответственно, спокойствие, стабильность, лучшую подготовленность к успешному выполнению школьных требований. Оценки С+ характерны для человека, который является эмоционально зрелым и хорошо приспособленным. Такой человек обычно способен достигать своих целей без особых трудностей, смело смотреть в лицо фактам, осознавать требования действительности. Он не скрывает от себя собственные недостатки, не расстраивается по пустякам и не поддается случайным колебаниям настроений.

Низкие значения регистрируются у детей, которые остро реагируют на неудачи, оценивают себя как менее способных по сравнению со сверстниками, обнаруживают неустойчивость настроения, плохо контролируют свои эмоции, испытывают трудности в приспособлении к новым условиям. На отрицательном полюсе группируются дети и с неблагополучием в учебной деятельности. Оценки С- характерны для человека, который отмечает, что ему не хватает энергии и он часто чувствует себя беспомощным, усталым и не способным справиться с жизненными трудностями. Такой человек может иметь беспричинные страхи, беспокойный сон и обиду на других, которая зачастую оказывается необоснованной. Такие люди не способны контролировать свои эмоциональные импульсы и выражать их в социально допустимой форме. В поведении это проявляется как отсутствие ответственности, капризность.

#### ФАКТОР Е (склонность к самоутверждению)

Высокие оценки регистрируются у тех, кто имеет выраженную склонность к самоутверждению, противопоставлению себя как детям, так и взрослым, и отличается стремлением к лидерству и доминированию. Проявление этого свойства у детей нередко сопровождается поведенческими проблемами, наличием агрессии; лидерские тенденции часто не находят реального воплощения, т.к. многим формам социального взаимодействия им еще предстоит обучиться. У детей проявление этого фактора нередко выражается в виде «разговорчивости». Оценки Е+ характерны для человека властного, которому нравится доминировать и приказывать, контролировать и критиковать других людей. У такого человека выражено стремление к самоутверждению, самостоятельности и независимости, он живет по собственным соображениям, игнорируя социальные условности и авторитеты, агрессивно отстаивая свои права на самостоятельность и требуя проявления самостоятельности от других.

Такая личность действует смело, энергично и активно, ей нравится «принимать вызовы» и чувствовать превосходство над другими.

При низких оценках ребенок демонстрирует зависимость от взрослых и других детей, легко им подчиняется. Оценки E– характерны для человека послушного, конформного и зависимого. Такой человек руководствуется мнением окружающих, не может отстаивать свою точку зрения, следует за более доминантными и легко поддается авторитетам. Для его поведения характерны пассивность и подчинение своим обязанностям, отсутствие веры в себя и в свои возможности, склонность брать вину на себя. Низкая доминантность обычно связана с успешностью обучения во всех возрастных.

#### ФАКТОР G (ответственность)

Эта шкала отражает то, как ребенок воспринимает и выполняет правила и нормы поведения, предъявляемые взрослыми. Низкие качества имеют дети, пренебрегающие своими обязанностями, не заслуживающие доверия, часто конфликтующие с родителями и учителями. У них отмечается несобранность, отсутствие стойкой мотивации. Оценки G– характерны для человека, который проявляет слабый интерес к общественным нормам и не прилагает усилий для их выполнения. Он может презрительно относиться к моральным ценностям и ради собственной выгоды способен на нечестность или обман. Такой человек склонен к непостоянству, может иметь тенденции к социопатии.

На положительном полюсе концентрируются школьники с высоким чувством ответственности и обязательности, целеустремленные, добросовестные, аккуратные. Оценки G+ характерны для человека который порядочен не потому, что это может оказаться выгодным, а потому что у него такие убеждения. Подобные люди точны и аккуратны в деталях, любят порядок, стремятся не нарушать правила, обладают хорошим самоконтролем.

Более высокие значения по этому фактору у детей младшей группы, девочки превосходят мальчиков.

#### ФАКТОР H (социальная смелость)

Этот фактор у детей отражает особенности взаимоотношений ребенка со взрослыми (родителями и учителями).

Ребенок с высоким значением по Фактору H непринужден и смел в общении, легко вступает в контакт со взрослыми. Оценки H+ характерны для человека нечувствительного к угрозам, смелого, решительного, имеющего тягу к риску и острым ощущениям. Такой человек не теряет при столкновении с нестандартными ситуациями и быстро забывает о неудачах, не делая необходимых выводов. Кроме этого, такая личность не испытывает трудности в общении, легко вступает в контакты, любит часто находиться на виду, не стесняется публичных выступлений.

Оценки H– характерны для человека, который обладает сверхчувствительной нервной системой и остро реагирует на любую угрозу. Такие люди зачастую робки, застенчивы, не уверены в своих силах, часто терзаются чувством собственной неполноценности. Человек с низким значением по фактору H, как правило, медлителен, сдержан в выражении своих чувств, предпочитает иметь одного-двух близких друзей, проявляет заботу и внимание к окружающим, но не может поддерживать широкие контакты и не любит работать вместе с другими.

#### ФАКТОР I (чувствительность)

Положительный полюс отражает эмоциональную сензитивность, богатое воображение, эстетические наклонности, «женственную» мягкость и зависимость. Наблюдения показывают, что ребенок с высокой оценкой по этому фактору мягкий, сентиментальный, доверчивый, нуждающийся в поддержке, в большой степени подверженный влияниям внешней среды. Оценки I+ характерны для человека, который действует, ориентируясь на собственную интуицию. Он не любит «грубых» людей и «грубую» работу, но обожает путешествия и новые впечатления. Для него типичны тревожность и беспокойство по поводу состояния здоровья, снисходительность к себе и другим, зависимость и потребность в любви, внимании и помощи со стороны других людей.

Отрицательный полюс отражает – реалистический подход в поиске выхода из проблемной ситуации, практицизм, мужественную независимость. В жизни такой человек опирается на здравый смысл и логику, больше доверяет рассудку, чем чувствам, интуиции предпочитает расчет, психические травмы преодолевает за счет рационализации. Подобные люди независимы, придерживаются собственной точки зрения, склонны принимать на себя ответственность.

У девочек значения достоверно выше, чем у мальчиков.

#### ФАКТОР О (тревожность)

Рассматриваемое свойство личности является основой возникновения невротичности.

Высокий балл может быть показателем тревоги или депрессии в зависимости от ситуации. Ребенок, имеющий высокую оценку по данному фактору, полон предчувствия неудач, легко выводится из душевного равновесия, часто имеет пониженное настроение. Оценки О+ характерны для человека тревожного, подавленного, озабоченного настроением, легко плачущего. Такой человек склонен к печальным размышлениям в одиночестве, легко подвержен различным страхам и тяжело переживает любые жизненные неудачи. Он не верит в себя, склонен к самоупрекам, недооценивает своих возможностей, знаний, способностей. Для него характерны развитое чувство долга, подверженность чужому влиянию, зависимость настроения и поведения от одобрений или неодобрения со стороны окружающих. В обществе подобный человек чувствует себя неуютно и неуверенно, держится скромно и обособленно.

Ребенок с низкой оценкой спокоен, редко расстраивается. Оценки О– характерны для человека веселого, бодрого, жизнерадостного. Он может легко переживать жизненные неудачи, верит в себя, не предрасположен к страхам, самоупрекам и раскаяванию, слабо чувствителен к оценкам окружающих.

#### 3. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса (Филиппса).

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить “Да” или “Нет”.

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, чего хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?
17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?

19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, ли ты сделаешь ошибку при ответе?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступать в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебной работой?
33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?
34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?
35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?
36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?
37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?
38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?
39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?
40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?
41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?
42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удастся быть лучше их?
43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?
44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?
45. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?
46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?
47. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?
48. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?
49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?
50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?
51. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?
52. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?

53. Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?

54. Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, чего не можешь ты?

55. Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?

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

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

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

Факторы	№ вопросов
1. Общая тревожность в школе	2, 3, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53. 54. 55, 56, 57, 58; сумма = 22
2. Переживание социального стресса	5. 10, 15. 20, 24. 30, 33, 36. 39, 42, 44 сумма = 11
3. Фрустрация потребности в достижение успеха	1. 3, 6. 11. 17. 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43; сумма = 13
4. Страх самовыражения	27, 31, 34, 37, 40, 45; сумма = 6
5. Страх ситуации проверки знаний	2, 7, 12, 16, 21, 26; сумма = 6
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	3,8,13,17.22; сумма = 5
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	9,14.18.23,28; сумма = 5
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	2,6,11,32.35.41.44.47; сумма = 8

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора).

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

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

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

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

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

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

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу - особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к

ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

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

4. Методика «Использование метода наблюдения для оценки волевых качеств» разработана А. И. Высоцким.

Оцените силу волевых качеств производится по пятибалльной системе: 5 — волевое качество очень сильно развито, 4 — сильно развито, 3 — слабо развито, 2 — очень слабо развито, 1 — волевое качество не присуще данному субъекту (для большей точности оценка может быть выражена с десятыми долями балла, например, 3,7 или 4,2 и т. д.).

Признаки дисциплинированности:

- сознательное выполнение установленного в данной деятельности порядка (соблюдение требований учителей, своевременное выполнение трудовых поручений, выполнение всех правил в спорте и т.д.);
- добровольное выполнение правил, установленных коллективом (класса, членами кружка, группой товарищей по труду, спорту и т.д.);
- недопущение проступков (уход без разрешения с занятий, неявка на воскресник и т.п.);
- соблюдение хорошего поведения при изменении обстановки.

Признаки самостоятельности:

- выполнение субъектом посильной деятельности без помощи и постоянного контроля со стороны (без напоминаний и подсказок выполнить учебное, трудовое задание и т.п.);
- умение самому найти себе занятие и организовать свою деятельность (приступить к подготовке уроков,
- обслужить себя, найти способ отдохнуть и т.д.);
- умение отстаивать свое мнение, не проявляя при этом упрямства, если не прав;
- умение соблюдать выработанные привычки самостоятельного поведения в новых условиях деятельности.

Признаки выдержки:

- проявление терпения в деятельности, выполняемой в затрудненных условиях (большие помехи, неудачи и т.п.);
- умение держать себя в конфликтных ситуациях (при спорах, незаслуженном обвинении и т.д.);
- умение тормозить проявление чувств при сильном эмоциональном возбуждении (большой радости, негодовании и т.д.); умение контролировать свое поведение в непривычной обстановке.

Признаки решительности:

- быстрое и обдуманное принятие решений при выполнении того или другого действия или поступка;
- выполнение принятого решения без колебаний, уверенно;

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Результаты констатирующего этапа эксперимента

Таблица 1

Результаты Стиль родительского отношения к своему ребенку по методике А.Я.Варга,  
В.В.Столина.

Критерии	Конструктивные стили детско-родительских отношений			Деструктивные стили детско-родительских отношений	
	Принятие -	Социальная желательность	Симбиоз	Авторитарная гиперсоциализация	Маленький неудачник
Количество испытуемых	4	5	17	9	5
Средний процент	11%	13%	40%	23%	13%

Таблица №2. Методика исследования уровня тревожности Филлипс (Филипс).

Критерии		Конструктивные стили детско-родительских отношений				Деструктивные стили детско-родительских отношений			
		1	2	3	4	1	2	3	4
Низкий	Кол-во	8	12	6	12	2	5	10	9
	%	44	60	32	60	20	34	73	66
Средний	Кол-во	10	6	8	2	7	4	0	0
	%	48	32	36	8	46	27	0	0
Высокий	Кол-во	2	2	6	6	5	6	4	5
	%	8	8	32	32	34	40	27	34

Таблица №3. Фактор степени выраженности черт личности по методике Кеттела.



Критерии		Конструктивные стили детско-родительских отношений						Деструктивные стили детско-родительских отношений					
		С	Е	Г	Н	И	О	С	Е	Г	Н	И	О
Высокий	Кол-во	13	4	4	6	1	5	2	4	7	3	3	7
	%	60	20	24	32	4	20	13	27	53	20	20	47
Средний	Кол-во	6	13	9	8	8	10	8	7	5	5	8	2
	%	32	64	48	36	40	50	60	53	34	34	60	20
Низкий	Кол-во	1	9	7	6	11	5	4	3	2	6	3	5
	%	8	48	28	32	56	20	27	20	13	40	20	33

Таблица №4. Признаки волевых качеств школьников по методике А. И. Высоцкого для семей с конструктивными стилями детско-родительских отношений.

Уровень	Дисциплинированности	Самостоятельности	Выдержки	Решительности
Высокий	30%	12,5%	3,75%	23,75%
Выше нормы	20%	31,25%	53,75%	46,25%
Соответствует возрастной норме	31,25%	40%	26,25%	20%
Ниже среднего	15%	15%	15%	8,75%
Низкий	8,75%	1,25%	1,25%	1,25%

Таблица №5. Признаки волевых качеств школьников по методике А. И. Высоцкого для семей с деструктивными стилями детско-родительских отношений.

Уровень	Дисциплинированности	Самостоятельности	Выдержки	Решительности
Высокий	30%	9%	5%	16,75%
Выше нормы	25%	23%	25,25%	4%
Соответствует возрастной норме	20%	26%	40%	32,75%
Ниже среднего	15%	39%	26.75	43,25%
Низкий	10%	2,75	3%	3%

Таблица № 6. Корреляционный анализ взаимосвязей стилей с эмоционально-волевой сферой младших школьников

Таблица № 6. Корреляционный анализ взаимосвязей стилей с эмоционально-волевой сферой младших школьников

	Принятие	Кооперация	Симбиоз	Авторитарная гиперсоциализация	Маленький неудачник
С (уверенность в себе)	0,861*				-0,675**
Е (уверенность в себе)		-0,843**	0,979*		
G (добросовестный)					-0,766*
Н (уверенный в себе)				-0,852*	-0,688*
I (эмоциональная возбудимость)			-0,898*		
О (тревожность)		-0,787*			
Дисциплинированность	0,929*	513**			
Самостоятельность					
Выдержки			0,945**		
Решительности				-607**,	0,648***
Фрустрация					
Страх самовыражения				0,305*	
Низкая физиологическая сопротивляемость	-0,123*				
Страх несоответствия ожиданий					0,653**

Пояснительная записка:

Актуальность выбранной программы определяется комплексностью развития всех компонентов эмоциональной и волевой сферы.

Цель программы – развитие гармоничное развитие эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста.

Задачи:

1. Умение адекватно выразить эмоциональные состояния.
2. Формирование осознанного восприятия эмоций.
3. Умение понимать эмоциональные состояния других людей.
4. Развитие произвольной регуляции своего эмоционального состояния.
5. Развитие произвольной регуляции поведения.
6. Учить произвольно улавливать основные телесные ощущения.
7. Снятие тревожности.
8. Повышение групповой сплоченности.

III. Ожидаемые результаты:

1. В сфере развития волевого поведения:
  - ребенок должен научиться слышать и выполнять инструкции взрослого;
  - соблюдать правила игры;
  - произвольно регулировать мышечный тонус (напряжение и расслабление);
  - произвольно концентрировать и распределять свое внимание.
2. Ребенок должен знать, распознавать и адекватно проявлять различные эмоциональные состояния.
3. Ребенок должен произвольно управлять своими эмоциями.
4. Повышается самооценка ребенка, снижается тревожность.
5. Улучшается психологический климат в группе, происходит сплочение коллектива.

IV. Формы и методы работы:

2. Метод игровой коррекции:
  - ролевые игры;
  - психогимнастика.
2. Арттерапия в различных её видах:
  - рисуночная;
  - музыкотерапия;
  - элементы танцевальной терапии;
  - творческое рассказывание.
3. Метод модификации поведения:
  - кукольная драматизация;
  - поведенческий тренинг.
4. Релаксационный метод.

V. Критерии отбора в группу: Лица с низким уровнем развития эмоционально – волевой сферы. Определено это с помощью:

2. психодиагностических методик.

IV. Направление программы, её этапы: При программе повышении уровня эмоционально - волевой сферы, целесообразно начать со снижения уровня тревожности у младше школьников и позже переходить к повышению уровня самооценки, а затем знакомство с эмоциональными состояниями, обучение управлению своими эмоциональными состояниями и воспитание волевых качеств.

Этапы :

4. Диагностический этап:
5. Установочный этап: наладить положительный контакт с каждым членом группы
6. Проверка эффективности программы: повторная диагностика по тесту
7. V. Организационные моменты:  
Количество человек: 14 человек.

Возраст: 9-10 лет.

Численность группы: 14 человек.

Результаты констатирующего этапа эксперимента

Продолжительность 60 минут, 2 раза в неделю на протяжении 5-ти недель.

Основные методы и приемы: тренинг: игра, арт-терапия.

Занятия.

Занятие №1

знакомство;

информация о цели и задачах программы;

ожидания участников;

правила группы:

участники группы называют друг друга по имени и обращаются друг к другу на «ты»;

участники не имеют права рассказывать друг о друге за пределами занятий в группе, своим родственникам, близким и друзьям;

обязательно сообщать психологу о своих недостатках в тренировке тех или иных навыков в определённых упражнениях, т.е. полное доверие к специалисту.

прощание.

Занятие № 2

приветствие;

цели занятия;

Презентация на тему «Что такое эмоции и воля для чего она нам нужна»

Цель: осознание участниками понятия «Эмоций и воли».

Упражнение «Бегущая волна»

Цель: разминка, улучшение атмосферы в группе, развитие навыка безоценочных высказываний.

Упражнение «Говорю что вижу»

Прощание.

Занятие № 3

приветствие;

цели занятия;

Упражнение «*Волшебный стул*»

Цель: умение проявить себя

Упражнение «*Лестница* »

Цель: повышение уровня самооценки.

Упражнение «Похвали себя»

Цель: рассказать все то что мне в себе нравится

рефлексия занятия;

прощание.

Занятие № 4

приветствие;

цели занятия;

Упражнение «Замри»

Цель: развитие возможности каждого участника в области волевой сферы младших школьников.

## Упражнение «Сказка»

Цель: развитие творческих способностей, развитие усидчивости и умение доводить начатое дело.

## Упражнение «Графический диктант»

рефлексия занятия;

прощание.

## Занятие № 5

## Упражнение «Выкладывание узора по образцу»

Цель: развитие волевой сферы.

## Упражнение «Змейка»

Цель: игра на взаимодействие

рефлексия занятия;

прощание.

## Занятие № 6

приветствие;

цели занятия;

## Упражнение «Части моего Я или Лица»

Цель: формирование умения сопереживать, выработка навыков прочтения состояния другого по невербальным проявлениям.

## Упражнение «Ситуация»

Цель: развитие навыков вхождения в различные эмоциональные ситуации, переживание соответствующих эмоций и состояний.

рефлексия занятия;

прощание.

## Занятие № 7

приветствие;

цели занятия;

## Упражнение «На что похоже настроение»

Цель упражнения: формирование навыков быстрого реагирования при вступлении в контакты; развитие эмоционально-волевой сферы и рефлексии в процессе обучения.

## Упражнение «Поделись со мной»

Цель упражнения: эмпатийная диагностика личностных качеств; расширение репертуара способов взаимопонимания.

рефлексия занятия;

прощание.

## Занятие № 8

приветствие;

цели занятия;

## Упражнение «Возьми меня за руку»

Цель: выработка навыка помощи объекту.

## Упражнение Коллаж «Дружба»

Цель: понять чувства и эмоции друг друга в процессе взаимодействия, осмысление и закрепления опыта.

## Занятие № 9

приветствие;

цели занятия;

психодиагностика по пройденным занятиям;

прощание.

## Занятие № 10

приветствие;

подведение итогов;

анализ ожиданий и достижений участников программы;

приятный ритуал прощания.

Оценка эффективности программы:

Таким образом, критерием эффективности реализации программы будет являться положительная динамика результатов формирующего этапа эксперимента по тем же методикам, что были применены на констатирующем этапе

#### VI. Тематический план и структура занятий:

№	Блок/Занятие	Время
I	Цель: знакомство и налаживание доверительных отношений с группой.	20мин 15мин 15мин
1	Вводное занятие: знакомство; информация о целях и задачах программы; ожидание участников; обсуждение правил группы.	10мин
II	Цель: Снижение уровня тревожности	25мин 20мин
2	Что такое эмоци, что такое воля и для чего она нужна а) Упражнение «Бегущая волна» б) Упражнение «Говорю что вижу»	
III	Цель: Повышение уровня самооценки	
4	а) Упражнение «Лестница» б) Упражнение «Волшебный стул» в) Упражнение «похвали себя»	10мин 30мин 10 мин
IV	Цель: воспитание волевых качеств	
	а) Упражнение «Замри» б) Упражнение Графический диктант в) Упражнение Сказка	25 мин 25 мин 25 мин 25 мин
6	а) Упражнение Выкладывание узоров по образцу. Р.А. Цыркун.	

	б) Упражнение Сбор мозаики в) Упражнение Змейка.	
V	Цель: знакомство, обучение и управление эмоциональными состояниями.	
7	а) Упражнение Лица б) Упражнение Маски в) Упражнение ролевое проигрывание ситуаций	20мин 10мин 20мин
8	а) Упражнение Нарисуйте доброе животное б) Упражнение «На что похоже настроение?» в) Упражнение Сказка	25 мин 20 мин 15 мин
9	а) Упражнение «Положительный опыт возьми меня за руку». б) Упражнение «Коллаж Дружба»	15 мин 15 мин
VI	Цель: Выявить оценку испытуемых, подтвердились ли их ожидания. Подведение итогов.	
10	а) Анализ ожиданий и достижений участников; б) Ритуал прощания.	30 мин 30мин
Итог	5неделя 10часов	



## Результаты формирующего этапа эксперимента

Таблица 5

Методика исследования уровня тревожности Филлипс (Филипс)  
(после эксперимента)

Критерии		Фрустрация		Страх самовыражения		Низкая физиологическая сопротивляемость		Не соответствие ожиданиям	
		ЭГ до	ЭГ после	ЭГ до	ЭГ после	ЭГ до	ЭГ после	ЭГ до	ЭГ после
Высокий	Кол-во	5	3	8	4	9	5	8	6
	%	35	21	56	27	62	35	62	42
Средний	Кол-во	6	5	3	4	1	6	7	2
	%	43	35	21	27	7	43	0	14
Норма	Кол-во	3	6	3	6	6	3	5	6
	%	22	42	22	42	42	22	35	42

Таблица №6. Фактор степени выраженности черт личности по методике Кеттелла.

Критерии		С		Е		G		H		I		O	
		ЭГ до	ЭГ после	ЭГ до	ЭГ после	ЭГ до	ЭГ после	ЭГ до	ЭГ после	ЭГ до	ЭГ после	ЭГ до	ЭГ после
Высокий	Кол-во	4	6	2	3	8	9	3	5	3	7	7	4
	%	29	42	14	21	56	63	21	35	21	49	49	29
Средний	Кол-во	4	4	5	5	5	4	3	4	8	0	0	6
	%	29	29	37	37	37	30	27	30	58	0	0	42
Низкий	Кол-во	6	4	7	6	1	1	8	5	3	7	7	4
	%	42	29	49	42	7	7	56	35	21	49	49	29

Таблица №7. Признаки волевых качеств школьников по методике А. И. Высоцкого

Критерии		Дисциплинированность		Самостоятельность		Выдержка		Решительность	
		ЭГ до	ЭГ после	ЭГ до	ЭГ после	ЭГ до	ЭГ после	ЭГ до	ЭГ после
Высокий	Кол-во	8	8	4	6	8	8	5	8
	%	56	56	27	42	62	62	35	56
Средний	Кол-во	3	4	4	3	4	4	4	5
	%	21	27	27	21	31	31	30	35
Низкий	Кол-во	3	2	6	5	1	1	5	3
	%	21	14	42	35	7	7	35	21

## 3.4 Технологическая карта

**1-й этап** « Целеполагание внедрения программы по психологической коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников воспитывающихся в деструктивных семьях»

Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
<b>1.1. Изучить необходимые документы по предмету внедрения</b>	Изучить необходимую литературу, закон об образовании. Ознакомиться и проанализировать результаты прошлогоднего исследования эмоционально-волевой сферы младших школьников	Анализ беседы, консультирование.	Беседа с классными руководителями и психологом школы.		сентябрь	психолог
<b>1.2. Поставить цели внедрения</b>	Обоснование целей и задач внедрения	Обсуждение.	Родительское собрание.	1	Сентябрь	Классный руководитель, психолог
<b>1.3. Разработать этапы внедрения</b>	Изучение и анализ содержания каждого этапа внедрения, его задач, принципов, условий, критериев и показателей эффективности	Анализ межличностных отношений в классе, анализ программы внедрения	Совещание.	1	Октябрь	Классный руководитель, психолог
<b>1.4. Разработать программно-целевой комплекс внедрения</b>	Анализ имеющихся условий для внедрения программы, анализ имеющихся знаний по ТН.	Анализ состояния программы внедрения. Обсуждение с классом.	Классный час.	1	Октябрь	Классный руководитель, Родители, психолог.

**2-й этап** « Формирование положительной психологической установки на внедрение»

Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
<b>2.1. Сформировать состояние готовности к освоению</b>	Формирование готовности внедрить	Формирование готовности внедрить	Обоснование практической	2	Сентябрь	Психолог, администрация школы.

<b>предмета внедрения у администрации школы, классного руководителя и учащихся школы</b>	тему. Психологический подбор и расстановка субъектов внедрения	тему. Психологический подбор и расстановка субъектов внедрения.	значимости внедрения. Беседа (для классных руководителей, родителей и учащихся школы)			
<b>2.2.Создать условия для формирования положительной реакции на предмет внедрения у классного руководителя и учащихся школы.</b>	Пропаганда уже имеющегося передового опыта внедрения по проблеме исследования в других школах. Психологический подбор и расстановка субъектов внедрения.	Методические консультации. Консультации для классных руководителей.	Изучение опыта, проработка проблем ТН.		Сентябрь, октябрь, ноябрь.	Классные руководители, психолог

### 3-й этап «Изучение предмета внедрения»

Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
<b>3.1.Изучить всем коллективом необходимые документы о предмете внедрения</b>	Изучение и анализ каждым классным руководителем материалов по проблеме исследования.	Фронтально	Игровые тренинги	2	декабрь	Психолог
<b>3.2. Изучить сущность предмета внедрения</b>	Изучение предмета внедрения, его задач, принципов, содержания, форм, методов.	Фронтально и в ходе самообразования.	Игровые тренинги	1	Январь	Психолог
<b>3.3.Изучить методику внедрения темы</b>	Освоение системного подхода в работе над темой	Фронтально и в ходе самообразования	Игровые тренинги	1	Февраль	Психолог

## 4-й этап «опережающее освоение предмета внедрения»

Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
<b>4.1.Создать инициативную группу для опережающего внедрения темы</b>	Определение состава инициативной группы, организационная работа. Исследование психологического портрета субъектов внедрения	Наблюдение, анализ, собеседование о суждениях	Дискуссии	3	Апрель	Завуч воспитательной ч. психолог
<b>4.2.Закрепить и углубить знания и умения, полученные на предыдущем этапе</b>	Изучить теории предмета внедрения, методики внедрения.	Самообразование. Научно-исследовательская работа. Обсуждение. Тренинги.	Игровые тренинги	1	Апрель	психолог
<b>4.3.Обеспечить инициативной группе условия для успешного освоения методики внедрения темы</b>	Анализ создания условий для опережающего внедрения	Изучить состояние дел, обсуждение. Экспертная оценка	Собрание	1	май	Завуч воспитательной ч. психолог
<b>4.4.Проверить методику внедрения</b>	Работа инициативной группы по новой методике	Изучение состояния дел в школе, корректировка методики.	Посещение открытых занятий	4	1-е полугодие	Классный руководитель.

## 5-й этап «Фронтальное освоение предмета внедрения»

Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
<b>5.1.Мобилизовать педколлектив на внедрение по проблеме исследования</b>	Анализ работы деятельности педагогов	Сообщение о результатах работы.	Педсовет. Психологический практикум	1	январь	психолог
<b>5.2.Развить знания и</b>	Обновление знаний о предмете	Обмен опытом,	Консультирование,	1	Январь, февраль,	Администрация

умения на предыдущем этапе		тренинги.	семинар, практикум		март	школы, психолог
<b>5.3.обеспечить условия для фронтального внедрения</b>	Анализ создания условий для фронтального внедрения	Изучение состояния дел, обсуждения	Собрание	1	Май	
<b>5.4.освоить всем коллективом предмет внедрения,</b>	Фронтальное усвоение предмета внедрения	Обмен опытом, анализ, корректировка программы	Психологическая служба, консультирование.	1	январь	

**6-й этап «совершенствование работы над темой»**

Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
<b>6.1.Совершенствовать знания и умения, сформированные на прошлом этапе</b>	Совершенствование знаний и умений по системному подходу	Анализ источников, обмен опытом	конференции	1	январь	Администрация школы, психолог.
<b>6.2.Обеспечить условия совершенствования методики работы по предмету внедрения</b>	Анализ полученных результатов по внедрению программы	Обработка результатов, доклад	Психологическая служба, педагогический совет	1	январь	психолог
<b>6.3.Совершенствовать методику освоения темы</b>	Формирование единого методического обеспечения освоения темы	Обработка результатов, доклад, обсуждение, тренинг (развития, саморегуляции, внедрения)	Психологическая служба, педагогический совет	Не менее 5	Каждое полугодие	Администрация школы, психолог.

## 7-й этап «Распространение передового опыта освоения предмета внедрения»

Цель	Содержание	Методы	Формы	Количество	Время	Ответственные
<b>7.1. изучить и обобщить опыты внедрения по проблеме исследования</b>	Анализ полученных результатов по внедрению программы, изучение и обобщение внутришкольного опыта по внедрению программы	Анализ, посещение занятий, наблюдение, изучение документов	Уроки, стенды, буклеты	Не менее 4	Сентябрь, декабрь	психолог
<b>7.2.осуществить наставничество</b>	Обмен опытом с другими школами, обучение учителей	Наставничество, консультации	Семинары, собрания	Март, апрель, май		Администрация школы, психолог.
<b>7.3Осуществить пропаганду передового опыта внедрения</b>	Пропаганда опыта внедрения в городе	Выступления, творческие отчеты	Семинары, конференции	1	февраль	Заведующий по воспитательной части.
<b>7.4.Сохранить и углубить традиции работы над темой, сложившихся на пред.этапах</b>	Обсуждение динамики работы над темой	Наблюдение, анализ, тренинги	семинары	1	февраль	Администрация школы.