

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Кафедра общей психологии и конфликтологии

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ АССЕРТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Направление подготовки «37.04.01 – Психология»
Магистерская программа: «Детская и возрастная психология»
Выпускная квалификационная работа**

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав.кафедрой:
«__» _____ 2019 г.

Исполнитель:
Годырева Наталья Николаевна
обучающаяся _____ группы

Научный руководитель:
Смирнов Александр Васильевич,
д-р.психол.наук, доцент, профессор
кафедры общей психологии и
конфликтологии

Екатеринбург 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АССЕРТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО.....	6
1.1 Особенности асертивного поведения и обоснованность его развития у детей младшего школьного возраста.....	6
1.2 Условия, факторы, механизмы формирования навыков асертивного поведения у детей.....	13
1.3 Технологии и методы формирования навыков асертивного поведения.....	22
1.4 Буллинг и его связь с асертивным поведением.....	24
Выводы по главе 1.....	27
ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АССЕРТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	30
2.1 Исследование особенностей асертивного поведения у детей.....	30
2.2 Описание результатов эмпирического исследования.....	32
2.3 Психолого-педагогическая модель формирования навыков асертивного поведения у детей.....	40
Выводы по главе 2.....	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	51
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	53
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	59
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	73

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. В современном обществе для успешного становления, реализации идей и жизненных планов важны коммуникативные навыки и открытое, бесконфликтное отношение к миру. Общая же тенденция такова, что у наших детей преобладает скованность, пассивность либо агрессивность в поведении. Об этом говорит все нарастающее буйство детей в школах: нападения на одноклассников, принесение оружия и зажигательных смесей в школы. За 2017-2018 было освещено более десятка подобных инцидентов. Причем география очень обширна: Березовский, Уфа, Москва, Воткинск, Мурманск и др. Это говорит о нарастании проблемы, которую нужно решать на ранней стадии, занимаясь профилактикой агрессии и пассивности уже в начальных классах. От того, насколько профессионально будет сформирована модель асертивного поведения детей в младшем школьном возрасте, зависит и количество случаев проявления агрессивности и пассивности в старшей параллели.

Степень изученности проблемы. Вопросы формирования асертивного поведения и внедрение специализированных программ уже в начальной школе остается пока изученным не до конца. Понятие асертивности новое для отечественной психологии и исследований в этой области не так уж и много. И. В. Лебедева, В. П. Шейнов занимаются общими вопросами асертивности личности, не учитывая особенности возрастной психологии. Н. Н. Давидович, М. Н. Дудина, О. В. Короткова, И. В. Попова изучают асертивность в подростковом возрасте. Ю. В. Шильцова рассмотрела формирование асертивного поведения в дошкольный период. Исследования по формированию асертивного поведения в младшем школьном возрасте проводили Е. А. Аликаева, О. Б. Неудачина. Они разработали длительные программы формирования асертивности через игру, рассчитанные на проведение на протяжении учебного года. А. Н. Смолонская рассмотрела вопрос формирования жизненных компетенций через асертивность, особое

внимание уделено исследованию самооценки школьников. В своей работе мы учли выводы этих исследований, но учитывая то, что в младшем школьном возрасте ведущий вид деятельности из игровой переходит в познавательную, предлагаем, взять за основу как основной метод формирования асертивности сказкотерапию. В этой связи мы видим необходимость эмпирически определить степень асертивного поведения и его навыков развития уже на этапе начального обучения, что и определило тематику нашей научной работы «Модель формирования навыков асертивного поведения у детей».

Цель: разработать и апробировать модель формирования асертивного поведения для детей младшего школьного возраста.

Объект исследования – асертивное поведение.

Предмет исследования – модель формирования навыков асертивного поведения у младших школьников.

Гипотеза: Развивая коммуникативную компетентность, объективную самооценку и снижая уровень тревожности у детей младшего школьного возраста мы формируем в них асертивность личности в целом.

Задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования навыков асертивного поведения у детей.
2. Изучить условия, факторы и механизмы формирования асертивного поведения детей младшего школьного возраста.
3. Разработать и апробировать модель формирования навыков асертивного поведения у детей младшего школьного возраста.
4. Выработать рекомендаций для педагогов по формированию асертивного поведения.

Теоретико-методологическая основа исследования. В своем исследовании мы основываемся на принципе системного подхода. Понятие асертивность можно представить в виде сложной сформированной системы взаимоотношения личности с миром, состоящей из множества связанных

между собой компонентов, формирование которых обусловлено различными факторами и условиями. Это некая личностная философия, которая способствует благополучию личности в целом. Применение системного подхода в отечественной психологии берет свое начало с таких исследователей как Б. Г. Ананьев, П. К. Анохин, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн и др. В зарубежной психологии Г. Олпорт, Р. Кеттел, Г. Айзенк рассматривали сложную структуру личности сквозь призму системного подхода. Истоки вопроса асертивности прослеживаются в работах психоаналитиков (А. Адлер, М. Дж. Смитт, А. Салтер, З. Фрейд, Э. Эриксон), бихевиористов (Д. Уотсон, Б. Ф. Скиннер гуманистов (А. Маслоу, Г. Отпорт, Кеттел, И. Ялом и др.). Так же наше исследование опирается на работы современных представителей науки, посвятивших свои работы асертивности личности: В. Капони, И. В. Лебедева, Т. Новак, И. А. Мещерякова, И. В. Попова, В. П. Шейнов, Ю. В. Шильцова.

Методы исследования: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы), эмпирические (диагностика, формирующий эксперимент, качественный и количественный анализ результатов диагностики и эксперимента), статистические методы исследования.

Методики: методика исследования самооценки «Лесенка» Г. Щур., шкала личностной тревожности А. М. Прихожан, методика М. И. Рожкова «Диагностика изучения сформированности коммуникации как общения у младших школьников», тест асертивности С. Ратуса.

ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АССЕРТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО

1.1 Особенности асертивного поведения и обоснованность его развития у детей младшего школьного возраста

Уровень социально-экономического развития нашей страны на сегодня требует от человека не только определенных навыков и умений, но и должной психологической стойкости. Постоянное движение вперед привело отечественных психологов (И. А. Мещерякова, И. В. Лебедева, И. В. Попова, В. П. Шейнов) к изучению термина и внедрению при помощи тренингов идеи асертивного поведения.

В различной зарубежной (С. Бишоп, Д. Вольпе, В. Капони, Т. Новак) и отечественной (И. А. Мещерякова, В. П. Шейнов, Ю. В. Шильцова) литературе термин описывается примерно одинаково. Асертивность – это умение отстаивать собственные интересы, не нарушая интересов другой стороны. Хотя каждый автор вкладывает в это понятие нечто свое. О понятии «асертивности» первым заговорил немецкий невролог и психиатр К. Гольштейн. Он называл это единственным реальным мотивом человеческого проявления. По мнению В. Капони и Т. Новак, асертивность значит, умение доказывать и отстаивать свои интересы, а также предъявлять претензии. С. Бишоп описывает асертивность как «принятие ответственности за свою жизнь, чувства и действия, она может потребовать изменений — в восприятии себя и в отношениях с другими» [7, с. 5]. Среди отечественных представителей И. А. Мещерякова определяет асертивность как способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права, не попирая при этом прав других. Асертивным называется открытое поведение, имеющее цель заявить о себе, но без вреда другим [31].

В психологии термин «ассертивность» зачастую отождествляется с понятием уверенность в себе. На наш взгляд, это не совсем так. Уверенность – это лишь одно из свойств ассертивного поведения, основное, но не единственное. Ассертивность можно рассматривать сквозь призму отношений одного человека к другим людям. Это само улучшение, работа над собой, а также лояльное, дружеское отношение к социальному окружению. Вся теория ассертивности построена на принципах партнерского взаимодействия.

Концепцию ассертивности психологи рассматривают сквозь призму базового теоретического конструкта строения личности – наличия либо отсутствия определенных черт. Именно черты личности влияют на общую модель поведения ребенка в определенной ситуации.

В разные годы ученые выделяли различные черты ассертивной личности. Основоположителем в этом направлении был американский психолог, психотерапевт, последователь бихевиоризма, главный врач клиники неврозов А. Сальтер. Ключевым моментом ассертивности он называл уверенность в себе и отсутствие этой черты личности у человека связывал с процессами возбуждения и торможения. Когда у человека преобладают процессы торможения, он становится не способен к спонтанному и открытому выражению собственных чувств, желаний и потребностей. Он впервые выделил и описал основные черты психически здоровой личности. Это эмоционально окрашенная речь, экспрессивность и конгруэнтность речи и поведения, умение открыто и точно высказываться, не скрываясь за неопределенными фразами, умением и атаковать самостоятельно, и противостоять атакам, объективную оценку собственных сил и непринятие самоуничижения, способности к импровизациям.

Д. Вольпе так же был сторонником лечения неврозов с помощью тренингов по формированию навыков ассертивного поведения. Подробно этот процесс он описал в своей книге о лечении неврозов. Одно из убеждений, которые транслировал Д. Вольпе о том, что у человека с ассертивной моделью

поведения не может наблюдаться чувство неуверенности в себе. Эти два понятия он считал взаимоисключающими чертами личности.

В российской психологии проработку концепции ассертивности начали сравнительно недавно и еще нет единого мнения в понимании данного вопроса. Опираясь на современные исследования русскоязычных ученых (О. В. Хухлаевой, П. В., Шейнова, Ю. В. Шильцовой и др.) можно заключить, что ассертивная личность вежлива и тактична по отношению ко всем субъектам коммуникации, она инициативна и уверена в своих силах, наделена эмоциональной стабильностью, умеренно требовательна к себе и окружающим, настойчива и решительна, способна к решению нестандартных задач, с развитыми волевыми качествами и коммуникативными навыками, умеет отстаивать личные границы и соблюдать границы других людей, ответственна и позитивна, результативна и наделена рефлексией, позитивна и замотивирована на успех, открыта и восприимчива к новому, готова проявить конструктивную агрессию в случае необходимости и нетерпима к различного рода манипуляциям.

Итак, в своей работе мы опираемся на определение С. Бишоп, которая рассматривает ассертивность как принятие ответственности за свою жизнь, чувства и действия, которая может потребовать изменений — в восприятии себя и в отношениях с другими [57]. И, резюмируя все вышесказанное можно заключить, что, описывая ассертивную личность, разные авторы в первую очередь указывают на необходимость взаимодействия с окружающей средой и отстаивание собственных интересов, учитывая и интересы других людей, что в условиях современной нестандартности ситуации особо важные для успешного развития качества.

Антагонистами ассертивного поведения, то есть уверенного, открытого и позитивно-коммуникативного являются пассивное, агрессивное и манипулятивное взаимодействие с миром. Пассивное поведение часто проявляется как застенчивость. В психологии агрессию и застенчивость можно определить как две биполярные стороны неуверенного поведения.

Различные авторы (Ф. Д. Зимбардо, П. А. Пилконис, А. В. Тихомиров, К. С. Чечулина) выделяют несколько видов и степеней застенчивости. Многие говорят о том, что у некоторых людей присутствует биологическая предрасположенность – личностная застенчивость, которая в процессе социализации и приобретении отрицательного жизненного опыта может перейти в устойчивую черту личности. В этом случае нужно принимать меры для не развития этой черты. Также выделяют социальную застенчивость (возрастную и ситуативную), возникающую в периоды активного приобретения различного социального опыта. По мнению разных авторов, исследовавших вопрос в разные годы, социальная застенчивость поддается коррекции до полного исчезновения феномена. Л. Н. Галигузова [16] подробно рассмотрела феномен детской застенчивости. Она составила психологический портрет застенчивого ребенка и определила причины подобного поведения. Это обостренное восприятие, ожидание оценки и неуспеха в деятельности, потребность в ограждении внутреннего пространства своей личности от постороннего вмешательства одновременно с желанием общаться. Л. В. Краснова в своей работе «Психологические особенности застенчивости на этапе ранней юности» [25] выделяет несколько другие качества: высокая личностная и ситуативная тревожность, неуверенность в себе, низкое самоценностное отношение, снижение активности и настроения, хронически плохое самочувствие и чувство подавленности.

Но не все дети склонны к застенчивости, у некоторых, в силу природных особенностей (тип темперамента – халерик), проявляется противоположная, агрессивная реакция. Агрессия – это способ ребенка показать, что у него есть проблема, которую он не может решить самостоятельно. Это проявление разрушительного поведения, которое причиняет моральный или физический вред окружающим людям и предметам, так же оно оказывает негативное действие и на внутренний мир самого ребенка. М. Х. Радионова описывает проявления детской агрессивности как состояние тревожности, неадекватной самооценки, чаще заниженной, ощущение отверженности и несправедливости

окружающего мира [41]. И. Е. Токарь, рассматривая агрессию с позиции педагогического опыта, определяет ее как активный или пассивный протест ребенка, возникающий в ответ на воздействие внешней среды [49].

Манипуляции сегодня заняли свою особую позицию в жизни общества, они ярко наблюдаются во многих сферах жизни, включая межличностные, деловые, массовые коммуникации. Согласно словарю, «манипуляция - коммуникативное воздействие, которое ведет к актуализации у объекта воздействия определенных мотивационных состояний (а вместе с тем и чувств, аттитюдов, стереотипов), побуждающих его к поведению, желательному (выгодному) для субъекта воздействия; при этом не предполагается, что оно обязательно должно быть невыгодным для объекта воздействия» [9, с. 368]. Мнение по вопросу приемлемости такого способа взаимодействия в научных кругах неоднозначно. Некоторые представители бихевиаристического направления (Д. Франке, Д. Карнеги и др.) придерживаются точки зрения, что манипуляции являются заменой более грубых методов достижения целей и поэтому они необходимы для общества. Представитель же гуманистической психологии (Э. Штостром) говорит о том, что манипулировать людьми может только личность неблагополучная, которая стремится к управлению окружающими и собой, относясь к людям как к вещам. Рассмотрением вопросов детских манипуляций занимался А. Адлер. Он называл такое поведение псевдокомпенсацией собственной неполноценности и, в традициях психоанализа, утверждал, что формируется оно так же в раннем детстве, под влиянием семейного окружения. В определенные моменты (например, болезнь, неудача в чем-либо и др.) ребенок начинает замечать более снисходительное отношение к своей персоне со стороны окружающих его взрослых. Малыш начинает ощущать собственную неполноценность, сопоставлять причины этому и достаточно быстро находит точки влияния на семью. Такая модель поведения закрепляется в сознании, ребенок перестает опираться на собственные силы и у него появляется иллюзия, что это единственно возможная модель поведения во

взаимоотношениях с социумом, он начинает использовать манипуляции и вне родственного круга.

И застенчивость, и агрессия, и манипуляции – неконструктивные и даже разрушительные для личности модели поведения. Поэтому особое внимание нужно уделять развитию конструктивного – асертивного поведения. А с какого возраста оптимально начинать обучение асертивности?

Представитель психоаналитического направления Э. Эриксон в своей концепции говорил о том, что именно младший школьный возраст очень важен в процессе становления личности в целом за счет формирования ее черт. В этот период происходит приобщение человека к трудовым отношениям в обществе. И если положительное протекание стадии социализации в младшем школьном возрасте приводит к дальнейшей способности действовать продуктивно и понимать собственные компетенции; то отрицательные моменты будут способствовать развитию комплекса неполноценности. В этом возрасте у ребенка активно развивается самоосознание, мотивационно-потребностная сфера, личностная рефлексия, самоконтроль, произвольность. З. Фрейд называл младший школьный возраст латентной стадией и утверждал, что в этот период закладываются нормы и правила поведения. Б. Ф. Скиннер отвергал идею о том, что человеческим поведением управляют силы, которые находятся внутри самой личности. Он называл психические процессы трудными для понимания и изучения, так как не доступны для объективного исследования. Скиннер говорил о том, что все внутри личностные проявления, в том числе мотивы и черты, можно описать при помощи поведенческой (внешней) терминологии – стимул и подкрепление. Поведение человека полностью зависит от внешних проявлений среды: те действия, которые приносят желаемый, либо помогают избежать не желаемый результат, человек выполняет чаще. Скиннер называл это позитивным либо негативным подкреплением. А те действия, которые приводят к негативному результату (наказание), либо отдаляют от желаемого (угасание), человек выполняет реже. Причем если подкрепление есть,

поведение сохраняется, как только подкрепление исчезает, поведение меняется. Для формирования новых поведенческих реакций, нужно сначала уловить ту, которая грубо напоминает желаемую, и подкрепить ее. И со временем, при условии регулярности у индивида формируется новая реакция. Именно так, по мнению Скиннера, можно в любом возрасте выработать черты личности, например, уверенность в себе.

Основоположник теории черт личности, гуманист Г. Олпорт выступал в оппозиции к психоанализу и бихевиоризму. Он был сторонником мнения, что базовые личностные характеристики в большей степени обусловлены биологической наследственностью, о чем впервые заговорил еще А. Маслоу. Представитель гуманистической психологии говорил о том, что по природе своей человек добр либо нейтрален, в нем нет первичного зла [29, с. 17]. Но Г. Олпорт так же указывал на важность социального окружения, которое играет в становлении черт личности существенную роль. Такого же мнения придерживался и представитель когнитивного направления А. Бандура, утверждая, что ребенок наблюдает и повторяет то, что делает его окружение. Г. Олпорт определил, что «личность — это динамическая организация психофизических систем индивида, которая обуславливает характерное для него поведение и мышление» [38, с. 7] и говорил о возрастном, более позднем формировании черт личности в противовес психоанализу, утверждающему, что личность зарождается в первые годы рождения ребенка. Г. Олпорт занимался изучением различных компонентов личности. В своей работе «Становление личности» он выделил ряд базовых личностных конструктов — общих личностных черт, лежащих в основе поведения человека и личностных диспозиций (некоторых индивидуальных черт). Период младшего школьного возраста Г. Олпорт назвал «рациональный фактор». Ребенка он рассматривал в этом возрасте как рационального борца, который уже умеет ставить цели и занимается планированием способов решения поставленных перед ним жизненных задач с возрастающей самостоятельностью самооценки, именно в

этот период развиваются рефлексия и формальное мышление, ребенок приобретает способность справляться с требованиями реальности.

Ряд авторов (Ж. Пиаже, Л. Кольберг, С. Хартер, Захарова, Л. Ф. Обухова, К. Н. Поливанова и другие), так же исследовавших психологическое развитие в младшем школьном возрасте отмечают новообразования, которые начинают свое формирование в этот период. Это личностная рефлексия, произвольность поведения и познавательных процессов, внутренний план действий, самооценка и самоконтроль, внутреннее смысловое отношение, формирование когнитивного компонента самооценки, Я-концепция становится более реалистичной, развивается социальное познание.

Основываясь на этих умозаключениях, можно предположить, что именно в этот период (период младшего школьного возраста) становления личности важно заложить фундамент формирования навыков асертивного поведения.

1.2 Условия, факторы, механизмы формирования навыков асертивного поведения у детей

Проблемой формирования поведения занимались представители разных направлений психологии: психоаналитики (А. Адлер, М. Дж. Смитт, А. Солтер, З. Фрейд, Э. Эриксон), бихевиористы (Д. Уотсон, Б. Ф. Скиннер) гуманисты (А. Маслоу, Г. Отпорт, Кеттел, И. Ялом и др.). И в каждом направлении описаны различные условия формирования поведенческой направленности у детей.

Психоаналитики утверждали, что модель поведения ребенка закладывается еще в раннем детстве. Здесь определяющим фактором, к примеру, З. Фрейд называл родительское влияние. Он говорил, что личность развивается, справляясь с фрустрацией, возникающей в процессе социализации. И в моменты, когда вхождение в социум слишком стремительно или серьезно, возникают внутренние конфликты, с которыми

ребенок не в состоянии справиться. Это порождает возникновение психической травмы. З. Фрейд выделял 5 стадий психосексуального развития и говорил, что основные черты личности формируются в течение первых трех стадий. В период оральной стадии (до года) развиваются оптимизм, пассивность и зависимость. В период второго – третьего года жизни (анальная стадия) формируются бережливость, аккуратность и упрямство. Ролевая идентификация и сексуальность формируются в период от трех до пяти лет (фаллическая стадия).

Поддерживая и дополняя фрейдистскую теорию о развитии личности в раннем возрасте, А. Адлер говорил о том, что на формирование определенных поведенческих навыков влияет количество детей в семье, то, какой ребенок по счету и как он оценивает свое положение. Единственный ребенок будет с большей долей вероятности тревожным и нерешительным, зависимым и эгоцентричным из-за чрезмерной опеки, излишних переживаний и контроля со стороны родителей и старших родственников. Первенец оказывается «свергнутым с пьедестала» и ощущает резкую потерю родительской любви в период, когда появляется младший сиблинг. Он консервативен и властен в отношениях со своими младшими братьями и сестрами. Адлер утверждал, что первенцы – это самые проблемные дети. Второй (средний) ребенок зачастую ориентирован на достижения, так как старший сиблинг уже задал темп и второму нужно пройти тот же путь, но за более короткое время. В этом случае, часто развиваются черты соперничества и честолюбия. Младший ребенок также считается у Адлера проблемным, он растет в более теплой семейной обстановке, в отличие от старших, получая больше внимания, тепла и заботы, растет избалованным, зависимым и с чувством неполноценности.

Мануэль Дж. Смитт в предисловии к своей книге «Тренинг уверенности в себе» заявляет о психоаналитической позиции условий формирования пассивного, ассертивного либо агрессивного поведения. Первое, что влияет на модель формирования поведения ребенка – это родительские установки, которые получают дети на начальных этапах своего развития, первые

несколько лет после рождения. Практика показывает, что достаточно часто у малышей формируются асоциальные модели поведения – это пассивность или агрессия. Влияние установок родителей М. Дж. Смитт подразделяет на два этапа. Первый (возраст до 1-1,5 лет) он связывает с физическими ограничениями. Когда ребенок начинает ползать, а затем и ходить, его свободу передвижения родители начинают контролировать и ограничивать, используя для этого разные изобретения – детскую кроватку, манеж, стульчики с ремнями. На втором этапе (дошкольный период), когда физические ограничения уже изживают себя, взрослые прибегают к психологическим ограничениям. Родители начинают применять к ребенку манипулятивные техники, чтобы добиться удобного для себя результата. Домашние манипуляции начинаются со слов «хорошо» и «плохо». Позже появляются различные выдуманные персонажи, крики, условия. Делается это все с целью получить контроль над ребенком. Тем самым взрослые, сами того не замечая прививают ребенку чувство вины, тревоги, невежества, беспомощности. Такая модель поведения на уровне житейской психологии передается из поколения в поколение. Далее ребенок приходит в школу и здесь получает новую порцию негативных эмоций через манипулятивные действия сверстников и учителей.

Окружающие, манипулируя детскими негативными эмоциями, заставляя тем самым совершать определенные поступки, планомерно формируют в детях навыки агрессивного либо пассивного поведения. К какому полюсу сдвинется психика ребенка, зависит от врожденных свойств его личности – темперамента. В своем исследовании Н. И. Агренина, В. Л. Баркова и Н. П. Краснова пришли к выводам, что холерику и сангвинику больше свойственна агрессия, флегматик проявляет меньшую агрессивность, а меланхолик более склонен к обидам и чувству вины, то есть он больше склонен к выражению пассивности в отношении с социальным окружением [1]. Далее эти дети растут, возвращая в себе негативные эмоции, что способствует формированию неконструктивной модели поведения.

М. В. Бывшева и Т. Г. Ханова в своем исследовании выделяют наиболее важное звено в становлении личности дошкольника, направленности его социальных черт – образ Я, который формируется у ребенка в процессе оценки его поведения и поступков значимыми взрослыми. Если обратная связь положительная, ребенок воспринимает свой Я образ в позитивном ключе. Взрослый тем самым говорит о том, что «его действия правильны и полезны <...> о его компетентности и достоинстве» [14, с. 22]. У ребенка в этом случае формируется адекватная самооценка. При отрицательной обратной связи и самооценка скорее будет заниженной.

Проанализировав вышесказанное можно выделить оптимальные условия для развития ассертивного поведения – благоприятная социальная ситуация развития с поддерживающим отношением значимых взрослых.

Влияние на формирование именно ассертивного поведения описывается в современных исследованиях, в которых подчеркивается системность этого явления как сложного и зависимого от множества моментов. В. П. Шейнов в своей работе выделил несколько групп факторов, способствующих формированию ассертивного поведения:

➤ Ситуативные – в разных ситуациях дети могут проявлять различное поведение. К примеру, в среде, где они чувствуют себя комфортно, безопасно, они будут демонстрировать поведение, проявляющее четкие признаки ассертивности. А попав в незнакомую среду, модель поведения ребенка может кардинально измениться.

➤ Культурно-этнические – в различных культурах ценности и нормы поведения могут во многом различаться, что влияет и на ассертивность, ведь она основывается на ценности прав личности.

➤ Семейные – в семьях с теплой атмосферой, где есть поддержка похвала и признательность, нет невротических заболеваний, люди более ассертивны. Напротив, в менее благополучных семьях и у одиноких людей чаще наблюдается формирование поведения, противоположное ассертивному.

В своей работе, посвященной ассертивности дошкольников, Ю. В. Шильцова определяет структуру ассертивности как конгломерат трех компонентов.

1. Поведенческий – закрепление новых конкретных поведенческих умений, сформированных навыках поведения в новых или изменённых условиях, что проявляется в настойчивости, активности, нацеленности на результат, ответственности и готовности к рискованному поведению.

2. Аффективный – это способность выражать свои эмоции, мысли, чувства, направлять собственную агрессию в конструктивное русло, решать сложные жизненные задачи, доверие к себе, эмпатийное принятие других и проявление доверительных отношений.

3. Когнитивно-смысловой – сформированность ассертивной позиции, гибкости мышления, адекватной оценке как собственных качеств и действий, так и ситуации в целом.

К предпосылкам зарождения ассертивности в личности исследователи (В. П. Шейнов, Ю. В. Шильцова) относят развитие социально значимых навыков, таких как коммуникативная компетенция, саморегуляция, социальная поддержка, внутренний локус контроля и др. Для успешного овладения этими навыками, в соответствии с теорией Выготского, они должны находиться в зоне ближайшего развития. Исходя из вышесказанного, можно заключить, что ассертивность формируется в процессе взаимодействия ребенка с окружением, то есть под воздействием социальной ситуации развития. Для формирования модели ассертивного поведения младших школьников необходимо создать определенные условия для формирования качеств, присущих ассертивному поведению. В целом, необходима модель пошагового развития социально значимых знаний, умений и навыков, находящихся в зоне ближайшего развития. Ребенок под руководством компетентного взрослого усваивает определенные знания, формирует умения и отрабатывает практические навыки на формирующем занятии. Здесь он по указанному образцу имитирует определенное поведение, выполняя

упражнения. Либо смотря со стороны на определенно заданную ситуацию, ребенок представляет себя в назначенной социальной роли, срабатывает механизм осознания, идентификации и интериоризации – «перевод элементов внешней среды во внутреннее Я» [48, с. 101]. Далее школьник рефлексивно переносит отработанную схему поведения на взаимоотношения вне тренинговой среды, т.е. в реальной жизненной ситуации ведет себя более асертивно. И чем чаще ребенок проявляет элементы асертивного поведения, тем быстрее произойдет «экстериоризации – вынесение вовне результатов умственных действий» [там же] асертивной позиции. В итоге, асертивность как черта личности формируется под воздействием механизмов имитации, осознания, рефлексии, идентификации, интериоризации и экстериоризации.

К социально значимым навыкам можно отнести развитие различных черт личности, но наиболее актуальным для младшего школьного периода становится понятие коммуникативной компетенции, т.к. именно коммуникация находится в зоне ближайшего развития и включает в себя множество социально-значимых для развития личности, компонентов. Решительность в словесном общении Мануэль Дж. Смит называет главным свойством уверенного человека. Коммуникативные компетенции – набор определенных знаний, умений и навыков, способствующих межличностному общению, важным звеном в структуре которой является «коммуникативная культура – совокупность культурных норм культурологических знаний, ценностей и значений, используемых в процессе коммуникации» [23, с. 131]. Вежливость Е. П. Ильин называет главным признаком наличия коммуникативной культуры и определяет ее как «обращение с людьми, учитывающее их потребности быть оцененными и защищенными; соблюдение правил приличия, учтивость, уважительность, тактичность, деликатность» [там же]. Также в своей книге он приводит определение вежливости, данное Л. Успенским более полувека назад «Вежливость – великое искусство вписываться в общество, умение действовать так, чтобы давать другому все, что сам хочешь получить от него, и не причинять ему огорчений, каких сам не

хочешь принять от этого другого» (Л. Успенский. Вежливость – какая ты? // Ленинградская правда, 1968. 2 апреля.) Это определение хорошо согласуется с понятием и принципами ассертивности, что делает его применение уместным в нашем исследовании. Вежливость проявляется в умении высказываться по различным вопросам, в том числе и неприятным (порицания, замечания и пр.) для собеседника так, чтобы не задеть его достоинство и не нанести вред репутации, т.е. позволить человеку «сохранить лицо» в любой ситуации. Целью вежливости в коммуникациях является устранение либо уменьшение коммуникативных проблем в результате высказываний субъектов общения. Коммуникативная культура издревле тесно связана с понятием вежливости. Что еще раз подчеркивает пересечение с главным понятием нашего исследования и включает понятие вежливости как одно из важных качеств личности при формировании ассертивного поведения.

Коммуникативные свойства личности младших школьников имеют свои особенности. На протяжении семи первых лет жизни проходит процесс поэтапного развития речи ребенка и к периоду младшего школьного возраста общение приобретает вне ситуативно-личностную форму, которая способствует самопознанию, изучению других детей и в общем человеческих отношений. У ребенка появляется внутренняя речь и потребность в различной социальной активности, опосредованной общением, в эмоциональной поддержке товарищей. В начальной школе ведущими становятся коммуникации со сверстниками, ребенок формирует устойчивый круг близкого общения. У младших школьников наблюдаются более интровертированные черты, что в меньшей степени отмечается в подростковом возрасте. Для этого возраста характерно сопереживание, как форма проявления эмпатического поведения. Возрастная застенчивость проявляется в меньшей степени, это свойство личности может развиваться в период активного усвоения социального опыта ребенком и более четко проявляется в подростковом возрасте. А. Н. Смолонская, говорит о том, что для формирования ассертивности младших школьников важно научить их

«управлять своим поведением, поступками, речью в процессе общения, развивать и сохранять активное произвольное внимание, правильно вести себя в совместной с окружающими деятельности» [46], для чего необходимо развитие коммуникативной культуры детей в целом и коммуникативных навыков в частности.

Успешные коммуникации зависят от такого свойства личности, как самооценка. Авторы Э. В. Витушкина, Т. В. Кружилина определяют самооценку младших школьников как «интегральное качество личности, которое проявляется в потребности и способности оценивать свои знания и умения, свою деятельность и ее результаты, личностные качества, что становится основой для саморазвития и самовоспитания, а также регуляции своего поведения в соответствии с социальными нормами, формирование которого обусловлено учением, как ведущим видом социальной деятельности, системой психических новообразований данного возраста и целенаправленно организованным процессом самопознания» [15, с. 49]. Итак, самооценка в младшем школьном возрасте формируется и видоизменяется под воздействием формирования новообразований этого периода, таких как рефлексия, внутренний план действий, самоконтроль, произвольность, внутренняя позиция школьника. Э. В. Витушкина, Т. В. Кружилина, в своей работе говорят о том, что именно «рефлексия является важнейшим условием и показателем становления дифференцированной устойчивой и адекватной самооценки» [там же]. Когда младший школьник начинает осознавать собственные действия и способен аргументировано объяснить мотивы поступков, а под влиянием процесса интеллектуализации произвольности появляется умение контролировать и анализировать собственные действия, самооценка из конкретно-ситуативной трансформируется в более обобщенную. Благодаря таким изменениям младший школьник становится способен к оцениванию себя и собственных действий через призму эталонных образцов и отказываться от поступков, которые могут быть негативно оценены внутренне либо окружающими. Изучая вопрос уровня развития

самооценки младших школьников, исследователи (А. А. Захарова, Э. В. Витушкина, Т. В. Кружилина, Е. Н. Кузнецова) отмечают тот факт, что у большинства первоклассников она конкретно-ситуативная и завышена. Во втором классе учащиеся начинают себя оценивать более критично и этот показатель начинает падать. К третьему классу у школьников начинается формироваться критичная обобщенная самооценка. А к четвертому году обучения резко возрастает количество заниженных самооценок в детских коллективах, а также более остро возникает потребность в положительных оценках других людей, в основном взрослых.

С понятием самооценки связана тревожность. Одни исследователи (Е. А. Волгусова, Е. А. Кузнецова) изучив эти две категории, выявили между ними прямую связь у старших дошкольников. Е. А. Кузнецова определила у младших школьников в ходе изучения тревожности и самооценки связь обратную между этими двумя категориями. Она отмечает, чем выше тревожность ребенка, тем ниже его самооценка. В исследовании Е. А. Волгусовой у детей дошкольного и младшего школьного возраста выделено 2 типа тревожности. Тревожность среднего уровня, которую исследователь называет оптимальной, проявляется у детей общительных, мотивированных на достижение успеха, умеющих контролировать свое поведение. Второй тип тревожности – повышенный – наблюдается у тех дошкольников и младших школьников, которые постоянно находятся в напряжении, в ожидании опасности, они необщительны и мотивированы на избегание всякого рода неудач.

Стоит отметить, что состояние тревоги и тревожности – это различные термины. Тревога возникает в определенный момент, например, перед свершением какого-либо действия, случая и проходит по его завершении. Тревожность же возникает независимо от обстоятельств, это чувство бесконечно затяжное, которое имеет невротические телесные проявления и требует коррекционной работы. Среди основных причин формирования чувства тревожности (С. К. Мастеровой, Е. Савиной, Н. С. Сироткиной)

является некорректное воспитание, дисгармоничные отношения с родителями и в первую очередь с матерью. Проявляется это в завышенных требованиях, предъявляемых членами семьи к ребенку, навязыванием различных долженствований (должен помогать, должен хорошо учиться, должен быть послушным, должен заниматься музыкой и т.д.). Такая догматическая жесткая система семейного воспитания, которая не учитывает истинные интересы и потребности ребенка, в том числе и потребность в любви и заботе, неизбежно приводит к формированию тревожных состояний.

1.3 Технологии и методы формирования навыков асертивного поведения

В 60-е годы 20-го столетия формирование навыков асертивного поведения начал применять А. Солтер для своих невротичных пациентов. Он считал, что такой метод способен вылечить невротического больного, что и доказал на практике. И на сегодняшние дни тренинги асертивности уже плотно вошли в социум и применяются в рамках психотерапевтической практики специалистами. В нашей стране, как подметила в своей работе М. Н. Дудина, тренинги по развитию асертивности в большей степени направлены на совершенствование навыков работы персонала [21].

Наиболее распространенная методика проведения тренинга асертивности описана в книге С. Бишопы «Тренинг асертивности». Она рассчитана, в большей степени, на юношеский и более старший возраст. В тренинге предлагаются различные упражнения на раскрепощение, сотрудничество, повышение самооценки, отстаивания собственного мнения, но, по нашему мнению, они будут утомительны и быстро наскучат ребятам.

Разработанная американским психотерапевтом Мануэлем Дж. Смитом система методов и приемов, которая способствует развитию настойчивости и обучает навыкам достижения собственных целей в разных обстоятельствах под названием «Тренинг уверенности в себе» отлично описывает словесные

навыки, позволяющие развить асертивность. Но тренинг невозможно применить для аудитории младших школьников и тому есть несколько причин. Во-первых, в диалоговых заданиях приведены примеры взаимодействия взрослых людей, причем взяты ситуации американских жителей, диалоговые задания достаточно продолжительные. Возникает некий барьер понимания, возможно отвлечение от сути задания, смещение фокуса, что способно привести к сбою работы механизмов формирования асертивности. Во-вторых, как мы выяснили ранее, асертивность – это не только уверенность в себе, поэтому для решения задачи исследования недостаточно сосредоточение только на одной этой черте личности. Из программы можно позаимствовать описание словесных навыков и, придерживаясь тех же принципов, составить собственную программу формирования асертивного поведения, дополненную и другими компонентами, адаптированную под детский возраст.

М. Л. Кожевникова в своей работе предлагает развивать асертивное поведение при помощи проведения трехмесячной психо-коррекционной работы «Мир эмоций», направленной на развитие асертивности у дошкольников 6 лет. Использовать эту программу в рамках нашего исследования не целесообразно, т.к. возраст детей, участвующих в исследовании, отличается в среднем на три года. Учитывая теоретические аспекты психологии развития, это существенный аргумент. У детей младшего школьного возраста произошла смена ведущего вида деятельности – учебная деятельность, а работа с дошкольниками базируется только на игровой активности. Этот фактор может способствовать неэффективности использования программы «Мир эмоций» в нашем исследовании.

Ряд российских авторов (А. К. Берсирова, С. А. Берсирова, М. С. Воробьева, Н. Н. Давидович) разработали и успешно применили на практике различные методики по формированию асертивного поведения у старших школьников и студентов. Н. Н. Давидович в своей работе говорит о том, что асертивность «активно формируется в старшем подростковом возрасте, когда

старшеклассник наиболее близок к восприятию собственных переживаний и переживаний других людей» [18, с. 32]. Методики по формированию асертивного поведения, применяемые в работе со старшими школьниками, для младшего школьного возраста не подходят по причине того, что дети еще не вступили в период подросткового возраста и у них еще не сформированы психические новообразования, необходимые для освоения полного курса подобных тренингов.

В современной литературе есть множество программ, направленных на формирование или коррекцию конкретных личностных качеств: агрессии, застенчивости, коммуникативных навыков, самооценке, тревожности, целеустремленности, настойчивости для детей доподросткового возраста. Ряд авторов Е. А. Аликаева, О. Б. Неудачина, С. В. Ожерельева занимались научной деятельностью в области формирования асертивности у учащихся начальной школы и дошкольников. Но исследований, посвященных развитию асертивности в младшем школьном возрасте достаточно мало, при этом описываются лишь общие рекомендации по развитию качеств. В связи с этим в исследовании предполагается разработка собственной модели формирования навыков асертивного поведения, основанная на анализе психолого-педагогической литературы по данному вопросу.

1.4. Буллинг и его связь с асертивным поведением

Впервые о буллинге как об отдельной проблеме в мировом научном сообществе заговорили в 80-х годах прошлого века. Точное определение дал Олвеус в 1993 году. Буллинг – физическая, вербальная или психологическая агрессия с целью нанести жертве вред, запугать ее или стрессировать. Но это явление отмечалось и ранее, упоминалось в художественной и научной литературе и в своей статье М. Л. Бутовская, Е. Л. Луценко, К. Е. Ткачук [12] аргументируют это, только такой вид агрессии никто ранее не выделял в отдельную область для изучения. Несмотря на общепринятое мнение о том,

что буллинг – это «привилегия» подросткового возраста, случаи травли наблюдаются и в младшем школьном возрасте и даже в дошкольном образовании [11]. А. В. Микляева, П. В. Румянцева в своей книге называют классы, в которых наблюдается травля «внутренне конфликтными». В качестве основной причины возникновения буллинга в подростковом возрасте исследователи называют сложившуюся структуру межличностных отношений внутри коллектива. А вот в начальной школе общение еще не имеет такой вес, преобладающей для детей является учебная мотивация и, если здесь формируется внутриклассный конфликт – это «почти всегда «заслуга» взрослых, учителей или родителей» [33, с. 182].

В своем исследовании М. Л. Бутовская, Е. Л. Луценко, К. Е. Ткачук выявили положительную корреляционную связь между склонностью к буллингу, агрессивностью и тревожностью. Они отмечают, что ребенок, не ощущающий себя в безопасности, трансформирует собственную тревожность – нападая на более слабого и незащищенного. Исследования В. Н. Бутенко, О. А. Сидоренко, Т. А. Данилова, Н. М. Тейфук, Е. В. Шевченко показывают, что жертвы буллинга отличаются высокой эмоциональностью в коммуникативной сфере, неуверенностью в себе, низким уровнем самоуважения и испытывают различные коммуникативные трудности в общении, проявляют застенчивость. Поведенческая реакция на травлю у жертвы проявляется наиболее часто в замалчивании, отрицании проблемы, рассказывают учителям и родителям о школьных нападениях лишь 6% жертв. Примечательно то, что многие жертвы считают себя виновниками подобных ситуаций [10]. Хотя стоит отметить, что в группе риска может оказаться любой ребенок. Буллеры обычно отличаются повышенной агрессией, эмоциональной нестабильностью, хитростью, зачастую физической силой, и безжалостностью, они импульсивны и мстительны, часто ведут себя вызывающе по отношению к окружающим любого возраста [13]. Среди свидетелей в разных источниках выделяются защитники, сторонники буллера. Исследователи Т. А. Данилова, Н. М. Тейфук определяют последних как испытывающих внутренний дискомфорт, из-за

принятия стороны агрессора по причине страха самим оказаться в роли жертвы. У таких детей зачастую отсутствует взаимопонимание с родителями и уважение сверстников, наблюдаются склонности к доминированию. Защитники, как правило, проявляют эмпатию, это дети с адекватной самооценкой, удовлетворенные занимаемой позицией в группе [19].

Буллинг, на первый взгляд, имеет структуру конфликта, но разобравшись, можно выделить ряд отличительных черт: это скрытый процесс, имеющий дисбаланс сил жертвы и обидчика, длительно-повторяющийся характер явления и определенную буллинг-структуру (жертва, обидчик, защитники, помощники буллера, свидетели). Травля всегда происходит в группе. Наверное, поэтому службы по устранению конфликтных ситуаций в школах, могут быть не всегда эффективны в решении присутствующей во множестве школьных классов проблемы травли. Здесь нужно действовать со стороны учащихся и значимого для них учителя. Д. Лэйн в своем сборнике указывает на то, что эту проблему нужно решать комплексно, учитывая множество факторов. «Недостаточно для противодействия школьной травле ужесточение дисциплины, отлучения от занятий преследователя или психологической поддержки жертвы. Любая стратегическая помощь должна быть нацелена на всю группу и на те процессы, которые в ней происходят» [20, с. 241]. Исследование М. В. Сафроновой показало, что травля встречается реже в тех классах, которые можно присвоить характеристики как сплоченность, уважение правил, ощущение безопасности либо разрозненность. Более часто случаи буллинга встречаются в классах, где есть случаи противоправного поведения, драки, безнадзорность и стигматизация [43]. Это доказывает, что классный руководитель и сами учащиеся – главные звенья в решении проблемы травли в классе. Е. В. Шевченко говорит о комплексном подходе и в качестве мер по профилактике и предотвращению случаев буллинга рекомендует проведение тренинговых занятий, направленных на развитие у учащихся толерантности к личностным особенностям сверстников и коммуникативной компетенции.

Отдельно она рекомендует проведение работы по снижению агрессии у потенциальных или выявленных буллеров [53]. Д. Лэйн помимо работы с жертвами, с преследователями, с коллективами учащихся в качестве эффективной меры называет проведение тренингово-семинарских занятий с учителями. Он говорит о том, что «даже однодневный тренинг способен послужить мощным толчком при условии, что участники осваивают механизм превращения желаемого в действительное, составляя план своих действий» [20, с. 263]. Он так же отмечает наибольший эффект в тех случаях, когда преподаватель, пройдя тренинг, публично заявляет о собственных конкретных действиях, которые он планирует предпринять для профилактики / предотвращения буллинга в вверенном ему ученическом коллективе и ограничивает эти действия конкретными временными рамками – датой контрольной встречи.

Исследования М. Л. Бутовской, В. И. Вишневской показывают, что буллинг не проходит бесследно для жертвы и даже спустя много лет, человек став взрослым, вспоминает моменты школьной травли с неприятным эмоциональным оттенком. В связи с этим, проблему школьного буллинга стоит выделить отдельно и заниматься ее решением целенаправленно и постоянно. Психологические портреты буллеров и их жертв, а также свидетелей-сторонников преследователей показывают, что в составе личностных черт этих детей присутствуют агрессия либо пассивность. Это позволяет нам сделать вывод, что, развивая у детей навыки ассертивного поведения тем самым мы проводим профилактику буллинга на этапе начальной школы, что в дальнейшем должно уменьшить случаи возникновения травли как в начальной школе, так и в подростковом возрасте. В нашем исследовании, основываясь на опыте зарубежных и российских специалистов, мы ограничимся разработкой рекомендаций для педагогов, которые позволят проводить профилактику буллинга, формируя у детей навыки ассертивного поведения.

Выводы по главе 1

Итак, проанализировав психолого-педагогическую литературу, можем отметить, что асертивность – сложная система взаимодействия концепции я человека с окружающей его социальной средой, на которую влияют ситуационные, культурно-этнические и семейные факторы. Это понятие вбирает в себя множество различных аспектов. Но в первую очередь, асертивность – это уважительное отстаивание собственных интересов без ущерба интересам окружающих, это принятие ответственности за свою жизнь, чувства и действия, которая может потребовать изменений — в восприятии себя и в отношениях с другими. И мы считаем, что ключевым навыком в развитии асертивного поведения является коммуникативная компетентность. Антагонистами асертивного поведения являются застенчивость, агрессия и манипуляция. Все эти черты связаны с заниженной самооценкой и повышенным чувством тревожности и значит, именно эти черты нужно прорабатывать, развивая асертивность. В различных психологических подходах представлены разные взгляды на процесс формирования личностных черт. И ребенок, приходя в школу из детского сада / семьи, за плечами имеет уже целый багаж различных установок и взглядов, в основном это те, которые разделяет его семья. При этом он сталкивается с различными ситуациями, требующими проявления асертивности. Всесторонне изучив вопрос, мы выделили некоторые критерии асертивных ситуаций в школе:

1. Ситуация новой среды.
2. Ситуация занятия нового статуса в среде.
3. Ситуация неуспешности, проявленной в конкурентной среде.
4. Конфликты.
5. Борьба за внимание учителя, как ресурс.

Младший школьный возраст можно отметить, как оптимальный для закладывания основ асертивности еще и потому, что именно сейчас у ребенка произошла смена ведущей деятельности, он уже в состоянии оценивать

собственные действия и поступки других людей. Но младший школьник еще не способен овладеть полным набором навыков асертивного поведения в силу несформированности некоторых психических качеств личности. Поэтому мы можем говорить о некоторой базовой модели формирования асертивного поведения, куда нужно включить часть компонентов.

Можно выделить следующие индикаторы асертивного поведения в младшем школьном возрасте: уверенность в себе, объективная самооценка, эмоциональная стабильность, низкий уровень тревожности, отсутствие застенчивости, агрессии и манипулятивного поведения, самостоятельность, коммуникативная компетенция, мотивация на успех. Главным условием для формирования асертивного поведения является благоприятная ситуация развития ребенка с поддерживающим отношением значимых взрослых. Асертивность формируется при помощи механизмов имитации, осознания, рефлексии, идентификации, интериоризации и экстериоризации.

Для формирования фундамента будущего асертивного поведения, учитывая компоненты, критерии асертивности и возможности возрастного развития, первоочередное внимание нужно обратить на развитие коммуникативной компетенции, как социально значимого компонента в структуре личности и основного этапа социализации в младшем школьном возрасте – взаимодействие со сверстниками без контроля со стороны взрослых. Для формирования навыка успешных коммуникаций требуется поддержка с аффективной стороны личности – средний и ниже среднего уровень тревожности, и адекватная самооценка. Следовательно, эффективная модель формирования асертивного поведения младших школьников должна включать компоненты, прежде всего, формирующие коммуникативную компетенцию и адекватную самооценку, а также инструменты, способствующие снижению уровня тревожности.

ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АССЕРТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1 Исследование особенностей асертивного поведения у детей

Наше исследование проведено в рамках естественно-научной парадигмы и основано на принципах системного подхода. Сроки проведения исследования 2018- 2019 год. Работа проводилась в 3 этапа. Первый – анализ психолого-педагогической литературы начался в январе и был завершён в октябре 2018 г. Второй – подготовка и проведение диагностического исследования, обработка результатов и выделение экспериментальной и тестовой группы. Работа проводилась в период с ноября 2018 г. по февраль 2019 г. Третьим этапом стала разработка и проведение формирующего эксперимента, повторная диагностика и обработка результатов. Третий этап был проведён с марта по июль 2019 г.

База для проведения исследования – МДОУ №113 г. Екатеринбурга. В исследовании участвовало 49 учеников начальных классов, из них 26 мальчиков и 23 девочки, учащиеся 2-х классов. Все испытуемые принадлежат возрастному периоду 8-9 лет, что соответствует младшему школьному периоду, согласно возрастной периодизации Э. Эриксона.

В ходе нашего исследования были использованы теоретические методы (анализ психолого-педагогической литературы), эмпирические методы (диагностика, формирующий эксперимент, качественный и количественный анализ результатов диагностики и эксперимента), статистические методы исследования.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы определили, что для проявления признаков асертивного поведения у детей в младшем школьном возрасте должны быть развиты:

1. Коммуникативная компетенция.
2. Адекватная самооценка.
3. Отсутствовать повышенная тревожность.

Опираясь на эти выводы, мы отобрали методики для диагностики учащихся: тест асертивности С. Ратуса, методика исследования «Лесенка» Г. Щур., шкала личностной тревожности А. М. Прихожан, методика М. И. Рожкова «Диагностика изучения сформированности коммуникации как общения у младших школьников».

Асертивность. Тест асертивности Ратуса – это наиболее надежный и валидный тест, представленный в англоязычной литературе, адаптированный под русскоязычных испытуемых. Цель диагностической методики: определить уровень асертивности испытуемых.

Самооценка. Для исследования самооценки мы отобрали как наиболее приемлемую методику тест «Лесенка», которая основана на непосредственном оценивании школьниками своих личных качеств. Цель диагностической методики: определить уровень самооценки учащихся.

Уровень тревожности. Для выявления тревожности отобрали шкалу личностной тревожности А. М. Прихожан. Положительным моментом такого типа шкалы является то, что они лишь в малой степени зависят от умения школьников распознавать свои переживания, чувства, т. е. от наличия у испытуемых словаря переживаний и развития интроспекции. Цель диагностической методики: определение уровня личностной тревожности учащихся.

Коммуникативная компетенция. Для исследования отобрали методику М. И. Рожкова «Диагностика изучения сформированности коммуникации как общения у младших школьников». Цель диагностической методики:

определения уровня сформированности коммуникативного навыка у учащихся.

2.2 Описание результатов эмпирического исследования

В результате проведения первичной диагностики младших школьников были выявлены следующие показатели. Диагностика уровня асертивности показала, что дети находятся на различных стадиях формирования асертивного поведения. (рис. 1). 80% детей имеют уровень асертивности средний и ниже среднего. Общая тенденция находится на уровне 60,57 (табл.1).

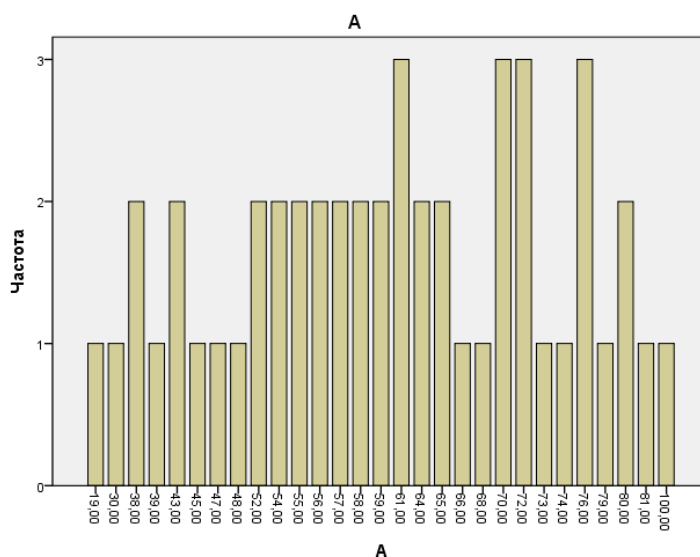


Рис. 1. Уровень асертивности (где менее 49 -низкий, 49-72 – средний, более 72 – высокий)

Уровень самооценки у большинства учащихся (81%) на уровне показателя 1 и 2, что означает очень высокая и высокая. (рис.2). Это соответствует теоретическим представлениям о высокой самооценке у учащихся первых-вторых классов. Общая тенденция показателя самооценки 2,22. (табл.1).

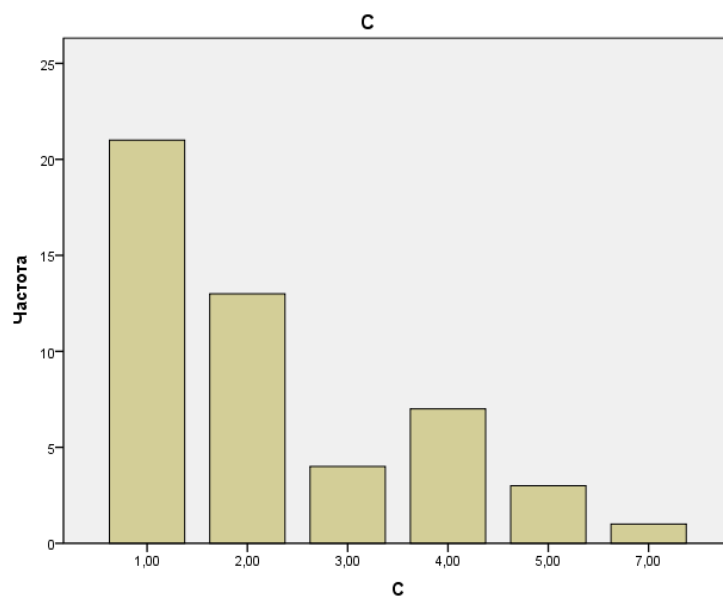


Рис. 2. Самооценка учащихся (где 1-очень высокая, 7-очень низкая)

Диагностика тревожности показывает, что у большей части испытуемых уровень тревожности выше среднего (рис. 3). 43% испытуемых находятся в состоянии повышенной тревожности. Общая тенденция уровня тревожности находится на уровне 6,47. (табл.1)

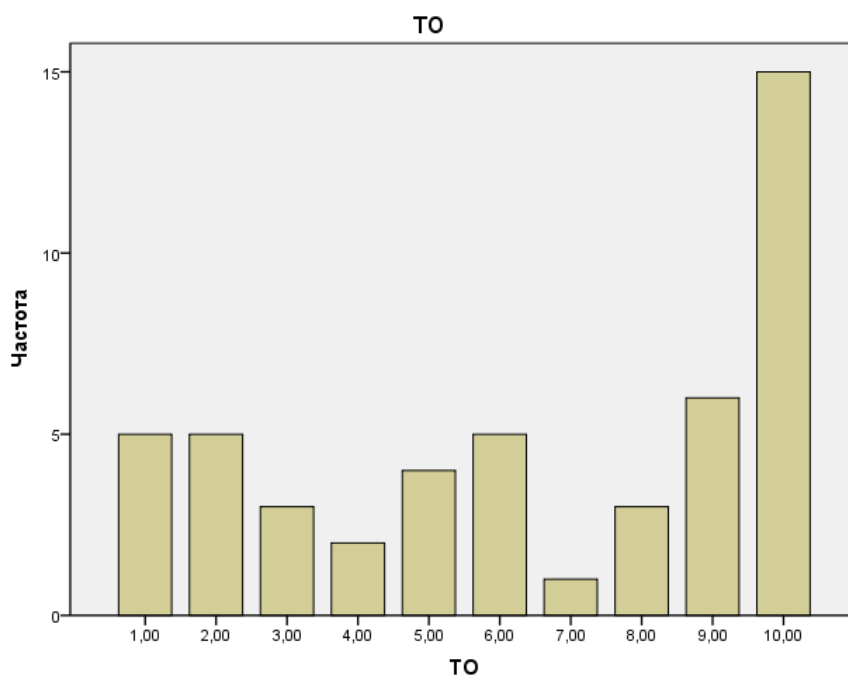


Рис. 3. Уровень общей тревожности испытуемых (где 1-низкий, 10 – высокий)

Также диагностический тест личностной тревожности А. М. Прихожан показал, что у испытуемых наблюдается повышенный уровень тревожности в области межличностных отношений (рис.4). Здесь общая тенденция составляет 6,82 (табл.1). Получается, что общение со сверстниками вызывает тревожное состояние у большинства испытуемых, следовательно уровень коммуникативной компетенции требует дополнительного развития.

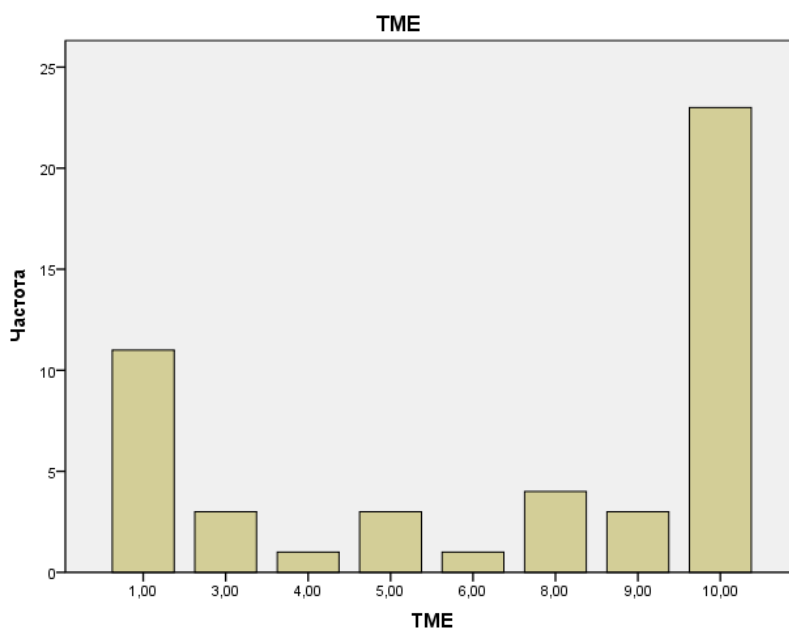


Рис. 4. Уровень межличностной тревожности (где 1-низкий, 10-высокий)

Так же был продиагностирован уровень коммуникативной компетенции. (рис.5). Первичное исследование показало, лишь 12 % младших школьников имеют высокий уровень развития коммуникативных навыков. Остальные 88% детей находятся на среднем уровне и ниже среднего. Общая тенденция составляет 20,53 (табл.1).

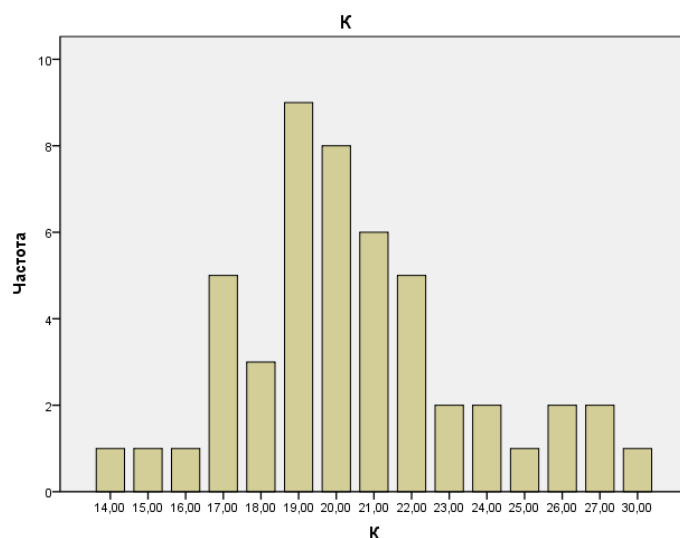


Рис. 5. Уровень развития коммуникативных навыков (где 14-19 – ниже среднего, 20-24 – средний, 25-30 – высокий)

Таблица 1 Описательная статистика.

Статистики

	пол	С	К	А	ТО	ТШ	ТС	ТМЕ	ТМА
Валидные	49	49	49	49	49	49	49	49	49
Пропущенные	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Среднее	1,4694	2,2245	20,5306	60,5714	6,4694	5,5306	5,5102	6,8163	6,6122
Медиана	1,0000	2,0000	20,0000	61,0000	7,0000	6,0000	6,0000	9,0000	8,0000
Мода	1,00	1,00	19,00	61,00	10,00	2,00	1,00	10,00	10,00
Стд. Отклонение	,50423	1,46152	3,22814	14,89687	3,35474	3,15636	3,41640	3,78414	3,48698
Дисперсия	,254	2,136	10,421	221,917	11,254	9,963	11,672	14,320	12,159
Асимметрия	,127	1,220	,707	-,270	-,382	-,032	-,078	-,638	-,616
Стд. Ошибка асимметрии	,340	,340	,340	,340	,340	,340	,340	,340	,340
Эксцесс	-2,070	1,027	,770	,743	-1,409	-1,434	-1,411	-1,383	-1,176
Стд. Ошибка эксцесса	,668	,668	,668	,668	,668	,668	,668	,668	,668

Проведя регрессионный анализ исследуемых показателей, мы наблюдаем следующую картину. Коэффициент детерминации R составляет 0,385 ($0,3 < r < 0,7$), что показывает умеренную связь между ассертивностью (зависимой переменной) и уровнем магической тревожности (независимой) младших школьников. Коэффициент R -квадрат составляет 0,149. Это означает, что построенная регрессионная модель описывает 14,9% случаев, когда снижение уровня магической тревожности влечет за собой увеличение

ассертивности младших школьников. (табл.2а). Это может являться показателем того, что чем больше дети могут объяснить для себя ранее непонятные явления и события, тем они становятся более ассертивными. В различной деятельности дети начинают осознавать причинно-следственные связи, что дает им основы понимания мира и большую уверенность в своих суждениях и действиях.

Показатель статистической значимости равен 0,006 – что меньше 0,5 и приближается к 0. Это означает, что регрессионная модель, построенная на основе данных испытуемых, которые попали в выборку, будет справедлива для всей генеральной совокупности в целом. (табл.2б)

Таблица 2а Регрессионный анализ

Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стд. Ошибка оценки
1	,385 ^a	,149	,130	13,89104

а. Предикторы: (конст) ТМА

Таблица 2б Регрессионный анализ

Дисперсионный анализ^b

Модель		Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	Знч.
1	Регрессия	1582,837	1	1582,837	8,203	,006 ^a
	Остаток	9069,163	47	192,961		
	Всего	10652,000	48			

а. Предикторы: (конст) ТМА

б. Зависимая переменная: А

Таблица 2в Регрессионный анализ

Коэффициенты^a

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знч.
		B	Стд. Ошибка	Бета		
1	(Константа)	71,461	4,289		16,662	,000
	ТМА	-1,647	,575	-,385	-2,864	,006

а. Зависимая переменная: А

Выборочные показатели асимметрии и эксцесса отличаются от 0 и превышают значения своих стандартных ошибок, следовательно можно говорить о том, что распределение отличается от нормального.

Исходя из теоретического анализа исследуемого вопроса и результатов первичной диагностики мы сделали вывод, что для формирования контрольной и экспериментальной группы нам нужно обратить внимание в первую очередь на развитие коммуникативных навыков. Поэтому группы были сформированы из детей, у которых показатели коммуникативной компетенции и асертивности находятся на уровнях средний или ниже среднего.

Перед началом расчетов мы проверили репрезентативность данных группы путем ее расщепления на две равные части по критерию «первая» и вторая» и сравнением этих групп статистическим критерием Манна-Уитни. Расчеты показали отсутствие различий между группами, что указывает на репрезентативность данных (уровень значимости, рассчитанный для каждого параметра больше 0,05 – (табл.3)). Далее в отношении детей первой (экспериментальной) группы была проведена программа по формированию навыков асертивного поведения. А вторая группа выступала контрольной.

Таблица 3 Расчет коэффициента Манна-Уитни

Показатель	Коэффициент Манна-Уитни, И	Уровень значимости, р	Средний ранг	
			1 группа	2 группа
1	2	3	4	5
Самооценка	88,00	0,667	15,21	13,79
Коммуникация	94,50	0,874	14,75	14,25
Асертивность	74,00	0,285	12,79	16,21

Школьная тревожность	74,00	0,285	16,21	12,79
1	2	3	4	5
Самооценочная тревожность	63,00	0,114	17,00	12,00
Межличностная тревожность	57,00	0,062	17,43	11,57
Магическая тревожность	79,50	0,401	15,82	13,18

После проведения повторного диагностического исследования контрольной и экспериментальной группы для статистической оценки различий между выделенными группами мы использовали критерий Вилкоксона для 2-х зависимых выборок. Были получены следующие результаты. Под воздействием формирующего эксперимента у экспериментальной группы наблюдается значимый сдвиг в сторону увеличения показателя (уровень значимости менее 0,05) уровня асертивности, и значимый сдвиг в сторону уменьшения общего уровня тревожности (уровень значимости менее 0,05), что отражено в таблице 4. Это говорит о том, что после проведения формирующего эксперимента, у детей снизился уровень тревожности, они чувствуют большую уверенность и стали более открытыми в отношениях со сверстниками.

Таблица 4 Критерий сравнения Вилкоксона, экспериментальная группа

Показатель	Коэффициент Вилкоксона, z	Уровень значимости, p	Направление сдвигов
Асертивность	- 2,483	0,01	увеличение
Тревожность общ.	-2,143	0,03	уменьшение

Корреляционный анализ данных экспериментальной группы показал взаимосвязь между тревожностью и коммуникативной компетенцией ($r=0,27$, уровень значимости менее $0,05$). Тенденция слабая, но подтверждается устойчивая корреляционная связь между показателями. Значит, когда уровень тревожности снижается, коммуникативная компетенция школьников повышается.

В контрольной группе нами так же были выявлены некоторые изменения в области самооценки и тревожности. Расчеты показали, за время проведения эксперимента у ребят, не подвергавшихся экспериментальному воздействию, наблюдается повышение самооценки, а вместе с этим значимо (уровень значимости менее $0,05$) повысился общий уровень тревожности, в первую очередь, за счет повышения – одного из составляющих – самооценочной тревожности (таблица 5). Повторный диагностический срез был проведен в мае, т.е. близко к окончанию учебного года и к отчетному периоду. Предполагаем, что повышение самооценки и уровня тревожности связано с этими моментами.

Разработанная нами программа показала, что сам тренинг существенно не влияет на коммуникативную компетенцию, но при проверке корреляционной связи выявлено, что, снижая уровень тревожности, повышается коммуникативная компетенция учащихся. А рассчитанный критерий Вилкоксона подтвердил формирование асертивности у испытуемых.

Таблица 5 Критерий сравнения Вилкоксона, контрольная группа

Показатель	Коэффициент Вилкоксона, z	Уровень значимости, p	Направление сдвигов
Самооценка	- 2,288	0,02	увеличилось
Общий уровень тревожности	- 2,316	0,02	увеличилось
Самооценочная тревожность	- 2,157	0,03	увеличилось

Исходя из полученных результатов, мы можем сделать вывод: что программа по формированию асертивного поведения у младших школьников эффективна. Занимаясь по этой методике, ученики становятся увереннее в собственных силах, у них снижается уровень тревожности и повышается коммуникативная компетенция.

2.3 Психолого-педагогическая модель формирования навыков асертивного поведения у детей

Модель формирования асертивного поведения, опираясь на теоретические выкладки системного подхода, должна содержать блоки, которые будут воздействовать и непосредственно на детей, и на их окружение. Главными действующими лицами в социальной ситуации развития школьника являются педагоги и родители. Для них после проведения формирующего эксперимента мы разработали рекомендации (приложение Б). Но основное направление нашей работы – воздействие на учеников. На основании полученных данных была разработана и апробирована программа для формирования навыков асертивности у младших школьников (приложение А). Поскольку асертивность формируется при помощи механизмов имитации, осознания, рефлексии, идентификации, интериоризации и экстериоризации, основным методом формирования мы выбрали сказкотерапию. Используя этот метод можно запустить все перечисленные выше механизмы. При чтении сказки ребенок осознает суть вопроса. В случае проигрывания сюжета запускается механизм идентификации и интериоризации. После того как сюжет осознан и идентифицирован ребенку предлагается ответить на вопрос: «А как это может проявляться в реальной жизни?» и в этот момент запускаются механизмы экстериоризации и рефлексии. Отметим еще и то, что до подросткового возраста сказка вызывает у детей интерес, что приводит к активизации познавательной активности и лучшему усвоению материала.

Таким образом, мы считаем, что сказкотерапия является оптимальным методом для формирования навыков асертивного поведения младших школьников.

Сказки отбирались тщательнейшим образом. Главные критерии отбора: доступность для понимания 8-9 летнего ребенка и тема, которая непосредственно связана с асертивностью. После длительного анализа было отобрано 4 сказки для занятий, они и определили темы этапов формирующего эксперимента. В теоретической части мы уже говорили о том, что базовым для формирования коммуникативного навыка и асертивного поведения является вежливость. Вежливое корректное отношение к собеседнику способно создать уравновешенную комфортную ситуацию общения для всех ее участников. Л. Успенский более полувека назад дал отличное определение, которое актуально и в наши дни: «Вежливость – великое искусство вписываться в общество, умение действовать так, чтобы давать другому все, что сам хочешь получить от него, и не причинять ему огорчений, каких сам не хочешь принять от этого другого» (Л. Успенский. Вежливость – какая ты? // Ленинградская правда, 1968. 2 апреля.), что достаточно точно отражает понятие и принципы асертивности и делает его применение уместным в нашем исследовании. Вежливость проявляется в умении высказываться по различным вопросам, в том числе и неприятным (порицания, замечания и пр.) для собеседника так, чтобы не задеть его достоинство и не нанести вред репутации, т.е. позволить человеку «сохранить лицо» в любой ситуации. Поэтому темой первого занятия стала вежливость. Для темы второго занятия мы отобрали взаимоотношения с окружением и извечную тему добра и зла. Принцип: «относись к людям так, как хочешь, чтобы они относились к тебе» мы считаем, важным для формирования асертивности. Ребенку важно усвоить, что выбор между добром и злом он делает самостоятельно и прежде всего, это внутренний выбор, независимо от обстоятельств. И чем чаще человек делает выбор в пользу добра, тем мягче и лояльнее в итоге будет отношение окружения к нему. На третьем занятии мы объясняем детям, что

каждый человек видит этот мир сквозь призму собственного опыта, каждый видит свой мир. И если 2 человека смотрят на одинаковое фото, они вполне способны разглядеть в нем противоположные моменты. Иногда наш прошлый негативный опыт не позволяет нам увидеть нечто прекрасное в сегодняшнем моменте. Это важный аспект, который напрямую влияет на восприятие окружающей реальности и формирование асертивности. Отсюда плавно вытекает тема четвертого занятия о разнице между людьми. Каждый человек имеет право на собственные желание, мысли, чувства, каждый отличается визуально. Людям нравится разная музыка, фильмы, уроки. Один человек любит рисовать, а второй носиться по коридорам школы. И это все нормально. Все люди разные, и каждый имеет право на свои особенности. Если человек отличается от тебя и у вас не нашлось общих интересов, это не значит, что он плохой, не нормальный и прочее. Это значит лишь, что он другой и это нормально. Принятие - кирпичик в фундаменте асертивного поведения.

При разработке программы мы опирались на теоретические выкладки и данные, полученные в ходе первичной диагностики. Исходя из того, что структура асертивности - конгломерат трех составляющих, помимо когнитивно-смыслового (сказки и их обсуждение) обязательно наличие аффективного (эмоционального) и поведенческого (игровые моменты для закрепления навыков) компонентов. В каждый блок занятий мы включили упражнение, направленное на снятие излишней тревожности. Повышенный уровень тревожности испытуемых наблюдается в области межличностных отношений, что говорит о не сформированности коммуникативной компетенции школьников. Регрессионный анализ указывает на значимую связь асертивности с магической тревожностью, что свидетельствует о несформированности у детей причинно-следственных связей и ведет к повышенной тревожности из-за недопонимания некоторых процессов и ситуаций. Следовательно, и развивать нужно именно эти навыки. Самооценка испытуемых в большей степени на высоком уровне, поэтому включать отдельные упражнения для ее повышения нет необходимости.

Цель программы: формирования навыков асертивного поведения.

Задачи программы:

1. Развитие коммуникативных умений.
2. Развитие умения выстраивания цепочки причинно-следственных связей.
3. Снятие повышенной тревожности.
4. Развитие саморегуляции.
5. Развитие доверительной модели межличностного взаимодействия.
6. Побуждение к коммуникативным действиям.

Программа рассчитана на 4 занятия по 40 минут каждое. Занятие проходит 1 раз в неделю. Включает рассмотрение 4-х тем:

1. Вежливость.
2. Отношение к людям. Добро и зло.
3. Как мы видим этот мир.
4. Мы разные и это нормально.

В ходе проведения занятий с детьми мы наблюдали множество интересных для нашего исследования моментов. Помимо основных задач, на первом занятии важно расположить детей к себе, создать приятную рабочую атмосферу. Для этой задачи мы использовали песню “Улыбка”, ребятам было предложено подпевать. Реакция оказалась неоднозначной. Кто-то даже выкрикнул, что это для малышни. Но затем, часть ребят подхватили песню, что способствовало некоторому раскрепощению, созданию спокойной рабочей атмосферы. Затем был диалог - введение в сказку, по основным канонам сказкотерапии. Далее проследовала основная часть - чтение сказки ведущим. В процессе чтения ребята осознали, что вежливость помогла спастись главному герою. Далее мы запустили процесс идентификации и интериоризации, задав вопрос “А в вашей жизни были похожие ситуации?”. Ребята с удовольствием откликнулись и начали вспоминать, как в жизни им помогала вежливость. Предполагаем, те ребята кому не удалось сходу вспомнить что-то из собственной жизни, слушая сверстников, так же

запустили внутренние процессы для формирования асертивного поведения. Далее, для перенесения полученного знания в русло практического применения мы с ребятами сыграли в игру «Угадай героя», которая позволила запустить процесс интериоризации - использовать полученный опыт вежливого общения во внешней среде. Следующим этапом было дыхательное упражнение, для снятия тревожности. Затем, собравшись в кругу, мы проделали упражнение для подведения итогов. На этом первое занятие было завершено. На протяжении всего занятия так же мы с ребятами оттачивали коммуникативные навыки. Отметим, что детям зачастую было трудно облачить собственные мысли в словесные выражения. В эти моменты мы старались помочь ребенку сформулировать фразу: внимательно и терпеливо ожидали завершения монолога каждого ребенка, который пожелал высказаться, стараясь поддерживать тишину. В экспериментальную группу были отобраны ребята со средним уровнем асертивности и ниже среднего. Последние проявляли характерные поведенческие реакции: были молчаливы, активность не проявляли, не отвечали на прямо заданные вопросы, либо отвечали односложно и тихим голосом, отказывались участвовать в игре, но с интересом наблюдали за происходящим. Такое поведение характерно для застенчивых детей. Можно предположить, что признаки застенчивости являются показателем низкого уровня асертивности.

Второе занятие было посвящено отношениям между людьми. В качестве вводного задания мы использовали упражнение «Импульс», чтобы активизировать детей и настроить на работу. Мы передавали импульс по кругу через рукопожатия, участвовали все, отказавшихся не было. Некоторые затруднения вызвал сбор круга, из-за особенностей помещения это получился плотный овал, ребята не сразу и с некоторой неохотой его сформировали. Поэтому в последующих занятиях мы отказались от сбора в круг, хотя изначально это предполагалось. Далее была прочитана история, близкая для понимания школьников и заданы вопросы. Снова для формирования асертивного поведения были задействованы механизмы осознания

идентификации и интериоризации. Для активации процесса экстериоризации мы отобрали упражнение, в котором ребята делятся на пары, одному завязывают глаза и видящий проводит незрячего по комнате с препятствиями. Разделение было по желанию и, как свойственно возрасту, ученики разбились на однополюсные пары. Все ребята старались аккуратно вести друг друга, подсказывали и направляли. Но одна пара мальчиков повели себя иначе: вместо помощи один повел другого так, что тот «собрал» все препятствия на своем пути, соответственно, когда они поменялись местами, ситуация повторилась. Это явилось наглядным и отличным примером, подкрепляющим основную идею занятия - люди часто относятся к тебе так, как и ты к ним. 3 человека отказались участвовать в игре - дети с низким уровнем асертивности. Одна девочка спокойно приняла роль проводника, но отказалась завязывать глаза. Предполагаю, что побудило к отказу чувство недоверия. Отметим, что в остальном она вела себя всегда активно и даже немного вызывающе, в сравнении с другими участниками. У этой девочки самый высокий показатель асертивности среди участников экспериментальной группы. После игры мы провели дыхательное упражнение, направленное на снятие тревожности. Далее подвели итоги и закончили второе занятие.

На третьем занятии у нас появились внеплановые участники - ребята пригласили двух своих друзей. Для выполнения первого задания была использована мягкая игрушка, которую мы представили как еще одного участника занятия и друга ведущего. Ребята очень тепло его приняли. Первым заданием было вспомнить, как детей ласково называют дома. Большинство ребят назвали уменьшительно-ласкательное имя. Четверо назвали просто собственное имя, без смягчающих суффиксов, одна девочка сильно смутилась и вообще ничего не сказала, только смущенно улыбнулась. Примечательно, что у всех пятерых показатель асертивности один из самых низких. Такое поведение может быть связано как с застенчивостью, так и с поведением родителей, которые не часто называют детей ласковыми уменьшительными

именами. Предполагаем, что в этих семьях нужна некоторая коррекция детско-родительских отношений. Так же можно предположить, что дети, чьи родители проявляют нежность и ласку в достаточном (для детей) количестве, ведут себя более ассертивно. Далее последовала сказка о том, что каждый видит этот мир по-своему, опираясь на собственный опыт и знания. Здесь подключились механизмы осознания идентификации и интериоризации. Для активации процесса экстериоризации мы использовали упражнение «Фотография». Детей разделили на шесть групп и каждой дали фотографию ребенка с краткой характеристикой. Фотография была у всех одинаковой, характеристики разные. Задание - описать этого ребенка, какой он. И, как и следовало ожидать, описания получились очень разными, все основывались на характеристику. Какого же было искреннее удивление всех, когда дети раскрыли для всех фотографии. Ребята самостоятельно сделали вывод: чтобы понять какой это человек, надо с ним пообщаться, а не слушать мнения других. Далее провели дыхательное упражнение и подвели итоги.

Четвертое занятие началось немного не по плану, почти половина детей (которые активно вели себя на прошлых занятиях) принесли своих любимцев (мягкие игрушки, лизуны) и мы все с ними познакомились, затем мы предложили посадить всех «приглашенных друзей» на один стол, отдельно от детей, чтоб они стали наблюдателями, пока мы будем заниматься, ребята согласились. Для разогрева ребятам было предложено называть по очереди свой любимый цвет - идея в том, что у каждого он может быть свой, отличный от других. Хотя вкусы у всех разные, это не мешает нам быть в одной школе, дружить и т. д. Примечательно, что в этом упражнении приняли участие уже все. Не было отказавшихся или скромно промолчавших, что говорит о том, что дети, ранее проявляющие признаки застенчивости почувствовали себя более свободно, уверенно и в большей безопасности, чем раньше. Следовательно, детям с низким уровнем ассертивности требуется больше времени для адаптации в группе сверстников. В нашем случае на адаптацию ушло 3 занятия. Далее последовала сказка и ее обсуждение, в котором каждый

из детей приняли участие. Затем мы провели упражнение «Уходя оглянись», которое учит чувствовать другого человека в процессе взаимодействия. Интересный опыт для ребят. Надо отметить, что выполнить с первого раза удалось только одной паре. Остальным нужно было 2-3 попытки. Следом мы провели дыхательное упражнение на снятие тревожности и подвели итоги занятия. Далее мы вспомнили, темы и ключевые моменты прошлых занятий и подвели общий итог.

Нужно отметить, что на протяжении всего курса ребята всегда в тишине слушали, когда ведущая читала, в остальное же время было достаточно шумно - бурное обсуждение моментов по теме, смех во время наблюдения за выполнением упражнений и т.д. Несмотря на это во время подведения общего итога ребята с легкостью вспомнили, что было на прошлых занятиях и своими словами смогли рассказать о ключевых моментах. Это позволяет сделать вывод, когда дети с интересом принимают активное участие на занятиях они понимают и усваивают материал. Результаты повторной диагностики показывают, что разработанная программа по формированию асертивного поведения у младших школьников эффективна. Занимаясь по этой методике, ученики становятся увереннее с собственных сил, у них снижается уровень тревожности.

Исследование показало, что дети с низким уровнем асертивности находятся в стороне, они часто не включены в работу всего класса, и чтобы у них развивался этот важный для процесса социализации, и для жизни в целом навык учителю важно обратить особое внимание на таких детей. Мы уже говорили о том, что асертивность – это понятие сложное и многогранное, требующее системного подхода. На формирование асертивности большое влияние оказывает и социальная ситуация, в которой находится ребенок. Чтобы результаты были более значимыми, работать нужно не только с детьми, а со всеми субъектами образовательного пространства. Педагоги и родители имеют особое значение в формировании асертивного поведения младших школьников, так как дети в возрасте 7-9 лет больше ориентированы на

внешнюю оценку. Поэтому нужно учитывать и взаимоотношения, и воздействие значимых для детей взрослых, которые находятся рядом, во многом влияя на формирование детских взглядов, убеждений, установок. Главные действующие лица здесь – это учитель и родители. Для них мы разработали перечень рекомендаций, способствующих формированию асертивного поведения. (приложение Б)

Выводы по главе 2

Работа над эмпирической частью проекта длилась более года, на базе общеобразовательной школы среди учеников 2-х классов, в эксперименте участвовало 49 детей. За это время была проведена диагностика, определен начальный уровень асертивности младших школьников. Опираясь на результаты первичного обследования, были выявлены ключевые показатели: средний и ниже среднего уровень сформированности коммуникативной компетенции и повышенный уровень тревожности. На основе полученных данных определена направленность и разработана модель формирования асертивного поведения детей младшего школьного возраста в которую входят несколько компонентов: компилятивная программа для воздействия на детей, и воздействие на педагогов и родителей, которое представлено в нашей работе в виде рекомендаций по развитию асертивного поведения. Работа со всеми участниками процесса основана на принципах гуманистической психологии: безопасность, принятие, поддержка и использованием разных методов активного обучения. За основу компилятивной программы был взят метод сказкотерапии, как благоприятный для воздействия на детей этого возраста.

Для апробации программы мы отобрали экспериментальную и контрольную группы, по 14 человек в каждой. Используя статистические методы анализа данных, мы доказали, что значимых различий между группами нет. Затем мы провели эксперимент и после повторной диагностики получили следующие результаты. Уровень асертивности в экспериментальной группе значительно увеличился, а тревожность значительно снизилась. Так же была обнаружена слабая, но устойчивая корреляционная обратная связь между тревожностью и коммуникативной компетенцией. В контрольной же группе значительных сдвигов по показателю асертивности не наблюдается, зато диагностировано значительное увеличение самооценки и тревожности. Получается, что разработанная нами программа в первую

очередь способствует снижению уровня тревожности, что косвенно влияет на повышение уровня коммуникативной компетенции. И за счет корректировки этих показателей общий уровень ассертивности возрастает. Проанализировав полученные результаты, мы сделали выводы об успешной апробации разработанной нами программы по формированию навыков ассертивного поведения у детей. Но программы для детей недостаточно, чтобы устойчиво повысить ассертивность ребенка. Обращая внимание на системный подход в изучении вопроса, мы понимаем, что работать нужно не только с детьми. Существенное влияние на детские убеждения, установки, взгляды оказывают близкие взрослые. В первую очередь – это родители и учителя. Рекомендации для ближайшего окружения были разработаны после проведения формирующего эксперимента, они направлены на дальнейшее развитие у детей такого социально значимого качества личности как ассертивность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Ассертивность - социально значимая и необходимая для успешной социализации черта личности, основы которой можно заложить еще в детском возрасте и совершенствовать на протяжении всей жизни. Целью нашей работы было разработать и апробировать модель формирования ассертивного поведения для детей младшего школьного возраста. В ходе изучения вопроса мы предположили, что, развивая некоторые черты личности, мы закладываем предпосылки ассертивности еще в доподростковом периоде.

В ходе исследования были проанализированы различные источники литературы: базовая литература по психологии, публикации в научных журналах за последние годы, монографии, статьи с научных конференций по теме исследования. Итогом стало глубинное изучение понятия ассертивности и его составляющих. В своем исследовании мы опираемся на определение С. Бишоп, которая определяет ассертивность как принятие ответственности за свою жизнь, чувства и действия, она может потребовать изменений — в восприятии себя и в отношениях с другими. Базовый конструкт ассертивности — это целый набор различных черт личности, таких как уверенность, объективная самооценка, эмоциональная стабильность, низкий уровень тревожности, отсутствие застенчивости, агрессии и манипулятивного поведения, самостоятельность, коммуникативная компетенция. Изучая вопрос параллельно была выявлена взаимосвязь с буллингом. Участников травли описывают всегда как наиболее агрессивных или пассивных, неуверенных в себе, с излишней тревожностью. Следовательно, формируя ассертивное поведение в младшем школьном возрасте мы принимаем профилактические меры в решении вопроса школьной травли.

Проанализировав литературу, мы заключили, что главным условием для формирования ассертивного поведения является благоприятная ситуация развития ребенка с поддерживающим отношением значимых взрослых.

Ассертивность формируется при помощи механизмов имитации, осознания, рефлексии, идентификации, интериоризации и экстериоризации.

Разработанная нами модель формирования навыков ассертивного поведения при апробации показала свою эффективность. После проведения занятий и описания результатов исследователи пришли к выводу, что эта программа может послужить отправной точкой в формировании ассертивности. Первый этап (проведенный нами) направлен на принятие детьми мира таким каков он есть и на косвенную работу с родителями и учителями, ограничивающуюся предоставлением рекомендаций по взаимодействию с детьми. Рекомендации направлены на поддерживающую работу после проведения занятий с ребятами. Вторым этапом мы видим направленную на работу с самооценкой ребенка и умение проявлять настойчивость. Ведь как показывают исследования, в силу возрастных изменений в 3-4 классе самооценка снижается. Дополнительно во втором этапе предполагается активная работа с родителями и педагогами, т.к. значимые взрослые играют важную роль в формировании детской ассертивности.

Все задачи, поставленные исследователями, были решены в полном объеме, гипотеза исследования частично подтверждена. Диагностика показала, что самооценка испытуемых (на момент проведения исследования) находится на достаточно высоком уровне и воздействие на этот показатель считаем нецелесообразным в нашем исследовании, поэтому внимание мы уделили только двум компонентам ассертивного поведения. Опытным путем доказано, что, снижая тревожность и развивая коммуникативную компетенцию, уровень ассертивности увеличивается. Дополнительно, не запланировано был проработан вопрос профилактики буллинга, найдена взаимосвязь с ассертивным поведением. Считаем, что результаты нашего исследования применимы в работе, направленной на профилактику буллинга в детских коллективах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агронина Н.И. Взаимосвязь видов агрессии с характерологическими типами личности / Н. И. Агронина, В. Л. Баркова, Н. П. Краснова // Актуальные проблемы социально-гуманитарного и научно-технического знания. – 2014. — № 2(3). — С. 50-51.
2. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / Пер с англ, А. А. Валеева и Р. А. Валеевой. (The Education of Children. Gateway Editions, Ltd South Bend Indiana, 1978). Ростов н/Д, изд-во «Феникс», 1998. — 448 с. — ISBN 5-222-00308-6.
3. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии [Текст] / А. Адлер; пер. с нем. А. М. Боковникова. — СПб.: Питер, 2003. — 256 с. — ISBN 5-318-00658-2.
4. Алексеева Л.Ф. Ассертивность как основное свойство субъекта в психологии / Л. Ф. Алексеева, И. В. Лебедева // Вестник практической психологии образования. – 2009. — № 1 (18). — С. 39-42.
5. Аликаева Е.А. Формирование навыков ассертивного поведения младших школьников / Е.А. Аликаева // Мастер-класс. – 2014. — №7. — С. 12-15.
6. Андрианов М.А. Философия для детей в сказках и рассказах. Пособие по воспитанию в семье и школе / М. А. Андрианов. – Минск: Книжный дом Литера Гранд, 2018. – 352 с. ISBN 978-985-17-1221-8.
7. Бишоп С. Тренинг ассертивности. СПб., 2001. – 208 с.
8. Боголюбская Л.А. Исследование взаимосвязи уровня сформированности психологических границ и развития ассертивности младших школьников / Л. А. Боголюбская, О. В. Хухлаева // Психологическая наука и образование. – 2019. –Т. 24. – № 1. – С. 42-47.
9. Большой психологический словарь. 4е изд. / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М., СПб., 2009. – 811 с. – ISBN 978-5-17-055693-9.

10. Бутенко В.Н. Буллинг в школьной образовательной среде: опыт исследования психологических особенностей обидчиков и жертв / Н. В. Бутенко, О. А. Сидоренко // Вестник Краснодарского педагогического университета. – 2015. – №3 (33). – С. 138-143.

11. Бутовская М.Л. Феномен школьной травли: агрессоры и жертвы в российской школе / М. Л. Бутовская, В. И. Вишневская // Этнографическое обозрение. – 2010. – № 2. – С. 55–68.

12. Бутовская М.Л. Буллинг как социокультурный феномен и его связь с чертами личности у младших школьников / М. Л. Бутовская, Е. Л. Луценко, К. Е. Ткачук // Этнографическое обозрение. – 2012. – №5. – С. 139-150.

13. Бутовская М.Л. Буллинг и буллеры в современной российской школе / М. Л. Бутовская, Г. С. Русакова // Этнографическое обозрение. – 2016. – №2. – С. 99-115.

14. Бывшева М.В. Особенности социальной ситуации развития в дошкольном детстве / М. В. Бывшева, Т. Г. Ханова // Вестник Мининского университета. – 2016. – №3. – С. 22.

15. Витушкина Э.В. Особенности формирования самооценки младших школьников как основы достижения личностного результата образования / Э. В. Витушкина, Т. В. Кружилина // Вестник челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – №3. – С. 48-59.

16. Галигузова Л. Н. Психологический анализ феномена детской застенчивости // Вопросы психологии, 2000. № 5. С. 28-38. Сайт электронной библиотеки МГППУ. Режим доступа: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=34473>.

17. Годырева Н.Н. Развитие навыков ассертивного поведения у детей как способ формирования полноценно функционирующей личности / Н. Н. Годырева // Психологическое благополучие современного человека: материалы междун. заочной научно-практ. конф., отв. ред. С.А. Водяха (Екатеринбург, 11 апреля 2018 г.). Екатеринбург: Изд-во: Уральский государственный педагогический университет. – 2018. – С. 107-113.

18. Давидович Н.Н. Опыт формирования асертивной модели поведения у старшеклассников / Н. Н. Давидович // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: педагогика и психология. 2018. – №2(218). – С. 29-36.
19. Данилова М.А. Насилие среди школьников: участники и их характеристика / М. А. Данилова, Н. М. Тейфук // Ученые записки Крымского научно-педагогического университета. Серия: педагогика, психология. 2017. – №1(7). – С. 144-148.
20. Детская и подростковая психотерапия / Под. ред. Д. Лэйна, Э. Миллера. – СПб: Питер, 2001 – 448 с. – ISBN 5-318-00034-7.
21. Дудина М.Н. Диалоговое обучение – путь к асертивному поведению / М. Н. Дудина // Инновация в образовании. Современная технология в обучении: материалы III междунар. научн. интернет-конф. (Казань, 07 октября 2014 г.). Казань: Изд-во: ИП Синяев Д. Н. – 2014. – С. 54-59.
22. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб.; М.: Речь, 2017. – 320 с. – ISBN 978-5-9268-1348-4.
23. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. - СПб.: Питер, 2009. – 576 с. – ISBN 978-5-388-00425-3
24. Короткова О.В. Развитие асертивности как форма ранней профилактики девиантного поведения у подростков / О. В. Короткова // Инновационные технологии в науке и образовании: сборник статей победителей III Междунар. научно-практ. Конф. (Пенза, 10 апреля 2017 г.). Пенза: Изд-во: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г. Ю.). – 2017. – С. 234-236.
25. Краснова Л.В. Психологические особенности застенчивости на этапе ранней юности: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. псих. наук: 19.00.13 / Краснова Людмила Вячеславовна; Кубанский гос. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2007 г. Сайт электронной библиотеки БРБ. Режим доступа:

<http://dislib.ru/psihologiya/23279-1-psihologicheskie-osobennosti-zastenчивosti-na-etape-rannej-yunosti.php>.

26. Крэйн У. Заключение: гуманистическая психология и теория развития [Текст] / У. Крэйн // Теории развития. Секреты формирования личности / У. Крэйн; пер. О. Голубевой [и др.]. — СПб., 2002. — С. 471-485. — ISBN 5-938780-50-0.

27. Лебедева И.В. Развитие ассертивности и ассертивного поведения личности / И. В. Лебедева // Вестник бурятского университета. — 2010. — №1. — С. 127-132.

28. Маликова Т.В. Психологическая защита: направления и методы [Текст]: учеб. пособие / Т. В. Маликова [и др.]. — СПб.: Речь, 2008. — 229 с.

29. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. / А. Маслоу. — М.: Смысл, 1999. — 425 с. — ISBN 5-89357-027-8.

30. Матвеев В.М. В мире вежливости / В. М. Матвеев, А. Н. Панов. «Внештогиздат – Дейла Пресс», 1991. —132 с.

31. Мещерякова И.А. Ассертивность // Большой психологический словарь. 4е изд. / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М., СПб. — 2009. — 811 с. — ISBN 978-5-17-055693-9.

32. Мещерякова И.Н. Взаимосвязь самооценки и успеваемости детей младшего школьного возраста / И. Н Мещерякова, Е. Г. Демец // Проблемы современного педагогического образования. — 2016. — № 53-5 – С. 328-335.

33. Микляева А.В. «Трудный класс»: диагностическая и коррекционная работа / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. — СПб.: Речь, 2006. — 320 с. — ISBN 5-9268-0487-6.

34. Моница Г.Б. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители) [Текст] / Г. Б. Моница, Е. К. Лютова-Робертс. — СПб.: Речь, 2006. — 224 с.

35. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. — СПб.: - Речь, 2004. — 392 с. — ISBN 5-9268-0275-7.

36. Неудачина О.Б. Игра как средство формирования асертивной личности младших школьников / О. Б. Неудачина // Мастер-класс 2014. – №7. – С. 9-12.
37. Оганян Л.В. К вопросу о понятии «Ассертивность» / Л. В. Оганян // Перспективные науки, 2012. – №11 (38). – С. 59-61.
38. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды. Под общей редакцией Л. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 462 с. – ISBN 5-89357-098-7.
39. Попова И. В. Ассертивность подростков с нормальным и задержанным развитием и педагогов в различных образовательных учреждениях / И. В. Попова // Культурно-историческая психология - 2010. – №2. – С. 55-60.
40. Психологический словарь / авт.-сост.В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова; под общей ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 640 с.
41. Радионова М.Х. Детская агрессия. Причины и способы преодоления / М. Х. Радионова // Развитие современного образования: теория, методика и практика. – 2015. – №3(5). – С. 122-124.
42. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн - СПб.: Питер, 2005. – 713 с. – ISBN 5-314-00016-4.
43. Сафронова М.В. Буллинг в образовательной среде. Мифы и реальность / М. В. Сафонова // Мир науки, культуры и образования. – 2014. – №3 (46). – С. 182-185.
44. Скиннер Б.Ф. Оперантное поведение / Б. Ф. Скиннер. Электронная библиотека. Режим доступа: <https://www.koob.ru/burrhus/skinner>.
45. Смит М. Дж. Тренинг уверенности в себе / М.Дж.Смит; Пер.с англ.В. Путяты. — СПб.: Речь, 2002. – 142 с.
46. Смолонская А.Н. Ассертивное поведение как показатель сформированности жизненных компетенций у детей младшего школьного возраста / А. Н. Смолонская // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2014. – Т.20. – С. 52-55.

47. Солтер А. Тренинг ассертивности [Текст] / А. Солтер – СПб.: Речь, 2003. – 169 с.
48. Столяренко Л.Д. Социальная психология / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. – Ростов н/Д:Феникс, 2009. – 476 с. – ISBN 978-5-406-06260-9.
49. Токарь И.В. Детская агрессия как педагогическая проблема / И. В. Токарь // Социальная педагогика. – 2012. – №2. – С. 97-102.
50. Фрейд З. Психология бессознательного. М., 1989. – 448 с. – ISBN 5-09-003787-6.
51. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М. «Республика», 1994. – 447 с.
52. Чечулина К. С. Преодоление застенчивости учащихся старших классов в условиях специально организованного обучения [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Чечулина Ксения Сериковна; Урал. гос. пед. ун-т; науч. рук. С. А. Минюрова. — Екатеринбург, 2012. – 167 с.
53. Шейнов В.П. Ассертивность индивида и его здоровье / В. П. Шейнов // Российский гуманитарный журнал. – 2014. – Т. 3. – №4. – С. 256-274.
54. Шейнов В.П. Взаимосвязи ассертивности с психологическими и социально-психологическими характеристиками личности / В. П. Шейнов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2018. – Т. 15. – № 2. – С. 147—161.
55. Шейнов В.П. Детерминанты ассертивного поведения [Текст] / В. П. Шейнов // Психологический журнал. — 2015. — Т. 36. – № 3. — С. 28-37.
56. Шильцова Ю.В. Ассертивность как один из психологических механизмов развития социальной адаптации у детей старшего дошкольного возраста: автореф. ... канд. психол.наук / Ю. В. Шильцова. - Москва, 2012. – 23 с.
57. Bishop, S. Develop Your Assertiveness / S. Bishop. – London: Kogan Page. – 2006. – 128 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Программа по формированию компонентов асертивного поведения для младших школьников

Предполагает 4 тематических занятия 1 раз в неделю. Основной метод воздействия – сказкотерапия.

Занятие №1. «ВЕЖЛИВОСТЬ»

-Здравствуйте, ребята!

Что такое «здравствуй»? Лучшее из слов.

Потому что «здравствуй» Значит «будь здоров».

Правило запомни, знаешь- повтори.

Старшим это слово Первым говори.

Вечером расстались, встретились с утра,

Значит, слово «здравствуй» Повторить пора.

Звучит песня «Улыбка». Споем ее все вместе.

Психолог: как вы думаете, почему мы начали с песни?

(Выслушиваются высказывания детей)

-Конечно, она помогла и нам поделиться друг с другом улыбкой, а значит, проявить свое доброе отношение, расположение к другому. А от этого и настроение становится лучше, верно?

Психолог: - Как мы называем человека, который никогда об этом не забывает, и потому всякому с ним легко и приятно?

Ученики: - Такого человека можно назвать воспитанным.

Психолог: - Верно, вежливым, воспитанным. Сегодня и пойдет разговор о вежливости.

Как вежливый поступок жизнь спас. Сказка.

В реке плавали две рыбы – одна большая, а другая поменьше. Они вместе долго искали себе еду и вдруг, откуда ни возьмись, прямо перед ними появился аппетитный червяк.

— Это мой, это мой червяк, я его первая заметила, - закричала маленькая рыбка и стала хвостом грубо отпихивать от червяка большую рыбу.

- Пожалуйста, мне не жалко, ешь его на здоровье, - сказала большая рыба и вежливо уступила червяка.

- Правильно, - сказала маленькая рыбка, - маленьким надо уступать. А сама при этом подумала: «До чего же глупа эта рыба, сколько силы у нее, а она еду вкусную упускает. Если бы я была такая же большая и сильная как она, никому бы не отдала вкусного червяка, даже если понадобилось бы, отняла его силой».

Довольная рыба попробовала червяка на вкус, а потом проглотила его целиком. Вдруг неожиданно, в одно мгновение, рыбки не стало. А сверху над водой раздался чей-то сердитый голос:

- Опять мелочь на крючок попалась, и почему же сегодня большая рыба не ловится?

Только теперь догадалась рыба, что ее вежливый поступок спас ей жизнь. Не уступи она червяка маленькой рыбке, пришлось бы ей сегодня в ухе вариться.

Вопросы:

1. *Что спасло большую рыбу? (вежливый поступок)*
2. *Давайте подумаем, была ли у кого-то в жизни ситуация, в которой вы уступали тем, кто меньше и слабее, или наоборот, не уступили и что произошло?*
3. *А вы в жизни уступаете маленьким и слабым или можете обидеть их своей силой?*

Игра «Угадай героя». А теперь давайте поиграем! Вызываем желающих. (хотя бы половина должна поиграть!!)

У тебя на спине прикреплена табличка, на которой написан герой известного мультика или сказки. Задавая по одному вопросу каждому участнику, ты должен угадать, что написано у тебя на спине (какой герой загадан).

(Колобок, Красная шапочка, Чебурашка, Незнайка, Спанч-Боб, Скубиду, Человек-Паук, Винни-пух, Буратино, Бармалей, доктор Айболит, муха-Цокотуха, кот Леопольд, Шрек, Рапунцель, Эльза, Анна (холодное сердце), Белоснежка, Русалочка, Моана, леди Бак).

Упражнение «Глубокое дыхание».

Детям предлагается сесть на стульчики, выпрямить и расслабить спину.

Психолог говорит: «На счет 1,2, 3,4 — сделайте глубокий вдох носом, на счет 5-6-7-8 - выдыхайте через рот».

☀ Время выполнения 2—3 минуты.

Выводы: Вежливость – доброжелательное, уважительное и почтительное поведение человека с другими людьми, вежливые слова и поступки придуманы для того, чтобы люди меньше ссорились, обижались и сердились друг на друга. Вежливость настраивает на сотрудничество и добрососедские отношения, уменьшая неприязнь и раздражение. Вежливость примиряет людей, Вежливыми словами человек показывает другому, что он миролюбив и предпочитает добрые отношения.

Ребята, а теперь давайте попробуем в нескольких словах сказать о том, что было на сегодняшнем занятии. Вы все сегодня стали чуточку мудрецами и попробуем передать ту мудрость, которую мы сегодня с вами нашли остальным. Как это можно сказать коротко?

Сообщаем о д/з: нарисовать рисунок по теме сегодняшнего занятия.

Всем спасибо!

Занятие №2 «ОТНОШЕНИЕ К ЛЮДЯМ. Добро и зло.»

Сегодня у нас новая тема для разговора. Мы поговорим про отношение. Твое отношение к людям и отношение людей к тебе. Эта тема сложновата, и чтобы вы ее поняли мне нужно передать вам частичку своих знаний. Для этого давайте встанем в круг и возьмемся за руки. Упражнение «Импульс»

Сказка «Сладость для сердца»

В школе подруга угостила Инну конфетами. Инна положила их в карман, а к концу занятий конфет-то уже и не осталось, одни хрустящие обертки. Пришла забирать Инну со школы мама. Обняла она свою дочку и вдруг хруст какой-то услышала.

– Что это у тебя хрустит, доченька?

– Да это бумажки от конфет забыла выбросить, меня сегодня Таня угостила.

– А для меня хоть одна конфетка осталась? – поинтересовалась мама.

– Ой, я опять забыла тебе оставить, – ответила Инна.

На следующий день пришла мама из магазина, а Инна уже в коридоре ее радостно встречает и в пакет, как всегда, заглядывает, чтобы поскорее посмотреть, что мама сладкого для нее купила.

Заглянула с нетерпением Инна в пакет, а там хлеб, молоко и одни обертки от конфет и печенья.

– А где же печенье и конфеты? – удивилась Инна.

– Ой, доченька, совсем забыла тебе оставить, все по дороге домой съела.

Хотела обидеться Инна на маму, да вдруг вспомнила, что она вчера в школе точно так же поступила.

Поняла она вдруг очень простую истину: если хочешь, чтобы другие с тобой делились сладостями, значит, и самой не следует съесть все, а надо делиться.

После этого случая Инна уже никогда не забывала часть угощения оставлять для родителей. Даже как-то интересно получалось: когда сама все съедаешь, только во рту приятно, а когда делишься и угощаешь других, то не только рту, но и сердцу приятно.

ВОПРОСЫ:

– Почему Инна уже не забывала делиться своим угощениями? (Все поняла на собственном опыте и ей было приятно так поступать).

– Почему Инне было приятно приносить домой конфеты? (Она видела радость и благодарность других).

– Чему (какому правилу) научилась Инна после того, как однажды осталась без конфет и печенья?

Упражнение «Слепой и поводырь».

Психолог расставляет по залу несколько стульев и разделяет детей на пары. Один из детей, входящих в пару, будет исполнять роль слепого, другой – поводыря. «Слепому» завязывают глаза, «поводырь» берет его за руку и ведет по залу, где расставлены препятствия, к примеру - стулья. Затем дети меняются ролями. Остальные дети («зрители») наблюдают за парой.

☀ После того, как каждый ребенок побывает в разных ролях, вы определяете, кто лучший «поводырь».

Упражнение «Глубокое дыхание».

Детям предлагается сесть на стульчики, выпрямить и расслабить спину.

Психолог говорит: «На счет 1,2, 3,4 — сделайте глубокий вдох носом, на счет 5-6-7-8 - выдыхайте через рот».

☀ Время выполнения 2—3 минуты.

Ребята, а теперь давайте попробуем в нескольких словах сказать о том, что было на сегодняшнем занятии. Вы все сегодня стали чуточку мудрецами и попробуем передать ту мудрость, которую мы сегодня с вами нашли остальным. Как это можно сказать коротко?

Главное условие и правило хороших отношений между людьми звучит так: поступай с другими так, как хочешь, чтобы поступали с тобой (делайте другому только то, что хотели бы получать сами).

Каждому человеку нравится, когда другие его любят, прощают, помогают и относятся хорошо и по-доброму. Точно так же и вы должны относиться к другим людям.

Но сам человек часто забывает любить, помогать, прощать других и поступает плохо с другими людьми. Прежде чем вы захотите что-то сделать другому, вы должны подумать, понравилось бы или нет это вам самим. Все, что вам самим понравилось бы, вы можете делать другим, но вы ни в коем случае не должны другому делать то, что вам самим было бы неприятно получить. Всегда пользуясь этим правилом, вы не станете хуже и меньше будете совершать ошибок, а ваша душа и ее энергия не будет загрязняться и останется чистой.

[?] Вам нравится получать от мамы конфеты и гостинцы? Мама хорошо поступает, когда не съедает все конфеты сама, а приносит вам? А сами вы точно так же поступаете, вы всегда ее угощаете, если вам в гостях или школе кто-то дал конфету?

Если вы любите получать только хорошее, то значит, и отдавать должны только хорошее.

Д/З написать небольшой рассказ про сегодняшнее занятие.

Если успеем: свободный выбор между добром и злом.

Бельш и Черныш

Родились во дворе у мамы-собаки два щенка. Увидев их, дети стали думать, как бы их назвать. У одного щенка была белая мордочка, и ему дали кличку Бельш, а второго назвали Чернышом, потому что у него вся шерсть, кроме белого кончика хвоста, а была совершенно черной.

Бельшу нравилось играть с детьми. Он ласкался, за всеми бегал, а если его брали на руки, то мог даже лизнуть лицо. Всей детворе нравилось с ним возиться. Его принимали в свои игры, гладили, следили, чтобы он не выбегал на дорогу, и каждый старался вынести из дому что-нибудь вкусное и угостить его. Некоторые дети даже не доедали дома свои котлеты и сосиски, чтобы осталось Бельшу.

А Чернышу больше нравилось рычать и тявкать на людей. Играть с ним было неинтересно, потому что он все время, рыча, вырывался из рук и даже

слегка цапнуть мог, если его начинали гладить. Из-за этого Черныша совсем перестали гладить и ласкать, а некоторые дети старались даже позлить и подразнить его.

Через полгода Бельш и Черныш выросли. Бельш стал очень добрым псом, каждого человека он считал своим другом. И даже, видя во дворе незнакомого человека, он подбегал к нему, начинал радостно вилять хвостом, высовывал язык и по-доброму смотрел человеку в глаза.

А Черныш за это время только еще злее стал. Во дворе он на всех подряд лаял, рычал, к себе не подпускал, а всех чужих людей своими врагами считал и старался к ним сзади подбежать и за ногу укусить.

Когда однажды Черныш покусал одну незнакомую женщину, кто-то из взрослых вызвал службу по отлову собак. Приехали незнакомые люди на машине во двор, а Черныш тут как тут. Лаем заливается, на чужаков бросается и каждого укусить норовит. Растянули люди большую сеть, поймали Черныша, посадили в клетку и увезли куда-то. С тех пор о Черныше никто ничего не слышал, да и совсем не тосковали о нем дети, своими злыми выходками и громким лаем он успел всем здорово надоесть.

А Бельш до сих пор играет с детьми, всюду бегаёт за ними. Он, став любимцем всего двора, остался таким же ласковым, общительным и дружелюбным.

ВОПРОСЫ:

– Кто виноват в том, что Черныш вырос злым? (Он сам, потому что выбрал вместо добра зло).

– Почему у Черныша жизнь закончилась так плохо? (Зло возвращается злом).

– Человек сам выбирает зло или его заставляют это делать другие?

Борьба добра и зла в человеке постоянна.

Каждый человек сам свободно выбирает между добром и злом и каждую минуту в своей жизни движется и приближается либо к добру-красоте-свету, либо к злу-безобразию-тьме. Этот выбор делается внутри человека и поэтому

он сам отвечает за свое решение. Человек постоянно находится перед выбором между добром и злом.

При этом плохой человек становится все злее. Почему? Человек, по причине активного творчества от переизбытка жизненных сил, делая зло, оказывается неприятным, нелюбимым и никому не нужным, многие люди отвечают ему злом, а от этого он сердится еще больше и становится еще хуже и злее. С добрым человеком, чья доброта нравится людям, все наоборот. Его любят, ему помогают, получая от других много хорошего, человек радуется, добреет и делается еще лучше.

Занятие №3 «КАК МЫ ВИДИМ ЭТОТ МИР?»

Упражнение на разогрев: как меня ласково называют дома? Передаем игрушку из рук в руки по цепочке. У кого игрушка в руках, тот и говорит

Сказка. Всезнающий Морж - «Каждый видит свое»

Однажды из цирка сбежал Морж. Он много лет проработал с людьми и научился у них уму-разуму. Но теперь, на старости лет, он решил вернуться к себе на родину в море. Сумев незаметно выбраться из клетки, Морж вскоре добрался до близлежащей реки. А по реке было совсем не трудно доплыть до самого моря, где его когда-то, еще совсем маленьким моржонком отловили люди.

Очень скоро морские обитатели узнали о том, что в их море приплыл всезнающий цирковой Морж, который за десять лет изучил у людей многие науки и стал умным. Все с радостью слушали Моржа и его рассказы о людях, о цирке, о городах. Особенно Морж любил рассказывать про человека, о его привычках и поведении, ведь он в целом море считался непревзойденным знатоком людей.

Большой стае рыб Морж рассказал о том, что люди очень глупы, ведь они целые десять лет его бесплатно кормили в цирке только за то, что он плавал перед ними на спине животом вверх. Многие рыбы очень хорошо

знали, что человек – очень умное, хитрое и даже опасное существо. Но были и такие рыбы, которые не имели собственного мнения и никогда не встречались с человеком. Они-то и стали предвзято думать о человеке и считать его глупцом, который просто так кормит всех, кто плавает перед ним вверх брюхом. Вскоре эти самые рыбы дружно всплыли на поверхность моря рядом с кораблем и стали плавать вокруг него верх брюшками, ожидая корма от людей. Но люди оказались рыбаками. Они ловко закинули сети и выловили всех странно плавающих рыб.

Когда Морж встретился на берегу с тюленями, он рассказал им о том, что люди бывают очень жестоки с животными, держат всех зверей в железных клетках, а лошадей и львов в цирке даже кнутами воспитывают. Большинство тюленей знали, что люди, гуляющие около моря, еще ни разу ни одного тюленя не посадили в клетку. Но три тюленя, которые никогда еще не видели людей, стали после слов Моржа предвзято и с предубеждением относиться к каждому приближающемуся человеку. Теперь каждый человек им казался злым и жестоким. Однажды две девочки подбежали к морю, чтобы просто посмотреть на тюленей. И тут три тюленя, увидев их, в страхе бросились от девочек в море. Но там, в воде, их ждала как-раз-таки настоящая опасность: стая голодных касаток, кормящаяся тюленями.

Как-то раз Морж проплывал мимо пингвинов, охраняющих яйца в своих гнездах от врагов. Морж вылез на берег и, говоря с любопытными пингвинами, рассказал им о том, что человек очень любит играть и каждый раз в цирке дает животным поиграть с обручами, мячиками и другими игрушками. Многие пингвины знали, что человек никогда не давал им никаких игрушек, но были и такие пингвины, которым захотелось увидеть невиданные ранее мячики и обручи и поиграть с ними. Часть пингвинов оставила свои гнезда и пошла к человеку за игрушками. А в это самое время к брошенным гнездам стали подлетать чайки-поморники и утаскивать пингвиньи яйца.

Увидел Морж однажды играющих и выпрыгивающих из воды дельфинов. Подплыл к ним и говорит:

– Однажды мне пришлось работать в дельфинарии, и я видел, как дельфинам за каждый очень высокий прыжок из воды люди давали по одной большой рыбе.

С тех пор можно очень часто увидеть, как в море некоторые дельфины подолгу сопровождают плывущие корабли и каждый из них старается изо всех сил повыше прыгнуть, чтобы получить от человека в качестве награды большую рыбу.

[?] – Скажите, Морж говорил правду о людях или умышленно всех обманывал? (Ему казалось это правдой).

– Что не хватало некоторым рыбам, тюленям, пингвинам и дельфинам? (Собственного мнения и самостоятельных суждений).

Каждый человек смотрит на мир своими глазами, думает по-своему и видит только часть чего-то.

□ Испуганному человеку будет многое казаться страшным; плохой человек заметит в других людях скорее что-то плохое, чем что-то доброе; веселый старается во всем разглядеть веселое.

□ □ Каждый судит о других по себе.

□ Если жадный человек увидит конфету в руках другого, то он запросто может подумать: не даст, пожадничает.

[?] Что добрый человек подумает о незнакомой бездомной собаке, что он в ней заметит? (У нее добрые глаза, она хорошая и несчастная, пожалеет ее) Что может подумать о той же собаке недобрый человек? (Она голодная, запросто может накинуться и укусить)

Предвзятость – это когда человек заранее начинает неправильно думать и нехорошо относиться к чему-нибудь, еще ничего не увидев и не узнав. Предвзятый человек спешит принять решение раньше времени и поэтому часто ошибается.

Предубеждение – это когда человек заранее настроен против кого–то или чего–то. Предубежденному против чего-нибудь человеку не нужна правда, он ничего не хочет слышать и видеть, лишь бы быть против.

Упражнение «Фотографии». Организуется работа в малых группах. Каждая группа получает фотографию незнакомого им человека и его краткую характеристику (возраст, род занятий, семейное положение, социальный статус, достигнутые успехи и т.д.). Необходимо, внимательно вглядываясь в фотографию, описать характер этого человека. «Секрет» этого упражнения заключается в том, что все группы работают с одной и той же фотографией, к которой приложены разные описания (этот факт выясняется только на итоговом обще групповом обсуждении).

Дыхание ● Упражнение «Водопад».

Психолог включает музыку и говорит:

«Закройте глаза и представьте себе, что вы находитесь под небольшим водопадом. Небо светло-голубое. Воздух свеж. Вода чистая и прохладная. Она мягко стекает по спине, стекает с ног и продолжает свой бег дальше. Пойдите немного под водопадом, позволяя воде омыwać вас и уноситься прочь».

☀️ Упражнение выполняется стоя.

Ребята, а теперь давайте попробуем в нескольких словах сказать о том, что было на сегодняшнем занятии. Вы все сегодня стали чуточку мудрецами и попробуем передать ту мудрость, которую мы сегодня с вами нашли остальным. Как это можно сказать коротко?

ЗАНЯТИЕ №4 «Мы разные и это нормально!»

Упражнение на разогрев: передаём по кругу игрушку, и называем свой любимый цвет. У кого игрушка, тот говорит.

Сказка. Как барсуки поумнели.

Жили-были три барсука, два глупых и один умный. Каждый из них имел свое особенное мнение. Один всем доказывал, что вкуснее всего на свете лягушки. Другой всех уверял, что нет ничего лучше, чем ящерицы, а третий, умный, считал, что лучше всего ягоды и орехи.

Но не поэтому были двое барсуков глупыми, что любили лягушек и ящериц, а потому, что они всем пытались доказать, что их еда самая вкусная. А третий барсук просто молча ел свои ягоды с орехами и при этом никому не надоедал и ни к кому не приставал. Он вовсе не злился на других за то, что они думают и считают иначе.

Часто споры у двух глупых барсуков превращались во взаимные насмешки, ругань, а заканчивались шумной дракой, после которой еще долго по лесу летали клочья их шерсти. Но никак они не хотели успокаиваться и уступать и все время пытались доказать друг другу свою правоту. Но однажды после очередной драки они решили вдвоем пойти к кому-нибудь другому, чтобы рассудили их, кто же из них все-таки прав.

Наловили барсуки лягушек и ящериц, идут по полю и вдруг видят лошадь. Подбежали они к ней наперегонки и стали наперебой предлагать ей отведать своих ящериц и лягушек. Фыркает лошадь, головой мотает, отворачивается, а они сердятся и все равно настаивают: «на, говорят, тебе, попробуй, скажи, что вкуснее». Так надоели они лошади со своими приставаниями, что повернулась она да лягнула их обоих. Пошли два барсука дальше, увидели лису и подсунули ей своих лягушек: «на, говорят, ешь, а потом скажешь, что вкуснее». Лисица морщится, рот ... лапой закрывает, а глупые барсуки никак не отвяжутся, все донимают и упрашивают: «ну, попробуй мою лягушку, нет, сначала мою ящерицу». Еле-еле лиса вырвалась от барсуков и убежала. А они дальше отправились искать кого-нибудь другого.

Скоро весь лес узнал о навязчивых и приставучих барсуках, которые со своими лягушками и ящерицами никому покоя не давали и уже успели всем

надоесть. И тогда решили звери их проучить. Сообща поймали они барсуков и посадили в берлогу к медведю под присмотр. Теперь уже наоборот звери стали предлагать барсукам свою еду. Лошадь их вкусным сеном накормила, кабан – своими любимыми желудями, твердыми, как орехи, а лиса мышей принесла. Чего только не попробовали барсуки за те несколько дней, что сидели под присмотром медведя, даже ветки грызли, которые им зайцы поприносили.

После угощений в медвежьей берлоге барсуки вернулись какими-то уж очень тихими. Заметил умный барсук, что глупые барсуки не спорят и не ругаются, никому не надоедают. Вернулись они спокойными, незаметными, не спорят, как раньше, не дерутся.

– Что с вами случилось, – спрашивает их умный барсук, – почему это вы такими тихими вернулись?

А барсуки ему и отвечают: «Мы просто в медвежьей берлоге сена, веток и желудей попробовали, видно, после этого у нас ума прибавилось».

[?] – Каким образом двое барсуков поумнели? (Испытали все на себе)

– Можно ли сердиться на других за то, что им нравится что-то иное, и за то, что они по-другому думают?

Уважение к свободе выбора и мнению других

Сколько людей, столько мнений.

Мнения, рассуждения, желания и интересы людей очень часто не сходятся, и в этом нет ничего плохого.

Каждый имеет право, но свободу выбора. Личная свобода кончается там, где начинается свобода другого. Личная свобода не в ущерб чужим интересам.

Каждый имеет полное право думать по-своему, желать, любить и интересоваться чем-то особенным, даже если это не нравится кому-то другому. Главное, чтобы чья-то свобода не несла никому зла, не затрагивала интересы остальных, не нападала на чужую свободу и не уменьшала свободу другого человека.

О вкусах не спорят.

Не ссориться, если другой думает иначе, это его право. Не нарушать свободу выбора другого, не принуждать к принятию вашей точки зрения. Отвержение или принятие есть право выбирающего. Даже если вам не нравится то, о чем говорит человек и как он думает, это не значит, что вы должны ему сделать что-то плохое.

Упражнение «Уходя, оглянись».

Упражнение выполняется в парах. повернувшись друг к другу спиной, партнеры расходятся в разные стороны. Их задача – не договариваясь друг с другом, одновременно обернуться с посмотреть друг другу в глаза. Количество попыток неограниченно. Приемы, создающие условия для формирования навыков эффективного взаимодействия, предполагают регламентированное осуществление совместной деятельности. Для младших школьников это может быть любая деятельность, результатом которой должен стать определенный продукт (групповой рисунок, коллаж, рассказ, инсценировка и т.д.).

Дыхание ☉ Упражнение «Водопад».

Психолог включает музыку и говорит:

«Закройте глаза и представьте себе, что вы находитесь под небольшим водопадом. Небо светло-голубое. Воздух свеж. Вода чистая и прохладная. Она мягко стекает по спине, стекает с ног и продолжает свой бег дальше. Пойдите немного под водопадом, позволяя воде омыться вас и уноситься прочь».

☀ Упражнение выполняется стоя.

Ребята, а теперь давайте попробуем в нескольких словах сказать о том, что было на сегодняшнем занятии. Вы все сегодня стали чуточку мудрецами и попробуем передать ту мудрость, которую мы сегодня с вами нашли остальным. Как это можно сказать коротко?

Д/З. Подумайте в чем вы схожи с вашим другом, а в чем ваши мнения различны.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Рекомендации для педагогов и родителей

Рекомендации для педагогов:

- Выявите детей, которые не включены или мало включены в процесс взаимодействия в классе и наблюдайте за ними. Попробуйте ответить на вопрос: что движет их поведением?
- Используйте работу в подгруппах, как технику проведения школьного урока, каждый раз меняя составы групп для включения малоактивных учеников в процесс взаимодействия.
- Обратите внимание на собственное отношение к ученикам. Есть ли любимчики или наоборот, дети, которые не нравятся. Проработайте в себе эти моменты, чтобы ко всем учащимся отношение стало одинаковым. В этом случае существенно снизится риск возникновения буллинг-овых ситуаций в классе.
- Создавайте в классе атмосферу, в которой каждый ребенок сможет проявить себя; и поддерживайте детские начинания.
- Способствуйте формированию успешного опыта детей.
- На уроках создавайте ситуации диалогового общения как с учителем, так и между учащимися. Жесткая дисциплина - не главное. Главное, чтоб у каждого ученика была возможность высказать свое мнение. В диалоге рождается интерес к теме.
- Для объяснения и закрепления материала старайтесь подбирать примеры максимально приближенные к реальной жизни школьников. Это поможет вызвать интерес и будет способствовать поддержанию диалога.
- Создайте условия для сплочения класса.

- Обсуждайте с классом вопросы взаимоотношений между людьми, разбирайте конкретные ситуации и пусть дети самостоятельно находят несколько путей выхода.

- Введите в практику “дыхательные минутки”. В конце занятий выполните вместе с детьми дыхательное упражнение (глубокое дыхание, водопад, либо другое, по вашему желанию) в течение 2-3 минут.

Рекомендации для родителей:

- Принимайте и любите ребенка таким, каков он есть.
- Разговаривайте с ребенком на темы, которые ему интересны, и ищите в них точки соприкосновения с вашими интересами.

- Задавайте вопросы и без оценочно слушайте, что он вам скажет.

- Старайтесь воздерживаться от советов и готовых решений, пусть ребенок самостоятельно найдет выход. Если хотите помочь, задавайте наводящие вопросы.

- Поддерживайте начинания ребенка и создавайте ситуации успеха.

- Исключите при общении с ребенком фразы “Ну вот, я же говорила”, “Опять у тебя ничего не вышло”, “Ну какой ты неумеха”, “Горе ты мое” и другие фразы с эмоционально негативным окрасом. Если похвалить не удастся, можно просто промолчать или сказать нейтральную фразу типа “такое случается в жизни”.

- Научите ребенка навыкам бесконфликтного общения.

- Если заметили у ребенка нежелательное поведение, подумайте, а как Вы себя ведете в подобных ситуациях. Дети всегда учатся у близких взрослых.

- Старайтесь договориться с ребенком, не давите на него родительским авторитетом, давайте ему возможность выбора. Из позиции “на равных” легче понять ребенка и сохранить теплоту отношений, доверие и уважение.

- Введите в практику “дыхательные минутки”. Выполняйте вместе с ребенком 1 раз в день дыхательное упражнение (глубокое дыхание, водопад, либо другое, по вашему желанию) в течение 2-3 минут.