

Министерство образования и науки Республики Саха (Якутия) Государственное
бюджетное профессиональное образовательное учреждение
Республика Саха (Якутия) «Вилуйский педагогический колледж
имени Н.Г.Чернышевского»

КУРСОВАЯ РАБОТА
ИГРА КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ

Выполнила: Торохова Мария
Степановна
Специальность: Дошкольное
образование

Вилуйск 2019

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность и проблема курсовой работы: Проблема общения младших школьников, несмотря на то, что мало исследована в литературе, очень актуальна.

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

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

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

Возникновение ситуаций трудностей в общении обусловлено фактом формирования человеческой общности, особенностями развития личности в определенной социальной среде, социально-психологической природой общения, механизмами отражения и взаимодействия. Именно они провоцируют сбои в социально-перцептивной, интеракционной, коммуникативной системах общения,

приводящие к трениям и возникновению психического напряжения различной интенсивности между школьниками.

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

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

Проблеме общения, в частности затрудненного, уделяли внимание Т.А. Аржакаева, А.А. Бодалева, Е.В. Цуканова, Г.А. Ковалева, В.Н. Куницына, В.А. Лабунска. Каждый из названных авторов опирается на идеи Б.Д. Парыгина о наличии психологического барьера, который понимается как устойчивая установка, психологический настрой личности, процессы, свойства, состояния человека, "которые консервируют скрытый эмоционально-интеллектуальный потенциал его активности". Такая трактовка психологического барьера указывает на внутренний

источник трудностей общения - устойчивые личностные образования, которые при определенных обстоятельствах могут приводить к сбоям в общении.

Однако, в работах учёных недостаточно уделяется внимания коррекции затрудненного общения. Все это подтверждает актуальность выбранной темы исследования: "Игра как метод коррекции затрудненного общения".

Цель работы: теоретическое обоснование игры как метода коррекции затрудненного общения.

Объект исследования: процесс затрудненного общения.

Предмет исследования: игра как метод коррекции затрудненного общения.

Задачи исследования:

проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме коррекции затрудненного общения;

раскрыть сущность общения и затрудненного общения;

охарактеризовать возрастные особенности проявлений затрудненного общения

выявить на основе анализа научной литературы, особенности использования игры в коррекции затрудненного общения.

Методы исследования:

Методы теоретического анализа и синтеза конкретизации и обобщения.

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

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ

1.1 Историко-педагогический аспект исследования общения

Отечественная социальная психология возникла в середине XIX в. В истории отечественной социальной психологии выделяют четыре периода. Из которых в первом и четвертом периодах обращалось внимание на общение.

Особенностью первого периода (60-е гг. XIX - начало XX в) было зарождение социально-психологических идей внутри естественных и общественных наук. Обращалось внимание на психологические особенности людей, поведения личности в группе, групповых процессов, общения и совместной деятельности.

Выдающееся значение в развитии социальной психологии в русле естественных наук имеют труды В.М. Бехтерева. Фундаментальный труд Бехтерева "Коллективная рефлексология" 1921г. может рассматриваться как первый в России учебник по социальной психологии. В этой книге дано развернутое определение предмета социальной психологии.

Бехтерев выделил системообразующие признаки коллектива: общность задач и интересов побуждает коллектив к единству действий. Органическое включение личности в общность привело ученого к пониманию коллектива как собирательной личности. В качестве социально-психологических феноменов он выделяет: взаимодействие, взаимоотношение, общение; в качестве коллективных - наследственные рефлексы, настроение, сосредоточение, наблюдение, творчество, согласование действий. Объединяют людей в коллективы: взаимовнушение, взаимоподражание, взаимоиндукция.

Бехтерев обобщил большой эмпирический материал, полученный социально-психологическими методами наблюдения, опроса, применением анкет. А экспериментальные исследования влияния общения и совместной деятельности на

формирование процессов восприятия и памяти явились началом экспериментальной социальной психологии в России.

Завершением четвертого периода, логически переходящего в современное состояние, была кристаллизация социально-психологической проблематики. В качестве основных проблем выделились:

- методологические и теоретические проблемы;
- проблемы коллектива;
- социальная психология личности;
- социально-психологические проблемы деятельности;
- психология общения.

Современные представления о предмете социальной психологии весьма неоднородны, что характерно для большинства пограничных отраслей науки, к которым относится и социальная психология. Она изучает следующие явления:

1. Психологические процессы, состояния и свойства индивида, которые проявляются в результате его включения в отношения с другими людьми, в различные социальные группы (семью, различные коллективы и т.д.) и в целом в систему социальных отношений (экономических, политических, управленческих, и др.) Наиболее часто изучаются такие проявления личности в группах, как общительность, агрессивность и конфликтность.

2. Феномен взаимодействия между людьми (общения), например супружеского, детско-родительского, психотерапевтического; взаимодействие может быть не только межличностным, но и между личностью и группой, а также межгрупповым.

3. Психические процессы, состояния и свойства различных социальных групп как целостных образований, отличающихся друг от друга и не сводимых к какому бы то ни было индивиду. Наибольший интерес социальных психологов вызывают исследования социально-психологического климата группы и конфликтных отношений (групповых состояний), лидерства и групповых действий (групповых процессов), сплоченности и конфликтности (групповые свойства) и др.

4. Массовые психические явления, такие как поведение толпы, паника, слухи, мода, массовые энтузиазм, апатия, страхи и т.д.

Таким образом, социальная психология изучает психические явления (процессы, состояния и свойства), характеризующие индивида и группу как субъектов социального взаимодействия, включая общение.

Категория "общение" является одной из центральных в психологической науке наряду с такими категориями, как "мышление", "поведение", "личность", "отношения". "Сквозной характер" проблемы общения становится понятным, если дать одно из типичных определений общения.

Общение - реальность человеческих отношений, предполагающая любые формы совместной деятельности людей.

За последние 20-25 лет изучение проблемы общения стало одним из ведущих направлений исследований в психологической науке и, особенно в социальной психологии. Ее перемещение в центр психологических исследований объясняется изменением методологической ситуации, отчетливо определившейся в социальной психологии в последние два десятилетия. Из предмета исследования В.В. Знаков считал, что общение одновременно превратилось и в способ, принцип изучения вначале познавательных процессов, а затем и личности человека в целом.

Б.Ф. Ломов считал, что общение не является предметом только психологического исследования, поэтому с необходимостью встает задача выявления специфически психологического аспекта этой категории. При этом вопрос о связи общения, по мнению Г.М. Андреева с деятельностью является основополагающим; одним из методологических принципов раскрытия этой взаимосвязи является идея единства общения и деятельности. Исходя из этого принципа под общением понимается реальность человеческих отношений, предполагающая любые формы совместной деятельности людей.

Однако характер этой связи понимается по-разному. Иногда деятельность и общение рассматриваются как две стороны социального бытия человека; в других случаях общение понимается как элемент любой деятельности, а последняя

рассматривается по мнению А.А. Леонтьева как условие общения вообще. И наконец, общение можно интерпретировать как особый вид деятельности.

Необходимо отметить, что в подавляющем большинстве психологических трактовок деятельности основу ее определений и категориально-понятийного аппарата составляют отношения "субъект-объект", охватывающие все-таки лишь одну сторону социального бытия человека. В связи с этим возникает необходимость разработки категории общения, раскрывающей другую, не менее существенную сторону социального бытия человека, а именно - отношений "субъект-субъект (ы)".

Здесь можно привести мнение В.В. Знакова, которое отражает существующие в современной отечественной психологии представления о категории общения: "Общением я буду называть такую форму взаимодействия субъектов, которая изначально мотивируется их стремлением выявить психические качества друг друга и в ходе которой формируются межличностные отношения между ними... Под совместной деятельностью далее будут подразумеваться ситуации, в которых межличностное общение людей подчинено общей цели - решению конкретной задачи".

Субъектно-субъектный подход к проблеме взаимосвязи общения и деятельности преодолевает одностороннее понимание деятельности лишь как субъект-объектного отношения. В отечественной психологии этот подход реализуется посредством методологического принципа общения как субъект-субъектного взаимодействия, теоретически и экспериментально разработанного Б.Ф. Ломовым (1984) и его сотрудниками. Рассматриваемое в этом плане общение выступает как особая самостоятельная форма активности субъекта. Ее результат - не столько преобразованный предмет (материальный или идеальный), сколько отношения человека с человеком, с другими людьми. В процессе общения осуществляется не только взаимный обмен деятельностью, но и представлениями, идеями, чувствами, проявляется и развивается система отношений "субъект-субъект (ы)".

В работе А.В. Брушлинского и В.А. Поликарпова (1990) наряду с этим дано критическое осмысление данного методологического принципа, а также перечислены

наиболее известные циклы исследований, в которых проанализирована вся многоаспектная проблематика общения в отечественной психологической науке.

Несмотря на разные подходы на проблему общения, мы сущность общения будем рассматривать из общепедагогического подхода.

1.2 Сущность общения

Общение - это сложный процесс выступающий, как взаимодействие людей, вид самостоятельной человеческой деятельности, атрибут других видов человеческой деятельности, информационный процесс, отношение людей друг к другу, взаимовлияние людей, взаимное переживание и понимание. Общение имеет огромное значение в формировании человеческой психики, её развитии и становлении разумного, культурного поведения. Через общение с психологически развитыми людьми, благодаря широким возможностям к научению, человек приобретает все свои высшие производительные способности и качества. Через активное общение с развитыми личностями он сам превращается в личность.

В отечественной социальной психологии проблема структуры общения занимает важное место. Методологическая проработка Г.М. Андреева, В.В. Знакова и Б.Ф. Ломова этого вопроса на данный момент позволяет выделить совокупность достаточно общепринятых представлений о структуре общения, выступающих общеметодологическим ориентиром организации исследований.

Под структурой объекта в науке понимается порядок устойчивых связей между элементами объекта исследования, обеспечивающих его целостность как явления при внешних и внутренних изменениях. К проблеме структуры общения можно подойти по-разному, как через выделение уровней анализа этого явления, так и через перечисление его основных функций. Обычно Б.Ф. Ломов выделяет по крайней мере три уровня анализа:

1. Макроуровень: общение индивида с другими людьми рассматривается как важнейшая сторона его образа жизни. На этом уровне процесс общения изучается в

интервалах времени, сопоставимых с длительностью человеческой жизни, с акцентом на анализ психического развития индивида. Общение здесь выступает как сложная развивающаяся сеть взаимосвязей индивида с другими людьми и социальными группами.

2. Мезауровень (средний уровень): общение рассматривается как сменяющаяся совокупность целенаправленных логически завершаемых контактов или ситуаций взаимодействия, в которых оказываются люди в процессе текущей жизнедеятельности на конкретных временных отрезках своей жизни. Главный акцент в изучении общения на этом уровне делается на содержательных компонентах ситуаций общения - "по поводу чего" и "с какой целью". Вокруг этого стержня темы, предмета общения раскрывается динамика общения, анализируются используемые средства (вербальные и невербальные) и фазы, или этапы, общения, в ходе которых осуществляется обмен представлениями, идеями, переживаниями.

3. Микроуровень: здесь главный акцент делается на анализе элементарных единиц общения как сопряженных актов, или трансакций. Важно подчеркнуть, что элементарная единица общения - это не смена перемежающихся поведенческих актов его участников, а их взаимодействие. Она включает не только действие одного из партнеров, но и связанное с ним содействие или противодействие другого (например, "вопрос-ответ", "побуждение к действию - действие", "сообщение информации - отношение к ней" и т.п.).

Каждый из перечисленных уровней анализа требует специального теоретико-методологического и методического обеспечения, а также своего особого понятийного аппарата. И поскольку многие проблемы психологии комплексны, встает задача разработки способов выявления взаимосвязей между разными уровнями и раскрытия принципов этих взаимосвязей.

Под функциями общения понимаются те роли и задачи, которые выполняет общение в процессе социального бытия человека. Функции общения многообразны, и существуют различные основания для их классификации.

Одним из общепринятых оснований классификации Г.М. Андреева является выделение в общении трех взаимосвязанных сторон, или характеристик - информационной, интерактивной и перцептивной. В соответствии с этим Б.Ф. Ломов выделяет информационно - коммуникативную, регуляционно-коммуникативную и аффективно-коммуникативную функции.

Информационно-коммуникативная функция общения заключается в любом виде обмена информацией между взаимодействующими индивидами. Обмен информацией в человеческом общении имеет свою специфику. Во-первых, мы имеем дело с отношением двух индивидов, каждый из которых является активным субъектом (в отличие от технического устройства). Во-вторых, обмен информацией обязательно предполагает взаимодействие мыслей, чувств и поведения партнеров. В-третьих, они должны обладать единой или сходной системой кодификации/декодификации сообщений.

Передача любой информации возможна посредством различных знаковых систем. Обычно различают вербальную (в качестве знаковой системы используется речь) и невербальную (различные неречевые знаковые системы) коммуникацию.

В свою очередь, невербальная коммуникация также имеет несколько форм: кинетику (оптико-кинетическая система, включающая в себя жесты, мимику, пантомиму);

паралингвистику (система вокализации голоса, паузы, покашливания и т.п.);

проксемику (нормы организации пространства и времени в общении);

визуальное общение (система контакта глазами).

Иногда отдельно рассматривается как специфическая знаковая система совокупность запахов, которыми обладают партнеры по общению.

Регуляционно-коммуникативная (интерактивная) функция общения заключается в регуляции поведения и непосредственной организации совместной деятельности людей в процессе их взаимодействия. Здесь следует сказать несколько слов о традиции использования понятий взаимодействия и общения в социальной психологии. Понятие взаимодействия используется двояко: во-первых, для

характеристики действительных реальных контактов людей (действий, контрдействий, содействий) в процессе совместной деятельности; во-вторых, для описания взаимных влияний (воздействий) друг на друга в ходе совместной деятельности, или шире - в процессе социальной активности.

В процессе общения как взаимодействия (вербальном, физическом, невербальном) индивид может воздействовать на мотивы, цели, программы, принятие решений, на выполнение и контроль действий, т.е. на все составляющие деятельности своего партнера, включая взаимную стимуляцию и коррекцию поведения.

Аффективно-коммуникативная функция общения связана с регуляцией эмоциональной сферы человека. Общение - важнейшая детерминанта эмоциональных состояний человека. Весь спектр специфически человеческих эмоций возникает и развивается в условиях общения людей - происходит либо сближение эмоциональных состояний, либо их поляризация, взаимное усиление или ослабление.

Существует и другая классификационная схема функций общения, в которой наряду с перечисленными отдельно выделяются и другие функции: организация совместной деятельности; познание людьми друг друга; формирование и развитие межличностных отношений. Отчасти такая классификация дана в монографии В.В. Знакова (1994); познавательная же функция в целом входит в перцептивную функцию, выделенную Г.М. Андреевой (1988).

Сопоставление двух классификационных схем Г.М. Андреева позволяет условно включить функции познания, формирования межличностных отношений и аффективно-коммуникативную в перцептивную функцию общения как более емкую и многомерную. При изучении перцептивной стороны общения используется специальный концептуально-терминологический аппарат, включающий ряд понятий и определений и позволяющий анализировать разные аспекты социальной перцепции в процессе общения.

Во-первых, общение невозможно без определенного уровня взаимопонимания общающихся субъектов. Понимание - это определенная форма воспроизведения

объекта в знании, возникающая у субъекта в процессе взаимодействия с познаваемой реальностью. В случае общения объектом познаваемой реальности является другой человек, партнер по общению. При этом понимание можно рассматривать с двух сторон: как отражение в сознании взаимодействующих субъектов целей, мотивов, эмоций, установок друг друга; и как принятие этих целей, позволяющих устанавливать взаимоотношения. Поэтому в общении целесообразно говорить не вообще о социальной перцепции, а о межличностной перцепции или восприятии. Некоторые же исследователи, например А.А. Бодалев, предпочитают говорить не о восприятии, а о познании другого.

Основными механизмами взаимопонимания в процессе общения являются идентификация, эмпатия и рефлексия. Термин "идентификация" имеет в социальной психологии несколько значений. В проблематике общения идентификация - это мысленный процесс уподобления себя партнеру по общению с целью познать и понять его мысли и представления. Под эмпатией также понимается мысленный процесс уподобления себя другому человеку, но с целью "понять" переживания и чувства познаваемого человека. Слово "понимание" здесь используется в метафорическом смысле - эмпатия есть "аффективное понимание".

Как видно из определений, идентификация и эмпатия очень близки по содержанию, и часто в психологической литературе термин "эмпатия" имеет расширительное толкование - в него включаются процессы понимания как мыслей, так и чувств партнера по общению. При этом, говоря о процессе эмпатии, нужно иметь в виду и безусловно положительное отношение к личности. Это означает два момента:

- а) принятие личности человека в целостности;
- б) собственная эмоциональная нейтральность, отсутствие оценочных суждений о воспринимаемом.

Рефлексия в проблеме понимания друг друга - это осмысление индивидом того, как он воспринимается и понимается партнером по общению. В ходе взаимного отражения участников общения рефлексия является своеобразной обратной связью,

которая способствует формированию и стратегии поведения субъектов общения, и коррекции их понимания особенностей внутреннего мира друг друга.

Еще одним механизмом понимания в общении является межличностная аттракция. Аттракция (от англ. attract - притягивать, привлекать) - это процесс формирования привлекательности какого-то человека для воспринимающего, результатом чего является формирование межличностных отношений. В настоящее время формируется расширенная трактовка процесса аттракции как формирования эмоционально-оценочных представлений друг о друге и о своих межличностных взаимоотношениях (как положительных, так и отрицательных) как своего рода социальной установки с преобладанием эмоционально-оценочного компонента.

Рассмотренные классификации функций общения, естественно, не исключают друг друга. Более того, существуют еще и другие варианты классификаций. Это, в свою очередь, предполагает, что феномен общения как многомерное явление необходимо изучать с помощью методов системного анализа.

Не всегда общение бывает правильным, причинами неправильного общения можно заключить в несформированном общении, то есть затрудненным общением. В приведенных классификационных схемах функций общения не включено такое общение, но в следующей главе рассмотрим трудности в общении и их причины.

1.3 Общая характеристика затрудненного общения

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

В учебной деятельности затруднения и трудности взаимодействия между учениками внутри класса или группы исследуются достаточно интенсивно с целью определить факторы, влияющие на затруднения, причины, их вызывающие, значение

затруднений в деятельности и т.д. (В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Л.А. Неварницына, В.В. Рыжов, Е.Б. Цуканова и др.)

И.А. Зимняя дает такое определение. Затруднения в общении - это субъективно переживаемое человеком состояние "сбоя" в реализации прогнозируемого (планируемого) общения вследствие неприятия партнера общения, его действия, непонимания текста (сообщения), непонимания партнера, изменения коммуникативной ситуации, собственного психологического состояния.

В.А. Кан-Калик называет затруднения в общении некими "психологическими барьерами", которые препятствуют нормальному общению, влияют на деятельность субъектов.

Итак, в узком смысле слова, затрудненное общение - это незначительные трения и сбои в сфере межличностного общения. Для такого общения характерны: сохранность, непрерывность контактов между партнерами, определенная степень осознания испытываемых затруднений; поиск причин, приводящих к осложнениям общения; попытки самостоятельного преодоления социально-перцептивных, интеракционных, коммуникативных затруднений. В широком смысле слова, затрудненное общение - это все виды и формы общения (от межличностного до межгруппового), приводящие к деструктивным изменениям поведения партнеров и общностей, к непрерывно-прерывным контактам между ними, вплоть до отказа от общения, к снижению уровня осознания причин трудностей в общении, к уменьшению, а в ряде случаев к исчезновению, попыток самостоятельного выхода из возникших затруднений, к формированию тревожного отношения к любой ситуации общения.

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

- а) индикаторное (привлечение внимания слушателя-партнера);

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

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

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

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

Этно-семиокультурная область подразделяется на 3 уровня: квазипсихологический уровень изучения психических проявлений; интерпсихологическом - уровень анализа исследования типичных способов поведения в ситуациях конфликтного, затрудненного общения, этнических представления, установки, регулирующих ролевых взаимоотношений участников совместной деятельности; интрапсихологический - уровень анализа этнического характера, уровень изучения этнических смысловых установок.

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

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

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

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

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

Достаточно большие затруднения вызывает отсутствие или низкий уровень эмоциональной регуляции, проявляющиеся в неконтролируемой реакции партнеров

общения друг на друга, на всю коммуникативную ситуацию. Стрессером может быть деятельность, партнер или сам говорящий (Н.В. Витт). В зависимости от этого меняется общая тональность общения, интонационная, лексико-грамматическая характеристика текста, невербальные средства.

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

И.С. Зимняя называет еще одну область коммуникативных затруднений - это межличностные отношения. В их основе лежат симпатия (антипатия), принятие (непринятие), совпадение ценностных ориентаций и их расхождение, совмещенность или различие когнитивных и в целом индивидуальных стилей деятельности общения.

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

Этиология нарушений общения у детей разнообразна. Можно назвать, по крайней мере, три ее источника.

Первый - внутренние конфликты самого ребенка. Например, ребенок со страхом автономии, не решивший в свое время дилемму "самостоятельность-нерешительность", во внешнем поведении, особенно в психологически дискомфортной ситуации, какой часто является посещение школы, может проявлять пассивность, двигательную заторможенность, нерешительность, со склонностью к резким колебаниям настроения, плаксивость, мнительность. Для коллектива сверстников такой ребенок не интересен, поэтому дети не ищут контактов с ним; и он оказывается в изоляции.

Второй источник дезадаптации - особенности темперамента ребенка. Точнее, неумение ребенка справляться с особенностями своего темперамента. Ребенок с низкой адаптивностью, высокой интенсивностью реакций и с негативным фоном преобладающего настроения труден для коллектива детей, вызывает много агрессивных реакций и реакций избегания, что, в свою очередь, обижает и злит ребенка. Коллективная жизнь таких детей насыщена стереотипно повторяющимися

конфликтами на всем ее протяжении, обиды у ребенка становятся привычными, возникают отгороженность, чувство невозможности дружбы и понимания.

Так же на особенности общения влияет тип нервной системы. И.С. Кон считает, что самая распространенная трудность общения детей - это застенчивость.

И.С. Кон утверждает, что те, кто считает себя застенчивым, отличаются пониженным уровнем экстраверсии, они менее способны контролировать и направлять свое социальное поведение, более тревожны, склонны к невротизму и переживают больше коммуникативных трудностей. Чтобы общение протекало в нормальном русле, по мнению И.С. Кона, школьникам надо избавляться от их застенчивости.

Третий источник дезадаптаций - семейные стереотипы поведения, некритично усвоенные ребенком и ригидно воспроизводимые во внесемейных ситуациях общения. Например, демонстративная обидчивость и капризность девочки, скопированные у мамы, вызывают смех и непонимание в кругу сверстников. Такого рода конфликты, вызванные неадекватными кругу сверстников стереотипами поведения, особенно свойственны детям, попавшим в школу сразу после домашнего воспитания, не посещавшим детский сад.

Отсюда Ю.В. Касаткина, Н.В. Ключева, относят к причинам трудностей общения неблагоприятные отношения в семье, которые проявляются в непоследовательности и противоречивости воспитания.

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

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

1. Неприятие. Оно может быть явным и неявным. Явное неприятие наблюдается, например, тогда, когда ребенок не удовлетворяет начальные ожидания родителей.

Намного сложнее обнаружить неявное неприятие. В таких семьях ребенок, на первый взгляд, желанен, к нему внимательно относятся, о нем заботятся, но нет душевного контакта. Причиной тому может быть чувство собственной нереализованности.

2. Гиперсоциальное воспитание. Причина его в неправильной ориентации родителей. Это слишком "правильные" люди, пытающиеся педантично выполнять все рекомендации по "идеальному" воспитанию.

3. Тревожно-мнительное воспитание. Наблюдается в тех случаях, когда с рождением ребенка одновременно возникает неотступная тревога за него, за его здоровье и благополучие.

4. Эгоцентрический тип воспитания. Ребенку, часто единственному, долгожданному, навязывается представление о себе как о сверхценности: он кумир, "смысл жизни" родителей. При этом интересы окружающих нередко игнорируются, приносятся в жертву ребенку.

Также причинами затрудненного общения, по мнению, Ю.В. Касаткина и Н.В. Ключева могут стать психофизиологические нарушения, соматические и наследственные заболевания. Часто признаком заболевания является отказ от контактов с людьми, избегание любого общения, уход в себя, замкнутость и пассивность. Возможно проявление повышенной возбудимости с агрессивностью, драчливостью, повышенная склонность к конфликтам, мстительность, стремление причинить боль.

Исходя из всего выше сказанного, в работе с детьми нужно учитывать возрастные особенности.

1.4 Возрастные особенности затрудненного общения

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

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

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

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

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

Данные социометрических исследований показывают, что положение ученика в системе сложившихся в классе межличностных отношений определяется рядом

факторов, общих для разных возрастных групп. Так, например, дети, получающие наибольшее число выборов от одноклассников ("звезды"), характеризуются рядом общих черт: они обладают ровным характером, общительны, имеют хорошие способности, отличаются инициативностью и богатой фантазией; большинство из них хорошо учится; девочки отличаются привлекательной внешностью.

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

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

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

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

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

К концу младшего школьного возраста критерии приемлемости несколько меняются. При оценке сверстников на первом месте также стоит общественная активность, в которой дети уже ценят действительно организаторские способности, а

не просто сам факт общественного поручения, данного учителем, как это было в первом классе; и по-прежнему красивая внешность. В этом возрасте для детей значимость приобретают и определенные личностные качества: самостоятельность, уверенность в себе, честность. Примечательно, что показатели, связанные с учением, у третьеклассников менее значимы и отходят на второй план.

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

Характерные для младших школьников критерии оценки одноклассников отражают особенности восприятия и понимания ими другого человека, что связано с общими закономерностями развития познавательной сферы в этом возрасте: слабая способность выделять главное в предмете, ситуативность, эмоциональность, опора на конкретные факты, трудности установления причинно-следственных отношений и т.д.

Специфика социальной перцепции младших школьников сказывается и на особенностях их первого впечатления о другом человеке. В целом становясь более точным и дифференцированным к третьему классу, первое впечатление отличается у детей ситуативностью, стереотипностью, ориентацией на внешние признаки. Физический облик и его оформление являются для младших школьников "каркасом", на котором выстраивается образ другого человека. Поэтому взрослые, работающие с младшими школьниками (впрочем, не только с ними), должны обязательно учитывать ориентацию детей на внешность и уделять специальное внимание своему костюму.

Необходимо отметить, что, как правило, с возрастом у детей повышаются полнота и адекватность осознания своего положения в группе сверстников. Но в конце этого возрастного периода, т.е. у третьеклассников, адекватность восприятия своего социального статуса резко снижается даже по сравнению с дошкольниками: дети, занимающие в классе благополучное положение, склонны его недооценивать, и напротив, имеющие неудовлетворительные показатели, как правило, считают свое

положение вполне приемлемым. Это свидетельствует о том, что к концу младшего школьного возраста происходит своеобразная качественная перестройка как самих межличностных отношений, так и их осознания. Безусловно, это связано с возникновением в этот период потребности занять определенное положение в группе сверстников. Напряженность этой новой потребности, возрастающая значимость мнения сверстников и являются причиной неадекватности оценки своего места в системе межличностных отношений.

О возрастающей роли сверстников к концу младшего школьного возраста свидетельствует и тот факт, что в 9-10 лет (в отличие от более младших детей) школьники значительно острее переживают замечания, полученные в присутствии одноклассников, они становятся более застенчивыми и начинают стесняться не только незнакомых взрослых, но и незнакомых детей своего возраста .

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

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

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

С одной стороны, с поступлением в школу увеличивается количество требований, ожиданий, акцент делается на то, что ученик "должен", а не на то, что он "хочет". С другой стороны, первокласснику приятно быть и чувствовать себя взрослее, ответственнее, видеть, что окружающие воспринимают его как школьника. Естественно, такое положение вызывает амбивалентные переживания: это и стремление оправдать ожидания, и страх оказаться плохим учеником. Эти противоречия могут порождать фрустрацию. Однако в тех случаях, когда это стремление фактически не может быть удовлетворено, возникает конфликт.

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

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

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

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

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

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

Вывод по 1 главе:

Социальная психология изучает феномен взаимодействия между людьми (общения), например супружеского, детско-родительского, психотерапевтического и многое другое.

Общение - это сложный процесс выступающий, как взаимодействие людей, вид самостоятельной человеческой деятельности, атрибут других видов человеческой деятельности, информационный процесс, отношение людей друг к другу, взаимовлияние людей, взаимное переживание и понимание. Общение имеет огромное значение в формировании человеческой психики, её развитии и становлении разумного, культурного поведения. Через общение с психологически развитыми людьми, благодаря широким возможностям к научению, человек приобретает все свои высшие производительные способности и качества. Через активное общение с развитыми личностями он сам превращается в личность.

Одной из сложных проблем психологии являются затруднения, с которыми человек сталкивается в деятельности, общении. В психологии затрудненного общения, как и в психологии эффективного, оптимального общения, происходит соединение причин возникновения затруднений, результата и характеристик участников общения. Особенности личности могут стать причиной затруднений в общении или результатом общения, могут рассматриваться в качестве внешних или внутренних, субъективных или объективных факторов. Классификация причин затрудненного общения, учитывающая неразрывную связь между общением и личностью.

ГЛАВА 2. МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ

2.1 Общая характеристика методов коррекции

Излагаемые в этой и последующих главах методы лечебно-педагогической коррекции классифицируются прежде всего на две большие группы: педагогические и психотерапевтические.

Разумеется, каждый из лечебно-педагогических методов является в известной мере и педагогическим, и психотерапевтическим. Но для удобства изложения отнесем их к той или иной группе по принципу большей принадлежности.

Педагогические методы, в свою очередь, подразделяются на следующие разделы.

I. Методы общепедагогического влияния, содержащие в себе лечебно-педагогические указания, касающиеся всех видов недостатков характера, а иногда и всех категорий детской исключительности.

1. Коррекция активно-волевых дефектов.

Врачебно-педагогическая коррекция недостатков воли у детей состоит в следующем. Укрепление слабой, больной воли должно проводиться систематически. Для этого прежде всего необходимо, чтобы у кого-нибудь из окружающих была твердая воля; воспитатель ребенка со слабой волей должен служить источником воли, из которого он черпает подкрепление, так как воля индуцируется, передается от одного человека к другому. Люди с неустойчивой волей не могут воспитать крепкую волю.

2. Коррекция страхов.

Страх есть аффект, и, как при всяком аффекте, задачей коррекции является развитие в ребенке искусства самообладания. Это приносит ему пользу на всю жизнь.

3. Метод игнорирования.

В коррекции недостатков характера истеричных детей метод игнорирования дает особенно хорошие результаты - их рисовка, театральность, болезненное стремление

всячески обратить на себя внимание при дружном проведении всем персоналом этого метода очень быстро поддаются сначала смягчению, а в дальнейшем и исчезновению, что в свою очередь, совоспитывает, сорегулирует и другие недочеты характера.

4. Метод культуры здорового смеха.

Влияние радости особенно усиливается по отношению к исключительным детям. Для примера можно сослаться на детей, склонных к уединению, замыканию в себе, аутизму. Здесь и врач, и педагог, наряду с другими мероприятиями, должны использовать и метод создания вокруг ребенка радостной атмосферы. Шутки, прибаутки, загадки также веселы и забавны и потому весьма полезны в деле коррекции ребенка, отклоняющегося от нормы.

5. Действия при сильном возбуждении ребенка.

Важнее всего при сильном возбуждении ребенка психическое влияние на него окружающих взрослых. Всякий воспитатель, умеющий влиять на детей силой своей личности, справится с грозным проявлением аффекта.

6. Коррекция рассеянности.

Рассеянность у детей, исключительных в отношении характера, обуславливается различными причинами, из которых главнейшими будут следующие:

Постоянное отвлечение бесчисленными рецепциями, неустанной сменой мыслей, эмоций, желаний.

Интенсивная сосредоточенность.

Переживание страхов.

невроз психопатии, в частности сексуальные ненормальности.

физические заболевания, недомогания и слабость.

7. Коррекция застенчивости.

Задача коррекции застенчивости состоит в том, чтобы тренировать застенчивого ребенка в общении с людьми. С этой целью мы создаем целую систему поручений. Мягко проводимая система поручений осторожно, нефорсированно дает очень хорошие результаты.

8. Коррекция навязчивых мыслей и действий.

При коррективном воспитании детей с этим недостатком характера необходима тактика твердого, уверенного и в то же время бережного отношения.

9. Метод профессора П.Г. Бельского.

Бельский сконструировал весьма интересный метод индивидуального воздействия на трудного ребенка.

10. Коррекция бродяжничества.

Весьма продуктивных методов воспитания характера у нормальных детей - это самовоспитание. Только самоотверженно работая над собой и для других, мы имеем успех в своей общественной жизни.

11. Самокоррекция.

Она включает в себя положительную и отрицательную стороны одного и того же акта воспитания.

12. Метод игры.

Игры формируют потребность ребенка воздействовать на мир, познавать мир. Игра создает личность.

II. Специально или частнопедagogические методы, которые направлены на коррекцию тех или других конкретных и ярко выявленных ненормальностей и недостатков характера.

1. Коррекция тиков.

Специальная гимнастика является очень хорошим способом коррекции тиков, так как она учит приобретать власть над телом и движениями.

2. Коррекция детской скороспелости.

Для коррекции детской скороспелости надо устранить указанные недостатки воспитания и поменьше нянчиться с ребенком, поменьше его "воспитывать".

3. Коррекция истерического характера.

Коррективное воспитание истериков необходимо поставить так, чтобы отвлечь их от болезни и одновременно внушить им, что они ответственны за все свои поступки и что их ошибки и поступки происходят не из болезненных причин.

4. Коррекция недостатков поведения единственных детей.

Единственные дети нуждаются в социальных мерах, т.е. в создании около них здоровой физической и психической среды, которая постепенно вела бы их характер к выравниванию, исправлению, нервную же систему - к закаливанию и успокоению. В этом деле необходимы индивидуально-педагогическое влияние и психогигиенический режим, назначаемый в каждом отдельном случае.

5. Коррекция нервного характера.

В этом случае на первом месте стоит телесное здоровье, с которым так тесно связано правильное нервно-психическое развитие.

6. Прием борьбы с ненормальным чтением.

Обильное чтение, носящее страстный и навязчивый характер, которое заставляет ребенка нарушать свои физиологические потребности и забивать интересы своего возраста, безмерное чтение, целиком его поглощающее и порабощающее, - такое чтение ведет к поразительно быстрому, неестественному созреванию - скороспелости и перезрелости ребенка. Кроме того, оно создает и общее, и нервно-психическое его истощение.

III. Метод коррекции через труд.

Он чрезвычайно важен как для общего социального воспитания ребенка с трудным характером, так и для коррекции отдельных форм его поведения.

IV. Метод коррекции путем рациональной организации детского коллектива.

Коллектив служит одним из источников их общего развития (понятно, если он стоит выше этих детей в умственном развитии).

Психотерапевтические методы распределяются нами по следующим основным видам:

I. Внушение и самовнушение.

II. Гипноз.

III. Метод убеждения.

IV. Психоанализ.

Так же существует и другая классификация методов коррекции отклонений в поведении и развитии детей и подростков:

суггестивные и гетеросуггестивные методики психокоррекции, построенные на самовнушении и педагогическом внушении;

дидактические методики коррекции, включающие разъяснение, убеждение и иные приемы рассудочно аргументированного воздействия;

метод "сократического диалога";

методики обучения саногенному мышлению, направленные на управление собой, на укрепление своего нервно-психического здоровья, саморефлексию;

методики групповой коррекции, разыгрывание ролевых ситуаций;

методы конгруэнтной коммуникации;

метод разрушения конфликтов;

метод арттерапии;

метод социальной терапии;

метод поведенческого тренинга и т.д.

Все эти методы и методики коррекции развития и поведения ребенка являются важным инструментом в решении главной задачи коррекционно-педагогической деятельности по преодолению существующего недостатка у ребенка, по реабилитации его личности и осуществлению успешной адаптации и интеграции ребенка в социум.

Так же нужно учитывать важным метод игры в особенности в детском возрасте.

2.2 Игра как метод коррекции

Методов коррекции на сегодняшний день очень много. Одним из методов коррекции является игра.

Игра может быть положена в основу разрешения эмоциональных и поведенческих проблем ребенка. Содержание детской игры, степень ее сложности, особенности ее организации, действующие лица, конфликты и реакции ребенка, выраженные аффекты - все это представляет диагностическую ценность для психолога.

Использование игры в качестве коррекционно-терапевтического средства берет начало в первом десятилетии XX в. Игротерапия как метод выросла из попыток применить в работе с детьми психоаналитический подход. Впервые идея использования игры в качестве вспомогательного метода была реализована З. Фрейдом в 1913 г. Опыт выявления истинного источника символической игры через цепь ассоциаций, реализованный З. Фрейдом, вошел в историю как "случай маленького Ганса". В русле психоанализа велись исследования М. Клейн и А. Фрейд.

Игра в истории и развитии человечества сравнима по возрасту со временем появления самого человека. Имеет важное значение в его жизни, развитии, воспитании. Ф. Шиллер, оценивая значение игры, сказал так: "Человек играет только тогда, когда он в полном значении слова человек, и он бывает вполне человеком лишь тогда, когда играет".

Игре как специфической разновидности человеческих действий посвящено много исследований, создано много теорий игр. Одну из первых создал Ф. Врубель, рассматривая игру как проявление потребности самовыражения ребенка. Игре посвящены работы К. Гросса, В.В. Давыдова, К. Круса, М. Лазаруса, С.Л. Рубинштейна, Т. Спенсера, Й. Хэйзинга, С.А. Шмакова, Д.Б. Эльконина.

Игра занимала внимание и Ж. Пиаже. Однажды поделившись мыслями с Эйнштейном об исследовании детских игр в ответ из его уст он услышал следующее: "Тайна атомного ядра - детская игра по сравнению с тайной детской игры".

В науке существует особое направление - теория игр. Создано множество классификаций игр. В соответствии с одной из них можно выделить игры функциональные, тематические, конструктивные, дидактические, спортивные, военные и получившие широкое распространение деловые игры.

Теорию игры, ее социальную природу, внутреннюю структуру, а также ее значение в развитии ребенка изучали Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и другие.

М. Клейн (1932) использовала игру как основной метод психотерапии в детском возрасте. Целью игры было доведение путем интерпретации до сознания ребенка его

собственных действий, конфликтов, вызвавших болезненное состояние. Игра ребенка носит спонтанный характер, а психотерапевт, с ее точки зрения, - пассивная фигура.

А. Фрейд (1946), наоборот, считала, что в игре находят отражение реальные жизненные отношения и что ею можно управлять. В своей работе она использовала миниатюрные куклы, изображающие членов семьи. А. Фрейд настаивала, чтобы родители участвовали в игротерапии для коррекции их отношения к воспитанию.

Кроме психоаналитического направления на сегодняшний день выделяется еще несколько теорий игротерапии, среди которых игровая терапия отреагирования (Д. Леви), игровая терапия построения отношений (Д. Тафт, Ф. Аллен), недирективная терапия (В. Акслайн).

Игровая терапия отреагирования, или "облегчающая психотерапия" Д. Леви (1933), предполагает заранее разработанный план игры, распределение ролей, выяснение всех конфликтных ситуаций. Ребенку предлагаются в готовом виде несколько вариантов решения проблемы.

В рамках недирективной терапии В. Акслайн (1947) терапевт не вмешивается в спонтанную игру детей, не интерпретирует ее, а создает атмосферу безопасности, безусловного принятия чувств и мыслей ребенка.

В отечественной психологии в этой области наиболее известны исследования А.С. Спиваковской и А.И. Захарова. А.И. Захаров разработал методику игротерапии, которая является частью комплексного воздействия на ребенка. Предполагается воздействие на ребенка через беседу, спонтанную игру, направленную игру, внушение. Игротерапия, с точки зрения А.И. Захарова, выполняет три функции: диагностическую, терапевтическую и обучающую.

В комплексе с игрой для реализации коррекционной и терапевтической функций можно использовать рисование, психогимнастические процедуры, элементы музыкотерапии и сказкотерапии.

В индивидуальном развитии ребенка игра формирует потребность ребенка воздействовать на мир, познавать мир, создавать мир и создавать себя. Игра создает личность. Через игру и в процессе игры ребенок упражняется, развивает себя

(психически и физически). Происходит развитие мотивационной сферы, всех видов готовности к более сложной социальной жизни. Происходит становление волевых качеств, перестройка психических процессов, осознанность действий. Развивается интеллект. Изменяются процессы мышления: от наглядно-действенного до словесно-логического, и абстрактно-логического.

В игровой деятельности осуществляется процесс воображения, представляющий высокую творческую форму мышления, обеспечивающую в будущем возможность личностной реализации в различных сферах человеческой деятельности.

В игре зарождается творческое начало человека, основы трудовых действий, в игре начинается учение в форме усвоения социального опыта взрослых. На всех этапах человеческой жизни игра, как метод обучения, занимает достойное место.

В педагогической практике применяются познавательные дидактические игры, способствующие развитию познавательной активности, стимулирующие познавательный процесс, интерес к процессу учения. Такие игры обеспечивают развитие коллективных отношений, снимают эмоциональную напряженность, создают атмосферу заинтересованного непринужденного выполнения учебных действий.

Игру следует рассматривать как многофункциональный метод. Он направлен на усвоение нового материала, его закрепление, повторение, развитие всех видов мышления. Игре присуща тактическая и стратегическая направленность на формирование мировоззрения, качеств личности и способностей; на формирование организационных и организаторских, коммуникативных, экономических, гностических и функциональных умений. К.Д. Ушинский писал, что в игре "формируются все стороны души человеческой, его ум, его сердце и его воля, и если говорить, что игры подсказывают будущий характер и будущую судьбу ребенка, то это верно в двояком смысле: не только в игре высказываются наклонности ребенка и относительная сила его души, но и сама игра имеет большое влияние на развитие детских способностей и наклонностей, а, следовательно, и на его будущую судьбу".

Учебные игры можно успешно использовать почти по всем предметам школьного цикла. Значимое место в учебном процессе занимают ролевые, деловые и ситуативные игры.

В настоящее время получают достаточную популярность различные старые и новые игры.

Симулятивные игры - копирующие, дублирующие воспроизводство действий, качеств, просчет стратегических действий (применяются в обучении военных), проигрывании возможных ситуаций.

Игры-инсценировки - основаны на проигрывании ролей в смоделированных ситуациях.

Метод инсценизаций - за счет него, например, осуществляется театрализованное воспроизводство событий и т.д.

Метод генерализации идей - метод "мозговой атаки", "мозгового штурма" характеризуется резкой активизацией мыслительной деятельности нескольких человек или группы с целью за очень короткий отрезок времени выработать максимальное число идей (в том числе и совершенно нетрадиционных) для разрешения проблемы. Это достигается психологической настройкой участвующих в разрешении проблемы через введение их в роли персонажей из реальной жизни, как бы реально существующих персонажей. Излагается суть поставленной проблемы, условия ее решения, ограничения, связанные с ее решением. И дается установка в сжатые сроки выработать решения.

Метод случайности - основан на рассмотрении какого-либо случая группой учащихся, сопоставлении решений, предлагаемых отдельными учениками, с правильным решением.

Ситуативный метод - основан на введении ученика в какую-то сложную ситуацию.

Микро-преподавание - метод творческого обучения сложной практической деятельности.

Эффективность игровых методов зависит в первую очередь от методики их организации и проведения учителем, требует значительных умственных и физических усилий, времени на подготовку, значительного объема справочной, монографической, учебной, методической литературы, технических средств.

Теория детской игры подробно изучена отечественной психологией. Сущности, мотивом, структуре и функции игрового поведения посвящены исследования Л.С. Выгодского, А.Н. Леонтьева, Б.Д. Эльвонина и других. Исследователи рассматривают игру, как эволюционно и исторически сложившийся вид специфической деятельности человека, которая особенно ярко проявляется в детском возрасте.

Эволюционное игровое поведение закреплено в наследственных структурах и его особенности проявляются в индивидуальном развитии при последовательной смене возрастных и критических периодов. Однако подчиняясь закономерному порядку реализации биологических программ развития детская игра в тоже время в высшей степени социализирована. Оба этих важных момента учитывать при осуществлении деятельности практического психолога. Важным здесь является обучающий, развивающий и корректирующий характер игры.

Под влиянием наследственных программ игра способствует отработке и накоплению соответствующего индивидуального опыта путем упражнения в сенсорной и моторной сферах налаживания сенимоторных взаимодействий, Формированию вида специфических комплексов поведения, приобретению навыков в общении, широкому ознакомлению с окружающим миром. Игра носит обучающий и развивающий характер, т.к ребенок играет не только с детьми, но и с родителями. Родители обучают детей многим навыкам, которые будут нужны во взрослом состоянии.

В структурном плане игра отличается тремя характерными особенностями, которые можно учитывать при использовании игр в диагностической и коррекционной работе:

1. В игре имеется упорядоченная последовательность взаимодействий.

2. Имеется подвох (это значит, что взаимодействие происходит не двойном уровне и один из этих уровней скрыт от другого).

3. Имеется выигрыш.

Развивающий характер игры отражен во взглядах К. Гросса, который считал игру формой самоусовершенствования молодых существ, его теория носит название "Теория предупреждения". К этой же мысли склонялся В. Штерн, который назвал игру "Зарей" серьезного инстинкта.

2.3 Использование игры в коррекции затрудненного общения

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

Как уже отмечалось, характерной особенностью нашего контингента детей является конфликтное общение с окружающими. При этом речь идет прежде всего о формах общения. Так, стремление ребенка к лидерству само по себе ценное качество, но то, как оно осуществляется, может приводить к конфликтам со сверстниками. В этом случае коррекции подлежит именно форма реализации этого стремления. Новый опыт Общения со сверстниками в группе складывается 'на основе доверительной атмосферы, открытого общения, в котором широко применяются приемы обратной связи. Создается возможность пережить новый опыт взаимоотношений со взрослыми.

Взрослые в группе - психологи - ведут себя недирективно, исходят из интересов детей, обходятся без оценок и не сравнивают детей между собой. В терминах Э. Берна это общение можно описать как общение на уровне взрослый-взрослый и ребенок-ребенок.

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

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

Отбор детей в группу производится по определенным показаниям. Обращается внимание на характер жалоб родителей и результаты первичного психологического обследования детей. Прежде всего акцент ставится на жалобы двух типов. Жалобы первого типа, как правило, сводятся к трудностям общения ребенка в коллективе сверстников. Родители часто связывают эти трудности с замкнутостью характера, необщительностью, указывают на то, что ребенок предпочитает быть один, "ему больше нравится читать, собирать модели и т.п.". Иногда трудности в общении

родители объясняют тем, что ребенок "просто не умеет дружить-то хорошо играет, то вдруг обижается, в драку лезет. Дети не хотят играть с ним".

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

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

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

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

Вывод по 2 главе:

Возникновение ситуаций затрудненного общения и трудностей в общении обусловлено фактом формирования человеческой общности, особенностями развития личности в определенной социальной среде, социально-психологической природой общения, механизмами отражения и взаимодействия. Именно они провоцируют сбои в социально-перцептивной, интеракционной, коммуникативной системах общения, приводящие к трениям и возникновению психического напряжения различной интенсивности между людьми, что приводит к необходимости коррекции такого общения.

Коррекция (от лат. *correctio* - исправление) определяется как система специальных и общепедагогических мер, направленных на ослабление или преодоление недостатков психологического развития и отклонений в поведении у детей и подростков. Коррекция может выступать как самостоятельное педагогическое явление, как специфические действия, направленные на частичное исправление недостатка (коррекция общения) или преодоление дефекта, в то же время коррекция может быть составной частью учебно-воспитательного процесса и выступать как педагогическое явление, направленное на изменение формирующейся личности ребенка.

Существует много методов коррекции, но самой основной в нашей работе является метод игры при затрудненном общении у детей. В современной отечественной и зарубежной психологии развивается направление использования игры. Игра рассматривается здесь исследованиями как средство самовыражения ребенка, позволяющее успешно решать различные коррекционные задачи: расширение репертуара самовыражения ребенка, достижение эмоциональной устойчивости и саморегуляции, коррекция отношений между ребенком и взрослым, ребенком и сверстником, с окружающим миром.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

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

Взаимосвязь личности и общения базируется на процессе взаимодетерминации: личностные образования влияют на результаты общения, а те, в свою очередь, влияют на личность, формируя ее социально-перцептивные сферы, систему отношений, навыки и умения коммуникативной поведения и т.д.

В зависимости от того, какими являются интегральные личностные образования и как они влияют на общение, меняя его характеристики, возникает совокупность признаков затруднено или незатрудненного общения. Известные самая для ситуаций затруднено взаимодействия характеристики: наличие барьера на пути достижения целей партнеров; увеличение нервно-психического напряжения; демонстрация непонимания; сбои в интеракции.

Кроме путей предотвращения трудностям общения, рекомендуются и средства, в частности коррекция общения. Она должна строиться на основе диагностики трудностей мотивационного характера. Речь идет о том, что менять необходимо не только внешнюю сторону общения, но и вскрывать глубинные причины затруднений. Такое сочетание позволит гармонизировать и оптимизировать человеческое взаимодействие. Итак коррекционная работа должна учитывать возраст, пол, индивидуальные особенности человека, специфику социализации, вид деятельности. Ее следует направлять не столько на отработку необходимых навыков общения, сколько на коррекцию отношения к другим людям и связанной с этим самооценки,

преодоление внутренних конфликтов, самосознания. Для этого специалисты советуют применять такие формы, как обучение самоанализа, применение группового социально-психологического тренинга. При этом в тренинге следует применять ролевую функцию, групповую дискуссию, различные инновационные игры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Волков, Б.С. Психология подростка/ Б.С. Волков. - М.: Педагогическое общество России, 2002. - 160 с.
- Годфруа, Ж. Что такое психология / Ж. Годфруа. - М.: МИР, 1992. - 376 с.
- Игра в тренинге. Возможность игрового взаимопонимания/ под ред. Е.А. Левановой. - СПб.: Питер, 2006. - 208 с.
- Клее, М. Психология подростка/ М. Клее. - М.: Педагогика, 1991. - 176 с.
- Крутецкий, В.А. Психология подростка/ В.А. Крутецкий, Н.С. Лукин. - М.: Издательство "Просвещение", 1965. - 316с.
- Лидерс, А.Г. Психологический тренинг с подростками/ А.Г. Лидерс. - М.: Издательский центр "Академия", 2004. - 256 с.
- Мардахаев, В.Н. Словарь по социальной педагогике/ В.Н. Мардахаев. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 368 с.
- Методы эффективной психокоррекции: Хрестоматия/ сост.кВ. Сельченок. - Мн.: Харвест, 2003. - 816 с.
- Мир детства: Подросток/ под ред.А.Г. Хрипковой. - М.: Педагогика, 1982. - 432 с.
- Мудрик, А.В. Социальная педагогика/ под ред.В.А. Сластёнина. - М.: Издательский центр "Академия", 2003. - 200 с.
- Немов, Р.С. Психология: в 3 кн. Кн.2/ Р.С. Немов. - М.: Просвещение, 1997. - 608 с.
- Немов, Р.С. Психология: в 3 кн. Кн.3/ Р.С. Немов. - М.: Просвещение, 1997. - 600 с.
- Осипова, А.А. Общая психокоррекция/ А.А. Осипова. - М.: ТЦ "Сфера", 2001. - 512 с.
- Основы коррекционной педагогики/ под ред. В.А. Сластёнина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 272 с.
- Попова, Н.В. Психология растущего человека: краткий курс возрастной психологии/ Н.В. Попова. - М.: ТЦ Сфера, 2002. - 128 с.
- Практикум по психологическим играм с детьми и подростками/ под ред. М.Р. Битяновой. - СПб.: Питер, 2006. - 304 с.

Психологические тесты: в 2 т. Т.2/ под ред.А. А. Карелиной. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. - 248 с.

Психология/ под ред. И.В. Дубровиной. - М.: Издательский центр "Академия", 2001. - 464 с.

Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста/ Ф. Райс. - СПб.: Издательство "Питер", 2000. - 624 с.

Соснин, В.А. Социальная психология/ В.А. Соснин. - М.: ФОРУМ: ИНФА-М, 2004. - 336 с.

Социальная психология/ под ред.А.Н. Сухова, А.А. Дерначя. - М.: Издательский центр "Академия", 2003. - 600 с.