***Содержание***

Введение

1. Психосоциальная теория развития личности э. эриксона

1.1 Теория психосоциального развития Э. Эриксона

1.2 Теория развития личности Эрика Эриксона среди других подходов

1.3 Эпигенетический принцип

1.4 Психосоциальные стадии развития личности

2. Эмпирическое исследование психологических особенностей личности младшего школьного возраста

2.1 Цели, задачи и методы исследования

2.2 Исследование личностных особенностей, характерных для детей младшего школьного возраста

2.3 Исследование уровня сформированности ответственности у младших школьников

Заключение

Список использованной литературы

Приложения

***Введение***

В теории Эрика Эриксона наибольшее значение имеет эго и его адаптивные способности. К другим особенностям его теории, названной эго-психология, относятся акцент на изменениях, происходящих в процессе развития на протяжении жизни человека; упор на психически здоровом человеке; особая роль идентичности и, наконец, сочетание клинических наблюдений с изучением культурно-исторических факторов в изучении структуры личности.

Эго-психология Эриксона считается развитием психоанализа, но он отошёл от психоанализа по нескольким важным пунктам: сдвиг акцента от ид к эго; подчёркивание исторических условий формирования эго у ребёнка; его теория охватывает всё жизненное пространство индивидуума; наконец, его взгляды на природу и разрешение психосексуальных конфликтов отличались от таковых у Фрейда.

Центральным для эриксоновской теории развития эго является эпигенетический принцип. Согласно ему, человек в течение жизни проходит через несколько универсальных для всего человечества стадий. Личность развивается ступенчато, переход от одной ступени к другой предрешён готовностью личности двигаться в направлении дальнейшего пути. Общество устроено так, что развитие социальных возможностей принимается одобрительно, общество способствует сохранению этой тенденции, поддержанию её темпа и последовательности развития.

Эриксон описал восемь стадий психосоциального развития личности: младенчество (базальное доверие - базальное недоверие); раннее детство (автономия - стыд и сомнение); возраст игры (инициативность - вина); школьный возраст (трудолюбие - неполноценность); юность (эго-идентичность - ролевое смешение); ранняя зрелость (интимность - изоляция); средняя зрелость (продуктивность - инертность); наконец, поздняя зрелость (эго-интеграция - отчаяние).

Проблема исследования: каковы особенности теории психосоциального развития личности Э. Эриксона?

Объект исследования: личность Э. Эриксона.

Предмет исследования: этап развития личности школьного возраста.

Цель курсовой работы: Изучить сущность и содержание теории развития личности Эрика Эриксона.

Для достижения поставленной цели в ходе написания курсовой работы необходимо решить следующие задачи: - раскрыть сущность и содержание теории развития личности Эрика Эриксона;

рассмотреть общую характеристику этапов человеческого развития;

исследовать психологические особенности личности детей младшего школьного возраста;

выявить личностные особенности детей младшего школьного возраста с различной степенью школьной дезадаптации.

личность эриксон психосоциальный ответственность

# ***1. Психосоциальная теория развития личности э. эриксона***

# ***1.1 Теория психосоциального развития Э. Эриксона***

Эрик Эриксон (1902-1994) считается неофрейдистом, потому что его исследование развития личности отталкивается от теории Фрейда, но в дальнейшем развилось в самостоятельное научное направление. Эрик-сон, начинавший свою научную деятельность под руководством Анны Фрейд, разработал теорию, которая не вступала в прямое противоречие с классическим психоанализом, но придавала эго-функциям (осознаваемому) гораздо большее значение, чем бессознательным силам. Эриксон концентрировался, главным образом, на роли социальных взаимодействий в формировании личности, поэтому его подход назван теорией психосоциального развития. Еще одно отличие основывающейся на анализе индивидуальных случаев и на наблюдениях за людьми в различных культурах теории Эриксона от традиционного психоанализа Фрейда состоит в том, что представленные в ней стадии развития охватывают всю человеческую жизнь, а не заканчиваются вступлением ребенка в пубертат. В основе выделения стадий развития лежит то, что Эриксон называл эпигенетическим принципом. Это биологическая концепция, указывающая, что во всех живых организмах заложен некий "основной план" (groundplan), определяющий или, по меньшей мере, задающий условия для развития на всем протяжении жизни данного организма. Эриксон разочаровался в психоаналитической теории, поскольку считал, что она имеет дело только с крайними формами поведения. Хотя он соглашался с тем, что развитие каждого человека проходит несколько стадий и выделяемые им ранние стадии соответствовали предлагавшимся Фрейдом, в его исследованиях особое значение придавалось способу разрешения социальных "кризисов" или конфликтов в каждый такой период. Это значительно отличается от выделяемого Фрейдом психосексуального созревания в качестве первичного детерминанта развития личности. Хотя Эриксон и соглашался с Фрейдом в том, что ранний опыт имеет исключительное значение, он рассматривал развитие личности как динамический процесс, продолжающийся от рождения до смерти. Кроме того, хотя он молчаливо поддерживал мнение Фрейда, что удовлетворение инстинктов и импульсов является одной из движущих сил жизни, он считал столь же важным синтез Эго, упорядочение и интегрирование опыта. Ключевым понятием теории Эриксона является эго-идентичность - основное чувство понимания того, кто мы, выражаемое в терминах Я-концепции <http://psyera.ru/ya-koncepciya-v-psihologii-329.htm> и образа Я. Некая особая часть каждого из нас базируется на культуре, в которой мы растем. Ее началом становятся наши взаимоотношения с теми, кто заботится о нас в младенчестве, а продолжением - взаимодействия с другими людьми вне дома по мере нашего роста и взросления. Хотя теория Эриксона также остается описательной, она отличается меньшей субъективностью, чем классический психоанализ. В своем повышенном внимании к социальным отношениям она предлагает то, что родители и другие люди могут реально сделать для обеспечения здорового развития ребенка, а также то, что мы можем сделать для себя.

# ***1.2 Теория развития личности Эрика Эриксона среди других подходов***

Эпигенетическая теория развития личности Э. Эриксона - одна из наиболее авторитетных, зарекомендовавших себя теорий развития личности. Важно при этом понять, какой подход она реализует, на какие вопросы она отвечает, а на какие - нет.

Развитие личности интересно не только для психологов. Развитие личности важно и для педагогов, развивающих личность детей разного возраста, развитие личности важно для бизнесменов, заинтересованных в развитии личности своих сотрудников, развитие личности важно и просто для людей, которые хотят развивать свою личность.

Важно отметить, что концепция Э. Эриксона почти полностью находится в психологическом поле, в малой степени ориентируясь на педагогические запросы. Как писал А.В. Петровский, "Следует различать собственно психологический подход к развитию личности и строящуюся на его основе периодизацию возрастных этапов и собственно педагогический подход к последовательному вычленению социально обусловленных задач формирования личности на этапах онтогенеза.

Первый из них ориентирован на то, что реально обнаруживает психологическое исследование на ступенях возрастного развития в соответствующих конкретно-исторических условиях, что есть ("здесь и теперь") и что может быть в развивающейся личности в условиях целенаправленных воспитательных воздействий. Второй - на то, что и как должно быть сформировано в личности, чтобы она отвечала всем требованиям, которые на данной возрастной стадии предъявляет к ней общество".

Тем не менее, скрытым образом модель Эрика Эриксона предлагает некоторые педагогические решения. Перечисляя общие для всех людей, естественные этапы развития личности, Эриксон по факту подсказывает своим читателям, в каком возрасте следует принимать какие решения, чтобы следующий этап его жизни прошел благополучно, а не криво. Поскольку нет никаких данных, что подобные выборы могут делаться лишь бессознательно и не могут быть сделаны сознательно (действительно, а почему бы и да?), то определенный, замаскированный педагогический смысл в модели Э. Эриксона содержится.

С другой стороны, видимо, нет смысла изучать эту теорию тому, кто хочет стать Личностью с большой буквы, кто изучает пути саморазвития и самосовершенствования личности. Развитие личности может быть результатом как естественного, пассивного, - так и активного личностного роста и развития личности, происходящего вследствие авторских инициатив самого человека.

В пассивном личностном росте интеллект и психологическая культура растут естественно, так же как растет тело человека. Вместе с телом потихоньку развивается интеллект, постепенно в процессе жизни естественно формируется общая и психологическая культура. Психологическую картину этого процесса описывают разные психологи по своему, но общая линия одна: человек проходит свой естественный путь от детства к отрочеству, от юности к зрелости, а далее к старости.

Концепция Э. Эриксона не является пособием для тех, кто хочет развивать себя, как личность - концепция развития личности Э. Эриксона описывает естественный, пассивный рост естественной психологически здоровой личности, фиксируя лишь успешное прохождение ею важных этапов и отмечая, когда возможны сбои в психологическом здоровье и человеку требуется психотерапия.

# ***1.3 Эпигенетический принцип***

Центральным для созданной Эриком Эриксоном теории развития эго является положение о том, что человек в течение жизни проходит через несколько универсальных для всего человечества стадий. Процесс развертывания этих стадий регулируется в соответствии с эпигенетическим принципом созревания.

Под этим Эриксон понимает следующее:

) в принципе, личность развивается ступенчато, переход от одной ступени к другой предрешен готовностью личности двигаться в направлении дальнейшего роста, расширения осознаваемого социального кругозора и радиуса социального взаимодействия;

) общество, в принципе, устроено так, что развитие социальных возможностей человека принимается одобрительно, общество пытается способствовать сохранению этой тенденции, а также поддерживать как надлежащий темп, так и правильную последовательность развития.

Эриксон разделил жизнь человека на восемь отдельных стадий психосоциального развития эго. Согласно его утверждению, эти стадии являются результатом эпигенетически развертывающегося "плана личности", который наследуется генетически. Эпигенетическая концепция развития базируется на представлении о том, что каждая стадия жизненного цикла наступает в определенное для нее время ("критический период"), а также о том, что полноценно функционирующая личность формируется только путем прохождения в своем развитии последовательно всех стадий. Кроме того, согласно Эриксону, каждая психосоциальная стадия сопровождается кризисом - поворотным моментом в жизни индивидуума, который возникает как следствие достижения определенного уровня психологической зрелости и социальных требований, предъявляемых к индивидууму на этой стадии.

Все восемь стадий развития в психологической теории Эриксона представлены в табл.1.1.

Таблица 1.1 - Восемь стадий психосоциального развития

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Стадия | Возраст | Кризис | Сильная сторона |
| 1  | Орально-сенсорная  | до 1года  | Базальное доверие - базальное недоверие  | Надежда  |
| 2  | Мышечно-анальная  | 1-3 года  | Автономия - стыд и сомнение  | Сила воли  |
| 3  | Локомоторно-генитальная  | 3-6 лет  | Инициативность - вина  | Цель  |
| 4  | Латентная  | 6-12 лет  | Трудолюбие - неполноценность  | Компетентность  |
| 5  | Подростковая  | 12-19 лет  | Эго-идентичность - ролевое смешение  | Верность  |
| 6  | Ранняя зрелость  | 20-25 лет  | Интимность - изоляция  | Любовь  |
| 7  | Средняя зрелость  | 26-64 года  | Продуктивность - застой  | Забота  |
| 8  | Поздняя зрелость  | 65 - смерть  | Эго-интеграция - отчаяние  | Мудрость  |

В крайнем левом столбце перечислены стадии; во втором столбце указан приблизительный возраст их наступления; в третьем противопоставлены позитивные и негативные компоненты каждой стадии; в крайнем столбце справа перечислены сильные стороны эго или его достоинства; приобретаемые благодаря успешному разрешению каждого кризиса. В соответствии с принципом эпигенезиса, каждая стадия основывается на разрешении и интеграции предшествовавших психосоциальных конфликтов. Эриксон выдвинул предположение, согласно которому все кризисы в той или иной степени имеют место с самого начала постнатального периода жизни человека и для каждого из них есть приоритетное время наступления в генетически обусловленной последовательности развития.

# ***1.4 Психосоциальные стадии развития личности***

. Младенчество: базальное доверие - базальное недоверие

Первая психосоциальная стадия соответствует оральной стадии по Фрейду и охватывает первый год жизни. По Эриксону, в этот период краеугольном камнем формирования здоровой личности является общее чувство *доверия*; другие ученые называют ту же самою характеристику "уверенностью". Младенец, имеющий базальное чувство "внутренний определенности", воспринимает социальный мир как безопасное, стабильное место, а людей как заботливых и надежных. Это чувство определенности лишь частично осознается в период младенчества.

Согласно Эриксону, степень развития у ребенка чувства доверия к другим людям и миру зависит от качества получаемой им материнской заботы.

Таким образом, чувство доверия не зависит от количества пищи или от проявления родительской нежности; скорее оно связано со способностью матери передать своему ребенку чувство узнаваемости, постоянства и тождества переживаний. Эриксон также подчеркивает: младенцы должны доверять не только внешнему миру, но также и миру внутреннему, они должны научится доверять себе и в особенности должны приобрести способность к тому, чтобы их органы эффективно справлялись с биологическими побуждениями. Подобное поведение мы наблюдаем тогда, когда младенец может переносить отсутствие матери без чрезмерного страдания и тревоги по поводу "отделения" от нее.

Вопрос о том, что является причиной первого важного психологического кризиса, глубоко проанализирован Эриксоном. Он связывает этот кризис с качеством материнского ухода за ребенком - причиной кризиса является ненадежность, несостоятельность матери и отвергание ею ребенка. Это способствует появлению у него психосоциальной установки страха, подозрительности и опасений за свое благополучие. Данная установка направлена как на мир в целом, так и на отдельных людей; она будет проявляться во всей своей полноте на более поздних стадиях личностного развития. Эриксон также считает, что чувство *недоверия* может усилиться тогда, когда ребенок перестает быть для матери главным центром внимания; когда она возвращается к тем занятиям, которые оставила на время беременности. Наконец, родители, придерживающиеся противоположных принципов и методов воспитания, или чувствующие себя неуверенно в роли родителей, или те, чья система ценностей находится в противоречии с общепринятым в данной культуре стилем жизни, могут создавать для ребенка атмосферу неопределенности, двусмысленности, в результате чего у него появляется чувство недоверия. Согласно Эриксону, поведенческими последствиями подобного неблагополучного развития являются острая депрессия у младенцев и паранойя у взрослых.

Основная предпосылка психосоциальной теории состоит в том, что кризис "доверие - недоверие" не всегда находит разрешение в течение первого или второго года жизни. В соответствии с эпигенетическим принципом, дилемма доверие - недоверие будет проявляться снова и снова на каждой последующей стадии развития, хотя она и является центральной для периода младенчества. Адекватное разрешение кризиса доверия имеет важные последствия для развития личности ребенка в дальнейшем. Укрепление доверия к себе и к матери дает возможность ребенку переносить состояния фрустрации, которые он неизбежно будет переживать на протяжении следующих стадий своего развития.

Как отмечает Эриксон, здоровое развитие младенца не является результатом исключительно чувства доверия, но скорее обусловлено благоприятным соотношением доверия и недоверия. Понять, чему *не следует* доверять так же важно, как и понять, чему доверять *необходимо*. Эта способность предвидеть опасность и дискомфорт также важна для совладания с окружающей реальностью и для эффективного принятия решений; поэтому базальное доверие не стоит трактовать в контексте шкалы достижений. Эриксон заявлял, что животные обладают почти инстинктивной готовностью к приобретению психосоциальных навыков, а у людей психосоциальные способности приобретаются в процессе научения. Кроме того, он утверждал, что в различных культурах и социальных классах матери учат доверию и недоверию по-разному. Но путь приобретения базального доверия по самой сути своей универсален; человек доверяет социуму подобно тому, как он доверяет собственной матери, словно она вот-вот вернется и накормит его подходящее время подходящей пищей.

Положительное психосоциальное качество, приобретаемое в результате успешного разрешения конфликта "доверие-недоверие", Эриксон обозначает термином *надежда*. Иначе говоря, доверие переходит в способность младенца надеяться, что, в свою очередь, у взрослого может составлять основу веры в соответствии с какой-либо официальной формой религии. Надежда, это первое положительное качество эго, поддерживает убежденность человека в значимости и надежности общего культурного пространства. Эриксон подчеркивает: когда институт религии утрачивает для индивидуума свое ощутимое значение, он становится неуместным, устаревает и, возможно, на смену ему даже приходят другие, более значимые источники веры и уверенности в будущем (например, достижения науки, искусства и общественной жизни).

2. Раннее детство: автономия - стыд и сомнения

Приобретение чувства базального доверия подготавливает почву для достижения определенной *автономии* и самоконтроля, избегая чувств стыда, сомнения и унижения. Этот период соответствует анальной стадии, по Фрейду, и продолжается в течение второго и третьего годов жизни. Согласно Эриксону, ребенок, взаимодействуя с родителями в процессе обучения туалетному поведению, обнаруживает, что родительский контроль бывает разным: с одной стороны, он может проявляться как форма заботы, с другой - как деструктивная форма обуздания и мера пресечения. Ребенок также научается различать предоставление свободы типа "пусть попробует" и, напротив, попустительство как деструктивную форму избавления от хлопот. Эта стадия становится решающей для установления соотношения между добровольностью и упрямством. Чувство самоконтроля без потери самооценки является онтогенетическим источником уверенности в свободном выборе; чувство чрезмерного постороннего контроля и одновременная потеря самоконтроля может послужить толчком для постоянной склонности к сомнениям и стыду.

До наступления этой стадии дети почти полностью зависят от заботящихся о них людей. Однако, поскольку у них быстро развивается нервно-мышечная система, речь и социальная избирательность, они начинают исследовать свое окружение и взаимодействовать с ним более независимо. В особенности они гордятся своими только что обнаруженными локомоторными навыками и все хотят делать сами (например, умываться, одеваться и есть). Мы наблюдаем у них огромное желание исследовать предмет и манипулировать ими, а также установку по отношению к родителям: " Я сам" и "Я-то, что я могу".

С точки зрения Эриксона, удовлетворительное разрешение психосоциального кризиса на этой стадии зависит, прежде всего, от готовности родителей постепенно предоставлять детям свободу самим осуществлять контроль над своими действиями. В то же время он подчеркивает, что родители должны ненавязчиво, но четко ограничивать ребенка в тех сферах жизни, которые потенциально или актуально представляются опасными как для самих детей, так и для окружающих.

Эриксон рассматривает переживание стыда у ребенка как нечто родственное гневу, направленному на самого себя, когда ребенку не разрешается развивать свою автономию и самоконтроль. Стыд может появиться, если родители нетерпеливо, раздраженно и настойчиво делают за детей что-то, что те могут сделать сами; или, наоборот, когда родители ожидают, что дети сделают то чего они еще сами сделать не в состоянии. Разумеется, каждый родитель хотя бы однажды подталкивал своего ребенка к действиям, которые на самом деле лежат за пределами разумных ожиданий. Но только в тех случаях, когда родители постоянно чрезмерно опекают ребенка или остаются глухими к его потребностям, у него появляется либо преобладающее чувство стыда перед другими, либо сомнения в своей способности контролировать окружающий мир и владеть собой. Вместо того, чтобы быть уверенными в себе и ладить с окружением, такие дети думают, что другие пристально их рассматривают, относятся с подозрением и неодобрением; или же они считают себя совершенно несчастными. У них слабая "сила воли" - они пасуют перед теми, кто над ними главенствуют или их эксплуатирует. В результате формируются такие черты, как неуверенность в себе, приниженность и слабоволие.

По убеждению Эриксона, приобретение ребенком постоянного чувства автономии в значительной степени укрепляет у него чувство доверия. Это взаимозависимость доверия и автономии может иногда замедлять будущее психическое развитие. Например, дети с неустойчивым чувством доверия могут на стадии автономии стать нерешительными, робкими, могут бояться отстаивать свои права, так что будут искать помощи и поддержки у окружающих. В зрелости у таких людей наиболее вероятно проявится обсессивно-компульсивная симптоматика (что обеспечивает им необходимый контроль) или паранойяльный страх преследования.

Социальное дополнение автономии - система правопорядка. Эриксон использует термины "право" и "порядок", невзирая на возможные эмоциональные коннотации. Согласно его теории, родители должны быть всегда справедливыми и уважать права и привилегии других, если они хотят, чтобы их дети были готовы в зрелом возрасте принять ограниченную автономию.

3. Возраст игры: инициативность - вина

Конфликт между инициативой и виной - последний психосоциальный конфликт в дошкольном периоде, который Эриксон называл "возрастом игры". Он соответствует фаллической стадии в теории Фрейда и длится от четырех лет до поступления ребенка в школу. В это время социальный мир ребенка требует от него активности, решения новых задач и приобретения новых навыков; похвала является наградой за успехи. Кроме того, у детей появляется дополнительная ответственность за себя и за то, что составляет их мир (игрушки, домашние животные и, возможно, братья и сестры). Они начинают интересоваться трудом других, пробовать новое и допускать, что и на других людях в их окружении лежит определенная ответственность. Успехи в освоении речи и развитие моторики дают возможность контактировать со сверстниками и более старшими детьми за пределами дома, что позволяет им участвовать в разнообразных общественных играх. Это возраст, когда дети начинают чувствовать, что их воспринимают как людей и считаются с ними и что жизнь для них имеет цель. "Я - то, что я буду" - становится у ребенка главным чувством идентичности во время периода игры.

Будет ли у ребенка после прохождения этой стадии чувство *инициативы* благополучно превосходить чувство *вины*, в значительной степени зависит от того, как родители относятся к проявлению у него собственного волеизъявления. Дети, чьи самостоятельные действия поощряются, чувствуют поддержку своей инициативы. Дальнейшему проявлению инициативы способствует и признание родителями права ребенка на любознательность и творчество, когда они не высмеивают и не тормозят фантазию ребенка. Эриксон указывает на то, что дети на данной стадии, начиная идентифицировать себя с людьми, чью работу и характер они в состоянии понимать и высоко ценить, все больше ориентируются на цель. Они энергично обучаются и начинают строить планы. Согласно психосоциальной теории, чувство вины у детей вызывают родители, не позволяющие им действовать самостоятельно. Появлению чувства вины также способствуют родители, чрезмерно наказывающие детей в ответ на их потребность любить и получать любовь от родителей противоположного пола. Эриксон разделяет мнение Фрейда о сексуальной природе кризиса развития (то есть о сексуально - ролевой идентификации и комплексах Эдипа и Электры), но его теория, бесспорно, охватывает более широкую социальную сферу. В любом случае, когда ребенок скован чувством вины, он чувствует покинутость и собственную никчемность. Такие дети боятся постоять за себя, они обычно ведомые в группе сверстников и чрезмерно зависят от взрослых. Им не хватает целеустремленности или решимости, чтобы ставить перед собой реальные цели и добиваться их. Кроме того, как полагает Эриксон, постоянное чувство вины может впоследствии стать причиной патологии, в том числе общей пассивности, импотенции или фригидности, а также психопатического поведения.

Наконец, степень инициативности, приобретаемой ребенком на этой стадии развития, Эриксон увязывает с экономической системой общества. Он утверждает, что потенциальные способности ребенка трудиться продуктивно в будущем, его самодостаточность в контексте данной социально - экономической системы существенно зависят от его способности разрешить кризис вышеописанной фазы.

4. Школьный возраст: трудолюбие - неполноценность

Четвертый психосоциальный период продолжается от шести до 12 лет (школьный возраст) и соответствует латентному периоду в теории Фрейда. Предполагается, что в начале этого периода ребенок осваивает элементарные культурные навыки, обучаясь в школе. Этот период жизни характеризуется возрастающими способностями ребенка к логическому мышлению и самодисциплине, а также способностью взаимодействовать со сверстниками в соответствии с предписанными правилами. Любовь ребенка к родителю противоположного пола и соперничество с родителем своего пола обычно в этом возрасте уже сублимировались и выражаются во внутреннем стремлении к приобретению новых навыков и успеху. Эриксон отмечает, что в примитивных культурах образование детей не слишком усложнено и социально прагматично. Умение обращаться с посудой и хозяйственными принадлежностями, инструментами, оружием и другими вещами в этих культурах напрямую связано с будущей ролью взрослого. Наоборот, в тех культурах, где имеется своя письменность, детей прежде всего учат грамоте, которая в свое время поможет им приобретать сложные умения и навыки, необходимые в различных профессиях и видах деятельности. В результате, хотя в каждой культуре детей обучают по-разному, они становятся повышенно восприимчивыми к *технологическому этосу* (нрав) своей культуры и своему тождеству с ним.

Согласно Эриксону, у детей развивается чувство трудолюбия, когда они начинают постигать технологию своей культуры, обучаясь в школе. Термин "трудолюбие" отражает в себе основную тему данного периода развития, поскольку дети в это время поглощены тем, что стремятся узнать, что из чего получается и как оно действует. Интерес этот подкрепляется и удовлетворяется окружающими людьми и школой, где им дают первоначальные знания о "технологических элементах" социального мира, обучая их и трудясь с ними. Эго - идентичность ребенка теперь выражается так: "Я - то, чему я научился".

Опасность на этой стадии кроется в возможности появления чувства *неполноценности*. Например, если дети сомневаются в своих способностях или статусе в среде сверстников, это может отбить у них охоту учиться дальше (в этом периоде постепенно приобретаются установки по отношению к учителям и учению). Чувство неполноценности может также развиться в том случае, если дети обнаруживают, что их пол, раса, религия или социально - экономическое положение, а вовсе не уровень знаний и мотивация, определяют их личностную значимость и достоинство. В результате они могут утратить уверенность в своей способности эффективно функционировать в существующем мире.

Как упоминалось выше, чувство компетентности и трудолюбие у ребенка сильно зависит от школьной успеваемости. Эриксон усматривает в этом ограниченном определении успеха возможные негативные последствия. А именно, если дети воспринимают школьные достижения или работу как единственный критерий, в соответствии с которым можно судить об их достоинствах, они могут стать простой рабочей силой в установленной обществом ролевой иерархии. Следовательно, истинное трудолюбие означает не просто стремление быть хорошим работником. Для Эриксона трудолюбие включает в себя чувство межличностной компетентности - уверенность в том, что в поисках важных индивидуальных и общественных целей индивид может оказывать положительное влияние на общество. Таким образом, психосоциальная сила *компетентности* является основой для эффективного участия в социальной, экономической и политической жизни.

5. Юность: эго - идентичность - ролевое смешение

Юность, на которую приходится пятая стадия в схеме жизненного цикла Эриксона, считается очень важным периодом в психосоциальном развитии человека. Уже не ребенок, но еще и не взрослый (от 12 - 13 до примерно 19-20 лет в американском обществе), подросток сталкивается с различными социальными требованиями и новыми ролями. Теоретический интерес Эриксона к подростковому возрасту и характерным для него проблемам побудил его проанализировать эту фазу более глубоко, чем другие стадии развития эго.

Новый психосоциальный параметр, проявляющийся в юности, на положительном полюсе предстает в виде *эго - идентичности*, на отрицательном полюсе - в виде *ролевого смешения*. Задача, с которой встречаются подростки, состоит в том, чтобы собрать воедино все имеющиеся к этому времени знания о самих себе (какие они сыновья или дочери, студенты, спортсмены, музыканты, хористы и т.д.) интегрировать эти многочисленные образы себя в личную идентичность, которая представляет осознание, как прошлого, так и будущего, которое логически следует из него. Эриксон (1982) подчеркивает психосоциальную сущность эго - идентичности, обращая пристальное внимание не на конфликты между психологическими структурами, а скорее на конфликт внутри самого эго - то есть на конфликт идентичности и ролевого смешения. Основной упор делается на эго и на то, как на него влияет общество, в особенности группы сверстников. Следовательно, эго - идентичность можно определить следующим образом.

"Растущая и развивающаяся молодежь, переживающая внутреннюю физиологическую революцию, прежде всего, пытается укрепить свои социальные роли. Молодые люди иногда болезненно, часто из любопытства проявляют озабоченность тем, как они выглядят в глазах других по сравнению с тем, что они сами думают о себе; а также тем, как сочетать те роли и навыки, которые они культивировали в себе раньше, с идеальными прототипами сегодняшнего дня. Появляющаяся интеграция в форме эго - идентичности - это больше, чем сумма идентификаций, приобретенных в детстве. Это сумма внутреннего опыта, приобретенного на всех предшествующих стадиях, когда успешная идентификация приводила к успешному уравновешиванию базисных потребностей индивидуума с его возможностями и одаренностью. Таким образом, чувство эго-идентичности представляет собой возросшую уверенность индивида с том, что его способность сохранять внутреннюю тождественность и целостность (психологическое значение эго) согласуется с оценкой его тождественности и целостности, данной другими (1963 г.)"

В определении идентичности, данном Эриксоном, можно выделить три элемента. Первое: молодые люди и девушки должны постоянно воспринимать себя "внутренне тождественными самим себе". В этом случае у индивидуума должен сформироваться образ себя, сложившийся в прошлом и смыкающийся с будущим. Вторе: значимые другие люди тоже должны видеть "тождественность и целостность" в индивидууме. Это значит, что юным нужна уверенность в том, что выработанная ими раньше внутренняя целостность будет принята другими людьми, значимыми для них. В той степени, в какой они могут не осознавать как свои Я - концепции, так и свои социальные образы, их появляющемуся чувству самотождественности могут противостоять сомнения, робость и апатия. Третье: молодые люди должны достичь "возросшей уверенности" в том, что внутренние и внешние планы этой целостности согласуются между собой. Их восприятие себя должно подтверждаться опытом межличностного общения посредством обратной связи. В социальном и эмоциональном отношении созревание подростков заключает в себе новые пути оценки мира и своего отношения к нему. Они могут придумывать идеальные семьи, религии, философские системы, общественные устройства, а потом сравнивать и сопоставлять задуманное с весьма несовершенными личностями и организациями, знания о которых они почерпнули из собственного ограниченного опыта. Согласно Эриксону, "ум подростка в поисках вдохновляющего единства идеалов становится умом идеологическим". Таким образом, "диффузия идеалов" является следствием того, что индивидуум не может принять ценности и идеологию, носителями которой выступают родители и другие источники авторитета. Индивидуум, страдающий от расплывчатости своей идентичности, никогда не пересматривает своих прошлых представлений о себе и о мире, так же как и не приходит к решению, которое ведет к более широкому и, возможно, более "подходящему" взгляду на жизнь. Таким образом, кризис идентичности становится психосоциальной проблемой, требующей немедленного разрешения.

Согласно Эриксону, основа для благополучной юности и достижения интегрированной идентичности закладывается в детстве. Однако за пределами того, что подростки выносят из своего детства, развитие личной идентичности происходит под сильным влиянием тех социальных групп, с которыми они себя идентифицируют. Например, Эриксон обращал внимание на то, как чрезмерная идентификация с популярными героями (кинозвездами, суператлетами, рок-музыкантами) вырывают "расцветающую идентичность" из ее социального окружения, тем самым, подавляя личность. Кроме того, поиск идентичности может быть более трудным процессом для определенных групп людей. Например, молодым женщинам труднее достичь ясного ощущения идентичности в обществе, которое рассматривает женщин как людей "второго сорта". С точки зрения Эриксона, феминистское движение потому получило большую поддержку, что общество до недавнего времени препятствовало усилиям женщин достичь позитивной идентичности), есть общество неохотно предоставляло женщинам новые социальные роли и новые позиции в сфере занятости). Группа социальных меньшинств тоже постоянно сталкиваются с трудностями в достижении четкого и согласованного чувства идентичности.

Уязвимость подростков для стрессов, сопровождающих резкие социальные, политические и технологические изменения, Эриксон рассматривает как фактор, который также может серьезно мешать развитию идентичности. Подобные изменения, в совокупности с современным информационным взрывом способствуют возникновению чувства неопределенности, тревоги и разрыва связей с миром. Они представляют угрозу и для многих традиционных и привычных ценностей, которые подростки усвоили еще в детстве. По крайней мере, некоторые проявления этой неудовлетворенности общепринятыми социальными ценностями находят свое выражение в пропасти между поколениями. Лучшей иллюстрацией тому является недобросовестность крупных политических фигур и ответственных лиц в прошлом десятилетии: коррумпированность национальных лидеров превратила правду одного поколения в мифы для следующего. Поэтому Эриксон объясняет социальный протест молодежи ее попыткой построить собственную систему ценностей, чтобы найти те цели и принципы, которые придадут смысл и направленность жизни их поколений.

Неспособность юных достичь личной идентичности приводит к тому, что Эриксон назвал *кризисом идентичности*. Кризис идентичности, или ролевое смешение, чаще всего характеризуется неспособностью выбрать карьеру или продолжить образование. Многие подростки, страдающие от специфичного для этого возраста конфликта, испытывают пронзительное чувство своей безопасности, душевного разлада и бесцельности. Они ощущают свою неприспособленность, отчужденность и иногда кидаются в сторону "негативной" идентичности - противоположной той, что настойчиво предлагают им родители и сверстники. В этом ключе Эриксон интерпретирует некоторые виды делинквентного поведения. Однако неудача в достижении личной идентичности не обязательно обрекают подростка на нескончаемые поражения в жизни. Возможно, даже в большей степени, чем другие представленные здесь персонологи, Эриксон подчеркивал, что жизнь - это постоянные изменения. Благополучное разрешение проблем на одной жизненной стадии не дает гарантии, что они не появятся вновь на следующих стадиях или что не будет найдено новое решение старых проблем.

Эго-идентичность - это борьба "на всю жизнь".

Во многих, а может быть и во всех обществах определенной части подростковой популяции разрешены и законодательно закреплены определенные отсрочки в принятии ими ролей взрослых. Для обозначения этих интервалов между подростковостью и взрослостью Эриксон ввел термин *психосоциальный мораторий*. В США и других, технологически развитых странах психосоциальный мораторий институционализирован в форме системы высшего образования, что дает возможность молодым людям попробовать определенное количество различных социальных и профессиональных ролей до того, как они решат, что им нужно на самом деле. Есть и другие примеры: многие молодые люди бродяжничают, обращаются к различным религиозным системам или пробуют альтернативные формы брака и семьи до того, как найдут свое место в обществе.

Положительное качество, связанное с успешным выходом из кризиса периода юности, - это *верность*. Эриксон использует термин верность в значении "способности подростка быть верным своим привязанностям и обещаниям, несмотря на неизбежные противоречия в его системе ценностей". Верность - краеугольный камень идентичности, она представляет собой способность юных принимать и придерживаться морали, этики и идеологии общества. Здесь следует внести ясность в значение термина "идеология". Согласно Эриксону, *идеология -* это неосознанный набор ценностей и посылок, отражающий религиозное, научное и политическое мышление культуры; цель идеологии - "создание образа мира, достаточно убедительного для поддержания коллективного и индивидуального чувства идентичности". Идеология предоставляет молодым людям упрощенные, но четкие ответы на главные вопросы, связанные с конфликтом идентичности: "Кто я?". "Куда я иду?", "Кем я хочу стать?" Воодушевленные идеологией молодые люди вовлекаются в разного рода деятельность, бросающую вызов устоявшимся традициям культуры - акции протеста, бунты и революции. В более широком смысле, считает Эриксон, утрата доверия к идеологической системе может обернуться всеобщей неразберихой и неуважением к тем, кто регулирует совокупность социальных правил.

6. Ранняя зрелость: интимность - изоляция

Шестая психологическая стадия обозначает формальное начало взрослой жизни. В целом, это период ухаживания, раннего брака и начала семейной жизни. Он продолжается от поздней юности до ранней зрелости. В течение этого времени молодые люди обычно ориентируются на получение профессии и "устройство". Эриксон, так же как и Фрейд, утверждает, что только теперь человек по - настоящему готов к интимным отношениям с другим человеком, как в социальном, так и в сексуальном плане. До этого времени большинство проявлений сексуального поведения индивидуума были мотивированы поиском эго - идентичности. Напротив, раннее достижение личной идентичности и начало продуктивной работы - то, что знаменует собой период ранней зрелости - дают толчок к новым межличностным отношениям. На одном полюсе этого измерения находится *интимность*, а на противоположном - *изоляция.*

Эриксон использует термин "интимность" как многоплановый и по значению, и по широте охвата. Прежде всего, он имеет в виду интимность как сокровенное чувство, которое мы испытываем к супругам, друзьям, братьям, родителям или другим родственникам. Однако он говорит и о собственно интимности, то есть способности "слить воедино вашу идентичность с идентичностью другого человека без опасения, что вы теряете нечто в себе". Именно этот аспект интимности (то есть слияние вашей собственной идентичности с идентичностью другого человека) Эриксон рассматривает, как необходимое условие испытать до тех пор, пока не достигнута стабильная идентичность. Иными словами, для того, чтобы находиться в истинно интимных отношениях с другим человеком, необходимо, чтобы к этому времени у индивидуума было определенное осознание того, кто он и что собой представляет. Напротив подростковая "любовь" может оказаться ничем иным, как попыткой проверить собственную идентичность, используя для этой цели другого человека. Это подтверждается следующим фактом: юношеские браки (в возрасте от 16 до 19 лет) не такие продолжительные (по статистике разводов), как браки среди тех, кому за двадцать. Эриксон усматривает в данном факте доказательство того, что многие, особенно женщины, вступают в брак с целью обрести собственную идентичность в другом человеке и благодаря ему. С его точки зрения, невозможно построить здоровые интимные отношения, стремясь к идентичности таким путем. Определение способности к интимности, данное Эриксоном, похоже на фрейдовское определение здорового индивидуума, то есть способного любить и заниматься общественно полезной работой. Хотя Эриксон не предполагает расширить эту формулу, все - таки интересно было бы понять в рамках его схемы, способен ли человек, давший обет безбрачия (священник, например), к истинному чувству интимности. Ответ на этот вопрос - "да" поскольку Эриксон усматривает в интимности нечто большее, чем просто сексуальную близость, она может также включать эмпатию и открытость между друзьями или, в более широком смысле, способность вверять себя кому - либо.

Главная опасность на этой психосоциальной стадии заключается в излишней поглощенности собой или в избегании межличностных отношений. Неспособность устанавливать спокойные и доверительные личные отношения ведет к чувству одиночества, социального вакуума и изоляции. Погруженные в себя люди могут вступать в совершенно формальное личностное взаимодействие (работодатель - работник) и устанавливать поверхностные контакты (клубы здоровья). Эти люди ограждают себя от любого проявления настоящей вовлеченности в отношения, потому что повышенные требования и риск, связанные с интимностью, представляют для них угрозу. Им также свойственно занимать позицию отчужденности и незаинтересованности в отношениях с сослуживцами. Наконец, как утверждает Эриксон, социальные условия могут задержать становление чувства интимности - например, препятствуют интимности условия урбанизированного, мобильного, обезличенного технологического общества. Он приводит примеры антисоциальных, или психопатических типов личности (то есть людей, у которых отсутствует нравственное чувство), встречающихся в условиях экстремальной изоляции: они манипулируют другими и эксплуатируют их без всякого сожаления. Это молодые люди, чья неспособность разделить свою идентичность с другими лишает их возможности вступать в глубокие доверительные отношения.

Положительное качество, которое связано с нормальным выходом из кризиса интимность - изоляция, - это *любовь*. В дополнение к романтическому и эротическому смыслу Эриксон рассматривает любовь как способность вверять себя другому человеку и оставаться верным этим отношениям, даже если они потребуют уступок или самоотречения. Этот тип любви проявляется в отношениях взаимной заботы, уважения и ответственности за другого человека.

Социальным установлением, связанным с этой стадией, является *этика*. По Эриксону, нравственное чувство возникает тогда, когда мы осознаем ценность продолжительной дружбы и социальных обязательств, равно как и дорожим подобными отношениями, даже если они требуют личной жертвы. Люди с недостаточно развитым нравственным чувством плохо подготовлены к вступлению в следующую стадию психосоциального развития.

. Средняя зрелость: продуктивность - инертность

Седьмая стадия приходится на средние годы жизни (от 26 до 64 лет); ее основная проблема - выбор между *продуктивностью* и *инертностью.* Продуктивность появляется вместе с озабоченностью человека не только благополучием следующего поколения, но также и состоянием общества, в котором будет жить, и работать это будущее поколение. Каждый взрослый, по утверждению Эриксона, должен или принять, или отвергнуть мысль о своей ответственности за возобновление и улучшение всего, что могло бы способствовать сохранению и совершенствованию нашей культуры. Это утверждение Эриксона основано на его убежденности в том, что эволюционное развитие "сделало человека в равной степени обучающим и обучающимся животным". Таким образом, продуктивность выступает как забота более старшего поколения о тех, кто придет им на смену - о том, как помочь им упрочиться в жизни и выбрать верное направление. Хороший пример в данном случае - чувство самореализации у человека, связанное с достижениями его потомков. Однако продуктивность присуща не только родителям, но и тем, кто вносит свой вклад в воспитание и руководство молодыми людьми. Взрослые, отдающие свое время и силы молодежным движениям, таким как Лига молодежи, бойскаутские и герлскаутские организации и другие, также могут быть продуктивными. Творческие и производительные элементы продуктивности персонифицированы во всем, что передается от поколения к поколению (например, технические изделия, идеи и произведения искусства). Итак, основной темой психосоциального развития личности во второй фазе зрелости является забота о будущем благополучии человечества.

Если у взрослых людей способность к продуктивной деятельности настолько выражена, что преобладает над инертностью, то проявляется положительное качество данной стадии - *забота*. Забота происходит из чувства, что кто-то или что-то имеет значение; забота - это психологическая противоположность безразличию и апатии. По Эриксону, она представляет собой "расширение взятых на себя обязательств заботиться о людях, результатах и идеях, к которым человек проявляет интерес". Являясь основным личностным достоинством зрелости, забота представляет собой не только чувство долга, но и естественное желание внести свой вклад в жизнь будущих поколений.

Те взрослые люди, кому не удается стать продуктивными, постепенно переходят в состояние поглощенности собой, при котором основным предметом заботы является личные потребности и удобства. Эти люди не заботятся ни о ком и ни о чем, они лишь потворствуют своим желаниям. С утратой продуктивности прекращается функционирование личности как деятельного члена общества - жизнь превращается в удовлетворение собственных нужд, обедняются межличностные отношения. Это явление - "кризис старшего возраста" - общеизвестно. Он выражается в чувстве безнадежности, бессмысленности жизни. Согласно Эриксону, главным психопатологическим проявлением в возрасте средней зрелости является нерасположенность заботиться о других людях, делах или идеях. Все это имеет самое прямое отношение к человеческим предрассудкам, разного рода разрушительным явлениям, жестокости и "влияет не только на психосоциальное развитие любого индивидуума, но и имеет отношение к таким отдаленным проблемам, как выживание рода".

8. Поздняя зрелость: эго - интеграция - отчаяние

Последняя психосоциальная стадия (от 65 лет до смерти) завершает жизнь человека. Это время, когда люди оглядываются назад и пересматривают свои жизненные решения, вспоминают о своих достижениях и неудачах. Практически во всех культурах этот период знаменует начало старости, когда человека одолевают многочисленные нужды: приходится приспосабливаться к тому, что убывает физическая сила и ухудшается здоровье, к уединенному образу жизни и более скромному материальному положению, к смерти супруга и близких друзей, а также к установлению отношений с людьми своего возраста. В это время фокус внимания человека сдвигается от забот о будущем к прошлому опыту.

По убеждению Эриксона, для последней фазы зрелости характерен не столько новый психосоциальный кризис, сколько суммирование, интеграция и оценка всех прошлых стадий развития эго.

Чувство интеграции эго проистекает из способности человека оглядеть всю свою прошлую жизнь (включая брак, детей и внуков, карьеру, достижения, социальные отношения) и смиренно, но твердо сказать себе: "Я доволен". Неотвратимость смерти больше не страшит, поскольку такие люди видят продолжение себя или в потомках, или в творческих достижениях. Эриксон полагает, что только в старости приходит настоящая зрелость и полезное чувство "мудрости прожитых лет". Но в то же время он отмечает: "Мудрость старости отдает себе отчет в относительности всех знаний, приобретенных человеком на протяжении жизни в одном историческом периоде. Мудрость - это осознание безусловного значения самой жизни перед лицом самой смерти".

На противоположном полюсе находится люди, относящиеся к своей жизни как к череде нереализованных возможностей и ошибок. Теперь на закате жизни они осознают, что уже слишком поздно начинать все сначала или искать какие-то новые пути, чтобы ощутить целостность своего "Я". Недостаток или отсутствие интеграции проявляется у этих людей в скрытом страхе смерти, ощущении постоянной неудачливости и озабоченности тем, что "может случиться". Эриксон выделяет два превалирующих типа настроения у раздраженных и негодующих пожилых людей: сожаление о том, что жизнь нельзя прожить заново и отрицание собственных недостатков и дефектов путей проецирования их на внешний мир. Иногда Эриксон очень поэтично описывает отчаяние у пожилых: "Судьба не принимается как остов жизни, а смерть - как последняя ее граница. Отчаяние означает, что осталось слишком мало времени для выбора другого пути к целостности; вот почему старики пытаются приукрасить свои воспоминания". Касаясь случаев тяжелой психопатологии, Эриксон предполагает, что чувства горечи и сожаления могут, в конце концов, привести пожилого человека к старческому слабоумию, депрессии, ипохондрии, сильной озлобленности и паранойяльности. Общераспространенным у таких стариков является страх оказаться в доме для престарелых.

В книге "Жизненная вовлеченность в старости", написанной в соавторстве, Эриксон рассуждает о путях оказания помощи пожилым людям в достижении чувства эго-интеграции. Книга основана на изучении историй многих людей в возрасте старше семидесяти лет. Эриксон прослеживал истории их жизни, анализировал, как они справлялись с жизненными проблемами на предыдущих стадиях. Он приходит к выводу о том, что пожилые люди должны участвовать в таких видах деятельности, как воспитание внуков, политика, оздоровительные физкультурные программы, если они хотят сохранить жизнеспособность в преддверии снижения физических и психических способностей. Короче говоря, Эриксон настаивает на том, что пожилые люди, если они заинтересованы в сохранении целостности своего "Я", должны делать гораздо больше, чем просто размышлять о своем прошлом.

# ***2. Эмпирическое исследование психологических особенностей личности младшего школьного возраста***

# ***2.1 Цели, задачи и методы исследования***

Цель исследования - выявить психологические особенности личности младших школьников с различной степенью школьной дезадаптации.

Задачи исследования:

. Определить степень школьной дезадаптации у детей младшего школьного возраста.

. Выявить личностные особенности, характерные для детей младшего школьного возраста.

. Выявить личностные особенности, характерные для детей с различной степенью школьной дезадаптации.

. Выявить взаимосвязь между личностными особенностями и степенью ШД у младших школьников

. Определить уровень сформированности ответственности у младших школьников.

. Выявить взаимосвязь между уровнем сформированности ответственности и степенью школьной дезадаптации у младших школьников.

Объект исследования - явление школьной дезадаптации.

Предмет исследования - личностные особенности детей младшего школьного возраста с различной степенью школьной дезадаптации.

Теоретическая гипотеза: степень школьной дезадаптации связана с выраженностью тех или иных личностных особенностей ребенка.

Эмпирические гипотезы:

. У детей младшего школьного возраста будет выявлена значимая прямая или обратная взаимосвязь между показателями по степени школьной дезадаптации и показателями по опроснику Кеттела.

2. У детей младшего школьного возраста будет выявлена значимая обратная взаимосвязь между показателями по степени школьной дезадаптации и показателями по ответственности.

Выборку данного исследования составили младшие школьники параллели первых классов школы № 1 г. Буинска в количестве 72 человек и их родители. Общее количество - 144 человека.

В нашем исследовании мы использовали следующие методики: детский личностный вопросник Р. Кеттела; опросник для учителя по диагностике адаптации учащегося 1-го класса к школе (Н.И. Ковалева); опросник, направленный на определение уровня сформированности ответственности у детей младшего школьного возраста (для родителей). Используемые методики представлены в приложении.

Основным методом в исследовании выступал естественный констатирующий эксперимент, который был реализован с помощью экспериментальной ситуации "Изготовление закладок для детского сада". Ситуация была направлена на исследование реальных проявлений ответственности у детей младшего школьного возраста и проводилась с учётом выделенных критериев ответственности.

В качестве метода математической обработки полученных данных был использован коэффициент корреляции Пирсона.

# ***2.2 Исследование личностных особенностей, характерных для детей младшего школьного возраста***

## ***Исследование степени школьной дезадаптации у младших школьников.***

Все данные, полученные в исследовании, после первичной обработки были занесены в общую таблицу (приложение 1). При исследовании степени школьной дезадаптации, были получены следующие результаты, которые были занесены в таблицу 1 (для наглядности данные представлены на диаграмме, приложение 2).

Таблица 2.1 - Количество младших школьников с различной степенью школьной дезадаптации

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Степень школьной дезадаптации | А | В | С | D |
| Количество младших школьников | 44 | 22 | 3 | 6 |
| Количество младших школьников (%)  | 59 | 29 | 4 | 8 |

Из таблицы видно, что большинство детей относятся к степени дезадаптации А - 59% из 72 детей - это низкая степень дезадаптации, которая не даёт возможности говорить о каком-либо неблагополучии. Степень дезадаптации B имеют 29% детей - это средняя степень дезадаптации, 4% детей имеют серьезную степень дезадаптации С и 8% детей нуждаются в консультации психоневролога - степень дезадаптации D. Детей со степенями дезадаптации С и D мы объединили в одну группу, которую в дальнейшем будем обозначать как "группа риска".

Школьная дезадаптация - это серьезная проблема, с которой большинство детей сталкиваются, начиная обучаться в школе, но, несмотря на это, некоторые дети благодаря поддержке родителей и учителей благополучно справляются с этой проблемой уже на начальном этапе обучения. У других же детей период адаптации к школе носит затяжной характер и даже к концу первого класса есть дети, которые дезадаптированы в той или иной степени. Это хорошо отражают и результаты, полученные в нашем исследовании.

## ***Исследование личностных особенностей, характерных для детей младшего школьного возраста***

На данном этапе исследования были определены личностные качества младших школьников, характеристики которых отражены в факторах по методике Кеттела.

Данные, полученные по методике Кеттела, представлены на диаграмме (рис.1).



Рис.1. Средние значения показателей по факторам

При выявлении личностных качеств, характерных для младших школьников, выяснилось, что наиболее представленными оказались факторы I, Q3 и D, т.к. средние значения по этим факторам по сравнению со значениями по другим факторам, значительно отклоняются в сторону увеличения или уменьшения от среднего балла по методике. Напомним, что каждый личностный фактор рассматривается как континуум определенного качества и характеризуется биполярно по крайним значениям этого континуума, при этом минимальное значение равно 1 баллу, среднее 5,5 баллам и максимальное 10 баллам. Таким образом исходя из характеристик данных факторов, можно сказать, что дети младшего школьного возраста данной выборки характеризуются выраженностью следующих качеств: чувствительный, нежный, зависимый от других, сдержанный, флегматичный, обладающий высоким самоконтролем. Кроме того, они обладают богатым воображением, эстетическими наклонностями, они эмоционально уравновешенны, хорошо понимают социальные нормативы и успешно овладевают требованиями окружающей среды.

Все эти качества соответствуют особенностям младшего школьного возраста как этапа развития. Хорошо известно, что начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится "общественным" субъектом и приобретает социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. Кроме того, в этот период качественно изменяется способность к произвольной регуляции поведения. Ребенок теперь действует не непосредственно, а руководствуется сознательными целями, социально выработанными нормами, правилами и способами поведения. Младший школьный возраст - это период позитивных изменений и преобразований, при этом большинство позитивных достижений в детях этого возраста таких как: организованность, самоконтроль, заинтересованное отношение к учению и др., культивируются взрослыми.

## ***Исследование личностных особенностей, характерных для младших школьников с различной степенью школьной дезадаптации.***

На данном этапе исследования были сопосталены данные по степени школьной дезадаптации (А, В, С и D) с данными по личностным особенностям младших школьников. Результаты, полученные при сопоставлении показателей по каждой степени ШД с показателями по факторам по методике Кеттела представлены на диаграммах (рисунки 2, 3,4). При оценке выраженности факторов был использован качественный анализ.



Рис.2. Средние значения показателей по факторам у детей со степенью школьной дезадаптации А

У младших школьников с низкой степенью школьной дезадаптации А наиболее выраженными оказались факторы D, F, I и Q3 (средние значения по этим факторам, по сравнению с другими, значительно отклоняются в сторону увеличения или уменьшения от среднего балла по методике).

Исходя из характеристик данных факторов, следует, что у этих детей в наибольшей степени выражены следующие личностные качества: неторопливый, сдержанный, благоразумный, рассудительный, осторожный, чувствительный, зависимый от других, доверчивый, нуждающийся в поддержке. Кроме того, такие дети успешно овладевают требованиями окружающей среды, хорошо понимают социальные нормативы, обладают высоким самоконтролем.



Рис.3. Средние значения показателей по факторам у детей со степенью школьной дезадаптации В

Как и у детей с низкой степенью школьной дезадаптации А, факторы D, F, I и Q3 оказались наиболее выраженными и у детей со средней степенью школьной дезадаптации В, то есть эти дети характеризуются выраженностью тех же личностных качеств, что и предыдущая группа детей.

Однако в данном случае можно отметить также некоторую выраженность факторов Е и Н. Следовательно, младшим школьникам со степенью школьной дезадаптации В может быть присуща выраженность и других личностных качеств, а именно: послушный, уступчивый, робкий, застенчивый, чувствительный к угрозе. Кроме того, эти дети могут демонстрировать свою зависимость от взрослых и других детей, легко им подчиняться.



Рис.4. Средние значения показателей по факторам у детей "группы риска"

У младших школьников из "группы риска" (степень ШД - C и D) наиболее выраженными являются факторы D, E, F и H (средние значения по этим факторам, по сравнению с другими, значительно отклоняются в сторону увеличения или уменьшения от среднего балла по методике).

Если опираться на характеристики данных факторов, то можно сделать заключение, что у детей этой группы наиболее выражены следующие личностные качества: доминирующий, независимый, напористый, склонный к риску, беспечный, храбрый. Они имеют склонность к самоутверждению, противопоставлению себя как детям, так и взрослым и, как правило, им присуща переоценка своих возможностей.

Кроме того, эти дети отличаются энергичностью, активностью, отсутствием страха в ситуации повышенного риска, а также стремлением к лидерству и доминированию. Проявление этого свойства у детей нередко сопровождается поведенческими проблемами, наличием агрессии, но лидерские тенденции часто не находят реального воплощения, т.к. многим формам социального взаимодействия им ещё предстоит обучиться.

***Исследование взаимосвязи между личностными особенностями и степенью школьной дезадаптации у младших школьников***.

На данном этапе исследования был проведен корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона) между показателями по личностным особенностям и показателями по степени школьной дезадаптации. Результаты анализа представлены в общей таблице (приложение 1).

В результате корреляционного анализа было получено, что между показателями по степени школьной дезадаптации и факторами E и F (по методике Кеттела) выявилась значимая прямая взаимосвязь с p<0,05, при n=72 (с фактором Е r = 0,28; с фактором F r = 0,28), а значимая обратная взаимосвязь на том же уровне была получена с фактором I (r = - 0,28). Это говорит о том, что высоким показателям по степени школьной дезадаптации соответствуют высокие показатели по факторам E и F, и низкие по фактору I. Таким образом, чем выше степень школьной дезадаптации, тем в большей степени для детей характерны такие личностные особенности как, доминирующий, независимый, напористый, склонный к риску, беспечный, храбрый, веселый, реалистичный, практичный, полагающийся на себя. Такие дети имеют выраженную склонность к самоутверждению, противопоставлению себя как детям, так и взрослым, отличаются стремлением к лидерству. Это нередко сопровождается поведенческими проблемами, наличием агрессии и отсутствием страха в ситуации повышенного риска. Эти дети энергичны, активны и, как правило, им присущи переоценка своих возможностей, а также практицизм, мужественная независимость.

Чем ниже степень школьной дезадаптации, тем более свойственными для ребенка являются следующие личностные особенности: послушный, зависимый, уступчивый, благоразумный, рассудительный, осторожный, чувствительный, нежный, сентиментальный, зависимый от других. Такие дети демонстрируют зависимость от взрослых и других детей, легко им подчиняются, они доверчивы и нуждаются в поддержке. Между показателями по степени школьной дезадаптации и показателями по уровню ответственности (по опроснику для родителей) выявилась значимая обратная взаимосвязь с p<0,01, n = 72 - коэффициент корреляции между этими данными оказался равным - 0,38 (r = - 0,38). Это подтверждает наше предположение, сделанное выше о том, что чем более дезадаптированы дети, тем они менее ответственны и наоборот.

# ***2.3 Исследование уровня сформированности ответственности у младших школьников***

Далее мы определили уровень сформированности ответственности у младших школьников (по опросникам для родителей и экспериментальной ситуации). Результаты были занесены в таблицу 2 (для наглядности данные представлены на диаграммах, приложение 2).

Таблица 2.2 - Количество младших школьников с различным уровнем сформированности ответственности

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень сформированности ответственности | Количество Детей (по опроснику для родителей)  | % | Количество детей (по эксперимной ситуации)  | % |
| Высокий | 11 | 15 | 28 | 37 |
| Средний | 44 | 59 | 18 | 24 |
| Низкий | 20 | 26 | 29 | 39 |

Исследуя уровень сформированности ответственности по опроснику для родителей, мы получили следующее: из 72 детей высокий уровень ответственности имеют 15% детей, средний - 59%, низкий - 26%.

По данным экспериментальной ситуации: высокий уровень ответственности был выявлен у 37% детей, средний - у 24% и низкий - у 39% детей.

Таким образом, в первом случае (результаты по опроснику для родителей) преобладает средний уровень ответственности. Это может свидетельствовать о том, что в этом возрасте ответственность находится на определенном этапе формирования, т.е. она еще не является до конца сформированным, устойчивым качеством. А по результатам экспериментальной ситуации преобладает низкий уровень ответственности и чуть в меньшей степени высокий уровень ответственности. Это можно объяснить тем, что экспериментальная ситуация определяет уровень ответственности ребенка в данном, конкретном случае, причем прежде всего с точки зрения поведенческого критерия ответственности. Т.е. дети, имеющие средний и низкий уровень сформированности ответственности выполнили экспериментальное задание позже указанного срока или с какими-либо недостатками, или совсем его не выполнили, а дети, имеющие высокий уровень сформированности ответственности выполнили задание в срок, качественно и в необходимом количестве. Что же касается опросников, то можно сказать, что они определяют ответственное поведение ребенка в его жизнедеятельности в целом, т.е. комплексно охватывают данное свойство личности.

***Исследование взаимосвязи между уровнем сформированности ответственности и степенью школьной дезадаптации у младших школьников.***

Далее были сопоставлены результаты по каждой степени ШД с результатами по ответственности. В этом случае мы не использовали данные полученные в результате экспериментальной ситуации, поскольку между ней и опросником для родителей была выявлена значимая прямая взаимосвязь с p<0,01, при n=72 (r=0,39), что позволяет применять их как совместно, так и самостоятельно. Но как уже было отмечено выше, экспериментальная ситуация определяет уровень ответственности ребенка в данном, конкретном случае, а опросник позволяет отследить уровень ответственности ребенка во всех её проявлениях. Поэтому, при решении этой задачи были использованы данные опросника для родителей.

Результаты, полученные при сопоставлении, были занесены в таблицу 2.3 (диаграмма, приложение 3).

При сопоставлении данных по ответственности, полученных по опроснику для родителей и данных по степени школьной дезадаптации мы выяснили, что из 44 детей, имеющих степень дезадаптации А, 23% имеют высокий уровень ответственности, 61% - средний уровень ответственности и 16% - низкий уровень ответственности.

Таблица 2.3 - Результаты сопоставления данных по степени школьной дезадаптации и ответственности

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень сформированности ответственности | Количество младших школьников (%)  |
|  | Степень школьной дезадаптации - А | Степень школьной дезадаптации В | Группа риска степень школьной дезадаптации С и D |
| Высокий | 23 | 5 | 0 |
| Средний | 61 | 63 | 33 |
| Низкий | 16 | 32 | 67 |

Из 22 детей, имеющих степень дезадаптации В - 5% имеют высокий уровень ответственности, 63% - средний уровень ответственности и 32% - низкий уровень ответственности.

Из 9 детей, относящихся к "группе риска" 33% имеют средний уровень ответственности и 67% - низкий уровень ответственности, высокий уровень ответственности у детей этой группы выявлен не был.

Анализируя полученные результаты можно отметить следующее: у детей младшего школьного возраста, имеющих низкую степень школьной дезадаптации А преобладает средний уровень сформированности ответственности. У детей, имеющих среднюю степень школьной дезадаптации В также преобладает средний уровень и достаточно высок процент низкого уровня сформированности ответственности, а у детей "группы риска" в наибольшей степени преобладает низкий уровень сформированности ответственности.

Т.о. можно предположить, что чем выше степень школьной дезадаптации, тем ниже уровень ответственности и, соответственно, чем ниже степень школьной дезадаптации, тем выше уровень ответственности. Далее мы проверим достоверность этого предположения с помощью корреляционного анализа.

Между показателями по степени школьной дезадаптации и показателями по уровню ответственности (по опроснику для родителей) выявилась значимая обратная взаимосвязь с p<0,01, n = 72 - коэффициент корреляции между этими данными оказался равным - 0,38 (r = - 0,38). Это подтверждает наше предположение, сделанное выше о том, что чем более дезадаптированы дети, тем они менее ответственны и наоборот.

Результаты, полученные в исследовании, позволяют нам сделать следующие выводы:

. Среди детей младшего школьного возраста данной выборки (72 человека) - 59% имеют низкую степень школьной дезадаптации А; 29% имеют среднюю степень школьной дезадаптации В; 4% составляют дети с серьезной степенью школьной дезадаптации С и 8% детей нуждаются в консультации психоневролога - степень дезадаптации D, (согласно классификации Н.И. Ковалевой).

. У детей младшего школьного возраста данной выборки наиболее выраженными являются следующие личностные качества (согласно характеристикам факторов по методике Кеттела): чувствительный, нежный, зависимый от других, сдержанный, флегматичный, обладающий высоким самоконтролем. Кроме того, они обладают богатым воображением, эстетическими наклонностями, они эмоционально уравновешенны, хорошо понимают социальные нормативы и успешно овладевают требованиями окружающей среды (факторы I, Q3 и D).

. У младших школьников с низкой степенью школьной дезадаптации А (44 человека) - наиболее выраженными являются следующие личностные качества (согласно характеристикам факторов по методике Кеттела): неторопливый, сдержанный, флегматичный, благоразумный, рассудительный, осторожный, чувствительный, зависимый от других, доверчивый, нуждающийся в поддержке. Кроме того, такие дети обладают хорошей социальной приспособленностью, успешно овладевают требованиями окружающей среды, хорошо понимают социальные нормативы, обладают высоким самоконтролем (факторы D, F, I и Q3).

Дети со средней степенью школьной дезадаптации В (22 человека) - характеризуются выраженностью тех же личностных качеств, что и предыдущая группа детей, но им также присущи и другие качества: послушный, уступчивый, робкий, застенчивый, чувствительный к угрозе. Эти дети могут демонстрировать свою зависимость от взрослых и других детей, легко им подчиняться (факторы Е и Н).

У детей из "группы риска" - степень школьной дезадаптации С и D (9 человек) - наиболее выраженными являются такие качества как: доминирующий, независимый, напористый, склонный к риску, беспечный, храбрый. Они имеют склонность к самоутверждению, противопоставлению себя как детям, так и взрослым и, как правило, им присущи переоценка своих возможностей и чрезмерный оптимизм.

Кроме того, эти дети отличаются энергичностью, активностью, отсутствием страха в ситуации повышенного риска, а также стремлением к лидерству и доминированию.

. Между показателями по степени школьной дезадаптации и показателями по факторам Е и F (по Кеттелу) выявилась значимая прямая взаимосвязь с p<0,05, при n=72 (с фактором Е r = 0,28; с фактором F r = 0,28), а значимая обратная взаимосвязь на том же уровне была получена с фактором I (r = - 0,28). Это свидетельствует о том, что наша первая эмпирическая гипотеза относительно того, что у детей младшего школьного возраста будет выявлена значимая прямая или обратная взаимосвязь между показателями по степени школьной дезадаптации и показателями по опроснику Кеттела подтвердилась.

. Доминирующим уровнем ответственности, по опроснику для родителей является средний (59%), по экспериментальной ситуации преобладает низкий уровень сформированности ответственности (39%).

. У младших школьников с низкой степенью школьной дезадаптации А преобладает средний уровень сформированности ответственности - 61%, у детей со средней степенью школьной дезадаптации В преобладает также средний уровень сформированности ответственности - 63%, дети из "группы риска" (степень школьной дезадаптации С и D) характеризуются в большей степени низким уровнем сформированности ответственности - 67%.

. Между показателями по степени школьной дезадаптации и показателями по уровню ответственности (по опроснику для родителей) выявилась значимая обратная взаимосвязь с p<0,01, n=72. Коэффициент корреляции между этими данными оказался равным - 0,38 (r = - 0,38), т.е. наша вторая эмпирическая гипотеза о том, что у детей младшего школьного возраста будет выявлена значимая обратная взаимосвязь между показателями по степени школьной дезадаптации и показателями по ответственности также подтвердилась.

# ***Заключение***

Эрик Эриксон, один из наиболее выдающихся эго-психологов, сделал упор на динамику развития эго на протяжении жизненного цикла. Он рассматривал личность как объект влияния социальных и исторических сил. В отличие от Фрейда, у Эриксона эго предстает как автономная личностная структура. Его теория сфокусирована на качествах эго, появляющихся в предсказуемые периоды жизни.

Эриксон утверждает, что эго проходит в своем развитии через несколько универсальных стадий. Согласно его эпигенетической концепции развития человека, каждая стадия жизненного цикла наступает в оптимальное время.

Последовательное развертывание жизненных стадий - результат взаимодействия биологического созревания индивидуума с расширяющимся пространством его социальных связей.

С точки зрения Эриксона, жизненный цикл человека включает восемь психосоциальных стадий. Для каждой из них характерен определенный тип кризиса или решающий этап в жизни человека. Индивидуальное своеобразие личности зависит от разрешения этих конфликтов.

Подводя итог нашему исследованию можно сказать, что дети младшего школьного возраста с различной степенью школьной дезадаптации обладают широким разнообразием личностных особенностей. И поэтому при разработке коррекционных программ необходимо обязательно учитывать эти личностные особенности детей, для того, чтобы осуществлять коррекцию в нужном направлении.

Перспективой развития данной темы в дальнейшем может быть изучение влияния других личностных особенностей детей младшего школьного возраста на развитие школьной дезадаптации, не исследованных в данной работе.

# ***Список использованной литературы***

1. Головин С.Ю. Словарь психолога - практика. - 2-е изд., нерераб. И доп. - Мн.: Харвест, - М.: АСТ, 2001. - 976 с.

2. Карабанова О.А. Возростная психология: Конспект лекций. - М.: Айрис-пресс, 2005. - 240 с.

. Крупник Е.П., Лебедева Е.Н. Психологическая устойчивость личностных конструктов в период взрослости // Психологический журнал. - 2000. том 21. - № 6 - С.12-23.

. Кэльвин С., Линдсей, Гарднер. / Пер. с англ.И.Б. Гринипун. - М.: Эксмо - Пресс, 1999. - 592 с.

. Мадди С., Сальваторе Р. Теории личности: Сравнительный анализ. - СПб.: Речь, 2002. - 538 с.

. Мещереков Б. Зинченко В. Большой психологический словарь. - СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2003. - 672 с.

. Павленко В.Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии // Вопросы психологии. - 2000 - № 1 - С.135-141.

. Райгородский Д.Я. Теории личности в западно-европейской и амереканской психологии.: Хрестоматия по психологии. - Самара: Изд. дом "Бахтар”, 1996. - 480 с.

. Соколова Е.Т., Бурлакова Н.С. Лэонтиу Ф. К обоснованию клинико - психологического изучения расстройства гендерной идентичности // Вопросы психологии. - 2001. - № 6 - С.3-15.

. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность: Теории. Эксперементы. Упражнения. - СПб.: Прайм - ЕВРОЗНАК; - М.: ОЛМА - Пресс, 2001. - 864 с.

. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. - 3-е изд. - СПб.: Питер, 2006. - 607 с.

# ***Приложения***

***Приложение 1***















***Приложение 2***



***Приложение 3***

**Детский личностный вопросник Р. Кеттела**

Модифицированный вариант детского личностного вопросника включает в себя 12 факторов или шкал, отражающих характеристики некоторых качеств личности - это факторы A, B, C, D, E, F, G, H, I, O, Q3, Q4. Каждый личностный фактор рассматривается как кантинуум определенного качества или "первичной черты" (в вопроснике он измеряется в стенах - единицах шкалы с минимальным значением в 1 балл, максимальным - 10 и средним 5,5 балла) и характеризуется биполярно по крайним значениям этого кантинуума. Детский личностный вопросник содержит 120 вопросов, которые касаются самых различных сторон жизни ребенка: взаимоотношений с одноклассниками, отношений в семье, поведения на уроке, на улице, социальных установок, самооценки и пр. К каждому вопросу теста дается два ответа на выбор и только к вопросам фактора В - три варианта ответа. Вопросник разделен на 2 идентичные части по 60 вопросов, все 12 шкал содержат по 10 вопросов (5 в каждой части), значимый ответ на каждый из них оценивается в 1 балл. Сумма баллов по каждой шкале с помощью специальных таблиц переводится в специальные оценки - "стены".

**Опросник для учителя по диагностике адаптации учащегося 1-го класса к школе**

Данный опросник разработан Н.И. Ковалевой. Позволяет выявить коэффициент дезадаптации (К) и соответствующую степень дезадаптации. Всего выделяется 4 степени дезадаптации:

Степень А - К до 14% - является нормальным, не дает возможности говорить о каком-либо неблагополучии (низкая степень дезадаптации);

Степень В - К от 15 до 30% - средняя степень дезадаптации;

Степень С - К выше 30% - серьезная степень дезадаптации;

Степень D - К выше 40% - дети нуждаются в консультации психоневролога. (Вопросы и обработка результатов представлены в приложении 7).

**Опросник, направленный на выявление уровня сформированности ответственности у детей младшего школьного возраста (для родителей)**

Данный опросник был разработан на основе выделенных критериев ответственности, которые были представлены в виде отдельных утверждений. Всего таких утверждений было 16. В каждом утверждении было представлено два противоположных проявления одной характеристики поведения (в правой и левой колонках).

Родителям предлагалось отметить степень выраженности каждой характеристики в обычном поведении ребёнка. Для этого использовалась биполярная шкала (3210123), где:

- встречается практически всегда;

- часто встречается;

- встречается, но в редких случаях;

- затрудняюсь ответить.

Родителям необходимо было отметить только одну цифру в числовом ряду.

В соответствии с полученными результатами были выделены следующие нормы:

< 4,5 - низкий уровень ответственности,

,5 - 6,0 - средний уровень ответственности,

> 6,0 - высокий уровень ответственности.

Текст опросника прилагается (см. приложение 6).

***Приложение 4***

**Экспериментальная ситуация. "Изготовление закладок для детского сада"**

Экспериментальная ситуация осуществлялась следующим образом: в пятницу детям было дано задание изготовить закладки для детского сада к празднику книги. При этом предлагалась следующая инструкция: "В детском саду "Алёнка" будет проходить праздник книги. Для того чтобы этот праздник прошёл хорошо, чтобы все дети были довольны мы должны им помочь. Для этого необходимо изготовить закладки. То есть каждый из вас должен изготовить 5 закладок, если кто-то захочет, может изготовить больше, но не меньше 5. Закладки могут быть сделаны из любого материала, но они должны быть красивыми и вы обязательно должны изготовить их сами, без чьей-либо помощи. Закладки нельзя покупать".

Срок выполнения закладок 3 дня (пятница, суббота и воскресенье), то есть дети должны были принести закладки в понедельник.

Ещё одним необходимым условием эксперимента было то, что никакие записи не делались, то есть дети должны были запомнить задание без каких-либо вспомогательных средств, без контроля родителей и учителя.

Работа детей оценивалась по следующим параметрам:

Норма: 3 балла - > 5 закладок

балла - 5 закладок

балл - < 5 закладок

баллов - не сделал совсем

Качество: 3 балла - цветные закладки с картинками

балла - простые, без картинок

балл - бесцветные

баллов - несамостоятельное выполнение (купил), не сделал.

Срок выполнения:

балла - в понедельник

балла - во вторник

балл - через несколько дней, после напоминания

баллов - совсем не принёс

В результате оценок работы детей были получены следующие нормы:

- 3 балла - низкий уровень ответственности;

- 6 баллов - средний уровень ответственности;

- 9 баллов - высокий уровень ответственности.

***Приложение 5***

**Опросник, направленный на выявление уровня сформированности ответственности у младших школьников (для родителей)**

Имя ребенка: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Старший или младший ребенок,

если в семье несколько детей\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Класс: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Ф.И. О родителей: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Образование: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Возраст (родителей): \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Количество детей в семье: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Инструкция: "**Вашему вниманию предлагается 16 утверждений, касающихся некоторых сторон поведения детей. В каждом утверждении представлено 2 противоположных проявления одной характеристики поведения (в правой и левой колонках). Отметьте, пожалуйста, на бланке степень выраженности каждой характеристики в обычном поведении Вашего ребенка. Для этого необходимо обвести соответствующий балл в средней графе опросника, **отметив только одну цифру в числовом ряду**:

- встречается практически всегда;

- часто встречается;

встречается, но в редких случаях;

0 - затрудняетесь ответить.

**Например:**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ребенок хорошо выполняет задание, даже если оно не проверяется и процесс выполнения не контролируется | 3 2 1 0 1 2 3 | Ребенок не начнет выполнять поручение до тех пор, пока Вы не напомните ему (ей) об этом и не проследите за процессом исполнения |

Выбор цифры 3 с правой стороны означает, что ребенок практически всегда не начинает выполнение задания, пока Вы не напомните ему об этом.

Постарайтесь как можно реже прибегать к нейтральному ответу 0. При ответах важна Ваша первая реакция.

**Заранее Вам благодарны за искренние ответы!**

Текст опросника

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 1 | Ребенок хорошо выполняет задание, даже если оно не проверяется и процесс выполнения не контролируется |  3 2 1 0 1 2 3 | Ребенок не начнет выполнять поручение до тех пор, пока Вы не напомните ему (ей) об этом и не проследите за процессом исполнения |
| 2 | Работая над заданием, ребенок способен отказаться от каких-либо развлечений, чтобы хорошо выполнить поручение.  |  3 2 1 0 1 2 3  | Даже самое ответственное задание не может заставить ребенка отказаться от любимого дела (просмотр ТВ, компьютер, прогулки и т. д)  |
| 3 | Ребенок выполняет требование после первого предъявления |  3 2 1 0 1 2 3 | Для выполнения требования ребенку необходимо неоднократное напоминание со стороны родителей или учителей |
| 4 | "Пообещать" для ребенка значит сделать |  3 2 1 0 1 2 3 | Выполнение обещания ребенком зависит от степени трудности обещанного, привлекательности задания или его настроения |
| 5 | Без просьбы родителей, по собственной инициативе ребенок помогает в работе по дому | 3 2 1 0 1 2 3  | Ребенок исполняет только то, что ему поручили |
| 6 | Если ребенку дали задание, то он без промедления приступает к нему, не откладывая в "долгий ящик" |  3 2 1 0 1 2 3 | Задание ребенок выполняет в последний момент, постоянно находя поводы для отсрочки, и в результате опаздывает с его сдачей в установленные сроки |
| 7 | При подготовке домашнего задания ребенок не ограничивается учебником, задает вопросы, читает энциклопедии и др. дополнительную литературу |  3 2 1 0 1 2 3  | Ребенка часто приходится просить переделать домашнее задание, т.к. качество его выполнения страдает.  |
| 8 | При выполнении задания ребенок не прекращает работу до тех пор, пока не будет сделано абсолютно все |  3 2 1 0 1 2 3 | Ребенок может пойти в школу, не выполнив до конца домашнее задание |
| 9 | Приступая к ответственной работе, ребенок вдумывается в задание, уточняет правила и задает вопросы для понимания процесса его выполнения |  3 2 1 0 1 2 3  | Ребенок может выполнить задание некачественно, т.к. с самого начала работы не разобрался в его сути |
| 10 | Если ребенок не выполнил обещание или поручение, он беспрекословно принимает все меры порицания, понимая необходимость отвечать за свои поступки |  3 2 1 0 1 2 3  | Не выполнив порученное дело, ребенок не осознает своей вины и часто считает наказание несправедливым |
| 11 | В исключительных случаях отказа от поручения, ребенок может объяснить его реальные причины |  3 2 1 0 1 2 3 | Регулярно отказываясь от трудных заданий, ребенок не в состоянии объяснить реальных причин своего отказа |
| 12 | Выполняя какое-либо поручение, ребенок понимает зачем и для кого необходим результат его работы |  3 2 1 0 1 2 3  | Ребенок выполняет задание автоматически, не вдумываясь в назначение его результатов |

***Приложение 6***

Опросник для учителя по диагностике адаптации учащегося 1-го класса к школе (Ковалева Н. И.)

**Инструкция:** В бланке ответов следует вычеркнуть номера тех высказываний, которые, по вашему мнению, относятся к данному ученику.

1. Родители совершенно устранились от воспитания, почти не бывают в школе.

. При поступлении в школу ребенок не владел элементарными учебными навыками (не умел считать, не знал буквы и т.п.).

. Не знает многое из того, что известно большинству детей его возраста (например, дни недели, времена года, сказки и т.п.).

. Плохо развиты мелкие мышцы рук (трудности с письмом, неравномерные буквы, тремор и т.п.).

. Пишет правой рукой, но со слов родителей является переученным левшой.

. Пишет левой рукой.

. Бесцельно двигает руками.

. Часто моргает.

. Сосет палец или ручку.

. Иногда заикается.

. Грызет ногти.

. У ребенка крупное телосложение, маленький рост.

. Ребенок явно "домашний", нуждается в доброжелательной атмосфере, любит, когда его гладят, обнимают.

. Очень любит играть, играет даже на уроках.

. Такое впечатление, что он младше других, детей, хотя по возрасту им ровесник.

. Речь инфантильная, напоминает речь 4-5 - летнего ребенка.

. Чрезмерно беспокоен на уроках.

. Быстро примеряется с неудачами.

. Любит шумные подвижные игры на переменах.

. Не может долго сосредоточиться на одном задании, всегда старается сделать побыстрее, не заботясь о качестве.

. После интересной игры, физкультурной паузы его невозможно настроить на серьезную работу.

. Долго переживает неудачи.

. При неожиданном вопросе учителя часто теряется. Если дать время на обдумывание, может ответить хорошо.

. Очень долго выполняет любое задание.

. Домашнее задание выполняет гораздо лучше классных (разница очень существенная, больше, чем у других детей).

. Очень долго перестраивается с одной деятельности на другую.

. Часто не может повторить за учителем самый простой материал, при этом демонстрирует отличную память, когда речь идет об интересующих его вещах (например, знает марки машин, но не может повторить самое простое правило).

. Требует к себе постоянного внимания со стороны учителя. Почти все делает только после персонального обращения: "Пиши!" и т.п.

. Допускает много ошибок при списывании.

. Чтобы отвлечь его от задания, достаточно малейшей причины: скрипнула дверь, что-то упало и т.д.

. Приносит в школу игрушки и играет на уроках.

. Никогда ничего не сделает сверх положенного минимума: не стремится узнать что-то, рассказать.

. Родители жалуются, что с трудом усаживают его за уроки.

. Такое впечатление, что на уроках ему плохо, оживает на переменах.

. Не любит никаких усилий, если что-то не получается, бросает, ищет каких-то оправданий: рука болит и т.п.

. Не совсем здоровый вид (бледный, худенький).

. К концу урока работает хуже, часто, отвлекается, сидит с отсутствующим видом.

. Если что-то не получается, раздражается, плачет.

. Плохо работает в условиях ограниченного времени. Если его торопить, может совсем "отключиться", бросить работу.

. Часто жалуется на усталость, головную боль.

. Почти никогда не отвечает правильно, требует сообразительности.

. Ответы становятся лучше, если есть опора на внешние объекты (считает пальцы т.п.)

. После объяснения учителя не может выполнить аналогичное задание.

. Затрудняется применять ранее усвоенные понятия, навыки при объяснении

учителем нового материала.

. Часто отвечает не по существу, не может выделить главное.

. Такое впечатление, что ему трудно понять объяснение, так как основные навыки, понятия у него не сформированы.

При работе с опросником учитель на бланке ответов вычеркивает номера, в которых описаны фрагменты поведения, характерные для конкретного ребенка. Бланк разделен вертикальной линией. Если номер вычеркнутого фрагмента находится слева от линии, при обработке засчитывается один балл, если справа - то два балла. Максимально возможная сумма баллов - 70 баллов. Подсчитав, какую сумму набрал ребенок, можно определить его коэффициент дезадаптации: К = 100% \* n/70, где n - количество баллов, набранных ребенком.

Интерпретация значений коэффициентов:

А - показатель до 14% является нормальным, не дает возможности говорить о каком-либо неблагополучии;

В - показатель от 15 до 30% свидетельствует о средней степени дезадаптации;

С - показатель свыше 30% серьезная степень дезадаптации;

Д - если коэффициент свыше 40%, то дети, как правило, нуждаются в консультации психоневролога.

В бланке ответов все имеющиеся факторы поведения определенным образом сгруппированы. Такое построение бланка дает возможность достаточно быстро сориентироваться, определить, какой фактор лежит в основе дезадаптации.

РО - родительское отношение.

НГШ - неготовность к школе.

Л - леворукость.

НС - невротические симптомы.

И - инфантилизм.

ГС - гиперкинетический синдром, чрезмерная расторможенность.

ИНС - инертность нервной системы.

НП - недостаточная произвольность психических функций.

НМ - низкая мотивация учебной деятельности.

АС - астенический синдром.

НИД - нарушение интеллектуальной деятельности.