

УДК 159.9

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СУВЕРЕНИТЕТ И НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ
ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ КОРРЕКЦИИ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО
СТАТУСА ТРЕВОЖНЫХ ДЕТЕЙ*****Повстьян Людмила Александровна***

*Кандидат психологических наук, профессор кафедры социально-педагогических дисциплин Кокшетауского университета им. Абая Мырзахметова, г. Кокшетау, Республика Казахстан
e-mail: povstyan1946@mail.ru*

Захлебаева Виктория Викторовна

Магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры социально-педагогических дисциплин Кокшетауского университета им. А. Мырзахметова, г. Кокшетау, Республика Казахстан

Волкова Татьяна Геннадьевна,

*Кандидат психологических наук, доцент
Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия
e-mail: v.t.g@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются возможности системного подхода к пониманию механизмов воспитательного воздействия на детей с целью развития их нравственности и оптимального социального поведения через формирующуюся суверенность. В качестве основных воспитательных средств рассматриваются рефлексия и саморефлексия эстетических переживаний ребенка в процессе художественной экспрессии и в процессе театрализации различного литературного материала. Приведены результаты исследования взаимосвязи социометрического статуса и личностной тревожности детей старшего дошкольного возраста. Представлены результаты психокоррекционной работы по изменению социометрического статуса тревожных детей в дошкольном коллективе с использованием театрализованных игровых занятий.

Ключевые слова: суверенность, жизненный путь, рефлексия, моральное сознание, личностная тревожность, социометрический статус.

**PSYCHOLOGICAL SOVEREIGNTY AND MORAL DEVELOPMENT OF
CHILDREN IN THE CONTEXT OF CORRECTION OF THE
SOCIOMETRIC STATUS OF ANXIOUS CHILDREN*****Povstyan Lyudmila Aleksandrovna***

Candidate of Psychological Sciences, Professor, Department of Social and Pedagogical Disciplines, Kokshetau University named after Abaya

*Myrzakhmetova, Kokshetau, Republic of Kazakhstan
e-mail: povstyan1946@mail.ru*

Zakhlebaeva Victoria Viktorovna

Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Social and Pedagogical Disciplines, Kokshetau University named after A. Myrzakhmetova, Kokshetau, Republic of Kazakhstan

Volkova Tatyana Gennadyevna

*Candidate of psychological sciences, associate professor,
Altai State University, Barnaul, Russia
e-mail: v.t.g@mail.ru*

Abstract. The article considers the possibilities of a systematic approach to understanding possible mechanisms of educational influence on children with the aim of their moral development and development of optimal social behavior through emerging sovereignty. As the main educational tool, the author considers reflection and self-reflection of the child's aesthetic experiences in the process of artistic expression and in the process of theatricalization of various literary materials. The results of a study of the relationship between sociometric status and personal anxiety of older preschool children are presented. The results of psychocorrection work on changing the sociometric status of anxious children in preschool groups using theatrical play sessions are presented.

Key words: sovereignty, life path, reflection, moral consciousness, personal anxiety, sociometric status, psychological correction

В современной психологии с позиций системного подхода формируется парадигма изучения и управления человеческими ресурсами, что предполагает раскрытие личностных особенностей человека как целостного существа, находящегося в непрерывном взаимодействии с окружающим миром и в состоянии постоянного развития. Единство природных и приобретенных особенностей развивающейся личности связано, утверждает Б.Б. Коссов, «...с расширением сферы активной жизнедеятельности человека, когда возрастает мерность и уровневость личностной структуры...» [3, 27]. Одна из основных характеристик процесса саморазвития личности с позиций системного подхода «состоит в повышении дифференцированности ситуаций, видов собственной активности в различных жизненных ситуациях, в которых разные полярности

одного и того же свойства (общительность – замкнутость) дают наиболее желаемый и благоприятный для конкретного человека эффект» [3, 27].

Ш.А. Надирашвили выделяет три уровня психологической активности человека в процессе его личностного развития в виде индивидуальной, субъектной и личностной активности в форме практического (практически-импульсивное поведение на основе витальных потребностей), теоретического (единство потребностей познания, функциональной системы познания и проблемной ситуации) и социального поведения (социальные потребности, потребность выражения личностно-ценных содержаний в процессе взаимоотношения людей) [6]. Личностно-ценное содержание, которое человек вкладывает в свои отношения с окружающим миром, и определяет характер его социального поведения и в конечном итоге его жизненный путь.

С.Л. Рубинштейн в своей работе «Основы общей психологии», обращаясь к анализу жизненного пути человека, определил его как способ бытия человека, как его историю, «человек лишь постольку и является личностью, поскольку имеет свою историю... В ходе этой индивидуальной истории ... с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется жизненный путь человека» [9, 248]. К. Роджерс пишет, что для построения благополучного жизненного пути, для построения хорошей жизни необходимо оптимальное социальное поведение. По мнению К. Роджерса, хорошая жизнь присуща человеку, открытому своим чувствам, относительно свободно выражающему свои мысли и эмоции, чувствующему состояние других людей, нашедшему пути самореализации своего потенциала и помогающему другим жить более полной и насыщенной жизнью [8]. О. Мотков добавляет к определению хорошей жизни следующее: «это разнообразная, интересная, творческая жизнь, с чувством меры и чувством красоты, со стремлением к саморазвитию и теплым взаимоотношениям с людьми» [5, 146].

Это гармоничная жизнь в согласии в первую очередь с общими законами

природы и общечеловеческими принципами взаимодействия с людьми, т. е. предполагается определенный уровень развития нравственного компонента сознания человека, о чем С.Л. Рубинштейн писал: «сознание человека – это вообще не только теоретическое, познавательное, но и моральное сознание. Корнями своими оно уходит в общественное бытие личности. Свое психологически реальное выражение оно получает в том, какой внутренний смысл приобретает для человека все то, что совершается вокруг него и им самим» [9, 244]. Именно моральное сознание, нравственное по своей сути, по мнению Л.И. Анцыферовой, представляет собой личностную, высшую форму саморегуляции, развивающуюся в процессе созидания себя, самовоспитания [2].

Механизмами развития морального сознания, формирующего саморегуляцию человека, по Л.И. Анцыферовой, являются «динамика понимания сущности я и осознание направленности в процессе решения значимых задач» [там же]. Таким образом, развитие морального сознания предполагает, как считает С.К. Нартова-Бочавер, развитие суверенной личности, т.к. «суверенность проявляется в переживании аутентичности собственного бытия, уместности в пространственно-временных и ценностных обстоятельствах своей жизни, которые она создает либо принимает, уверенности человека в том, что он поступает согласно собственным желаниям и убеждениям» [7, 163].

Осознание собственных психологических границ, границ своего «Я» определяет отношение к границам «других», границам окружающего мира, определяет и характер активности человека по отношению к своему окружению: агрессивный, разрушающий или кооперативный, созидающий. Устанавливая личностную границу, человек определяет личностную идентичность, самоопределяется и «получает возможность активно выбирать способы самовыражения и самоутверждения, не нарушая личной свободы... границы создают возможность и инструмент равноправного взаимодействия.

Если границы не справляются с этой функцией, способность к контакту подменяется пассивной манипуляцией либо агрессивным неуважением к другим» [7, 165–166].

Согласно последним исследованиям С.К. Нартовой-Бочавер, «нормальная суверенность развивается в онтогенезе на протяжении всего жизненного пути в соответствии с возрастными задачами каждой стадии. Расширение области суверенности происходит в следующей последовательности: суверенность телесности происходит в младенчестве, личной территории и вещей – на протяжении раннего и дошкольного детства, привычек – с дошкольного по младший школьный возраст. Суверенность социальных связей возникает в дошкольном возрасте, вкусов и ценностей – тогда же, но становится регулятором поведения в подростковом возрасте» [7, 326].

Суверенность как способность осознавать и сохранять границы собственной личности и уважать личностные границы «другого» лежит в основе такого нравственного понятия, как воспитанность. Прочные личностные границы позволяют воспитанному человеку не только защищать себя, эффективно реализовывать свои права на самореализацию и самоутверждение, но и уважать права и личностные границы «других», воспитанный человек «умеет бережно относиться к окружающему миру» [7, 174], что является гарантией оптимального поведения человека, высокого уровня его социальной компетенции. По мнению ряда авторов, (Б. Малиновский, Т.И. Ойзерман, Х. Шельски, О. Мотков), в человеческой личности реализуется единство инстинктивно-витальных и культурно-духовных начал. Биологические и генетические исследования последних лет (В.Р. Дольник, В.И. Синцов, В.П. Эфроимсон) говорят в пользу наследственно определяемых культурологических тенденций в интегральной модели личности человека.

Культурологические тенденции как «единство инстинктивно-витальных и культурно-духовных начал» имеют наследственно-определяемую природу и

входят в универсальный базовый каркас личности, включают в себя мотивацию, соответствующие переживания и стиль поведения. Выделяют 6 генетически заданных культурологических тенденций полярного характера: нравственные – безнравственные, эстетические – неэстетические, творческие – нетворческие, культурно-психологические и акультурно-психологические, культурно-физические и акультурно-физические, гармонические – дисгармонические [5].

Генетически заданный характер полярных культурологических тенденций позволяет организовывать и проводить воспитательную работу по развитию нравственных начал с каждым ребенком путем активизации и реализации положительной направленности и ограничения развития отрицательной направленности этих тенденций с учетом их выраженности, таким образом закладываются базовые возможности общей культуры жизнедеятельности ребенка, его морального сознания. Именно поэтому воспитание как управляемый процесс должен использовать занятия для детей, направленные на развитие суверенности ребенка в плане осознания им своих границ и своих культурологических тенденций, развития эмоционального интеллекта через эстетические и музыкально-эстетические впечатления, через рефлексию и саморефлексию в процессе художественной экспрессии в ходе рисования, театрализованных занятий, сочинения сказок, историй.

Нами было проведено практикоориентированное исследование взаимоотношений в дошкольном коллективе, в ходе которого использовались психокоррекционные творческие занятия с элементами театрализации. Выборку исследования по изучению взаимосвязи социометрического статуса и тревожности составили 83 ребенка старшего дошкольного возраста (5–6 лет). Исследование проходило на базе двух муниципальных дошкольных образовательных учреждений города Рубцовска (эмпирические данные собраны О.С. Сарычевой).

Для сбора данных нами использовались: социометрическая методика «Секрет» (автор Т.А. Репина); тест диагностики тревожности «Выбери нужное

лицо» (авторы Р. Тэмпл, М. Дорки и В. Амен); анализ продуктов творчества – рисунок на тему: «Мои друзья в группе»; протокол включенного наблюдения за детьми с разным уровнем тревожности (наблюдение, как первичная ориентировка в реальности детских отношений, позволяет описать конкретную картину взаимоотношений детей и дать иллюстрации социометрического статуса ребенка).

Результаты социометрического теста определили, что 10 детей являются предпочитаемыми; 40 детей – принятые сверстниками; 26 детей – непринятые сверстниками; 7 детей определяются по статусу изолированными. По критерию личностной тревожности выделена группа из 41 ребенка, не проявившего личностную тревожность, и группа из 42 человек, где дети разделены на высокотревожных, среднетревожных и низкотревожных.

При сравнении результатов социометрии и результатов теста на выявление тревожности у детей установлено следующее (таблица 1): среди тревожных детей нет предпочитаемых; из 40 принятых сверстниками детей – 21 тревожный ребенок; из 7 изолированных детей – 5 имеют тревожность; из 26 непринятых детей – 16 имеют тревожность. Половина тревожных детей являются принятыми по социальному статусу, они обладают достаточно развитыми навыками общения со сверстниками, вследствие чего их принимают в игры. Но также обнаружено достаточно большое количество детей, имеющих помимо наличия уровня тревожности, еще и статус непринятых сверстниками – 38% от общего количества тревожных детей.

Таблица 1. Результаты методик «Выбери нужное лицо» и «Секрет» при первичном и вторичном тестовых замерах

	Высокий уровень тревожности			Средний уровень тревожности			Низкий уровень тревожности		
	принятые	непринятые	изолированные	принятые	непринятые	изолированные	принятые	непринятые	изолированные
Социометрия 1-й	12	11	2	5	3	2	4	2	1

тестовый замер									
	приня тые	непри нятые	изолир ованн ые	приня тые	непри нятые	изолир ованн ые	приня тые	непри нятые	изоли рован ные
Социометри я 2-й тестовый замер	9	5	2	12	4	0	9	0	1

С помощью метода наблюдения мы смогли ориентироваться в реальности детских отношений, описать конкретную картину взаимодействия детей. При проведении и анализе метода наблюдения нами учитывались: инициативность, чувствительность к воздействиям сверстника и преобладающий эмоциональный фон.

В результате было выявлено, что больше половины изолированных детей не проявляют инициативы в отношениях со сверстниками, предпочитают играть в одиночестве или пассивно следуют за другими. Отсутствие инициативности может говорить о неразвитости потребности в общении со сверстниками, неумении найти подход к ним. Об этом же может говорить и низкий коммуникативный уровень, выявленный у изолированных детей. У всех изолированных детей отмечается отсутствие чувствительности к воздействиям сверстников или слабая чувствительность: изолированные дети не отвечают на предложения сверстников либо лишь в редких случаях реагируют на инициативу других детей, больше предпочитая индивидуальные игры. Преградой в развитии межличностных отношений для изолированных детей является неспособность видеть и слышать другого. Преобладающим эмоциональным фоном у изолированных детей является нейтральный, иногда отмечается и негативный эмоциональный фон (дети раздражаются, кричат, оскорбляют сверстников, прибегают к физическим действиям). Во время выполнения детьми общей конструктивной деятельности мы анализировали особенности протекания и организации детьми совместной деятельности, взаимоотношения между детьми в ходе этой деятельности, а также оценки,

которые дети дают друг другу.

Полученные результаты показывают необходимость проведения с тревожными непринятыми и изолированными детьми психокоррекционных занятий с целью уменьшения тревожности через творческую совместную деятельность, коррекцию статуса детей в группе, улучшение характера межличностных взаимодействий.

При проектировании программ психокоррекционного вмешательства было определено три направления работы с детьми, которые развивают взаимопонимание, рефлекссию, контроль поведения, направлены на уменьшение тревожности, на осознание детьми своего места в группе сверстников.

Первое направление (3 занятия) включает объединение детей в подгруппу. В данную подгруппу вошли дети с высоким уровнем тревожности, по результатам социометрической методики – непринятые сверстниками; дети, которые идут на контакт с ровесниками лишь в тех случаях, если их приглашают играть. Сами они не могут проявлять инициативу из-за скованности и страха быть отвергнутыми. Большинство предлагаемых творческих приемов обеспечивает создание доброй, безопасной ситуации, где участник чувствует взаимопонимание, поддержку, желание помочь в решении проблем (развлекательные, предметные и подвижные игры).

Второе направление (8 занятий) осуществляет основную коррекционную работу в подгруппе детей. Здесь использовались в основном творческие приемы (игровые с принятием ролей, правил и т.д. и неигровые – совместная деятельность, чтение сказок, рассказов, изобразительная деятельность и т.п.). Помимо коррекции негативных личностных черт и обучения социально желаемым формам общения на этом направлении собираются диагностические данные, касающиеся психологических особенностей детей. Эти данные в процессе исследования позволяют нам дополнять, изменять запланированные методы и приемы коррекции, чтобы учитывать индивидуальные проблемы каждого ребенка, проводить индивидуальную коррекционную работу.

Третье направление (3 занятия) включает в себя закрепление полученных навыков и форм общения в совместной деятельности. Использовались творческие игровые и неигровые приемы, которые развлекают детей, проверяют умение предотвратить конфликтные ситуации, способствуют взаимопониманию детей и взрослых, вырабатывают навыки рефлексии и контроля своего поведения.

Театрализованное творчество выступало как форма коррекции взаимодействия детей, где игра – это своеобразная сфера, в которой происходит налаживание отношений ребенка с окружающим его миром, сверстниками.

Наряду со специальными театрализованными играми большое значение имели приемы неигрового типа:

«ритуальные действия» (ритуалы приветствия и прощания; групповое пение; обмен впечатлениями после игры);

приемы на умение слушать друг друга, понимать и объяснять свои чувства, выражать сочувствие;

принятие совместных групповых решений (дети сами решают, когда надо закончить игру и перейти к другой, сами распределяют роли);

приемы на формирование самостоятельности группы.

Кроме того, в психокоррекционных занятиях были использованы сюжетно-ролевые игры по материалам художественных и поэтических произведений: специальные игры-драматизации; игры со стихами, снимающие барьеры в общении; игры-постановки сказки, направленные на уменьшение тревожности, снижение страха быть отвергнутым сверстниками.

Анализ результатов дает основание считать, что психокоррекционная деятельность, направленная на устранение нарушений отношений со сверстниками у дошкольника, способствует устранению аффективных препятствий в межличностных отношениях детей, а также достижению более адекватной адаптации и социализации дошкольников.

На диаграмме (рис. 1) представлены показатели уровня тревожности до

и после проведения с детьми психокоррекционных занятий. После проведения психокоррекционных занятий возросло количество низкотревожных детей и снизилось количество высокотревожных.

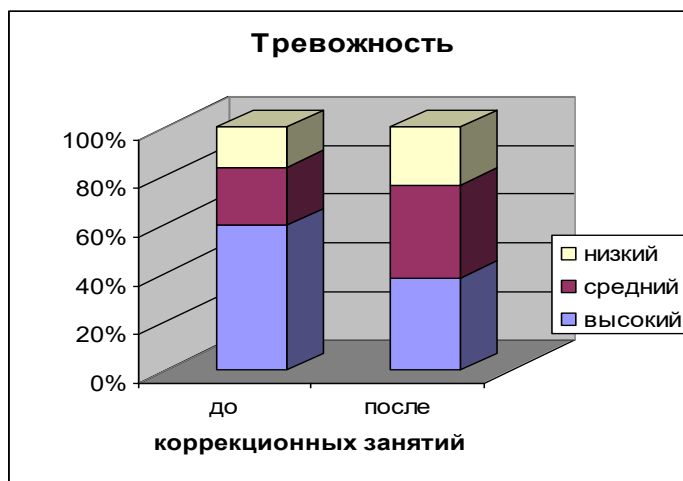


Рис. 1. Изменение уровня тревожности в группе детей, имеющих тревожность: до и после проведения психокоррекционных занятий.

Достоверность изменения результатов до и после коррекционных занятий вычислялась с помощью t-критерия Стьюдента (Табл. 2). Психокоррекционные занятия повлияли на изменение статуса детей в группе сверстников, на уменьшение количества изолированных и непринятых детей (при уровне значимости $p=0,01$).

Таблица 2. Результаты диагностики и социометрии до и после психокоррекционных занятий

	До проведения психокоррекционных занятий	После проведения психокоррекционных занятий	t-критерий Стьюдента
Тест диагностики тревожности	49,2	41,8	3,6
Социометрическая методика	1,4	1,9	-1,9

В ходе совместно организованной деятельности, игры меняется

отношение ребенка к себе, к другим, способ общения в коллективе. И, как следствие, меняются саморефлексия и социальный статус. В наших занятиях произошло устранение явных аффективных препятствий в межличностных отношениях, достижение более адекватной социализации детей.

Специфика детских взаимоотношений формируется в детском коллективе в дошкольных учреждениях. Дошкольная группа является для ребенка первым обществом, в котором он учится взаимодействовать. Если ребенок не имеет возможности достаточно общаться со сверстниками, он может испытывать серьезные затруднения в социальном развитии. В совместных творческих играх ребенок приобретает социальный опыт, необходимый для развития у него коммуникативных качеств и снижения тревожности.

Влияние на развитие морального сознания ребенка в плане его воспитания предполагает осознание, саморефлексию уровня его суверенности. Воспитательный процесс предполагает использование артефактов, представляющих собой с позиций культурно-исторической концепции М. Коуэла аспект материального мира, изменяющийся в ходе истории его включенности в целенаправленное человеческое действие [4]. Благодаря тем изменениям, которые происходят в процессе их создания и использования, артефакты могут сочетать в себе как идеальное, так и материальное значение в качестве структурных элементов человеческой культуры и социальной практики человека, к ним относятся значимые слова, символы, знаки, рисунки, различные предметы материальной культуры, жесты, мимика, пантомима, сказки, мифы, музыкальные звуки, цвет, форма и т. д.

Таким образом, артефакты в качестве интегративного и опосредующего звена используются ребенком в процессе развивающего занятия как вспомогательное средство вместо непосредственного применения своей естественной функции к решению конкретной задачи. В результате происходит совместное усвоение инструментального и символического аспектов культуры [4]. Артефакты в процессе развивающих занятий используются в максимально

свободном режиме, обеспечивающем гибкое, творческое использование средств музыки, рисования, сказки, театрализации, предметных действий для осознания и выражения собственной индивидуальности.

Творческий компонент развивающих и психокоррекционных занятий имеет выход на генерирование идей, моделирование процессов взаимодействия вымышленных персонажей, развитие эмоционального интеллекта. Эстетические переживания, идеальные представления об окружающем мире дают ребенку «возвышенные знания и с ранних лет подводят к прекрасному, помогут утонченно чувствовать и воспринимать окружающее, научат ценить добро, глубоко понимать людей и свой внутренний мир» [1, 3] Суверенность как осознание своей аутентичности, как осознание своей моральной направленности при решении значимых для себя задач лежит в основе формирования морального сознания, в основе развития нравственных суждений ребенка и в то же время отражает рефлексию ребенка в коллективе, способствуя развитию социализации в обществе.

Список литературы:

1. Андрианов М.А. Философия для детей (в сказках и рассказах). Минск : Современное слово, 2005. 208 с.
2. Анцыферова Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования // Психологический журнал. 1992. № 5. С. 12–25.
3. Коссов Б.Б. Системно-стилевая концепция личности: теория, диагностика и развитие. М. : Академический проект, 2000. 240 с.
4. Коул М. Культурно-историческая психология. М., 1997. 431 с.
5. Мотков О.И. Личность и психика. Сущность, структура и развитие. Самара : Издательский дом «Бахрам-М», 2008. 159 с.
6. Надирашвили Ш.А. Понятие установки в общей и социальной психологии. Тбилиси : Мецниереба, 1974. 170 с.
7. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный. Психологическое исследование человека в его бытии. СПб : Питер. 2008. 400 с.
8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию Становление человека. М. : Прогресс, Универс, 1994. С. 233–247.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 2. М. : Педагогика, 1989. 323 с.
10. Рузская А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками // Под.

ред. А.Г. Рузской. Науч. -исслед. ин-т общей и педагогической психологии. Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1989. 216 с. URL: <https://cyberpedia.su/6x4fc9.html/> (дата обращения: 30.11.2020)

11. Токарев А.А., Намаканов Б.А., Добровольский Ю.А. Исследование формирования сознания в дошкольном возрасте // Молодой ученый. 2012. № 7. С. 240–246.

12. Широкова Г.А. Развитие эмоций и чувств у детей дошкольного возраста. Ростов н/Д : Феникс, 2005. 304 с.

References:

1. Andrianov M.A. Filosofiya dlya detej (v skazkah i rasskazah). Minsk : Sovremennoe slovo, 2005. 208 p.

2. Ancyferova L.I. Lichnost' v dinamike: nekotorye itogi issledovaniya // Psihologicheskij zhurnal. 1992. № 5. P. 12–25.

3. Kossov B.B. Sistemno-stilevaya koncepciya lichnosti: teoriya, diagnostika i razvitie. M. : Akademicheskij proekt, 2000. 240 p.

4. Koul M. Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. M., 1997. 431 p.

5. Motkov O.I. Lichnost' i psihika. Sushchnost', struktura i razvitie. Samara : Izdatel'skij dom «Bahram-M», 2008. 159 p.

6. Nadirashvili SH.A. Ponyatie ustanovki v obshchej i social'noj psihologii. Tbilisi : Mecniereba, 1974. 170 p.

7. Nartova-Bochaver S.K. CHelovek suverennyj. Psihologicheskoe issledovanie cheloveka v ego bytii. SPb : Piter. 2008. 400 p.

8. Rodzhers K. Vzgljad na psihoterapiyu Stanovlenie cheloveka. M. : Progress, Univers, 1994. P. 233–247.

9. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii. T. 2. M. : Pedagogika, 1989. 323 p.

10. Ruzskaya A.G. Razvitie obshcheniya doshkol'nikov so sverstnikami // Pod. red. A.G. Ruzskoj. Nauch. -issled. in-t obshchej i pedagogicheskoy psihologii. Akad. ped. nauk SSSR. M. : Pedagogika, 1989. 216 p. URL: <https://cyberpedia.su/6x4fc9.html/> (data obrashcheniya: 30.11.2020)

11. Tokarev A.A., Namakanov B.A., Dobvol'skij YU.A. Issledovanie formirovaniya soznaniya v doshkol'nom vozraste // Molodoj uchenyj. 2012. № 7. P. 240–246.

12. SHirokova G.A. Razvitie emocij i chuvstv u detej doshkol'nogo vozrasta. Rostov n/D : Feniks, 2005. 304 p.