

УДК 159.923

А. Г. Самохвалова

ББК 88.50

*Доцент, кандидат педагогических наук***ПРЕОДОЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ
СКАЗКОТЕРАПИИ**

В статье рассматривается проблема затрудненного общения ребенка; представлена авторская классификация коммуникативных трудностей личности (базовых, содержательных, инструментальных, рефлексивных); выявлены психокоррекционные потенциалы сказкотерапии; представлены результаты эмпирических исследований, подтверждающие эффективность использования сказкотерапии в процессе преодоления коммуникативных трудностей младших школьников.

Ключевые слова: затрудненное общение, коммуникативные трудности, психокоррекция, сказкотерапия, диагностика коммуникативных трудностей, школьная тревожность, агрессивность.

A. G. Samokhvalova

*Associate professor, Ph.D. in pedagogy***OVERCOMING COMMUNICATION DIFFICULTIES
YOUNGER SCHOOLBOYS MEANS SKAZKOTERAPII**

The article considers the problem of difficult communication of the child; presents the author's classification of communication difficulties personality (basic, meaningful, instrumental, reflexive), revealed psycho potentials skazkoterapii; presents the results of empirical studies proving the effectiveness of the use of skazkoterapii in the process of overcoming communication difficulties younger students.

Key words: shortness of communication, communication difficulties, psycho-correction, tale therapy, diagnostics communication difficulties, school anxiety, aggressiveness.

На вопрос «Что такое затрудненное общение?» семилетняя девочка ответила: «Это когда человеку сначала плохо, грустно, он не хочет общаться, потом надо много-много трудиться, чтобы ни с кем не ссориться. И чтобы на душе стало хорошо и захотелось опять разговаривать...». Судя по ответу, в котором отражены субъективные переживания ребенка, девочка имеет опыт затрудненного общения.

В настоящее время общение, являющееся важнейшим естественным условием социального развития ребенка, становится нередко травмирующим фактором, вызывающим у детей стрессы, внутриличностные переживания, снижение самооценки, деструктивно-защитные формы коммуникативного поведения (по нашим данным более 70% современных младших школьников и подростков подтверждают этот факт).

К настоящему времени в социальной психологии уже накоплен богатый материал, в котором обсуждается проблема затрудненного общения

взрослой личности; выявляются классификации коммуникативных трудностей, критерии и структура затрудненного общения (Е. В. Цуканова, А. А. Бодалев, Г. А. Ковалев, В. Н. Куницына, В. А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.В.Залюбовская, Т.А. Аржакаева, Е.Г. Сомова и др.). Однако не изучены феноменология затрудненного общения и типы коммуникативных трудностей личности, которые начинают формироваться на ранних этапах онтогенеза.

В психологии развития широко обсуждаются вопросы онтогенеза детского общения (М.И. Лисина, Л.Ф. Обухова, Р.М. Грановская, И.Н. Никольская, Н.Е. Харламенкова, И.С. Кон, Ю.Б. Гиппенрейтер, К.Н. Поливанова, Я.Л. Коломинский, Л.Н. Галигузова, Т.А. Репина, Г.А. Цукерман и др.), однако не достаточно рассматривается проблема дезонтогенеза коммуникативного развития детей; условий, методов преодоления и профилактики коммуникативных трудностей.

Изучая более пятнадцати лет специфику общения дошкольников, младших школьников и подростков, мы пришли к выводу, что *затрудненное общение ребенка* – это процесс нарушенного взаимодействия между людьми, препятствующий эффективному решению коммуникативных задач; сопряженный с возникновением субъективных переживаний его участников; непониманием партнерами друг друга; негативными изменениями в межличностных отношениях; актуализацией деструктивных моделей взаимовлияния [10].

Обязательным критерием затрудненности общения является возникновение у его участников *коммуникативных трудностей* – различных по силе и степени выраженности объективных или субъективно переживаемых препятствий коммуникации, нарушающих внутреннее равновесие субъекта (субъектов) общения, требующих от партнеров усилий, направленных на их преодоление.

В ситуации затрудненного общения коммуникативные трудности могут возникать у всех участников коммуникации, либо у одного из партнеров. Исходя из этого, мы различаем три *сферы распространения затрудненного общения*:

1. *Субъективное пространство затрудненного общения («трудно мне»)* – различного рода негативные внутренние переживания субъекта общения, возникшие в процессе или в результате коммуникации (фрустрация потребностей; чувство некомпетентности, неполноценности; обида, злость; мотивационный, когнитивный, эмоциональный диссонансы; внутриличностные конфликты и др.). Чем выше степень осознания

коммуникативных трудностей, тем более дифференцированными становятся внутренние переживания ребенка;

2. *Объективное пространство затрудненного общения («трудно другим»)* – внешнефиксируемая несостоятельность коммуникативного процесса ребенка, выражающаяся в неадекватном коммуникативном поведении; в деструктивности способов влияния на партнера. Внутренних негативных переживаний в данном случае ребенок не испытывает и не воспринимает себя в качестве источника коммуникативных трудностей для партнеров; он не осознает и не принимает свою коммуникативную неудачу, а, соответственно, и не воспринимает ситуацию как затрудненную;

3. *Субъективно-объективное пространство затрудненного общения («трудно всем»)* – неадекватное коммуникативное поведение, деструктивный характер влияния на партнера, невозможность самореализации и самовыражения в коммуникативной ситуации беспокоят ребенка и вызывают негативные переживания, внутриличностные противоречия, фрустрацию, восприятие себя как «трудного партнера». Либо, напротив, травмирующие внутренние переживания актуализируют деструктивно-защитные формы коммуникативного поведения, создавая трудности для партнеров.

Попытки создать *классификацию коммуникативных трудностей* неоднократно предпринимались в отечественной социальной психологии. Так, Б.Д. Парыгин, например, выделял два вида социально-психологических барьеров: *внутренние барьеры личности*, связанные с такими образованиями как нормы, установки, ценности, а также с такими личностными особенностями, как ригидность, конформность, слабоволие и т.д.; *барьеры, причина которых вне личности*: непонимание со стороны другого человека, дефицит информации и т.д. [8].

Е.В. Залюбовская в экспериментальном исследовании выявила мотивационно-операциональный, индивидуально-психологический и социально-психологический барьеры, которые различаются по степени *представленности в сознании* [1]. То есть речь идет о барьерах, связанных с личностными, базовыми особенностями субъекта общения; и о барьерах, которые возникают на инструментальном уровне, т.е. в процессе непосредственного коммуникативного контакта.

В.Н. Куницына выявляет трудности общения по различным основаниям: *по содержательно-функциональным характеристикам*: «субъективно переживаемые» и «объективные»; *по причинной обусловленности*: первичные трудности и вторичные трудности [4].

Еще более подробную классификацию трудностей общения по различным основаниям мы встречаем в исследованиях В.А. Лабунской, Ю.А. Менджерицкой и Е.Д. Бреус, которые кроме объективных и субъективных, первичных и вторичных трудностей, выделяют осознаваемые и неосознаваемые; ситуативные и устойчивые; межкультурные и культурно-специфические; общевозрастные и гендерные; индивидуально-психологические, личностные, социально-психологические; когнитивно-эмоциональные, мотивационные, инструментальные; социально-перцептивные, коммуникативные, интерактивные; вербальные и невербальные [5].

Ю.И. Кузина полагает, что субъект затрудненного общения испытывает отклонения *во всех составляющий коммуникативной деятельности*: на поведенческом, аффективном, когнитивном, ценностно-смысловом уровнях [3].

С одной стороны, различие коммуникативных трудностей по многообразным основаниям дает возможность рельефно представить различные характеристики и нюансы коммуникативных трудностей, возникающих в общении; с другой стороны, несколько осложняет изучение затрудненного общения, т.к. требует тщательного исследования всех сторон личности и коммуникативного процесса ребенка.

Попытка интегрировать существующие классификации коммуникативных трудностей и обобщение результатов многолетних исследований специфики детского затрудненного общения позволили нам создать *классификацию коммуникативных трудностей ребенка*, состоящую из четырех групп: базовых, содержательных, инструментальных и рефлексивных трудностей.

К *базовым коммуникативным трудностям* ребенка мы относим трудности вступления в контакт; трудности эмпатии; трудности, связанные с детским эгоцентризмом; с отсутствием положительной установки на другого человека; с неадекватной самооценкой ребенка; с повышенной эмоционально-личностной зависимостью от партнеров по общению. К *содержательным коммуникативным трудностям* ребенка относятся трудности, связанные с недостатком коммуникативных знаний; трудности прогнозирования; планирования; самоконтроля; перестройки коммуникативной программы. *Инструментальные коммуникативные трудности* проявляются в неумении ребенка эффективно реализовывать на практике намеченные программы коммуникативных действий. К данному классу трудностей можно отнести вербальные, невербальные,

просодические, экстралингвистические трудности; трудности построения диалога. К *рефлексивным коммуникативным трудностям* ребенка относятся трудности самоанализа, самонаблюдения, самовыражения, самоизменения [9].

Многочисленные ситуации затрудненного общения, в которых возникают разнообразные коммуникативные трудности, накапливают у ребенка негативный коммуникативный опыт, деформируют его Я-концепцию, актуализируют деструктивные, дезадаптивные стратегии взаимодействия, т.е. тормозят развитие ребенка как субъекта общения.

Исходя из постулата о том, что коммуникативное поведение ребенка есть *развивающееся поведение* [6], мы рассматриваем возможности психологического сопровождения процесса преодоления актуальных коммуникативных трудностей ребенка; обучения эффективным способам саморегуляции, самопрезентации и самовыражения в общении; психологической помощи в раскрытии коммуникативных потенциалов ребенка. Наши исследования показали эффективность использования *сказкотерапии* при решении коммуникативных проблем младших школьников.

Психокоррекционный и психотерапевтический потенциал сказки отмечен многими зарубежными (Э. Фромм, Э. Берн, Э. Гарднер, А. Менегетти и др.) и отечественными учеными (А.И. Захаров, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, И.В. Вачков, Т.Ю. Калошина, О.Н. Руданова, М.В. Осорина, Е.И. Сеницына, Д.Ю. Соколов, Т.Н. Щербакова и др.).

По мнению Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, *сказкотерапия* – это процесс поиска смысла, расшифровки знаний о мире и системе взаимоотношений в нем. Действительно, когда начинаешь рассматривать сказку с различных точек зрения, на разных уровнях, оказывается, что сказочные истории содержат информацию о динамике жизненных процессов. В сказках можно найти полный перечень человеческих проблем и образные, вариативные способы их решения. Слушая сказки, человек накапливает в бессознательном некий символический «банк жизненных ситуаций». Этот «банк» может быть актуализирован в реальной жизни в случае необходимости. Часто обращение к этому «банку» позволяет найти нужное решение в сложных ситуациях жизненного выбора [2, с. 95]. *Сказкотерапевтическая психокоррекция* рассматривается автором как процесс восстановления адекватного поведения ребенка с помощью различных приемов и средств сказкотерапии [2, с. 20].

Определяя значение сказкотерапии для ребенка А.А. Осипова отмечает, что это метод, использующий сказочную форму для интеграции

личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействий с окружающим миром [7, с. 231].

Мы полагаем, что накопленный «сказочный опыт» помогает ребенку понимать смысл и неоднозначность коммуникативной ситуации, преодолевать актуальные коммуникативные трудности, находить вариативные способы самовыражения в общении, обогащает эмоциональный и вербальный инструментарий. Теоретический анализ и обобщение многолетнего опыта работы с детьми младшего школьного возраста позволили нам выявить *психокоррекционные потенциалы сказки* в процессе преодоления детских коммуникативных трудностей (табл. 1).

Таблица 1

Психокоррекционные функции и возможности сказок

<i>Функция сказки</i>	<i>Характеристика</i>	<i>Психокоррекционные возможности</i>
1. Функция установления контакта с ребенком	Работа со сказкой, моделирование в рамках сказочной среды создают позитивный настрой между ребенком и взрослым, атмосферу принятия и понимания; сказка является посредником между взрослым и ребенком, помогающим снять детские психологические защиты и отчужденность	Коррекция трудностей эмпатии, недоверия к партнеру, замкнутости, неуверенности, трудностей сотрудничества, согласования коммуникативных действий, планирования общения и прогнозирования его результатов, самоконтроля
2. Функция идентификации	Ребенок с легкостью идентифицирует себя с героями сказки, так как содержание сказочных образов приближено к содержанию его внутреннего мира; сопереживание им дает возможность ребенку выразить множество собственных чувств (страх, радость, обиду, зависть, гордость, волнение и т. д.). В сказке происходит процесс идентификации с «незнакомым, чужим» для ребенка персонажем, при этом ребенок ставится в ситуации выбора – применять эту модель	Коррекция враждебности, нетерпимости, завистливости, трудностей эмпатии, дифференциации эмоциональных состояний партнера, трудностей самовыражения в общении, трудностей ориентации в условиях коммуникативной ситуации, планирования и прогнозирования собственных действий, трудностей выбора действий в ситуации неопределенности

	поведения в решении собственной проблемы или отвергнуть	
3.Обучающая функция	Сказки предлагают в образной форме «обучающие ситуации», ребенок «видит» новые ролевые позиции, новые способы действия, происходит осознание морально-этических норм, расширение поведенческого репертуара	Коррекция коммуникативной ригидности, вялости, стереотипизации поведения, вербальных и невербальных трудностей, трудностей самонаблюдения и адекватной самооценки
4. Функция рефлексии	Сказка, с одной стороны, вовлекает ребенка в мир переживаний, с другой – сохраняет способность видеть происходящее извне, т.е. рефлексивно оценивать ситуацию	Коррекция рефлексивных трудностей: самонаблюдения, самоконтроля, самоизменения, самовыражения; неумения видеть, признавать и исправлять собственные коммуникативные ошибки
5.Функция гармонизации внутреннего мира ребенка	Сказка предлагает ребенку различные способы адаптации к ситуациям, людям, собственным состояниям, тем самым поддерживая позитивное самовосприятие и защищая от травмирующих переживаний	Коррекция тревожности, застенчивости, неуверенности в себе, трудностей вступления в контакт, страха самопрезентации, коммуникативной дезадаптации и неадекватности
6.Развивающая функция	Сказка способствует снижению уровня тревожности и агрессивности у детей, развитию умения преодолевать трудности и страхи, выявляет и поддерживает творческие способности, формирует навыки конструктивного выражения эмоций, развивает способности к эмоциональной регуляции естественной коммуникации, передает ребенку основные жизненные принципы и закономерности	Коррекция конфликтности, агрессивности, нежелания и неумения договариваться с другими, проявлений упрямства, эгоизма, трудностей слушания, «пристройки» к собеседнику, неумения координировать свои действия с действиями других людей, понимать их намерения

7. Ресурсная функция	В сказке предлагается определенный способ решения проблемы через обращение не только к народной мудрости, опыту человечества, но и к собственным ресурсам ребенка через преодоление его сопротивления	Коррекция стереотипности, шаблонности коммуникативного поведения, трудностей перестройки программы общения, замкнутости, безынициативности, трудностей самовыражения
----------------------	---	--

С целью психокоррекции коммуникативных трудностей ребенка нами используются разнообразные *формы работы со сказками*: использование сказки как метафоры; рисование по мотивам сказки; обсуждение личностных и коммуникативных особенностей персонажей сказки; проигрывание эпизодов сказки (игры-драматизации, танцевальная инсценировка, проигрывание с помощью игрушек или самостоятельно изготовленных кукол); творческая работа по мотивам сказки (дописывание, переписывание, введение в сказку новых персонажей, составление рекламы сказки, подбор музыки к сказке, написание песенки для главного героя и т. д.) [9].

Кроме того, сказка может быть использована как *средство диагностики коммуникативных трудностей ребенка*. Приведем пример авторской диагностической сказки, направленной на выявление актуальных для ребенка 6-10 лет базовых коммуникативных трудностей.

Путешествие за молодильным яблочком

Когда-то давно в одной сказочной деревне жил дед. Однажды он заболел и попросил сына своего Иванушку принести ему молодильное яблочко.

Стал собираться Иван в дорогу, развернул перед собой карту, чтобы заранее хорошенько продумать свой путь в волшебную страну, где растут молодильные яблочки. А путь предстоял ему интересный и сложный!

Чтобы добраться до чудесного сада, где стояла яблонька с волшебными яблочками, Иванушке нужно было:

- первому поздороваться и подружиться со всеми незнакомыми жителями Волшебного леса, встречающимися на его пути;*
- поделиться последним пирожком с голодными птенчиками;*
- понять, почему Змей Горыныч, который охраняет чудесную яблоньку, такой злой и не приветливый;*
- интересно рассказать о себе и попытаться понравиться Повелителю Волшебного леса;*
- заступиться перед Повелителем за маленького некрасивого головастика, над которым смеются все жители Волшебного леса.*

Да, непростой путь предстоял Иванушке! И перед тем, как отправиться в него, попросил добрый молодец благословения и напутствия у своего старого друга – мудрого Долгожителя.

Благословил Долгожитель Ивана в путь-дорожку и дал ему с собой камешек-помощник. Если бросить его с силой на землю, да топнуть три раза – любая проблема разрешится! Вот только использовать волшебный камешек можно лишь один раз, когда сил своих не хватает, когда чья-то помощь обязательно нужна, чтобы справиться с возникшей трудностью!..

Вопросы для анализа сказки:

- Как ты думаешь, использует Иван волшебный камешек или пройдет весь путь беспрепятственно сам?*
- Если Иван использует камешек, то при каких обстоятельствах, в какой именно ситуации?*
- Как именно камешек поможет справиться Ивану с трудностями?*
- Как ты считаешь, можно ли с этой трудностью справиться в жизни самому? Как именно? Кто тебе может в этом помочь?*
- Придумай сам окончание сказки.*

На основании беседы с ребенком психолог фиксирует актуальные коммуникативные трудности ребенка: 1 ситуация – трудности вступления в контакт; 2 – трудности, связанные с детским эгоизмом, жадностью; 3 – трудности эмпатии; 4 – трудности, связанные с неадекватной самооценкой ребенка, страхом самопрезентации; 5 – трудности, связанные с отсутствием положительной установки на другого человека. Подобные варианты сказок можно предложить для диагностики коммуникативных трудностей содержательного, инструментального и рефлексивного видов. В таком случае необходимо лишь изменить ситуации, в которые попадает герой сказки.

Все выявленные с помощью диагностической сказки базовые коммуникативные трудности ребенка положительно коррелируют с трудностями, выявленными с помощью методики экспертной оценки коммуникативного развития ребенка ($p < 0,05$), т.е. полученные результаты являются достоверными.

В квалификационном исследовании Н.С. Лебедевой (2008), проведенном под нашим руководством, проверялась эффективность использования сказкотерапии как средства психокоррекции коммуникативных трудностей младших школьников. Экспериментальной базой исследования была МОУ СОШ № 14 г. Костромы. Выборка включала 28 детей в возрасте 8-9 лет, имеющих коммуникативные трудности различных видов. В качестве экспериментальной группы выступили учащиеся 2 «а» класса – 14 человек (7 девочек и 7 мальчиков), в контрольную группу вошли учащиеся 2 «б» класса – 14 человек (6 девочек и 8 мальчиков). В диагностических целях использовалась авторская методика экспертной оценки коммуникативного развития ребенка [9], тест школьной тревожности

Филипса.

Были установлены *характерные для младшего школьника коммуникативные трудности* (как для детей экспериментальной, так и контрольной групп): базовые – отсутствие коммуникативной инициативы, низкий уровень контактности, агрессивность, низкий уровень эмпатии к партнеру по общению, отзывчивости; содержательные – трудности планирования коммуникативной деятельности и перестройки коммуникативной программы; инструментальные – ограниченный потенциал средств коммуникативного воздействия; рефлексивные – трудности осознания и анализа собственных коммуникативных действий, страх признавать собственные ошибки.

На протяжении учебного года реализовывалась авторская сказкотерапевтическая программа, направленная на преодоление выявленных коммуникативных трудностей детей [9], в результате чего в экспериментальной группе была зафиксирована положительная динамика по многим коммуникативным переменным (табл. 2).

Таблица 2

Динамика коммуникативного развития детей экспериментальной группы по Т-критерию Вилкоксона (по методике экспертной оценки коммуникативного развития ребенка)

Коммуникативные параметры	Т	Z	Значимость р	Среднее	
				Срез 1	Срез 2
Контактность	121,5	3, 145	0,002	13, 13	17,15
Отзывчивость	112,000	3, 360	0,001	13,42	18,25
Эмпатийность	124,000	3, 153	0,002	13,88	17,63
Умение планировать общение	98,500	3,500	0,000	12,96	18,54
Коммуникативная адекватность	145,000	2,972	0,003	13,20	15,98
Миролюбивость	122,000	3,140	0,002	14,23	18,15
Владение коммуникативными средствами	97,000	3,492	0,000	13,00	17,92
Самоанализ общения	104,000	3,448	0,001	12,25	16,92
Умение признавать ошибки	102,500	3,419	0,001	13,58	17,50

Таким образом, по всем наименее развитым показателям коммуникативного развития в экспериментальной группе произошел достоверный значимый положительный сдвиг ($p < 0,05$), что несомненно можно считать положительным эффектом реализации психокоррекционной программы. В контрольной же группе значимый сдвиг произошел по таким параметрам как «самоконтроль» и «умение сотрудничать» ($p < 0,05$), что объясняется закономерностями возрастного развития и эффектом учебной деятельности.

Кроме того, при первичной диагностике по тесту школьной тревожности Филлипса в обеих группах была выражена *школьная тревожность* у детей, при этом значимых различий по критерию U-Манна-Уитни между группами выявлено не было. Результаты наблюдения показали, что высокий уровень школьной тревожности обуславливает возникновение таких коммуникативных трудностей, как трудности вступления в контакт, трудности публичных выступлений, отстаивания собственной позиции, выражения эмоций, оказания влияния и др. На контрольном же этапе эксперимента были выявлены статистически значимые различия по показателям: «переживание социального стресса» ($U=47,00$ при $p=0,02$), «страх ситуации проверки знаний» ($U=46,00$ при $p=0,01$), «страх несоответствовать ожиданиям окружающих» ($U=48,00$ при $p=0,02$), «страх самовыражения» ($U=52,00$ при $p=0,03$). У детей экспериментальной группы выраженность этих параметров оказалась значимо ниже, т.е. дети стали более свободны в общении, преодолели страх самопрезентации и самовыражения, проявляли готовность идти на контакт, принимать и оказывать помощь партнерам, не боялись стать объектом насмешек, допускать ошибки в процессе межличностного взаимодействия.

Взаимосвязь *уровня школьной тревожности с агрессивностью младших школьников* ($n=80$ чел. в возрасте 7-9 лет) была доказана в исследовании О.А. Мухамедшиной (2010), проведенном под нашим руководством. Было установлено, что высокий *уровень школьной тревожности* (по тесту Филлипса) является предиктором *агрессивного коммуникативного поведения* (по тесту «Руки» в адаптации М.М. Семаго) ($\beta=0,45$ при $p=0,02$), следовательно агрессивность выполняет защитную функцию, помогает ребенку справляться с внутренними переживаниями, волнением в ситуации затрудненного общения, проявляя агрессию младший школьник чувствует себя более значимым, успешным, авторитетным в коммуникациях. С агрессивностью связаны такие показатели школьной тревожности, как *переживание социального стресса* ($R=0,78$, $p=0,00$); *страх несоответствовать*

ожиданиям окружающих ($R=0,71$, $p=0,02$); *фрустрация в достижении успеха* ($R=0,67$, $p=0,03$); т.е. с помощью агрессивных форм поведения ребенок пытается адаптироваться к ситуации затрудненного общения; замаскировать собственный страх; «отомстить» за нереализованные потребности, за собственную несостоятельность в коммуникативном процессе. Чем менее коммуникативно компетентным является ребенок, тем чаще он проявляет агрессию по отношению к партнерам (это доказывает наличие обратной связи *уровня коммуникативности с агрессивностью*: $R=-0,74$, при $p=0,01$). *Ожидание агрессии со стороны партнеров* повышает коммуникативную активность младших школьников ($R=0,65$, при $p=0,03$), однако эта активность хаотична, нецеленаправлена, неэффективна, часто носит защитно-агрессивный характер.

Разработанная и апробированная авторская программа психокоррекции коммуникативных трудностей младших школьников ($n=15$ чел.), связанных с высоким уровнем тревожности и агрессивности, включающая методы сказкотерапии, способствовала снижению *школьной тревожности* ($T=0,00$, при $p=0,00$), *проявлению тревожности в общении* ($T=2,00$, при $p=0,02$); минимизации *переживания социального стресса* ($T=1,50$, при $p=0,01$); преодолению страха несоответствовать ожиданиям окружающих ($T=0,00$, при $p=0,01$) и, как следствие, снижению общего уровня *агрессивности* ($T=1,00$, при $p=0,01$). По мнению учителей, дети стали более уверенными в себе, начали проявлять коммуникативную инициативу, креативность в общении, исчез страх самовыражения и сотрудничества, заметно снизились агрессивные реакции (возникали только в ситуации критики и невозможности достичь собственных целей в ситуации общения).

Результаты проективной методики «Метаморфозы» М.М. Семаго также доказали тенденцию к снижению уровня *тревожности и агрессивности*. По выборам-предпочтениям детей вместо категорий «тревожных» и «агрессивных» ответов актуальными стали социально-одобряемые и самоутверждающиеся тенденции коммуникативного поведения, что подтверждает факт преодоления детьми коммуникативных трудностей, связанных с тревогой и агрессией и возникновение ориентации на самовыражение и самосовершенствование в сфере межличностного общения (однако, согласно выборам-отвержениям, у детей сохраняется страх негативной оценки со стороны окружения, т.е. самореализация субъекта общения возможна лишь в коммуникативно-безопасной, «принимающей», «помогающей» среде).

Детские рисунки несуществующего животного также показали

снижение признаков *тревожности* (менее сильный нажим карандаша, уменьшение размеров рисунка, гармонизация цветовой гаммы и т.д.) и *агрессивности* (стало меньше угрожающих животных, заметно снизилось количество острых деталей и т.д.). Вместе с тем, на рисунках все еще сохраняются орудия нападения – острые рога, иглы, когти, зубы, шипы, щупальца, т.е. велика вероятность того, что вновь возникшие коммуникативные трудности дети вновь попытаются преодолеть с помощью агрессивных проявлений.

Результаты представленных исследований доказывают, что *сказкотерапия является эффективным средством психокоррекции базовых, содержательных, инструментальных и рефлексивных коммуникативных трудностей* младших школьников; способствует раскрытию коммуникативных потенциалов ребенка, накоплению богатого коммуникативного опыта, расширению коммуникативного инструментария; оптимизирует и гармонизирует процесс межличностного общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Залюбовская Е.В. Преодоление коммуникативных барьеров в условиях совместной деятельности. Дисс. ... канд. психол. наук / Е.В. Залюбовская. – М., 1984. – 166 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Формы и методы работы со сказками / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2006. – 240 с.
3. Кузина Ю.И. Влияние паттернов вербальной коммуникации на нормализацию затрудненного общения личности. Дисс.... канд. психол. наук / Ю.И. Кузина. – Новосибирск, 2006. – 171 с.
4. Куницына В.Н. Трудности межличностного общения. Дисс. ... докт. психол. наук / В.Н. Куницына. – СПб., 1991. – 358 с.
5. Лабунская В.А. Психология затрудненного общения Теория. Методы. Диагностика. Коррекция / В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус. – М.: Академия, 2001. – 288 с.
6. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 209 с.
7. Осипова А.А. Общая психокоррекция / А.А. Осипова. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.
8. Парыгин Б.Д. Социальная психология / Б.Д. Парыгин. – СПб.: ГУП, 2003. – 616 с.
9. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция / А.Г. Самохвалова. – СПб.: Речь, 2011. – 432 с.
10. Самохвалова А.Г. Психология затрудненного общения ребенка / А.Г. Самохвалова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – 418 с.

REFERENCES

1. Zaliubovskaia E.V. *Preodolenie kommunikativnykh bar'erov v usloviakh sovместnoi deiatel'nosti. Diss. ... kand. psikh. nauk* [Overcoming communication barriers in conditions of joint activity. Diss. ... Cand. Psych. science]. Moscow, 1984. 166 p.
2. Zinkevich-Evstigneeva T. D. *Formy i metody raboty so skazkami* [Forms and methods of

- work with the tales]. Saint Petersburg, Rech', 2006. 240 p.
3. Kuzina Iu.I. *Vliianie patternov verbal'noi kommunikatsii na normalizatsiiu zatrudnennogo obshcheniia lichnosti. Diss.... kand. psikhol. nauk* [Influence patterns of verbal communication on the normalization of the difficulty of communication of a person. Diss. ... Cand. psychol. science]. Novosibirsk, 2006. 171 p.
 4. Kunitsyna V.N. *Trudnosti mezhlichnostnogo obshcheniia. Diss. ... dokt. psikhol. nauk* [Difficulties in interpersonal communication. Diss. ... doctor. psychol. sciences]. Saint Petersburg, 1991. 358 p.
 5. Labunskaya V.A. *Psikhologiya zatrudnennogo obshcheniia Teoriia. Metody. Diagnostika. Korrektsiia* [Psychology difficulty of communication Theory. Methods. Diagnostics. Correction]. Moscow, Akademiia, 2001. 288 p.
 6. Lisina M. I. *Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii* [Formation of the personality of the child's communication]. Saint Petersburg, Piter, 2009. 209 p.
 7. Osipova A.A. *Obshchaia psikhokorrektsiia* [General psycho-correction]. Moscow, Sfera, 2002. 510 p.
 8. Parygin B.D. *Sotsial'naia psikhologiya* [Social psychology]. Saint Petersburg, GUP, 2003. 616 p.
 9. Samokhvalova A.G. *Kommunikativnye trudnosti rebenka: problemy, diagnostika, korrektsiia* [Communicative difficulties of the child: problems, diagnostics, correction]. Saint Petersburg, Rech', 2011. 432 p.
 10. Samokhvalova A.G. *Psikhologiya zatrudnennogo obshcheniia rebenka* [Psychology difficult child interaction]. Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2013. 418 p.

Информация об авторе

Самохвалова Анна Геннадьевна (Россия, г. Кострома) – Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии. Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова. Институт педагогики и психологии. E-mail: samohvalova@kmtn.ru

Information about the author

Samokhvalova Anna Gennad'evna (Russia, Kostroma) – Associate professor, Ph.D. in pedagogy, associate professor of the department of social psychology. Nekrasov Kostroma State University. Institute of pedagogics and psychology. E-mail: samohvalova@kmtn.ru