

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Прикладная
психология»

Направление подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование»
Магистерская программа «Социальная психология в образовании»

Магистерская диссертация
на тему

«Изучение факторов тревожности младших школьников и возможностей
ее коррекции»

Студент


подпись

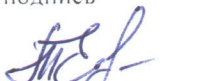
Насырова Дарья Владимировна

Научный руководитель


подпись

Тарасов С.В.

Нормоконтролёр


подпись

Тарасова Е.М.

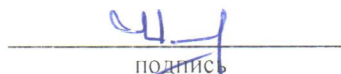
Рецензент к.пед.н., директор
МБОУ «Лицей №55» г. Пензы


подпись

Краличкина Е.А.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 31.01.2020 № 8)

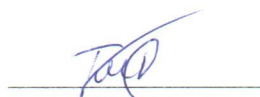
Заведующий кафедрой


подпись

Медведева И.А.

Работа защищена с отметкой хорошо (протокол заседания ГЭК от 27.02.20 № 16)

Секретарь ГЭК


подпись

Карманова Т.М.

Пенза 2020

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Анализ теоретических данных по проблеме изучения факторов тревожности младших школьников и возможностей ее коррекции.....	9
1.1. Природа тревожности как предмет психологических исследований.....	9
1.2. Психологические особенности детей младшего школьного возраста	20
1.3. Факторы тревожности и природа детских страхов	34
1.4. Признаки тревожности, методы ее диагностики и коррекции.....	44
Выводы по главе 1	61
Глава 2. Изучение факторов тревожности младших школьников и возможностей ее коррекции.....	65
2.1. Обоснование выбора методов исследования	65
2.2. Результаты первичной диагностики.....	70
2.3. Описание коррекционной программы, направленной на коррекцию тревожности младших школьников	75
2.4. Повторная диагностика результатов исследования.....	78
Выводы	82
Заключение	85
Список используемых источников.....	87
Приложения	92

Введение

В настоящее время тревожность является достаточно распространённым психологическим явлением и имеет особую актуальность в связи с изменением ситуации развития детства, обусловленной напряжённой социальной, экономической и демографической ситуацией, вследствие которой проявляется негативная тенденция в становлении личности подрастающего поколения. Наиболее ярко у детей проявляется прогрессирующая отчужденность, агрессивность, конфликтность, повышенная тревожность вследствие которой развиваются многочисленные неврозы. Тревожность рассматривается как переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие опасности.

Тревожность школьников характеризуется повышенным уровнем беспокойства, неуверенностью в себе, эмоциональной неустойчивостью. А.М. Прихожан называла такое ощущение неблагополучия учеников «школьный невроз» или «школьная фобия».

Тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику, которая обнаруживается в ее причинах, формах и содержании. Для каждого этапа детского развития существуют определенные области, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей в независимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти «возрастные пики тревожности» являются следствием наиболее значимых социогенных потребностей. К таким возрастным периодам относится младший школьный возраст, когда ребёнок переживает период адаптации к новым условиям своей жизни, осваивает новую социальную роль и становится субъектом собственной деятельности.

Чувство тревоги в школьном возрасте неизбежно. Однако интенсивность этого переживания не должна превышать индивидуальной для каждого ребенка «критической точки», после которой оно начинает оказывать дезорганизующее, а не мобилизующее влияние. Когда уровень

тревожности превышает оптимальный предел, человека охватывает паника. Стремясь избежать неуспеха, он устраняется от деятельности, либо ставит все на достижение успеха в конкретной ситуации и так изматывается, что «проваливается» в других ситуациях. И все это усиливает страх неудачи, тревожность возрастает, становясь постоянной помехой. И родителям и учителям хорошо известно, сколь мучительно протекают годы учебы для тревожных детей. А ведь школьная пора - основная и основополагающая часть детства: это время формирования личности, выбора жизненного пути, овладения социальными нормами и правилами. Если же лейтмотивом переживаний школьника оказываются тревога и неуверенность в себе, то и личность формируется тревожная, мнительная. Выбор профессии для такого человека основан на стремлении предохранить себя от неудачи, общение со сверстниками и учителями - не в радость, а в тягость, интеллектуальное развитие школьника, когда он связан тревожностью по рукам и ногам, не сочетается с развитием творческих способностей, оригинальностью мышления, любознательности.

По мнению ряда авторов (А.Л. Вегнер, Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова, О.А. Слепичева, Е.Р. Хабирова, А.К. Дусавицкий) основными причинами школьной тревожности являются учебные перегрузки, неадекватные требования со стороны родителей, неблагополучные отношения с учителями, постоянно повторяющаяся оценочно-экзаменационная ситуация, смена учебного коллектива или неблагоприятные отношения со сверстниками.

Актуальность исследования проблемы тревожности связана с тем, что она не только оказывает влияние на учебную деятельность, но и разрушает личностные структуры ребёнка. Поэтому одной из задач психолога, работающего с детьми данной возрастной категории, является грамотная комплексная диагностика тревожности учащихся младшего школьного возраста и её коррекция.

Целью исследования стало изучение факторов тревожности младших школьников и возможностей её коррекции для разработки и апробации

коррекционной программы, направленной на снижение тревожности у детей младшего школьного возраста.

Объект исследования: эмоциональная сфера младших школьников.

Предмет исследования - факторы тревожности младших школьников.

Гипотеза исследования: коррекционная программа, направленная на снижение тревожности у детей младшего школьного возраста будет эффективна при соблюдении следующих условий:

- содержание программы коррекционного тренинга для снижения уровня тревожности младших школьников будет подобрано с учетом психологических и возрастных особенности детей;
- средством коррекционно-развивающей работы будет являться психолого-педагогический тренинг, направленный на эмоциональную регуляцию, коррекцию уровня тревожности и улучшение психологического состояния ребенка.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические источники по проблеме тревожности как предмета психологических исследований .
2. Рассмотреть психологические особенности детей младшего школьного возраста.
3. Определить факторы тревожности и природу детских страхов.
4. Исследовать признаки тревожности, методы ее диагностики и коррекции.
5. Провести диагностику и проанализировать результаты тревожности младших школьников.
6. Составить и провести коррекционную программу по преодолению тревожности младших школьников.
7. Оценить эффективность психокоррекционных процедур.

Методологическая база исследования:

Изучению школьной тревожности посвящено множество исследований. В зарубежной психологии явление тревожности исследовали З. Фрейд,

К. Хорни, А. Фрейд, Дж. Тейлор, Р. Мэй и другие. В отечественной психологии известны работы по проблеме тревожности В.Р. Кисловской, А.М. Прихожан, Ю.Л. Ханина, И.А. Мусиной, В.М. Астапова. В настоящее время в нашей стране тревожность исследуется преимущественно в узких рамках конкретных проблем: школьная тревожность (Е.В. Новикова, Т.А. Нежнова, А.М. Прихожан), экзаменационная тревожность (В.С. Ротенберг, С.М. Бондаренко), тревожность ожиданий в социальном общении (В.Р. Кисловская, А.М. Прихожан).

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; экспериментальное исследование, включающее в себя три этапа (диагностический, формирующий, контрольный); метод статистической обработки данных - Т-критерий Стьюдента.

Методики, используемые на диагностическом и контрольном этапах исследования:

1. Методика выявления детских страхов «Страхи в домиках» (А.И. Захаров и М. Панфилова);
2. Тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен);
3. Проективная методика А.И. Захарова «Мои страхи»;
4. Проективная методика «Школа».

Новизна исследования состоит в расширении и дополнении теоретических сведений о факторах тревожности и природе детских страхов, а также разработке программы психолого-педагогического тренинга, которая включает в себя комплекс логически обоснованных методов коррекции и снижения тревожности у младших школьников с учетом возрастных и психологических особенностей детей.

Теоретическая значимость заключается в расширении научных представлений о проблеме повышенной тревожности у детей младшего школьного возраста, в обогащении базы психолого-педагогических исследований экспериментальным изучением проблемы тревожности у

учащихся младших классов, а также в экспериментальной апробации примененных диагностических тестов и методик для подтверждения эффективности применяемых средств коррекционно-развивающей работы.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения разработанной психокоррекционной программы по коррекции повышенного уровня тревожности младших школьников учителями и психологами в практической деятельности учреждений среднего общего образования и центрах психологической помощи.

Апробация результатов исследования. По результатам исследования опубликована статья: Экрот Я.Р., Груздова О.Г. Детско-родительская привязанность как условие адаптации ребенка раннего возраста к дошкольному образовательному учреждению //Актуализация персональных ресурсов личности : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (очно-заочной) (г. Пенза, 19–20 апреля 2019 г.) / под ред. И. А. Медведевой. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2019. –С. 48-52.

Магистерская диссертация состоит из двух глав, заключения, списка используемых источников и приложений. Работа содержит 2 рисунка и 8 таблиц. Общий объем 91 страница без приложений.

Положения, выносимые на защиту:

1. Факторы тревожности младших школьников можно условно поделить на внутренние и внешние. К внутренним относятся психологические особенности личности (чувствительность, мнительность, впечатлительность, заниженная самооценка), к внешним – неблагоприятные отношения с родителями, учителями, сверстниками; негативный эмоциональный опыт.

2. Эффективная коррекционная работа строится в соответствии с содержанием программы коррекционного тренинга для снижения уровня тревожности младших школьников и учитывает психологические и возрастные особенности детей.

3. Психолого-педагогический тренинг, направленный на эмоциональную регуляцию, коррекцию уровня тревожности и улучшение психологического состояния ребенка является эффективным средством коррекционной работы.

4. Положительное влияние психолого-педагогического тренинга на эмоциональное состояние ребенка доказано при осуществлении мониторинга уровня детской тревожности с помощью диагностического инструментария до и после коррекционной работы.

Глава 1. Анализ теоретических данных по проблеме изучения факторов тревожности младших школьников и возможностей ее коррекции

1.1. Природа тревожности как предмет психологических исследований

Проблемы, связанные с психическими состояниями человека, занимают особое место в практической деятельности психолога. В ряду различных психических состояний, являющихся предметом научных исследований и практического воздействия, наибольшее внимание уделяется состоянию тревоги.

Функция тревожности, испытываемой человеком по отношению к определённой ситуации, состоит в обеспечении его безопасности на личностном уровне. Уровень и проявления тревожности зависят от эмоционального опыта человека в подобных ситуациях. Высокий уровень тревожности свидетельствует о недостаточной эмоциональной адаптированности субъекта к тем или иным социальным ситуациям.

В настоящее время изучению состояния тревоги посвящено большое количество исследований. Для их анализа важно четкое концептуальное различение понятий тревоги как состояния и тревожности как черты, свойства личности. Принципиальным для изучения тревожности является определение разницы между тревогой и страхом. В.М. Астапов так определяет эту разницу: страх - это реакция на конкретно существующую угрозу, а тревога - это состояние предчувствия чего-то неприятного без видимой причины [5]. При этом страх - это естественная реакция на ситуацию опасности, а тревога - неадекватная реакция на ситуацию опасности, кроме того, степень опасности зачастую субъективно преувеличена.

Тревога часто рассматривается в тесной связи со страхом, поскольку она является базисной реакцией, а страх выражает то же самое качество, но в объективной форме.

Многозначность в понимании тревоги как психического явления связано с тем, что термин «тревожность» используется в психологии в разных значениях. Это и временное психическое состояние, возникшее под воздействием стрессовых факторов, и фрустрация определенных потребностей, и состояние, когда организм не может естественным образом реализовывать потребности, а также свойство личности.

Интерпретация тревожности как эмоционального состояния является основным. Наиболее часто тревожность рассматривается как особое эмоциональное состояние, рядоположенное с другими аффектами и чувствами.

Некоторые отечественные психологи данному понятию предпочитают другое - психическая напряженность. По мнению Н.И. Наенко, данный термин «свободен от отрицательных ассоциаций и указывает на необходимость изучения именно психологического функционирования человека в сложных условиях» [31].

Многозначность и семантическая неопределенность в концепциях тревожности связаны с тем, что этот термин используется для обозначения, хотя и взаимосвязанных, но все же различных понятий. В этой связи при анализе понятия «тревожность» целесообразно выделить тревоги, немотивированной тревожности и личностной тревожности. Приведем анализ теоретических данных в соответствии с данной теоретической позицией.

Термин «тревожность» чаще используется для описания психического состояния, которое характеризуется субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, негативных предчувствий. С физиологической Такое состояние возникает, когда человек воспринимает ситуацию как несущую в себе элементы угрозы, опасности или вреда. Сама по себе

тревожность – естественное, природосообразное состояние. Она является не только как индикатором какого-то нарушения, но и активизирует резервы психики. Тревожность имеет важное адаптивное значение как внутреннее условие, обеспечивающее формирование оптимальных способов саморегуляции деятельности человека.

Тревога является уникальной формой эмоционального предвосхищения неприятности, неудачи, неуспеха, она сигнализирует субъекту необходимость предвидения основных условий предстоящего дела, что способствует оптимальной подготовке к деятельности по достижению цели. Таким образом, побуждая активность, направленную на подготовку к предстоящей деятельности, состояние тревоги способно повысить уровень эффективности саморегуляции, что обеспечивает успешность деятельности.

Вместе с тем, тревожность рассматривается и как эмоциональное состояние личности, оказывающее негативное влияние на психику человека и проявляющееся как состояние беспомощности перед лицом угрозы.

Исследователи в своем большинстве признают необходимость дифференцированного подхода к изучению тревожности - как ситуативного явления и как личностной характеристики.

Тревожность как личностная характеристика и как один из основных параметров индивидуальных различий - склонность индивида к переживанию тревоги. Тревожная личность характеризуется низким порогом возникновения реакции тревоги. Формированию и развитию тревожности способствуют нервно-психические и тяжелые соматические заболевания. У здоровых людей тревожность повышается вследствие перенесенных психотравм.

В исследованиях тревожности выделяют такие ее виды, как ситуативную и личностную. Последняя является стабильным свойством личности человека. При этом определенный уровень тревожности является устойчивым свойством любого человека. Повышенная тревожность возникает в результате сложного взаимодействия когнитивных, аффективных

и поведенческих реакций, провоцируемых при воздействии на человека стрессогенных факторов, чаще всего социально-психологических.

Тревожность как состояние характеризуется различной интенсивностью, изменчивостью во времени, наличием неприятных переживаний напряженности, беспокойства, сопровождается активизацией вегетативной нервной системы.

Г.Ш. Габдреева выделяет несколько теоретических подходов к изучению тревоги. Первый из них - системно-структурный подход, который представлен в работах К.Е. Изарда [21], Н.Д. Левитова [25], предполагает рассмотрение тревоги как цельного и интегрального явления. Другой подход – системно-функциональный рассматривает состояние тревоги как отражательную форму психики, запечатлевающую отношения между человеком и миром. Системно-исторический подход к изучению тревоги раскрывает ее причинность в социальном, психологическом и физиологическом аспектах [12].

Социальный аспект тревоги связан с неожиданным изменением условий жизни, со сменой привычной деятельности, с нарушением динамического стереотипа. Сюда относятся ситуации, которые вызывают ожидание угрозы самоуважению человека, его престижу; конфликты, приводящие к социальной изоляции. Состояние тревоги может быть вызвано также длительной задержкой в появлении ожидаемого объекта или действия, которое является для человека значимым.

К психологическим причинам тревоги, прежде всего, относятся внутренние конфликты, в основе которых неадекватные представления человека о себе, неадекватный уровень притязаний, необоснованные цели, а также необходимость выбора между одинаково привлекательными целями. К физиологическим причинам тревоги относятся болезни, воздействие на организм медикаментозных препаратов.

Причины, вызывающие тревогу, а также причины, влияющие на изменение ее уровня, разделяют на субъективные и объективные.

К субъективным относят причины, связанные с представлением о результатах предстоящего события, а также причины, приводящие к завышению его значимости. К объективным причинам относятся условия, предъявляющие повышенные требования к психике человека, ситуации неопределенности, беспокойство по поводу здоровья; его нарушения и влияние препаратов, которые могут оказывать негативное воздействие на психическое состояние.

Существует понятие немотивированной тревожности, которая характеризуется беспричинными или плохо объяснимыми ожиданиями неприятностей, их предчувствием. Психика людей, которым свойственна немотивированная тревожность, постоянно напряжена, а их поведение характеризуется дисфункциональным эмоциональным стереотипом, который мало поддается контролю со стороны сознания.

В последних экспериментальных исследованиях все больше делается акцент не столько на качествах личности или ее установках, сколько на взаимодействии личности с ситуацией. В этой связи выделяют либо общую личностную тревожность, либо специфическую, характерную для определенного типа ситуаций. Общая личностная тревожность имеет хронический, не связанный с особенностями ситуации характер.

По мнению В.М. Астапова немотивированная тревожность может быть признаком психического расстройства, при котором наблюдается постоянный поиск источника опасности и нахождение угрозы. Источником угрозы могут быть другие люди (бред ущерба), собственный организм (ипохондрия), собственные действия (психастения) [5]. Для человека активность, проявляющаяся в поиске угрожающего объекта, есть путь уменьшения тревоги.

Понятие «личностная тревожность» означает склонность индивида испытывать состояние тревоги. Уровень личностной тревожности определяется интенсивностью возникновения состояния тревоги. Тревожность как свойство личности свидетельствует о тенденции

переживания нейтральной ситуации как угрожающей, о предрасположенности расценивать различные ситуации как содержащие в себе угрозу.

Разнообразие теоретических подходов и терминологическая неоднородность в использовании понятий не исключает возможность разработки единой концептуальной системы анализа различных аспектов проявления тревоги на основе ее функционального назначения [2].

Выделяют следующие функции тревоги:

- функция поиска и обнаружения источников угрозы;
- функция оценки сложившейся ситуации;
- управляющая функция;
- регулирующая функция;
- функция восприятия.

Исследования личностной тревожности на основе ее функционального назначения предполагает ее рассмотрение как системного свойства, проявляющегося на всех уровнях активности человека. Так, в ряде работ раскрывается роль данного свойства в социальной сфере, где тревожность оказывает влияние на эффективность в общении, на социально-психологические показатели эффективности деятельности, на взаимоотношения с окружающими.

В психологической сфере тревожность проявляется в изменении уровня притязаний личности, в снижении самооценки, решительности, уверенности в себе. Личностная тревожность влияет на мотивацию. Известна обратная связь тревожности с такими характеристиками личности, как социальная активность, способность к лидерству, независимость, эмоциональная устойчивость, работоспособность.

Тревожность не всегда видима, не всегда проявляется непосредственно в поведении. В психофизиологической сфере тревожность проявляется в сниженной энергетике организма, в частоте психовегетативных заболеваний.

Тревожность может быть обусловлена конфликтным строением самооценки, когда одновременно актуализируются две противоположные тенденции - потребность в высокой самооценке и, одновременно, чувство неуверенности в себе. Эффект неадекватности, являясь выражением конфликтного строения самооценки, провоцирует развитие тревожности.

На психофизиологическом уровне основа тревожности состоит в расстройстве гомеостатических механизмов ретикулярной формации, которая выражается в нарушении координации и степени активности ее тормозных влияний.

Анализ исследований по проблеме тревожности позволяет определить основные негативные стороны высокого уровня личностной тревожности. Среди них:

- Человек с высоким уровнем тревожности склонен воспринимать окружающий мир как заключающий в себе угрозу и опасность, что препятствует его поисковой активности и, тем самым, блокирует развитие его личности.

- Тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, является выражением неудовлетворения значимых потребностей человека, и устойчиво доминирующих по гипертрофированному типу. Неудовлетворенные потребности, разрастаясь, мешают развитию других потребностей.

- Высокая тревожность способствует развитию предневротических и невротических состояний.

- Высокий уровень тревожности препятствует результативности деятельности.

- Высокий уровень тревожности отрицательно сказывается на устойчивости поведения и проявлении навыков самоконтроля. Субъекты с высоким уровнем тревожности часто проявляют раздражительность, нетерпеливость, неуспех в деятельности стремятся объяснить внешними причинами.

Высокий уровень тревожности неблагоприятно сказывается и на социальном функционировании личности. Тревожность может быть источником агрессивного поведения, формирует конфликтные отношения с окружающими.

Исследования тревожности были начаты представителями зарубежной психологии. Представители психоанализа рассматривали тревожность как врожденное свойство личности, т.е. изначально присущее человеку. Такая точка зрения согласуется с учением Ч. Дарвина о том, что способность к переживанию страха, являясь врожденной особенностью всех представителей животного мира, играет значительную роль в процессе естественного отбора. Благодаря этому адаптивному механизму в процессе эволюции выживал тот, кто оказался наиболее искусным в избегании и преодолении опасности.

Основатель психоанализа З. Фрейд утверждал, что человек имеет несколько врожденных влечений - инстинктов, которые являются движущей силой активности человека [54].

С точки зрения З. Фрейда, столкновение биологических влечений с социальными запретами порождает неврозы и тревожность. Изначальные инстинкты по мере развития человека получают новые формы проявления. В новых формах они сталкиваются с запретами цивилизации, что вынуждает человека подавлять свои влечения. Выход из этого положения Фрейд видел в направлении либидозной энергии на другие жизненные цели, что освобождает человека от тревожности [54].

Исследование тревожности в рамках психоанализа было продолжено К. Хорни. Но в ее теории главными источниками тревоги личности являются не конфликты между биологическими влечениями и социальными запретами, а человеческие отношения. При этом она считала, что невротические потребности ненасыщаемы, удовлетворить их нельзя, и, стало быть, от тревоги нет путей избавления [56].

Г. С. Салливан так же, как и Карен Хорни, рассматривал тревожность не только как одно из основных свойств личности, но и как фактор ее развития. Тревожность, по его мнению, возникает в раннем возрасте в результате соприкосновения ребенка с неблагоприятной социальной средой. И далее она постоянно присутствует на протяжении всей жизни человека. Одной из основных потребностей человека является избавление от чувства беспокойства, которая и определяет его поведение. Человек вырабатывает различные способы избавления от страха и тревоги.

Г.С. Салливан [46] рассматривал состояние страха и тревоги как реакцию индивида на события, происходящие непосредственно в окружающей его обстановке. При этом он не делал различий между этими явлениями. Младенец испытывает беспокойство, когда он ощущает воздействие внезапных раздражителей: слышит громкий звук, испытывает внезапное перемещение или потерю опоры и т.п. Организм ребенка изначально не подготовлен к таким воздействиям среды. При этом маленький ребенок остается нечувствительным ко тем многим стимулам, которые будут его тревожить в более позднем возрасте.

К. Роджерс изучал личность как продукт развития человеческого опыта или как результат усвоения общественных форм сознания и поведения. В детстве у человека в результате взаимодействия с окружающей средой возникает представление о самом себе. Оценки себя и представление о себе являются не только результатом непосредственного опыта соприкосновения со средой, они могут быть заимствованы у других людей, но восприняты так, как будто индивид выработал их сам.

К источникам тревожности, по мнению К. Роджерса, относятся явления, которые лежат вне уровня сознания, и если эти явления имеют угрожающий характер, то они могут быть восприняты подсознательно еще до того, как они осознаны. Это вызывает вегетативные реакции, которые воспринимается человеком как тревога, но он не в состоянии оценить причины своего беспокойства.

Природу тревоги К. Роджерс вывел из соотношения сознательной и бессознательной систем личности. Если между этими системами имеется согласие, то человек спокоен, у него хорошее настроение, он удовлетворен собой. При нарушении согласованности между этими системами возникают беспокойство и тревога. По мнению К. Роджерса главным условием, предупреждающим тревожные состояния, является умение человека быстро пересматривать свою самооценку, изменять ее в соответствии с новыми условиями жизни. Таким образом, в теории К. Роджерса природа тревожности рассматривается в плоскости, возникающей в процессе жизни человека между его представлениями о себе, сложившимися и вновь получаемыми. Противоречие между ними и является основным источником тревожности [44].

Анализ основных работ зарубежных авторов по проблеме тревожности показывает, что в их исследованиях определились два подхода - определение тревожности как изначально присущего человеку свойства, и понимание тревожности как реакции на социальные условия жизни.

Однако, это различие между пониманием тревожности как биологической или социальной, не помешало авторам смешивать эти две точки зрения. Так, К. Хорни или С. Салливан, которые считали тревогу изначально биологическим свойством, указывали и на ее социальное происхождение, ее зависимость от условий социализации в раннем детстве.

Согласно мнению Э. Фромма [55], тревога возникает в результате нарушения «естественных социальных связей», являющихся природными, не социальными. То есть, тревога является результатом вторжения социального в биологическое. По мнению З. Фрейда [54], вместо разрушения естественных влечений происходит разрушение «естественных связей».

Кроме отсутствия четкости в понимании природы тревожности у этих авторов имеется еще одна общая черта: никто из них не рассматривал различия между объективно обоснованной тревожностью и неадекватной тревожностью.

Если рассматривать тревожность как более или менее устойчивую особенность личности, то несущественно, насколько она адекватна ситуации. Субъективное переживание обоснованной тревоги не отличается от необоснованного переживания. Субъективно эти состояния равны. Но объективно разница между ними велика. Обоснованная ситуацией тревога - это нормальная реакция, свидетельствующая об адекватном восприятии мира, нормальной социализации и правильном формировании личности. Такие переживания не указывают на повышенную тревожность индивида. Переживание тревоги без достаточных оснований свидетельствует об искаженном восприятии мира, нарушенных отношениях с ним.

У отечественных психологов мы находим объяснение склонности к тревоге с точки зрения физиологических особенностей свойств нервной системы. Согласно учению И.П. Павлова [35], чаще всего нервный срыв под действием внешних раздражителей происходит у слабого типа, затем у возбудимого типа. Меньше всего подвержены срывам индивиды с сильным уравновешенным типом и с хорошей подвижностью нервной системы.

Исследования Б.М. Теплова [52] также указывают на эту связь. Сделанные им предположения об обратной корреляции силы и чувствительности нервной системы, нашло экспериментальное подтверждение в исследованиях В.Д. Небылицина [32], который сделал предположение о более высоком уровне тревожности со слабым типом нервной системы.

В.С. Мерлин [28] изучал вопрос симптомокомплекса тревожности. В.В. Белоус [7] проводил исследование тревожности проводил двумя путями – физиологическим и психологическим.

Под руководством А.В. Петровского [37] было проведено исследование, в котором тревожность рассматривалась в связи с изучением психологических механизмов внушаемости.

Таким образом, решение проблемы тревожности относится к числу актуальных задач психологии, указывает на необходимость как можно более

ранней диагностики ее уровня. Тревога, зарождаясь на самых ранних этапах онтогенеза, при неблагоприятном социальном воздействии становится устойчивым свойством личности. Своевременная диагностика уровня тревожности является основой для определения направления коррекционной работы и создания оптимальных коррегирующих условий для избежания тех проблем и трудностей, которые были рассмотрены нами выше.

Изучение проблемы тревожности в отечественной психологии проводилось преимущественно на психофизиологическом уровне, а область устойчивых образований эмоциональной сферы оставалась долгое время не исследованной. Большой вклад в изучение данной проблемы был сделан А.М. Прихожан [39, 40], которая рассмотрела психологическую природу и возрастную динамику тревожности.

1.2. Психологические особенности детей младшего школьного возраста

Момент поступления ребенка в первый класс становится в один ряд с этапом второго по счету физиологического кризиса (кризиса 7 лет). Эндокринная система перестраивается и это является причиной изменений тела ребёнка; он становится выше, набирает массу и его внутренние органы, вегетативная система организма меняется. То, что два этих важных этапа в жизни ребёнка сплетаются в один, очень сказывается на его психологическом состоянии, это связано с большим стрессом и требует от него максимального сосредоточения всех сил на прохождении через этот временной промежуток. Вместе с тем, что подобная перестройка организма вызывает такие явления, как уязвимость психики, высокую степень утомляемости, этот кризис, через который проходит ребёнок, все же помогает ему, увеличивая адаптационные способности, подготавливая его к новым условиям жизни и к новому статусу ученика. Новый статус несёт за собой новые требования и новую ответственность, а изменения на

физиологическом уровне как раз отвечают этим повышенным требованиям [17].

Можно отметить, что среди младших школьников заметна разница в степени развития психофизиологических особенностей, а также в скорости протекания общего развития. Разница в скорости развития наблюдается и в зависимости от пола ребёнка. Как правило, девочки развиваются быстрее мальчиков на этом возрастном этапе. Переход на постоянное обучение требует от ребёнка высокой степени продуктивности и работоспособности, что сопряжено с большими энергозатратами. Но в возрасте младшего школьника ребёнок ещё не умеет сопротивляться утомляемости, часто отвлекается на другие дела и поэтому его продуктивность, сравнивая со старшими учениками, меньше примерно в два раза [13].

На данном возрастном этапе наблюдается множество изменений, например, происходит формирование личности ребёнка, трансформируется его познавательная сфера, появляются главные системы отношений в социальном плане. Сложившаяся система, в который жил ребёнок перестраивается, и, то какой она будет в итоге, уже в основном будет зависеть от ребёнка и от того, сколько сил он приложит к тому, чтобы соответствовать новым требованиям. Учебная деятельность – это ведущий вид деятельности младшего школьника. Эта деятельность главенствует и определяет основные трансформации психической сферы. Именно посредством учебной деятельности формируются основные новообразования данного возрастного этапа, которые в будущем станут основой, позволяющей обеспечить успешное прохождение следующего этапа.

Скорость прохождения и интенсивность, которой сопровождается познавательный процесс, очень высока именно у детей младшего школьного возраста, так как на этом этапе он приобретает произвольный и осознанный характер. Ребенок получает определённую власть над такими психическими процессами, как память, внимание и восприятие [1]. Согласно Л.С. Выготскому [11], с моментом поступления ребенка в школу и началом

систематических занятий, мышление становится центральным звеном сознательной деятельности ребенка, становится его главенствующей функцией. С началом постоянного системного обучения начинает развиваться понятийное мышление, и уже это способствует тому, что остальные познавательные процессы также изменяются.

С моментом начала школьного обучения ребёнок постепенно приобретает навык произвольного управления своим поведением, он становится менее непосредственным, им руководят осознаваемые им цели, он действует в рамках социальных норм и правил, существующих в обществе [45]

Во время прохождения ребенком этапа младшего школьного возраста происходит изменение отношений с социумом. Важность отношений с ровесниками набирает свой вес. В качестве главного новообразования младшего школьного возраста, как возрастного периода, можно назвать – повышение возможностей ребёнка для самостоятельной регуляции собственного поведения, а именно:

- 1) Проявление направленности, ориентированной на определённую группу ровесников;

- 2) Повышение уровня рефлексии и самоанализа, разработка собственного внутреннего плана действий в определённых жизненных ситуациях;

- 3) Появление потребности в познаниях.

Сензитивность данного возрастного периода направлена на:

- 1) Осознание и раскрытие своих способностей и присущих индивидуально каждому, особенностей;

- 2) Появление новой потребности в обретении новых знаний, в обучении;

- 3) Развитие навыка учения;

- 4) Увеличение уровня самостоятельного контроля и самореализации;

- 5) Появление собственных приёмов, способствующих повышению

продуктивности в учебе;

6) Повышение уровня критичности, направленной на себя или на других людей;

7) Появление адекватной самооценки;

8) Развитие нравственности, усвоение и принятие норм, существующих в обществе, к которому принадлежит ребёнок;

9) Появление тесных дружеских взаимоотношений;

10) Повышение уровня социальных навыков общения.

Уже к началу, выделенного нами возрастного периода, психика ребёнка, в том числе такие психические процессы, как память, речь, воображение, мышление и восприятие развиты уже довольно хорошо. Поэтому, ребёнок в этом возрасте уже многое умеет делать, он достаточно неплохо ориентируется в пространстве, обладает хорошей способностью к запоминанию различной информации, способен решать задачи, придумывает на ходу разнообразные истории, способен выразить свою позицию по определённому вопросу, его художественные изобразительные способности находятся на достаточном уровне и ему нравится этим заниматься, а так же собирать что-то новое, лепить, мастерить различные поделки.

В его познании нет отдельно стоящих элементов, все взаимосвязано и работает в системе. Каждый элемент связан с другими. Но такая связь не вечна и с возрастом эти связи меняются.

В зависимости от возраста на передний план входит определённый процесс, наиболее востребованный в ходе развития. В выделенном нами возрастном периоде наиболее востребованным является мышление, так как именно мышление проходит через очередную ступень развития на следующем возрастном этапе. Уже это развитие влечёт за собой развитие и перестройку всей остальной системы, но главным образом, памяти и восприятия [43].

В плане мышления, в данном возрасте наступает такой момент, когда наглядно-образное мышление эволюционирует в словесно-логическое

мышление, основанное на оперировании понятиями. Такие изменения связаны с тем, что изменяется сама суть мышления, а именно оно начинает представлять собой не что-то конкретное, представляющее собой материальную единицу, а понятие, которое представляет собой самые основные отличительные черты каких-то явлений или определённых предметов. Формирование словесно-логического мышления происходит путем прохождения его через весь возрастной этап младшего школьного возраста. В возрасте поступления в школу, ребёнок уже обладает умением сопоставлять друг другу или противопоставлять различные понятия и формы, он может сделать вывод, исходя из ситуации. Тем не менее, мышление в этом возрасте остаётся наглядным.

Существует, некоторая особенность мышления младшего школьника: оно имеет крайнюю зависимость от восприятия. Это происходит вследствие того, что ребенок еще не имеет достаточного количества знаний, облаченных в систему, как например старший школьник. Сознание ребенка характеризуется наполнено только тем, что он видит в реальной жизни. Известный научный деятель Жан Пиаже [38], который занимался изучением стадий, через которые проходит мышление ребенка, выделил отличительные черты мышления, характерные младшему школьному возрасту:

- 1) ребенок в этом возрасте не может принять факт постоянства определенных вещей и процессов, он назвал это «принципом сохранения»;
- 2) ему тяжело понять, что у предмета одновременно может существовать множество признаков, единых между собой, он принимает во внимание только один из признаков, обладающий наибольшей очевидностью, самый заметный.

Понимание принципа сохранения происходит как раз в младшем школьном возрасте, к кому то раньше, к кому то и позже. На этапе конкретных операций, принадлежащем мышлению, проявляется новая способность к отсеиванию предметов по определенным критериям и отнесение их к определенной группе. Во время обучения, с усвоением новых

знаний и понятий, мышление ребенка претерпевает изменения: мыслительные операции уже не так тесно связаны с реальной практической деятельностью или наглядным примером. На этой основе происходит формирование теоретического мышления и мышления, основанного на понятиях. Основная задача данного вида мышления – разработка выводов и решение задач с опорой на внутренние свойства, принадлежащие предметам и взаимосвязь этих свойств, а не на видимые внешне признаки объектов.

Обучение дает ребенку возможность принимать решения, используя мыслительную деятельность, выводя собственные умозаключения и отслеживать процесс своей внутренней умственной деятельности. Тот уровень мыслительной деятельности, обретенный младшим школьником в процессе обучения, дает ему возможность для развития и других психических процессов, таких как речь, восприятие и память.

Развитие мышления и мыслительной деятельности приносит с собой в младший школьный возраст следующие новообразования: рефлексия, анализ и внутренний план действий [9].

Такое действие в мышлении, как анализ представляет собой разделение чего-то целого на составные части, их выделение происходит с применением сравнения общих признаков с частными признаками определенного предмета или явления. Овладеть способностью к анализу можно. Практикуясь в акцентировании внимания на признаках и свойствах различных предметов.

Рефлексией принято называть умение и способности к проведению анализа собственной мыслительной деятельности, адекватное выделение ее достоинств и недостатков.

То насколько ребенок будет успешен в школьном обучении, зависит во многом от того, на каком уровне находится развитие его восприятие и сенсорные способности, так как одна из основ обучения и познавательной деятельности именно восприятие. Поступая в школу, ребенок обладает уже достаточной степенью освоения сенсорных эталонов, которые представляют собой популярные внешние образы различных предметов.

На данный момент для восприятия посредством зрения существуют цвета, называемые «дихроматическими». Это семь цветов, представляющих собой основные цвета, плюс оттенки этих цветов. В восприятии же, посредством слуха, эталон – фонема или же соотношения звуков, для каждого языка они разные. Также есть эталоны и у восприятия, посредством обоняния и вкусового восприятия.

К моменту поступления в школьное заведение ребенок обладает способностями к различению многих форм и цветов, может понять как предмет расположен в пространстве, понимает размеры предметов, хорошо отображает простые предметы на бумаге и может раскрасить их в нужный цвет. Развитие восприятия оказывает неоценимую поддержку и позволяет ученику успешнее осваивать школьную программу.

Для успешного формирования математических представлений существует необходимость знания геометрических форм, умения сравнивать разные формы по величине. В плане обучения грамоте огромную роль играет наличие фонематического слуха и способность к точному зрительному восприятию вида написанных букв. Остальные учебные занятия, например, такие как труд, физическая культура и другие, также предполагают наличие развитого восприятия [3].

К моменту начала обучения в школе, восприятие ребенка находится не на самом высоком уровне развития. Оно, как правило, имеет глобальный характер. В большой фигуре, обладающей множеством элементов, ребенок замечает только ее цельный образ, не занимаясь анализом ее составляющих элементов, не обращая на то, как ее части соотносятся друг с другом. Развитие восприятия происходит в то время, как ребенок повышает уровень своей перцептивной активности. Перцептивная активность представляет собой целенаправленное изучение того предмета, который воспринимается на данный момент. Цель данного изучения – выделение и анализ самых главных признаков предмета, на основе данной информации, ребенок у себя в сознании строит полный образ, изученного предмета.

Для улучшения результатов наблюдения, ребенка нужно обучить, как можно более точно проводить анализ особенностей и качеств самого предмета. Также важно прививать ребенку способности к наблюдению и наблюдательности. В этом плане также важна работа над такими качествами как терпеливость и усидчивость. Ребенок должен научиться рассматривать предмет с разных сторон. Восприятие находится в тесной связи с наглядностью. В начальной школе принцип наглядности является одним из основополагающих элементов [8].

Перестройка системы мышления является причиной трансформации памяти. Наряду со всеми остальными психическими процессами она изменяется и развивается, эти изменения – следствие перестройки мыслительной сферы. Память в младшем школьном возрасте имеет тенденцию превращения в произвольную. Память начинает контролироваться сознанием.

На данном возрастном этапе особо важны перестройка и развитие функции запоминания, так как требования к памяти с поступлением в школу и переходом из одного класса в другой, только повышаются. Ребенку приходится запоминать очень большое количество информации, причем требования к запоминанию очень высокие: иногда необходимо не просто уметь пересказать текст, а знать его дословно (например законы в физике) и уметь воспроизвести спустя большой промежуток времени. При возникновении проблем с запоминанием у ребенка появляются серьезные проблемы в учебе портится отношение к учебному процессу и учению в целом.

У детей младшего школьного возраста и у дошкольников отличный уровень развития непроизвольной памяти. Они хорошо запоминают яркие события в жизни. Но та информация, которую приходится запоминать школьнику, зачастую не так сильно его интересует. Именно поэтому память, базирующаяся на эмоциональных впечатлениях, недостаточна для школьного обучения [22].

Поэтому так важно привитие ребенку любви к учению, к познанию нового, благодаря этому память и будет продуктивно развиваться. Данный факт неоспорим, но все же, как показывает практика одного только интереса к отдельным предметам без специальных тренировок памяти на запоминание недостаточно для хорошего развития произвольной памяти.

Развитие памяти у младшего школьника связывают с процессом обучения и освоение в ходе его различных способов запоминания учебной программы, с проявлением смысловой обработки текста. Имеет с опорой на мышление, использование различных средств и методы запоминания позволяет памяти обрести уровень высшей психической функции, которая обладает высокой степенью осознанности и произвольности. Она обладает логическую смысловую основу[8].

Уже на момент поступления в школу уровень развития памяти и способности к запоминанию у первоклассников разные, но также разнятся они и в зависимости от того на каком году школьного обучения они находятся. Например, ученики первых двух классов отличаются от учеников третьего-четвёртого года обучения. Так ученикам первых двух классов ещё сложно освоить какие-либо техники запоминания, им легче просто заучить текст. Они не задумываются о том каким образом они запоминают материал, они ещё не осмысливают процесс обучения. Младший школьник в усвоении учебного материала опирается на установку «запомнить материал».

По мере повышения уровня сложности заданий обычное заучивание наизусть перестаёт давать положительный результат. Это заставляет ребёнка искать способы более продуктивного запоминания. Как правило ребёнок в таком случае начинает пользоваться способом механического запоминания, то есть повторяем материал множество раз, пока не запомнит.

В течение первых годов обучения данный способ запоминания информации способен помочь ребёнку запомнить простую и небольшую по объёму информацию. Но, как часто бывает, механический способ запоминания информации сопровождает ученика вплоть до выпуска из

школы. Данный факт можно объяснить тем, что именно в младшем школьном возрасте ребёнок должен был овладеть способом смыслового запоминания текста, тогда его логическая память уже была бы сформирована и находилась на должном уровне[22].

Процесс логического запоминания информации работает с опорой на процесс мышления. Необходимо понимание той информации, которую нужно запомнить. Существует множество приемов для запоминания, которым можно обучить младшего школьника, например, такие как классификация, составление планов, соотнесение по смыслу и многие другие.

На эту тему был проведён ряд исследований, который показал, что обучаем какому-то приёму запоминания, основной составляющей которого является умственное действие проходит два основных этапа:

- 1) собственно построение умственного действия;
- б) применение данного действия в процессе запоминания, как способ, повышающий его продуктивность.

Как видим, перед тем, как ребёнок овладеет мнемическим приёмом нужно научиться его использовать. Например, чтобы овладеть, например, приёмом смыслового соотнесения, необходимо овладеть им, как самостоятельным действием, то есть научиться соотносить по смыслу.

Процесс развития логической памяти у ребёнка младшего школьного возраста должен проходить под присмотром взрослого, так как самостоятельно школьник, как правило, не сможет его освоить. Ему будет сложно без специального обучения обработать текст по смыслу. Даже при попытках применить какой-либо метод запоминания, при первых неудачах, ребёнок вероятнее всего будет возвращаться на привычный путь запоминания, путем множественного повторения. Но, даже в том случае, если ребёнок и освоит ряд способов смыслового анализа текста, то сразу применить его в реальной практике ему будет затруднительно.

Собственная внутренняя необходимость ребёнка в применении специальных методик запоминания для облегчения учебного процесса

разнится в зависимости от ступени обучения. Например у учеников первых двух классов мотивация к освоению и применению в процессе учёбы приёмов запоминания будет в разы ниже, чем у учеников, заканчивающих или уже закончивших обучение в младшей школе [33].

В плане развития произвольной памяти, детей обучающихся в младших классах существует один важный нюанс: к тому времени, как ребёнок овладевает письменная речь, в то же время он осваивает и способностью к опосредованному запоминанию. Они применяют данный вид речи, в качестве знакового средства. Стоит отметить, что данный процесс, как и большинство процессов в этом возрасте отличается стихийностью, ребёнок не осознаёт его до конца и не может управлять им в полной мере.

Письменная речь формируется более успешно, если задавать ребёнку задание не просто скопировать текст, путем воспроизведения, а построить его заново, то есть создать на основе исходного новый текст. В данном возрасте ребёнку больше всего подходит сочинение сказок, как вид слово творчества.

Возраст младшего школьника – это сензитивный период для работы над совершенствованием произвольно запоминания. Именно поэтому в данном возрасте стоит уделить пристальное внимания, тем методам, с помощью которых можно развить мнемическую функцию сознания. Эти методы могут разниться в зависимости от индивидуальных особенностей каждого ученика, главное внимание уделяют именно особенностям памяти. Но какими бы особенностями не обладал ученик, главным принципом запоминания является то, что: для того, чтобы качественно запомнить материал, необходимо уделить ему время и внимание, чётко организовать и структурировать его.

Необходимо дать ребёнку информацию о перечне трех способов запоминания, которые вообще существуют и помочь ему убрать для себя подходящий и овладеть им в достаточной степени, для того чтобы быть

ребёнок был способен применять его самостоятельно, без дополнительной опеки.

В сфере внимания младших школьников тоже необходима дополнительная работа, так как в этом возрасте концентрация внимания ребёнка на определённом предмете или занятии трудно достижимо. Младший школьник не может долго удерживать внимание на чем-то одном, часто отвлекается на посторонние предметы. Также их внимание имеет весьма скромный объем и отличается большой неустойчивостью. Данную особенность можно объяснить с точки зрения нейрофизиологии: механизмы внимания ещё недостаточно зрелые на данном возрастном этапе[22].

В течение всего периода обучения в младших классах школы внимание и все его составляющие усиленно и быстро развиваются. Самые большие обороты набирает внимание в плане объёма, он увеличивается примерно в два раза. Хотя развитие и происходит очень интенсивно, все же, только к окончанию младшей школы ребёнок приходит к той степени развития, когда он может самостоятельно и без особых затруднений исполнять готовую программы действий.

По большей части, от того, насколько хорошо развито внимание у ребёнка, настолько же он успешен в учётной деятельности. Существует закономерность, говорящая о том, что дети, которые достаточно успешны в учёбе обладают высокоразвитым вниманием. При этом же можно отметить, что разные свойства внимания имеют разный вес в плане влияния на успехи в учёбе. Можно предположить, что удаляя достаточно времени развитию определённых свойств внимания – может повысить свою успеваемость по определённым учебным дисциплинам. Например, увеличивая объем внимания, можно освоить математику.

Трудность воплощения данной теории в жизнь заключается в том, что некоторые свойства внимания чрезвычайно сложно развить. И именно объем внимания, даже приложив к этому большие усилия, очень тяжело увеличить, так как его количество является индивидуальным свойством,

принадлежащим каждому человеку. А, к примеру, устойчивость внимания хорошо поддается тренировке и с этим качеством необходимо работать.

Также большую роль в возможности повышения степени развития внимания играют индивидуальные особенности личности ребёнка. К примеру, известно, что от того каким образом сочетаются свойства ВНД, зависит скорость и успешность развития внимания. Какие-то сочетания оказывают на него положительное влияние, какие-то отрицательное.

В частности, люди с сильной и подвижной нервной системой имеют устойчивое, легко распределяемое и переключаемое внимание. Для лиц с инертной и слабой нервной системой более характерно неустойчивое, плохо распределяемое и переключаемое внимание. При сочетании инертности и силы показатели устойчивости повышаются, свойства переключения и распределения достигают средней эффективности [51].

Учеников младшей школы выделяет среди всех остальных очень высокая степень эмоциональности. Их захватывает все яркое, яркие события, вещи, люди. Принятые в школьном обучении занятия, отличающиеся монотонностью, однообразием провоцируют у ученика отвращение к учебному процессу. Учитель в жизни школьника – одна из самых ярких фигур. И то отношение, так оценки, которые учитель ему дают очень влияют на самочувствие ребёнка, на его любовь к школе и к учению, а также на его самооценку. Ребёнок, обучающийся в младших классах, очень ранним и подвержен переживаниям по поводу оценок, отношения одноклассников и учителя к нему, своих достижений в учёбе.

Исследования психологов показали, что уже у первоклассников складывается особое отношение к учителю, которое переживается весьма остро: положительное, когда ребенок принимает личность учителя, проявляя доброжелательность, открытость в общении с ним; отрицательное, когда он не принимает учителя, ведет себя агрессивно, грубо или замкнуто; конфликтное, при котором у детей возникает противоречие между

неприятием личности учителя и скрытым, но острым интересом к его личности.

Если ребёнку нравится в школе и у него складываются хорошие отношения с учителем, то и мотивация, и отношение к обучению в школе будет соответственным. В таком случае ребёнок будет желать показать себя, достигнуть новых высот, для того, чтобы впечатлить своего учителя. Отрицательно воспринимающий учителя ребёнок, наоборот, не будет иметь желания заниматься и достигать каких-либо положительных результатов в учебе. Среди детей младших классов редко встретишь того, кто имеет негативное отношение к своему учителю, но вот конфликтное отношение проявляется с высокой частотой [30].

Если имеет место присутствие конфликтного отношения, то мотивация, направленная на познание, формируется с низкой скоростью. Это происходит из-за наличия конфликта между потребностью в близких отношениях с учителем, основанных на доверии к нему и присутствия недоверия к учителю и тому учебному процессу, который он организывает. Дети, у которых присутствует конфликтное отношение отличаются замкнутостью и ранимостью или же наоборот безразличием и безынициативностью. В учебном процессе такой ребенок проявляет покорность и смирение, они стараются приспособиться к ситуации [10].

Часто ребенок сам не может разобраться в своих чувствах, в причине своей печали, взрослому со стороны тоже проблематично это понять. Ученик младших классов, получив опыт в конфликтной ситуации, начинает глубоко ее переживать, он часто склонен преувеличивать строгость учителя. Учитель в данной ситуации может изначально даже не обратить внимание на чувства ребенка. Тем не менее заострять внимание на данной ситуации просто необходимо, так как чувства ребенка со временем могут не только углубиться и отразиться на успехах его учебной деятельности, но и отразиться на психическом состоянии ребенка в целом. Потребность в познании может успешно развиваться только тогда, когда человек получает

удовольствие и удовлетворение от того, чем он занимается. Именно поэтому ребенку необходимо чувствовать, что он нужен, что его любят, как в школе, так и дома [47].

1.3. Факторы тревожности и природа детских страхов

По сравнению со взрослым состоянием, период детства является наиболее чувствительным к разного рода эмоциогенным факторам. В подтверждение этого положения многие специалисты ссылаются на данные наибольшей прочности первых впечатлений, высокой сензитивности и низкой сопротивляемости нервной системы, что делает ребенка беспомощным в случае возникновения конфликта или другого рода сложных психологических ситуаций. Отсутствие опыта нахождения выхода из трудных положений, таких умений, как умение общаться, понимать смысл происходящего, несформированность основных способов приспособления, незрелость нервной системы – все это относится к причинам постоянного переживания ребенком тревоги вследствие полученных психических травм.

Чувство тревоги переживается как ощущение изолированности и беспомощности ребенка в неосвоенном, незнакомом, и, стало быть, потенциально враждебном мире. Целый ряд внешних факторов может вызвать у него неуверенность, среди которых доминирование других людей, излишнее внимание или его полное отсутствие, стремление встать на сторону одного из конфликтующих родителей, чрезмерная, несообразная с возрастными возможностями ответственность, изоляция от других детей и т.п. Для того, чтобы освободить ребенка от беспокойства, тревоги и страхов, нужно, прежде всего, фиксировать внимание на заложенных в их основе причинах – обстоятельствах и условиях его жизни.

Прежде всего, причиной тревоги является все, что нарушает у ребенка чувство уверенности и надежность в его взаимоотношениях с близкими взрослыми. В результате тревог и беспокойства у индивида появляются

определенные «невротические» потребности, которые К. Хорни определила как «невротические черты личности, усвоенные в результате порочного опыта» [56].

Ребенок, испытывая постоянную тревогу, вырабатывает особую систему поведения и отношения к другим людям, которая характеризуется агрессивностью, замкнутостью, стремлением обрести власть над другими, чтобы компенсировать неудовлетворенные потребности. Такое поведение еще более обостряет конфликт и усиливает страх и ощущение беспомощности.

По мнению Хорни, единственное, что может избавить человека от тревоги – это благополучный опыт взаимодействия в раннем возрасте, приобретенный в семье [56].

Г. Салливан рассматривал феномен трансляции тревоги от матери к ребенку. Указав на основную потребность младенца - потребность в нежности - он рассматривал генезис этой потребности на каждом возрастном этапе. Так, у младенца основной является потребность в нежности матери, в детстве - потребность во взрослом, который мог бы быть соучастником его игр, в отрочестве - потребность в общении со сверстниками, в юношеском возрасте - потребность в любви. У человека есть постоянная потребность в межличностной надежности. Если же ребенок сталкивается с недружелюбием, невниманием, отчужденностью близких людей, к которым он стремится, то это вызывает у него тревогу, которая препятствует нормальному развитию. У него формируется деструктивное поведение, проявляющееся в агрессивности, робости или непослушании. Г. Салливан назвал это явление «враждебной трансформацией», источником которой является тревога [49].

У каждого периода развития есть свои преобладающие источники беспокойства. Для ребенка раннего возраста источником тревоги является разлука с матерью, у старших дошкольников – отсутствие адекватных образцов идентификации с родителями. В младшем школьном возрасте –

боязнь быть отвергнутым значимым взрослым, в подростковом возрасте - боязнь быть отвергнутым сверстниками.

Тенденция реагировать на потенциально опасные ситуации связаны с уровнем развития ребенка. По мере его созревания все новое вещи начинает воздействовать на него благодаря его развивающемуся восприятию, и страх возникает уже тогда, когда он способен заметить опасность, но неспособен предотвратить ее.

С развитием воображения беспокойство ребенка начинает сосредотачиваться и на воображаемых опасностях. Позднее, когда появляется понимание значения успеха, появляется страх оказаться смешным и отвергнутым. В разные возрастные периоды у ребенка разные объекты беспокойства. В младшем школьном возрасте постепенно уменьшается беспокойство в отношении неизвестных стимулов, но к концу этого возраста увеличивается беспокойство, связанное с возможностью быть отвергнутым сверстниками [42].

Чувствительность ребенка к событиям, которые могут вызвать беспокойство, зависит от степени понимания опасности, а также от того значения, которое он сам им придает.

Для гармоничного развития ребенка определенный уровень тревоги необходим. Это тот уровень, который обеспечивает тонус его деятельности, мобилизует его на преодоление препятствий, достижение цели, решение задач. Конструктивная тревожность выполняет адаптивную функцию жизнедеятельности организма. Она не препятствует способности анализировать и планировать собственные поступки. Такое умение требует адекватного отношения к ребенку со стороны ближайшего окружения.

Остановимся на половозрастных особенностях детской тревожности. Этот вопрос рассмотрен Б.И. Кочубей и Е.В. Новиковой [24].

Рядом исследований подтверждено, что в дошкольном и младшим школьном возрасте мальчики более тревожны по сравнению с девочками. У них чаще встречаются такие невротические проявления, как заикание,

энурез. Они более чувствительны к действию неблагоприятных психологических факторов, что формирует невротический тип развития.

На протяжении младшего школьного возраста интенсивность эмоциональных переживаний у представителей обоих полов выравнивается, а к началу подросткового возраста общий уровень тревожности у девочек возрастает, а у мальчиков несколько снижается.

По своему содержанию тревожность девочек отличается от тревожности мальчиков. По мере взросления эта разница усиливается. Содержание тревожности девочек находится в области отношений с другими людьми; они больше по сравнению с мальчиками обеспокоены отношением окружающих к ним. Мальчиков тревожит все, что связано с насилием. Они боятся физических травм, наказаний со стороны родителей или других авторитетных лиц – учителей, директор школы [4].

Чем старше становится ребенок, тем конкретнее, реалистичнее становится объект его тревоги.

Причиной возникновения тревоги является внутренний конфликт, переживаемый ребенком. Наиболее частыми его причинами являются ссоры между равно близкими для него людьми; противоречивость разных систем требований; противоречия между завышенными притязаниями и реальными возможностями; неудовлетворенность таких базовых потребностей, как потребность в любви и потребность в автономии и самостоятельности.

Во всех этих случаях возникает чувство неуверенности в окружающем мире, собственной беспомощности.

Как только тревога возникает, у ребенка включается целый набор механизмов, которые «перерабатывают» это состояние во что-то другое, пусть тоже неприятное, но не столь невыносимое. Это может существенно изменить внешнюю и внутреннюю картину тревоги.

Самый простой из психологических механизмов - лучше бояться чего-то, чем неизвестно чего. На основе этого механизма возникают детские страхи. Преимущество страха – в его определенности. К тому же он всегда

оставляет некоторое свободное пространство. Но, хотя страх по сравнению с тревогой дает несколько большее чувство безопасности, это также трудно переносимое состояние. Поэтому, как правило, переработка тревожности на стадии страха не заканчивается. По мере взросления детей страхи проявляются реже, чаще появляются другие, скрытые формы проявления тревоги.

Для некоторых детей характерно совершение так называемых «ритуальных» действий, с помощью которых они пытаются защитить себя от возможной опасности. Распространенным примером является старание детей не наступать на трещины в асфальте. Таким путем они избавляются от страхов, например страха получить плохую отметку. Совершив ритуальное действие, ребенок считает, что он находится в безопасности. Негативной стороной таких «ритуалов» является определенная степень вероятности перерастания подобных действий в неврозы навязчивости. Заметив склонность ребенка к ритуальным действиям, взрослый должен понимать, что тревожный ребенок просто не нашел другого способа борьбы с тревогой. Не следует высмеивать ребенка, нужно помочь ему другими методами «отреагировать» свои проблемы. Нельзя разрушать «островок безопасности», ничего не давая взамен.

Спасением от тревоги для ребенка является мир фантазий. В своих фантазиях он разрешает конфликты, в них находит удовлетворение неудовлетворенным потребностям. Фантазия помогает ребенку выходить за пределы действительности, строить свой внутренний мир, творчески подходить к решению различных вопросов. Однако, в норме между фантазией и реальностью должна быть постоянная взаимосвязь.

Фантазии тревожных детей часто лишены этого свойства. Их мечты противопоставляют себя реальности. Все реальное для них наполнено тревогой. Иногда реальное и фактическое у них меняется местами: они живут именно в сфере своей мечты, а все, что за пределами этой сферы, воспринимают как неприятный, тяжелый сон.

Однако, уход в иллюзорный мир не надежен. Рано или поздно требования большого мира ворвутся в мир ребенка, и тогда нужны будут уже более эффективные методы защиты от тревоги [29].

Часто формой сокрытия личностной тревожности является агрессивное поведение. Тревожный ребенок может прийти к такому умозаключению, - чтобы ничего не бояться, нужно, чтобы боялись меня. За агрессивностью бывает очень трудно разглядеть тревогу. Агрессивные дети тревожными отнюдь не выглядят. И, тем не менее, нередко за агрессивностью детей скрывается тревога.

Еще одной формой проявления тревожных переживаний может быть пассивное поведение, апатия, безынициативность, когда конфликт между противоречивыми стремлениями разрешается за счет отказа от любых стремлений. Такая маска тревожности еще более обманчива. Отсутствие каких либо эмоциональных реакций мешает распознать внутреннее противоречие, которое привело к развитию тревожного состояния. Пассивное поведение часто возникает при гиперопекающей позиции родителей, когда взрослые полностью выполняют все желания детей, получая взамен своей заботы полностью послушного ребенка. Но такой ребенок лишен волепроизвольности, у него недостаточно развиты социальные навыки, ограничены способы получения собственного опыта.

Пассивность ребенка может быть и следствием авторитарного воспитания, при котором от ребенка требуют беспрекословного послушания, что способствуют появлению у ребенка постоянной тревоги из-за боязни нарушить предписание. Когда воспитание основывается на завышенных требованиях, с которыми ребенок не в силах справиться, тревожность может вызвана боязнью не справиться, сделать не так, как нужно. Нередко отношение авторитарных родителей к ребенку может включать в себя жесткий контроль, строгую систему норм и правил, отступление от которых влечет за собой порицание и наказание. В этих случаях тревожность ребенка

может порождаться страхом отступления от норм и правил, установленных взрослыми.

Апатия и пассивность – это чаще всего следствие завышенных требований и чрезмерных ограничений. Выход из апатии возможен через преодоление конфликтных переживаний, когда у ребенка появляется возможность проявления инициативы, активности, и он сам начинает осознавать меру ответственности за свои поступки и результаты своей деятельности.

Среди причин детской тревожности может быть и неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью. Отвержение, непринятие матерью ребенка вызывает у него тревогу из-за невозможности удовлетворения базовой потребности в любви и защите. Это крайне неблагоприятная ситуация для развития личности ребенка, которая порождает и крайнюю степень тревожности, трудно поддающуюся коррекции.

Детская тревожность может быть следствием и симбиотических отношений ребенка с матерью, когда мать «привязывает» к себе ребенка, ограждая его от всевозможных, в том числе и от воображаемых, несуществующих опасностей. Выросший в такой ситуации ребенок всегда будет испытывать беспокойство, если остается без матери. Вместо активности и самостоятельности у него развиваются пассивность и зависимость.

Тревожность ребенка может быть вызвана и сочетанием авторитарного стиля общения и непоследовательности требований и оценок.

Тревожные дети отличаются повышенной чувствительностью, мнительностью и впечатлительностью. Для них характерна заниженная самооценка. Они очень чувствительны к своим неудачам, тяжело переживают их, склонны отказываться от той деятельности, в которой испытывают даже небольшие затруднения.

С приходом ребенка в школу она берет на себя одну из главных ролей в его воспитании и развитии. Школа открывает перед ребенком мир социально-общественной жизни, становится одним из определяющих факторов в становлении его личности.

Смена социальных отношений представляют для ребенка значительные трудности. Тревожное состояние, эмоциональная напряженность связаны главным образом с отсутствием близких для ребенка людей, с изменением окружающей обстановки, привычных условий и ритма жизни [23].

Чувство тревоги неизбежно сопровождает учебную деятельность первоклассника. Более того, вообще никакая активная познавательная деятельность человека не может сопровождаться тревогой. Известен закон Иеркса-Додсона, согласно которому, оптимальный уровень тревожности повышает продуктивность деятельности. Сама ситуация познания чего либо нового, неизвестного, ситуация, когда нужно приложить усилия, чтобы непонятное стало понятным, всегда содержит в себе неопределенность, а следовательно, и повод для тревоги.

У тревожных младших школьников можно заметить разницу в поведении на уроках и вне занятий. Вне школы они общительны и непосредственны, на уроках - зажаты и напряжены. Темп их речи может быть как очень быстрым, торопливым, так и замедленным. При ответах на уроках у них наблюдается двигательное возбуждение: ребенок либо теребит руками одежду, либо манипулирует чем-нибудь.

Тревожные дети склонны к вредным привычкам невротического характера: они часто грызут ногти, сосут пальцы, выдергивают волосы. Такие манипуляции снижают у них эмоциональное напряжение, успокаивают [15].

Младший школьник находится в большой зависимости от учителя, его отношения к нему и его оценок. Большую опасность для тревожного ребенка представляет авторитарный педагог.

Жесткие рамки, устанавливаемые авторитарным педагогом, нередко подразумевают высокий темп занятия, что держит ребенка в постоянном напряжении в течение длительного времени. Ребенок постоянно боится не успеть выполнить задание, или сделать неправильно. Дисциплинарные меры, применяемые авторитарным педагогом, чаще всего сводятся к порицаниям, отрицательным оценкам.

Непоследовательный педагогический стиль вызывает тревожность ребенка тем, что не дает ему возможности прогнозировать собственное поведение. Постоянная изменчивость требований учителя, зависимость его поведения от настроения, влекут за собой растерянность у ребенка, невозможность определить, как ему следует вести себя, как поступать в том или ином случае.

Еще одним фактором усиления тревожности младших школьников может быть ситуация соперничества, конкуренции. Особенно сильную тревожность она вызывает у детей, которые в семье воспитываются в условиях гиперсоциализации. Эти дети, попадая в ситуацию соперничества, будут стремиться быть первыми, любой ценой достигнуть самых высоких результатов. Но это не всегда достижимо. Поэтому их тревожность, напряжение повышается при стремлении к результату, а также при переживании неудачи.

Еще одна ситуация, приводящая к устойчивой тревожности - ситуация сверхответственности. Тревога ребенка обусловлена страхом не оправдать надежд, ожиданий взрослого.

В случае частых повторов одной и той же ситуации, вызывающей тревогу ребенка, у него вырабатывается стереотип поведения, позволяющий избежать тревоги или снизить ее. К таким поведенческим паттернам можно отнести систематический отказ от ответов на занятиях, отказ от участия в тех видах деятельности, молчание ребенка на расспросы и т.п.

Появившись в детстве, тревожность становится устойчивым личностным образованием, сохраняющимся на протяжении достаточно

длительного периода времени [40]. Тревожность имеет не только собственную побудительную силу, но и устойчивые формы реализации в поведении с преобладанием компенсаторных и защитных механизмов.

В значительной части случаев педагог-психолог имеет дело с деструктивным проявлением тревоги. Дифференцировать конструктивную тревогу от деструктивной достаточно сложно, поэтому нельзя ориентироваться только на показатели учебной деятельности. Если тревога заставляет ребенка лучше учиться, это не всегда отражает конструктивность его переживаний. Возможно, что эмоционально зависимый от взрослых ребенок способен направить свои поступки на сохранение близости с ними. Но такой мотив порождает тревогу, которая заставляет его напрягать все свои силы, чтобы оправдать ожидания взрослых. Однако работа в состоянии значительного перенапряжения душевных сил способна принести лишь кратковременный эффект, а в дальнейшем, обернется эмоциональным срывом, неврозом.

Педагогу-психологу важно понять, насколько конструктивна тревога ребенка, понаблюдав за ним в разных ситуациях, требующих его активности и мобилизации. Нужно наблюдать за ребенком в процессе решения нестандартных, но посильных для него задач. Если он впадает в панику или уныние, если отказывается от решения задачи, даже не вникнув в неё, значит, уровень тревожности высок. Если сначала ребенок попытается решить задачу привычными для него способами, но в случае неудачи откажется от дальнейшего решения с равнодушным видом, скорее всего, его уровень тревоги недостаточен. Если же ребенок вникает в ситуацию, начинает перебирать возможные варианты решения, в том числе, и неожиданные, увлечется заданием, будет думать о нем, даже если не сможет его решить, значит, он обнаруживает именно тот уровень тревоги, который необходим для конструктивной деятельности, для процесса познания. Оптимальный уровень тревоги способствует мобилизации эмоциональных, волевых и интеллектуальных ресурсов личности [26].

Не только тревожность является причиной нарушений в поведении и развитии детей. Существуют и другие механизмы отклонений в развитии личности ребенка. Однако, большая часть проблем, по поводу которых родители обращаются к специалистам, большая часть явных нарушений, препятствующих нормальному ходу обучения и воспитанию ребенка, связаны с его тревожностью. Поэтому педагогу-психологу необходимы знания причин возникновения повышенной тревожности для своевременной коррекционной работы, направленной на снижение тревожности и оптимизации условий развития детей младшего школьного возраста.

Проведению коррекционной работы предшествует диагностический этап работы. От правильности проведения диагностики, грамотности анализа и интерпретации ее результатов зависит успех работы с тревожными детьми.

Таким образом, можно отметить, что факторы тревожности можно условно поделить на внутренние и внешние. К внутренним относятся психологические особенности личности (чувствительность, мнительность, впечатлительность, заниженная самооценка), к внешним – неблагоприятные отношения с родителями, учителями, сверстниками; негативный эмоциональный опыт.

1.4. Признаки тревожности, методы ее диагностики и коррекции

Рост нервно-психических заболеваний и функциональных расстройств среди детей младшего школьного возраста требует разработки программ диагностических исследований, направленных на получение объективной картины переживания ими процесса адаптации к школе. Одним из основных признаков дезадаптации является усиление тревожных состояний ребенка. Состояние тревоги участвует в механизме саморегуляции, способствуя мобилизации резервов психики и стимулируя поисковую активность. Но за границами оптимальных значений тревога оказывает негативное влияние на поведение и деятельность ребенка. Поэтому перед педагогом-психологом

стоит задача адекватной постановки заключения об уровне тревожности каждого первоклассника.

Первоочередной задачей специалиста является подбор методик для диагностики отдельных свойств и состояний личности из огромного множества предлагаемых в настоящее время источников. Такая работа не только занимает много времени, но и подчас оказывается малоэффективной, поскольку у педагога-психолога часто нет возможности для детального подбора наиболее эффективного диагностического инструментария.

Кроме того, необходимо не только правильно подобрать методики, но и провести исследование в соответствии с определенными правилами, следование которым позволяет избежать ошибок в процедуре диагностирования и в составлении заключения.

Приведем правила диагностического исследования тревожности:

1. Для получения надежных данных и составления качественного заключения о развитии личности ребенка необходимо использовать не менее двух диагностических методик.

2. Необходимо придерживаться возрастной границы использования методики в работе с детьми. Особенно это касается использования методик с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

3. Необходимо строго следовать инструкции к проведению методики, работать по ней с учетом предлагаемой последовательности.

4. Большое значение имеет понятное и доступное изложение инструкции испытуемому.

5. Надежные результаты возможно получить только при работе с испытуемыми, проявившими заинтересованность в проводимой диагностической процедуре.

6. Следует исключить любое негативное влияние на испытуемого и на результаты диагностики.

Рассмотрим методы исследования тревожности.

Тревожность традиционно рассматриваются как синдром, в структуру которого входят:

- субъективные переживания;
- изменения в психической деятельности на любом из уровней психической активности – в общении, поведении, деятельности;
- соматические проявления.

Такая структура соответствует трем основным компонентам проявления этого образования – эмоциональному, поведенческому и физиологическому. Соответственно, изучение тревожности ведется в трех направлениях:

- изучение осознаваемых компонентов субъективных переживаниях;
- изучение особенностей поведения, мимики, пантомимики, результатов деятельности;
- изучение вегетативных изменений.

Изучение тревожности в каждом из направлений предполагает следующие виды информации:

- самоотчеты и самооценки;
- данные наблюдений;
- «молярные» компоненты поведения - позы, жестикуляция, мимика, особенности речи;
- особенности реакций на воздействие различных стрессоров;
- изменения в деятельности;
- изменения вегетативных и физиологических функций.

Для изучения состояния тревоги на основе самонаблюдения и самооценки, используют работы Хоулис, Кеттелла, Цукермана.

Аффективный опросник Цукермана является распространенным методом выявления субъективных компонентов состояния тревоги. Используется также опросник профиля настроения МакНэйра, и шкала реактивной личностной тревожности Спилбергера. Эти методы подходят для оценки тревоги как состояния [16].

Популярностью для исследования тревожности пользуется комплекс методик для оценки эмоционального возбуждения. Он включает фиксацию самооценок испытуемым собственного эмоционального состояния. Для диагностики используется 15-балльная шкала самооценки «Градусник» и методика диагностики ситуативной тревожности Ю.Л. Ханина.

А. Басс и А. Дарки для изучения тревожности использовали метод беседы, названный авторами стандартным интервью. Во время беседы велись наблюдения и фиксировались признаки рассеянности и беспокойства. Испытуемые давали словесный отчет о субъективном переживании напряжения, печали, физическом самочувствии и мышечном напряжении [6].

Такие исследователи феномена тревожности, как Д. Хогт и Т. Мэгун пользовались диагностическим методом наблюдения. Наблюдение проводилось с учетом следующих параметров:

- нервность (грызет ногти, дергает волосы);
- напряженность (неспособен успокоиться, дрожат руки и т.п.);
- склонность к замешательству (краснеет, заикается и т.п.);
- негативные состояния (постоянные опасения, сомнения и т.п.) [17].

Второе направление изучения психических состояний, в том числе и тревожности, осуществляется такими методами, как метод прямого наблюдения, метод фотографирования, видеозапись.

При изучении тревожности с определенными ограничениями применяется и экспериментальный метод. Известна рефлекторная методика, использованная на животных. Суть эксперимента – определить тип выработки условного оборонительного рефлекса. Животное при воздействии стрессора стремится найти убежище, в котором выходит из зоны его действия. Психическое состояние животного в описанной экспериментальной ситуации интерпретируется следующим образом: при безусловном травмирующем раздражителе животное реагирует страхом, а при условном – беспокойством.

Рефлекторная методика применена и при изучении тревожности человека, но она должна обязательно сопровождаться словесным отчетом, так как внешние реакции испытуемых бывают неоднозначны.

Индикаторами эмоционального возбуждения являются такие показатели, как точность, интенсивность и стабильность регуляции человеком своей активности - интеллектуальной, сенсорно-перцептивной и двигательной активности. Эти показатели зависят от эмоционального состояния субъекта деятельности. Для диагностики этих показателей используются тесты, характеризующие быстроту, точность, стабильность и активность (например, таблица Шульте).

Еще одна группа методов связана с изучением изменений результатов деятельности, среди которых особое место занимают исследования сравнительного значения различных стимулов тревоги. Поскольку состояние тревоги, по определению ряда авторов, психобиологическое образование, то в рамках третьего направления в процедуру исследования включаются физиологические и феноменологические индикаторы. В рамках этого направления изучается состояние тревоги и тревожность как черта личности, склонность к тревожности и актуальный уровень тревожности; общая и специфическая тревожность.

Используются такие показатели, как изменения частоты сердечных сокращений, величина кровяного давления, температура поверхности тела, особенности дыхания. Известны также опыты А. Спенса, которые он проводил с исследованием мигательной реакции. Согласно полученным экспериментальным данным тревожные индивиды значительно превосходят других по скорости и количеству миганий [17].

Известны и другие физиологические исследования тревоги, направленные на получение объективных показателей данного состояния. Однако данные физиологических исследований еще не настолько убедительны, чтобы можно было рекомендовать определенную рефлекторную методику для изучения беспокойства, тревоги. Но

перспективы для научных исследований в этом направлении имеются, прежде всего, в области соотнесения свойств нервной системы, а также характерологических черт индивида с беспокойством и тревогой как ситуативными состояниями [17].

Для изучения личностной тревожности используются такие методики, как; опросник MAS Тэйлора; шкала тревоги ТРАТ Кэттела и Шейера; шкала Хорнблоу и Кидсона; шкала реактивной личностной тревожности Спилбергера. Эти методики измеряют тревожность как черту личности, а также предназначены для измерения склонности испытывать состояние тревоги в различных ситуациях, связанных с социальными взаимодействиями людей. Люди, характеризующиеся высокими показателями тревожности, более предрасположены испытывать повышение состояния тревоги в тех случаях, которые несут в себе угрозу для их самооценки. Особенно ярко это проявляется в ситуациях межличностных отношений.

Интерес представляют данные исследований связи тревожности с другими психологическими качествами и психическими свойствами.

По данным Ч. Спилбергера шкалы тревожности коррелируют с оценками общей личностной тревожности и отражают специфический тип тревоги как свойства. Ситуационно-специфические критерии тревожности как свойства являются более надежными в прогнозе возникновения и возрастания состояния тревоги в определенных видах стрессовых ситуаций по сравнению с критериями общей личностной тревожности [50].

Для исследования личностной тревожности используются разнообразные методы: метод Роршаха, лабиринт, анаграммный тест, ассоциативный эксперимент и многие другие.

Д. Тэйлор и К. Спенс проводили опыты с обучением решению лабиринтных задач. Полученные экспериментальные данные показали, что тревожные испытуемые отставали в этом обучении от других испытуемых. В исследовании Б. Лофчи испытуемые, которые по тесту Роршаха имели

высокие показатели перцептивных способностей, в ситуациях повышенной тревожности лучше выполняли психомоторные задания, чем испытуемые с низкими показателями [17].

К. Спенс и Х. Макфэн проводили эксперимент по обучению парным словесным ассоциациям. Была установлена следующая закономерность: если ассоциации простые, то тревожные испытуемые превосходят остальных в обучении, если же ассоциирование по условию затрудняется, то тревожные отстают в обучении от других испытуемых.

В настоящее время существует целый ряд различных методов диагностики тревоги и тревожности, и в основном они направлены на изучение особенностей взрослого человека. Методов исследования детской тревожности гораздо меньше. Прежде всего, это касается методик диагностики уровня тревожности у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Для работы с детьми этой возрастной категории чаще всего используют проективные методики [16].

Распознать тревожных детей помогает рисование. Известны следующие проявления тревожности в рисунках детей:

- обилие штриховки;
- сильный нажим;
- маленькие размеры изображений.

Процесс рисования тревожных детей характеризуется тем, что они часто «застревают» на деталях, особенно мелких. У тревожных детей серьезное, сдержанное выражение лица, они стараются не делать лишних движений, не шуметь, предпочитают не обращать на себя внимание окружающих.

Самая первая информация о повышенной тревожности ребенка поступает из наблюдений за особенностями его поведения. П. Бейкер и М. Алворд выделили следующие критерии тревожности у детей:

1. постоянное беспокойство;
2. трудности концентрации при выполнении деятельности;

3. мышечное напряжение (чаще всего в области лица, шеи);
4. частая раздражительность;
5. нарушения сна.

Если хотя бы один из перечисленных критериев постоянно проявляется в поведении ребенка, то он является тревожным.

Обобщенная характеристика тревожного ребенка включает следующие признаки. Он не может продолжительно работать, не уставая. Зачастую ему трудно сосредоточиться на чем-то. Задания любой сложности вызывают у него беспокойство. Во время выполнения заданий он очень напряжен, скован. В процессе общения смущается чаще других. В разговорах с близкими людьми часто говорит о напряженных ситуациях, жалуется на то, что ему снятся страшные сны. Спит беспокойно, засыпает с трудом, заметно пуглив, многое вызывает у него страх. При неудаче легко расстраивается, часто не может сдержать слезы. Не любит браться за новое дело, не уверен в себе, в своих силах, боится сталкиваться с трудностями.

При оценке тревожности младших школьников учитывают специфические для этого возраста и для этого этапа школьного обучения признаки школьной тревожности.

Основными диагностическими признаками школьной тревожности являются пассивность на уроках, скованность при ответах, смущение при малейшем замечании со стороны учителя. Тревожный ребенок, как правило, любит находиться среди детей, но не вступает с ними в тесный контакт. Из-за больших эмоциональных нагрузок тревожный ребенок начинает чаще болеть, у него снижается сопротивляемость соматическим заболеваниям. Иногда возникают «беспричинные» головные боли или боли в животе, резко повышается температура. Особенно часто такие соматические нарушения случаются непосредственно перед контрольными и другими ответственными или субъективно значимыми для ребенка мероприятиями.

У тревожного младшего школьника может возникнуть нежелание ходить в школу.

Для тревожного ученика характерна излишняя старательность. При выполнении заданий ребенок, добиваясь совершенства, может тратить на выполнение домашнего задания несколько часов, многократно переделывая и переписывая то, что, по его мнению, выполнено недостаточно хорошо. Это может быть связано со стремлением «не быть хуже, чем...», что указывает на конфликтность самооценки такого ребенка.

С конфликтностью самооценки связан и отказ от выполнения субъективно невыполнимых заданий. Если какое-то задание не получается, ребенок может просто перестать пытаться его выполнить.

Для одних тревожных детей характерны раздражительность и агрессивные проявления, для других - рассеянность, или снижение концентрации внимания на уроках. Также как и агрессивность, рассеянность может рассматриваться как самостоятельный симптом, указывающий на определенный дефект внимания. Однако известно, что неумение вычленить главную задачу, сосредоточиться на ней, стремление охватить своим вниманием все элементы деятельности являются характерными признаками тревожности.

Особого внимания заслуживает такая форма проявления школьной тревожности, как потеря контроля над физиологическими функциями в стрессогенных ситуациях. Прежде всего, это различные вегетативные реакции. Ребенок может краснеть или, наоборот, бледнеть, отвечая на уроке. Он может чувствовать дрожь в коленках, посасывание под ложечкой. В ситуациях беспокойства у него может возникать тошнота, головокружение.

Кроме универсальных форм проявления школьной тревожности, перечислим характерные только для учащихся первого класса.

Поступление в школу накладывает на ребенка ответственность за успешность учебной деятельности и соблюдение норм и правил поведения в школе. Одно из таких правил связано с запретом опозданий на урок. Тревожный ребенок боится опоздать в школу, поторапливает родителей, собирающих его в школу, часто спрашивает, сколько времени, боится

проспать, постоянно поглядывает на часы перед выходом в школу. Его движения перед выходом в школу суетливы, в речи появляются интонации нетерпения, раздражения.

Маленький школьник испытывает тревогу за свои школьные принадлежности, которые являются важными атрибутами его нового статуса ученика. Он болезненно переживает их утрату.

Для диагностики школьной тревожности используются разнообразные методы, среди которых наблюдение за поведением учащихся в школе, экспертные опросы родителей учащихся и учителей, тесты-опросники и проективные тесты. Каждый из этих методов имеет свои достоинства и ограничения.

Применение некоторых методик ограничено возрастом испытуемых. Наблюдение, экспертные опросы и проективные тесты для диагностики школьной тревожности могут применяться на любом этапе школьного обучения. Стандартизированные методы имеют возрастные ограничения.

Проведение наблюдения – трудоемкое мероприятие, требующее значительного запаса времени. Интерпретацию полученных результатов затрудняет отсутствие стандартизированной процедуры обработки данных.

Метод экспертных опросов - родителей и педагогов - позволяет определить интенсивность проявления школьной тревожности в процессе взаимодействия учащегося с другими людьми. Но достоверность этих данных зависит от социально-перцептивных способностей субъекта оценивания. Здесь возможен эффект приписывания несуществующей тревожности. Поэтому метод экспертных опросов следует применять в сочетании с другими диагностическими средствами.

Стандартизированные опросники школьной тревожности позволяют получить количественные показатели выраженности различных видов школьной тревожности. Это облегчает процедуру их обработки, интерпретацию полученных данных, а также сопоставление различных исследуемых групп. Недостатком такого типа методов является их

зависимость от уровня развития рефлексии испытуемых и от их стремления показать социально желательные образцы поведения.

Избежать эффекта социальной желательности позволяют проективные методики. Но их проведение чаще всего требует индивидуальной работы с каждым испытуемым.

Графические проективные методы не имеют возрастных ограничений, они являются универсальным психодиагностическим средством, позволяющим исследовать те аспекты отношений испытуемого к миру или самому себе. К недостаткам этих методов можно отнести отсутствие стандартизированной процедуры обработки и интерпретации данных. Точность интерпретации результатов зависит от опыта и квалификации психолога.

На наш взгляд, для проведения фронтальной диагностики школьной тревожности целесообразно использовать методы, не требующие особых временных затрат в проведении и обработке результатов, единственной целью применения которых является выделение детей «группы риска» по показателям школьной тревожности. Это, прежде всего, проективные рисуночные тесты и метод экспертного опроса. Другие же методы следует использовать для уточнения особенностей школьной тревожности у детей «группы риска».

Коррекция тревожности в младшем школьном возрасте в свою очередь включает специальные средства и техники направленные на снижение уровня тревожности. Большинство отечественных психологов, таких как Б. Кочубей и Е.Новикова, Е.К. Лютова, В.С.Мухина, А.М.Прихожан, М.И.Чистякова считают, что коррекцию тревожности нужно вести в трех направлениях: повышать самооценку ребенка, внушать ему веру в свои способности; учить ребенка снимать мышечное напряжение, расслабляться, создавать для себя комфортную обстановку; обучать умению управлять собой в ситуациях, вызывающих наибольшее беспокойство.

Для того, чтобы успешно работать над снижением уровня тревожности используют различные методы работы и методики. Например, метод снятия тревожности, при помощи арттерапии успешно применялся такими учеными, как Зигмунд Фрейд, Карл Юнг, Абрахам Маслоу, Карл Роджерс и другими, как в качестве основного метода работы, так и в качестве побочного. Плюсом данного метода является предоставление ребенку практически полной свободы для выражения своих чувств и эмоций, посредством творческой деятельности. В качестве одной из главных техник метода арттерапии можно назвать технику «активного воображения». Ее цель заключается в противопоставлении друг другу сферы сознательного и сферы бессознательного, примирение их друг с другом с помощью аффективного взаимодействия. Продукт творчества ребенка воплощает в жизнь их проблемы и отношения со значимыми для них людьми. Это, в свою очередь облегчает процесс общения с этими людьми. Если окружающие люди проявят определенный интерес к тому, что сделал ребенок в результате творческого процесса – ему это будет очень приятно и повысит его самооценку. Нельзя не отметить, что арттерапия, помимо положительных результатов работы с тревожностью, еще и оказывает расслабляющее действие на детей, снимает стресс и нервное напряжение.

Куклотерапия еще один популярный метод, используемый как в зарубежной (Ф. Зимбардо), так и в отечественной практике коррекционной работы с младшими школьниками (И.Г. Выгодская, А.И. Захаров, А. Спиваковская) [34]. Куклотерапия как метод основан на процессах идентификации ребенка с любимым героем мультфильма, сказки и с любимой игрушкой. Это частный метод арттерапии. В качестве основного приема коррекционного воздействия используется кукла как промежуточный объект взаимодействия младшего школьника и психолога. Любимая игрушка «участвует» в спектакле, сюжет которого является травмирующим для ребенка, попадает в страшную историю и успешно с ней справляется. По мере разворачивания сюжета эмоциональное напряжение ребенка нарастает

и, достигнув максимальной выраженности, сменяется бурными поведенческими реакциями и снятием нервно-психического напряжения.

Сказкотерапия также является способом коррекции тревожности, использующим сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, совершенствования взаимодействий с окружающим миром. К сказкам обращались в своем творчестве известные зарубежные и отечественные психологи. Наибольший вклад, на наш взгляд, внесла отечественная исследовательница данного феномена Т. Зинкевич-Евстигнеева. Она выделяет следующие коррекционные функции сказки: психологическую подготовку к напряженным эмоциональным ситуациям; символическое отреагирование физиологических и эмоциональных стрессов; принятие в символической форме своей физической активности. Образы сказок обращаются одновременно к двум психическим уровням: к уровню сознания и подсознания, что дает особые возможности при коммуникации. Особенно это важно для коррекции тревожности у младших школьников, когда необходимо в сложной эмоциональной обстановке создавать эффективную ситуацию общения [19].

Т. Зинкевич–Евстигнеева выделяет следующие возможности работы со сказкой: использование сказки как метафоры, рисование по мотивам сказки, обсуждение поведения и мотивов действий персонажа, проигрывание эпизодов сказки. Основные приемы работы со сказкой: анализ сказок с целью осознания и интерпретации того, что стоит за каждой сказочной ситуацией; рассказывание сказок помогает проработать такие моменты, как способности к децентрированию, развитие фантазии; переписывание сказок помогает, освободится от внутреннего напряжения; постановка сказок с помощью кукол позволяет совершенствовать и проявлять через куклу те эмоции, которые ребенок обычно по каким-то причинам не может себе позволить проявить; сочинение сказок помогают, так как описывают глубинный человеческий опыт прохождения эмоциональных кризисов и преодоления страха и тревоги. А во время прослушивания сказок «со страшными»

эпизодами ребенок учится разряжать свои страхи, его эмоциональный мир становится гибким и насыщенным [20].

С. Кратохвил, Е. Крамер, А.И.Захаров применяли проективное рисование как вспомогательный метод при коррекции страхов и тревожности у младших школьников, поскольку он помогает диагностировать и интерпретировать эмоциональные проблемы, работать с чувствами, которые дети не осознают по тем или иным причинам. По мнению А.И. Захарова, рисуя, школьники дают выход своим чувствам, желаниям, перестраивают свои отношения в различных ситуациях и безболезненно соприкасаются с некоторыми пугающими, неприятными, травмирующими образами. Организуя рисуночные занятия, можно реализовать следующие функции: эмпатическое принятие ребенка, создание психологической атмосферы безопасности, эмоциональную поддержку, отражение и вербализацию чувств и переживаний ребенка. Управляя и направляя тематику рисунков, можно добиться переключения внимания младшего школьника, концентрации его на конкретных значимых проблемах. Это особенно эффективно у младших школьников. Обычно тема рисования при коррекции тревожности охватывает: собственное прошлое и настоящее («ситуации в жизни, в которых я чувствую себя неуверенно»), будущее или абстрактные понятия («страх, тревога»), отношения в группе («что мне не нравится или кто мне не нравится») [18].

В проективном рисовании используются следующие методики (классификация С.Кратохвила): свободное рисование (каждый рисует, что хочет). Рисунок выполняется индивидуально, а обсуждение происходит в группе. Коммуникативное рисование. Группа разбивается на пары, у каждой пары свой лист бумаги, каждая пара совместно рисует на определенную тему. Обсуждение. Совместное рисование: несколько человек (или вся группа) молча рисуют на одном листе. По окончании рисования обсуждается участие каждого члена группы, характер его вклада и особенности взаимодействия с другими участниками. Дополнительное образование:

рисунок посылается по кругу один начинает рисовать, другой продолжает, что-то добавляя. При интерпретации рисунка особое внимание обращается на содержание, способы выражения, цвет, форму, композицию, размеры. С. Кратохвил утверждает, что проективный рисунок способствует самопознанию и взаимопониманию. Детям, эмоционально «зажатым», фрустрированным, с высокой тревожностью, более полезны материалы, требующие широких свободных движений, включающих все тело, а не только область кисти и пальцев. Таким младшим школьникам следует предлагать краски, большие кисти, большие листы бумаги, прикрепленные на стенах, рисование мелом на широкой доске.

В своих работах по коррекции тревожности у младших школьников Р.М. Стиртцингер предложил метод «сочинения историй» ребенком и взрослым. Этот метод использовался им для того, чтобы помочь школьникам найти адекватные способы разрешения конфликтов и фрустрирующих ситуаций, вызывающих нарушения их поведения дома и в школе. Метод помогает понять детям хорошие и плохие стороны своего «Я», осознать свой страх и тревогу. Стритцингер использовал сочинение историй и для групповых занятий с детьми. При этом методе один ребенок предлагает начало рассказа, второй продолжает, третий придумывает кульминацию рассказа, четвертый придумывает развязку. После того как рассказ составлен, дети обсуждают его, и психолог предлагает им альтернативные способы разрешения конфликта, более здоровые в социальном плане» [36].

К. Швабе, Р.О. Бенезон, У. Грюс, З. Миллер, В.Ю. Завьялова использовали музыкотерапию в качестве основного метода коррекции тревожности, страхов, эмоциональных отклонений. Разработанные ими различные методики предусматривают как целостное и изолированное использование музыки в качестве основного и ведущего фактора воздействия (прослушивание музыкальных произведений, индивидуальное и групповое музицирование), так и дополнение музыкальным сопровождением других коррекционных приемов для усиления их воздействия и повышения

эффективности. В.Ю. Завьялова выделяет следующие направления коррекционного действия музыкотерапии: эмоциональное активирование в ходе вербальной психотерапии, развитие у младших школьников навыков межличностного общения, регулирующее влияние на психовегетативные процессы. В качестве психологических приемов коррекционного воздействия музыкотерапии авторы указывают: катарсис – эмоциональную разрядку; облегчение осознания тревожных переживаний детьми; конфронтацию с жизненными проблемами; приобретение новых средств эмоциональной экспрессии; облегчение формирования новых отношений и установок. При прослушивании музыки у младших школьников формируются положительные эмоции, а мучительные и неприятные аффекты при этом подвергаются некоторой разрядке, уничтожению [27].

Г. Юнова использовала психогимнастику как самостоятельный метод коррекции тревожности. По методике Г. Юновой каждое занятие, включая в себя ритмику, пантомимику, коллективные игры и танцы, состоит из трех фаз: снятие напряжения (достигается с помощью различных вариантов бега, ходьбы, имеющих социометрическое значение: кого выбрать в напарники, с кем быть в одной команде); пантомимическая часть (члены группы изображают невербально свое поведение в случае, если в окно влезает вор, при боязни наступить в лужу и т.д.); заключительная фаза закрепляет чувство принадлежности к группе, в ней используются различного рода коллективные игры и танцы. М.И.Чистякова предложила методику, названную ею также психогимнастикой, ориентированную на детей младшего школьного возраста. Методика содержит систематизированный набор этюдов и игр, направленных на обучение элементам саморасслабления и умения выражать различные эмоциональные состояния. Очень полезны упражнения на релаксацию. Они основываются на понимании релаксационного состояния как антипода стресса с точки его проявления, особенностей формирования и механизмов запуска [57].

В программу коррекции тревожности можно включить упражнения, основанные на методе активной нервно-мышечной релаксации Э. Джекобсона, дыхательные техники, визуально-кинестетические техники. Метод нервно-мышечной релаксации Э. Джекобсона предполагает достижение состояния релаксации через чередование сильного напряжения и быстрого расслабления основных мышечных групп тела. Среди дыхательных техник используется глубокое дыхание, ритмичное дыхание, ритмичное дыхание с задержкой.

Австрийский психотерапевт Д. Вольпе в своей теории реципрокного торможения, где речь идет о торможении тревожных реакций с помощью одновременного вызывания других реакций, которые с физиологической точки зрения являются антагонистическими по отношению к тревоге, несовместимы с ней, использовал метод мышечной релаксации. А также разработал специальную технику, предназначенную для погашения условных автономных реакций повышенной тревоги – систематическую десенсибилизацию. Сама техника относительно проста и состоит из трех этапов: овладение младшим школьником методикой мышечной релаксации и тренировка его умения переходить в состояние глубокой релаксации; конструирование иерархии стимулов, вызывающих тревожность и страх; десенсибилизация – соединение представлений и ситуациях, вызывающих страх, с релаксацией. В работе с младшими школьниками вариантом вербальной десенсибилизации является методика эмотивного воображения. При этом методе Вольпе использовал воображение ребенка, позволяющее ему отождествлять себя с любимыми героями и разыгрывать ситуации, в которых они участвуют. Вольпе направлял игру детей таким образом, чтобы они в роли этого героя постепенно сталкивались с ситуациями, вызывающими ранее страх и тревогу. Методика эмотивного воображения включает четыре стадии: составление иерархии вызывающих страх и тревогу объектов или ситуаций; выявление любимого героя, с которым ребенок легко бы себя идентифицировал; начало ролевой игры, когда ребенок воображает

ситуацию, близкую к повседневной жизни, вводят его любимого героя; собственно десенсибилизация, введение в игру тревожных ситуаций. Если при этом у младшего школьника не возникает тревожной реакции, переходят к следующей ситуации и т.д [14].

Таким образом, можно выделить следующие методы и способы для коррекции тревожности в младшем школьном возрасте: психогимнастика, музыкотерапия, арттерапия, куклотерапия, проективное рисование, «сочинение историй», метод реципрокного торможения, метод активной нервно-мышечной релаксации. Каждый метод представляет собой набор техник, направленных на: повышение самооценки ребенка, внушение веры в свои способности, обучение ребенка снимать мышечное напряжение, расслабляться, создавать для себя комфортную обстановку; умению управлять собой в ситуациях, вызывающих наибольшее беспокойство.

Выводы по главе 1

Функция тревожности, испытываемой человеком по отношению к определённой ситуации, состоит в обеспечении его безопасности на личностном уровне.

Тревога часто рассматривается в тесной связи со страхом, поскольку она является базисной реакцией, а страх выражает то же самое качество, но в объективной форме.

Многозначность и семантическая неопределенность в концепциях тревожности связаны с тем, что этот термин используется для обозначения, хотя и взаимосвязанных, но все же различных понятий. В этой связи при анализе понятия «тревожность» целесообразно выделить тревоги, немотивированной тревожности и личностной тревожности. Приведем анализ теоретических данных в соответствии с данной теоретической позицией.

Тревожность как состояние характеризуется различной интенсивностью, изменчивостью во времени, наличием неприятных переживаний напряженности, беспокойства, сопровождается активизацией вегетативной нервной системы.

Выделяют следующие функции тревоги:

- функция поиска и обнаружения источников угрозы;
- функция оценки сложившейся ситуации;
- управляющая функция;
- регулирующая функция;
- функция восприятия.

По сравнению со взрослым состоянием, период детства является наиболее чувствительным к разного рода эмоциогенным факторам. В подтверждение этого положения многие специалисты ссылаются на данные наибольшей прочности первых впечатлений, высокой сензитивности и низкой сопротивляемости нервной системы, что делает ребенка беспомощным в случае возникновения конфликта или другого рода сложных психологических ситуаций.

Чувство тревоги переживается как ощущение изолированности и беспомощности ребенка в неосвоенном, незнакомом, и, стало быть, потенциально враждебном мире. Целый ряд внешних факторов может вызвать у него неуверенность, среди которых доминирование других людей, излишнее внимание или его полное отсутствие, стремление встать на сторону одного из конфликтующих родителей, чрезмерная, несообразная с возрастными возможностями ответственность, изоляция от других детей и т.п. Для того, чтобы освободить ребенка от беспокойства, тревоги и страхов, нужно, прежде всего, фиксировать внимание на заложенных в их основе причинах - обстоятельствах и условиях его жизни.

Причиной возникновения тревоги является внутренний конфликт, переживаемый ребенком. Наиболее частыми его причинами являются ссоры между равно близкими для него людьми; противоречивость разных систем

требований; противоречия между завышенными притязаниями и реальными возможностями; неудовлетворенность таких базовых потребностей, как потребность в любви и потребность в автономии и самостоятельности.

Часто формой сокрытия личностной тревожности является агрессивное поведение. Тревожный ребенок может прийти к такому умозаключению, - чтобы ничего не бояться, нужно, чтобы боялись меня. За агрессивностью бывает очень трудно разглядеть тревогу. Агрессивные дети тревожными отнюдь не выглядят. И, тем не менее, нередко за агрессивностью детей скрывается тревога.

Среди причин детской тревожности может быть и неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью. Отвержение, непринятие матерью ребенка вызывает у него тревогу из-за невозможности удовлетворения базовой потребности в любви и защите. Это крайне неблагоприятная ситуация для развития личности ребенка, которая порождает и крайнюю степень тревожности, трудно поддающуюся коррекции.

Тревожность ребенка может быть вызвана и сочетанием авторитарного стиля общения и непоследовательности требований и оценок.

Еще одна ситуация, приводящая к устойчивой тревожности - ситуация сверхответственности. Тревога ребенка обусловлена страхом не оправдать надежд, ожиданий взрослого.

Таким образом, можно отметить, что факторы тревожности можно условно поделить на внутренние и внешние. К внутренним относятся психологические особенности личности (чувствительность, мнительность, впечатлительность, заниженная самооценка), к внешним – неблагоприятные отношения с родителями, учителями, сверстниками; негативный эмоциональный опыт.

Тревожность традиционно рассматриваются как синдром, в структуру которого входят:

- субъективные переживания;

- изменения в психической деятельности на любом из уровней психической активности - в общении, поведении, деятельности;
- соматические проявления.

Можно выделить следующие методы и способы для коррекции тревожности в младшем школьном возрасте: психогимнастика, музыкотерапия, арттерапия, куклотерапия, проективное рисование, «сочинение историй», метод реципрокного торможения, метод активной нервно-мышечной релаксации. Каждый метод представляет собой набор техник, направленных на: повышение самооценки ребенка, внушение веры в свои способности, обучение ребенка снимать мышечное напряжение, расслабляться, создавать для себя комфортную обстановку; умению управлять собой в ситуациях, вызывающих наибольшее беспокойство.

Глава 2. Изучение факторов тревожности младших школьников и возможностей ее коррекции

2.1. Обоснование выбора методов исследования

Исследование было проведено на базе МБОУ СОШ № 30 г. Пензы. Выборку составили 45 детей: учащиеся 1 «А» класса – 23 человека, учащиеся 1 «Б» класса – 22 человека, из них 24 мальчика и 21 девочка. Возраст детей составил 7-8 лет. Ученики 1 «А» класса составили экспериментальную группу, а ученики 1 «Б» класса – контрольную.

В исследовании были использованы следующие диагностические методики:

1. Методика выявления детских страхов «Страхи в домиках» (А.И. Захаров и М. Панфилова);
2. Тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен);
3. Проективная методика А.И. Захарова «Мои страхи»;
4. Проективная методика «Школа».

В качестве методов математической обработки данных был использован Т-критерий Стьюдента.

Ниже приведено описание используемых методик.

1. Методика выявления детских страхов «Страхи в домиках». Авторы методики: А.И. Захаров и М.Панфилова.

Цель: выявление и уточнение преобладающих видов страхов (страх темноты, одиночества, смерти, медицинские страхи и т.д.) у детей старше 3-х лет. Прежде чем помочь детям в преодолении страхов, необходимо выяснить, весь спектр страхов и каким конкретно страхам они подвержены. Данная методика подходит в тех случаях, когда ребенок еще плохо рисует или не любит рисовать (хотя такое задание даже не интересующиеся рисованием дети принимают обычно с удовольствием). Взрослый рисует контурно два дома (на одном или на двух листах): черный и красный.

И потом предлагает расселить в домики страхи из списка (взрослые называют по очереди страхи). Записывать нужно те страхи, которые ребенок поселил в черный домик, т.е. признал, что он боится этого. У детей постарше можно спросить: «Скажи, ты боишься или не боишься...». Беседу следует вести неторопливо и обстоятельно, перечисляя страхи и ожидая ответа «да» – «нет» или «боюсь» – «не боюсь». Повторять вопрос о том, боится или не боится ребенок, следует только время от времени. Тем самым избегается наводка страхов, их произвольное внушение. При стереотипном отрицании всех страхов просят давать развернутые ответы типа «не боюсь темноты», а не «нет» или «да». Взрослый, задающий вопросы, сидит рядом, а не напротив ребенка, не забывая его периодически подбадривать и хвалить за то, что он говорит все как есть. Лучше, чтобы взрослый перечислял страхи по памяти, только иногда заглядывая в список, а не зачитывая его. После выполнения задания ребенку предлагается закрыть черный дом на замок (нарисовать его), а ключ – выбросить или потерять. Данный акт успокаивает актуализированные страхи. Анализ полученных результатов заключается в том, что экспериментатор подсчитывает страхи в черном доме и сравнивает их с возрастными нормами. Совокупные ответы ребенка объединяются в несколько групп по видам страхов. Если ребенок в трех случаях из четырех-пяти дает утвердительный ответ, то этот вид страха диагностируется как имеющийся в наличии. Из 31 вида страхов, выделенных автором, у детей наблюдаются от 6 до 15. У городских детей возможное количество страхов доходит до 15. Инструкция для ребенка: «В черном домике живут страшные страхи, а в красном - не страшные. Помоги мне расселить страхи из списка по домикам» [53].

2. Тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен)

Тестирование проводится после окончания 1 четверти, когда у большинства детей проходит ситуативная тревога, связанная с поступлением в школу. Целью тестирования является выявление детей с подлинной школьной тревожностью.

Экспериментальный материал – 14 рисунков. Каждый рисунок представляет некоторую типичную для жизни младшего школьника ситуацию. Каждый рисунок выполнен в двух вариантах: для девочки (на рисунке изображена девочка) и для мальчика (на рисунке изображен мальчик). Каждый рисунок снабжен двумя дополнительными рисунками детской головы. На одном из дополнительных рисунков изображено улыбающееся лицо ребенка, на другом – печальное.

Рисунки показывают детям в строго перечисленном порядке один за другим. Предъявив ребенку рисунок, учитель дает инструкцию следующего содержания:

Игра с младшими детьми. «Как ты думаешь, какое лицо будет у ребенка: веселое или печальное? Он (она) играет с малышами».

Ребенок и мать с младенцем. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) гуляет со своей мамой и малышом».

Объект агрессии. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое?»

Одевание. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) одевается».

Игра со старшими детьми. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) играет со старшими детьми».

Укладывание спать в одиночестве. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) идет спать».

Умывание. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) в ванной».

Выговор. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое?»

Игнорирование. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое?»

Агрессивное нападение. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого

ребенка: печальное или веселое?»).

Собирание игрушек. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) убирает игрушки».

Изоляция. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое?»

Ребенок с родителями. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) со своими мамой и папой».

Еда в одиночестве. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) ест».

Выбор ребенком соответствующего лица и высказывания каждого ребенка можно зафиксировать в специальном протоколе.

На основании данных протокола вычисляется индекс тревожности ребенка (ИТ), который равен процентному отношению числа эмоционально негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков (14):
$$\text{ИТ} = \text{Число эмоциональных негативных выборов} \times 100\%.$$

В зависимости от уровня индекса тревожности дети подразделяются на 3 группы:

- а) высокий уровень тревожности (ИТ выше 50%);
- б) средний уровень тревожности (ИТ от 20 до 50%);
- в) низкий уровень тревожности (ИТ от 0 до 20%) [30].

3. Проективная методика А.И. Захарова «Мои страхи».

Цель: Выявление страхов у детей.

Детям предлагается рисовать цветными карандашами. Для активизации интереса к рисованию дома за месяц до этого детей просят принести свои рисунки. На первых двух подготовительных занятиях детям предлагают выбрать темы для рисования. После подготовительных занятий можно приступать к тематическому рисованию. Такие занятия проводятся два раза в неделю и затрагивают одну или две темы.

Рисование страхов детьми не приводит к его усилению, а наоборот, снижает напряжение от тревожного ожидания его реакции. В рисунках страх

уже во многом реализован как нечто уже происшедшее, фактически случившееся; остается меньше недосказанного, неясного, неопределенного. Вместе все это снимает аффективно-травмирующее звучание страха в психике ребенка. Важно, во-первых, то, что задание дает педагог или психолог, которому ребенок доверяет. Во-вторых, само рисование происходит в жизнерадостной атмосфере общения со сверстниками, обеспечивая поддержку с их стороны, не говоря уже об одобрении самого педагога.

Вначале проводится индивидуальная беседа, в которой выясняется, боится ли ребенок одиночества, нападения (бандитов), заболеть, умереть, смерти родителей, некоторых людей, наказания, сказочных персонажей, темноты, животных, транспорта, стихии, высоты, глубины, воды, огня, врачей, крови. Составив список страхов каждого ребенка, педагог дает задание нарисовать их.

Перед детьми ставится цель отобразить наиболее яркий страх. Какой именно, детям не объясняется, каждый ребенок должен выбрать его сам.

Ход. После предварительной беседы, актуализирующей воспоминания ребенка о том, что его пугает, ему предлагают лист бумаги и цветные карандаши. В процессе анализа обращается внимание на то, что ребенок нарисовал, а также на цвета, использовавшиеся им в процессе рисования. По окончании рисования ребенка просят рассказать о том, что он изобразил, т.е. вербализовать свой страх. Ребенок может спросить у взрослого, как нарисовать страх. Подсказать можно, но в самых общих чертах – так, чтобы на визуальное воплощение детской фантазии не повлиял субъективизм взрослого. К примеру, если ребенок спрашивает, как нарисовать Бабу-ягу, следует ответить: «Нарисуй ее так, как ты видишь». – «А как я ее вижу?» – может спросить ребенок. «Какое у нее лицо, нос?» Отвечайте приблизительно так: «Нарисуй большой нос крючком и большие зубы». Взрослый, таким образом, не навязывает ребенку свое представление, а только подталкивает его к тому, чтобы его собственное представление образа

более четко отразилось в сознании.

Инструкция: «Давайте нарисуем то, чего вы больше всего боитесь». Оценка уровня выраженности страха осуществляется по следующим показателям: что ребенок нарисовал, какие цвета преобладают в изображениях (черный, красный, синий либо розовый, желтый, голубой), яркость рисунков, четкость или расплывчатость контуров, нажим карандаша.

Высокий уровень страха предполагает неуверенность в себе, нерешительность, низкую самооценку, недоверчивость к окружающим, присутствие агрессии и подозрительности.

Средний уровень страха – общительность, адекватная самооценка, уверенность в себе.

Низкий уровень страха – достаточная уверенность в себе, общительность, преобладание повышенного настроения [41].

Целью проективной методики «Школа», является определение отношения ребенка к школе и уровня школьной тревожности.

В качестве метода математической обработки данных нами был использован адекватный задачам исследования Т-критерий Стьюдента для зависимых выборок. Это параметрический метод применяется для проверки гипотез о достоверности разницы средних при анализе количественных данных о популяции с нормальным распределением и с одинаковой вариантой [48].

2.2. Результаты первичной диагностики

Результаты методики выявления детских страхов «Страхи в домиках» (А.И. Захаров, М. Панфилова) представлены на рисунке 1.

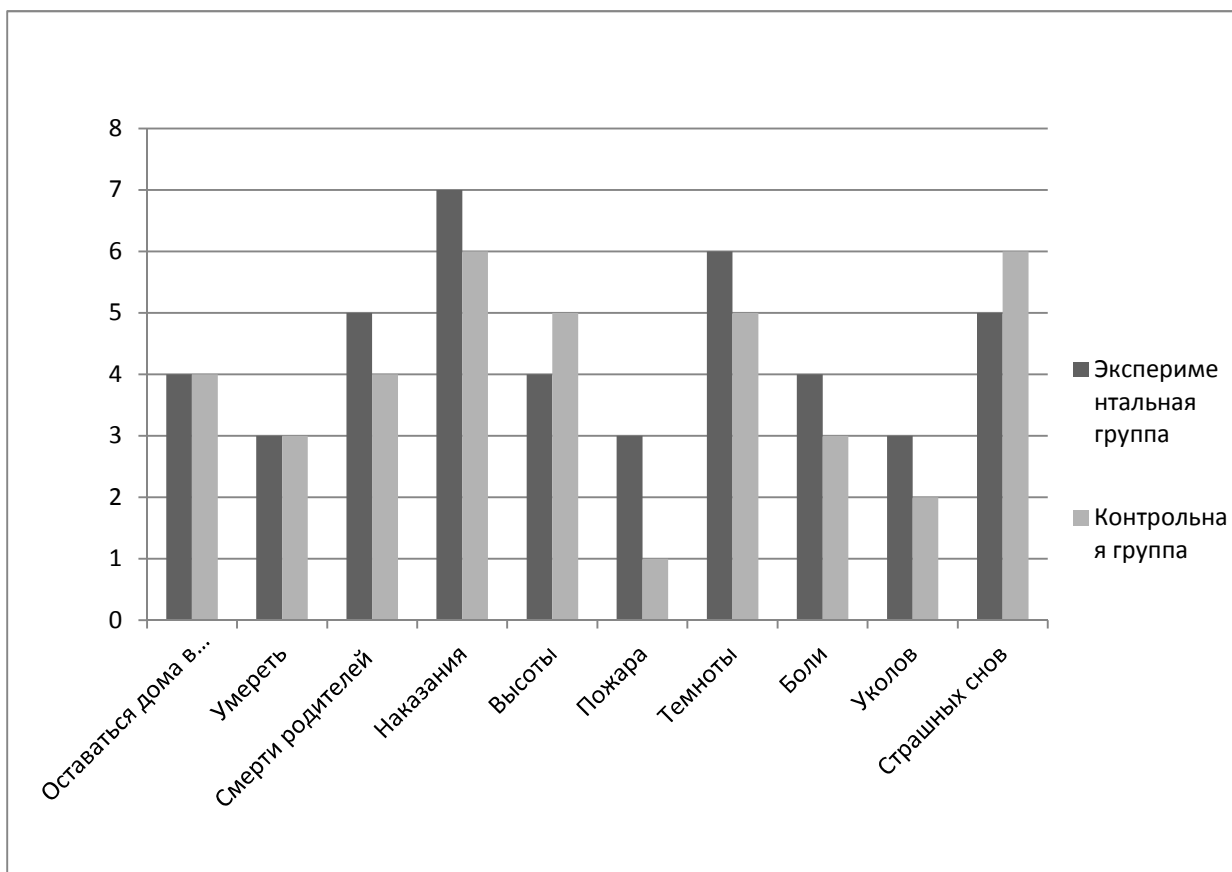


Рис.1. Страхи, выявленные у учащихся на диагностическом этапе исследования

При анализе данных, отраженных на рисунке 1. можно сделать выводы о преобладании в классе таких видов страха как: «Темнота», «Страшные сны», «Наказание». Дети боятся темноты и снов, т.к. часто им снятся кошмары. В этих снах за детьми гоняются монстры, которые пытаются их убить, умирают их родные и близкие. Причиной этих страхов является неправильное воспитание детей. Родители, сами того не понимая, развивают у детей такие страхи пугая их с дошкольного возраста Бабаем, Бабой-Ягой и другими персонажами. Также дети смотрят много ужасов, боевиков, мультфильмов, большинство из которых содержат насилие, а главные герои – разные чудовища. После просмотра подобных передач ребенку начинают сниться кошмары. Фраза, услышанная от мамы, у ребенка ассоциируется с темнотой, т.к. уже ночь и в комнате не горит свет, соответственно «Бабай» придет откуда-то из темноты. Переживая страх темноты перед сном, во сне

ребенок видит кошмары, т.е. продолжение. Данный факт говорит нам о том, что эти страхи связаны между собой.

Страх наказания связан с тем, что дети не уверены в результате своей деятельности, что вызывает негативное отношение и переживание тревоги в ситуации проверки знаний, достижений, возможностей. Это, в свою очередь, вызывает общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе и дома, понижает успешность обучения ребенка. Причиной данного страха может являться отрицательная оценка способностей ребенка; замедленное восприятие поступающей информации; негативное отношение педагога к ребенку. Неудачность ребенка ведет к понижению самооценки и уровня притязаний, что способствует возникновению страха наказания.

Данные страхи вызваны субъективным переживанием ребенка относительно своей личности: заниженная самооценка, низкое статусное положение в семье, классе, неуверенность в себе, хроническое недовольство собой, разногласие между потребностями (желаниями) и возможностями (реальностью) ребенка, негативное эмоциональное переживание ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей, тревога по поводу оценивания. Причиной данного страха является внутренний конфликт между «хочу» и «могу».

По результатам «Теста тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) было выявлено, что в экспериментальной группе детей с низким уровнем тревожности 30%, со средним – 35% и с высоким – 30%. В контрольной группе детей с низким уровнем тревожности 23%, со средним – 45% и с высоким – 32%. Данные представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты методики «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен)

Уровень тревожности	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий	30%	23%
Средний	35%	45
Высокий	35%	32%

Результаты математической обработки данных позволяют говорить об отсутствии значимых различий по показателю тревожности в контрольной и экспериментальной группах ($t_{\text{эмп}} = 1,5$).

По результатам проективной методики А. И. Захарова «Мои страхи» было выявлено, что в экспериментальной группе детей с низким уровнем страха 17%, со средним – 39% и с высоким – 44%. В контрольной группе детей с низким уровнем страха 18%, со средним – 45% и с высоким – 37%. Основные сюжеты страхов были объединены нами в следующие категории: «Чудовища, монстры», «Темнота», «Школа», «Наказание», «Животные, насекомые», «Смерть». При этом, в одном рисунке иногда присутствовало несколько категорий, очень часто сочетались такие категории как «Школа» и «Наказание». Данные представлены в табл. 2,3.

Таблица 2

Уровни страха по методике «Мои страхи» (А.И. Захаров)

Уровень страха	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий	17%	18%
Средний	39%	45%
Высокий	44%	37%

Таблица 3

Сюжеты страха по методике «Мои страхи» (А.И. Захаров)

Сюжет	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Чудовища, монстры	17%	9%
Темнота	26%	27%
Школа	26%	23%
Наказание	22%	23%
Животные, насекомые	9%	4%
Смерть	4%	9%

Результаты математической обработки данных позволяют говорить об отсутствии значимых различий по уровню страхов в контрольной и экспериментальной группах ($t_{\text{эмп}} = 0,4$).

На следующем этапе психодиагностического исследования нами был использован рисуночный тест «Школа». Мы рассчитывали получить

дополнительную информацию, характеризующую эмоциональную сферу детей, принимавших участие в исследовании. Данные представлены в табл. 4.

Таблица 4

Результаты рисуночного теста «Школа»

Критерии анализа рисунков	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Рисунок школы извне	78%	74%
Рисунок школы изнутри	9%	14%
Преобладание позитивных цветов	57%	54%
Преобладание негативных цветов	30%	36%
Наличие выраженной штриховки	39%	36%
Изображение учителя	4%	4%
Другие люди	-	9%
Пейзаж вокруг школы	30%	27%
Изображение оценок	9%	-
Закрытые двери	69%	68%
Открытые двери	17%	23%
Большие окна	17%	23%
Маленький размер окон	61%	54%
Нет окон	9%	14%
Наличие угрожающих символов, предметов	22%	14%
Общее позитивное впечатление от рисунка	39%	36%
Общее негативное впечатление от рисунка	48%	54%
Изображение часов	4%	-
Изображение доски	-	4%

Проведение данной диагностической процедуры в обеих выборках осуществлялось в групповой форме. Все испытуемые на момент исследования имели необходимый для проведения диагностики материал. Отметим, что кроме цветных карандашей дети имели и простые карандаши. Хотя в инструкции предлагалось рисовать цветными, жесткой установки на не использование простого карандаша не было. Это обстоятельство дало дополнительную информацию при анализе рисунков.

Подавляющее большинство первоклассников изобразило школу извне, что трактуется как отсутствие ощущения вовлеченности в школьный процесс, либо, чаще, - как отсутствие желания такой вовлеченности. То, что школа вызывает не очень позитивные эмоциональные переживания, подтверждается также фактами изображения в большинстве случаев плотно

закрытых дверей, окон маленького размера, наличием в рисунках выраженной штриховки.

Несколько нейтрализует вывод о неблагополучии эмоционального отношения к школе преобладание позитивного цвета в большей части рисунков. Однако в целом можно говорить о тревожном реагировании примерно половины учеников первого класса на школьную жизнь.

Обращает на себя внимание «обезличенность» рисунков, лишь в двух из них имеется изображение учителя. В двух рисунках содержатся фигуры других людей, но в ограниченном количестве (1-2 человека). За всем этим, возможно, стоит отраженное детьми отсутствие эмоциональной теплоты во внутришкольной жизни и восприятие школы лишь с ее формальной стороны, как учреждения.

В целом, анализ рисунков позволяет говорить о преимущественно тревожном реагировании младших школьников на школу.

2.3. Описание коррекционной программы, направленной на коррекцию тревожности младших школьников

Проведенное диагностическое исследование показало наличие ярко выраженного страха учебной неуспешности и неуверенности в своих силах, поэтому наша коррекционная программа направлена на уменьшение страха перед школой, на повышение самооценки и формирование позитивного образа Я.

Актуальность программы по коррекции тревожности у младших школьников заключается в том, что тревожность всё чаще выступает в качестве личностной черты, а не ситуативного эмоционального аффекта, этому способствует чувство нестабильности и незащищённости ребенка, а также переживание эмоционального дискомфорта при переходе в новые условия обучения. Школьная тревожность это один из наиболее распространенных видов тревожности у младших школьников. В настоящее

время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Повышенная тревожность может возникнуть на любом этапе школьного обучения, ведь проблема усвоения учебного материала, проблема взаимоотношения в классном коллективе, изменение коллектива может возникнуть как в начале школьного обучения, так и на более поздних этапах. Актуальность данной разработки обуславливается потребностью в создании специальной коррекционно – развивающей программы для работы с учащимися младшего школьного возраста и недостаточностью практической разработанности этой проблемы в рамках общеобразовательного учреждения.

Методологической основой данной программы являются теоретические идеи А.М.Прихожан о том, что тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности, Ч.Д.Спилбергера о том, что состояние тревожности характеризуется субъективными, сознательно воспринимаемыми ощущениями угрозы и напряжения, сопровождаемыми или связанными с активацией или возбуждением автономной нервной системы, а так же К. Роджерса, А. Адлера, Р.С. Немова и др.

Цель коррекционной программы: коррекция самооценки, уменьшение страха школьной неуспешности, снижение уровня тревожности младших школьников до состояния возрастной нормы.

Задачи:

1. Способствовать получению и закреплению опыта успешного выполнения деятельности;
2. Снизить страх школьной неуспешности: актуализация, осознание и прорабатывание страха;
3. Сформировать первоначальные навыки рефлексии и позитивного самооценивания;

4. Актуализировать внутренние ресурсы испытуемых.

Методы: социально-психологический тренинг, психогимнастика, визуализация, медитация, и элементы арт-терапии, психодрамматических и сказкотерапевтических техник.

Условия реализации программы: программа рассчитана на 10 занятий по 50 минут, рекомендуемая периодичность занятий 1-2 раза в неделю. Коррекционная группа состоит из 10-15 человек. Рекомендовано разбивать класс на 2 подгруппы. Тренинг подразумевает групповую форму работы. Помещение, в котором будет проводиться тренинг должно быть просторным светлым, иметь теплый ковёр и несколько столов и стульев.

Необходимые материалы: Аудиоаппаратура, аудиокассеты со спокойной музыкой, карандаши, фломастеры, восковые мелки, вырезки из журналов, листы А3, тетрадки, мячи, небольшой красивый камень, карточки с ситуациями.

Тематическое планирование:

1) Занятие 1. Цель: знакомство участников группы с правилами тренинга, знакомство и сплочение группы, повышение настроения и активизация участников.

2) Занятие 2. Цель: повышение самооценки участников, снятие мышечного напряжения у участников и развитие коммуникативных навыков.

3) Занятие 3. Цель: повышение самооценки участников.

4) Занятие 4. Цель: вербализация содержания школьной тревожности.

5) Занятие 5. Цель: Разрядка школьной тревожности.

6) Занятие 6. Цель: Проработка школьных страхов.

7) Занятие 7. Цель: развитие способности понимания своего состояния и состояния других людей.

8) Занятие 8. Цель: развитие коммуникативных навыков участников.

9) Занятие 9. Цель: выработка навыков уверенного поведения.

10) Занятие 10. Цель: подведение итогов тренинговых занятий.

Предполагаемый результат:

Расширение сферы самосознания, формирование позитивного самоотношения, уверенности в себе, актуализация внутренних ресурсов, повышение устойчивости к негативному оцениванию со стороны окружающих, развитие рефлексии, снижение страха школьной неуспешности. Содержание коррекционной программы представлено в Приложении 2.

2.4. Повторная диагностика результатов исследования

В результате проведения повторной диагностики мы получили следующие данные.

После реализации коррекционной программы результаты опроса по методике «Страхи в домиках» А.И. Захарова и М.А. Панфиловой показывают нам снижение выявленных ранее детских страхов. Результаты исследования приведены на рисунке 2.

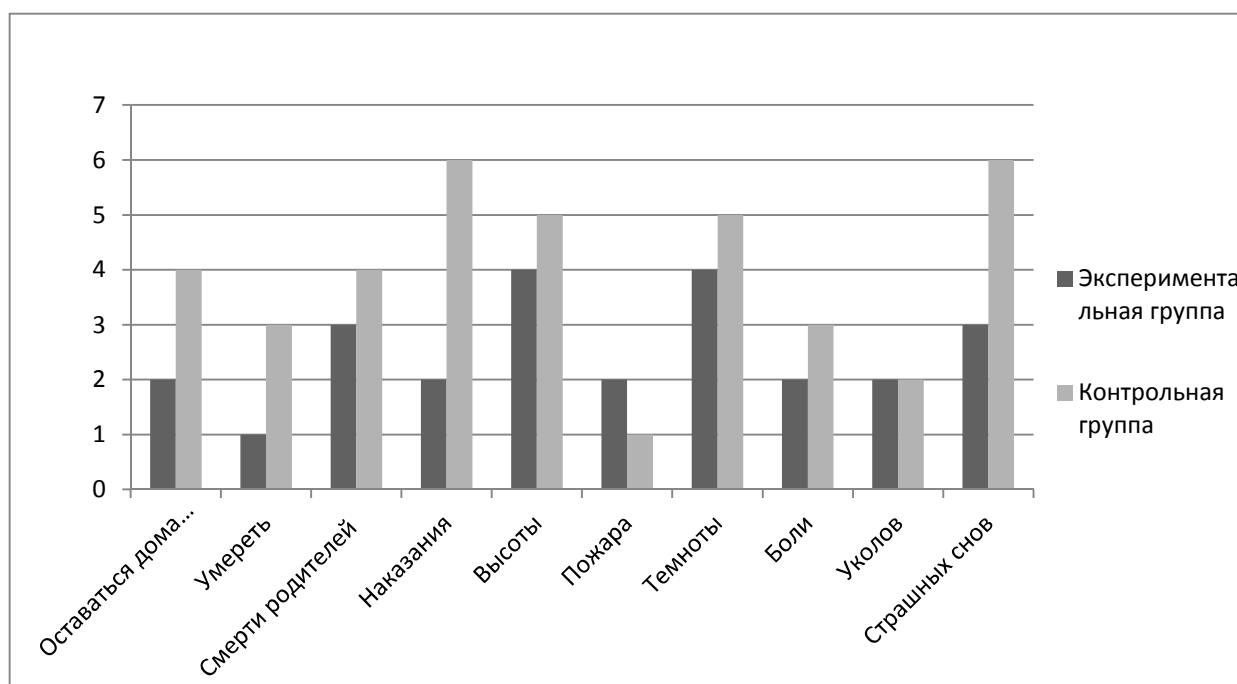


Рис. 2. Страхи, выявленные у учащихся после реализации коррекционной программы

Из данных рисунка 2 видно, что у детей экспериментальной группы снизились страхи одиночества, смерти, наказания, темноты, страшных снов,

уколов. Подсчет различий по Т-критерию Стьюдента для зависимых выборок позволяет говорить о значимости различий в экспериментальной группе до и после коррекции ($t_{\text{эмп.}} = 3,7$ при $t_{\text{кр.}} = 2,07$).

Результаты математической обработки данных позволяют говорить о значимости различий по уровню страхов в контрольной и экспериментальной группах ($t_{\text{эмп.}} = 2,8$ при $t_{\text{кр.}} = 2,02$).

По результатам «Теста тревожности» (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен) было выявлено, что в контрольной группе детей с высоким уровнем тревожности стало значительно меньше. Данные представлены в табл. 5.

Таблица 5

Результаты методики «Тест тревожности» (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен)

Уровень тревожности	До коррекционного воздействия		После коррекционного воздействия	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий	30%	23%	33%	18%
Средний	35%	45	49%	50%
Высокий	35%	32%	18%	38%

Подсчет различий по Т-критерию Стьюдента для зависимых выборок позволяет говорить о значимости различий ($t_{\text{эмп.}} = 3,9$ при $t_{\text{кр.}} = 2,07$).

Результаты математической обработки данных позволяют говорить о значимости различий по уровню тревожности в контрольной и экспериментальной группах ($t_{\text{эмп.}} = 2,3$ при $t_{\text{кр.}} = 2,02$).

По результатам проективной методики А.И. Захарова «Мои страхи» было выявлено, что в экспериментальной группе детей с высоким уровнем страха стало меньше. Подсчет различий по Т-критерию Стьюдента для зависимых выборок не позволяет говорить о значимости различий ($t_{\text{эмп.}} = 1,9$ при $t_{\text{кр.}} = 2,07$), различий между контрольной и экспериментальной группой также не выявлено, однако примечательно, что сюжетов, связанных со школой и наказанием, стало значительно меньше. Данные представлены в табл. 6,7.

Таблица 6.

Уровни страха по методике «Мои страхи» (А.И. Захаров)

Уровень страха	До коррекционного воздействия		После коррекционного воздействия	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий	17%	18%	22%	18%
Средний	39%	45%	47%	50%
Высокий	44%	37%	31%	32%

Таблица 7

Сюжеты страха по методике «Мои страхи» (А.И. Захаров)

Сюжет	До коррекционного воздействия		После коррекционного воздействия	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Чудовища, монстры	17%	9%	17%	14%
Темнота	26%	27%	22%	27%
Школа	26%	23%	13%	18%
Наказание	22%	23%	13%	23%
Животные, насекомые	9%	4%	9%	4%
Смерть	4%	9%	4%	9%

Результаты рисуночного теста «Школа» после коррекционного воздействия позволяют говорить о более позитивном восприятии школы детьми из экспериментальной группы. Данные представлены в табл. 8.

Таблица 8

Результаты рисуночного теста «Школа»

Критерии анализа рисунков	До коррекционного воздействия		После коррекционного воздействия	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Рисунок школы извне	78%	74%	74%	72%
Рисунок школы изнутри	9%	14%	26%	18%
Преобладание позитивных цветов	57%	54%	65%	59%
Преобладание негативных цветов	30%	36%	22%	32%
Наличие выраженной штриховки	39%	36%	26%	36%
Изображение учителя	4%	4%	13%	4%
Другие люди	-	9%	-	4%

Критерии анализа рисунков	До коррекционного воздействия		После коррекционного воздействия	
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Пейзаж вокруг школы	30%	27%	39%	32%
Изображение оценок	9%	-	9%	-
Закрытые двери	69%	68%	52%	68%
Открытые двери	17%	23%	35%	23%
Большие окна	17%	23%	26%	18%
Маленький размер окон	61%	54%	56%	54%
Нет окон	9%	14%	4%-	18%
Наличие угрожающих символов, предметов	22%	14%	13%	14%
Общее позитивное впечатление от рисунка	39%	36%	49%	36%
Общее негативное впечатление от рисунка	48%	54%	39%	54%
Изображение часов	4%	-	4%	4%
Изображение доски	-	4%	-	4%

В экспериментальной группе увеличилось количество рисунков, на которых школа изображена изнутри, на тех рисунках, где школа изображена извне, гораздо лучше прорисован пейзаж по сравнению с предыдущими рисунками. Количество закрытых дверей и окон уменьшилось, увеличилось количество рисунков с общим позитивным фоном.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что коррекционная программа, направленная на снижение тревожности у детей младшего школьного возраста является эффективной.

Выводы

На базе МБОУ СОШ № 30 г. Пензы было проведено исследование, направленное на изучение факторов тревожности младших школьников и возможностей её коррекции для разработки и апробации коррекционной программы, направленной на снижение тревожности у детей младшего школьного возраста.

Выборку составили 45 детей: учащиеся 1 «А» класса – 23 человека, учащиеся 1 «Б» класса – 22 человека, из них 24 мальчика и 21 девочка. Возраст детей составил 7-8 лет. Ученики 1 «А» класса составили экспериментальную группу, а ученики 1 «Б» класса – контрольную.

По результатам методики выявления детских страхов «Страхи в домиках» можно сделать выводы о преобладании в классе таких видов страха как: «Темнота», «Страшные сны», «Наказание».

По результатам «Теста тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) было выявлено, что в экспериментальной группе детей с низким уровнем тревожности 30%, со средним – 35% и с высоким – 30%. В контрольной группе детей с низким уровнем тревожности 23%, со средним – 45% и с высоким – 32%.

По результатам проективной методики А. И. Захарова «Мои страхи» было выявлено, что в экспериментальной группе детей с низким уровнем страха 17%, со средним – 39% и с высоким – 44%. В контрольной группе детей с низким уровнем страха 18%, со средним – 45% и с высоким – 37%. Основные сюжеты страхов были объединены нами в следующие категории: «Чудовища, монстры», «Темнота», «Школа», «Наказание», «Животные, насекомые», «Смерть». При этом, в одном рисунке иногда присутствовало несколько категорий, очень часто сочетались такие категории как «Школа» и «Наказание».

Результаты рисуночного теста «Школа» показали, что подавляющее большинство первоклассников ощущают отсутствие вовлеченности в

школьный процесс, школа вызывает не очень позитивные эмоциональные переживания.

Проведенное диагностическое исследование показало наличие ярко выраженного страха учебной неуспешности и неуверенности в своих силах, поэтому была проведена коррекционная программа направленная на уменьшение страха перед школой, на повышение самооценки и формирование позитивного образа Я.

Цель коррекционной программы: коррекция самооценки, уменьшение страха школьной неуспешности, снижение уровня тревожности младших школьников до состояния возрастной нормы.

После проведения коррекционной программы было выявлено, что у детей экспериментальной группы снизились страхи одиночества, смерти, наказания, темноты, страшных снов, уколов. Подсчет различий по Т-критерию Стьюдента для зависимых выборок позволяет говорить о значимости различий ($t_{\text{эмп.}} = 3,7$ при $t_{\text{кр.}} = 2,07$).

По результатам «Теста тревожности» (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен) было выявлено, что в контрольной группе детей с высоким уровнем тревожности стало значительно меньше. Подсчет различий по Т-критерию Стьюдента для зависимых выборок позволяет говорить о значимости различий ($t_{\text{эмп.}} = 3,9$ при $t_{\text{кр.}} = 2,07$).

По результатам проективной методики А.И. Захарова «Мои страхи» было выявлено, что в экспериментальной группе детей с высоким уровнем страха стало меньше. Подсчет различий по Т-критерию Стьюдента для зависимых выборок не позволяет говорить о значимости различий ($t_{\text{эмп.}} = 1,9$ при $t_{\text{кр.}} = 2,07$), различий между контрольной и экспериментальной группой также не выявлено, однако примечательно, что сюжетов, связанных со школой и наказанием, стало значительно меньше.

Результаты рисуночного теста «Школа» после коррекционного воздействия позволяют говорить о более позитивном восприятии школы детьми из экспериментальной группы. В группе увеличилось количество

рисунков, на которых школа изображена изнутри, на тех рисунках, где школа изображена извне, гораздо лучше прорисован пейзаж по сравнению с предыдущими рисунками. Количество закрытых дверей и окон уменьшилось, увеличилось количество рисунков с общим позитивным фоном.

Таким образом, исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что коррекционная программа, направленная на снижение тревожности у детей младшего школьного возраста является эффективной.

Заключение

Тревожность всё чаще выступает в качестве личностной черты, а не ситуативного эмоционального аффекта, этому способствует чувство нестабильности и незащищённости ребенка, а также переживание эмоционального дискомфорта при переходе в новые условия обучения. В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Повышенная тревожность может возникнуть на любом этапе школьного обучения, ведь проблема усвоения учебного материала, проблема взаимоотношения в классном коллективе, изменение коллектива может возникнуть как в начале школьного обучения, так и на более поздних этапах. Актуальность данной разработки обуславливается потребностью в создании специальной коррекционной программы для работы с учащимися младшего школьного возраста и недостаточностью практической разработанностью этой проблемы в рамках общеобразовательного учреждения.

В представленной выпускной квалификационной работе были проанализированы теоретические источники по проблеме тревожности как предмета психологических исследований; рассмотрены психологические особенности детей младшего школьного возраста; определены факторы тревожности и природа детских страхов; исследованы признаки тревожности, методы ее диагностики и коррекции; проведена диагностика и проанализированы результаты тревожности младших школьников; проведена коррекционная работа с испытуемыми и повторная диагностика; интерпретированы и обработаны полученные данные, а также сформулированы выводы исследования.

На базе МБОУ СОШ № 30 было проведено исследование, направленное на определение эффективности психологической коррекции детских страхов младших школьников методом арт-терапии. Выборку

составили 45 детей: учащиеся 1 «А» класса – 23 человека, учащиеся 1 «Б» класса – 22 человека, из них 24 мальчика и 21 девочка. Возраст детей составил 7-8 лет. Ученики 1 «А» класса составили экспериментальную группу, а ученики 1 «Б» класса – контрольную.

По результатам проведенной работы, можно сделать вывод о том, что коррекционная программа, направленная на снижение тревожности у детей младшего школьного возраста является эффективной.

Список используемых источников

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 624 с.
2. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 134 с.
3. Асмолов А.Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека : Учебное пособие. – 3-е изд. – М.: Смысл, 2007. — 528 с.
4. Астапов В.М. Тревожность у детей. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
5. Астапов В.М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Тревога и тревожность / Под ред. В.М. Астапова. – СПб., 2001. — 256 с.
6. Басс А., Дарки. А. Концепция агрессии/враждебности. – Екатеринбург, 2003
7. Белоус В.В. Темперамент и деятельность. – Пятигорск: Звезда, 1990. – 221 с.
8. Битянова М.Р. Работа психолога в начальной школе / М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, Е.И. Афанасьева, Н.Л. Васильева. – М.: Генезис, 2002. – 208 с.
9. Богословский В.В. Практикум по возрастной и педагогической психологии [Электронный ресурс] / В.В.Богословский, А.А. Алексеев, И.А. Архипова, В.Н. Бабий, А.И. Раев [и др.]. – URL: <http://www.docme.ru/doc/914219/praktikum-po-vozzrastnoj-i-pedagogicheskoj-psiologii>
10. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.twirpx.com/file/72637/>

11. Выготский Л.С. Психология развития. Избранные работы. – М.: Юрайт, 2017. – 302 с.
12. Габдреева Г.Ш. Практикум по психологии состояний: Учеб. пособие для студ., обуч. по направл. и спец. психологии / Под ред. А.О. Прохорова. – СПб.: Речь, 2004. – 475 с.
13. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
14. Глухих Л.С. Коррекция тревожности у младших школьников [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.b17.ru/article/46012/>
15. Дети с аффективным поведением. – М., Просвещение, 2006. – С. 48-55.
16. Диагностика тревожности [Электронный ресурс]. – URL: <http://5psy.ru/obrazovanie/diagnostika-trevoznosti.html>
17. Дубровина И.В. Об индивидуальных особенностях школьников. – М.: Наука, 2002. – 64 с.
18. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 448 с.
19. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Путешествие в страну сказок: Практическое пособие. – М., 2004. – 59 с.
20. Зинкевич-Евстигнеева Т. Основы сказкотерапии. – М., 2005. – 80 с.
21. Изард К. Психология эмоций / Под ред. Л.Я. Гозмана, М.С. Егоровой. – СПб.: Питер, 2017. – 464 с.
22. Корнилова Т.В. Экспериментальная психология: Учебник для бакалавров / Т.В. Корнилова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2013. – 640 с.
23. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация / И.А. Коробейников. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.
24. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника. – М.: Знание, 1988. – 80 с.

25. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека: монография. – Москва: Наука, 2015. – 344 с.
26. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: РЕЧЬ, 2006. – 400 с.
27. Медведева Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А.Добровольская. – М.: Academia, 2001. – 246 с.
28. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986.
29. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Речь, 2007. – 248 с.
30. Мухина В.М., Хвостов А.А. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность. – М.: Академия, 2007. – 624 с.
31. Наенко Н.И. Психическая напряженность [Электронный ресурс]. – URL: <http://flogiston.ru/library/naenko>
32. Небылицын В.Д. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1990.
33. Немов Р.С. Общие основы психологии :Учебник для студ. высш. пед. учеб. Заведений : В 3 кн. : Кн. 1. – 4-е изд. – М.: Гуманитарный ИЦ «ВЛАДОС», 2003. – 688 с.
34. Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.
35. Павлов И.П. Физиология. Избранные труды. – 2-е изд., стер. – М.: Юрайт, 2016. – 394 с.
36. Пермякова М.Е. Экспрессивная терапия в работе психолога: Учебное пособие / М.Е. Пермякова, О.С. Чаликова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 120 с.
37. Петровский А.В. Дети и тактика семейного воспитания. – М.: Знание, 1981. – 95 с.

38. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – Римис-Москва, 2008. – 448 с.
39. Прихожан А.М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
40. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2008. – 304 с.
41. Проективная методика А.И. Захарова «Мои страхи» [Электронный ресурс]. – URL: <http://med-tutorial.ru/m-lib/b/book/1458348209/114>
42. Психотерапия детей и подростков / Под ред. Ф. Кендалла. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 432 с.
43. Рогов Е.И. Общая психология / Е.И. Рогов. – М.: Владос, 2001.
44. Роджерс К. Науке о личности // История зарубежной психологии. – М., 1980. – 248 с.
45. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000 – 712 с.
46. Салливан Г.С. Психопатология личности. – М., 1970. – 230 с.
47. Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды. – М.: Педагогика, 1986.
48. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2002. – 350 с.
49. Социально-психологическая теория личности Салливана [Электронный ресурс]. – URL: <http://psy-diagnoz.com/theories/174-garry-sullivan.html>
50. Спилбергер Ч., Карандышев В.Н., Лебедева М.С. Изучение оценочной тревожности. – М., 2004. – 80 с.
51. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов-н/Д: Феникс, 2000. – 736 с.
52. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. – М., 1957. – 640 с.

53. Тест на выявление детских страхов А.И. Захарова и М. Панфиловой «Страхи в домиках» [Электронный ресурс]. – URL: <https://psychologvsadu.ru/diagnostika/296-test-detskie-strachi-v-domikach-zacharov-panfilova>
54. Фрейд З. Психология бессознательного. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.
55. Фромм Э. Иметь или быть. – М., 1990. – 400 с.
56. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. – М.: Прогресс, 1993. – С. 33-48.
57. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред. М.И. Буянова. – 2-е изд. – М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1995. – 160 с.

Приложение 1

Таблица 1

Результаты методики «Страхи в домиках» А. И. Захарова
и М. А. Панфиловой (первичная диагностика)

№ испытуемого	Количество страхов	№ испытуемого	Количество страхов
Экспериментальная группа		Контрольная группа	
1.	9	1.	7
2.	9	2.	8
3.	13	3.	13
4.	8	4.	8
5.	7	5.	9
6.	13	6.	8
7.	10	7.	9
8.	6	8.	12
9.	5	9.	8
10.	9	10.	10
11.	14	11.	15
12.	4	12.	7
13.	11	13.	12
14.	9	14.	9
15.	7	15.	8
16.	8	16.	8
17.	13	17.	12
18.	11	18.	14
19.	12	19.	10
20.	10	20.	8
21.	12	21.	11
22.	8	22.	13
23.	14		

Таблица 2

Результаты методики «Тест тревожности» (первичная диагностика)

№ испытуемого	Индекс тревожности	№ испытуемого	Индекс тревожности
Экспериментальная группа		Контрольная группа	
1.	32	1.	35
2.	31	2.	37
3.	49	3.	56
4.	20	4.	43
5.	18	5.	42
6.	22	6.	31
7.	58	7.	24
8.	18	8.	52
9.	17	9.	36
10.	41	10.	45
11.	64	11.	57
12.	15	12.	18
13.	70	13.	32
14.	45	14.	12
15.	38	15.	15
16.	43	16.	14
17.	65	17.	51
18.	67	18.	49
19.	60	19.	51
20.	55	20.	19
21.	66	21.	35
22.	67	22.	57
23.	70	23.	

Таблица 3

Результаты методики «Страхи в домиках» А.И. Захарова
и М.А. Панфиловой (вторичная диагностика)

№ испытуемого	Количество страхов	№ испытуемого	Количество страхов
Экспериментальная группа		Контрольная группа	
1.	8	23.	7
2.	8	24.	7
3.	10	25.	12
4.	8	26.	9
5.	7	27.	8
6.	7	28.	8
7.	6	29.	9
8.	6	30.	11
9.	5	31.	8
10.	9	32.	9
11.	11	33.	14
12.	4	34.	8
13.	9	35.	11
14.	8	36.	9
15.	7	37.	8
16.	8	38.	9
17.	8	39.	11
18.	9	40.	13
19.	12	41.	10
20.	10	42.	9
21.	8	43.	10
22.	9	44.	13
23.	10		

Таблица 4

Результаты методики «Тест тревожности» (вторичная диагностика)

№ испытуемого	Индекс тревожности	№ испытуемого	Индекс тревожности
Экспериментальная группа		Контрольная группа	
1.	21	1.	35
2.	22	2.	37
3.	26	3.	55
4.	20	4.	43
5.	18	5.	42
6.	19	6.	31
7.	35	7.	25
8.	18	8.	54
9.	17	9.	36
10.	32	10.	45
11.	31	11.	56
12.	15	12.	22
13.	41	13.	35
14.	40	14.	17
15.	25	15.	16
16.	36	16.	15
17.	46	17.	51
18.	18	18.	47
19.	53	19.	50
20.	51	20.	22
21.	31	21.	35
22.	32	22.	57
23.	21	23.	

Приложение 2

Занятие 1.

Цель: знакомство участников группы с правилами тренинга, знакомство и сплочение группы, повышение настроения и активизация участников.

Этап работы	Время	Содержание заданий	Задачи	Необходимый материал	Примечание
Организационный	10 мин	«Настрой на работу»	1. Создать благоприятную атмосферу для тренинговой работы. 2. Сформировать цели участников по отношению к работе во время тренинга.		
Разминка	15 мин	«Знакомство»	1. Создать благоприятную атмосферу. 2. Познакомить участников друг с другом.	Карандаши, фломастеры, бумага	
Основной	10 мин.	Игра «Путаница»	1. Сплотить группу.		
	20 мин.	Установление правил работы группы	1. Сплотить группу. 2. Создать регламент на основе добровольно принятых правил.	Ватман, карандаш	
	15 мин.	Игра «Счет до десяти»	1. Сплотить группу. 2. Снять напряжение.		
Разминка	15 мин.	Релаксация	Обучить навыкам снятия телесного напряжения.	Музыкальная аппаратура	
Завершающий	10 мин.	«Дневник побед»	1. Повысить самооценку. 2. Логично завершить занятие.	Карандаши, специальная тетрадь у каждого участника	

Занятие 2.

Цель: повышение самооценки участников, снятие мышечного напряжения у участников и развитие коммуникативных навыков.

Этап работы	Время	Содержание заданий	Задачи	Необходимый материал	Примечание
Организационный	15 мин.	«Если весело живется, делай так»	1. Сплотить группу. 2. Создать благоприятный психологический настрой для проведения тренинга.		
Разминка	10 мин.	«Перечисли правила»	Актуализировать воспоминания о принятых правилах проведения тренинга.		
Основной	25 мин.	«Маска»	1. Повысить самооценку участников. 2. Способствовать принятию себя участниками.	Бумага, цветные карандаши, цветная бумага и вырезки из журналов	
	20 мин.	«Ослиная шкура»	1. Повысить самооценку. 2. Снять напряжение участников при взаимодействии с другими людьми		
Разминка	15 мин.	«Прогулка по сказочному лесу»	1. Обучить навыкам снятия телесного напряжения. 2. Развить творческое воображение участников.		
Завершающий	10 мин.	«Дневник побед»	1. Повысить самооценку. 2. Логично завершить занятие.	Карандаши, специальная тетрадь у каждого участника	

Занятие 3.

Цель: повышение самооценки участников.

Этап работы	Время	Содержание заданий	Задачи	Необходимый материал	Примечание
Организационный	10 мин.	«Новое, хорошее»	1. Актуализировать позитивный опыт участников. 2. Сплотить группу.		
Разминка	15 мин	«Один стул»	Сформировать настрой на работу.		
Основной	25 мин	«Самого себя любить»	Научит детей позитивному и внимательному отношению к самому себе.	Лист бумаги для каждого участника, восковые мелки, запись спокойной музыки	
	20 мин	«Невидимые помощники»	Поднять самооценку участникам.	Колокольчики	
Разминка	15 мин.	Медитация «Полет на ковре-самолете»	Обучить навыкам расслабления и повысить навыки саморегуляции.		
Завершающий	10 мин.	«Дневник побед»	1. Повысить самооценку. 2. Логично завершить занятие.	Карандаши, специальная тетрадь у каждого участника	

Занятие 4.

Цель: вербализация содержания школьной тревожности.

Этап работы	Время	Содержание заданий	Задачи	Необходимый материал	Примечание
Организационный	10 мин.	«Новое, хорошее»	1. Актуализировать позитивный опыт участников. 2. Сплотить группу.		
Разминка	15 мин	Игра «Зоопарк» (с названиями учебных предметов)	Создать настрой на работу.		
Основной	20 мин.	«Страшилки»	Вербализировать страх в безопасной форме.	Листы бумаги и карандаши	
	25 мин.	«Волшебный магазинчик страхов»	1. Изменить отношение к страхам. 2. Научиться контролировать страхи.		
Разминка	15 мин	«Насос и мяч»	1. Обучить навыкам расслабления и повысить навыки саморегуляции. 2. Снять остаточное напряжение.		
Завершающий	10 мин.	«Дневник побед»	1. Повысить самооценку. 2. Логично завершить занятие.	Карандаши, специальная тетрадь у каждого участника	

Занятие 5.

Цель: Разрядка школьной тревожности.

Этап работы	Время	Содержание заданий	Задачи	Необходимый материал	Примечание
Организационный	10 мин.	«Новое, хорошее»	1. Актуализировать позитивный опыт участников. 2. Сплотить группу.		
Разминка	15 мин.	Игра «Клопы»	1. Создать настрой на работу. 2. Облегчить выражение чувств участникам.	Две ручки	
Основной	25 мин.	«Написание страшилки»	Вербализировать страхи участников в безопасной форме.	Музыкальная аппаратура, ручки и листы	Музыка должна быть спокойной
	20 мин.	«Чтение страшилок»	1. Разрядить тревожность. 2. Снять эмоциональную напряжённость.		
Разминка	7 мин.	«Поймай комара»	Обучить навыкам расслабления и повысить навыки саморегуляции.		
	8 мин.	«Воздушный шар»	Снять остаточное напряжение.		
Завершающий	10 мин.	«Дневник побед»	1. Повысить самооценку. 2. Логично завершить занятие.	Карандаши, специальная тетрадь у каждого участника	

Занятие 6.

Цель: Проработка школьных страхов.

Этап работы	Время	Содержание заданий	Задачи	Необходимый материал	Примечание
Организационный	10 мин.	«Новое, хорошее»	1. Актуализировать позитивный опыт участников. 2. Сплотить группу.		
Разминка	15 мин	«Передай предмет»	Создать благоприятную психологическую атмосферу.		
Основной	30 мин.	Разыгрывание страшилок	Снять школьную тревожность путём вербализации и проработки.	Страшилки с прошлого занятия.	
	15 мин.	Ролевая игра «Кошмарный учитель»	Снять страх перед учителем.		
Разминка	8 мин.	«Лимон».	Обучить навыкам расслабления и повысить навыки саморегуляции.		
	7 мин.	«Сосулька»	Снять остаточное напряжение.		
Завершающий	10 мин.	«Дневник побед»	1. Повысить самооценку. 2. Логично завершить занятие.	Карандаши, специальная тетрадь у каждого участника	

Занятие 7.

Цель: развитие способности понимания своего состояния и состояния других людей.

Этап работы	Время	Содержание заданий	Задачи	Необходимый материал	Примечание
Организационный	10 мин.	«Новое, хорошее»	1. Актуализировать позитивный опыт участников. 2. Сплотить группу.		
Разминка	15 мин.	«Угадай, кто я»	1. Раскрепостить участников. 2. Создать благоприятную атмосферу.		
Основной	20 мин.	«Я подарок для человечества»	1. Развить эмпатийные способности. 2. Научить участников понимать свои эмоции.	Бумага, карандаши.	
	25 мин.	«Сад чувств»	Восстановить эмоциональный баланс участников.	бумага и карандаши, «Камень повествования», аудиокассета с записью спокойной музыки.	
Разминка	15 мин.	Медитация	Снять эмоциональное напряжение участников.	Спокойная музыка.	
Завершающий	10 мин.	«Дневник побед»	1. Повысить самооценку. 2. Логично завершить занятие.	Карандаши, специальная тетрадь у каждого участника	

Занятие 8.

Цель: развитие коммуникативных навыков участников.

Этап работы	Время	Содержание заданий	Задачи	Необходимый материал	Примечание
Организационный	10 мин.	«Новое, хорошее»	1. Актуализировать позитивный опыт участников. 2. Сплотить группу.		
Разминка	15 мин.	«Гомеостат»	1. Раскрепостить участников. 2. Создать благоприятную атмосферу.		
Основной	20 мин.	«Герб группы»	Развить навыки общения.	Ватман, карандаши или краски	
	25 мин.	«Портрет группы»	1. Развить навыки общения. 2. Сплочение группы.	Листы бумаги, карандаши	
Разминка	15 мин.	«Головомяч»	1. Развить навыки сотрудничества. 2. Снять мышечное напряжение.	Мячи	
Завершающий	10 мин.	«Дневник побед»	1. Повысить самооценку. 2. Логично завершить занятие.	Карандаши, специальная тетрадь у каждого участника	

Занятие 9.

Цель: выработка навыков уверенного поведения.

Этап работы	Время	Содержание заданий	Задачи	Необходимый материал	Примечание
Организационный	10 мин.	«Новое, хорошее»	1. Актуализировать позитивный опыт участников. 2. Сплотить группу.		
Разминка	15 мин.	«Похвальное слово самому себе»	1.Повысить самооценку участников.		
Основной	20 мин.	Ролевое проигрывание ситуаций в группах	Приобрести опыт уверенного поведения.	Карточки с ситуациями.	
	25 мин.	«Я – Алла Пугачева»	1. Отработать навыки уверенного поведения. 2. Повысить самооценку.		
Разминка	15 мин.	«А кроме того...»	Снять эмоциональное напряжение.		
Завершающий	10 мин.	«Дневник побед»	1. Повысить самооценку. 2. Логично завершить занятие.	Карандаши, специальная тетрадь у каждого участника	

Занятие 10.

Цель: подведение итогов тренинговых занятий.

Этап работы	Время	Содержание заданий	Задачи	Необходимый материал	Примечание
Организационный	10 мин.	«Новое, хорошее»	1. Актуализировать позитивный опыт участников. 2. Сплотить группу.		
Разминка	15 мин.	«Нарисуй свое настроение»	Вербализировать своё эмоциональное состояние.	Карандаши и листки бумаги.	
Основной	25 мин.	«Чего я достиг»	Осознать свои достижения.	Карандаши и бумага	
	20 мин.	«Ставим цели»	1. Осознать свои достижения. 2. Поставить цели.	Мяч, ватманы, карандаши	
Разминка	8 мин.	Медитация «Маяк»	1. Снять эмоциональное напряжение. 2. Осознать внутренние ресурсы.		
Завершающий	10 мин.	«Дневник побед»	1. Повысить самооценку. 2. Логично завершить занятие.	Карандаши, специальная тетрадь у каждого участника	
	7 мин.	«Доброжелательное послание»	Завершить тренинг на положительной ноте.	Карандаши и бумага	