

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

«Исследование связи личностной тревожности младших школьников с
их статусным положением в группе сверстников»

Студент  Кузнецова Елизавета Вячеславовна
подпись

Научный руководитель  Родионов М.А.
подпись

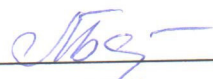
Нормоконтролёр  Карманова Т.М.
подпись

Рецензент к. псих. н., доцент кафедры
«Защита в чрезвычайных ситуациях»

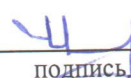
ПКИТ (филиал) ФГБОУ ВО

«Московский государственный университет

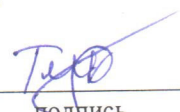
технологий и управления имени К.Г. Разумовского»

 Бочкарева Л.П.
подпись

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 15.02.2021 № 12

Заведующий кафедрой  Медведева И.А.
подпись

Работа защищена с отметкой хорошо (протокол заседания ГЭК от 2.03.21 № 9)

Секретарь ГЭК  Карманова Т.М.
подпись

Пенза 2021

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Эмоциональная тревожность, её влияние на статусное положение в группе	9
1.1. Тревожность как проявление эмоциональной сферы	9
1.2. Особенности детей младшего школьного возраста	17
1.3. Причины возникновения школьной тревожности и особенности её проявления у детей младшего школьного возраста	27
1.4. Влияние тревожности на статусное положение ребенка в группе	37
Выводы по первой главе	43
Глава 2. Экспериментальное изучение влияния эмоциональной тревожности на статус ребенка в группе младшего школьного возраста	46
2.1 Программа исследования и описание методик исследования	46
2.2. Описание хода и результатов исследования	50
Выводы по второй главе	67
Заключение	70
Библиографический список	73
Приложение 1	77
Приложение 2.	81
Приложение 3	83
Приложение 4	85
Приложение 5	89

Введение

Вступление ребенка в младший школьный возраст определяется моментом поступления в школу. Это способствует существенным изменениям в психологическом облике детей. В течение этого периода реализуется потенциал ребенка как активного субъекта, познающего мир и самого себя. Следовательно, дети получают новый опыт в разных видах деятельности. Неудача в любой из видов деятельности приведет к беспокойству, эмоциональной неустойчивости, в последующем приведет к возникновению такой психологической особенности, как тревожность.

В период младшего школьного возраста очень важны межличностные отношения, так как младший школьник – это человек, активно овладевающий навыками общения. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важных задач развития на этом возрастном этапе, поэтому детям важно быть принятыми сверстниками и взрослыми. Одним из препятствий в достижении школьного благополучия и успеха в целом является такой психологический феномен, как тревожность.

Понимание тревожности было внесено в психологию психоаналитиками и психиатрами. Многие представители психоанализа рассматривали тревожность как врожденное свойство личности, как изначально присущее человеку состояние. Например, З. Фрейд считал, что причиной тревожности выступает столкновение биологических влечений с социальными запретами. А. Адлер считал, что тревожность возникает, когда индивид, стремясь к определенной позиции в группе людей, не смог её добиться. Неофрейдисты Г. Салливан, К. Хорни, рассматривали тревожность как фактор, определяющий развитие личности.

В целом, изучая работы зарубежных авторов, можно выделить два подхода – понимание тревожности как изначально присущее человеку свойство, и понимание тревожности как реакцию на враждебный человеку

внешний мир, то есть выведение тревожности из социальных условий жизни. Отечественные же ученые рассматривали тревожность дифференцированно: как ситуативное явление и как личностную характеристику. Они различали тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство личности. Например, М.З. Неймарк, занимаясь исследованием уровня притязаний школьников, выявила, что тревожность наблюдается у детей с высокой самооценкой. Они стремились стать лучшими учениками, иметь высокий социальный статус в группе сверстников, то есть были высокие притязания в определенных областях, но возможностей для реализации своих притязаний не имели. А. В. Петровский дал свое понимание тревожности: «Тревожность – склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий» [43, с.345].

Значимость изучения тревожности младших школьников в деле обучения, воспитании и развитии, в сфере межличностных отношений несомненно: без учета и понимания тревожности, умение управлять ею, значительно уменьшается эффективность методов обучения и воспитания, увеличивается возможность формирования у детей с высоким уровнем тревожности отрицательного отношения к людям, отчужденности, враждебности, низкой адаптации к окружающей обстановке. Тревожность препятствует ясности мыслей, продуктивности общения, предприимчивости, инициативности, создает трудности в межличностных взаимоотношениях. А это влияет на практическую сторону дела, поскольку процесс самореализации и социализации личности активно начинается уже в младших классах, когда для ребенка становится очень важно занимать достойное место среди сверстников.

Несмотря на то, что в большинстве исследований, касающихся рассматриваемой проблематики, указывается на наличие связи уровня тревожности и успешности социальной адаптации развивающейся личности в группе сверстников, а, следовательно, и со статусным местом ребенка в

этой группе, в известных нам работах не хватает специального анализа характера взаимосвязи этих двух факторов. Всеми вышеизложенными обстоятельствами обусловлена **актуальность и выбор темы** диссертации.

Цель исследования: исследовать взаимосвязь эмоциональной тревожности младшего школьника и его статусного положения в группе.

Объект исследования: эмоциональная тревожность младших школьников, межличностные отношения в группе школьников.

Предмет исследования: связь личностной тревожности младших школьников с их статусным положением в группе сверстников

Гипотеза исследования: Для учебных групп младших школьников характерна статистически значимая отрицательная корреляция между уровнем тревожности учащихся и их статусным положением в группе сверстников. В частности, дети с высоким уровнем тревожности, как правило, имеют неблагоприятное положение в группе.

Задачи:

1. Провести теоретический анализ проблемы в отечественной и зарубежной психологической науке.
2. Провести психодиагностическое исследование влияния эмоциональной тревожности младшего школьника на его статусное положение в группе.
3. Сделать сравнительный анализ результатов, сформулировать выводы.

Теоретико-методологическую основу исследования составили научные труды ученых: З. Фрейда, А. Адлера, К. Хорни, Дж. Тейлора, А. Прихожан, К. Спилбергера, К. Изарда, С.Л. Рубинштейна, А.И. Захарова, Д.Б. Эльконина. Г. Крайга, Дж. Лешли, В.С. Мухиной, Я.Л. Коломинского и др.

Методы исследования: в качестве диагностических методов были выбраны методы:

1. Теоретический анализ психологической литературы по исследуемой проблеме;

2. Метод тестирования;

2. Метод опроса;

3. Метод не включенного наблюдения;

6. Метод беседы;

7. Методы математической статистики (коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена и многофункциональный непараметрический критерий – угловое преобразование Фишера);

В ходе исследования использовались следующие диагностические методики:

- Методика диагностики уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса;

- Шкала явной тревожности CMAS (адаптация А.М. Прихожан);

- Проективная методика «Несуществующее животное» (М.З. Друкаревич);

- Социально-психологическая методика «У кого больше?» (Автор – Я.Л. Коломинский).

Этапы исследования:

1-й этап (сентябрь 2018-март 2019 года) – теоретический анализ литературы по исследуемой проблеме: определена теоретико-методологическая база и разработана методика исследования эмоциональной тревожности младших школьников и их статусного положения в группе.

2-й этап (апрель 2019 –декабрь 2019 года) – проведение эмпирического исследования.

3-й этап (январь-ноябрь 2020 года) – проведение математико-статистической обработки полученных эмпирических данных, подведение итогов и выводов по исследованию.

4-й этап (декабрь 2020 года - январь 2021) – оформление выпускной квалификационной работы.

Научная новизна исследования состоит в получении новых данных, характеризующих взаимосвязь личностной тревожности с социальным статусом младшего школьника в группе сверстников.

Теоретическая значимость исследования заключается:

- 1) в уточнении причин и следствий школьной тревожности;
- 2) в экспериментальном подтверждении теоретических представлений о связи уровня тревожности и социального статуса младшего школьника в группе сверстников.

Практическая значимость работы – результаты могут быть использованы классными руководителями, психологами и педагогами различных образовательных учреждений. Предложенные рекомендации использовались в ходе производственной (преддипломной) практики при работе с младшеклассниками Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Лицей современных технологий управления № 2» г. Пензы.

Апробация результатов исследования. По результатам исследования опубликована статья: Кузнецова Е.В. «Исследование связи личностной тревожности младших школьников с их статусным положением в группе сверстников» // Научный альманах. 2020. №11-3(33). С.129-131. Вторая статья находится в печати.

Структура работы: выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы.

Экспериментальная база исследования: группа младших школьников в количестве 25 человек (2, 3, 4 классы Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Лицей современных технологий управления № 2» г. Пензы). Из них 12 человек – девочки, 13 человек – мальчики. Возраст участников эксперимента от 8 до 10 лет.

Магистерская диссертация состоит из двух глав, в первой из которых представлен анализ теоретических и эмпирических научных данных по

проблеме исследования; во второй главе приведены эмпирические данные изучения связи между уровнем тревожности и социальным статусом младшего школьника в группе, а также анализ выявленных связей. Работа включает список литературы, состоящий из 45 источников и Приложение с индивидуальными диагностическими значениями. Объем диссертации составляет 90 страниц текста.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Школьная тревожность оказывает негативное влияние на эффективность общения одноклассников, что проявляется, в частности, в повышенном беспокойстве в учебно-коммуникативных ситуациях, негативной оценке педагогов и сверстников, отказе от общения, агрессивных реакциях, низкой самооценке, слабой социализации. Вместе с тем, у младших школьников тревожность пока еще не является устойчивой чертой характера, и при направленной корректирующей работе психолога и педагога данная особенность потенциально обратима.

2. Уровень тревожности младшего школьника достоверно связан с его статусным положением в группе одноклассников. Причем эта связь имеет двусторонний характер. С одной стороны, высокая тревожность негативно влияет на место ученика в структуре межличностных отношений одноклассников. С другой стороны, непринятие ребенка сверстниками влияет на повышение его тревожности.

Надежность и достоверность выводов диссертации обеспечивается разнообразным применением методик, адекватных проблеме исследования, получением существенного количества эмпирического материала, его количественным и качественным анализом, а также согласованием полученных результатов с данными, приведенными в психологической литературе.

Глава 1. Эмоциональная тревожность, её влияние на статусное положение в группе

1.1. Тревожность как проявление эмоциональной сферы

Человек является субъектом любой деятельности. Познавая мир, он меняет его, а не выступает как не испытывающий никаких чувств наблюдатель того, что случается вокруг. Когда человек совершает определенные действия, он тем самым изменяет что-то уже существующее в мире, а также влияет на других людей, и сам подвергается воздействию со стороны общества. Взаимодействуя с окружающими, человек ощущает на себе влияние окружающих, понимает свои реакции и манипуляции. Таким образом, он меняет свои межличностные отношения [40].

Эмоциональная сфера человека представляет собой множество чувств и переживаний.

В. Вундт считал, что в психических состояниях, возникающих в процессе жизнедеятельности субъекта, существуют некие противоположности – приятное и неприятное, то есть положительная и отрицательная полярность в эмоциях. Данное качество занимает важное место в аффективно-эмоциональной сфере индивида. В. Вундт, кроме данных полюсов в эмоциональных состояниях, выделял такие противоположности, как напряжение и разрядка, возбуждение и подавленность» [40]. Он считал, что существенные «измерения» любых чувств – органические ощущения аффективного характера, не беря во внимание тот фактор соотношения эмоциональных состояний с приятным и неприятным. Главные идеи в данной области он представил в своей трехмерной теории чувств.

Эмоциональную сферу составляют переживания и чувства. Человек ощущает все воздействия из вне, а также переживает собственные влияния на окружающих. Человек един со всем, что его окружает, и переживание данного единения образует разнообразие его чувств и эмоций. «Чувства

человека – это его субъективные переживания» [40]. Таким образом, каждое переживание – это оценка процесса удовлетворения любой потребности человека, а чувство – это оценка возможности удовлетворения какой-либо потребности.

Эмоции и чувства отражают реальную действительность в виде неких волнений.

Некоторые исследователи выделяют такие виды чувств, как моральные, интеллектуальные и эстетические. К. Изард предложил свою классификацию. Он выделил базовые и производные эмоции. К базовым эмоциям он относил интерес, радость, удивление, печаль, гнев, отвращение, презрение, страх, вина [14, с. 257]. Остальные эмоции, соответственно, будут относиться к производным.

При соединении некоторых базовых эмоций: страха, гнева, вины, интереса, возникает такое комплексное эмоциональное состояние, как тревожность [14, с. 266].

Тревожность человека представляет собой одно из самых интересующих многих ученых явлений в психологии. Под ней понимают «склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги: один из основных параметров индивидуальных различий» [2]

При любом нарушении сбалансированности системы человек-среда недостаточность психических или физических ресурсов для удовлетворения актуальных потребностей, опасения, связанные с вероятной неспособностью реализовать значимые устремления в будущем, а также с тем, что новые требования среды могут обнаружить несостоятельность, являются источником тревожности. Тревожность, обозначаемая как ощущение неопределенной угрозы, характер и время возникновения которой не поддаются предсказанию, как чувство диффузного опасения представляет собой результат возникновения фрустрации. Центральный элемент тревожности – угроза, которая обуславливает ее биологическое значение как

сигнал неблагополучия и опасности. Это значение тревожности подчеркивалось Н.Д. Левитовым [22], рассматривавшим тревожность как психическое состояние, выражающееся в переживаниях опасения и нарушения покоя, вызываемых возможными и вероятными неприятностями.

Тревожность может играть охранительную и мотивационную роль, сопоставимую с ролью боли. С ней связывают усиление поведенческой активности, изменение характера поведения. Однако, в отличие от боли тревожность – сигнал опасности, которая еще не реализована. Прогнозирование этой опасности носит вероятностный характер, зависит и от ситуационных, и от личностных факторов, определяясь в конечном итоге особенностями транзакций человек-среда

Изучением тревожности занимались Зигмунд Фрейд, Карэн Хорни, Анна Фрейд, Дж. Тейлор, А. Прихожан, Ролло Мэй, Левитов Н.Д., К. Спилбергер, К. Изард, В. В. Суворова, В. Н. Астапов, И. В. Дубровина, И. В. Имедадзе и другие. Теории выше перечисленных авторов можно разделить на зарубежные и отечественные. Представители зарубежного направления, такие как Фрейд, К. Хорни, К. Изард, Ч. Д. Спилбергер, рассматривали тревожность с точки зрения динамического подхода. В. В. Суворова, В. Н. Астапов, И. В. Дубровина, И. В. Имедадзе, представители отечественного направления, при изучении тревожности делали акцент на её функциональности.

Первым сделал попытку объяснить природу тревоги З. Фрейд. Согласно учению Фрейда, определенные переживания, имевшие место в жизни человека: действия, импульсы, мысли или воспоминания вытесняются из сознания, а те силы, которые привели к вытеснению произошедшего из памяти, мобилизуются, препятствуя их восстановлению в сознании [7]. «Здесь действует физиологический механизм, близкий к механизму «охранительного» торможения, когда торможение при сверхсильном возбуждении защищает кору от излишнего перевозбуждения, и поэтому резкие аффективные переживания, мучительные и неприемлемые

для субъекта, активно тормозятся, «вытесняются» из сознания, забываются субъектом» [23, с. 204]. Когда вытесненные идеи грозят вырваться на сознательный уровень, они могут снова вызвать тревогу, и поэтому подавляются вновь. В результате человек переживает нескончаемый подсознательный конфликт. В основе вытеснения решающее значение имеет сильная тревога [7].

Обычно указанный конфликт происходит между неприемлемыми импульсами бессознательного и психическими силами, направленными на подавление этих импульсов. Тревожность – сигнал не только предупредительный, но и защищающий от конфликтов, потому что задействует механизмы психологической защиты. Тревожность имеет сходство со страхом, в обоих случаях проявляется реакция на опасность, но тревожность, в отличие от страха, представляет собой реакцию на воображаемую неизвестную тревогу. Тревожность интрапсихична, то есть обусловлена внутренне и связывается с внешними объектами лишь в той мере, чтобы произошла стимуляция внутреннего конфликта. В основе тревожности всегда лежит внутренний конфликт личности. Для тревожности также характерна пролонгированность, ей свойственно растягиваться во времени, постоянно повторяться или становиться непрерывной.

Тревога – эмоциональное состояние, которое сродни тому, что мы переживаем, когда подвергаемся угрозе извне. Назначением тревоги является предупреждение человека о любой надвигающейся угрозе. Человек должен определиться, встретить ли эту угрозу, или избежать. Тревога позволяет личности реагировать в угрожающих ситуациях адаптивным способом [43, с. 189].

Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность. [17, стр. 234] Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным

компонентом самоконтроля и самовоспитания. Однако, повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности.

В частности, А. Адлер в своей индивидуальной теории личности рассматривал тревогу в качестве симптома невроза. Он считал, что «Невроз – это естественное, логическое развитие индивидуума, сравнительно не активного, эгоцентрически стремящегося к превосходству и поэтому имеющего задержку в развитии социального интереса, что мы наблюдаем постоянно при наиболее пассивных, изнеженных стилях жизни» [43].

К. Хорни была не согласна с концепцией З. Фрейда. По её мнению, тревога – второстепенный компонент в психике человека. Причиной тревоги выступает отсутствие ощущения надежности в интерпсихических отношениях. В своей социокультурной теории личности К. Хорни делает акцент на взаимоотношения родителей и детей. Она считает, что если в детско-родительских отношениях нарушены какие-либо функции, что способствует разрушению ощущения безопасности у ребенка, то это приводит к появлению базальной тревоги. Таким образом, если ребенок ощущает себя в безопасности, ощущает любовь родителей, принятие себя, то у него будет нормальное развитие. Если чувство безопасности у ребенка отсутствует, то у него появляется враждебность по отношению к родителям, а в последующем враждебность переходит в базальную тревогу [42, с. 265].

В настоящее время большое внимание среди психических состояний уделяется тревоге [22, с. 131-137].

Н.Д. Левитов указывает, что тревожность понимается как эмоциональное состояние сходное с эмоцией страха.

В теории дифференцированных эмоций утверждается, что феномен тревожности сложен и состоит из доминирующей эмоции страха, которая взаимодействует с другими базовыми эмоциями - гневом, виной, стыдом и интересом. «Тревожность включает состояния потребностей и биохимические факторы» [14, с.270]. Характеризуя тревожность как эмоциональное состояние, необходимо учитывать все особенности ситуаций,

которые спровоцировали данное состояние. А также следует учитывать внешние проявления и внутренние переживания индивида, так как они значительно влияют на поведение.

«Тревожность – это психическое состояние, вызываемое неприятными ситуациями, неожиданностью, изменениями в деятельности, и проявляющаяся в особых переживаниях: опасениях, волнениях, нарушениях покоя» [16, с. 131].

А.М. Прихожан понимает тревожность как ощущение определенного эмоционального неудобства, а также нередко ощущение нависшей опасности. «Тревожность – устойчивое личностное образование, которое сохраняется длительный период времени» [33, с. 11]. По мнению А.М. Прихожан, тревожность возникает сама, так как имеет собственную стимулирующую силу. Она реализуется в постоянных формах поведения с преобладанием неких защитных и компенсаторных реакций. А закрепление тревожности связано с неудовлетворением ведущих потребностей, принявших гипертрофированный характер [33, с. 11-17].

Исследованием природы тревожности занимался и К. Спилбергер. Он выделил две формы тревожности: тревога как состояние и как свойство. Генетически первичная – тревога как состояние, вторичная – тревога как свойство. В зависимости от частоты и интенсивности состояния тревоги, испытываемого индивидом, тревожность будет формироваться как черта личности. Важно указать, что от особенностей функционирования тревоги как свойства будет зависеть актуализация тревоги как состояния [11, с. 87-94].

Раскроем последний тезис более подробно. Понятно, что проявления тревожности в различных ситуациях не одинаковы. В одних случаях люди склонны вести себя тревожно всегда и везде, в других они обнаруживают свою тревожность лишь время от времени, в зависимости от складывающихся обстоятельств. [29, стр. 68]

Ситуативно устойчивые проявления тревожности принято называть личностными и связывать с наличием у человека соответствующей личностной черты (так называемая «личностная тревожность»). Это устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающий, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность, личностная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные, связанные со специфическими ситуациями угрозы его престижу, самооценке, самоуважению. [38, стр. 234]

Ситуативно изменчивые проявления тревожности именуют ситуативными, а особенность личности, проявляющей такого рода тревожность, обозначают как «ситуационная тревожность». Это состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Такое состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичным во времени.

Иногда состояние тревожности появляется независимо оттого, действуют ли угрожающие личности факторы. Некоторые предметы, действия людей способствуют появлению у детей повышенной тревожности. Здесь следует говорить о тревожности как об устойчивом состоянии [25, с. 78].

Такое состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичным во времени.

Подобное деление тревожности очень удобное, поэтому оно применимо в диагностической и экспериментальной практике.

В частности, личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в

обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма напряженно, выраженным состоянием тревожности. [17].

Поведение повышено тревожных людей в деятельности направленной на достижение успехов, имеет следующие особенности:

1. Высокотревожные индивиды эмоционально острее, чем низкотревожные, реагируют на сообщения о неудаче.

2. Высокотревожные люди хуже, чем низкотревожные, работают в стрессовых ситуациях или в условиях дефицита времени, отведенного на решение задачи.

3. Боязнь неудачи — характерная черта высокотревожных людей. Эта боязнь у них доминирует над стремлением к достижению успеха.

4. Мотивация достижения успехов преобладает у низкотревожных людей. Обычно она перевешивает опасение возможной неудачи.

5. Для высокотревожных людей большей стимулирующей силой обладает сообщение об успехе, чем о неудаче.

6. Низкотревожных людей больше стимулирует сообщение о неудаче.

7. Личностная тревожность предрасполагает индивида к восприятию и оценке многих, объективно безопасных ситуаций как таких, которые несут в себе угрозу.

В целом, можно сделать вывод о том, что тревожность — это индивидуально — психологическая особенность индивида, которая вызывается неприятными ситуациями, влекущими за собой ощущения дискомфорта, и проявляется в особых переживаниях, которые способствуют возникновению реакции тревоги низкого порога.

Деятельность человека в конкретной ситуации зависит не только от самой ситуации, от наличия или отсутствия у индивида личностной тревожности, но и от ситуационной тревожности, возникающей у данного человека в данной ситуации под влиянием складывающихся обстоятельств.

Воздействие сложившейся ситуации, собственные потребности, мысли и чувства человека, особенности его тревожности как личностной

тревожности определяют когнитивную оценку им возникшей ситуации. Эта оценка, в свою очередь, вызывает определенные эмоции (активизация работы автономной нервной системы и усиление состояния ситуационной тревожности вместе с ожиданиями возможной неудачи). Информация обо всем этом через нервные механизмы обратной связи передается в кору головного мозга человека, воздействуя на его мысли, потребности и чувства.

Та же когнитивная оценка ситуации одновременно и автоматически вызывает реакцию организма на угрожающие стимулы, что приводит к появлению контрмер и соответствующих ответных реакций, направленных на понижение возникшей ситуационной тревожности. Итог всего этого непосредственно сказывается на успешности выполняемой деятельности и адаптации к окружающей обстановке. Уровень такой адаптации находится в непосредственной зависимости от состояния тревожности, которое не удалось преодолеть с помощью предпринятых ответных реакций и контрмер, а также адекватной когнитивной оценки ситуации. [14, стр. 415]

Таким образом, деятельность человека в порождающей тревожность ситуации непосредственно зависит от силы ситуационной тревожности, точности когнитивной оценки ситуации, действенности психолого-педагогических контрмер, предпринятых для ее снижения.

1.2. Особенности детей младшего школьного возраста

Как известно, младший школьный возраст – вершина детства. В современной периодизации психического развития он охватывает период от 6-7 до 9-11 лет.

Данный возрастной период определяется важным внешним обстоятельством в жизни ребенка - поступлением в школу [28, с. 285] Таким образом, происходит смена образа и стиля жизни: новые требования, новая социальная роль ученика, новый вид деятельности. В школе ребенок приобретает не только новые знания и умения, но и определенный

социальный статус. Меняется восприятие своего места в системе отношений. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни [28, с.286].

Новая социальная ситуация вводит ребенка в строго нормированный мир отношений и требует от него организованной произвольности, ответственной за дисциплину, за развитие исполнительских действий, связанных с обретением навыков учебной деятельности, а также за умственное развитие. Таким образом, новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него как стрессогенная. У каждого ребенка, поступившего в школу, повышается психическая напряженность. Это отражается не только на физическом здоровье, но и на поведении ребенка, усиливается психическая напряженность ребенка. Это связано с тем, что до школы индивидуальные особенности ребенка могли не мешать его естественному развитию, так как эти особенности принимались и учитывались близкими людьми. В школе происходит стандартизация условий жизни ребенка, в результате выявляется множество отклонений от предопределяемого пути развития: гиперактивность, гиперактивность, выраженная заторможенность. Отклонения ложатся в основу детских страхов, снижают волевую активность, вызывают угнетенные состояния и т.д. Ребенку предстоит преодолеть навалившиеся на него испытания [28, с.287].

Не важно, в каком возрасте – 6 или 7 лет – ребенок идет в школу. В любом случае в определенный момент своего развития проходит через кризис. Как считает Л.И. Божович, кризис 7 лет – это период рождения социального «Я» ребенка. Происходит перестройка эмоционально-мотивационной сферы, появляются новые мотивы, пересматриваются ценности. А также, в кризисный период происходят глубокие изменения в плане переживаний [19, с. 86].

Л.С. Выготский говорил о том, что в период кризиса 7 лет проявляется обобщение переживаний. Благодаря обобщению переживаний в данном возрасте появляется логика чувств: переживания приобретают новый смысл,

между ними устанавливаются связи, становится возможной борьба переживаний [19, с. 89]. Л.С. Выготский считал, что цепь неудач или успехов, каждый раз примерно одинаково переживаемых ребенком, приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса – чувства неполноценности, унижения, оскорбленного самолюбия или чувства собственной значимости, исключительности. Определенно, данные аффективные образования будут изменяться, исчезать, но некоторые из них будут фиксироваться в структуре личности, и влиять на развитие самооценки ребенка, его уровне притязаний.

Ведущий вид деятельности младшего школьного возраста – учебная деятельность. Как всякая деятельность, учебная имеет свою структуру. Д.Б. Эльконин выделял четыре компонента учебной деятельности:

- Мотивация
- Учебная задача
- Учебные операции
- Контроль и оценка.

Первый компонент – мотивация. Мотивационная сфера, по мнению А.Н. Леонтьева, – ядро личности. Учебная деятельность полимотивированна – она побуждается и направляется разными учебными мотивами.

Д.Б. Эльконин выделял учебно-познавательные мотивы, в основе которых лежат познавательная потребность и потребность в саморазвитии. Вследствие формирования таких мотивов у ученика, его учебная деятельность будет осмысленной и эффективной, так как ребенком проявляется интерес к содержательной стороне учебной деятельности, к самому процессу деятельности – какими способами достигаются результаты.

Первый компонент – мотивация. Мотивационная сфера, по мнению А.Н. Леонтьева, – ядро личности. Учебная деятельность полимотивированна – она побуждается и направляется разными учебными мотивами.

Д.Б. Эльконин выделял учебно-познавательные мотивы, в основе которых лежат познавательная потребность и потребность в саморазвитии.

Вследствие формирования таких мотивов у ученика, его учебная деятельность будет осмысленной и эффективной, так как ребенком проявляется интерес к содержательной стороне учебной деятельности, к самому процессу деятельности – какими способами достигаются результаты.

В данный компонент входят мотивы собственного роста, самосовершенствования и развития своих способностей, так как ребенок должен быть мотивирован не только результатом, но и самим процессом учебной деятельности [19, с. 90-93].

Можно отметить также другие широкие социальные мотивы учения, среди которых можно отметить: долг, ответственность, необходимость получить образование. Данные мотивы также осознаются учениками, такие мотивы придают определенный смысл их учебной работе, но они остаются только «знаемыми», по выражению А.Н. Леонтьева.

Также стоит отметить особую роль мотивации достижения. Например, у детей с высокой успеваемостью ярко выражено мотивация достижения успеха, что выражается в желании хорошо выполнить задание, получив нужный результат.

Вторым компонентом выступает учебная задача, которая может быть представлена как система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия. Третий компонент представлен учебными операциями, которые входят в состав способа действий. Операции и учебная задача считаются основным звеном структуры учебной деятельности.

Четвертый компонент представлен контролем. Первоначально учебную работу детей контролирует учитель, но постепенно они начинают контролировать ее сами отчасти под руководством преподавателя. Обучение контролю – важная и сложная задача, так как без самоконтроля невозможно полноценное развертывание учебной деятельности [19, с. 96].

Таким образом, учебная деятельность имеет сложную структуру и проходит длительный путь становления. Она развивается на протяжении

всей школьной жизни, но основы закладываются в первые годы обучения. Так как в процессе учебной деятельности ребенок овладевает содержанием основных форм человеческого сознания и учится действовать в соответствии с традициями и социальными ожиданиями людей, то специфика учебной деятельности влияет на развитие его психических функций, личностных образований и произвольного поведения.

В данный возрастной период интенсивно развиваются, перестраиваются сами мыслительные процессы. Происходит переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Таким образом, в начальных классах ребенок уже может мысленно сопоставлять отдельные факты, объединять их в целостную картину и даже формировать для себя абстрактные знания, отдаленные от прямых источников. Рассуждая, ребенок использует операции. Такие операции, характерные для данного возраста, Ж. Пиаже назвал конкретными, поскольку они могут применяться только на конкретном, наглядном материале [19, с. 97-99].

Далее стоит отметить особенности развития памяти в период младшего школьного возраста, которая развивается в двух направлениях: произвольности и осмысленности. Детям свойственно произвольно запоминать учебный материал, вызывающий у них интерес, преподнесенный в игровой форме, связанный с яркими наглядными пособиями или образами-воспоминаниями и т.д. Также, они проявляют способности целенаправленно, произвольно запоминать материал, им не интересный. Произвольная память становится функцией, на которую опирается учебная деятельность, и ребенок приходит к пониманию необходимости заставить работать на себя свою память. Именно в заучивании и воспроизведении учебного материала проявляется способность ребенка рефлексировать свои личные психические изменения в результате погружения в учебную деятельность [28, с. 294-296].

Младшим школьникам так же, как и дошкольники, свойственна хорошая механическая память. Они склонны дословно воспроизводить то, что запомнили. Совершенствование смысловой памяти дает возможность

освоить достаточно широкий круг рациональных способов запоминания [19, с.103].

В младшем школьном возрасте также хорошо развивается внимание. Познавательная активность ребенка, направленная на обследование окружающего мира, организует его внимание на исследуемых объектах довольно долго, пока не иссякнет интерес [28, с. 300].

Развивается произвольное внимание. Данный познавательный процесс очень важен, так как без достаточной сформированности этой психической функции процесс обучения невозможен. Но все же в данном возрасте у детей превалирует непроизвольное внимание. Для младших школьников играют большую роль внешние впечатления, а они выступают сильным отвлекающим фактором. То есть, обращая внимание на внешние факторы, ребенку трудно сосредоточиться на непонятном сложном материале. Таким образом, их внимание отличается небольшим объемом, малой устойчивостью — они могут сосредоточенно заниматься одним делом в течение 10-20 минут. Следовательно, будут возникать затруднения в распределении внимания и его переключение с одного учебного задания на другое [19, с. 104-105].

Также стоит отметить, что в период младшего школьного возраста развивается воображение. В этом возрасте ребенок в своем воображении уже может создавать разнообразнейшие ситуации. Формируясь в игровых замещениях одних предметов другими, воображение переходит и в другие виды деятельности [33, с. 294].

По концепции Э. Эриксона, в младшем школьном возрасте формируются такие важные личностные образования, как чувство социальной и психологической компетенции, чувство дифференциации своих возможностей. По его мнению, стимулирование в этот период компетентности является важным фактором формирования личности. В

младшем школьном возрасте все эти новообразования еще недостаточно сформированы, но, благодаря им, психика ребенка достигает необходимого уровня развития для обучения в школе.

Далее отметим основные новообразования данного возрастного периода (рис.1).



Рисунок 1 – Новообразования младшего школьного возраста

Полноценное развитие личности предполагает формирование чувства компетентности, которое Э. Эриксон считает центральным новообразованием данного возраста. Учебная деятельность становится основной для младшего школьника, и, если в ней ребенок не чувствует себя компетентным, то есть опасность, что его личностное развитие искажается [19, с. 107-109].

При этом на первый план выходит проблема школьной успеваемости, оценки результатов учебной работы. Это объясняется тем, что школьная оценка влияет не только на учебную мотивацию, но и на становление самооценки. Неудачи в процессе обучения нередко приводят к

возникновению тяжелым переживаниям и школьной дезадаптации. Результатом может стать формирование заниженной и низкой самооценки.

Элементы самостоятельного представления о себе начинают формироваться в начале младшего школьного периода. Впервые появляются они в оценке не личностных, моральных качеств, а предметных и внешних. В этом проявляется неустойчивость представлений о другом и о себе вне ситуации узнавания.

Постепенно изменяет предмет самооценки. Существенным сдвигом в развитии личности младшего школьника является переход от предметной оценки другого человека к оценке его личностных свойств и внутренних состояний самого себя. [17, с. 56] Во всех возрастных группах дети обнаруживают способность объективнее оценивать других, нежели самих себя. Однако здесь наблюдаются определенные возрастные изменения. В старших группах можно заметить детей, которые оценивают себя с положительной стороны косвенным путем. Например, на вопрос «Какая ты: хорошая или плохая?» они обычно отвечают так: Я не знаю... Я тоже слушаюсь». Ребенок же младшего возраста на этот вопрос ответит: «Я самый хороший» [8, с. 297].

Изменения в развитии самооценки младшего школьника в значительной степени связаны с развитием мотивационной сферы ребенка. В процессе развития личности ребенка меняется иерархия мотивов. Ребенок переживает борьбу мотивов, принимает решение, затем отказывается от него во имя более высокого мотива. То, какие именно мотивы оказываются ведущими в системе, отчетливо характеризуют личность ребенка. Дети в раннем возрасте совершают поступки по непосредственному указанию взрослых. Совершая объективно положительные поступки, дети не дают себе отчета в их объективной пользе, не осознают своего долга по отношению к другим людям. Чувство долга зарождается под влиянием той оценки, которые дают взрослые поступку, совершенному ребенком. На основе этой оценки у детей начинает развиваться дифференцировка того, что хорошо и

что плохо. В первую очередь они учатся оценивать поступки других детей. Позднее дети в состоянии оценить не только поступки сверстников, но и свои собственные поступки [4, с.65].

Появляется умение сравнивать себя с другими детьми. От самооценки внешнего вида и поведения ребенок к концу дошкольного и младшего школьного периода все чаще переходит к оценке своих личностных качеств, отношений с окружающими, внутреннего состояния и оказывается способным в особой форме осознать свое социальное «Я», свое место среди людей. Достигая младшего школьного возраста ребенок уже усваивает моральные оценки, начинает учитывать, с этой точки зрения, последовательность своих поступков, предвосхищать результат и оценку со стороны взрослого. Дети шести-семи летнего возраста начинают осознавать особенности своего поведения, а по мере усвоения общепринятых норм и правил использовать их в качестве мерок для оценки себя и окружающих.

Это имеет огромное значение для дальнейшего развития личности, сознательного усвоения норм поведения, следования положительным образцам [27, с.79]. Для шестилеток характерна в основном еще не дифференцированная завышенная самооценка. К семилетнему возрасту она дифференцируется и несколько снижается. Появляется отсутствующая ранее оценка сравнения себя с другими сверстниками. [38, с. 13]

Недифференцированность самооценки приводит к тому, что ребенок шести-семи лет рассматривает оценку взрослым результатов отдельного действия как оценку своей личности в целом, поэтому использование порицаний и замечаний при обучении детей этого возраста должно быть ограничено. В противном случае у них появляется заниженная самооценка, неверие в свои силы, отрицательное отношение к учению.

Неадекватная заниженная самооценка и, как следствие, низкий социальный статус в группе, также может сформироваться у ребенка как результат частого неуспеха в какой-то значимой деятельности. Существенную роль в ее формировании играет демонстративное

подчеркивание этого неуспеха взрослыми или другими детьми. Специальными исследованиями установлены следующие причины появления у ребенка заниженной самооценки:

Объективные недостатки: низкий рост, непривлекательная внешность и т.п.; вымышленные недостатки: мнимая полнота, кажущееся отсутствие способностей; неуспех в общении: низкий социометрический статус в группе, непопулярность среди сверстников; угроза отчуждения в детстве: нелюбовь родителей, воспитание в «ежовых рукавицах» и т.п.; чрезмерная сензитивность к внешним оценкам, исходящим от значимых других и т.д.

Дети с заниженной самооценкой переживают чувство неполноценности, как правило, они не реализуют своих потенций, т.е. неадекватная заниженная самооценка становится фактором, тормозящим развитие личности ребенка [31, с.134].

Остроту этих переживаний может снизить компенсаторная мотивация, которая проявляется в направленности на другие виды занятий, помимо учебной деятельности. В ситуациях утверждения ребенка в посильных для него видах деятельности, он приобретает неадекватно завышенную самооценку, имеющую компенсаторный характер. Но, следует обратить внимание, что даже в таких случаях «приглушенное» чувство неполноценности, ущербности, принятие позиции отстающего приводят к негативным последствиям. Соответственно, для развития у детей адекватной самооценки и чувства компетентности необходимо создание в классе атмосферы психологического комфорта и поддержки.

Завершая приведенный анализ, отметим, что на становление самооценки младшего школьника оказывают влияние не только его успеваемость и особенности общения учителя с классом, но также существенную роль играет сформированный стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности. Как правило, если ребенок имеет завышенную самооценку, то он воспитывается кумиром в семье, в семье царит атмосфера не критичности, ребенок рано осознает свою исключительность.

Характеризуя семью, в которой растет ребенок с не завышенной, но с высокой самооценкой, стоит отметить, что в такой семье внимание к ребенку рационально сочетается с достаточной требовательностью. Часто, если у ребенка заниженная самооценка, то в семье он может пользоваться большой свободой, но эта свобода характеризуется бесконтрольностью, равнодушием родителей, как к ребенку, так и к друг другу.

1.3. Причины возникновения школьной тревожности и особенности её проявления у детей младшего школьного возраста

Как известно, эмоции играют важную роль в жизни детей: помогают воспринимать действительность и реагировать на нее. Проявляясь в поведении, они информируют взрослого о том, что ребенку нравится, сердит или огорчает его. Особенно это актуально в младенчестве, когда вербальное общение не доступно. По мере того, как ребенок растет, его эмоциональный мир становится богаче и разнообразнее. От базовых (страха, радости и др.) он переходит к более сложной гамме чувств: радуется и сердится, восторгается и удивляется, ревнует и грустит. Меняется и внешнее проявление эмоций.

С другой стороны, ребенок овладевает умением сдерживать бурные и резкие выражения чувств. Семилетний ребенок уже может не показывать страх или слезы. Он научается не только в значительной степени управлять выражением своих чувств, облекать их в культурно принятую форму, но и осознанно пользоваться ими, информируя окружающих о своих переживаниях, воздействуя на них [34, с.103].

Но младшие школьники все еще остаются непосредственными и импульсивными. Эмоции, которые они испытывают, легко прочитываются на лице, в позе, жесте, во всем поведении. Для практического психолога поведение ребенка, выражение им чувств – важный показатель в понимании внутреннего мира маленького человека, свидетельствующий о его психическом состоянии, благополучии, возможных перспективах развития. Информацию о степени эмоционального благополучия ребенка дает

психологу эмоциональный фон. Эмоциональный фон может быть положительным или отрицательным.

Отрицательный фон ребенка характеризуется подавленностью, плохим настроением, растерянностью. Ребенок почти не улыбается или делает это заискивающе, голова и плечи опущены, выражение лица грустное или индифферентное. В таких случаях возникают проблемы в общении и установлении контакта. Ребенок часто плачет, легко обижается, иногда без видимой причины. Он много времени проводит один, ничем не интересуется. При обследовании такой ребенок подавлен, не инициативен, с трудом входит в контакт.

Одной из причин такого эмоционального состояния ребенка может быть проявление повышенного уровня тревожности, который оказывает влияние на нейродинамические и темпераментные свойства, уравновешенность/неуравновешенность нервных процессов [16, с. 367], сензитивность и эмоциональную возбудимость [25, с. 167].

Выделяют четыре различных вида детской тревожности: примитивную реактивность, тревожность разлуки, страх чужих и боязнь определенных событий и объектов [45].

До двух-трех летнего возраста преобладает тревожность из-за внезапной сенсорной стимуляции, из-за чужого. Затем боязнь темноты и животных становится явной до пяти лет, иногда ее заменяют воображаемые страхи – страхи нереального, далее преобладают: социальная тревожность, страх смерти, болезни.

Фрейд указывает на четыре основные прототипические ситуации, порождающие тревожность:

1. Потеря желаемого объекта (например, ребенок, лишенный родителей, близкого друга).
2. Потеря любви (невозможность завоевать любовь или одобрение значимого близкого).
3. Потеря личности (себя) – потеря «лица».

4. Потеря любви к себе.

Тревожные дети - обычно это очень неуверенные в себе дети, с неустойчивой самооценкой. Постоянно испытываемое ими чувство страха перед неизвестным приводит к тому, что они крайне редко проявляют инициативу. Будучи послушными, предпочитают не обращать на себя внимание окружающих, ведут себя примерно и дома, и в школе, стараются точно выполнять требования родителей и учителей - не нарушают дисциплину, убирают за собой школьные принадлежности. Таких детей называют скромными, застенчивыми. Однако их примерность, аккуратность, дисциплинированность носят защитный характер - ребенок делает все, чтобы избежать неудачи.

Какова же этиология тревожности?

Известно, что предпосылкой возникновения тревожности является повышенная чувствительность (сензитивность). Однако не каждый ребенок с повышенной чувствительностью становится тревожным.

Возникновение тревожности, прежде всего, связано с типом семейных отношений, с благополучием или неблагополучием в семье. Неблагополучие бывает двух видов: объективное неблагополучие (алкоголизм родителей, скандалы, драки в семье) и такие случаи, когда при внешнем благополучии ребенок оказывается в неблагоприятной эмоциональной ситуации, не оправдывает ожидания родителей, не получает в семье эмоциональной поддержки, защиты.

Неблагополучие в семье в любых его формах порождает у детей внутренний конфликт, являющийся источником постоянной борьбы мотивов, аффективной напряженности. Ребенок все время чувствует незащищенность, предвосхищает неудачи и боится их. Таки дети ранимы, обостренно реагируют на отношение к ним окружающих, они запоминают преимущественно неприятные события, обиды. Вследствие этого у них складывается неблагоприятный опыт, находящий свое выражение в относительно устойчивом переживании тревожности. У младших

школьников тревожность возникает вследствие фрустрации потребности межличностной надежности, надежности со стороны ближайшего окружения.

Многое зависит от способов общения родителей с ребенком. Иногда они могут способствовать развитию тревожной личности. Например, высокая вероятность воспитания тревожного ребенка родителями, осуществляющими воспитание по типу гиперпротекции (чрезмерная забота, мелочный контроль, большое количество ограничений и запретов, постоянное одергивание).

В этом случае общение взрослого с ребенком носит авторитарный характер, ребенок теряет уверенность в себе и в своих собственных силах, он постоянно боится отрицательной оценки, начинает беспокоиться, что он делает что-нибудь не так, т.е. испытывает чувство тревоги, которое может закрепиться и перерасти в стабильное личностное образование – тревожность.

Воспитание по типу гиперопеки может сочетаться с симбиотическим, т.е. крайне близкими отношениями ребенка с одним из родителей, обычно с матерью. В этом случае общение взрослого с ребенком может быть, как авторитарным, так и демократичным (взрослый не диктует ребенку свои требования, а советуется с ним, интересуется его мнением). К установлению подобных отношений с ребенком склонны родители с определенными характерологическими особенностями – тревожные, мнительные, неуверенные в себе. Установив тесный эмоциональный контакт с ребенком, такой родитель заражает своими страхами сына или дочь, т.е. способствует формированию тревожности [34, с. 111].

Например, существует зависимость между количеством страха у детей и родителей, особенно матерей. Более 2/3 родителей часто испытывают страхи и опасения, причем значительной интенсивности. Свое состояние оценивают, как постоянно раздраженное – «на грани срыва», то есть многие дети живут в атмосфере эмоционального неблагополучия, напряженности. Дети не просто «заряжаются» тревожностью взрослых (хотя это тоже

нередко происходит) – подобная атмосфера препятствует переживанию чувства защищенности, надежности семейного окружения.

Сопоставив «перечни» страхов детей и их родителей, можно увидеть значительное сходство: и у родителей, и у детей превалирует чувство нестабильности окружающего мира. Очевидно, что эти переживания передаются родителями. В большинстве случаев страхи, испытываемые детьми, были присущи матерям в детстве или проявляются сейчас. Мать, находящаяся в состоянии тревоги, непроизвольно старается оберегать психику ребенка от событий, так или иначе напоминающих о ее страхах.

Усилению в ребенке тревожности могут способствовать такие факторы, как завышенные требования со стороны родителей и воспитателей, так как они вызывают ситуацию хронической не успешности. Сталкиваясь с постоянными расхождениями между своими реальными возможностями и тем высоким уровнем достижений, которого ждут от него взрослые, ребенок испытывает беспокойство, которое легко перерастает в тревожность. Часто причиной большого числа страхов у детей является и сдержанность родителей в выражении чувств при наличии многочисленных предостережений, опасностей и тревог.

Излишняя строгость родителей также способствует появлению страхов. Однако это происходит только в отношении родителей того же пола, что и ребенок, т. е., чем больше запрещает мать дочери или отец сыну, тем больше вероятность появления у них страхов. Помимо перечисленных факторов страхи возникают и в результате фиксации в эмоциональной памяти сильных испугов при встрече со всем, что олицетворяет опасность или представляет непосредственную угрозу для жизни, включая нападение, несчастный случай, операцию или тяжелую болезнь. [13, стр. 83]

Если у ребенка усиливается тревожность, появляются страхи – неперенный спутник тревожности, то могут развиваться невротические черты. Неуверенность в себе, как черта характера – это самоуничтожительная установка на себя, на свои силы и возможности. Тревожность как черта

характера — это пессимистическая установка на жизнь, когда она представляется как преисполненная угроз и опасностей.

Неуверенность порождает тревожность и нерешительность, а они, в свою очередь, формируют соответствующий характер.

Таким образом, неуверенный в себе, склонный к сомнениям и колебаниям, робкий, тревожный ребенок нерешителен, несамостоятелен, нередко инфантилен, повышено внушаем.

Неуверенный, тревожный человек всегда мнителен, а мнительность порождает недоверие к другим. Такой ребенок опасается других, ждет нападения, насмешки, обиды. Он не справляется с задачей в игре, с делом.

Это способствует образованию реакций психологической защиты в виде агрессии, направленной на других [31, с.134]. Так, один из самых известных способов, который часто выбирают тревожные дети, основан на простом умозаключении: «чтобы ничего не бояться, нужно сделать так, чтобы боялись меня». Маска агрессии тщательно скрывает тревогу не только от окружающих, но и от самого ребенка. Тем не менее, в глубине души у них - все та же тревожность, растерянность и неуверенность, отсутствие твердой опоры.

Также реакция психологической защиты выражается в отказе от общения и избегания лиц, от которых исходит «угроза». Такой ребенок одинок, замкнут, малоактивен.

Возможен также вариант, когда ребенок находит психологическую защиту «уходя в мир фантазий» [31, стр. 134]. В фантазиях ребенок разрешает свои неразрешимые конфликты, в мечтах находит удовлетворение его невоплощенные потребности.

Фантазии - одно из замечательных качеств, присущих детям для нормальных фантазий (конструктивных фантазий) характерна их постоянная связь с реальностью. С одной стороны, реальные события жизни ребенка дают толчок его воображению (фантазии как бы продолжают жизнь); с другой стороны - сами фантазии влияют на реальность - ребенок испытывает

желание воплотить свои мечты в жизнь. Фантазии тревожных детей лишены этих свойств. Мечта не продолжает жизнь, а скорее противопоставляет себя жизни. Этот же отрыв от реальности - и в самом содержании тревожных фантазий, которые не имеют ничего общего с фактическими возможностями с фактическими возможностями и способностями, перспективами развития ребенка. Такие дети мечтают вовсе не о том, к чему действительно лежит у них душа, в чем они на самом деле могли бы проявить себя.

К другим причинам возникновения школьной тревожности относят переживание малоуспешности в школе. Не успешность в школе обозначают разными терминами: «школьный невроз», «дидактогенный невроз», «дидактогения». Но данные термины хоть и обозначают школьное неблагополучие, имеют отличия.

Термин «школьный невроз» следует употреблять, если боязнь школы приводит к тому, что у ребенка наблюдаются психосоматические симптомы: головная боль, рвота, повышенная температура перед посещением школы. В данном случае тревога существует на неосознанном уровне [37, с. 265-267].

«Школьные фобии» опять же возникают перед посещением школы. Здесь следует говорить о различных формах страха.

«Дидактогенный невроз» и «дидактогения» возникают у ребенка, если его страх, тревожность связано с системой обучения. Типичный пример: нарушение отношений между педагогом и учеником.

Таким образом, школьная тревожность – тревожность, которая возникает при школьном неблагополучии. Основные её проявления: повышенное беспокойство в учебных ситуациях, негативная оценка педагогов и сверстников, низкий уровень адаптации, трудности коммуникации.

Психологами было отмечено, что у каждого ребенка в школе возникает чувство тревоги, так как, познавая мир, человек открывает что-то новое, ранее неизведанное для себя, а это эскортируется чувством тревоги.

Факторы, которые вызывают тревогу, разнообразны и их основы лежат во всех сферах жизнедеятельности человека. Условно их делят на объективные – те, экстремальные ситуации, которые вызывают стресс у человека, и субъективные – неоправданные ожидания, переоценка значимости чего-либо.

В основе появления школьной тревожности лежат социально-психологические факторы и учебные факторы.

Типичные примеры данных факторов:

- большие учебные нагрузки;
- недостаточный уровень знаний или волевых усилий чтобы справиться с заданиями;
- завышенные требования со стороны родителей;
- неудачные взаимоотношения с учителями;
- постоянные проверки уровня знаний;
- неприятие коллективом.

Изучая механизмы формирования тревожности, А.И. Захаров отмечает, что тревога зарождается в раннем детском возрасте и «...тревогу, основанную на угрозе потери принадлежности к группе» [12, с. 154].

По мнению А.И. Захарова, уже у младших школьников тревожность развивается как черта личности, «как определенный эмоциональный настрой с преобладанием чувства беспокойства или боязни не соответствовать общепринятым нормам и требованиям» [12, с. 156].

Е.П. Ильин, ссылаясь на данные ряда исследователей, выявил причины появления школьной тревожности:

1. проверка уровня знаний учеников;
2. ответ учащегося у доски и боязнь ошибки, которая может повлечь за собой смех одноклассников и плохую отметку;
3. получение плохой отметки;
4. неудовлетворенность родителей успеваемостью ребенка;
5. личностно значимое общение [14, с. 245-250].

Анализ причин школьной тревожности, проведенный И.Г. Крохиной и К.Р. Сидоровым в лицее 41 г. Ижевска, показал следующие факторы ее нагнетания:

- 1) большая учебная работа (много уроков, много домашнего задания);
- 2) трудность в предоставленном для изучения материале;
- 3) постоянные формы для проверки знаний [30, с. 3-5].

Тревожность, связанная со школой у детей первых-третьих классов в период 2016-2019 года, составила от 72% до 75% (для сравнения – в 2006-2009 годах таких детей было от 36% до 39%), то есть количество тревожных детей увеличилось почти в два раза.

Изменилась и «качество» тревожности. Если раньше наибольшую тревогу вызывали «санкции» со стороны школы (двойка, замечание и др.), то теперь они существенно уступают «домашним неприятностям». Появилось резкое неприятие школы и учителя.

Таким образом, значение школы: не только боязнь санкций со стороны школы и учителя, восприятие педагога как «угрожающей» фигуры, уступают место домашним неприятностям, но в значительном случае требования школы вызывают у ребенка резкий, агрессивный отпор. Это же подтверждается и возрастанием значения неблагополучия в общении со сверстниками и чувство собственной неполноценности. Раннее в общении со сверстниками учащихся начальных классов больше всего волновало, примут ли их играть и отсутствие каких-либо «престижных» вещей – одежды, ручек, то сейчас заметное место занимают высказывания типа: «Ему никто не подскажет, запросто так никто подсказывать не будет». Высказывание насчет собственной несостоятельности перемещаются из прошлого в будущее: «Ни на что не буду годиться».

Растет боязнь нападений со стороны сверстников, старших ребят. Дети чувствуют себя не защищенными как в физическом, так и в психологическом смысле. В связи с этим возрастает боязнь огорчить, расстроить родителей.

Казалось бы, такая болезнь должна рассматриваться как положительная, свидетельствующая о развитии у детей сочувствия и большей ответственности за свои поступки.

Однако, то чувство ответственности может оказаться не по силам ребенку, он будет испытывать постоянное внутренне напряжение и как следствие у него могут возникнуть и закрепиться устойчивая тревожность, сильный фантастические страхи. Своеобразная «смена ролей» детей и родителей, возникновение у детей чувства повышенной ответственности за эмоциональное состояние родителей то, что родители перестают восприниматься детьми как защитники – все это является источником повышенной напряженности, тревожности, страхов.

Это проявление школьной тревожности, в той или иной степени «привязанные» к определенным объектам. Но есть ситуации, в которых ребенок выражает тревожность, но не может связать ее с чем-либо. А ведь именно «безобъектные» формы тревоги являются самыми опасными. Свидетельствуя о глубинных внутренних конфликтах, значительных личностных трудностях, они могут характеризовать преневротические состояния.

Таким образом, количество младших школьников, связывающих свою тревожность со школой, возросло, изменились сами формы их тревожности, она стала более глубинной, личностной. [20]

Мальчики и девочки переживают новые ситуации в школе по-разному. Было выявлено, что мальчики наиболее тревожны в отличие от девочек. Это различие ярко выражено в младшем школьном возрасте. Данное различие обусловлено тем, что у девочек тревожность возникает в процессе межличностных отношениях: с педагогами, сверстниками, родными. У мальчиков же тревожность возникает из-за страха получить какую-либо физическую травму, получить наказание, как дома, так и вне его [13, с.28].

Таким образом, тревожность активно развивается к 7-8 годам, к младшему школьному возрасту. Главными причинами появления

тревожности являются страхи, идущие из более раннего возраста. Главный источник тревог в младшем школьном возрасте – семья, но постепенно её значение уменьшается, и на передний план выходят школьное благополучие. Тревожность оказывает негативное влияние на коммуникативное развитие ребенка, его адаптацию в коллективе сверстников, поскольку он постоянно испытывает страх перед новым, неизведанным. Вместе с тем, у младших школьников тревожность не является устойчивой чертой характера, и при направленной корректирующей работе психолога данная особенность обратима.

1.4. Влияние тревожности на статусное положение ребенка в группе

Младшего школьника можно охарактеризовать как человека, который активно овладевает навыками общения. Именно этот возраст характеризуется интенсивностью установления новых дружеских контактов. Следствием выступает активное развитие навыков социального взаимодействия со сверстниками, а умение заводить друзей становится одним из важнейших задач на этом возрастном этапе [5, с. 367].

Потребность во взаимодействии с себе подобными объясняется социальной природой человека. Возникла она в процессе общественно-исторического развития людей и является одной из определяющих поведение человека. Человек не может не обмениваться действиями, поступками, мыслями и чувствами с другими людьми [3, с. 105].

В сформировавшемся школьном коллективе каждый ребенок имеет свой социальный статус. Понятие "социометрический статус" было введено Я. Морено, под ним понималось положение человека в социальной группе, а саму систему межличностных отношений выделял из эмоциональных, деловых и интеллектуальных связей членов этой группы [34, с. 30.].

Таким образом, статус можно определить, как положение человека в системе внутренних отношений, определяющее степень его авторитета в глазах остальных участников группы [20, с. 367].

Стоит ввести отличие статуса от позиции. Статус индивида в группе представляет собой реальную социально-психологическую характеристику его положения в системе внутригрупповых отношений, степень действительной авторитетности для остальных участников.

Значение статуса в группе для человека велико. В частности, для младших школьников он играет немаловажную роль в процессе социализации. Ребенок нуждается в уважении со стороны взрослых, учителей, родителей и, в особенности, со стороны сверстников, как коллектива индивидов, с которыми он проводит наибольшую часть времени. Любой младший школьник требует это уважение, он желает, чтобы к нему относились, как к взрослому и самостоятельному человеку [28, с. 95.].

Если давать характеристику общения у младших школьников, то оно складывается по интересам, следовательно, чем выше у личности социометрический статус, тем больше вокруг нее тех, кто следует всем желаниям. Если индивид не обладает лидерскими качествами, то такое общение не всегда благоприятно для него сказывается. В тоже время, при отступлении от принятых норм, такая личность рискует быть в лучшем случае «исключена» из группы, в худшем унижена [22, с. 84.].

Важно отметить тот факт, что социометрический статус младшего школьника неразрывно связан с его уровнем тревожности. Раскроем эту связь более детально.

Тревожность как свойство личности во многом обуславливает поведение субъекта. Уровень тревожности показывает внутреннее отношение ребенка к определенному типу ситуаций и дает косвенную информацию о характере взаимоотношений ребенка со сверстниками и взрослыми в семье, детском саду, школе [17, с. 29].

Когда же этот уровень превышает оптимальный, можно говорить о появлении повышенной тревожности. Повышенный уровень тревожности у ребенка может свидетельствовать о его недостаточной эмоциональной приспособленности к тем или иным социальным ситуациям. У детей с

данным уровнем тревожности формируется установочное отношение к себе как к слабому, неумелому. В свою очередь это порождает общую установку на неуверенность в себе. Ребенок боится совершить ошибку, в нем нет уверенности цельного человека. Неуверенность в себе – одно из проявлений заниженной самооценки. Например, родители внушили ребенку, что он — «гадкий утенок». Сформировалась заниженная самооценочная установка, и умный ребенок начинает считать себя безнадежно глупым, красивый — безобразным, ладный — нескладным. Он стесняется самого себя, затаенно и мучительно презирает себя, чувствует вину перед сильными и красивыми родителями.

Возникает внутренний конфликт — это столкновение позиций сознания и установок в неосознаваемой сфере психики. Так, к примеру, у ребенка сложился осознаваемый принцип: «Надо помочь другу в беде, потому что он прав». В сознании повелительный стимул — «надо», а из неосознаваемого установка: «не надо, опасно» — и ребенок растерялся. Или, наоборот, в неосознаваемом звучит внушенная отцом установка: «товарища надо выручать из беды любой ценой». Однако сознание этого ребенка ориентировано на невмешательство. И он, решая умом, остается в стороне, не вмешивается, но внушенная отцом установка будоражит его, вызывает у него стыд. И ребенка мучают угрызения совести. Так рождаются нерешительность, тревожность. Ребенок боится совершить ошибку, он не уверен в себе. Внутренний конфликт порождает у него тревогу и депрессию.

[4]

Иногда вопреки объективно благополучному положению возникает тревожность, являясь следствием личностных конфликтов и нарушений в развитии самооценки. Такую тревожность испытывают школьники, которые хорошо и даже отлично учатся. Однако, это видимое благополучие достигается ими большой ценой и чревато срывами, особенно при усложнении условий деятельности. У таких школьников отмечаются невротоподобные нарушения. В этих случаях часты конфликтность

самооценки, наличие в ней противоречия между высокими притязаниями и достаточно сильной неуверенностью в себе. Ученик добивается успеха, но не может оценить его, и поэтому возникает чувство неудовлетворенности, напряженности.

Ребенок боится совершить ошибку, он не уверен в себе. Внутренний конфликт порождает у него тревогу и депрессию.

Тревожность окрашивает в мрачные тона отношение к себе, другим людям и действительности. Ребенок уже не только не уверен в себе, но и недоверчив ко всем и к каждому. Для себя тревожный ребенок не ожидает ничего хорошего. И все это при обостренном и больном чувстве достоинства. Теперь он все преломляет через призму тревожности, мнительности. Трое сверстников в коридоре школы говорят о своем, но тревожный ребенок полагает, что говорят о нем и, конечно, только плохое. Он подходит, упорно стоит, вызывая недоумение ребят и испытывая чувство стыда. Но отойти в сторону, отрешиться от тревожной мнительности он не в силах. Самое важное для тревожного человека — а вдруг он еще и упустит информацию, угрожающую его безопасности.

Тревожные дети, даже если у них хорошо развиты учебные навыки, могут не пользоваться всеобщим признанием в группе, но и не оказываются в изоляции, они чаще входят в число наименее популярных, так как очень часто такие дети крайне неуверенные в себе, замкнутые, малообщительные, или же, напротив, сверхобщительные, назойливые, озлобленные.

Также причиной непопулярности является их безынициативность из-за своей неуверенности в себе, следовательно, эти дети не всегда могут быть лидерами в межличностных взаимоотношениях. Результатом безынициативности тревожных детей является то, что у других детей появляется стремление доминировать над ними, что ведет к снижению эмоционального фона тревожного ребенка, к тенденции избегать общения, возникают внутренние конфликты, связанные со сферой общения, усиливается неуверенность в себе.

В результате отсутствия благоприятных взаимоотношений со сверстниками появляется состояние напряженности и тревожности, которые и создают либо чувство неполноценности и подавленности, либо агрессивности. Ребенок с низкой популярностью, не надеясь на сочувствие и помощь со стороны сверстников, нередко становится эгоцентричным, отчужденным. Такой ребенок будет обижаться и жаловаться, фальшивить и обманывать [18, стр.191]. Это плохо в обоих случаях, так как может способствовать формированию отрицательного отношения к детям, людям вообще, мстительность, враждебность, стремление к уединению [39, с.91].

Личность с повышенным уровнем тревожности, а именно с личностной тревожностью склонна воспринимать угрозу своей самооценке. Как правило, у нее формируется неадекватная заниженная самооценка (см. выше). Типичным проявлением заниженной самооценки является повышенная тревожность, выражающаяся в склонности испытывать беспокойство в самых разных жизненных ситуациях, в том числе в таких, объективные характеристики которых к этому не предрасполагают. Очевидно, что дети, имеющие такую самооценку, находятся в постоянном психическом перенапряжении, которое выражается в состоянии напряженного ожидания неприятностей, нарастающей, несдерживаемой раздражительности, эмоциональной неустойчивости [31, с.133].

Результатом безынициативности тревожных детей является то, что у других детей появляется стремление доминировать над ними. В последующем это приведет к снижению эмоционального фона тревожного ребенка, к тенденции избегать общения. Возможно возникновение внутренних конфликтов, связанных со сферой общения. Следовательно, усилится неуверенность в себе. Также в результате отсутствия благоприятных взаимоотношений со сверстниками появляется состояние напряженности и тревожности, которые и создают о чувство неполноценности и подавленности либо агрессивности. Иногда в случаях низкой популярности ребенка развиваются такие личностные качества как

эгоцентричность, отчужденность, так как ребенок в данном случае не надеется на сочувствие и помощь со стороны сверстников. В последующем это может способствовать формированию отрицательного отношения к детям, людям вообще, мстительность, враждебность, стремление к уединению [36, с.91].

Таким образом, можно предположить двустороннее влияние тревожности на статусное положение ребенка в группе. С одной стороны, от популярности или непопулярности ребенка в классе будет зависеть уровень его самооценки и уровень его тревожности. С другой стороны, уровень тревожности младшего школьника влияет на уровень его коммуникативности и характер адаптации к структуре и условиям функционирования группы сверстников, в некоторой степени определяя статус ребенка в этой группе.

С целью существенного снижения тревожности ребенка и, соответственно, повышения их статуса в группе сверстников целесообразно:

1. Обеспечить реальный успех ребенка в какой-либо деятельности (учеба, игра, помощь по дому и др.). Ребенка нужно меньше ругать и больше хвалить, причем, не сравнивая его с другими, а только с ним самим, оценивая улучшение его собственных результатов (сегодня нарисовал лучше, чем вчера; быстрее решил задачу и т.д.);

2. Обеспечить щадящий оценочный режим в той области, в которой успехи ребенка невелики. Например, если он медленно пишет, не нужно постоянно фиксировать на этом его внимание. Однако, если появился хотя бы малейший успех, обязательно нужно его отметить;

3. Больше обращать внимание на обстановку, которая складывается дома и в школе. Теплые эмоциональные отношения, доверительный контакт со взрослыми тоже могут способствовать снижению общей тревожности ребенка.

4. Необходимо изучить систему личных отношений детей в группе, для того, чтобы целенаправленно формировать эти отношения с целью создания для каждого ребенка в группе благоприятного эмоционального климата.

5. Не оставлять без специального внимания непопулярных детей. Следует выявлять и развивать у них положительные, в том числе лидерские, качества, поднимать заниженную самооценку, уровень притязаний, чтобы создать условия для улучшения их социального статуса в системе межличностных отношений со сверстниками.

Выводы по первой главе

Анализируя точки зрения различных авторов на категорию тревожности, можно сказать, что тревожность – это индивидуально – психологическая особенность индивида, которая вызывается неприятными ситуациями, влекущими за собой ощущения дискомфорта, и проявляется в особых переживаниях, которые способствуют возникновению реакции тревоги низкого порога. Деятельность человека в порождающей тревожность ситуации непосредственно зависит от силы ситуационной тревожности и действенности психолого-педагогических контрмер, предпринятых для ее снижения.

Факторы, которые вызывают тревогу, разнообразны и их основы лежат во всех сферах жизнедеятельности человека. Условно их делят на объективные – те, экстремальные ситуации, которые вызывают стресс у человека, и субъективные – неоправданные ожидания, переоценка значимости чего-либо.

Младший школьный возраст – вершина детства. К основным его новообразованиям относят: произвольность и осознанность всех психических процессов и их интеллектуализация; внутренний план действий; формирование чувства компетентности; умение организовывать учебную деятельность; развитие рефлексии. Младший школьник – это человек, активно овладевающий навыками общения. В этом возрасте происходит интенсивное установление новых дружеских контактов. Следовательно,

активно развиваются навыки социального взаимодействия со сверстниками, а умение заводить друзей является одной из важнейших задач на этом возрастном этапе.

Негативное влияние на эффективность такого взаимодействия оказывает школьная тревожность, проявляющаяся, в частности, в повышенном беспокойстве в учебно-коммуникативных ситуациях, негативной оценке педагогов и сверстников, отказе от общения, агрессивных реакциях, низкой самооценке, слабой социализации и т.д.

Школьная тревожность развивается к 7-8 годам, к началу младшего школьного возраста. Это обуславливается психофизиологическими особенностями данного возраста. У младших школьников тревожность не является устойчивой чертой характера, и при направленной корректирующей работе психолога данная особенность потенциально обратима.

На актуализацию тревожных состояний влияют большие учебные нагрузки; недостаточный уровень знаний или волевых усилий, чтобы успешно справиться с учебными заданиями; завышенные требования со стороны родителей; неудачные взаимоотношения с учителями и сверстниками; избыточные проверки уровня знаний; неприятие коллективом.

Школьная тревожность тесно связана с социальным статусом младшего школьника в группе сверстников. Причем данная связь является двусторонней. С одной стороны, от популярности или непопулярности ребенка в классе будет напрямую зависеть уровень его тревожности. С другой стороны, тревожные дети входят в число наименее популярных в рамках своих референтных групп, так как очень часто они крайне неуверены в себе, замкнуты, малообщительны, или же, наоборот, свехобщительны и слишком назойливы. В частности, результатом безынициативности тревожных детей является то, что у других детей появляется стремление доминировать над ними, что ведет к снижению эмоционального фона тревожного ребенка, к тенденции избегать общения, возникают внутренние конфликты, связанные со сферой общения, усиливается неуверенность в

себе. Соответственно, более тревожные дети часто соответствуют более низкому социальному статусу.

Глава 2. Экспериментальное изучение влияния эмоциональной тревожности на статус ребенка в группе младшего школьного возраста

2.1 Программа исследования и описание методик исследования

В предыдущей главе были проанализированы причины и проявления тревожности у младших школьников. В качестве одного из таких проявлений рассмотрен статус ученика в группе сверстников. Соответственно, целью экспериментального исследования стала оценка характера взаимосвязи уровня тревожности детей младшего школьного возраста с их социальным статусом в группе сверстников. Программа исследования состояла из следующих пунктов:

1. Выбор методик, адекватных цели и гипотезе исследования;
2. Выбор экспериментальной базы исследования;
3. Диагностический эксперимент;
4. Количественная обработка результатов эксперимента;
5. Качественная интерпретация полученных данных
6. Выводы.

Задачи экспериментального исследования можно сформулировать следующим образом:

1. Изучить эмоциональную сферу детей младшего школьного возраста;
2. Изучить межличностные отношения в группе детей младшего школьного возраста;
3. Изучить статусное положение детей с различным уровнем тревожности и исследовать связь между этими показателями.

В своем исследовании мы использовали следующие психодиагностические методики:

1. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса;

Цель методики состоит в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

Методика британского психотерапевта Б. Н. Филлипса (Beeman N. Phillips), разработанная в 1970-х годах активно используется для диагностики уровня тревожности у школьников младшего и среднего возраста (6–13 лет). Именно Филлипсу принадлежит идея о том, что для нормальной социализации и формирования адекватной самооценки ребёнка важно вовремя снизить школьную тревожность. Методика Филлипса позволяет определить, как общий уровень тревожности испытуемого, так и определённые тревожные синдромы, чётко указывающие на конкретные проблемы. Данная методика представлена в виде теста. Простой в проведении и интерпретации результатов, тест уровня школьной тревожности Филлипса (SchoolAnxietyQuestionnaire) хорошо зарекомендовал себя при проведении психологических исследований в средней школе. Он относится к стандартизированным психодиагностическим методикам и достаточно прост в проведении и обработке, поэтому хорошо зарекомендовал себя при проведении фронтальных психодиагностических обследований. Диагностика может проводиться как в индивидуальной, так и групповой форме.

2. Шкала явной тревожности CMAS (адаптация А.М. Прихожан).

Цель методики: выявление тревожности как относительно устойчивого образования у детей 8-12 лет.

Шкала была разработана американскими психологами *A.Castaneda, B.R.McCandless, D.S.Palermo* в 1956 году на основе шкалы явной тревожности (**ManifestAnxietyScale**) *Дж.Тейлор (J.A.Taylor, 1953)*, предназначенной для взрослых. Для детского варианта шкалы было отобрано 42 пункта, оцененных как наиболее показательные с точки зрения проявления хронических тревожных реакций у детей. Специфика детского варианта также в том, что о наличии симптома свидетельствуют только утвердительные варианты ответов. Кроме того, детский вариант дополнен 11 пунктами контрольной шкалы, выявляющей тенденцию испытуемого давать социально одобряемые ответы. Показатели этой тенденции выявляются с

помощью как позитивных, так и негативных ответов. Таким образом, методика содержит 53 вопроса.

В России адаптация детского варианта шкалы проведена и опубликована *А.М. Прихожан*. По данным авторов и пользователей, детский вариант шкалы доказывает достаточно высокую клиническую валидность и продуктивность ее применения для широкого круга профессиональных задач. Шкала прошла стандартную психометрическую проверку, в которой участвовали около 1600 школьников 7-12 лет из различных регионов страны.

3. Проективная методика «Несуществующее животное» (М.З. Друкаревич);

Цель методики: проанализировать индивидуально-личностные особенности субъекта, его эмоциональную сферу, сферу межличностных отношений.

Тест «Несуществующее животное» относится к методикам проективного характера, в которых проявления бессознательной части личности человека трактуются психологами исходя из интерпретации. Методика выявляет личностные черты, бессознательные конфликты, установки, влечения и потребности испытуемых. Внимание фокусируется на общей картине личности, как таковой, а не на измерении ее отдельных свойств. Опубликованные статьи показывают информативность рисунков в выявлении скрытых психологических особенностей личности, чем иные письменные и тестовые методы диагностики. Практическая ценность состоит в простоте и привлекательности, заинтересованности обследуемых любой возрастной и половой группы, не требует анализа и объяснения своих чувств, что обуславливает невозможность сознательного искажения ответов. Методика часто используется при обследовании детей и взрослых в качестве ориентировочной методики, данные которой, помогают выдвинуть гипотезу об особенностях личности. Все признаки интерпретируются символично.

4. Социально-психологическая методика «У кого больше?» (Автор – Я.Л. Коломинский).

Цель методики: определение уровня сплоченности коллектива, выявление различных социальных ролей в нем.

Применение этого специализированного для школьных условий социально-психологического психодиагностического теста основывается на том соображении, что ученик, испытывая симпатию к какому-то своему однокласснику, стремится к общению с ним. Наиболее важная область общения для ученика, – это общение и взаимодействие в процессе предметно разнообразной учебной деятельности, – от урока литературного чтения до урока трудового обучения. Данная методика, – это такой вариант теста-задания, который даёт фактическую информацию о личных взаимоотношениях учеников, дополняющую социометрический тест, и, вместе с тем, приносит самостоятельные результаты, допускающие однотипную с ним качественную и количественную отработку.

Используя этот социально-психологический критерий, комплексно значимый для каждого младшего школьника, исследователи выявляют непосредственные очные учебные отношения испытуемых. Такая форма опроса удобна тем, что тестирующий сразу получает данные выборов.

Выбор методик «Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса», «Шкала явной тревожности СМАС (адаптация А.М. Прихожан)» обусловлен тем, что их назначение состоит в изучении уровня школьной тревожности у детей младшего школьного возраста. Следовательно, данные методики позволяют получить достаточно большой объем материала по исследованию проявлений тревожности у школьников младших классов.

Выбор проективной методики «Несуществующее животное» (М.З. Друкаревич) обусловлен тем, что данная методика позволяет получить качественный материал по исследованию тревожности, так как данная методика направлена на уникальное в структуре личности, с помощью неё

можно увидеть те латентные переменные, которые зачастую ускользают при использовании традиционных приемов исследования.

Методика «Социометрия» (Дж. Морено) была нами выбрана, так как она позволяет определить уровень сплоченности коллектива, выявить лидеров и отверженных. Проведение данной методики актуально и достаточно информационно в младшем школьном возрасте, так как приоритетом, кроме учебной деятельности, постепенно становится общение между сверстниками.

Экспериментальная база исследования стала группа младших школьников в количестве 25 человек (2, 3, 4 классы Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Лицей современных технологий управления № 2» г. Пензы). Из них 12 человек – девочки, 13 человек – мальчики. Возраст участников эксперимента от 8 до 10 лет.

Выбор испытуемых был продиктован спецификой и характером сформулированной гипотезы.

2.2. Описание хода и результатов исследования

Методика диагностики уровня школьной тревожности Б.Д. Филлипса

«Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса» проводилась с целью изучения уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста. Анализируя данные, было установлено, что нормальный уровень тревожности наблюдается у 48% испытуемых. Это свидетельствует о том, что школьные требования не являются для испытуемых психотравмирующими. Ребята справляются с учебными нагрузками, успешно выполняют задания, созданные для проверки уровня их знаний. Успешность испытуемых способствует установлению дружеских контактов и взаимоотношений.

Несколько повышенная тревожность наблюдается у 28% испытуемых. Это говорит о том, что эти дети склонны переживать тревожность разной степени интенсивности. Вероятно, сам процесс обучения вызывает

некоторые сложности, различные проверки и оценки уровня знаний. У испытуемых несколько затруднены взаимоотношения с учителями и сверстниками, что также является фактором, способствующим появлению тревожности. 24% испытуемых имеют высокую тревожность, что свидетельствует о том, что они склонны остро переживать свои неудачи в школе. Любая проверка и оценка уровня знаний вызывает у них страх, что приводит к неуспешному выполнению заданий. Малоуспешность среди других учеников приводит к неодобрительному отношению сверстников, что осложняет межличностные взаимоотношения (см. Приложение 1 таблица 9).

Как видно из таблицы 2 (см. Приложение 1 таблица 10) 68% испытуемых не переживают социального стресса. Следовательно, их отношения с социумом можно охарактеризовать как удовлетворительные, не травмирующие. То есть в большинстве случаев межличностные взаимоотношения испытуемых позитивно окрашены.

У 32% испытуемых наблюдается переживание социального стресса. Это свидетельствует о том, что эмоциональное состояние детей, на фоне которого развиваются их социальные контакты, является напряженным, негативно окрашенным. У испытуемых возникают трудности в установлении социальных контактов, что приводит к неблагоприятному положению среди сверстников.

Страх не соответствовать окружающим выявлен у 68% испытуемых, из них у 16% он ярко выражен. Такие показатели свидетельствуют о наличии таких факторов школьной тревожности, как завышенные требования со стороны родителей, возможны неудачные отношения с учителями и неприятие коллективом. Дети тревожатся о том, как они будут выглядеть в глазах окружающих. Их социальные контакты, прежде всего со сверстниками, в некоторых случаях бывают эмоционально-напряженными из-за страха потерять свое место в коллективе.

32% испытуемых не испытывают страха не соответствовать ожиданиям окружающих. Следовательно, для них значима собственная оценка происходящего, ориентация на собственные ценности и идеалы.

Шкала явной тревожности CMAS (адаптация А.М. Прихожан)

В результате проведения методики «Шкала явной тревожности CMAS», направленной на выявление тревожности как относительно устойчивого образования у детей 8-12 лет, было выявлено, что несколько повышенная тревожность наблюдается у 40% испытуемых. Это свидетельствует о том, что дети справляются не со всеми требованиями, предъявляемыми к их нервно-психическому состоянию. Возникают различного характера эмоциональные проблемы, связанные с экзаменационными, конкурсными, соревновательными и другими стрессовыми условиями. Данный уровень тревожности может быть обусловлен предъявлением высоких требований со стороны родителей и учителей, недостаточным вниманием и поддержкой родителей, более низкий занимаемый статус в коллективе относительно желаемого.

Явно повышенная тревожность выявлена у 24% испытуемых. Полученные результаты говорят о повышенной утомляемости детей как о следствие несоответствия уровня знаний предъявляемым требованиям школьной программой. Появляется страх выразить свои возможности, так как дети считают, что они будут оценены ниже, чем их сверстники, которые показывают высокий уровень знаний и творчества. В результате возникают проблемы в межличностных отношениях, а также заниженная самооценка.

У 36% испытуемых нормальный уровень тревожности. Следовательно, дети справляются со всеми требованиями, предъявляемыми школьной программой, учителями и родителями. Проблем в межличностных отношениях не наблюдается (см. Приложение 2 таблица 11).

На основании обобщенного анализа обеих методик, подкрепленного беседами со школьниками и педагогами, 28% испытуемых наблюдается

высокий уровень тревожности, что свидетельствует о признаках социальной дезадаптации личности.

Эти испытуемые не уверены в себе и своих силах, следовательно, наблюдается неустойчивая самооценка. Дети испытывают чувство страха перед неизвестным, следовательно, они редко проявляют инициативу. Выполняют все поручения учителей и родителей из-за страха не соответствовать их ожиданиям, боязни оказаться виноватыми перед ними, послушны, не обращают на себя внимание окружающих.

Средний уровень тревожности был выявлен у 44% испытуемых. Данный уровень тревожности может быть обусловлен некоторыми страхами испытуемых, например, боязнью не соответствовать ожиданиям окружающих, боязнью каких-либо аттестационных работ, боязнью наказания родителей. 28% испытуемых имеют низкий уровень тревожности, что свидетельствует об их школьном успехе в целом и в какой-либо конкретной деятельности. Испытуемые без особых затруднений справляются со всеми требованиями, предъявляемыми школой и родителями. Следовательно, особых проблем во взаимоотношениях со сверстниками и родителями не наблюдается (см. Приложение 3 таблица12).

Проективная методика «Несуществующее животное»

Проективная методика «Несуществующее животное» была проведена с целью анализа индивидуально-личностных особенностей субъекта, его эмоциональной сферы. При интерпретации нами учитывались следующие поведенческие реакции, которые рассматривались как параметры тревожности: семантические признаки рисунков, графологические признаки, фрагментарность линий, форм, агрессивность, содержательные признаки, тревогу, эмоциональная напряженность.

Так, например, анализируя рисунок Ярослава Ч., мы видим элементы агрессии, которые проявляются в таких символах агрессии, как острые зубы, оскал животного. Мы можем говорить о агрессии по названию рисунка. Мальчик назвал свое животное динозавр-острозуб. Также в рисунке мы

видим признаки тревожности: мальчик много раз стирал рисунок, не знал, где его разместить. При рисовании спрашивал, правильно ли он рисует, прикрывал рукой рисунок. При рисовании очень сильно нажимал на карандаш. Рисунок получился очень крупный, также можно сказать, что рисунок как бы “запачканный”, что говорит о легкой напряженности и повышенном уровне тревожности.

Анализируя рисунок Юли К. также можно сказать о существующих элементах агрессии, так как на рисунке животного Юля изобразила длинный пальцы с острыми когтями. Несколько раз стирала рисунок, не знала, как расположить. При рисовании девочка немного была напряжена, что говорит о повышенном уровне тревожности. Повышение положения рисунка на листе бумаги говорит о стремлении соответствовать высокому социальному стандарту, стремлением к эмоциональному принятию со стороны окружения. У девочки возможно есть потребность в общении с детьми, но она не удовлетворяется (Юля имеет неблагоприятную статусную категорию).

Наташа Б. назвала свое животное кобра. Такое название говорит о некоторых признаках агрессии. При рисовании Наташа вела себя тихо, прикрывала рукой рисунок, чтобы другие дети не могли увидеть, что она рисует. На рисунке виден сильный нажим на карандаш, несколько раз стирала рисунок – эти признаки говорят о проявлении повышенной тревожности. Рисунок расположен чуть ниже от центра листа, возможна некоторая неуверенность в себе.

А вот, например, Настя Т. изобразила свой рисунок в левом нижнем углу листа, рисунок очень маленький. Анализируя рисунок по данным признакам можно сказать о том, что девочка испытывает чувство неуверенности в себе, возможна низкая самооценка, подавленность, нерешительность, она не заинтересована в своем социальном положении, отсутствие стремления быть принятым окружением, склонность к фиксации на препятствиях к достижению ситуативных потребностей. Вместо животного девочка изобразила человека- инопланетянина, так как девочка

была не совсем внимательна. Также на рисунке мы видим некоторые признаки тревожности – сильный нажим на карандаш во время рисования.

Настя С. назвала свой рисунок человек- конь. Рисунок изображен немного ниже от средней линии листа, что возможно связано с отрицательными эмоциями ребенка в этот день, так как девочка до рисования целый день капризничала, не хотела играть с детьми. Рисунок имеет “запачканный” вид, что говорит о некотором напряжении во время рисования, повышенном уровне тревожности. Сильно затушевала туловище животного и неуверенная линия рисунка, что также говорит о повышенной тревожности. Также можно сказать по анализу рисунка о некоторых признаках агрессии, так как для агрессии характерно большое количество острых углов, глаза – пустые глазницы.

Андрей К. назвал свое нарисованное животное динозавр. Заметны на рисунке признаки агрессии: острые когти, длинные пальцы, зубы, оскал, агрессивная поза животного. Видны признаки повышенной тревожности, так как мальчик сильно затушевывал туловище животного, много раз стирал. Животное расположил в верхней части листа. Такое положение рисунка на листе бумаги может сказать о стремлении соответствовать высокому социальному стандарту, стремлением к эмоциональному принятию со стороны окружения. Повышение рисунка также связано с уменьшением фиксации на препятствиях к достижению ситуативных потребностей. Во время рисования вел себя спокойно и сосредоточено рисовал.

Сопоставляя полученные результаты двух рисовальных тестов – «Дом – дерево – человек» и «Несуществующее животное», мы можем сделать вывод, что в рисунках обоих тестов мы видим проявление повышенной тревожности в рисунках одних и тех же детей. Также в большинстве рисунков детей отражаются признаки агрессии, рисуют животных очень крупными, что говорит о характерном для детей этого возраста эгоцентризме (1 класс, 6-7 лет).

В целом, изучая семантические признаки рисунков, было выявлено, что 16% испытуемых имеют высокую самооценку, при этом они не довольны своим положением в социуме, им недостаточно признания со стороны окружающих. Неуверенность в себе, низкая самооценка была выявлена у 16% испытуемых, что говорит о их незаинтересованности в своем социальном положении. 68% испытуемых заинтересованы в своем положении в обществе, стремятся получить признание со стороны окружающих (см. Приложение 4 таблица 13).

При изучении графологических признаков, было установлено, что слабый паутинообразный нажим у 8% детей, что свидетельствует об астенических признаках у данных испытуемых. Сильный нажим на рисунках наблюдается у 32% испытуемых, что говорит о тревожности, импульсивности испытуемых. 60% испытуемых использовали множественные линии с некоторым вкраплением штриховки, что свидетельствует о наличии тревоги как состояния на данный момент обследования, каком-либо стрессовом состоянии (см. Приложение 4 таблица 14).

Изучая уровень агрессивности, было установлено, что у 48% испытуемых повышенная агрессивность, из них у 58% агрессия направлена на защиту своих мнений, убеждений, у 17% на защиту в процессе реальной деятельности, у 25% недифференцированная опасливость, готовность к защите и самозащите любого порядка в различных ситуациях (см. Приложение 4 таблица 15).

Данные, полученные при изучении содержательных признаков рисунков, свидетельствуют о том, что 36% испытуемым присущ страх. У 16% испытуемых были выявлены истероидно-демонстративные манеры поведения, что свидетельствует о том, что они заинтересованы в восхищении окружающих и придают этому большое значение. У 56% испытуемых у животных присутствуют уши, что характеризует их как заинтересованных в информации. Для них очень значимо мнение окружающих о себе. 44%

испытуемых изобразили животное без ушей, что говорит о том, что мнение окружающих для них не значимо, и они ничего не предпринимают для положительной оценки себя окружающими. У 44% испытуемых наблюдается вербальная агрессия, что свидетельствует о том, что они вовремя могут огрызаться, грубить в ответ на осуждение или порицание. 28% испытуемых изобразили закрытый рот без прорисовки губ и языка, что свидетельствует о низкой коммуникативности, трудности в установлении контактов (см. Приложение 4 таблица 16).

Показатель тревоги, эмоциональной напряженности свидетельствует о том, что 68% испытуемых использовали в своих рисунках множественные линии, стирание и исправление линий, штриховку. Это указывает на повышенную тревожность испытуемых. Следовательно, у испытуемых присутствуют некие страхи, опасения, предчувствия, которые мешают школьному благополучию, адекватности самооценки и уверенности в себе (см. Приложение 4 таблица 17).

Таким образом, полученные данные указывают на то, что 11 детей (44%) имеют низкий уровень тревожности, 8 детей (32%) имеют средний уровень тревожности, 6 детей (24%) имеют высокий уровень тревожности. У 32% испытуемых наблюдается переживание социального стресса, следовательно, эмоциональное состояние детей, на фоне которого развиваются их социальные контакты, является напряженным, негативно окрашенным, возникают трудности в установлении социальных контактов, что приводит к неблагоприятному положению среди сверстников. Страх не соответствовать окружающим выявлен у 48% испытуемых, из них у 16% он ярко выражен, что свидетельствует о наличии факторов школьной тревожности. Социальные контакты со сверстниками эмоционально-напряженные из-за страха потерять свое место в коллективе. Также было выявлено, что 84% испытуемых заинтересованы своим положением в обществе, из них 16% испытуемых имеют высокую самооценку, следовательно, испытуемые стремятся получить признание со стороны

окружающих, пытаются стать самыми лучшими во всех сферах деятельности, об этом также свидетельствуют выявленные истероидно-демонстративные манеры поведения. 16% испытуемых не заинтересованы в своем положении в обществе. У 48% испытуемых была установлена повышенная агрессивность, из них у 58% агрессия направлена на защиту своих мнений, убеждений, у 17% на защиту в процессе реальной деятельности, у 25% недифференцированная опасливость, готовность к защите и самозащите любого порядка в различных ситуациях.

Социально-психологическая методика «У кого больше?» (Автор – Я.Л. Коломинский).

Ход диагностики: Разрешалась полная свобода выбора. Сам выбор осуществлялся в соответствии с рекомендациями Я.Л. Коломинского.

Было предварительно подготовлено по три картинки на каждого школьника задействованных классов. На обратной стороне каждой картинки поставили номер, присвоенный каждому ученику в данном эксперименте (списочный номер). Школьников выводят, за исключением одного, в другое помещение. Они по одному входят в класс, а после эксперимента выходят в третье помещение. Ученики, участвовавшие в эксперименте, не встречались с теми одноклассниками, кто еще не участвовал. Затем школьнику предлагались три картинки и объяснялось, что он может положить их по одной любым трем ученикам класса. У кого окажется больше всех картинок – тот выиграет. Никто не будет знать, кому тот или иной ученик положил картинку. При этом фиксировались все действия, которые выполняет ученик.

Обработка результатов социометрического изучения класса осуществлялась следующим образом: в заготовленной социометрической таблице-матрице фиксировались выборы детей. Потом осуществлялся подсчет выборов, полученных каждым школьником и находились взаимные выборы, которые подсчитывались и также фиксировались.

Таблица 1 – Матрица социометрических положительных выборов 4 класса.

№	Испытуемый	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Итого
1	Настя Т.	-	+	+			+				+				4
2	Дарья П.	+	-			+	+				+				4
3	Настя С.	+	+	-			+	+			+			+	6
4	Наталья Б.	+	+	+	-		+		+	+	+		+	+	9
5	Юлия К.	+	+	+			+	+			+		+		7
6	Иван Г.		+			+	-				+		+		5
7	Дмитрий Л.			+			+	-			+		+		4
8	Артем Л.	+	+				+		-		+			+	5
9	Юрий Ер.	+		+	+	+		+	+	-		+	+	+	9
10	Данил К.	+	+				+	+	+		-		+		6
11	Андрей К.				+					+		-			2
12	Александр Ах.	+	+	+			+	+	+				-	+	6
13	Виктория Г.	+	+			+	+	+			+		+	-	7
Кол-во выборов		9	9	6	2	4	10	6	4	2	9	1	6	5	73
Кол-во взаимных выборов		3	4	2	1	2	4	3	1	2	2	1	3	1	29

Вычисляем социометрический статус каждого учащегося, который определяется по формуле:

$$C = \frac{M}{n - 1}$$

где С – социометрический статус учащегося;

М – общее число полученных испытуемых положительных выборов;

п – число испытуемых.

Таблица 2 – Социометрический статус учащихся 4 класса

№	Испытуемый	Социометрический статус
1	Настя Т.	0.75
2	Дарья П.	0.75
3	Настя С.	0.5
4	Наталья Б.	0.16
5	Юлия К.	0.33
6	Иван Г.	0.83
7	Дмитрий Л.	0.5
8	Артем Л.	0.33
9	Юрий Ер.	0.16
10	Данил К.	0.75
11	Андрей К.	0.08
12	Александр Ах.	0.5
13	Виктория Г.	0.41

Далее вычисляем среднее число полученных выборов одним испытуемым (К):

$$K = \frac{\text{Общее число сделанных выборов}}{\text{Общее количество испытуемых}}$$

$$K = 73 : 13 = 5.6$$

В соответствии с данными матрицы относим испытуемых к следующим группам (см. Приложение 5 таблица 18).

Одним из показателей благополучия складывающихся отношений является коэффициент взаимности выборов. Он показывает, насколько взаимны симпатии в общности.

Коэффициент взаимности (КВ) вычисляется по формуле:

$$K = \frac{\text{Количество взаимных выборов}}{\text{Общее число выборов}}$$

$$KB = (29: 73) \times 100\% = 40\%.$$

Таблица 3 – Матрица социометрических положительных выборов 2-3 классов.

№	Испытуемый	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Итого:
1	Ирина Ф.	–	+		+	+		+		+	+	+		7
2	Полина М.	+	–		+					+	+	+		5
3	Евгений С.	+		–	+	+		+				+		5
4	Светлана Ж.	+	+	+	–					+	+			5
5	Дмитрий Ат.	+		+	+	–		+	+		+	+		7
6	Виктория Ф.	+	+		+		–		+		+			5
7	Антон К.	+		+		+		–		+	+	+		6
8	Дмитрий С.		+		+				–			+		3
9	Виолетта К.	+			+		+			–	+		+	5
10	Арина П.	+	+		+			+		+	–	+		6
11	Никита М.			+		+		+	+			–		4
12	Анастасия Б.	+		+	+		+			+	+	+	–	7
Кол-во выборов		9	5	5	9	4	2	5	3	6	8	8	1	65
Кол-во взаимных выборов		6	3	4	4	4	0	5	1	4	4	4	1	40

Проводим те же вычисления с данными 2-3 класса.

Вычисляем социометрический статус каждого учащегося, который определяется по формуле:

$$C = \frac{M}{n - 1}$$

Таблица 4 - Социометрический статус учащихся 2-3 классов.

№	Испытуемый	Социометрический статус
1	Ирина Ф.	0.81
2	Полина М.	0.45
3	Евгений С.	0.45
4	Светлана Ж.	0.81
5	Дмитрий Ат.	0.36
6	Виктория Ф.	0.18
7	Антон К.	0.45
8	Дмитрий С.	0.27
9	Виолетта К.	0.54
10	Арина П.	0.72
11	Никита М.	0.72
12	Анастасия Б.	0.09

Вычисляем среднее число полученных выборов одним испытуемым (К):

$$K = \frac{\text{Общее число сделанных выборов}}{\text{Общее количество испытуемых}}$$

$$K = 65 : 12 = 5.4$$

В соответствии с данными матрицы, относим испытуемых к следующим группам (см. Приложение 5 таблица 19).

Вычисляем коэффициент взаимности (КВ):

$$K = \frac{\text{Количество взаимных выборов}}{\text{Общее число выборов}}$$

$$KB = (40: 65) \times 100\% = 62\%.$$

В результате проведения методики «Социометрия» (Дж. Морено), направленной на диагностику межличностных эмоциональных связей в группе, были получены следующие результаты:

В 4 классе большинство детей имеют благоприятный статус (62%), то есть относятся к категориям «звезды» (8%), «предпочитаемые» (23%), «принятые» (31%).

Во 2-3 классах также большинство детей имеют благоприятный статус (67%): «звезды» (17%), «предпочитаемые» (17%), «принятые» (33%). Следовательно, можно сказать, что дети общительны, то есть умеют устанавливать контакты, успешно взаимодействуют с одноклассниками, понимая и оценивая их состояние, помогают им.

Также в данных группах было выявлено несколько взаимосвязей, которые можно определить, как «взаимная симпатия» между мальчиками и девочками, что свидетельствует о том, что дети в выборе друзей, не руководствуясь половыми признаками, учитывают общность интересов, внешние жизненные обстоятельства.

Во 2-3 классах достаточно большой показатель количества взаимных выборов (62%), что говорит о том, что данный коллектив сплоченный, а также о том, что основные позиции, которые занимают дети в данном коллективе: «общаться с большим количеством одноклассников», «выражать доброжелательность», «стремиться оказывать помощь другим».

В 4 классе показатель количества взаимных выборов низкий (40%). Это свидетельствует о некой разобщенности в группе. Основные позиции, которых придерживаются дети в данной группе: «общаться с избранным кругом сверстников», «держаться в стороне».

Неблагоприятный статус в 4 классе занимают 38% детей, во 2-3 классах 33% детей, категория «непринятые». Данные свидетельствуют о том, что у этих детей возникают сложности в установлении контактов с одноклассниками. При этом на фоне пренебрежительного отношения к

мнению своих товарищей могут возникать конфликтные и унижающие достоинство ситуации.

2.3. Количественная оценка взаимосвязи уровня тревожности младших школьников и их социального статуса в группе сверстников

На основе экспериментального исследования уровня тревожности и социометрического статуса, был проведен корреляционный анализ с помощью непараметрического метода ранговой корреляции r_s Спирмена.

Таблица 5 - Статусное положение детей с различным уровнем тревожности.

Уровень тревожности	Количество детей, имеющих статус							
	I		II		III		IV	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Высокий	-	-	-	-	-	-	6	24%
Средний	-	-	-	-	5	20%	3	12%
Низкий	3	12%	5	20%	3	12%	-	-

Сопоставляя статусное положение каждого ребенка группы с присущим ему уровнем тревожности, определенным на основе интегрированной оценки нескольких методик, мы получили следующие результаты: из общего количества детей I статуса («звезды») 12% детей имеют низкий уровень тревожности; из всех детей группы «предпочитаемые» 20% детей имеют низкий уровень тревожности; из всех детей III статуса («принятые») 20% детей имеют средний уровень тревожности и 12% детей имеют низкий уровень тревожности; 24% детей, находящийся в группе «не принятые», имеют высокий уровень тревожности, 12% детей имеют средний уровень тревожности.

Теперь рассмотрим процентное соотношение детей с разным статусом для каждого уровня тревожности (процент берется от общего числа детей для данного уровня тревожности).

Таблица 6 – Процентное соотношение детей с разным статусом для каждого уровня тревожности.

Уровень тревожности	Количество детей, имеющих статус			
	I – II		III – IV	
	Чел.	%	Чел.	%
Высокий	-	-	6	100
Средний	-	-	8	100
Низкий	8	73	3	27

Из полученных соотношений видно, что, чем выше уровень тревожности, тем больший процент детей имеет неблагоприятный статус в группе.

Также нами была рассчитана корреляционная связь между уровнем тревожности и статусным положением для проверки, выдвинутой нами гипотезы. Нами использовался коэффициент корреляции r_s Спирмена, который предназначен для определения силы и направленности корреляционной связи между двумя признаками. Проранжируем значения тревожности и социометрического выбора.

Таблица 7 – Данные эмпирического исследования.

Испытуемый	Тревожность		Социометрический выбор		d	d ²
	номер	ранг	номер	ранг		
Настя Т.	1	6	2	6	0	0
Дарья П.	1	6	2	6	0	0
Настя С.	2	15.5	3	12.5	3	9
Наталья Б.	3	22.5	4	21	1.5	2.25
Юлия К.	2	15.5	4	21	-5.5	30.25
Иван Г.	1	6	1	2	4	16
Дмитрий Л.	1	6	3	12.5	-6.5	42.25
Артем Л.	3	22.5	4	21	1.5	2.25
Юрий Ер.	3	22.5	4	21	1.5	2.25
Данил К.	1	6	2	6	0	0
Андрей К.	2	15.5	4	21	-5.5	30.25
Александр Ах.	2	15.5	3	12.5	3	9
Виктория Г.	2	15.5	3	12.5	3	9
Ирина Ф.	1	6	1	2	4	16

Полина М.	1	6	3	12.5	-6.5	42.25
Евгений С.	1	6	3	12.5	-6.5	42.25
Светлана Ж.	1	6	1	2	4	16
Дмитрий Ат.	3	22.5	4	21	1.5	2.25
Виктория Ф.	3	22.5	4	21	1.5	2.25
Антон К.	2	15.5	3	12.5	3	9
Дмитрий С.	2	15.5	4	21	-6.5	42.25
Виолетта К.	2	15.5	3	12.5	3	9
Арина П.	1	6	2	6	0	0
Никита М.	1	6	2	6	0	0
Анастасия Б.	3	22.5	4	21	1.5	2.25

Вычисляем r_{sz}

$$r_{sz} = 1 - \frac{6 \cdot \sum(d)^2}{n \cdot (n^2 - 1)}$$

$$r_{sz} = -0,7$$

$$r_{скр} = \begin{cases} 0,49 & (p \leq 0,05) \\ 0,51 & (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Таким образом, можно сделать вывод, что корреляция значима, причем более низким значениям тревожности соответствует более высокий социальный статус.

Также нами был использован метод углового преобразования Фишера для сопоставления выборки по структуре школьной тревожности в соответствии с «Методикой диагностики уровня школьной тревожности» Филлипса.

Таблица 8 – факторы тревожности.

Факторы	Высокая тревожность		Низкая тревожность	
	Количество	Проценты	Количество	Проценты
Социальный стресс	8	32	17	68
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	17	68	8	32
Σ	25		25	

По таблице определяем углы φ_1 и φ_2 :

$$\varphi(32) = 1,2$$

$$\varphi(68) = 1,9$$

Далее используем расчетную формулу:

$$\varphi_{\Sigma} = |\varphi_1 - \varphi_2| \cdot \frac{\sqrt{n_1 \cdot n_2}}{n_1 + n_2}$$

$$\varphi_{\Sigma} = 2,6$$

$$\varphi_{\Sigma} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Таким образом, можно сказать, что выделенные факторы тревожности выражены в примерно одинаковой степени в обеих группах и, соответственно, не играют принципиального значения в становлении социального статуса в группе сверстников. Такой результат, по-видимому, требует дополнительной проверки с выборкой большего объема.

Выводы по второй главе

В результате проведенного экспериментального исследования были получены следующие результаты.

В экспериментальной группе детей младшего школьного возраста 11 детей (44%) имеют низкий уровень тревожности, 8 детей (32%) имеют средний уровень тревожности, 6 детей (24%) имеют высокий уровень тревожности. Повышенная тревожность свидетельствует о наличии у испытуемых страха (у 36%). Одним из страхов является несоответствие требованиям со стороны окружающих: для 68% испытуемых очень значимо мнение окружающих. Следовательно, они всегда стремятся получить положительную оценку своих действий. Для 32% испытуемых мнение окружающих незначимо, следовательно, они ничего не предпринимают для положительной оценки себя окружающими. 32% испытуемых имеют низкий

уровень тревожности, что свидетельствует о достаточной уверенности их в себе, небольшой представленности различного рода страхов.

Изучая семантические признаки рисунков, было выявлено, что 84% испытуемых заинтересованы своим положением в референтных группах, они постоянно стремятся получить признание со стороны окружающих. Из них 16% испытуемых имеют высокую самооценку. Это свидетельствует о том, что испытуемые в целом недовольны своим положением в обществе, им недостаточно имеющего место признание со стороны окружающих. Они стремятся стать самыми лучшими во всех сферах деятельности, об этом свидетельствуют выявленные истероидно-демонстративные манеры поведения. 16% испытуемых не заинтересованы в своем положении в группе, что подтверждается их низкой самооценкой.

У 48% испытуемых была установлена повышенная агрессивность, из них у 58% агрессия направлена защиту своих мнений, убеждений, у 17% на защиту в процессе реальной деятельности, у 25% недифференцированная опасливость, готовность к защите и самозащите любого порядка в различных ситуациях.

Также выделяются несколько групп по общим признакам. У первой группы (56%) испытуемых было выявлено стремление украсить своего животного. Это свидетельствует о демонстративности, склонности к обращению на себя внимания, манерности. Из них 36% (лица женского пола) использовали такие виды украшения, как перья, грива, подобие прически, различные звездочки и бантики на теле. Это говорит о наличии тенденции к самоукрашению, некотором подчеркивании своего пола, чувственности.

Вторую группу можно выделить, исходя из комплексного анализа рисунков. 28% испытуемых изобразили животное с крыльями, что характеризует их как людей с сильным защитным фантазированием, склонным предаваться мечтам. В желании «летать, посмотреть на мир» отражается их любознательность, познавательная направленность.

В исследуемой группе большинство детей (64%) имеют благоприятный статус, то есть относятся к категориям «звезды» (12%), «предпочитаемые» (20%), «принятые» (32%), что свидетельствует о том, что дети общительны, то есть умеют устанавливать контакты, успешно взаимодействуют с одноклассниками, понимая и оценивая их состояние, помогают им. 36% попали в категорию «непринятые», следовательно, у детей возникают сложности в установлении контактов с одноклассниками. Также было дополнительно выявлено несколько взаимосвязей, которые можно определить, как «взаимная симпатия» между мальчиками и девочками, что свидетельствует о том, что дети в выборе друзей, не руководствуясь половыми признаками, учитывают общность интересов, внешние жизненные обстоятельства.

Сопоставляя статусное положение каждого ребенка группы с присущим ему уровнем тревожности, мы получили следующие результаты: из общего количества детей I статуса («звезды») 12% детей имеют низкий уровень тревожности; из всех детей группы «предпочитаемые» 20% детей имеют низкий уровень тревожности; из всех детей III статуса («принятые») 20% детей имеют средний уровень тревожности и 12% детей имеют низкий уровень тревожности; 24% детей, находящийся в группе «непринятые», имеют высокий уровень тревожности, 12% детей имеют средний уровень тревожности. Таким образом, понижение статуса соответствует увеличению доли тревожных детей. Данная закономерность была подтверждена статистической обработкой экспериментальных данных с помощью коэффициента ранговой корреляции r_s Спирмена. Сопоставление ранговых показателей тревожности и социального статуса в группе свидетельствует о наличии статистически значимой отрицательной корреляционной связи между ними. Чем выше уровень тревожности, тем больший процент детей имеет неблагоприятный статус в группе. Особенно это характерно для детей с высоким уровнем тревожности.

Заключение

Магистерская диссертация посвящена исследованию взаимосвязи эмоциональной тревожности младшего школьника и его статусного положения в группе.

В первой главе диссертации рассмотрены основные факторы, вызывающие тревогу человека, в составе выделяют объективные – те, экстремальные ситуации, которые вызывают стресс у человека, и субъективные – неоправданные ожидания, переоценка значимости чего-либо. Эти факторы в различных проекциях представлены на различных этапах жизни и развития человека.

Особое значение в данном ключе имеет младший школьный возраст. Младший школьник – это человек, активно овладевающий навыками общения. В этом возрасте происходит интенсивное установление новых дружеских контактов, которое является для человека одной из важнейших задач на данном возрастном этапе. Негативное влияние на эффективность такого взаимодействия оказывает школьная тревожность, обусловленная большими учебными нагрузками; недостаточным уровнем знаний и волевых усилий, необходимых для того, чтобы успешно справиться с учебными заданиями; завышенными требованиями со стороны родителей; неудачными взаимоотношениями с учителями и сверстниками; избыточными проверками уровня знаний; неприятием коллективом сверстников, выражающимся, в частности, в низком социальном статусе в структуре этого коллектива. Таким образом, можно предположить наличие значимой корреляционной связи между уровнем тревожности младшего школьника и его социальным статусом в группе сверстников.

Для проверки данного предположения был организован психологический эксперимент, базой для которого стала группа младших школьников в количестве 25 человек (2, 3, 4 классы Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Лицей современных технологий управления № 2» г. Пензы).

В ходе эксперимента использовалось несколько методик для оценки уровня и характера проявления тревожности испытуемых (Шкала явной тревожности СМАС (адаптация А.М. Прихожан); Методика диагностики уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса); проективная методика «Несуществующее животное» (М.З. Друкаревич); социально-психологическая методика «У кого больше?» (Автор – Я.Л. Коломинский).

В рамках опроса по методикам А.М. Прихожан и Б.Н. Филлипса была дана обобщенная индивидуальная и групповая характеристика проявлений тревожности в группе испытуемых, которые на основе такой характеристики были разделены по уровням тревожности.

На основе социометрического эксперимента был определен социометрический статус испытуемых в группе сверстников («звезды» (12%), «предпочитаемые» (20%), «принятые» (32%), «непринятые» (36%). Дополнительно было выявлено несколько взаимосвязей, которые, в частности, свидетельствуют о том, что существенная часть испытуемых школьников в выборе друзей учитывает общность интересов и внешние жизненные обстоятельства.

На основе сопоставления статусного положения каждого члена группы с присущим ему уровнем тревожности, была получена зависимость, в соответствии с которой понижение статуса соответствует увеличению доли тревожных детей. Данная закономерность была подтверждена статистической обработкой экспериментальных данных с помощью коэффициента ранговой корреляции r_s – Спирмена. Сопоставление ранговых показателей тревожности и социального статуса в группе свидетельствует о наличии статистически значимой отрицательной корреляционной связи между ними. Чем выше уровень тревожности, тем больший процент детей имеет неблагоприятный статус в группе. Особенно это характерно для детей с высоким уровнем тревожности.

Для объяснения данного факта мы воспользовались анализом семантических признаков рисунков «Несуществующее животное»,

подкрепленным беседой с испытуемыми и педагогами. С одной стороны, от популярности или непопулярности ребенка в классе будет напрямую зависеть уровень его тревожности. С другой стороны, тревожные дети входят в число наименее популярных в рамках своих референтных групп, так как очень часто они крайне неуверены в себе, замкнуты, малообщительны, безынициативны. В результате у других детей нередко появляется стремление доминировать над ними, что ведет к снижению эмоционального фона тревожного ребенка, к тенденции избегать общения, возникновению новых внутренних конфликтов, связанных со сферой общения, усилению неуверенности в себе. Это, в свою очередь, негативно влияет на их социальный статус в группе сверстников.

Надежность и достоверность полученных данных обеспечивается применением различных методик, адекватных проблеме исследования, достаточным количеством эмпирического материала, его количественным и качественным анализом, а также согласованностью полученных результатов с данными, приведенными в психологической литературе.

Таким образом, цель исследования достигнута, его гипотеза подтверждена, задачи решены.

Библиографический список

1. Абрамова Г.С. Общая психология. Учебное пособие для вузов.- М.: Академич. проект, 2002. – 496 с.
2. Васильева О.С., Чупрова С.А. Тревожность и возможность ее снижения у детей младшего возраста средствами изобразительного искусства//Психология и школа.– 2002. – №1.–С.38-41.
3. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. –М. : Изд-во МГУ, 1976. – 288 с.
4. Возрастная психология: Учеб. пособие для высш. учеб, заведений / Под ред. В.Е.Клочко. - Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 264 с.
5. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов пед. ин-тов/В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др. ; Под ред. А. В. Петровского. - 2-е изд., испр. И доп. -М. : Просвещение, 1979. – 288с.
6. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология: учеб.пособие для учащихся пед. училищ по специальностям «Дошк. Воспитание» и «Воспитание в дошк. учреждениях» / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 2000. – 336 с.
7. Глейтман Г., Фридлунд А., Райсберг Д. Основы психологии / под ред. В.Ю. Большакова, В.Н. Дружинина. - СПб.: Речь, 2001. – 567 с.
8. Детская психология: Учеб. пособие/Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, А. Н. Белоус и др. : под. Ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько.– Мн. : Университетское, 1988. – 399с.
9. Диагностика и коррекция психического развития школьника : учебное пособие / ред. Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – Минск :УніверсітЭцкае, 1997. – 237 с.
10. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология. /Под ред. И.В. Дубровиной.- М.: Просвещение, 1999. – 464 с.

11. Забродин Ю.М., Бороздина Л.В., Мусина И.А. К методике оценки уровня тревожности по характеристикам временной перцепции // Психологический журнал. – 1999. – Т. 10. – № 5 – С. 98-100.
12. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез. – ЭКСМО-Пресс, 2000. – 244 с.
13. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка: 3-е изд., испр. – СПб: Союз, 1999. – 224 с.
14. Изард К.Э. Психология эмоций. - СПб.: Питер, -2000. – 464 с.
15. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология. –СПб.: Питер, - 2001. – 324 с.
16. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. – СПб: Питер, 2005. – 412 с.
17. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: книга для учителя. –М: Просвещение, 1999. – 190 с.
18. Кочубей Б., Новикова Е. «Ярлыки тревожности» // Журнал «Семья и школа». – 1999. – №19.– С. 70-72
19. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. образования. - 5-е изд. - М. : Изд-во УРАО, -1999. – 175 с.
20. Куликов. Л. В. Психология личности в трудах отечественных психологов/ Л. В. Куликов. – СПб.: "Питер", 2009. – 464 с.
21. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. – М. : Просвещение, 1964. – 344 с.
22. Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 131
23. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. –СПб.: Питер, 2004 – 320 с.
24. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 2000. – 263 с.

25. Морозов А.В. Деловая психология. Курс лекций. –СПб.: Союз, 2000 – 576 с.
26. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 456 с.
27. Мухина В. С. Детская психология : Учеб. для студентов пед. ин-тов / В. С. Мухина. - 2. изд. - М. : Апрель пресс : ЭКСМО-Пресс, 1999. – 352 с.
28. Неймак М. С. Некоторые проблемы личности школьника. – М.: Знание, 1999. – 213 с.
29. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
30. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник. - М.: Российское педагогическое агентство, 2001. – 374 с.
31. Практическая психология: Учебно-методическое пособие/Под ред. С. В. Кондратьевой. –Мн. : Ред. журн. "Адукацыя і выхаванне", 1997. – 212с.
32. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 2 – С.65 – 69.
33. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. –СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
34. Психолог в детском дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности /Под ред. Т.В. Лаврентьевой. – М.: Новая школа, 1996. – 144с.
35. Психология развития: учебник для студентов высш. пед. и психол. учеб.заведений / Г.М. Марютина, Т.Г. Стефаненко, К.Н. Поливанова [и др.], под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 352 с.

36. Раттер М. Помощь трудным детям: Пер. с англ. / Общ. ред. А. С. Спиваковской; Предисл. О. В. Баженовой и А. Я. Варга – М.: Прогресс, 2001. – 424 с.
37. Реан А. А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. –СПб.: Питер, 1999. – 228 с.
38. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. – М. : ВЛАДОС, 1996. – 529с.
39. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.
40. Сидоров К.Р. , Крохина И.Г. Исследование причин тревожности учащихся // Новое образование. – 2013. – № 1 –С. 73 -77
41. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 464 с.
42. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. –СПб.: Питер Ком,-2001. – 608 с.
43. Чеховских, М.И. Психология: учеб.пособие / М.И. Чеховских. – М.: Новое знание, 2003. – 380 с.
44. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии. – М.: Элайда, - 2002. – 438 с.
45. WerryJohn S., AmanMichael G.Practitioner’sGuidetoPsychoactiveDrugsforChildrenandAdolescents. SpringerScience&BusinessMedia, 2013. 440 p.

Приложение 1

Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса.

Таблица 9 - Показатели тревожности по «Методике диагностики уровня школьной тревожности Филлипса».

Испытуемый	Уровень тревожности.		
	Нормальный уровень	Повышенная тревожность	Высокая тревожность
Настя Т.	+		
Дарья П.	+		
Настя С.		+	
Наталья Б.			+
Юлия К.		+	
Иван Г.	+		
Дмитрий Л.	+		
Артем Л.			+
Юрий Ер.			+
Данил К.	+		
Андрей К.	+		
Александр Ах.		+	
Виктория Г.		+	
Ирина Ф.	+		
Полина М.	+		
Евгений С.	+		
Светлана Ж.	+		
Дмитрий Ат.			+
Виктория Ф.			+
Антон К.		+	
Дмитрий С.		+	

Виолетта К.		+	
Арина П.	+		
Никита М.	+		
Анастасия Б.			+
Итого:	12	7	6

Таблица 10– Факторы тревожности

Испытуемый	Переживание социального стресса			Страх не соответствовать ожиданиям окружающих		
	Нормальный уровень	Повышенная тревож.	Высокая тревожность	Нормальный уровень	Повышенная тревож.	Высокая тревожность
Настя Т.	+			+		
Дарья П.	+			+		
Настя С.		+		+		
Наталья Б.	+			+		
Юлия К.	+				+	
Иван Г.		+		+		
Дмитрий Л.	+			+		
Артем Л.	+				+	
Юрий Ер.	+			+		
Данил К.		+				+
Андрей К.	+			+		
Александр Ах.	+					+
Виктория Г.		+		+		
Ирина Ф.	+			+		
Полина М.	+			+		
Евгений С.		+			+	
Светлана Ж.	+				+	
Дмитрий Ат.		+				+
Виктория Ф.		+			+	

Антон К.	+			+		
Дмитрий С.		+			+	
Виолетта К.	+				+	
Арина П.	+			+		
Никита М.	+				+	
Анастасия Б.	+					+
Итого:	17	8	0	8	13	4

Приложение 2.
Шкала явной тревожности СМАС.

Таблица 11 – Показатели тревожности по «Шкале явной тревожности СМАС»

Испытуемый	Уровень тревожности.		
	Нормальный уровень	Несколько повышенная тревожность	Явно повышенная тревожность
Настя Т.	+		
Дарья П.	+		
Настя С.		+	
Наталья Б.			+
Юлия К.		+	
Иван Г.	+		
Дмитрий Л.	+		
Артем Л.		+	
Юрий Ер.			+
Данил К.	+		
Андрей К.			+
Александр Ах.		+	
Виктория Г.		+	
Ирина Ф.	+		
Полина М.		+	
Евгений С.		+	
Светлана Ж.	+		
Дмитрий Ат.		+	
Виктория Ф.			+
Антон К.		+	

Дмитрий С.			+
Виолетта К.		+	
Арина П.	+		
Никита М.	+		
Анастасия Б.			+
Итого:	9	10	6

Приложение 3

Таблица 12 – Уровень тревожности

№	Испытуемый	Уровень тревожности.		
		Низкая тревожность	Средняя тревожность	Высокая тревожность
1	Настя Т.	+		
2	Дарья П.	+		
3	Настя С.		+	
4	Наталья Б.			+
5	Юлия К.			+
6	Иван Г.	+		
7	Дмитрий Л.	+		
8	Артем Л.		+	
9	Юрий Ер.			+
10	Данил К.	+		
11	Андрей К.		+	
12	Александр Ах.		+	
13	Виктория Г.		+	
14	Ирина Ф.		+	
15	Полина М.	+		
16	Евгений С.		+	
17	Светлана Ж.		+	
18	Дмитрий Ат.			+
19	Виктория Ф.			+
20	Антон К.		+	
21	Дмитрий С.			+
22	Виолетта К.		+	

23	Арина П.		+	
24	Никита М.	+		
25	Анастасия Б.			+
Итого:		7	11	7

Приложение 4

Методика «Несуществующее животное».

Таблица 13 – Семантические признаки

Положение рисунка на листе.	
Расположение в верхней части листа.	Расположение в нижней части листа.
Дмитрий Ат.	Дмитрий С.
Виктория Г.	Александр Ах.
Антом К.	Юрий Ер.
Артем Л.	Настя С.

Таблица 14 – Графологические признаки.

Идеомоторный аспект	
Слабый нажим, паутинообразные линии.	Сильный нажим
Андрей К.	Юлия К.
Настя С.	Анастасия Б.
	Юрий Ер.
	Артем Ат.
	Дмитрий С.
	Наталья Б.
	Артем Л.
	Дмитрий Л.

Таблица 15 – Агрессивность

Низкий уровень агрессивности	Повышенная агрессивность
Иван Г.	Наталья Б.
Андрей К.	Юлия К.
Никита М.	Виктория Ф.
Анастасия Б.	Полина М.
Артем Л.	Евгений С.
Виктория Г.	Антон К.
Светлана Ж.	Дмитрий Л.
Данил К.	Дмитрий Ат.
Виолетта К.	Настя С.
Дарья П.	Дмитрий С.
Арина П.	Юрий Ер.
Настя Т.	Александр Ах.
Ирина Ф.	

Таблица 16 – Содержательные признаки.

Глаза		Уши		Рот		
Большие глаза	Глаза с прорисовкой ресниц	Отсутствуют	Присутствуют	Рот с зубами	Прорисовка губ	Без прорисовки рта
Виктория Ф.	Наталья Б.	Дмитрий Ат.	Настя Т.	Наталья Б.	Анастасия Б.	Дмитрий С.
Александр Ах.	Виктория Г.	Артем Л.	Александр Ах.	Сергей Ф	Артем Л.	Юрий Ер.
Андрей К.	Ирина Ф.	Дмитрий Л.	Никита М.	Юлия К.	Виктория Г.	Александр Ах.
Юрий Ер.	Светлана Ж.	Евгений С.	Арина П.	Полина М.	Настя С.	Дарья П.
Дмитрий С.		Данил К.	Дарья П.	Антон К.	Светлана Ж.	Арина П.
Анастасия Б.		Антон К.	Виктория Ф.	Виктория Ф.	Данил К.	Настя Т.
Юлия К.		Юрий Ер.	Виолетта К.	Евгений С.	Виолетта К.	Иван Г.
Иван Г.		Дмитрий С.	Андрей К.	Никита М.		
Настя С.		Иван Г.	Анастасия Б.	Дмитрий Л.		
		Ирина Ф.	Юлия К.	Дмитрий Ат.		
		Полина М.	Настя С.	Ирина Ф.		
			Наталья Б.			
			Светлана Ж.			
			Виктория Г.			

Таблица 17 – Тревога, эмоциональная напряженность

Повышенный уровень тревожности	Низкий уровень тревожности
Артем Л.	Арина П.
Дмитрий Л.	Никита М.
Виктория Г.	Светлана Ж.
Виолетта К.	Ирина Ф.
Андрей К.	Иван Г.
Александр Ах.	Данил К.
Юрий Ер.	Настя Т.
Дмитрий Ат.	Дарья П.
Антон К.	
Евгений С.	
Виктория Ф.	
Настя С.	
Полина М.	
Дмитрий С.	
Юлия К.	
Наталья Б.	
Анастасия Б.	

Приложение 5
Методика «Социометрия».

Таблица 18 - Классификация испытуемых по итогам социометрического эксперимента.

Статусная группа	Испытуемые.
«Звезды»	Иван Г.
«Предпочитаемые»	Настя Т., Дарья П., Данил К.
«Принятые»	Настя С., Дмитрий Л., Александр Ах., Виктория Г.
«Непринятые»	Наталья Б., Юлия К., Артем Л., Юрий Ер., Андрей К.
«Отвергнутые»	-

Таблица 19 - Классификация испытуемых по итогам социометрического эксперимента

Статусная группа	Испытуемые.
«Звезды»	Ирина Ф., Светлана Ж.
«Предпочитаемые»	Арина П., Никита М.
«Принятые»	Полина М., Евгений С., Антон К., Виолетта К.
«Непринятые»	Дмитрий Ат., Виктория Ф., Дмитрий С., Анастасия Б.
«Отвергнутые»	-