МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический
университет имени В.М. Шукшина»
(АГГПУ им. В.М. Шукшина)

Психолого-педагогический факультет
Кафедра педагогики и психологии

КОРРЕКЦИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Выпускная квалификационная работа

Допустить к защите
_____
Зав. кафедрой **Манузина Е.Б.**
«___» _____ 2016 г.

Выполнил: студент
П-ZПП101 группы
Козлова
Надежда Александровна
_____

Научный руководитель:
канд. пед. наук, доцент
Манузина
Елена Борисовна
_____

Оценка_____
«___» _____2016 г.

Председатель ГЭК
Юрова Ю.Г.
Подпись _____

Бийск – 2016

СОДЕРЖАНИЕ:

ВВЕДЕНИЕ 3

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Исследование проблемы тревожности в отечественной и зарубежной литературе 6

1.2 Причины и специфика проявления тревожности у детей младшего школьного возраста 15

1.3 Методы и приемы коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста 22

Выводы по главе 1 30

Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОРРЕКЦИИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1 Организация и методы экспериментального исследования 31

2.2 Описание результатов исследования 36

2.3 Теоретическое обоснование программы, направленной на коррекцию школьной тревожности 42

2.4 Анализ эффективности реализованной программы, направленной на коррекцию школьной тревожности 48

Выводы по главе 2 52

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 54

ЛИТЕРАТУРА 56

ПРИЛОЖЕНИЯ 61

ВВЕДЕНИЕ

Начало обучения в школе порождает существенные изменения в эмоциональной жизни детей, у них постепенно развивается умение владеть своими эмоциями, хотя младшие школьники еще не могут сдерживать проявления эмоций. Необходимость регулярного и как можно более раннего контроля над ходом психического развития ребенка и коррекции возникших нарушений давно признана в отечественной психологии. В современной России, судя по отзывам школьных психологов, которые можно встретить в различных интернет-публикациях, число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью увеличивается.

Известно, что школьное обучение всегда сопровождается повышением тревожности у детей. Более того, некоторый оптимальный уровень тревоги активизирует обучение, делает его эффективнее. Но когда уровень тревожности превышает этот оптимальный предел, человека охватывает паника. Стремление избежать неуспеха также усиливает страх неудачи. В результате, возрастающая тревожность становится постоянной помехой и ведет к появлению таких негативных симптомов, как школьная дезадаптация, дидактогенные неврозы, школьная фобия, хроническая неуспешность, школьный невроз.

Тревожность как нарушение эмоциональной сферы личности, является устойчивым образованием, сохраняющимся на протяжении длительного периода времени и свидетельствует о недостаточной приспособляемости человека к тем или иным социальным ситуациям. Тревожность является серьезным фактором для развития многих невротических и психосоматических отклонений. Поэтому ранняя диагностика и эффективная коррекция тревожности в младшем школьном возрасте является одной из важных задач школьной психологической службы.

Вышесказанное позволило нам обозначить проблему нашего исследования как необходимость для специалиста в области образования в теоретическом и практическом ознакомлении с существующими в психологической науке подходами и методиками коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста.

Проблемы школьной тревожности и путей ее коррекции раскрыты в исследованиях А.М. Прихожан, Р.С. Немова, А.В. Петровского, М.С. Неймарка, Л.С. Славиной, Б.М. Теплова, В.Д. Небылицина, Л.И. Божович, Л.Ф. Обуховой, Е.В. Савиной и т.д.

Цель исследования – разработка и оценка эффективности программы коррекции школьной тревожности у детей младшего школьного возраста.

Объект исследования – школьная тревожность у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования – коррекция школьной тревожности у детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования – предложенная коррекционная программа, направленная на снижение школьной тревожности является эффективной формой коррекции.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по данной проблеме.

2. Выявить особенности проявления школьной тревожности у младших школьников.

3. Составить и реализовать коррекционную программу, направленную на снижение школьной тревожности у младших школьников.

4. Провести проверку эффективности проделанной работы.

Методы экспериментального исследования:

1. Теоретический метод (анализ психолого-педагогической литературы).

2. Эмпирический метод «Детский вариант шкалы явной тревожности»

А.М. Прихожан; «Методика диагностики уровня школьной тревожности» Филипса, проективная методика «Несуществующее животное»).

3. Методы качественного и количественного анализа эмпирических данных.

Практическая значимость экспериментального исследования:

Результаты диагностики, а также составленная программа, направленная на коррекцию школьной тревожности могут быть использованы в деятельности воспитателей, психологов, социальных педагогов, работающих с детьми младшего школьного возраста.

Экспериментальная база: Исследование проводилось в селе Хлеборобном, на базе МБОУ «Хлеборобная общеобразовательная средняя (полная) школа». В исследовании приняло участие сорок детей младшего школьного возраста.

Структура и объем работы: работа состоит из введения, двух глав (одной теоретической «Теоретические обоснование проблемы тревожности у детей младшего школьного возраста», и одной практической «Экспериментальное исследование коррекции школьной тревожности у детей младшего школьного возраста»), заключения, списка литературы (57 источников), приложений. Объем работы 60 страниц.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1.Исследование проблемы тревожности в отечественной и зарубежной литературе

В психологической литературе, можно встретить разные определения понятия тревожности, хотя большинство исследователей сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно - как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики.

Понятие «тревожность» многоаспектно.

В психологическом словаре «тревожность» рассматривается как склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги: один из основных параметров индивидуальных различий.

Так, А.М. Прихожан указывает, что тревожность - это «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности» [44].

Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента.

По определению Р.С. Немова: «Тревожность - постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [36].

Л.А. Китаев-Смык, в свою очередь, отмечает, что широкое распространение получило в последние годы использование в психологических исследованиях дифференцированного определения двух видов тревожности: «тревожность характера» и ситуационная тревожность, предложенное Спилбергом [13].

По определению А.В. Петровского: «Тревожность - склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом

возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Тревожность обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности» [50].

В.В. Давыдов трактует тревожность как индивидуальную психологическую особенность, состоящую в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких общественных характеристиках, которые к этому не предполагают [15].

Из определения понятий следует, что тревожность можно рассматривать как:

-психологическое явление;

-индивидуальную психологическую особенность личности;

-склонность человека к переживанию тревоги;

-состояние повышенного беспокойства.

В состав тревожности входят понятия: «тревога», «страх», «беспокойство». Рассмотрим сущность каждого.

Страх – аффективное (эмоционально заострённое) отражение в сознании человека конкретной угрозы для его жизни и благополучия.

Тревога – эмоционально заострённое ощущение предстоящей угрозы. Тревога в отличие от страха – не всегда отрицательно воспринимаемое чувство, так как она возможна и в виде радостного волнения, волнующего ожидания.

Объединяющим началом для страха и тревоги является чувство беспокойства. Оно проявляется в наличии лишних движений или, наоборот, неподвижности. Человек теряется, говорит дрожащим голосом, либо совсем замолкает.

Наряду с определением исследователи выделяют различные виды и уровни тревожности.

Ч. Спилбергер выделяет два вида тревожности: личностная и ситуативная (реактивная) [52].

Личностная тревожность предполагает широкий круг объективно безопасных обстоятельств как содержащих угрозу (тревожность как черта личности).

Ситуативная тревожность обычно возникает как кратковременная реакция на какую-нибудь конкретную ситуацию, объективно угрожающую человеку.

А.И. Захаров обращает внимание на то, что в старшем дошкольном возрасте тревожность ещё не является устойчивой чертой характера, имеет ситуационные проявления, так как у ребёнка именно в период дошкольного детства происходит становление личности [15].

А.М. Прихожан выделяет виды тревожности на основе ситуаций, связанных:

-с процессом обучения – учебная тревожность;

-с представлениями о себе – самооценочная тревожность;

-с общением – межличностная тревожность [45].

Помимо разновидностей тревожности, рассматривается и её уровневое строение.

И.В. Имедадзе выделяет два уровня тревожности: низкий и высокий. Низкий необходим для нормального приспособления к среде, а высокий вызывает дискомфорт человека в окружающем его социуме [56].

Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова выделяют три уровня тревоги, связанной с деятельностью: деструктивный, недостаточный и конструктивный [24].

Тревожность как психологическая особенность может иметь разнообразные формы. По мнению А.М. Прихожан, под формой тревожности понимается особое сочетание характера переживания, осознание вербального и невербального выражения в характеристиках поведения, общения и деятельности. Ею были выделены открытые и закрытые формы тревожности.

Открытые формы: острая, нерегулируемая тревожность; регулируемая

и компенсирующая тревожность; культивируемая тревожность.

Закрытые (замаскированные) формы тревожности названы ею «масками». В качестве таких масок выступают: агрессивность; чрезмерная зависимость; апатия; лживость; лень; чрезмерная мечтательность [37].

Повышенная тревожность влияет на все сферы психики ребёнка: аффективно-эмоциональную, коммуникативную, морально-волевую, когнитивную.

Исследования В.В. Лебединского позволяют сделать вывод, что дети с повышенной тревожностью относятся к группам риска по неврозам, аддитивному поведению, эмоциональным нарушениям личности [41].

Тревожный ребёнок имеет неадекватную самооценку: заниженную, завышенную, часто противоречивую, конфликтную. Он испытывает затруднения в общении, редко проявляет инициативу, поведение – приневротического характера, с явными признаками дезадаптации, интерес к учёбе снижен. Ему свойственна неуверенность, боязливость, наличие псевдокомпенсирующих механизмов, минимальная самореализация.

Современные исследования тревожности направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа тревожности, как результата взаимодействия личности и ее окружения [32].

Г.Г. Аракелов, Н.Е. Лысенко, Е.Е. Шотт, в свою очередь, отмечают, что тревожность - это многозначный психологический термин, который описывают как определенное состояние индивидов в ограниченный момент времени, так и устойчивое свойство любого человека. Анализ литературы последних лет позволяет рассматривать тревожность с разных точек зрения, допускающих утверждение о том, что повышенная тревожность возникает и реализуется в результате сложного взаимодействия когнитивных, аффективных и поведенческих реакций, провоцируемых при воздействии на человека различными стрессами.

Тревожность - как черта личности связана с генетически детерминированными свойствами функционирующего мозга человека, обуславливающими постоянно повышенным чувством эмоционального возбуждения, эмоций тревоги [12].

В исследовании уровня притязаний у подростков М.З. Неймарк обнаружила отрицательное эмоциональное состояние в виде беспокойства, страха, агрессии, которое было вызвано неудовлетворением их притязаний на успех. Также эмоциональное неблагополучие типа тревожности наблюдалось у детей с высокой самооценкой. Они претендовали на то, чтобы быть «самыми лучшими» учениками, или занимать самое высокое положение в коллективе, то есть были высокие притязания в определенных областях, хотя действительных возможностей для реализации своих притязаний не имели [46].

Отечественные психологи считают, что неадекватно высокая самооценка у детей складывается в результате неправильного воспитания, завышенных оценок взрослыми успехов ребенка, захваливания, преувеличения его достижений, а не как проявление врожденного стремления к превосходству.

Высокая оценка окружающих и основанная на ней самооценка вполне устраивает ребенка. Столкновение же с трудностями и новыми требованиями обнаруживают его несостоятельность. Однако, ребенок стремится всеми силами сохранить свою высокую самооценку, так как она обеспечивает ему самоуважение, хорошее отношение к себе. Тем не менее, это ребенку не всегда удается. Претендуя на высокий уровень достижений в учении, он может не иметь достаточных знаний, умений, чтобы добиваться их, отрицательные качества или черты характера могут не позволить ему занять желаемое положение среди сверстников в классе. Таким образом, противоречия между высокими притязаниями и реальными возможностями могут привести к тяжелому эмоциональному состоянию.

От неудовлетворения потребности у ребенка вырабатываются

механизмы защиты, не допускающие в сознание признания неуспеха, неуверенности и потери самоуважения. Он старается найти причины своих неудач в других людях: родителях, учителях, товарищах. Пытается не признаться даже себе, что причина неуспеха находится в нем самом, вступает в конфликт со всеми, кто указывает на его недостатки, проявляет раздражительность, обидчивость, агрессивность.

М.З. Неймарк называет это «аффектом неадекватности» – острое эмоциональное стремление защитить себя от собственной слабости, любыми способами не допустить в сознание неуверенность в себя, отталкивание правды, гнев и раздражение против всего и всех». Такое состояние может стать хроническим и длиться месяцы и годы. Сильная потребность в самоутверждении приводит к тому, что интересы этих детей направляются только на себя [47].

Такое состояние не может не вызвать у ребенка переживания тревоги. Первоначально - тревога обоснованна. Она вызвана реальными для ребенка трудностями, но по мере закрепления неадекватности отношения ребенка к себе, своим возможностям, людям, неадекватность станет устойчивой чертой его отношения к миру. Тогда - недоверчивость, подозрительность и другие подобные черты, повлияют так, что реальная тревога станет тревожностью, когда ребенок будет ждать неприятностей в любых случаях, объективно для него отрицательных.

Т.В. Драгунова, Е.С. Макслак, М.З. Неймарк, Л.С. Славина показывают, что аффект становится препятствием правильного формирования личности, поэтому очень важно его преодолеть.

В работах этих авторов указывается, что очень трудно преодолеть аффект неадекватности. Главная задача состоит в том, чтобы реально привести в соответствии потребности и возможности ребенка, либо помочь ему поднять его реальные возможности до уровня самооценки, либо спустить самооценку. Но наиболее реальный путь - это переключение интересов и притязаний ребенка в ту область, где ребенок может добиться успеха и

утвердить себя.

Так, исследование Л.С. Славиной, посвященное изучению детей с аффективным поведением, показало, что сложные эмоциональные переживания у детей связаны с аффектом неадекватности [52].

Кроме того, исследования отечественных психологов показывают, что отрицательные переживания, ведущие к трудностям в поведении детей, не являются следствием врожденных агрессивных или сексуальных инстинктов, которые «ждут освобождения» и всю жизнь довлеют над человеком.

Эти исследования можно рассматривать как теоретическую базу для понимания тревожности, как результат реальной тревоги, возникающей в определенных неблагоприятных условиях в жизни ребенка, как образования, возникающие в процессе его деятельности и общения. Иначе говоря, это явление социальное, а не биологическое.

Проблема тревожности имеет и другой аспект - психофизиологический.

Второе направление в исследовании беспокойства, тревоги идет по линии изучения тех физиологических и психологических особенностей личности, которые обуславливают степень данного состояния.

Большое число авторов считают, что тревога является составной частью состояния сильного психического напряжения - «стресса».

Отечественные психологи, изучавшие состояние стресса, внесли в его определение различные толкования.

Так, В.В. Суворова изучала стресс, полученный в лабораторных условиях. Она определяет стресс как состояние, возникающее в экстремальных условиях, очень трудных и неприятных для человека [58].

В.С. Мерлин определяет стресс, как психологическое, а не нервное напряжение, возникающее в «крайне трудной ситуации» [30].

При всех различиях в толковании понимания «стресса», все авторы сходятся в том, что стресс - это чрезмерное напряжение нервной системы, возникающее в весьма трудных ситуациях. Ясно потому, что стресс никак нельзя отождествлять с тревожностью, хотя бы потому, что стресс всегда

обусловлен реальными трудностями, в то время как тревожность может проявляться в их отсутствии. И по силе стресс и тревожность - состояния разные. Если стресс - это чрезмерное напряжение нервной системы, то для тревожности такая сила напряжения не характерна.

Можно полагать, что наличие тревоги в состоянии стресса связано именно с ожиданием опасности или неприятности, с предчувствием его. Потому тревога может возникнуть не прямо в ситуации стресса, а до наступления этих состояний, опережать их. Тревожность, как состояние, и есть ожидание неблагополучия. Однако тревога может быть различной в зависимости от того, от кого субъект ожидает неприятности: от себя (своей несостоятельности), от объективных обстоятельств или от других людей.

Важный факт: во-первых, как при стрессе, так и при фрустрации, авторы отмечают у субъекта эмоциональное неблагополучие, которое выражается в тревоге, беспокойстве, растерянности, страхе, неуверенности. Но эта тревога всегда обоснованная, связанная с реальными трудностями. Так И.В. Имедадзе прямо связывает состояние тревоги с предчувствием фрустрации. По ее мнению, тревога возникает при антиципации ситуации, содержащей опасность фрустрации актуализированной потребности.

Таким образом, стресс и фрустрация при любом их понимании включают в себя тревогу.

Подход к объяснению склонности к тревоге с точки зрения физиологических особенностей свойств нервной системы мы находим у отечественных психологов. Так, в лаборатории И.П. Павлова, было обнаружено, что, скорее всего нервный срыв под действием внешних раздражителей происходит у слабого типа, затем у возбудимого типа и меньше всего подвержены срывам животные с сильным уравновешенным типом с хорошей подвижностью.

Данные Б.М. Теплова также указывают на связь состояния тревоги с силой нервной системы. Высказанные им предположения об обратной корреляции силы и чувствительности нервной системы, нашло

экспериментальное подтверждение в исследованиях В.Д. Небылицина [33]

Он делает предположение о более высоком уровне тревожности со слабым типом нервной системы.

Наконец, следует остановиться на работе В.С. Мерлина, изучавшего вопрос симптомокомплекса тревожности. Испытание тревожности В.В. Белоус проводил двумя путями - физиологическим и психологическим [42].

Особый интерес представляет исследование В.А. Бакеева, проведенное под руководством А.В. Петровского, где тревожность рассматривалась в связи с изучением психологических механизмов внушаемости [43]. Уровень тревожности у испытуемых измерялся теми же методиками, которыми пользовался В.В. Белоус.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в основе отрицательных форм поведения лежат: эмоциональное переживание, неспокойствие, неуютность и неуверенность за свое благополучие, которое может рассматриваться как проявление тревожности.

Ч. Спилбергер различал два аспекта тревоги:

1) состояние – тревога, которую человек чувствует в конкретной, вызывающей беспокойство ситуации,

2) отличительную черту – тенденцию чувствовать беспокойство в целом ряде различных ситуаций.

Единичный конфликт, каким бы он острым ни был, не делает ребенка тревожным. Состояние тревожности становится устойчивым, если проявляется довольно часто в различных ситуациях, когда не реализуются важнейшие потребности ребенка: в независимости, самостоятельности, самореализации, в принятии. Состояние тревоги у учащихся в период перехода от младшего школьного возраста к подростковому возникает не только в экстремальных, но и в привычных ситуациях, предъявляющих более высокие требования к умению управлять своим поведением.

Тревожность в подростковом возрасте может стать устойчивым личностным образованием, опосредуясь особенностями «Я-концепции»,

отношения к себе.

Закрепление и усиление тревожности происходит по механизму «замкнутого психологического круга», ведущего к накоплению и углублению отрицательного эмоционального опыта, который, порождая в свою очередь негативные прогностические оценки и определяя во многом модальность актуальных переживаний, способствует сохранению и увеличению тревожности.

В зарубежной психологии хорошо изучены такие явления, как страх перед школой, школьная тревожность, избегание школы. Как отмечает Т.В. Гормоза, «школьная тревожность является сравнительно мягкой формой проявления эмоционального неблагополучия» [9].

Причиной возникновения школьной тревожности являются не сам по себе неуспех ребенка в учебной деятельности и даже не низкая оценка достижений со стороны значимых других, а переживания школьника по поводу этого неуспеха. Тревожность выражается в волнении, в ожидании неудачи, плохого отношения к себе педагогов и сверстников.

отмечает, что тревога обычно мешает или оказывает ослабляющий эффект на результаты учебы, особенно у учащихся со средними способностями. Наиболее явно это неблагоприятное влияние проявляется при выполнении трудных заданий и тестов.

1.2 Причины и специфика проявления тревожности у детей младшего школьного возраста

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. Это уже не младенец, который плачет и от страха, и от голода.

В дошкольном возрасте ребенок усваивает язык чувства - принятые в обществе формы выражения тончайших оттенков переживаний при помощи взглядов, улыбок, жестов, поз, движений, интонаций голоса.

С другой стороны, ребенок овладевает умением сдерживать бурные и резкие выражения чувств. Семилетний ребенок, в отличие от двухлетнего, уже может не показать 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 [18].

Но школьники все еще остаются непосредственными и импульсивными. Эмоции, которые они испытывают, легко прочитываются на лице, в позе, жесте, во всем поведении. Для педагога и 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 взрослому 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 возникает 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.

Под тревожностью в психологии понимают склонность человека переживать тревогу, т.е. эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагополучного развития событий [39]. Тревожные люди живут, ощущая постоянный беспричинный страх. Они часто задают себе вопрос: «А вдруг что-нибудь случится?» Повышенная тревожность может дезорганизовать любую деятельность (особенно значимую), что, в свою очередь, приводит к низкой самооценке, неуверенности в себя («Я же ничего не мог!»). Таким образом, это эмоциональное состояние может выступать в качестве одного из механизмов развития невроза, так как способствует углублению личностных противоречий (например, между высоким уровнем притязаний и низкой самооценкой).

Все что характерно для тревожных взрослых, можно отнести и к тревожным детям. Обычно это очень не уверенные 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 детском саду, стараются точно выполнять требования родителей и воспитателей - не нарушают дисциплину, убирают за собой игрушки. 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 становиться тревожным. Многое зависит от способов общения родителей с ребенком. Иногда они могут способствовать развитию тревожной личности. Например, высока 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 - то 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 [26].

Например, существует зависимость между количеством страхов у детей и родителей, особенно матерей. 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. Также каналом передачи беспокойства служит забота матери о ребенке, состоящая из одних предчувствий, опасений и тревог [12].

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. Еще один фактор, способствующий формированию тревожности, - частые упреки, вызывающие чувство вины («Ты так плохо вел себя, что у мамы заболела голова», «Из-за твоего поведения мы с мамой часто ссоримся»). В этом случае ребенок постоянно боится оказаться виноватым перед родителями. 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. Часто, не задумываясь, родители внушают детям страхи своими никогда не реализуемыми угрозами вроде: «Заберет тебя дядя в мешок», «Уеду от тебя» и т. д.

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 [17].

Если у ребенка усиливается тревожность, появляются страхи - непременный спутник тревожности, то могут развиться 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 [4].

Таким образом, неуверенный в себе, склонный к сомнениям и колебаниям, робкий, тревожный ребенок нерешителен, несамостоятелен, нередко инфантилен, повышенно 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 [10]. Так, один из самых известных способов, который часто выбирают тревожные дети, основан на простом умозаключении: «чтобы ничего не боятся, 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.

Так же 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» [42]. 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.

Тревожность как определенный эмоциональный настрой с преобладанием чувства беспокойства и боязни сделать что-либо не то, не так, не соответствовать общепринятым требованиям и нормам развивается ближе к 7 и особенно 8 годам при большом количестве неразрешимых и идущих из более раннего возраста страхов [12]. Главным источником тревог для младших школьников оказывается семья. В дальнейшем, уже для подростков такая роль семьи значительно уменьшается; зато вдвое возрастает роль школы.

Замечено, что интенсивность переживания тревоги, уровень тревожности у мальчиков и девочек различны. В дошкольном и дошкольном возрасте мальчики более тревожны, чем девочки. Девочки чаще связывают свою тревогу с другими людьми. К людям, с которыми девочки могут связывать свою тревогу, относятся не только друзья, родные, учителя. Девочки боятся так называемых «опасных людей» - пьяниц, хулиганов и т.д. Мальчики же, боятся физических травм, несчастных случаев, а также наказаний, которые можно ожидать от родителей или вне семьи: учителей, директора школы и т.д.

Отрицательные последствия тревожности выражаются в том, что не влияя в целом на интеллектуальное развитие, высокая степень тревожности может отрицательно сказаться на формировании дивергентного (т.е. креативного, творческого) мышления, для которого естественны такие личностные черты, как отсутствие страха перед новым, неизвестным.

Тем не менее, у детей старшего дошкольного и дошкольного возраста тревожность еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий, а также можно существенно снизить тревожность ребенка, если педагоги и родители, воспитывающие его, будут соблюдать нужные рекомендации [37].

Р.А. Зачепецкий, В.Н. Мясищев, С.Г. Файеберг, Е.К. Яковлева говорили о том, что воспитание в условиях строгих, но противоречивых

требований и запретов ведёт к возникновению предрасполагающего фактора для невроза, навязчивых состояний и психастении; воспитание по типу чрезмерного внимания и удовлетворения всех потребностей и желаний ребёнка – к развитию истерических черт характера с эгоцентризмом, повышенной эмоциональностью и отсутствием самоконтроля; предъявление к детям непосильных требований – как этиологический фактор неврастении [56].

Е.Г. Сухарева делает следующие выводы: противоречивое и унижающее воспитание ведёт к агрессивно-защитному типу поведения детей с повышенной возбудимостью и неустойчивостью; деспотическое воспитание – к пассивно защитному типу поведения с тормозимостью, робостью, неуверенностью и зависимостью; сверхопека, предохранение – к инфантилизированному типу поведения с яркими аффективными реакциями [33].

Отечественные и зарубежные авторы обращают внимание на то, что родители порой строят свои отношения с ребёнком не осознавая, что они просто копируют модель воспитания их собственных родителей.

Исследования М.С. Лисиной, В.С. Мухиной, Т.А. Репиной и других указывают, что причиной построения негативного отношения родителей к ребёнку является незнание психологических особенностей возраста, задач, содержания, форм, методов воспитания ребёнка.

1.3 Методы и приемы коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста

Младший школьный возраст, период наибольшей пластичности нервной системы и восприимчивости к обучению, наиболее сензитивен для формирования важнейших видов психической деятельности, в нем закладывается фундамент дальнейшего развития ребенка. Поэтому проведение коррекционной работы по понижению уровня тревожности в этом возрасте будет наиболее эффективной. Особенно если она будет,

проводится в игровой форме. Поскольку в школьном возрасте игра все еще остается важной деятельностью. Усвоение новых знаний в ней происходит значительно успешнее, чем на учебных занятиях. Эмоции, вызванные игрой помогают ребенку младшего школьного возраста противостоять неприятным ощущениям. В игре положительные эмоции нейтрализуют отрицательные, способствуют возникновению у ребенка произвольных действий.

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

Для коррекции тревожности в младшем школьном возрасте применяется большое количество способов и методов. Одним из таких методов является арттерапия, который использовали как в виде основного метода, так и в качестве одного из вспомогательных методов коррекции тревожности М.Наубург, З.Фрейд, К.Г.Юнг, К.Роджерс, А.Маслоу, А.Хилл. С точки зрения этих психологов коррекционные возможности данного метода связаны с предоставлением ребенку практически неограниченных возможностей для самовыражения в продуктах творчества, утверждением и познанием своего «Я». Важнейшей техникой арттерапевтического воздействия является техника активного воображения, направленная на то, чтобы столкнуть лицом к лицу сознательное и бессознательное и примирить их между собой посредством аффективного взаимодействия. Создаваемые младшими школьниками продукты, объективируют их аффективное отношение к миру, облегчают процесс коммуникации и установления отношений со значимыми другими (родственниками, сверстниками и т.д.).

Интерес к результатам творчества со стороны окружающих, принятие ими продуктов творчества повышают самооценку младшего школьника и степень его самопринятия и самоценности. К тому же арттерапия (рисование, лепка и т.д.) способствует расслаблению, снятию напряженности у детей.

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

Сказкотерапия также является способом коррекции тревожности, использующим сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, совершенствования взаимодействий с окружающим миром. К сказкам обращались в своем творчестве известные зарубежные и отечественные психологи: К.Юнг, Э.Фромм, Э.Берн, Э.Гарднер, А.Менегетти, М.Осорина, Е.Лисина, Е.Петрова, Т.Зинкевич-Евстегнеева, А.В. Гнездилов и так далее. Они выделяют следующие коррекционные функции сказки: психологическую подготовку к напряженным эмоциональным ситуациям; символическое отреагирование физиологических и эмоциональных стрессов; принятие в символической форме своей физической активности. Образы сказок обращаются одновременно к двум психическим уровням: к уровню сознания и подсознания, что дает особые возможности при коммуникации. Особенно это

важно для коррекции тревожности у младших школьников, когда необходимо в сложной эмоциональной обстановке создавать эффективную ситуацию общения.

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

С. Кратохвил, Е. Крамер, А.И.Захаров применяли проективное рисование как вспомогательный метод при коррекции страхов и тревожности у младших школьников, поскольку он помогает диагностировать и интерпретировать эмоциональные проблемы, работать с чувствами, которые дети не осознают по тем или иным причинам. По мнению А.И. Захарова, рисуя, школьники дают выход своим чувствам, желаниям, перестраивают свои отношения в различных ситуациях и безболезненно соприкасаются с некоторыми пугающими, неприятными, травмирующими образами. Организуя рисуночные занятия, можно реализовать следующие функции: эмпатическое принятие ребенка, создание психологической атмосферы безопасности, эмоциональную поддержку, отражение и вербализацию чувств и переживаний ребенка. Управляя и направляя тематику рисунков, можно

добиться переключения внимания младшего школьника, концентрации его на конкретных значимых проблемах. Это особенно эффективно у младших школьников. Обычно тема рисования при коррекции тревожности охватывает: собственное прошлое и настоящее («ситуации в жизни, в которых я чувствую себя неуверенно»), будущее или абстрактные понятия («страх, тревога»), отношения в группе («что мне не нравится или кто мне не нравится»).

В проективном рисовании используются следующие методики (классификация С.Кратохвила): свободное рисование (каждый рисует, что хочет). Рисунок выполняется индивидуально, а обсуждение происходит в группе. Коммуникативное рисование. Группа разбивается на пары, у каждой пары свой лист бумаги, каждая пара совместно рисует на определенную тему. Обсуждение. Совместное рисование: несколько человек (или вся группа) молча рисуют на одном листе. По окончании рисования обсуждается участие каждого члена группы, характер его вклада и особенности взаимодействия с другими участниками. Дополнительное образование: рисунок посылается по кругу один начинает рисовать, другой продолжает, что-то добавляя. При интерпретации рисунка особое внимание обращается на содержание, способы выражения, цвет, форму, композицию, размеры. С. Кратохвил утверждает, что проективный рисунок способствует самопознанию и взаимопониманию. Детям, эмоционально «зажатым», фрустированным, с высокой тревожностью, более полезны материалы, требующие широких свободных движений, включающих все тело, а не только область кисти и пальцев. Таким младшим школьникам следует предлагать краски, большие кисти, большие листы бумаги, прикрепленные на стенах, рисование мелом на широкой доске[38].

В своих работах по коррекции тревожности у младших школьников Р.М.Стиртцингер предложил метод «сочинения историй» ребенком и взрослым. Этот метод использовался им для того, чтобы помочь школьникам найти адекватные способы разрешения конфликтов и

фрустирующих ситуаций, вызывающих нарушения их поведения дома и в школе. Метод помогает понять детям хорошие и плохие стороны своего «Я», осознать свой страх и тревогу. Стритцингер использовал сочинение историй и для групповых занятий с детьми. При этом методе один ребенок предлагает начало рассказа, второй продолжает, третий придумывает кульминацию рассказа, четвертый придумывает развязку. После того как рассказ составлен, дети обсуждают его, и психолог предлагает им альтернативные способы разрешения конфликта, более здоровые в социальном плане».

К. Швабе, Р.О. Бенезон, У. Грюс, З. Миллер, В.Ю. Завьялова использовали музыкотерапию в качестве основного метода коррекции тревожности, страхов, эмоциональных отклонений. Разработанные ими различные методики предусматривают как целостное и изолированное использование музыки в качестве основного и ведущего фактора воздействия (прослушивание музыкальных произведений, индивидуальное и групповое музыцирование), так и дополнение музыкальным сопровождением других коррекционных приемов для усиления их воздействия и повышения эффективности. В.Ю. Завьялова выделяет следующие направления коррекционного действия музыкотерапии: эмоциональное активирование в ходе вербальной психотерапии, развитие у младших школьников навыков межличностного общения, регулирующее влияние на психовегетативные процессы. В качестве психологических приемов коррекционного воздействия музыкотерапии авторы указывают: катарсис – эмоциональную разрядку; облегчение осознания тревожных переживаний детьми; конфронтацию с жизненными проблемами; приобретение новых средств эмоциональной экспрессии; облегчение формирования новых отношений и установок. При прослушивании музыки у младших школьников формируются положительные эмоции, а мучительные и неприятные аффекты при этом подвергаются некоторой разрядке, уничтожению [38].

Г. Юнова использовала психогимнастику как самостоятельный метод коррекции тревожности. По методике Г. Юновой каждое занятие, включая в

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

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

Австрийский психотерапевт Д.Вольпе в своей теории реципрокного торможения, где речь идет о торможении тревожных реакций с помощью одновременного вызывания других реакций, которые с физиологической точки зрения являются антагонистическими по отношению к тревоге, несовместимы с ней, использовал метод мышечной релаксации. А также разработал специальную технику, предназначенную для погашения условных автономных реакций повышенной тревоги – систематическую

десенсибилизацию. Сама техника относительно проста и состоит из трех этапов: овладение младшим школьником методикой мышечной релаксации и тренировка его умения переходить в состояние глубокой релаксации; конструирование иерархии стимулов, вызывающих тревожность и страх; десенсибилизация – соединение представлений и ситуациях, вызывающих страх, с релаксацией. В работе с младшими школьниками вариантом вербальной десенсибилизации является методика эмотивного воображения. При этом методе Вольпе использовал воображение ребенка, позволяющее ему отождествлять себя с любимыми героями и разыгрывать ситуации, в которых они участвуют. Вольпе направлял игру детей таким образом, чтобы они в роли этого героя постепенно сталкивались с ситуациями, вызывающими ранее страх и тревогу. Методика эмотивного воображения включает четыре стадии: составление иерархии вызывающих страх и тревогу объектов или ситуаций; выявление любимого героя, с которым ребенок легко бы себя идентифицировал; начало ролевой игры, когда ребенок воображает ситуацию, близкую к повседневной жизни, вводят его любимого героя; собственно десенсибилизация, введение в игру тревожных ситуаций. Если при этом у младшего школьника не возникает тревожной реакции, переходят к следующей ситуации и т.д [38].

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

Выводы по 1 главе

Анализ состояния проблемы в психолого-педагогической литературе, показал, что повышенная тревожность влияет на все сферы психики ребёнка: аффективно-эмоциональную, коммуникативную, морально-волевую, когнитивную. Дети с повышенной тревожностью относятся к группам риска по неврозам, аддитивному поведению, эмоциональным нарушениям личности. Тревожность как свойство личности во многом обуславливает поведение субъекта.

Таким образом, причины тревожности младших школьников проявляются в основном, в общении. Тревожный ребёнок испытывает затруднения в общении, редко проявляет инициативу, поведение – приневротического характера, с явными признаками дезадаптации, интерес к учёбе снижен. Ему свойственна неуверенность, боязливость, наличие псевдокомпенсирующих механизмов, минимальная самореализация. Выявлено, что повышенная тревожность влияет на все сферы психики ребёнка: аффективно-эмоциональную, коммуникативную, морально-волевую, когнитивную.

Основная цель программы коррекции - преодоление барьеров в общении, развитие лучшего понимания себя и других, снятие психического напряжения, создание возможностей для самовыражения.

При работе с детьми эффективными являются такие методы и способы для коррекции тревожности в младшем школьном возрасте: психогимнастика, музыкотерапия, арттерапия, куклотерапия, проективное рисование, «сочинение историй», метод реципрокного торможения, метод активной нервно-мышечной релаксации., поэтому совершенно не важно, какой из них будет выбран психологом для проведения коррекционной работы; важно, чтобы эта работа проводилась на достаточно высоком профессиональном уровне.

Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЛОВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

2.1 Организация и методы исследования школьной тревожности у детей младшего школьного возраста.

Цель экспериментального исследования: разработка и реализация программы коррекции школьной тревожности у детей младшего школьного возраста.

Задачи экспериментального исследования:

1. Выявить особенности проявления школьной тревожности у младших школьников.

2. Составить и реализовать коррекционную программу, направленную на коррекцию школьной тревожности у младших школьников.

3. Провести проверку эффективности проделанной работы.

Эксперимент проходил в три этапа:

1. На констатирующем этапе осуществлялось диагностика школьной тревожности у детей младшего школьного возраста.

2. На формирующем этапе создавались условия для разработки и реализации коррекционной программы, направленной на коррекцию снижения школьной тревожности у младших школьников.

3. На контрольном этапе проводилась повторная диагностика школьной тревожности у детей младшего школьного возраста, которая позволила выявить уровень эффективности разработанной программы.

В исследовании приняли участие сорок учащихся МБОУ «Хлеборобная общеобразовательная средняя (полная) школа».

Диагностическое исследование проводилось в групповой форме с помощью следующих методик: «Детский вариант шкалы явной тревожности» А.М. Прихожан, «Методика диагностики уровня школьной тревожности» Филипса, проективная методика «Несуществующее животное».

Первая методика, которая была использована в нашем исследовании – проективная методика «Несуществующее животное».

Изображая несуществующее животное, испытуемый выражает себя, свой образ. Соответственно дается характеристика человеку. Обычно рисунок оставляет одно из трех впечатлений: либо человек — агрессор, либо — обижен и ему угрожают, либо — нейтрален. Это первое впечатление. Его результаты используются при первичном ознакомительном обследовании.

Отношение площади, которую занимает рисунок, к общей площади листа отражает степень самораспространенности личности в социуме с точки зрения обследуемого.

Фигура круга или животное, состоящее из окружностей, почти ничем не заполненных, символизируют тенденцию к сокрытию, замкнутости внутреннего мира, нежелание давать сведения о себе окружающим, наконец, нежелание подвергаться тестированию.

Идеомоторный аспект интерпретирует прерывность линий и степень нажима. Слабый нажим (паутинообразные линии) — астения. Сильный (жирные линии) — тревожность, импульсивность. Нужно обращать внимание также на то, какая деталь, какой символ более прорисованы, к чему привязана тревожность. Наличие штриховки — признак тревожности.

Контур фигуры интерпретируется как границы «Я-образа» по отношению к общему пространству листа. Рассматривается направленность линий. Сверху вниз — слабая энергетичность, депрессия, астенизация.

Нужно также оценить количество изображенных деталей: изображено ли только необходимое, чтобы дать представление о животном (тело, голова, конечности и т.д.), с заполнением контуров без штриховки и дополнительных линий или же имеет место щедрое изображение не только необходимых, но и усложняющих конструкцию дополнительных деталей. Соответственно, чем выше энергия обследуемого, тем больше деталей, и, наоборот, отсутствие таковых — экономия энергии, астеничность, органика: хроническое соматическое заболевание.

Интерпретация деталей. Глаза — символ присущего человеку страха. Его наличие особенно подчеркивается резкой подрисовкой радужки. Ресницы — показатель истероидно-демонстративных манер; заинтересованность в восхищении окружающих внешней красотой и манерой одеваться, придание этому большого значения.

Рот — приоткрытый рот в сочетании с языком (без зубов) — болтливость; в сочетании с подрисовкой губ — чувственность, возможно, наличие сексуальных проблем. Открытый рот без подрисовки губ и языка, особенно зачерненный (заштрихованный), — легкость возникновения страхов и опасений, недоверия. Рот с зубами — вербальная агрессия, в большинстве случаев защитная: огрызается, защищается, грубит в ответ на осуждение или порицание.

На голове часто расположены дополнительные детали: рога — защита, агрессия (определять в сочетании с другими признаками агрессии — когтями, щетиной, иглами). Характер этой агрессии — спонтанный или защитно-ответный.

При интерпретации результатов теста нужно обращать внимание на наличие или отсутствие выступов (типа шипов, панциря, игл), прорисовки или затемнений линий контура. Это защита от окружающих:

а) острые шипы (углы, иглы) — агрессивная защита; б) щиты, двойные линии — подозрительность, недоверчивость; в) затемнение контурной линии, выступов — страх, тревога.

Направленность защиты:

а) вверх — против людей, реально имеющих возможность наложить запрет, то есть против старших по возрасту, родителей, начальников, руководителей, лидеров;

б) вниз — против насмешек, непризнания, отсутствия авторитета у подчиненных, боязнь обсуждений;

в) в сторону — недифференцированная опасливость, готовность к защите и самозащите любого порядка в различных ситуациях. То же самое —

элементы защиты, расположенные не по контуру, а внутри контура, на самом корпусе животного;

г) в сторону вправо — защита в процессе реальной деятельности;

д) в сторону влево — защита своих мнений, убеждений, вкусов.

Об агрессивности также говорит наличие орудий агрессии (оружия, рогов, шипов, клыков, когтей).

Методика «Детский вариант шкалы явной тревожности» А.М. Прихожан.

Шкала явной тревожности для детей разработана американскими психологами, адаптирована и стандартизирована А.М. Прихожан. Она предназначена для выявления тревожности как относительно устойчивого образования у детей 8—12 лет. При проведении количественной оценки изменений, возникших в результате коррекционной программы, нам было необходимо использовать метод, дающий возможность объективной оценки актуального уровня тревожности у ребенка. Это послужило причиной выбора данного метода.

Шкала явной тревожности для детей (CMAS) предназначена для выявления тревожности как относительно устойчивого образования у детей 7–12 лет. Шкала была разработана американскими психологами – А. Кастанеда, Б.Р. МакКендлес, Д.С. Палермо в 1956 году на основе шкалы явной тревожности (Дж. Тейлор, предназначенной для взрослых. Предлагаемый ниже вариант шкалы адаптирован для применения на отечественной выборке А.М. Прихожан (1994).

Данная методика была использована нами с целью выяснения степени проявления явной тревожности. Выбрана она была нами ввиду особенностей ее проведения: методика может быть использована в группе. Также следует отметить, что данная методика содержит шкалу «социальной желательности», критический показатель которого равен девяти. Этот и более высокий результат свидетельствуют о том, что ответы испытуемого могут быть недостоверны, могут искажаться под влиянием фактора

социальной желательности.

Следующая методика, которая была использована в нашем исследовании – «Методика диагностики уровня школьной тревожности» Филипса. Данная методика позволяет быстро и эффективно оценить уровень и характер тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет».

При обработке результатов выделяют вопросы; ответы на которые не совпадают с ключом теста. Например, на 58-й вопрос ребенок ответил «Да», в то время как в ключе этому вопросу соответствует «-», то есть ответ «нет». Ответы, не совпадающие с ключом - это проявления тревожности. При обработке подсчитывается:

1. Общее число несовпадений по всему тексту. Если оно больше 50 %, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75 % от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности.

2. Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется так же, как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора).

1. Общая тревожность в школе - общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

2. Переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего – со сверстниками).

3. Фрустрация потребности в достижении успеха – неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в

успехе, достижении высокого результата и т. д.

4. Страх самовыражения - негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

5. Страх ситуации проверки знаний - негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно - публичной) знаний, достижений, возможностей.

6. Страх несоответствовать ожиданиям окружающих - ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями - общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка (см. Приложение 1).

2.2 Психодиагностическое исследование, направленное на выявление уровня тревожности у детей младшего школьного возраста.

Целью данного этапа исследования является выявление уровня тревожности у детей младшего школьного возраста.

Для достижения поставленной цели были выдвинуты следующие задачи:

1) провести диагностирование детей младшего школьного возраста по методикам: «Детский вариант шкалы явной тревожности» А.М. Прихожан; «Методика диагностики уровня школьной тревожности» Филипса, проективная методика «Несуществующее животное»;

2) провести обработку результатов диагностирования;

3) провести анализ, сравнение и обобщение результатов

диагностирования, а также сделать соответствующие выводы.

Для решения поставленных задач были использованы диагностические методики «Детский вариант шкалы явной тревожности» А.М. Прихожан; «Методика диагностики уровня школьной тревожности» Филипса, проективная методика «Несуществующее животное» с последующим применением качественной и количественной обработки результатов. Полученные экспериментальные данные представлены в таблицах и графически.

Общее количество испытуемых было условно поделено на две подгруппы: контрольную и экспериментальную, количество учащихся в каждой группе составило 20 человек.

На первом этапе экспериментального исследования был использована методика «Несуществующее животное», рассмотрим данные, полученные по результатам проективной методики «Несуществующее животное» по интересующим нас параметрам.

1. В основном в рисунках преобладает вербальная агрессия – 13 (83 %) и 12 (80 %) учащихся соответственно.

2. Контуры фигуры.

Анализируются по наличию или отсутствию выступов (типа щитов, панцирей, игл), прорисовки и затемнения линии контура.

Это защита от окружающих;

- агрессивная – если она выполнена в острых углах – 5 (25 %) и 2 (10%) человека соответственно;

- со страхом и тревогой — если имеет место затемнение, "запачкивание" контурной линии – 7 (35 %) и 10 (50 %) учащихся соответственно;

- с опасением, подозрительностью — если выставлены щиты, "заслоны", линия удвоена – 8 (40 %) и 8 (40 %) человек.

Направленность такой защиты — соответственно пространственному расположению:

- верхний контур фигуры — против вышестоящих, против лиц, имеющих возможность наложить запрет, ограничение, осуществить принуждение, т.е. против старших по возрасту, родителей, учителей, начальников, руководителей – 4 (20 %) и 5 (25 %) учащихся соответственно;

- нижний контур — защита против насмешек, непризнания, отсутствия авторитета у нижестоящих подчиненных, младших, боязнь осуждения – 3 (15%) и 7 (35 %) соответственно;

- боковые контуры — недифференцированная опасливость и готовность к самозащите любого порядка и в разных ситуациях – 13 (65 %) и 8 (40 %) соответственно.

3. Типы животных.

Тематически животные делятся на:

- угрожаемых – 8 (40 %) и 3 (15 %) соответственно,
- угрожающих – 5 (25 %) и 8 (40 %),
- нейтральных – 7 (35 %) и 9 (45 %) соответственно.

Это отношение к собственной персоне и к своему "Я", представление о собственном положении в мире, как бы идентификация себя по значимости (с зайцем, букашкой, слоном, собакой и т.д.). В данном случае рисуемое животное — представитель самого рисующего.

Из всех используемых критериев была выбрана агрессивность и пассивность. При этом исследование показало, что в ЭГ агрессивно настроено 12 человек (60 %) испытуемых, в КГ 8 (40 %) испытуемых.

Отметим, что проявления агрессивности занимает большое место при диагностике младших школьников – они не умеют адекватно реагировать на стрессогенные факторы и, как следствие, не могут выразить тревожащие их проблемы и начинают агрессивно или пассивно реагировать на внешние раздражители.

Наглядно полученные результаты представлены на рисунке 1.

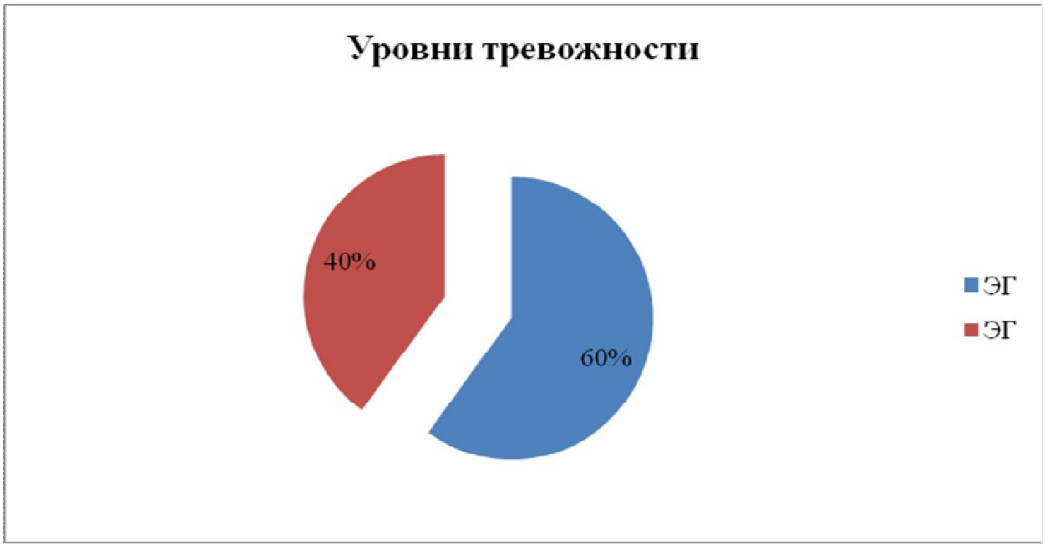

Рис. 1. Диаграмма уровня тревожности у учащихся по проективной методике «Несуществующее животное» на констатирующем этапе эксперимента

Для изучения проявления тревожности мы использовали данные, полученные с помощью методики «Детский вариант шкалы явной тревожности» (А.М. Прихожан). Обработка данных состояла в том, что высчитывались баллы по приведенной в методике шкале, которые затем переводились в стены, соответственно таблице нормативных показателей для данного возраста. Среди полученных данных было выделено три уровня проявления тревожности.

Анализ полученных данных позволяет заключить, что степень проявления явной тревожности у большинства испытуемых низкая – 11 человек (55 % чел.), школьной тревожности - низкая 9 учащихся (45% чел.), самооценочной тревожности – низкая и средняя 8 и 8 человек соответственно (по 40 % чел.), межличностной тревожности высокая 9 человек (45 % чел.).

В целом, можно отметить, что в группе опрашиваемых преобладает средний и высокий уровни проявления тревожности.

Полученные данные представлены на рис. 2.

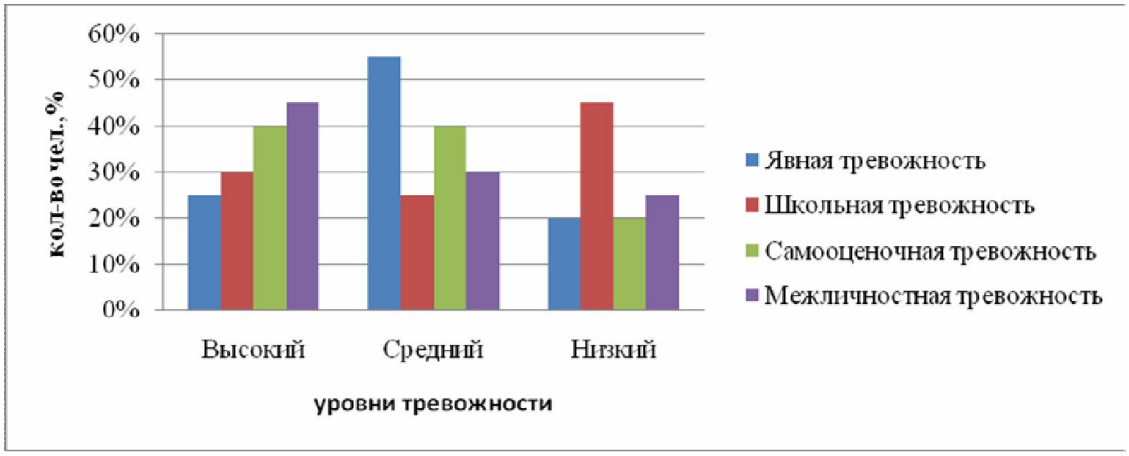

Рис. 2 Распределения тревожности у учащихся на констатирующем этапе эксперимента по методике «Детский вариант шкалы явной тревожности» Прихожан А.М.

Далее в ходе диагностики был проведена методика диагностики уровня школьной тревожности» Филипса, результаты, которого представлены в таблице.

Таблица 1

Результаты первичного диагностирования по методике «Диагностика школьной тревожности Филипса в экспериментальной и контрольной группах »

Фактор тревожности по Филипсу	% испытуемых	
	ЭГ	КГ
Общая тревожность	9 (45%)	10 (50 %)
Переживание социального стресса	6 (30 %)	5 (25 %)
Фрустрация потребности в достижении успеха	5 (25 %)	6 (30 %)
Страх самовыражения	11 (55 %)	12 (50 %)
Страх ситуации проверки знаний	16 (85 %)	18 (50 %)
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	8 (40 %)	9 (50 %)
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	6 (30 %)	7 (50 %)
Проблемы и страхи в отношениях с	9 (45 %)	10 (50 %)

учителями		

Различие в уровнях факторов тревожности у младших школьников по Филипсу показано на рис. 3.

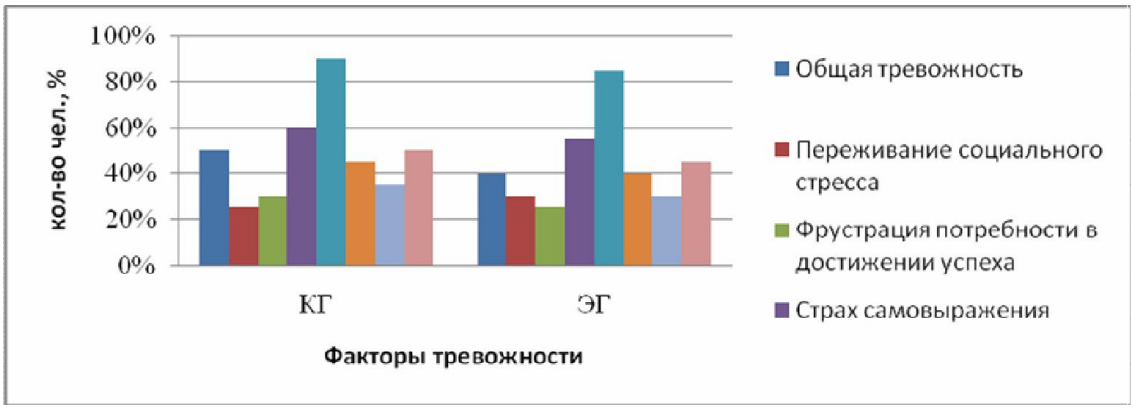

Рис. 3 Диаграмма уровня тревожности у учащихся по Филипсу на констатирующем этапе эксперимента

Таким образом, «Методика Филипса» выявила достаточно высокий уровень тревожности школьников в ситуации проверки знаний 80% и 90%, что говорит о негативном отношении и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей. В ситуации самовыражения 55% и 60%, характеризует негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей. Уровень общей тревожности детей в школе 45% и 50% , эти данные представляют собой общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

Переживания социального стресса 30% и 25% , говорит о том, что эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего – со сверстниками).

Фрустрация потребности в достижении успеха 25% и 30%, у детей наблюдается неблагоприятный психический фон, не позволяющий ему развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

Страх несоответствовать ожиданиям окружающих 40% и 50%,

выражающийся в ориентации на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу 30% и 50%, характерезует особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

Проблемы и страхи в отношениях с учителями - общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка

Отметим, что страх ситуации проверки знаний и проблемы и страхи в отношениях с учителями 45% и 50%, предполагает наиболее выраженные страхи у младших школьников.

Учитывая полученные данные об уровне тревожности, нами была составлена программа, направленная на коррекцию школьной тревожности у детей младшего школьного возраста.

2.3 Теоретическое обоснование программы, направленной на снижение уровня школьной тревожности у детей младшего школьного возраста.

Цель формирующего этапа эксперимента - составление и апробация программы коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста.

Задачи:

1. Осуществить отбор содержания, выбор форм, методов работы по программе коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста.
2. Апробировать программу.

Цель программы: создание условий для снижения уровней школьной тревожности у детей младшего школьного возраста.

Задачи программы:

1. Создать благоприятные условия для работы в группе.

2 Развить у школьников умения и навыки психофизической саморегуляции (снятие мышечного и эмоционального напряжения) и навыки владения собой в критических ситуациях.

3. Повысить уровень овладения формами адекватного выражения различных эмоциональных состояний.

4. Развить навыки осознания учащимися мотивов поведения.

5. Повысить самооценку младших школьников.

Структура занятия:

1. Организационный этап (приветствие, настрой на работу).
2. Основной этап (психоразвивающие и психокоррекционные упражнения).
3. Заключительный этап (обсуждение занятия, прощание).

Принципы:

1. Принцип системности, занятия проводились два раза в неделю в течение двух месяцев.
2. Принцип возрастания сложности.
3. Принцип эмоциональной сложности материала.
4. Принцип единства коррекции и диагностики.
5. Деятельностный принцип коррекции.

Условия реализации:

Программа разделена на 12 занятий, в каждом из которых представлено по 3-5 упражнения. Продолжительностью 40 - 45 минут каждое, рассчитанное на проведение 2 раз в неделю.

Работа по программе осуществляется с помощью таких методов и техник, как арт-терапия, игровая терапия, психогимнастика, психодрама, упражнения на мышечную релаксацию.

Ожидаемые результаты:

1.Создание благоприятных условий для работы в группе.

2 Развитие у школьников умений и навыков психофизической

саморегуляции (снятие мышечного и эмоционального напряжения) и навыки владения собой в критических ситуациях.

3. Повышение уровня овладения формами адекватного выражения различных эмоциональных состояний.

4. Развитие навыка осознания учащимися мотивов поведения.

5. Повышение уровня самооценки младших школьников.

Форма работы – групповая.

Содержание программы коррекции приведено в приложении 2. Тематический план программы коррекции представлен в таблице 2

Таблица 2.

Тематический план программы коррекции

Тема занятия	Цели	Упражнения
Психодиагностическое обследование детей младшего школьного возраста. Психодиагностическое обследование родителей.	Определить уровень общей и школьной тревожности с помощью методик: «Детский вариант шкалы явной тревожности» А.М. Прихожан, «Методика диагностики уровня школьной тревожности» Филипса, проективная методика «Несуществующее животное».	
1.Знакомство. Установление правил взаимодействия в группе.	Создание положительного эмоционального фона, сплочение группы, выработка правил поведения на	1. Вводное слово ведущего. 2. Упражнение «Снежный ком». 3. Упражнение «Соглашения».

	занятиях.	4. Упражнение «Варежки». 5. Рефлексия результатов занятия.
2.Сплочение группы, закрепление правил.	Развитие способности слаженной работы в группе, закрепление правил.	1. Ритуал приветствия 2. Игра «Печатная машинка». 3. Игра «Рука». 4. Игра «Дотронься до...» 5. Рефлексия результатов занятия.
3. Закрепление мотивации групповой работы, проработка личных трудностей.	Развитие мотивации, снятие напряжения, осознание своих трудностей.	1. Ритуал приветствия 2. Игра «Гусеница». 3. Упражнение «Части моего «Я». 4. Упражнение «Мои трудности». 5. Рефлексия результатов занятия.
4. Вербализация содержания школьной тревожности.	Осознание причин школьной тревожности, формирование позитивного отношения к школьным занятиям.	1. Ритуал приветствия 2. Игра «Изобрази предмет» 3. Упражнение «Фигура монстра». 4. Рефлексия результатов занятия.
5. Разрядка школьной тревожности.	Определение страхов и причин тревожного состояния. Развитие чувства уверенности в своих силах и самопринятия.	1. Ритуал приветствия 2. Игра «Школа» 3. Упражнение «Слепой танец». 4. Рефлексия результатов занятия.
6. Тренировка чувств	Развитие внимания к	1. Ритуал

понимания и сопереживания. Формирование навыков сотрудничества у детей.	поведению другого и способности получения обратной связи.	приветствия 2. Игра «Таможня» 3. Упражнение «Бутерброд с ореховым маслом» 4. Упражнение «Комплимент». 5. Рефлексия результатов занятия.
7. Снятие мышечного напряжения.	Обеспечение состояния эмоционального комфорта путем снятия мышечного напряжения в теле. Дать возможность прояснить свои чувства и внутренне расслабиться.	1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Смена ритмов» 3. Упражнение «Подарок под елкой». 4. Упражнение «Волшебный стул». 5. Рефлексия результатов занятия.
8. Тренировка гибкости поведения	Формирование положительной стратегии взаимодействия, закрепление коммуникативных навыков учащихся.	1. Ритуал приветствия 2. Игра «Иголочка и ниточка» 3. Упражнение «Чемпионат» 4. Упражнение «Утро». 5. Рефлексия результатов занятия.
9. Повышение самооценки.	Способствовать повышению самооценки ребенка, улучшению взаимоотношений между детьми.	1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Похвалилки». 3. Упражнение «За что меня любит мама». 4. Игра «Зайки и слоники». 5. Рефлексия результатов занятия

10. Развитие навыков общения и уверенного поведения.	Развитие навыков общения, снятие напряжения и скованности в общении, осознание различных черт характера и чувств.	1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Молекулы». 3. Упражнение «Любимые вещи». 4. Игра «Волшебная палочка». 5. Рефлексия результатов занятия
11. Отработка полученных навыков.	Закрепление и активизация самосознания, разрядка тревожности.	1. Ритуал приветствия 2. Игра «Продолжить» 3. Игра «Благодарность без слов» 4. Упражнение «Путешествие на облаке». 5. Рефлексия результатов занятия.
12. Итоговое занятие.	Осознание мотивов межличностных отношений, тренировка гибкости поведения, закрепление позитивного отношения к себе и окружающим, завершение группы.	1. Ритуал приветствия 2. Упражнение «Я не такой, как все, и все мы разные» 3. Упражнение «Заявление» 4. Заключительное слово ведущего
Психодиагностическое обследование тревожности детей младшего школьного возраста.	Определить уровень общей и школьной тревожности с помощью методик: «Детский вариант шкалы явной тревожности» А.М. Прихожан,	

	«Методика диагностики уровня школьной тревожности» Филипса, проективная методика «Несуществующее животное».	

Время может изменяться в зависимости от особенностей группы: количества участников, уровня их заинтересованности, глубины осознания членами группы, стоящих перед ними проблем. Однако полноценная работа группы возможна только при условии, что при каждой встречи обязательно соблюдается алгоритм занятия – от упражнений на групповое сплочение до обсуждения итогов работы в группе. Занятия должны проводиться в отдельном помещении, в котором можно было бы довольно быстро организовывать учебное пространство – переставлять стулья и столы, освобождать место для выполнения упражнений, связанных с двигательной активностью детей, а также, чтобы участники могли сесть в круг.

2.4 Анализ эффективности реализованной программы, направленной на коррекцию школьной тревожности

Целью контрольного этапа выявление изменений, произошедших в экспериментальной группе младших школьников в результате формирующего эксперимента, связанного с коррекцией тревожности у детей младшего школьного возраста.

Для решения поставленной цели были поставлены следующие **задачи:**

1. Провести повторную диагностику школьной тревожности в экспериментальной и контрольной группах младших школьников для выявления изменений.

2. Провести сравнительный анализ значений показателей у групп испытуемых

3. Описать и проанализировать полученные результаты.

Повторная диагностика проводилась в экспериментальной и контрольной группах. В экспериментальной группе была проведена после реализации программы коррекции школьной тревожности у детей младшего школьного возраста. В контрольной группе коррекция не проводилась.

После проведения курса занятий по коррекции, учащиеся были вновь протестированы по методике «Детский вариант шкалы явной тревожности» А.М. Прихожан; «Методике диагностики уровня школьной тревожности» Филипса; проективной методике «Несуществующее животное». Графически полученные данные представлены на рис. 4.

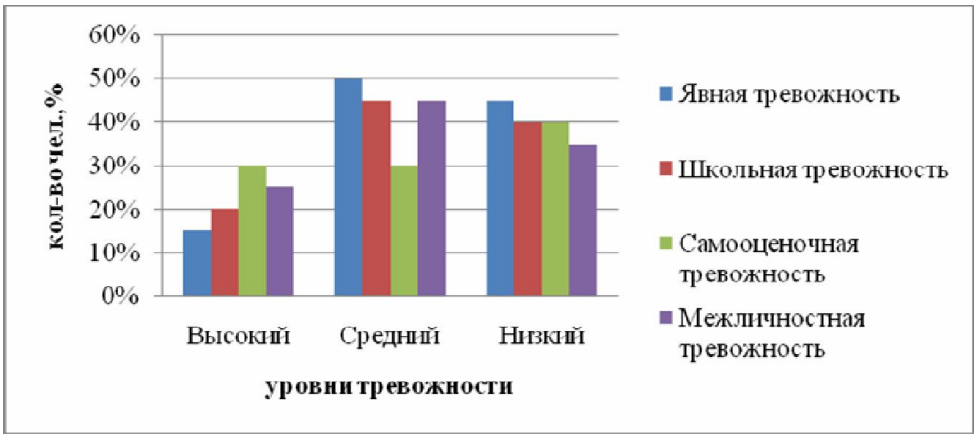

Рис. 4 Распределения тревожности у учащихся на контрольном этапе эксперимента по методике «Детский вариант шкалы явной тревожности» Прихожан А.М.

Сравнительная характеристика изменения высокого уровня тревожности до начала коррекционного воздействия и после него представлена графически на рис. 5.

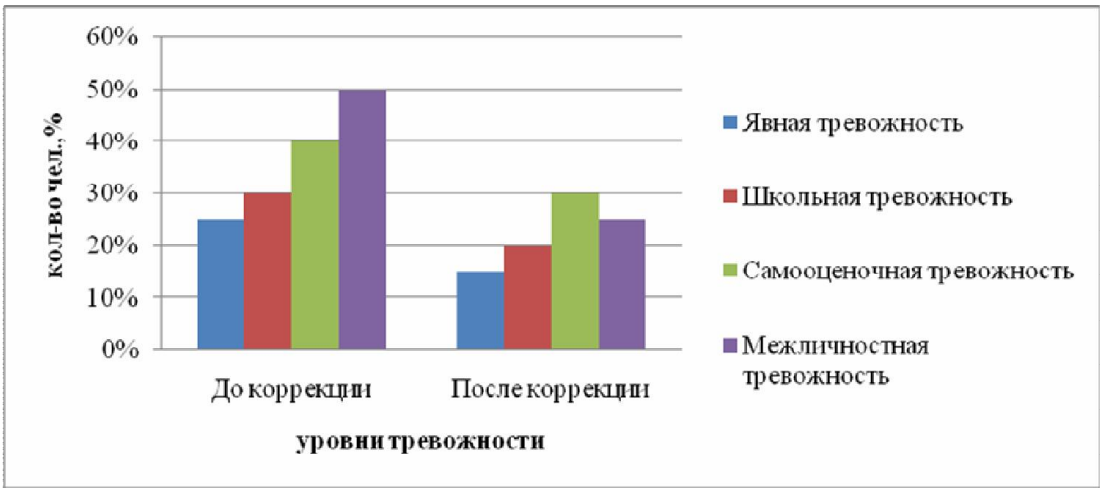

Рис. 5 Сравнительная диаграмма распределения высокого уровня тревожности у учащихся на разных этапах эксперимента по методике «Детский вариант шкалы явной тревожности» Прихожан А.М.

Таким образом, наглядно видно снижение высокого уровня тревожности после прохождения учащимися программы коррекции.

Например, явная тревожность снизилась у 10 % испытуемых, школьная и самооценочная тревожность – также у 10 % обследуемых, межличностная тревожность снизилась у 20 % учащихся, что является достаточно наглядным показателем проведенной коррекционной работы.

Различие в уровнях факторов тревожности у младших школьников по Филипсу показано на рис. 6.

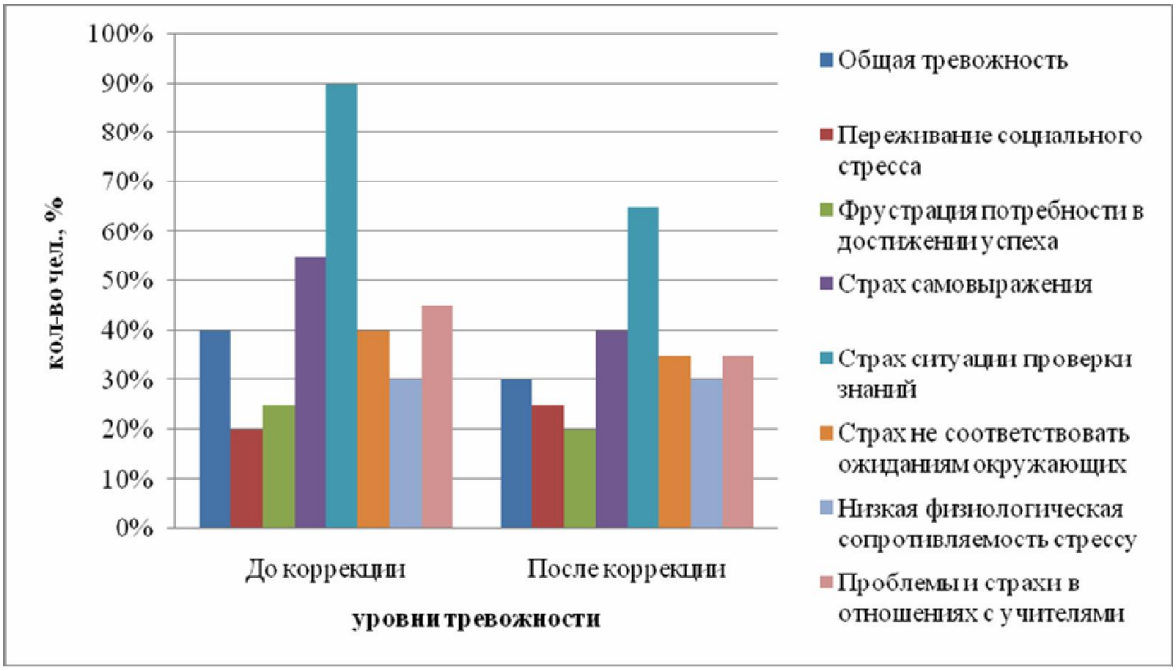

Рис. 6 Уровни тревожности у учащихся по Филипсу на разных этапах эксперимента

Таким образом, мы видим общее уменьшение тревожности учащихся после проведения программы коррекции. Именно это проявляется в таких факторах как общая тревожность (на 10%), фрустрация потребности успеха (на 5%), страх самовыражения (на 15%), страх ситуации проверки знаний (на 25%), проблемы и страхи в отношении с учителями (на 10%).

Изменение степени агрессивности по методике «Несуществующее животное» графически представлено на рис. 7.

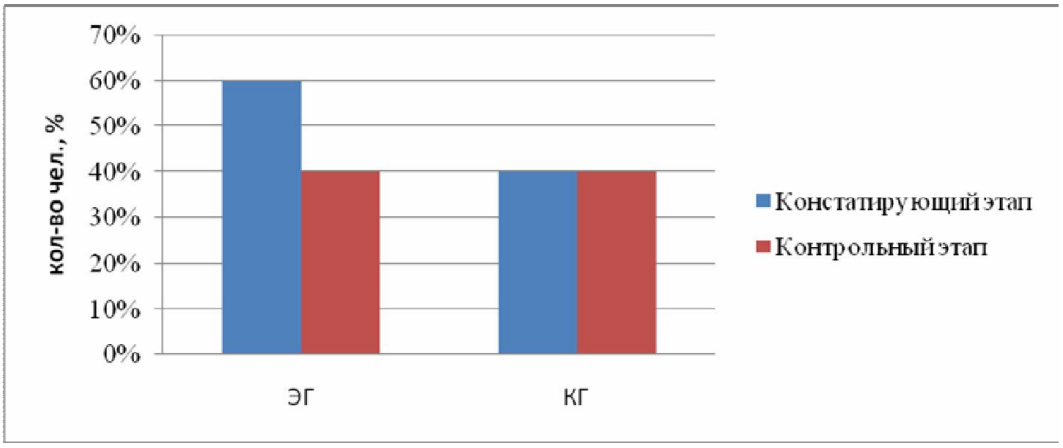

Рис. 7 Изменение степени агрессивности на разных этапах эксперимента

По данным рис. 7 также наблюдается снижение агрессии учащихся после проведения программы коррекции (на 20%). Отметим, что проявления агрессивности занимает большое место при диагностике младших школьников – они не умеют адекватно реагировать на стрессогенные факторы и, как следствие, не могут выразить тревожащие их проблемы и начинают агрессивно или пассивно реагировать на внешние раздражители.

После проведения программы коррекции тревожности младших школьников результаты экспериментального исследования были проанализированы. Динамика положительна – уменьшилось число детей с высокой степенью тревожности, увеличилось число учащихся с низкой степенью тревожности, с которыми были проведены мероприятия по снижению тревожности.

Поставленная в исследовании гипотеза была доказана.

Выводы по главе 2

Полученные на констатирующем этапе исследования показатели уровня тревожности у детей младшего школьного возраста, демонстрируют, что страх ситуации проверки знаний и проблемы и страхи в отношениях с учителями – наиболее выраженные страхи у младших школьников.

На основании этого, необходимо проведение с детьми данной категории специально организованной целенаправленной психокоррекционной деятельности. С этой целью на формирующем этапе эксперимента была разработана и реализована комплексная психологическая коррекционно-развивающая программа «Коррекция уровня школьной тревожности у детей младшего школьного возраста».

Комплексная коррекционно-развивающая программа с младшими школьниками проводилась на базе. В исследовании приняло участие 20 детей младшего школьного возраста с тревожностью. Проводились групповые занятия два раза в неделю. Длительность одного занятия составляла 40 - 45 минут. На занятиях использовались различные техники: арт-терапия, игровая терапия, психогимнастика, психодрама, упражнения на мышечную релаксацию.

После проведения методики «Детский вариант шкалы явной тревожности» А.М. Прихожан, наглядно видно снижение высокого уровня тревожности после прохождения учащимися программы коррекции.

Например, явная тревожность снизилась у 10 % испытуемых, школьная и самооценочная тревожность – также у 10 % обследуемых, межличностная тревожность снизилась у 20 % учащихся, что является достаточно наглядным показателем проведенной коррекционной работы.

Анализируя данные методики «Диагностики уровня школьной тревожности» Филипса, мы видим общее уменьшение тревожности учащихся после проведения программы коррекции. Именно это проявляется в таких факторах как общая тревожность (на 10%), фрустрация потребности успеха (на 5%), страх самовыражения (на 15%), страх ситуации проверки знаний (на 25%), проблемы и страхи в отношении с учителями (на 10%).

В ходе проведения диагностики проективной методики «Несуществующее животное», наблюдается снижение агрессии учащихся (на 20%).

После проведения программы коррекции, на этапе контрольного эксперимента, в экспериментальной группе снизился процент детей младшего школьного возраста с тревожностью.

Снижение уровня тревожности у детей младшего школьного возраста, свидетельствует об эффективности проведенной программы коррекции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Известно, что школьное обучение всегда сопровождается повышением тревожности у детей. Тревожность является серьезным фактором для развития многих невротических и психосоматических отклонений. Поэтому ранняя диагностика и эффективная коррекция тревожности в младшем школьном возрасте является одной из важных задач школьной психологической службы.

Анализ состояния проблемы в психолого-педагогической литературе, показал, что повышенная тревожность влияет на все сферы психики ребёнка: аффективно-эмоциональную, коммуникативную, морально-волевую, когнитивную. Дети с повышенной тревожностью относятся к группам риска по неврозам, аддитивному поведению, эмоциональным нарушениям личности. Тревожность как свойство личности во многом обуславливает поведение субъекта.

Таким образом, причины тревожности младших школьников проявляются в основном, в общении. Тревожный ребёнок испытывает затруднения в общении, редко проявляет инициативу, поведение – приневротического характера, с явными признаками дезадаптации, интерес к учёбе снижен. Ему свойственна неуверенность, боязливость, наличие псевдокомпенсирующих механизмов, минимальная самореализация. Выявлено, что повышенная тревожность влияет на все сферы психики ребёнка: аффективно-эмоциональную, коммуникативную, морально-

волевую, когнитивную.

Основная цель программы коррекции - создание условий для снижения школьной тревожности у детей младшего школьного возраста.

При работе с детьми эффективными являются все методы и приемы коррекции тревожности, поэтому совершенно не важно, какой из них будет выбран психологом для проведения коррекционной работы; важно, чтобы эта работа проводилась на достаточно высоком профессиональном уровне.

Для проведения программы коррекции школьной тревожности младших школьников были разработаны и проведены следующие виды занятий, которые включали в себя такие методы и техники, как арт-терапия, игровая терапия, психогимнастика, психодрама, упражнения на мышечную релаксацию. Каждое занятие в программе коррекционного воздействия включало в себя либо одну игру, либо комбинацию нескольких игр на усмотрение психолога.

После проведения программы коррекции тревожности младших школьников результаты экспериментального исследования были проанализированы. После проведения методики «Детский вариант шкалы явной тревожности» А.М. Прихожан, наглядно видно снижение высокого уровня тревожности после прохождения учащимися программы коррекции.

Например, явная тревожность снизилась у 10 % испытуемых, школьная и самооценочная тревожность – также у 10 % обследуемых, межличностная тревожность снизилась у 20 % учащихся, что является достаточно наглядным показателем проведенной коррекционной работы.

Анализируя данные методики «Диагностики уровня школьной тревожности» Филипса, мы видим общее уменьшение тревожности учащихся после проведения программы коррекции. Именно это проявляется в таких факторах как общая тревожность (на 10%), фрустрация потребности успеха (на 5%), страх самовыражения (на 15%), страх ситуации проверки знаний (на 25%), проблемы и страхи в отношении с учителями (на 10%).

В ходе проведения диагностики проективной методики

«Несуществующее животное», наблюдается снижение агрессии учащихся (на 20%).

Динамика положительна – уменьшилось число детей с высокой степенью тревожности, увеличилось число учащихся с низкой степенью тревожности, с которыми были проведены мероприятия по снижению тревожности.

Поставленная в исследовании гипотеза была доказана.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абраменкова, В.В.* Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре [Текст]: кн. для преподавателей и студ. вузов / В.В. Абраменкова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2000. – 416с.

2. *Аплетаев, М.Н.* Система воспитания личности в процессе обучения: Монография [Текст]: учеб. пособие / М.Н. Аплетаев. — Омск.гос.пед.ун-т – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2001. – 78 с.

3. *Бабанский, Ю.К.* Педагогика: Курс лекций [Текст] / Ю.К. Бабанский. - М.: Просвещение, 2005. – 438 с.

4. *Бардышевская, М.К.* Диагностика эмоциональных нарушений у детей [Текст] / М.К. Бардышевская, В.В. Лебединский. — М.: Психология, 2003. – 186 с.

5. *Батаршев, А.В.* Тестирование: Основной инструментарий практического психолога [Текст] / А.В. Батаршев. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Дело, 2003. – 224 с.

6. *Болотина, Л.Р.* Педагогика [Текст] / Л.Р. Болотина. - М.: Просвещение, 1998. – 326 с.

7. *Брель, Е.Ю.* Социально-психологические факторы формирования тревожности у младших школьников и пути ее профилактики и коррекции: дис. ... канд. психол. наук [Текст] / Брель Е.Ю. — Ин-т образования Сибири, Дальнего Востока и Севера РАО. - Томск, 1996. - 120 с.

8. *Горбатов, Д.С.* Практикум по психологическому исследованию [Текст] / Д.С. Горбатов. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – 248с.

9. *Гормоза, Т.В.* Динамика тревожности в младшем школьном возрасте [Текст] / Т.В. Гормоза. – Мн.: Наука, 2000. – 264 с.

10. *Горянина, В.А.* Психология общения [Текст] / В.А. Горянина. – М.: Академия, 2002. – 416с.

11. *Гриншпун, И.Б.* Детские невротические страхи, их диагностика и коррекция [Текст] / И.Б. Гриншпун. – М.: Педагогика, 1993. – 212 с.

12. *Коменский, Я.Л.* Диагностика и коррекция психического развития дошкольников [Текст] / Я.Л. Коменский, Е.А. Панько. - Мн.: УНІВЕРСІТЭЦКАЕ, 1997. – 237 с.

13. *Еникеев, М.И.* Общая и социальная психология [Текст] / М.И. Еникеев. – М.: Изд. группа «НОРМА-ИНФРА – М», 1999. – 422 с.

14. *Еникеев, М.И.* Психологическая диагностика. Стандартизированные тесты [Текст] / М.И. Еникеев. – М.: "Приор-издат", 2003. - 288 с.

15. *Захаров, А.И.* Как помочь нашим детям избавиться от страха [Текст] / А.И. Захаров. – СПб.: Педагогика, 1995. – 188 с.

16. *Зотова, Ф.Р.* Сравнительный анализ школьной тревожности учащихся школ разного типа [Текст] / Ф.Р. Зотова, Л.М. Закирова // Школьные технологии. - 2004. - № 5. - С. 163-168.

17. *Каджаспирова, Г.М.* Педагогический словарь [Текст] / Г.М. Каджаспирова, А.Ю. Каджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 176с.

18. *Каирова, И.А.* Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания [Текст] / И.А. Каирова. - М.: Просвещение, 1979. – 182 с.

19. *Кантарбаев, С.Е.* Формирование учебной деятельности как средства трудового воспитания [Текст] / С.Е. Кантарбаев. - Алматы, КазГУ им. С.М. Кирова, 1996. – 126 с.

20. *Клюева, Н.В.* Учим детей общению. Характер, коммуникабельность [Текст] / Н.В. Клюева, Ю.В. Касаткина. – Ярославль: Академия развития,

1996.- 240 с.

21. *Ковалев, Н.Е.* Введение в педагогику [Текст] / Н.Е. Ковалев. – М.: Просвещение, 1999. – 386с.

22. *Крайг, Г.* Психология развития [Текст] / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992с.

23. *Фомченко, А.И.* Краткий словарь по философии [Текст] / А.И. Фомченко. – М.: Просвещение: 1982. – 356 с.

24. *Кряжева, Н.Л.* Развитие эмоционального мира детей [Текст] / Н.Л. Кряжева. – Ярославль: Академия развития, 1996. - 208 с.

25. *Кулагина, И.Ю.* Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) [Текст] / И.Ю. Кулагина. – М.: Изд-во УРАО., 1997. – 176 с.

26. *Леви, В.* Нестандартный ребенок [Текст] / В. Леви. - М.: Знание, 1989. – 256 с.

27. *Левченко, И.Ю.* Теоретико-методологические основы психолого-педагогической диагностики нарушений развития у детей [Текст] / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная. — М.: Академия, 2003. — С. 20-54

28. *Леонтьев, А.Н.* Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Наука, 1995. – 324 с.

29. *Любицына, М.И. Сухомлинский В.А.* о воспитании детей [Текст] / М.И. Любицына. – Л.: Педагогика, 2001. – 108 с.

30. *Маклаков,* А.Г. Общая психология [Текст] / А.Г. Маклаков. - Спб: Питер, 2000. – 592 с.

31. *Макшанцева, Л.В.* Тревожность и возможности ее снижения у детей [Текст] // Психологическая наука и образование, – 1998. – № 2. – С. 15-19.

32. *Матвеева, Л.И.* Развитие младшего школьника как субъекта учебной деятельности и нравственного поведения [Текст] / Л.И. Матвеева. - Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 2004. – 98 с.

33. *Микляева, А.В.* Диагностика школьной тревожности: комплексный характер работы по профилактике и коррекции школьной тревожности, учитывающий возраст учащегося [Текст] / А.В. Микляева, П.В. Румянцева //

Педагогическая диагностика. - 2006. - № 1. - С. 32-53.

34. *Микляева, А.В*. Развивающая работа психолога с детьми с высоким уровнем школьной тревожности [Текст] / А.В. Микляева, П.В. Румянцева // Педагогическая диагностика. - 2006. - № 5. - С. 106-113.

35. *Немов, Р.С.* Психология. В 3 кн. – кн. 3: Психодиагностика. Введение в научно-психологическое исследование с элементами математической статистики [Текст] / Р.С. Немов. – 3-е изд. – М.: Гуманит. Центр ВЛАДОС, 1998. – 632 с.

36. *Немов, Р.С.* Психология. В 3 кн. Кн.2. Психология образования [Текст] /Р.С. Немов. – 3-е изд. – М: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1997. – 608с.

37. *Овчарова, Р.В*. Практическая психология в начальной школе [Текст] / Р.В. Овчарова. - М.: ТЦ «Сфера», 1996.- 240 с.

38. *Осипова А.А.* Общая психокоррекция. Учебник для высших учебных заведений. [Текст] / А.А. Осипова. – М.: СФЕРА, 2002 г. 510 с.

39. *Сластёнин В.А.* Педагогика .Учебник для высших учебных заведений. [Текст] / В.А. Сластенин. – М.: Школа – Пресс, 2000. – 512 с.

40. Подлеснова, Н.Н. Второе рождение [Текст] / Н.Н. Подлеснова, И.В. Руденко // Семья и школа. – 1998. - № 7. - С.7-9.

41 .*Спиваковская А.С.* Популярная психология для родителей [Текст] / А.С. Спиваковская. - 2-е изд. - СПб: Союз, 1997. – 436 с.

42. *Дубровина И.В.* Практикум по возрастной и педагогической психологии [Текст] /И.В. Дубровина. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с.

43. *Крылов А.А.* Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии [Текст] / А.А. Крылов, С.А. Маничев. — изд. 2-е, перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2005. – 318 с.

44. *Прихожан, А.М.* Психокоррекционная работа с тревожными детьми [Текст] / А.М. Прихожан //Активные методы в работе школьного психолога. Киров: Кировский ГПУ, 1991. — С. 26—44.

45. *Прихожан, А.М.* Причины, профилактика и преодоление тревожности [Текст] / А.М. Прихожан // Психологическая наука и образование. -1998. - №2. – С. 11-17.

46. *Прихожан, А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Текст] / А.М. Прихожан. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. — 304 с.

47. *Реан, А.А.* Психология [Текст] / А.А. Реан. – М.: Проспект, 1998. – 584с.

48. *Райгородский, Д.Я.* Психология семьи [Текст] / Д.Я. Райгородский. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2002. – 752 с.

49. *Рогов, Е.И.* Настольная книга практического психолога [Текст] / Е.И. Рогов. – В 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. Центр ВЛАДОС, 1998: - кн.2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. - 480 с.:

50. *Рогов, Е.И.* Настольная книга практического психолога [Текст] / Е.И. Рогов. – М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2000. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384с.

51. *Руденский, Е.В.* Социальная психология: курс лекций [Текст] / Е.В. Руденский. – Новосибирск: Новосиб. научное изд-во, 1999. – 264 с.

52. *Савина, Е.* Тревожные дети [Текст] / Е. Савина, Н. Шанина // Дошкольное воспитание. – 1996. – №4. – С. 21-27.

– 237с.

53. *Степанов, С.С.* Большие проблемы маленького ребенка: советы психолога родителям [Текст] / С.С. Степанов. – М.: Педагогика-Пресс, 1995. – 168 с.

54. *Суворова, В.В.* Психофизиология стресса [Текст] / В.В. Суворова. — М.: Педагогика, 1975. – 156 с.

55. *Сухова, С.Н.* Создание ситуаций успеха как средство социальной адаптации младших школьников: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / С.Н. Сухова. – Кострома: Изд-во «Кострома», 2007. - 292 с.

56. *Феррои, Л.М.* Причины возникновения тревожности и ее проявления у детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / Л.М. Феррои // Школа здоровья. - 2005. - № 3. - С. 32-38.
57. *Чистякова, М.И.* Психогимнастика [Текст] / М.И. Буянов, М.И. Чистякова. – 2-е изд. - М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 160 с.

Приложение 1

Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса

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

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет».

Инструкция: «Ребята, сейчас Вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как Вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь.

Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ «+», если Вы согласны с ним, или «-», если не согласны».

Обработка и интерпретация результатов

При обработке результатов выделяют вопросы; ответы на которые не совпадают с ключом теста. Например, на 58-й вопрос ребенок ответил «Да», в то время как в ключе этому вопросу соответствует «-», то есть ответ «нет». Ответы, не совпадающие с ключом - это проявления тревожности. При обработке подсчитывается:

1. Общее число несовпадений по всему тексту. Если оно больше 50 %, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75 % от

общего числа вопросов теста – о высокой тревожности.

2. Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется так же, как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

Факторы	№ вопросов
1. Общая тревожность в школе	2, 3, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53. 54. 55, 56, 57, 58; сумма = 22
2. Переживание социального стресса	5. 10, 15. 20, 24. 30, 33, 36. 39, 42, 44 сумма = 11
3. Фрустрация потребности в достижение успеха	1. 3, 6. 11. 17. 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43; сумма = 13
4. Страх самовыражения	27, 31, 34, 37, 40, 45; сумма = 6
5. Страх ситуации проверки знаний	2, 7, 12, 16, 21, 26; сумма = 6
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	3,8,13,17.22; сумма = 5
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	9,14.18.23,28; сумма = 5
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	2,6,11,32.35.41.44.47; сумма = 8

Ключ к вопросам

1 -	7-	13-	19-	25 +	31 -	37-	43 +	49-	55-
2 _	8-	14-	20 +	26-	32-	38 +	44 +	50-	56-
3-	9-	15-	21 -	27-	33-	39 +	45-	51 -	57-
4-	10-	16-	22 +	28-	34-	40-	46-	52-	58-
5-	11 +	17-	23-	29-	35 +	41 +	47-	53-	
6-	12-	18-	24 +	30 +	36 +	42 -	48-	54-	

Результаты

1) Число несовпадений знаков («+» - да, «-» нет) по каждому фактору (абсолютное число несовпадений в процентах: < 50 %; > 50 % и 75%).

Для каждого респондента.

2) Представление этих данных в виде индивидуальных диаграмм.

3) Число несовпадений по каждому измерению для всего класса; абсолютное значение - < 50 %; > 50 % и 75%.

4) Представление этих данных в виде диаграммы.

5) Количество учащихся, имеющих несовпадения по определенному фактору 50 % и 75 % (для всех факторов).

6) Представление сравнительных результатов при повторных замерах.

7) Полная информация о каждом учащемся (по результатам теста).

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора).

Общая тревожность в школе - общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

Переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего - со сверстниками).

Фрустрация потребности в достижении успеха - неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

Страх самовыражения - негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

Страх ситуации проверки знаний - негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно - публичной) знаний, достижений, возможностей.

Страх не соответствовать ожиданиям окружающих - ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу - особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

Проблемы и страхи в отношениях с учителями - общий негативный

эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Бланк

“+”															
	0														
“–”															

Текст опросника

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?

9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, чего хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?
17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, ли ты сделаешь ошибку при ответе?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступать в спор?

28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебой?
33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?
34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?
35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?
36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?
37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?
38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?
39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?
40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?
41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?
42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удается быть лучше их?
43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?
44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?

45. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?
46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?
47. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?
48. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?
49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?
50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?
51. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?
52. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?
53. Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?
54. Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, чего не можешь ты?
55. Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?
56. Беспокоишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу проверочную работу?
57. Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь это плохо?
58. Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?

Методика «Детский вариант шкалы явной тревожности» А.М. Прихожан Назначение теста: шкала явной тревожности для детей (The Children’s Form of Manifest Anxiety Scale - CMAS) предназначена для

выявления тревожности как относительно устойчивого образования у детей 8-12 лет.

Описание теста: шкала была разработана американскими психологами A.Castaneda, B.R.McCandless, D.S.Palermo в 1956 году. О наличии симптома свидетельствуют только утвердительные варианты ответов. В России адаптация шкалы проведена и опубликована А.М.Прихожан. По данным авторов и пользователей, шкала 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.

Инструкция к тесту: «На следующих страницах напечатаны предложения. Около каждого из них два варианта ответа: верно и неверно. В предложениях описаны события, случаи, переживания. Внимательно прочти каждое предложение и реши, можешь ли ты отнести его к себе, правильно ли оно описывает тебя, твое поведение, качества. Если да, поставь галочку в колонке «Верно», если нет - в колонке «Неверно». Не думай над ответом долго. Если не можешь решить, верно или неверно то, о чем говорится в предложении, выбирай то, что бывает, как тебе кажется, чаще. Нельзя давать на одно предложение сразу два ответа (т. е. подчеркивать оба варианта). Не пропускай предложения, отвечай на все подряд».

Примечание*:* методика может проводиться как индивидуально, так и в группах, с соблюдением стандартных правил группового обследования. Для детей 7-8 лет предпочтительней индивидуальное проведение. При этом если ребенок испытывает трудности в чтении, возможен устный способ предъявления: психолог зачитывает каждый пункт и фиксирует ответ школьника. При групповом проведении такой вариант предъявления теста исключен. Примерное время выполнения теста - 15-25 мин.

Тестовый материал:

Утверждения.

1. Тебе трудно думать о чем-нибудь одном.

2. Тебе неприятно, если кто-нибудь наблюдает за тобой, когда ты что-нибудь делаешь.

3. Тебе очень хочется во всем быть лучше всех.

4. Ты легко краснеешь.

5. Все, кого ты знаешь, тебе нравятся.

6. Нередко ты замечаешь, что у тебя сильно бьется сердце.

7. Ты очень сильно стесняешься.

8. Бывает, что тебе хочется оказаться как можно дальше отсюда.

9. Тебе кажется, что у других все получается лучше, чем у тебя.

10. В играх ты больше любишь выигрывать, чем проигрывать.

11. В глубине души ты многого боишься.

12. Ты часто чувствуешь, что другие недовольны тобой.

13. Ты боишься остаться дома в одиночестве.

14. Тебе трудно решиться на что-либо.

15. Ты нервничаешь, если тебе не удается сделать то, что тебе хочется.

16. Часто тебя что-то мучает, а что - не можешь понять.

17. Ты со всеми и всегда ведешь себя вежливо.

18. Тебя беспокоит, что тебе скажут родители.

19. Тебя легко разозлить.

20. Часто тебе трудно дышать.

21. Ты всегда хорошо себя ведешь.

22. У тебя потеют руки.

23. В туалет тебе надо ходить чаще, чем другим детям.

24. Другие ребята удачливее тебя.

25. Для тебя важно, что о тебе думают другие.

26. Часто тебе трудно глотать.

27. Часто волнуешься из-за того, что, как выясняется позже, не имело значения.

28. Тебя легко обидеть.

29. Тебя все время мучает, все ли ты делаешь правильно, так, как следует.

30. Ты никогда не хвастаешься.

31. Ты боишься того, что с тобой может что-то случиться.

32. Вечером тебе трудно уснуть.

33. Ты очень переживаешь из-за оценок.

34. Ты никогда не опаздываешь.

35. Часто ты чувствуешь неуверенность в себе.

36. Ты всегда говоришь только правду.

37. Ты чувствуешь, что тебя никто не понимает.

38. Ты боишься, что тебе скажут: «Ты все делаешь плохо».

39. Ты боишься темноты.

40. Тебе трудно сосредоточиться на учебе.

41. Иногда ты злишься.

42. У тебя часто болит живот.

43. Тебе бывает страшно, когда ты перед сном остаешься один в темной комнате.

44. Ты часто делаешь то, что не стоило бы делать.

45. У тебя часто болит голова.

46. Ты беспокоишься, что с твоими родителями что-нибудь случится.

47. Ты иногда не выполняешь свои обещания.

48. Ты часто устаешь.

49. Ты часто грубишь родителям и другим взрослым.

50. Тебе нередко снятся страшные сны.

51. Тебе кажется, что другие ребята смеются над тобой.

52. Бывает, что ты врешь.

53. Ты боишься, что с тобой случится что-нибудь плохое.

Ключ к тесту.

1) Ключ к субшкале «социальной желательности» (номера пунктов CMAS).

- Ответ «Верно»: 5, 17, 21, 30, 34, 36.

- Ответ «Неверно»: 10, 41, 47, 49, 52.

Критическое значение по данной субшкале - 9. Этот и более высокий результат свидетельствуют о том, что ответы испытуемого могут быть недостоверны, могут искажаться под влиянием фактора социальной желательности.

2) Ключ к субшкале тревожности.

- Ответы «Верно»: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12,13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 53.

Полученная сумма баллов представляет собой первичную, или «сырую», оценку.

Обработка и интерпретация результатов теста.

Предварительный этап:

1. Просмотреть бланки и отобрать те, на которых все ответы одинаковы (только «верно» или только «неверно»). Как уже отмечалось, в CMAS диагностика всех симптомов тревожности подразумевает только утвердительный ответ («верно»), что создает при обработке трудности, связанные с возможным смешением показателей тревожности и склонности к стереотипии, которая встречается у младших школьников. Для проверки следует использовать контрольную шкалу «социальной желательности», предполагающую оба варианта ответа. В случае выявления левосторонней (все ответы «верно») или правосторонней (все ответы «неверно») тенденции полученный результат следует рассматривать как сомнительный. Его следует тщательно проконтролировать с помощью независимых методов.

2. Обратить внимание на наличие ошибок в заполнении бланков: двойные ответы (т. е. подчеркивание одновременно и «верно», и «неверно»), пропуски, исправления, комментарии и т. п. В тех случаях, когда у испытуемого ошибочно заполнено не более трех пунктов субшкалы тревожности (вне зависимости от характера ошибки), его данные могут обрабатываться на общих основаниях. Если же ошибок больше, то обработку

проводить нецелесообразно. Следует обратить особое внимание на детей, которые пропускают или дают двойной ответ на пять или более пунктов CMAS. В значительной части случаев это свидетельствует о затрудненности выбора, трудностях в принятии решения, попытке уйти от ответа, т. е. является показателем скрытой тревожности.

Основной этап:

1. Подсчитываются данные по контрольной шкале - субшкале «социальной желательности».

2. Подсчитываются баллы по субшкале тревожности.

3. Первичная оценка переводится в шкальную. В качестве шкальной оценки используется стандартная десятка (стены). Для этого данные испытуемого сопоставляются с нормативными показателями группы детей соответствующего возраста и пола.

Стены	Половозрастные группы (результаты в баллах)							
	7 лет		8-9 лет		10-11 лет		12 лет	
	д	м	д	м	д	м	д	м
1	0-2	0-3	0	0-1	0-3	0-2	0-6	0-5
2	3-4	4-6	1-3	2-4	4-7	3-6	7-9	6-8
3	5-7	7-9	4-7	5-7	8-10	7-9	10-13	9-11
4	8-10	10-12	8-11	8-11	11-14	10-13	14-16	12-14
5	11-14	13-15	12-15	12-14	15-18	14-16	17-20	15-17
6	15-18	16-18	16-19	15-17	19-21	17-20	21-23	18-20
7	19-21	19-21	20-22	18-20	22-25	21-23	24-27	21-22
8	22-25	22-24	23-26	21-23	26-28	24-27	28-30	23-25
9	26-29	24-26	27-30	24-26	29-32	28-30	31-33	26-28
10	29 и более	27 и более	31 и более	27 и более	33 и более	31 и более	34 и более	29 и более

Таблица 2. Перевод «сырых» баллов в стены.

Примечание к таблице норм:

- д - нормы для девочек,
- м - нормы для мальчиков.

4. На основании полученной шкальной оценки делается вывод об уровне тревожности испытуемого.

Стены	Характеристика	Примечание
1-2	низкий	Подобное «чрезмерное спокойствие» может иметь и не иметь защитного характера
3-6	средний	Необходим для адаптации и продуктивной деятельности
7-10	высокий	Часто бывает связана с ограниченным кругом ситуаций, Обычно носит «разлитой», генерализованный характер определенной сферой жизни

Приложение 2

Программа, направленная на снижение уровня школьной тревожности у детей младшего школьного возраста.

Занятие №1.

Знакомство. Установление правил взаимодействия в группе.

Цель занятия: создание положительного эмоционального фона, сплочение группы, выработка правил поведения на занятиях.

Оборудование: листы бумаги, карандаши, краски, заготовки варежек из картона.

1. **Вводное слово ведущего.**

Краткое выступление ведущего с целью информирования участников группы о целях и форме занятий. Вырабатывает ритуал приветствия.

2. **Упражнение «Снежный ком».**

Цель: знакомство участников группы друг с другом, демонстрация стиля взаимоотношений с ведущим группы и ее членами.

Инструкция:

Психолог предлагает познакомится друг с другом, путем создания снежного кома. Для этого каждый должен придумать себе прилагательное, которое начинается с той же буквы что и его имя. Потом психолог начинает первым: он говорит свое имя и прилагательное к нему. Второй человек, сидящий от психолога справа, должен сначала повторить его высказывание, а затем сказать свое. Дальше каждый последующий должен сначала повторить все предыдущие высказывания, начиная с высказывания психолога, а затем назвать свое. Так количество высказываний будет постепенно увеличиваться, образуя «снежный ком». Затем, если группа большая, можно предложить

учащимся на небольших листочках (заготовленных заранее) написать свои имена и прикрепить их к груди на английские булавки. В конце занятия их можно собрать в отдельную коробку, чтобы на следующем занятии снова ими воспользоваться.

3. **Упражнение «Соглашения».**

Цель: совместное обсуждение установление правил работы в группе.

Инструкция:

Психолог, предлагает вспомнить, что в классах участников группы проводилось тестирование, и что по его итогам выяснилось, что всем им часто мешает повышенная тревожность, когда они волнуются, переживают из-за того, что еще не случилось и т.д. Далее психолог акцентирует внимание на том, что все они собрались здесь для того, чтобы научиться справляться с этими неприятными чувствами. Но в процессе общей работы могут возникать такие ситуации, о которых они бы не хотели, чтобы знали другие люди. Для того чтобы этого не было, участникам предлагается написать соглашения (или правила) группы. Первым правилом будет, например, «Не разглашать тайны» (означает, что каждый может рассказывать своим друзьям и родителям что они сами делали на этом занятии, но не может говорить о том, что делал или говорил другой человек *(на доску крепится лист на нем записывается правило).*

Далее составляется свод правил, затем все участники ставят под ними свои подписи в знак того, что будет их соблюдать. Если кто-то не согласен с правилами группы, он ее покидает.

4. **Упражнение «Варежки».**

Цель: повысить сплоченность группы через совместную деятельность.

Инструкция:

В случайном порядке раздаются парные заготовки «варежек» (на тот случай, если участников окажется нечетное количество, необходимо приготовить одну «тройку» варежек). Задача — найти свою пару (тройку), договориться и вместе раскрасить варежки. В конце каждая пара

представляет свое творение. В случае конфликтов внутри пар возможна тактичная помощь ведущего.

5. **Рефлексия результатов занятия.**

Обсуждение результатов занятия. Выработка ритуала завершения занятий, включающего элементы рефлексии, его проведение.

Занятие №2.

Сплочение группы, закрепление правил

Цель занятия: развитие способности слаженной работы в группе, закрепление правил.

Оборудование: специального нет.

1. **Ритуал приветствия** (включение в работу)**.**

2. **Игра “Печатная машинка”.**

Цель: развитие способности слаженно работать в группе, сплочение группы.

Инструкция:

Психолог предлагает: “Давайте проверим, можем ли мы слаженно работать в группе. Попытаемся воспроизвести процесс печатания на машинке отрывок от хорошо известной вам песни или стихотворения. Например, “В лесу родилась елочка”. Каждый по очереди производит по одной букве слова (“ В – л – е – с – у …”). В конце слова – все встают, на знак препинания - топают ногой, в конце строки – хлопают в ладоши».

При этом оговаривается одно условие игры: кто ошибется – выходит из игры, покидает круг. Итак, первый участник произносит первую букву, второй – вторую и т.д. Не забывайте о знаках препинания. Начали. Ну, а сейчас можно оценить, кто у нас вышел в победители. Спасибо, на этом игра закончена.

3. **Игра «Рука».**

Цель: развитие сплоченности группы, формирование мотивации групповой работы, развития эмпатии.

Инструкция:

Все сидят в кругу. Необходимо по команде ведущего «три-четыре», ни с кем не договариваясь, показать определенное количество пальцев. Играет только правая рука. Задача заключается в том, чтобы все участники показали одинаковое количество пальцев.

В обсуждении выясняется, что никто в группе не может «выиграть», пока группа не работает синхронно, а участники не пытаются понять и почувствовать друг друга.

В случае проявления раздражения, агрессии со стороны отдельных ребят в адрес других в контексте работы группы данные особенности поведения регулируются на основе правил групповой работы, в дальнейшем служат материалом для анализа, возможно, для индивидуальной работы с ребенком.

4. **Игра «Дотронься до...»**

Цель: развитие сплоченности через физический контакт, для внимания к окружающим.

Инструкция:

Водящий (им становятся все участники по очереди) называет какой-то цвет, и все дотрагиваются до этого цвета друг на друге. Игру можно усложнить: если один игрок дотрагивается до второго, то второму нельзя прикасаться к первому (следовательно, он должен включить в игру кого-то третьего). Намеренное или даже случайное причинение боли другим детям в контексте групповой работы регулируется на основе правил работы группы.

5. **Рефлексия результатов занятия.**

Занятие №3.

Закрепление мотивации групповой работы, проработка личных трудностей.

Цель занятия: развитие мотивации, снятие напряжения, осознание своих трудностей.

Оборудование: альбомные листы, цветные карандаши, краски.

1. **Ритуал приветствия** (включение в работу)**.**

2. **Игра «Гусеница».**

Цель: закрепления мотивации групповой работы, развития групповой сплоченности.

Инструкция: воздушные шары, резиновые мячи, альбомные листы, цветные карандаши, краски, ручки.

Игра учит доверию. Почти всегда партнеров не видно, хотя и слышно. Успех продвижения всех зависит от умения каждого скоординировать свои усилия с действиями остальных участников.

Ведущий говорит: «Ребята, сейчас мы с вами будем одной большой гусеницей и будем все вместе передвигаться по этой комнате. Постройтесь цепочкой, руки положите на плечи впереди стоящего. Между животом одного играющего и спиной другого зажмите воздушный шар или мяч. Дотрагиваться руками до воздушного шара (мяча) строго воспрещается! Первый в цепочке участник держит свой шар на вытянутых руках. Таким образом, в единой цепи, но без помощи рук, вы должны пройти по определенному маршруту».

Для наблюдающих: обратите внимание, где располагаются лидеры, кто регулирует движение «живой гусеницы».

3. **Упражнение «Части моего “Я”.**

Цель: осознание и проговаривание своих трудностей, снятие напряжения.

Инструкция:

Ведущий предлагает детям вспомнить, какими они были в разных случаях, в зависимости от обстоятельств (порой настолько непохожи на себя самих, будто это разные люди) как они, случается, внутренний диалог с собой и попытаться нарисовать эти разные черты своего “Я”. Это можно сделать так, как получится, быть может, символически.

После выполнения задания участники в том числе, ведущий, по очереди показывая свои рисунки группе, рассказывают, что на их изображено. Дети обмениваются впечатлениями, трудно ли было выполнить

задание, трудно ли рассказать, что изобразили. Ведущий собирают рисунки с условием, что они не будут показаны никому из учеников или учителей.

4. **Упражнение «Мои трудности».**

Цель: вербализация собственных трудностей, развитие доверия друг к другу.

Инструкция:

Детям предлагается вспомнить, что им трудно в жизни и нарисовать свои трудности с помощью символов, чучел и т.д. После обсуждаются рисунки и участники группы дают советы по их преодолению.

5. **Рефлексия результатов занятия.**

Занятие №4.

Вербализация содержания школьной тревожности

Цель: осознание причин школьной тревожности, формирование позитивного отношения к школьным занятиям.

Оборудование: альбомные листы, цветные карандаши, краски, ручки, пластелин.

1. **Ритуал приветствия** (включение в работу)**.**
2. **Игра «Изобрази предмет»**

Цель: создание рабочего настроения, обращения к школьным заботам.

Инструкция:

Детям нужно придумать и без слов изобразить предмет, как-то связанный со школой. Остальные участники группы отгадывают, какой предмет имеется в виду.

3. **Упражнение «Фигура монстра».**

Цель: вербализация и работа со школьной тревожностью в безопасной форме, снижения школьной тревожности.

Инструкция:

Участники объединяются в группы с одинаковыми страхами или похожими.

Инструкция:

Ведущий предлагает вспомнить, что больше всего тревожит в школе каждого участника. Какие ситуации, задания, люди их беспокоят. Далее, предлагается вылепить эту тревогу. Причем, не саму ситуацию, а те чувства, которые беспокоят в этой ситуации. На что похожи эти чувства, с чем или с кем ассоциируются. (Дети лепят тревогу). После каждый рассказывает про свои беспокойства и соединяет их вместе с другими, чтобы получился монстр.

Каждая группа представляет своего монстра, рассказывает, как он появился и из чего состоит, сочиняет страшилку, но в кульминации должно случиться что-то приятное, смешное, а может даже он станет чем-то полезен.

4. **Рефлексия результатов занятия.**

Занятие №5.

Разрядка школьной тревожности

Цель: определение страхов и причин тревожного состояния. Развитие чувства уверенности в своих силах и самопринятия.

Оборудование: альбомные листы, ручки, карандаши, матерчатая повязка для глаз.

1. **Ритуал приветствия** (включение в работу)**.**
2. **Игра "Школа"**

Цель: снятие страха перед школой.

Инструкция:

Игра состоит из 2 этюдов (на выбор).

1 этюд - "Школа для животных".

Из общего числа детей отбираются те дети, которые боятся школы. Каждый ребёнок по желанию выбирает для себя роль какого-либо животного (трясущегося от страха зайца, агрессивного тигра). "Животные" рассаживаются за парты, входит "учитель" (ведущий) и начинает урок. "Животные" ведут себя в соответствии со своей ролью.

Если у детей есть страх не перед школой, а перед учителем, то один из детей играет учителя: "Здравствуйте, звери! Кто выучил домашнее задание?"

2 этюд - "Школа для людей".

Если в первом этюде допускались различные звериные ситуации, то во втором школа представлена как нечто светлое, возвышенное, доброе. Проводится урок рисования. Дети рисуют сюжет "ШКОЛА". Один из детей выполняет роль учителя. Можно модифицировать урок рисования. "Учитель" рисует на доске какую-либо фигуру (круг, квадрат). Дети перерисовывают эту фигуру, "учитель" обязательно хвалит тех, у кого получается хороший рисунок.

3. **Упражнение «Слепой танец».**

Цель: Развитие чувства уверенности, доверия друг к другу, снятие излишнего мышечного напряжения.

Инструкция:

Ведущий говорит участникам группы: «Разбейтесь на пары. Один из вас получает повязку на глаза, он будет "слепой". Другой останется "зрячим" и сможет водить "слепого". Теперь возьмитесь за руки и потанцуйте друг с другом под легкую музыку (1—2 минуты). Теперь поменяйтесь ролями. Помогите партнеру завязать повязку».

В качестве подготовительного этапа можно посадить детей попарно и попросить их взяться за руки. Тот, кто видит, двигает руками под музыку, а ребенок с завязанными глазами пытается повторить эти движения, не отпуская рук, 1 -2 минуты. Потом дети меняются ролями. Если тревожный ребенок отказывается закрыть глаза, успокойте его и не настаивайте. Пусть танцует с открытыми глазами.

4. **Рефлексия результатов занятия.**

Занятие №6.

Тренировка чувств понимания и сопереживания. Формирование навыков сотрудничества у детей

Цель: развитие внимания к поведению другого и способности получения обратной связи.

Оборудование: несколько булавок для одежды, ручки, листы бумаги.

1. **Ритуал приветствия** (включение в работу)**.**
2. **Игра “Таможня”**

Цель: развитие самостоятельности суждений

Инструкция:

Ведущий: “Предлагаю попрактиковаться в наблюдательности, внимательном анализе поведения другого человека, умении понять его душевное состояние. Итак, наша группа – пассажиры, идущие на рейс самолета. Один из них – контрабандист. Он пытается вывезти из страны уникальное ювелирное изделие (в качестве “предмета контрабанды” используется реальный маленький предмет – булавка) “Итак, кто хочет быть таможенником?”

Взявший на себя эту роль выходит. Один из участников группы, по желанию, прячет у себя булавку, после чего впускают “таможенника”. Мимо него по одному проходят “пассажиры”, он пытается определить “Кто из них, привозит контрабанду”. Чтобы облегчить задачу, ему представляют две или три попытки. После того, как в роли “таможенника” побывали двое – трое участников, ведущий просит их рассказать, на что они ориентировались, определяя “контрабандиста”.

3. **Упражнение «Бутерброд с ореховым маслом»**

Цель: развитие умения понимать душевное состояние другого и способов взаимодействия с окружающим миром.

Инструкция:

Для выполнения этого упражнения мне понадобится один желающий. *(Дальше инструкция дается после того, как выйдет помощник)* Твое задание – объяснить младшему брату, как сделать бутерброд с ореховым маслом. Братом буду я. Я буду выполнять все твои инструкции. *(Следовать указаниям учащегося необходимо настолько точно, насколько он говорит, не боясь взывать смех своими действиями. Младший брат ничего не знает: ни как открыть банку с маслом, ни как открыть пакет с хлебом, ни какой стороной ножа пользоваться и т.д.)*

Это упражнение должно показать, как тяжело порой слушающему понимать мысли говорящего.

4. **Упражнение «Комплимент».**

Цель: снятие остаточного напряжения, получение обратной связи.

Инструкция:

Участники становятся в два круга лицом друг к другу, образуя внешний и внутренний круги. Внутренний стоит на месте, а внешний передвигается на 1 человека после взаимного общения и преподнесения комплимента друг другу. Условие: называть друг друга по имени, смотреть в глаза партнеру и улыбаться.

5. **Рефлексия результатов занятия.**

Занятие №7.

Снятие мышечного напряжения

Цель: обеспечение состояния эмоционального комфорта путем снятия мышечного напряжения в теле. Дать возможность прояснить свои чувства и внутренне расслабиться.

Оборудование: высокий стул, корона из бумаги.

1. **Ритуал приветствия** (включение в работу)**.**
2. **Упражнение «Смена ритмов»**

Цель: Помочь тревожным детям включиться в общий ритм работы, снять излишнее мышечное напряжение.

Инструкция:

Если воспитатель хочет привлечь внимание детей, он начинает хлопать в ладоши и громко, в такт хлопкам, считать: раз, два, три, четыре... Дети присоединяются и тоже, все вместе хлопая в ладоши, хором считают: раз, два, три, четыре... Постепенно воспитатель, а вслед за ним и дети, хлопает все реже, считает все тише и медленнее.

3. **Упражнение «Подарок под елкой».**

Цель: Расслабление мышц лица, особенно вокруг глаз.

Инструкция:

Психолог говорит следующее: «Представьте себе, что скоро новогодний праздник. Вы целый год мечтали о замечательном подарке. Вот вы подходите к елке, крепко-крепко зажмуриваете глаза и делаете глубокий вдох. Затаите дыхание. Что же лежит под елкой? Теперь выдохните и откройте глаза. О, чудо! Долгожданная игрушка перед вами! Вы рады? Улыбнитесь».

После выполнения упражнения можно обсудить (если дети захотят), кто о чем мечтает.

4. **Упражнение «Волшебный стул».**

Цель: Способствовать повышению самооценки ребенка, улучшению взаимоотношений между детьми.

Инструкция:

Предварительно взрослый должен узнать «историю» имени каждого ребенка — его происхождение, что оно означает. Кроме этого надо изготовить корону и «Волшебный стул» — он должен быть обязательно высоким. Взрослый проводит небольшую вступительную беседу о происхождении имен, а затем говорит, что будет рассказывать об именах всех детей группы, причем имена самых тревожных детей лучше называть в середине игры. Тот, про чье имя рассказывают, становится королем. На протяжении всего рассказа об его имени он сидит на троне в короне.

В конце игры можно предложить детям придумать разные варианты его имени (нежные, ласкательные). Можно также по очереди рассказать что-то хорошее о короле.

5. **Рефлексия результатов занятия.**

Занятие №8.

Тренировка гибкости поведения

Цель: формирование положительной стратегии взаимодействия, закрепление коммуникативных навыков учащихся

Оборудование: картонный ящик с заданиями на бумажных листах.

1. **Ритуал приветствия** (включение в работу)**.**

2. **Игра «Иголочка и ниточка»**

Цель: Активизация совместной деятельности, работа в группе.

Инструкция:

Один ребенок берет на себя роль «иголки» и встает первым, остальные дети «ниточка» встают за ним, держа друг друга за пояс. По сигналу взрослого «иголочка» начинает двигаться в любом направлении, «ниточка» старается двигаться в такт, чтобы не отстать (не порваться). Играть можно несколько раз и менять ведущего.

3. **Упражнение «Чемпионат»**

Цель: рассмотреть разные случаи отказа от выполнения просьбы или разные случаи высказывания просьбы.

Инструкция:

Разбейтесь на пары. Каждая пара должна взять из ящика задание, которое она должна выполнить, разыграв сценку с помощью кукол. На подготовку дается 1 минута, на выполнение не более 3 минут. Все остальные – судьи. Они оценивают выступление по 2 критериям:

- за точность выполнения задания,
- за использованные средства.

Ведущий подсчитывает очки. Чемпионы награждаются.

4. Упражнение «Утро».

Цель: развитие гибкости поведения.

Инструкция:

Участникам предлагается выбрать себе роль: папы, мамы, бабушки, брата, сестры и т.д. Роли обсуждаются. После чего предлагается разыграть ситуацию «Семья утром». Например: Мама готовит завтрак, папа застилает постель, дедушка читает газету, бабушка ругает дедушку т.п. Детям, испытывающим трудности в моделировании поведения, ведущий может оказать поддержку и помощь.

5. **Рефлексия результатов занятия.**

Занятие №9.

Повышение самооценки

*Цель: с*пособствовать повышению самооценки ребенка, улучшению взаимоотношений между детьми.

Оборудование: карточки с надписями одобряемого действия.

1. **Ритуал приветствия** (включение в работу)**.**
2. **Упражнение "Похвалилки".**

Цель: способствует повышению самооценки ребенка, повышает его значимость в коллективе.

Инструкция:

Все дети сидят в кругу (или за партами). Каждый получает карточку, на которой зафиксировано какое-либо одобряемое окружающими действие, ребенок должен "озвучить" карточку. Причем, начав словами "Однажды я...". Например: "Однажды я помог товарищу в школе" или "Однажды я очень быстро выполнил домашнее задание" и т. д. На обдумывание задания дается 2-3 минуты, после чего каждый ребенок по кругу (или по 74 очереди) делает краткое сообщение о том, как однажды он здорово выполнил то действие или совершил тот позитивный поступок, который указан в его карточке.

После того как все дети выскажутся, взрослый может обобщить сказанное. Если же дети готовы к обобщению без помощи взрослого, пусть они сделают это сами. В заключении можно провести беседу о том, что каждый ребенок обладает какими-либо талантами, но для того, чтобы это заметить, необходимо очень внимательно, заботливо и доброжелательно относиться к людям, окружающим нас.

3. **Упражнение «За что меня любит мама".**

Цель: Способствует повышение значимости каждого ребенка в глазах окружающих его детей.

Инструкция:

Все дети сидят в кругу (или за партами). Каждый ребенок по очереди говорит всем, за что его любит мама. Затем можно попросить одного из детей (желающего), чтобы он повторил, за что любит мама каждого

присутствующего в группе ребенка. При затруднении другие дети могут ему помочь.

После этого целесообразно обсудить с детьми, приятно ли было им узнать, что все, что они сказали, другие дети запомнили. Дети обычно сами делают вывод о том, что надо внимательно относиться к окружающим и слушать их

4. **Игра «Зайки и слоники».**

Цель: дать возможность детям почувствовать себя сильными и смелыми, способствовать повышению самооценки.

Инструкция:

Психолог предлагает следующее: «Ребята, я хочу вам предложить игру, которая называется "Зайки и слоники". Сначала мы с вами будем зайками-трусишками. Скажите, когда заяц чувствует опасность, что он делает? Правильно, дрожит. Покажите, как он дрожит. Поджимает уши, весь сжимается, старается стать маленьким и незаметным, хвостик и лапки его трясутся» и т. д. Дети показывают. «Покажите, что делают зайки, если слышат шаги человека?» Дети разбегаются по группе, классу, прячутся и т. д. «А что делают зайки, если видят волка?..» Педагог играет с детьми в течение нескольких минут. «А теперь мы с вами будет слонами, большими, сильными, смелыми. Покажите, как спокойно, размеренно, величаво и бесстрашно ходят слоны. А что делают слоны, когда видят человека? Они боятся его? Нет. Они дружат с ним и, когда его видят, спокойно продолжают свой путь. Покажите, как. Покажите, что делают слоны, когда видят тигра...» Дети в течение нескольких минут изображают бесстрашного слона.

После проведения упражнения ребята садятся в круг и обсуждают, кем им больше понравилось быть и почему.

5. **Рефлексия результатов занятия**

Занятие №10

Развитие навыков общения и уверенного поведения

Цель: развитие навыков общения, снятие напряжения и скованности в общении, осознание различных черт характера и чувств.

Оборудование: «волшебная палочка» - ручка или маленькая указка, обкрученная фольгой.

1. **Ритуал приветствия** (включение в работу)**.**
2. **Упражнение «Молекулы».**

Цель: раскрепощение участников.

Инструкция:

Представим себе, что все мы атомы. Атомы выглядят так (показать). Атомы постоянно двигаются и объединяются в молекулы. Число атомов в молекуле может быть разное, оно определяется тем, какое число я назову. Мы все сейчас начнем быстро двигаться, и я буду говорить, например, три. И тогда атомы должны объединиться в молекулы по три атома в каждый. Молекулы выглядят так (показать).

Возможная модификация: скорость движения атомов и собранных молекул зависит от температуры окружающей среды. Если тренер называет отрицательную температуру, движение замедляется или даже останавливается, при повышение – ускоряется.

По завершению упражнения можно задать вопросы: - Как вы себя чувствуете? - Все ли соединились с теми, с кем хотели?

3. **Упражнение «Любимые вещи».**

Цель: развивать коммуникативные способности, укреплять единство группы.

Инструкция:

Психолог говорит следующее: «Сядьте по трое. Сейчас каждый из вас по очереди будет рассказывать остальным о какой-нибудь вещи, которая ему особенно дорога. Это может быть игрушка, книжка, или даже кухонный стол, за которым вечером собирается вся семья. Надо будет постараться объяснить, почему именно эта вещь так важна для вас и почему вам хочется рассказать о ней. Внимательно слушайте и запоминайте, о чем говорят ваши партнеры,

чтобы суметь потом рассказать об этом другим. Затем дети объединяются, и каждый ребенок рассказывает классу о вещи, которую особенно любит один из членов его тройки, и о том, почему она ему так дорога.

По завершению можно обсудить задание:

— Есть ли вещи, которые одинаково дороги многим ребятам?

— Какие вещи дороги твоей маме (папе)?

— Какая вещь особенно дорога твоему лучшему другу?

— Какая вещь была тебе дорога раньше, а теперь потеряла свою значимость?

— Что ты ощущаешь, когда можешь рассказать другим о важной для тебя вещи?

4. **Игра «Волшебная палочка».**

Цель: дать ребенку возможность задуматься и подвести итог прошедшей недели, нескольких дней, развивать навык общения и групповую сплоченность.

Инструкция:

Психолог предлагает сесть всем участникам группы, образуя круг, и посмотреть на волшебную палочку, которую он принес. После он сообщает, что право говорить получит только тот ребенок, у которого в руках будет находится волшебная палочка. Все остальные должны будут внимательно слушать до тех пор, пока палочка не перейдет к ним. Условие будет следующее: каждый, кто держит волшебную палочку, должен рассказать всем, что хорошего случилось с ним на прошлой неделе или за последние дни. Когда рассказчик закончит, он сам решит, кому передать палочку дальше.

Другие возможные вопросы:

— Что было для тебя на прошлой неделе самым трудным?

— Хотел ли ты на прошлой неделе что-нибудь сделать, что пришлось отложить на будущее?

— Было ли на прошлой неделе что-нибудь, что ты делал действительно с удовольствием?

Необходимо следить за тем, чтобы каждый ребенок получил слово.

5. **Рефлексия результатов занятия**

Занятие №11.

Отработка полученных навыков

Цель: закрепление и активизация самосознания, разрядка тревожности.

Оборудование: небольшой мячик, например, теннисный.

1. **Ритуал приветствия** (включение в работу)**.**
2. **Игра «Продолжить».**

Цель: определить, что понял для себя ребенок в период прохождения коррекционной программы, и как это отразилось на его самоотношении.

Инструкция:

В руках тренера мяч. Он объясняет участникам группы правила игры: он будет кидать одному из участников мяч и начинать предложение, а он должен бросить его обратно, назвав окончание, пришедшее ему на ум. И так всем участникам группы. Все предложения будут касаться ребенка. Одни и те же "начала" могут прилетать к ребенку несколько раз, но придуманные им "окончания" должны различаться.

Предложения могут начинаться со слов: «Я умею...», «Я могу...», «Я хочу научиться...», «Я чувствую себя смелым, когда …

3. **Игра “Благодарность без слов”.**

Цель: формирование осознанного отношения к своей личности и своим чувствам.

Инструкция:

Участники разбиваются на пары по желанию. Пары выходят в центр круга, сначала один, а потом другой пытаются без помощи слов выразить чувство благодарности. Затем пары делятся впечатлениями, о том:

- что чувствовал, выполняя это упражнение;
- искренно или наиграно выглядело изображение благодарности партнером;
- понятно ли было, какое чувство изображал партнер.

4. **Упражнение «Путешествие на облаке».**

Цель: расслабить мышечное и напряжение в теле.

Инструкция:

«Сядьте поудобнее и закройте глаза. Два-три раза глубоко вдохните и выдохните...

Я хочу пригласить тебя в путешествие на облаке. Прыгни на белое пушистое облако, похожее на мягкую гору из пухлых подушек. Почувствуй, как твои ноги, спина, попка удобно расположились на этой большой облачной подушке.

Теперь начинается путешествие. Твое облако медленно поднимается в синее небо. Чувствуешь, как ветер овевает твое лицо?

Здесь, высоко в небе, все спокойно и тихо. Пусть твое облако перенесет тебя сейчас в такое место, где ты будешь счастлив.

Постарайся мысленно "увидеть" это место как можно более точно. Здесь ты чувствуешь себя совершенно спокойно и счастливо. Здесь может произойти что-нибудь чудесное и волшебное... (30 секунд.)

Теперь ты снова на своем облаке, и оно везет тебя назад, на твое место в классе. Слезь с облака и поблагодари его за то, что оно так хорошо тебя покатало... Теперь понаблюдай, как оно медленно растает в воздухе... Потянись, выпрямись и снова будь бодрый, свежий и внимательный»

5. **Рефлексия результатов занятия.**

Занятие №12.

Итоговое занятие

Цель: осознание мотивов межличностных отношений, тренировка гибкости поведения, закрепление позитивного отношения к себе и окружающим, завершение группы.

Оборудование: альбомные листы, цветные карандаши, краски, бланки с написанными ситуациями.

1. **Ритуал приветствия** (включение в работу)**.**
2. **Упражнение « Я не такой, как все, и все мы разные»**

Цель: подвести к пониманию того, что все люди разные и достойны уважения.

Инструкция:

Детям предлагается в течение пяти минут с помощью цветных карандашей нарисовать, что такое радость. Подчеркивается, что рисунок может быть конкретным, абстрактным, каким угодно. После выполнения задания участники, в том числе ведущий, по очереди показывая свои рисунки группе, рассказывают, что на них изображено. Дети обмениваются впечатлениями, трудно ли было выполнить задание, трудно ли рассказать, что изобразили. Ведущий просит ребят обратить внимание на различие в понимании и представлении понимания понятия “радости”. Делается вывод о том, что каждый человек – особенный, неповторимый. Поэтому каждый человек незаменим, и это важное основание для того, чтобы он ощущал свою ценность.

3. **Упражнение «Заявление»**

Цель: понимание собственных мотивов и переживаний, интеграция полученного опыта на занятиях.

Инструкция:

Каждому участнику раздается бланк с написанными на нем ситуациями. Необходимо будет каждому участнику вписать напротив ситуации что он чувствует, почему он это чувствует и наиболее подходящий способ поведения в ней (Приложение 4).

4. **Заключительное слово ведущего.**

Ведущий говорит о том, что эти занятия показали, что у всех нас много возможностей, много того, что делает каждого из нас уникальным, неповторимым, и то, что для всех нас общее. Потому мы нужны друг другу, каждый человек может добиться в жизни успеха и сделать так, что другим людям рядом с ним было веселее и радостнее жить. До свидания. Спасибо за работу. (Все дарят друг другу теплые слова.)