**Содержание**

Введение

Глава 1. Психолого-педагогические особенности формирования и развития эмоциональной сферы и межличностного общения у младших школьников

1.1 Проблема тревожности в отечественной и зарубежной психологии

1.2 Причины возникновения тревожности и особенности ее проявления у детей младшего школьного возраста

1.3 Эмоциональные особенности формирования личности и характер межличностных отношений в младшем школьном возрасте

Глава 2. Экспериментальное изучение особенностей преодоления тревожности у 7-и летних детей в процессе коррекционного воздействия

2.1 Методика и результаты констатирующего эксперимента

2.2 Содержание формирующего эксперимента

2.3 Результаты контрольного эксперимента

Заключение

Список литературы

Приложения

**Введение**

**Актуальность работы** обусловлена, на наш взгляд,следующими положениями. Новые цели воспитания ставят новые задачи — гуманистического подхода к личности школьника. К сожалению, в настоящее время тревожность стала постоянным спутником наших детей. Страхи, тревога намертво крепятся в маленьких сердцах, заставляя детей совершать поступки, не свойственные их характерам. Расстройства в виде тревожности имеют место во всех культурах, но более часто возникают в тех семьях, где к детям предъявляют высокие требования и не оказывают им достаточной поддержки [31, с. 88]. Проблема детской тревожности — одна из главных проблем современной школы. Именно школы, потому что в силах учителя создать в классе благоприятный психологический климат, обеспечить приемлемые условия обучения и воспитания для всех и каждого в отдельности. Психолог и социальный педагог в тесном контакте с учителем и родителями могут увидеть и понять детскую проблему и принять необходимые своевременные меры для ее разрешения [21, с. 43].

Бесспорно, что некоторый уровень тревожности свойствен всем людям и необходим для адекватного приспособления к окружающей действительности. Наличие тревожности как устойчивого эмоционально-личностного образования — свидетельство нарушений в личностном развитии. Она мешает нормальной деятельности, полноценному общению, а ребенку еще и развитию, познанию мира и себя. Нельзя не согласиться с мнением В.П.Кащенко, который еще в 20-х годах 20 ст. в полный голос заявил, что коррекция недостатков личности в процессе ее становления – проблема большой социальной значимости [14, с. 6].

**Цель исследования** – изучить возможность психолого-педагогической коррекции тревожности у 7-и летних детей в процессе коррекционных занятий.

**Объект исследования –** дети 7-и летнего возраста, испытывающие состояние тревожности.

**Предмет исследования –** разработка и апробирование системы психокоррекционных мероприятий по снятию состояния тревожности у детей 7-летнего возраста.

В соответствии с целью и предметом исследования необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Определить причины возникновения тревожности и особенности ее проявления у детей младшего школьного возраста.
3. Выявить специфические особенности проявления тревожных расстройств у детей.
4. Подобрать соответствующие методы, отвечающие цели и предмету исследования.
5. Выявить детей, попавших по результатам диагностики в «группу риска».
6. Составить и провести психолого-коррекционные упражнения на снижение тревожности у детей из «группы риска».
7. Провести повторную диагностику, направленную на выявление эффективности проведения коррекционной работы.

**Гипотеза исследования** заключается в следующем: «Состояние тревожности, мешающее гармоничному развитию личности детей 7-и летнего возраста можно нивелировать с помощью коррекционных мероприятий».

**Методы исследования** – анализ психолого-педагогической литературы, психолого-педагогический эксперимент, диагностические методы, количественная и качественная обработка результатов исследования.

**Исследование проводилось на базе** начальной школы № 14 с детьми 7-и летнего возраста в количестве 30 человек (контрольная и экспериментальная группа).

**Надежность и достоверность результатов исследования** достигались путем перепроверки данных на одном и том же контингенте испытуемых.

**Практическое значение работы** состоит в том, что с детьми проводится коррекционная работа, направленная на снижение высокого уровня тревожности у детей «группы риска» и составляются психолого-педагогические рекомендации, направленные на снижение уровня тревожности у детей 7-летнего возраста.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы из 43 наименования и приложения.

**Глава 1. Психолого-педагогические особенности формирования и развития эмоциональной сферы и межличностного общения у младших школьников**

**1.1 Проблема тревожности в отечественной и зарубежной психологии**

Обсуждение роли тревоги в поведенческих и личностных расстройствах у детей мы начнем с представления различных концепций, объясняющих факт появления неблагоприятных изменений в поведении человека.

Довольно подробное рассмотрение различных патопсихологических концепций тревоги обусловлено стремлением проанализировать эту сложную проблему, так как только характеристика возрастных особенностей поведенческих расстройств не может заменить знаний о причинах и механизмах этих расстройств.

Одной из первых теорий личности как таковой и нарушений ее функционирования, называемых психоневрозами, является теория Janet (1910). По его мнению, психоневрозы обуславливаются недостатком психической силы, необходимой для функционирования. Этот недостаток может быть детерминирован соматическим заболеванием, травмирующими переживаниями или деструктивными психическими навыками, среди которых в первую очередь следует упомянуть неуверенность в себе, углубляющуюся отказом от совершения усилий [3, с. 12].

По Pearson (1969), каждый человек действует на разных уровнях, требующих неодинакового напряжения душевных сил. Активность, сочетающаяся с высоким напряжением, — это прежде всего активность, требующая хорошего контакта с окружающей действительностью и умственного синтеза. Когда какое-то действие оказывается невозможным, энергия, предназначенная для его выполнения, разряжается на более низком уровне. Эта разрядка приобретает форму биполярного невроза или истерии — психастении с характерной для низшего уровня избирательностью поступков. Поведение истерика демонстративно, он податлив по отношению к внушению, склонен к бегству и болезни. Невротик погружается в беспочвенные мечтания, постоянно чувствует себя утомленным, изолированным от других людей. Интроверт подвержен приступам самоуничижения, жаждет любви, неустойчив, неприспособлен. Во всех этих случаях мы имеем дело с регрессом, возвратом с наиболее высокого уровня социальных действий, согласующихся с рациональными соображениями и опытом, на уровень действий импульсивных, совершаемых под влиянием внушения. Состояние тревоги — это следствие неверия в себя, предвосхищения неудач и появление тенденции к бегству. Таким образом, болезни, психические травмы и обладающее деструктивным действием неверие в себя являются основной причиной недостатка психической силы, возврата на низлежащий уровень функционирования, вследствие чего механизмы поведения разлаживаются [22].

Радикальное изменение представлений о сущности нарушения в функционировании личности связано с именем Фрейда (1986). В первую очередь здесь следует упомянуть об открытии им подсознательного механизма психики, явлений подавления тревоги и защитных механизмов, обеспечивающих ее ослабление, о его теории конфликта сил, действующих в человеке, с требованиями окружения. По мнению Фрейда, в человеке есть мощные силы инстинктивных влечений (Ид), главным образом, сексуального влечения, находящие выражение во внешнем поведении и проникающие в сферу сознания.

Социальные условия, нормы, обычаи исключают свободное выражение инстинктов. Поэтому возникновение влечений всегда сочетается с проявлением тревоги, ощущаемой как неспецифическое состояние неприятного напряжения.

Невротически измененное поведение — это выражение неудачи, постигшей Эго. Такая неудача обусловливает импульсивное выражение эмоций, повышения уровня тревожности и приведение в действие защитных механизмов, призванных служить устранению напряжения. То, как ослабляется тревога, определяет форму невроза. Большинство проявлений невроза — это свидетельства тенденций вытесненных из сознания импульсов к возвращению в него, симптомы функционирования защитных механизмов и психического истощения вследствие конфликта между Ид и Эго [42, с. 56].

Adler (1928) причины поведенческих расстройств усматривает не только в подавлении, фиксации или регрессии либидо, сколько в факте существования определенного психического конфликта (конфликта потребности в могуществе с впечатлениями собственной неполноценности по сравнению с окружением) и неумении разрешить его надлежащим образом.

Обусловленное фактическим положением ребенка по отношению к взрослым чувство неполноценности сопутствует индивиду всю жизнь. На каждом этапе развития его упрочению сопутствует социальный или профессиональный статус, уровень образования или внешний вид и т. п. Кроме того, это чувство всегда переживается по-настоящему, и именно оно лежит в основе стремления к могуществу и потребности в компенсации. Поведенческие расстройства социопатического или невротического характера являются следствием использования неадекватных способов разрешения конфликта.

Суть невроза заключается в мнимом повышении уровня собственной значимости; возникает он у индивидов, которым недостаточно смелости для компенсации своей неполноценности. Обычно невроз приобретает форму бегства в болезнь или составления нереальных жизненных планов.

Положения классического фрейдизма были развиты рядом исследователей. Эриксон (1996), ссылаясь на каноны ортодоксального психоанализа, описал личностные расстройства как эффект фиксации либидо на определенной сфере или же на определенном способе функционирования.

Фиксация на определенном способе функционирования, представляющем собой распространение сферы деятельности организма на социальные реакции, может приводить к закреплению следующих форм поведения:

— воплощающей, предполагающей взятие и получение;

— задерживающей, направленной на сохранение внутреннего содержания;

— элиминирующей, предполагающей отвержение;

— исследующей, предполагающей углубление во внешний мир, несмотря на его сопротивление.

Фиксация поведенческих реакций с преобладанием одного из перечисленных выше процессов обычно является следствием получения ребенком психической травмы. Такая фиксация обусловливает не только характерологические различия, но и трудности в воспитании данного индивида.

На каждом этапе развития возможно возникновение нарушений определенного типа. От реализации этой возможности зависит нормальное или патологическое состояние тех или иных компонентов личности. Для первого периода детства характерны нарушения установки на «автономность»; второе детство — период, когда возникают расстройства типа отсутствия доверия; третье детство — период возникновения расстройств проявления инициативы. Школьный возраст дает ответ на вопрос о правильности или неправильности формирования таких черт, как изобретательность или некомпетентность. Пубертатный период чреват опасностью нарушений, затрагивающих чувство собственной личностной идентичности; взрослость определяет творческий потенциал, находящий выражение в труде, тогда как зрелый возраст — период формирования и проявления способности к принятию жизни как таковой и внутренней интеграции, поведенческие реакции могут расцениваться как признаки неугасимого конфликта противоположных тенденций.

Реальность человека носит глубоко конфликтный характер с момента его рождения. Уже ребенок, которому всего несколько дней, обнаруживает способность испытывать страх, приводить в действие защитные механизмы и устанавливать связи катектического типа. Основной катектический объект — мать; он включает в себя как хорошие, так и плохие с точки зрения потребности ребенка элементы. Стремление к идентификации с «хорошим» объектом и его удержанию при себе, а также уничтожение «плохого» объекта вызывает амбивалентное отношение к одному и тому же индивиду. Борьба двух тенденций — любви и стремления уничтожить — вот содержание основного конфликта, переживаемого индивидом.

Тревога — это не реакция на возвращение вытесненного содержания, а эффект пробуждения агрессивных, деструктивных тенденций. Они-то и являются истинной причиной нежелательных поступков ребенка и его страдания. Ребенок, любя мать, уничтожает ее, переживает ее утрату и испытывает чувство вины. Идентифицируясь с ней, он вместе с тем чувствует себя подвергшимся разрушению. Стремясь исправить причиненное зло, он становится на путь сублимации. Однако этот конфликт сохраняется. Для сохранения психического здоровья необходимо выражение данного конфликта, хотя бы символическое. Отсутствие такой возможности приводит к серьезным нарушениям. Расстройство возникает в том случае, когда поведение матери исключает возможность познания ребенком любви в большей мере, чем ему необходимо [3, с. 13].

Отношения между матерью и ребенком изучал и Bowlby (1951), который усматривал в нарушениях этих отношений основную причину неправильного развития личности. Он сформулировал положение, гласящее, что если ребенок оказывается в детстве лишенным материнской заботы, то это приводит к необратимым последствиям. Bowlby подробно описал страх быть отлученным от матери и стадии его развития на протяжении первых четырех лет жизни. В привязанности, ласке, добром слове и утешении ребенок нуждается больше, чем в пище. Любое отлучение от матери он воспринимает как угрозу ему самому. Эта угроза воспринимается так же живо и чревата столь же серьезными и не заставляющими себя ждать последствиями, как недоедание. Попытка преодоления этого состояния представляет собой сублимацию, заключающуюся в замене целого частью. Она может проявляться, например, в упорном сосании ребенком своего пальца, тем более интенсивном, чем неустойчивее отношения между ним и матерью.

Неправильное освобождение от тесной зависимости от матери и эмоциональной связи с ней ведет к возникновению сильной тревоги и «деформации» поведения по отношению ко всем людям. Страх, зафиксировавшийся в ситуации разлучения, позже проявляется в ненависти, оказывающей возмущающее влияние на отношения индивида с окружением.

Работы последователей Sperling положили начало трактовке поведенческих и личностных расстройств у детей как симптомов семейной патологии. Так, Akkerman (1966) описал основные клинические синдромы межличностных нарушений в семье, рассматривая отклонения, отмечаемые у ребенка, как неотъемлемый компонент этих нарушений, проявление общей деформации семейной жизни.

Аналогичным образом трактовалась эта проблема в рамках так называемого культурного психоанализа и социальной психиатрии. При этом они исходили из фактов существования специфических семейных групп (шизофреников и социопатов), а также своеобразного равновесия в семьях, в которых ребенок либо болен, либо пользуется положением всеобщего любимчика. Высказывается соображение, что моральные отношения в семье — это фактор, оказывающий на эмоциональную жизнь ребенка патогенное влияние, ставшее в результате этого аномальным, в свою очередь обеспечивает изменение жизни всей семьи. Симптомы расстройств, отмечаемые у ребенка, позволяют понять, что неладно в семье. В основе обеих форм патологии лежит механизм обратных связей, идущих и в ту, и в другую сторону.

Естественной средой развития ребенка является семья, поэтому его поведенческие расстройства находятся в тесной связи с нарушениями процесса правильного выполнения членами семьи своих ролей. Недостаточная взрослость, невротические проявления родителей могут стать причиной отклонения в выполнении принятых ими ролей. Незрелые, гипертрофированные потребности одного или обоих родителей становятся причиной для формирования неправильных ожиданий по отношению к ребенку (не согласующихся с его положением и возрастом), непринятия во внимание поступков и потребностей ребенка, не согласующихся с этими ожиданиями. Возникает диссонанс, нарушение принципа комплементарности, приводящие к конфликтам.

Родители пытаются разрешить конфликт с помощью наград и наказаний, используя такие процедуры, как оценка, принуждение, ожидание, выговор и т.п. Неготовность родителей к применению более рациональных методов, к постижению и изменению собственных установок приводит к интернализации конфликта ребенком. Как защита от связанной с конфликтом тревоги и результат стремления удовлетворить незрелые потребности родителей формируется механизм так называемой отрицательной комплементарности. Со стороны ребенка он представляет собой частичное приспособление к неправильным ожиданиям родителей, а со стороны последних — неосознаваемую фиксацию на некоторых желательных аспектах поведения ребенка. В итоге невозможным оказывается развитие нормальных, положительных эмоциональных связей ребенка с его окружением, что способствует развитию тревоги.

Berge (1970), исследуя нарушения поведения у детей, трактует их как следствие столкновения с обычными встречающимися трудностями, обусловленными не чем иным, как происходящей в определенных условиях гипертрофией нормальных черт. Поведение, по его мнению, это ответ на проявления представителей окружения, и в зависимости от этого поведенческое расстройство может обнаруживаться неприспособленностью к семейной, школьной или более широкой социальной среде. Трудности в воспитании — это предположительный диссонанс между ребенком и средой, внешнее проявление его внутренних трудностей.

Воспитание означает ограничение экспансии ребенка и проявлений его индивидуальности, направленные на то, чтобы сделать его приемлемым для других и обеспечить сохранение состояния равновесия. Сопротивление ребенка, поиск им своего места в жизни проявляется как трудности воспитания.

Поведенческие расстройства у детей часто расцениваются как трудности в воспитании. Эти отклонения, проявляющиеся в таких поступках, которые не согласуются с целями воспитания и вместе с тем характеризуются устойчивой тенденцией повторяемости, не могут быть предупреждены посредством обычных мер воспитания. Трудные дети — это дети либо агрессивные и злые, либо робкие, забитые, чрезмерно чувствительные, тревожные.

Влияние родителей является самым значимым и сильным, а следовательно, и наиболее глубоким и устойчивым. Поэтому аномалии отношений в семье делают ребенка более восприимчивым к отрицательным воздействиям со стороны более широкого социального окружения. При этом на ребенка влияет вся совокупность сознательных и неосознаваемых поведенческих актов родителей (их несдержанность, слишком эмоциональный и недостаточно рациональный подход к ребенку). Ребенок вступает в область патологии, овладевая эффективными способами приспособления к неправильным отношениям в семье своих родителей. Так происходит формирование порочной системы стремлений, искаженного представления о действительности, являющегося причиной возникновения в последующем ряда конфликтов. Привычка в данном случае играет роль фиксатора. Особенно сильное патогенное влияние оказывает неправильное воспитание, то есть воспитание родителями, относящимися к ребенку недоброжелательно или с безразличием, или балующими его и непоследовательными в своих действиях.

**Таким образом,** в течение последних десятилетий немногие психические проблемы подверглись таким активным экспериментальным, эмпирическим и теоретическим исследованиям, как состояние тревоги (anxiety). Ранее оно было обозначено в различных философских концепциях и о нем писали Декарт, Спиноза, Тиллих, Кьеркегор и др., а начиная с конца XIX века, благодаря работам Фрейда, эта проблема стала ключевой в психоанализе и психиатрии. В настоящее время она привлекает все больше исследователей, изучающих особенности поведения и психики как здоровых людей, так и людей с патопсихологическими особенностями.

**1.2 Причины возникновения тревожности и особенности ее проявления 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 чувств - принятые в обществе формы выражения тончайших оттенков переживаний при помощи взглядов, улыбок, жестов, поз, движений, интонаций голоса и т.д.

С другой стороны, ребенок овладевает умением сдерживать бурные и резкие выражения чувств. Пятилетний ребенок в отличие от двухлетнего уже может не показывать страх или слезы. Он научается не только в значительной степени управлять выражением своих чувств, облекать их в культурно принятую форму, но и осознанно пользоваться ими, информируя окружающих о своих переживаниях, воздействуя на них.[16,с.103].

Но дошкольники все еще остаются непосредственными и импульсивными. Эмоции, которые они испытывают, легко прочитываются на лице, в позе, жесте, во всем поведении. Для практического психолога поведение ребенка, выражение им чувств - важный показатель в понимании внутреннего мира маленького человека, свидетельствующий о его психическом состоянии, благополучии, возможных перспективах развития. Информацию о степени эмоционального благополучия ребенка дает психологу эмоциональный фон. Эмоциональный фон может быть положительным или отрицательным.

Отрицательный фон ребенка характеризуется подавленностью, плохим настроением, растерянностью. Ребенок почти не улыбается или делает это заискивающе, голова и плечи опущены, выражение лица грустное или индифферентное. В таких случаях возникают проблемы в общении и установлении контакта. Ребенок часто плачет, легко обижается, иногда без видимой причины.

Большое значение проблеме эмоциональных переживаний в психическом развитии ребенка придавала Л. И. Божович [5]. Подчеркивая важность понимания аффективного отношения ребенка к среде, она писала: «Мы рассматриваем аффективные состояния как длительные, глубокие эмоциональные переживания, непосредственно связанные с активно действующими потребностями и стремлениями, имеющими для субъекта жизненно важное значение» [5, с. 153]. В этом смысле Л. И. Божович как бы солидаризируется с позицией Л.С.Выготского, который ввел понятие переживания для анализа роли среды в развитии ребенка [8].

В целом точка зрения Л.И.Божович тяготеет к позиции С.Л.Рубинштейна и его последователей, отмечающих тесную связь эмоций и потребностей в развитии человека.

Отмечая большое значение эмоционального развития ребенка в его воспитании, А. В. Запорожец в 70-е гг. подчеркивал важную роль чувства в энергетическом обеспечении деятельности ребенка, в ее структурировании, в образовании новых мотивов и выделении целей. Он считал, что эмоция представляет собой не самый процесс активации, а особую форму отражения субъектом действительности, при посредстве которого производится психическое управление активацией, или, вернее, осуществляется психическая регуляция общей направленности и динамики поведения [14, с. 72]. Причем он называл эту конкретную форму регуляторного поведения мотивационно-смысловой ориентацией, основное назначение которой состояло, по его мнению, в выяснении того, не представляет ли какой-либо угрозы встретившийся незнакомый объект или лицо и не опасно ли иметь с ним дело. Во всех этих случаях, как писал А. В. Запорожец, ребенок как бы предварительно испытывает воспринимаемый объект на оселке своих потребностей, вкусов и возможностей, проникаясь соответственно положительным или отрицательным отношением к этому объекту, что определяет в значительной мере характер и направленность последующей детской деятельности. Эти теоретические установки, подчеркивающие многообразие функций эмоциональных процессов, были реализованы в целом ряде психолого-педагогических исследований, посвященных развитию социальных эмоций у детей дошкольного возраста (А.Д.Кошелева (41), Л. П. Стрелкова (37), Т.П.Хризман, В.К.Котырло и др.).

Изучению роли эмоций не только в педагогическом, но и более широко — в жизненном контексте посвящены работы В. В.Лебединского [19] и его сотрудников. В. В.Лебединский считает, что эмоции в процессе развития ребенка образуют сложную систему эмоциональной регуляции, имеющую многоуровневое строение. Эта система быстрее всего реагирует на любые внешние воздействия среды и внутренние сигналы организма ребенка. Она также ответственна за тонизирование всех психических процессов, т. е. за поддержание определенного уровня энергетической активности, сигнализирует об удовлетворении самых фундаментальных потребностей ребенка [19, с. 66]. Выделенные этими авторами четыре уровня базальной эмоциональной регуляции, описанные на примерах детей с ранним детским аутизмом, образуют модель как развития эмоциональной сферы детей, так и разнообразных нарушений ее.

Радикальное изменение представлений о сущности нарушения в функционировании личности связано с именем Фрейда [39]. В первую очередь здесь следует упомянуть об открытии им подсознательного механизма психики, явлений подавления тревоги и защитных механизмов, обеспечивающих ее ослабление, о его теории конфликта сил, действующих в человеке, с требованиями окружения. По мнению Фрейда, в человеке есть мощные силы инстинктивных влечений (Ид), главным образом, сексуального влечения, находящие выражение во внешнем поведении и проникающие в сферу сознания [39, с. 32].

Прежде чем говорить о специфике детской тревожности, обратимся к определению понятия «тревожность». В психологической литературе можно встретить разные определения этого понятия, хотя большинство исследователей сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцирование – как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики.

Так, A.M. Прихожан указывает, что тревожность – это «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента» [7].

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» [5].

Л.А. Китаев-Смык, в свою очередь, отмечает, что «широкое распространение получило в последние годы использование в психологических исследованиях дифференцированного определения двух видов тревожности: «тревожности характера» и «ситуационной тревожности», предложенное Спильбергером» [4].

Можно согласиться с выводом A.M. Прихожан о том, что «тревожность в детском возрасте является устойчивым личностным образованием, сохраняющимся на протяжении достаточно длительного периода времени. Она имеет собственную побудительную силу и устойчивые формы реализации в поведении с преобладанием в последних компенсаторных и защитных проявлений. Как и любое сложное психологическое образование, тревожность характеризуется сложным строением, включающим когнитивный, эмоциональный и операциональный аспекты при доминировании эмоционального... является производной широкого круга семейных нарушений» [7].

Тревожность, испытываемая человеком по отношению к определенной ситуации, зависит от его отрицательного эмоционального опыта в этой и подобных ситуациях. Повышенный уровень тревожности свидетельствует о недостаточной эмоциональной приспособленности ребенка к тем или иным социальным ситуациям. Экспериментальное определение степени тревожности раскрывает внутреннее отношение ребенка к конкретной ситуации, дает косвенную информацию о характере его взаимоотношений со сверстниками и взрослыми в семье, детском саду, школе.

Тревога — это не реакция на возвращение вытесненного содержания, а эффект пробуждения агрессивных, деструктивных тенденций. Они-то и являются истинной причиной нежелательных поступков ребенка и его страдания [3, с. 29]. Ребенок, любя мать, уничтожает ее, переживает ее утрату и испытывает чувство вины. Идентифицируясь с ней, он вместе с тем чувствует себя подвергшимся разрушению. Стремясь исправить причиненное зло, он становится на путь сублимации. Однако этот конфликт сохраняется. Для сохранения психического здоровья необходимо выражение данного конфликта, хотя бы символическое. Отсутствие такой возможности приводит к серьезным нарушениям. Расстройство возникает в том случае, когда поведение матери исключает возможность познания ребенком любви в большей мере, чем ему необходимо [6, с. 13].

Естественной средой развития ребенка является семья, поэтому его поведенческие расстройства находятся в тесной связи с нарушениями процесса правильного выполнения членами семьи своих ролей. Недостаточная взрослость, невротические проявления родителей могут стать причиной отклонения в выполнении принятых ими ролей. Незрелые, гипертрофированные потребности одного или обоих родителей становятся причиной для формирования неправильных ожиданий по отношению к ребенку (не согласующихся с его положением и возрастом), непринятия во внимание поступков и потребностей ребенка, не согласующихся с этими ожиданиями. Возникает диссонанс, нарушение принципа комплементарности, что приводит к конфликтам.

Родители пытаются разрешить конфликт с помощью наград и наказаний, используя такие процедуры, как оценка, принуждение, ожидание, выговор и т.п. Неготовность родителей к применению более рациональных методов, к постижению и изменению собственных установок приводит к интернализации конфликта ребенком. Как защита от связанной с конфликтом тревоги и результат стремления удовлетворить незрелые потребности родителей формируется механизм так называемой отрицательной комплементарности. Со стороны ребенка он представляет собой частичное приспособление к неправильным ожиданиям родителей, а со стороны последних — неосознаваемую фиксацию на некоторых желательных аспектах поведения ребенка. В итоге невозможным оказывается развитие нормальных, положительных эмоциональных связей ребенка с его окружением, что способствует развитию тревоги [2, с. 28].

Общеизвестной истиной является то, что тревога представляет собой универсальное переживание, крайне необходимое для выживания, и дети не являются исключением, хотя можно ожидать, что их тревога отличается от тревог взрослых, отражая незрелость центральной нервной системы, неопытность и более ограниченную, более защищенную социальную экологию.

Аффективные расстройства относятся к числу наиболее распространенных психических нарушений у детей и подростков. При этом достаточно часто — 2 % от общей популяции детей (Costello et al, 1998) - они выступают как самостоятельная патология. Однако феноменология и патопсихологические особенности эмоциональных отклонений у детей нуждаются в уточнении.

Понятие развития, в смысле изменения функции с возрастом, является изначальным не только для детской психологии, но и для детской психиатрии, относится это и к возрастным изменениям тревожности у детской популяции.

Тревожные дети имеют склонность к вредным привычкам невротического характера: они грызут ногти, сосут пальцы, выдергивают волосы. Манипуляции с собственным телом снижают у них эмоциональное напряжение, успокаивают.

Среди причин, вызывающих детскую тревожность, на первом месте – неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью. Так, отвержение, непринятие матерью ребенка вызывает у него тревогу из-за невозможности удовлетворения потребности в любви, в ласке и защите. В этом случае возникает страх: ребенок ощущает условность материнской любви (“Если я сделаю плохо, меня не будут любить”). Неудовлетворение потребности в любви будет побуждать его добиваться ее удовлетворения любыми способами (Савина, 1996).

Детская тревожность может быть следствием и симбиотических отношений ребенка с матерью, когда мать ощущает себя единым целым с ребенком, пытается оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Она “привязывает” к себе ребенка, предохраняя от воображаемых, несуществующих опасностей. В результате ребенок испытывает беспокойство, когда остается без матери, легко теряется, волнуется и боится. Вместо активности и самостоятельности развиваются пассивность и зависимость.

В тех случаях, когда воспитание основывается на завышенных требованиях, с которыми ребенок не в силах справиться или справляется с трудом, тревожность может вызываться боязнью не справиться, сделать не так, как нужно. Нередко родители культивируют “правильность” поведения: отношение к ребенку может включать в себя жесткий контроль, строгую систему норм и правил, отступление от которых влечет за собой порицание и наказание. В этих случаях тревожность ребенка может порождаться страхом отступления от норм и правил, установленных взрослыми.

Тревожность ребенка может вызываться и особенностями взаимодействия взрослого с ребенком: превалированием авторитарного стиля общения или непоследовательности требований и оценок. И в первом и втором случаях ребенок находится в постоянном напряжении из-за страха не выполнить требования взрослых, не “угодить” им, преступить жесткие рамки.

Говоря о жестких рамках, имеется в виду ограничения, устанавливаемые педагогом. К ним относятся ограничения спонтанной активности в играх (в частности, в подвижных), в деятельности и т.д.; ограничение детской непоследовательности на занятиях, например, обрывание детей. К ограничениям можно также отнести и прерывание эмоциональных проявлений детей. Так, если в процессе деятельности у ребенка возникают эмоции, их необходимо выплеснуть, чему может препятствовать авторитарный педагог.

Жесткие рамки, устанавливаемые авторитарным педагогом, нередко подразумевают и высокий темп занятия, что держит ребенка в постоянном напряжении в течение длительного времени, и порождает страх не успеть или сделать неправильно.

Дисциплинарные меры, применяемые таким педагогом, чаще всего сводятся к порицаниям, окрикам, отрицательным оценкам, наказаниям.

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

Педагогу также необходимо знать ситуации, которые могут вызвать детскую тревожность, прежде всего ситуацию неприятия со стороны значимого взрослого или со стороны сверстников; ребенок считает: в том, что его не любят, есть его вина, он плохой. Заслужить любовь ребенок будет стремиться с помощью положительных результатов, успехов в деятельности. Если это стремление не оправдается, то тревожность ребенка увеличивается.

Следующая ситуация – ситуация соперничества, конкуренции. Особенно сильную тревожность она будет вызывать у детей, воспитание которых проходит в условиях гиперсоциализации. В этом случае дети, попадая в ситуацию соперничества, будут стремиться быть первыми, любой ценой достигнуть самых высоких результатов.

Еще одна ситуация – ситуация повышенной ответственности. Когда тревожный ребенок попадает в нее, его тревога обусловлена страхом не оправдать надежд, ожиданий взрослого и быть ли отверженным.

В подобных ситуациях тревожные дети отличаются, как правило, неадекватной реакцией. В случае их предвидения, ожидания или частых повторов одной и той же ситуации, вызывающей тревогу, у ребенка вырабатывается стереотип поведения, некий шаблон, позволяющий избежать тревоги или максимально ее снизить. К таким шаблонам можно отнести систематический отказ от ответов на занятиях, отказ от участия в тех видах деятельности, которые вызывают беспокойство, а также молчание ребенка вместо ответов на вопросы незнакомых взрослых или тех, к кому ребенок относится негативно.

Можно согласиться с выводом А.М. Прихожан, о том, что тревожность в детском возрасте является устойчивым личностям образованием, сохраняющимся на протяжение достаточно длительного периода времени. Она имеет собственную побудительную силу и устойчивые формы реализации в поведении с преобладанием в последних компенсаторных и защитных проявлениях. Как и любое сложное психологическое образование, тревожность характеризуется сложным строением, включающим, когнитивный, эмоциональный и операционный аспекты при доминировании эмоционального… является производной широкого круга семейных нарушений (Мактанцева, 1998).

Таким образом, в понимании природы тревожности у разных авторов можно проследить два подхода – понимание тревожности как изначально присущее человеку свойство и понимание тревожности как реакций на враждебный человеку внешний мир, то есть выведение тревожности из социальных условий жизни.

**Резюмируя вышесказанное**, в течение последних десятилетий немногие психические проблемы подверглись таким активным экспериментальным, эмпирическим и теоретическим исследованиям, как состояние тревожности. Личностная тревожность как разновидность аффективного эмоционально окрашенного расстройства имеет особое значение для изучения ее природы и формирования, начиная с раннего возраста для предотвращения причин и формирования девиантного отклонения.

**1.3 Эмоциональные особенности формирования личности и характер межличностных отношений в младшем школьном** **возрасте**

Эмоции составляют неотъемлемую часть человеческого существования, без эмоций человек действовал бы как бесстрастный автомат, не способен был бы печалиться и радоваться, испытывать волнение и восхищаться. Человек переживает то, что с ним происходит и им совершается, он относится определенным образом к тому, что его окружает, и к самому себе. Эмоции и чувства — процесс отражения субъективного отношения человека к объектам и явлениям окружающего мира, другим людям и самому себе в форме непосредственного переживания. Эмоции выражают состояние субъекта и его отношение к объекту [28, с. 172].

Важную роль в развитии личности ребенка-дошкольника играет влияние, оказываемое на него общением со сверстниками. Симпатия к другим детям, возникающая в раннем детстве, переходит у дошкольника в потребность общения со сверстниками. Эту потребность хорошо выразил шестилетний ребенок, который, возражая матери, предложившей заменить собой отсутствующего товарища, сказал: «Мне надо ребенков, а ты не ребенок» [38, с. 107].

Потребность в общении развивается на основе совместной деятельности детей в играх, при выполнении трудовых поручений и т. д.

В совместной деятельности осуществляется не только социальная детерминация индивидуальной психики, но и сложное взаимодействие между внешними и внутренними факторами человеческого поведения, которое порождает новые социально-психологические образования.

Совместная деятельность представляет собой единство, во-первых, совместного воздействия на общий предмет деятельности, во-вторых, воздействие участников совместной деятельности друг на друга, которые задаются общественными отношениями.

Эти взаимодействия можно определить как общение. Взаимодействие, или общение, по словам Б.Ф. Ломова: “как бы пронизывают совместную деятельность, играя организационную роль”.

В зарубежной социальной психологии последних десятилетий можно выделить три основных определения, по-разному представляющих проблему стиля взаимодействия.

Исследователи первого направления: У. Шутц, Г. Триэндис, Б. Бас, Д. Коуэн рассматривают наиболее общие, базисные ориентации – первичные личностные тенденции, подробно анализируют то, что стремятся получить в межличностном общении субъекты с определенной ориентацией (внимание, защиту, власть, любовь, успех и т.п.).

Исследователи второго направления: Т. Лири, Дж. Виггинс, Д. Кислер, М. Лорр основное внимание уделяют конкретным формам и способам взаимодействия, анализируют набор межличностных черт или устойчивых тенденций общения, составляющих в совокупности межличностный стиль. При этом психологи выделяют два вида мотивации межличностного общения (доминирование – подчинение и любовь – ненависть), описывают их поведенческие характеристики, конкретизируют формы и способы каждого стиля.

Исследователи третьего направления: М. Дюк, С. Новиуки и др. утверждают, что стиль межличностного общения зависит не столько от личностных диспозиций человека или форм поведения его партнера, сколько от специфики и контекста ситуации: особенностей восприятия партнеров, их обобщенных или специфических ожиданий, стадии ситуации.

Отечественные социальные психологи в качестве основы анализа стиля взаимодействия используют трехкомпонентную классификацию К. Левина, выделявшего авторитарный, демократический и попустительский стили (А.П. Егидес, А.Я. Никонова, Н.Н. Обозов и др.). Ряд исследователей использует типологию темпераментов В.И. Куницына или критерий адаптивности поведения субъекта к условиям взаимодействия. В последнем случае ключевым признаком стиля взаимодействия (оптимального – неоптимального, гибкого - ригидного) выступает взаимосвязь между действием субъекта, ситуацией общения и конкретным партнером (Т.Е. Аргентова) [34, с. 74].

Влияние группы сверстников на развитие личности ребенка заключается прежде всего в том, что именно в условиях общения со сверстниками ребенок постоянно сталкивается с необходимостью применять на практике усваиваемые нормы поведения по отношению к другим людям, приспосабливать эти нормы и правила к разнообразным конкретным ситуациям. В совместной деятельности детей непрерывно возникают ситуации, требующие согласования действий, проявления доброжелательного отношения к сверстникам, умения отказаться от личных желаний ради достижения общей цели. В этих ситуациях дети далеко не всегда находят нужные способы поведения. Нередко между ними возникают конфликты, когда каждый отстаивает свои права, не считаясь с правами сверстников. Вмешиваясь в конфликты, улаживая их, воспитатель учит детей осознанному выполнению норм поведения.

Общение и совместная деятельность обеспечивают упражнение детей в правильных поступках, которое совершенно необходимо для того, чтобы ребенок не только знал нормы поведения, но и практически ими руководствовался.

Другим путем влияния детского общества на развитие личности ребенка, усвоение им норм поведения служит складывающееся в группе общественное мнение [24, с. 214].

Для совместной деятельности наиболее типичны следующие стратегии поведения ее участников по отношению друг к другу:

содействие как действенная помощь другим, активное способствование достижению общих целей;

противодействие достижению целей другими участниками совместной деятельности, совершение несогласованных с ним действий;

уклонение от взаимодействия, т.е. активный уход, избежание взаимодействия с партнерами даже в тех случаях, когда обстоятельства не только способствуют, но и требуют его во имя достижения общих целей.

А.Л. Журавлев пишет, что различное сочетание этих трех стратегий определяют типичные ситуации взаимодействия.

Если же рассматривать диадное взаимодействие, как наиболее простой и показательный его вариант, то можно выделить следующий ряд социально-психологических типов взаимодействия:

сотрудничество – оба партнера по взаимодействию содействуют друг другу, активно способствуют достижению индивидуальных целей каждого и общих целей совместной деятельности;

противоборство – оба партнера противодействуют друг другу и препятствуют достижению индивидуальных целей каждого;

уклонение от взаимодействия – партнеры стараются избегать активного взаимодействия;

однонаправленное содействие – один из участников совместной деятельности способствует достижению целей другого, а второй уклоняется от взаимодействия с ним;

однонаправленное противодействие – один из партнеров препятствует достижению целей другого, а второй уклоняется от взаимодействия с ним;

контрастное взаимодействие – один из партнеров старается содействовать другому, а второй прибегает к стратегии активного противодействия ему;

компромиссное взаимодействие – оба партнера отчасти содействуют, отчасти противодействуют друг другу.

Хотя диадное общение и распространено, все-таки это лишь элемент системы общения. В этой системе важны и значимы все формы.

Под взаимодействием обычно подразумевается не только обмен знаками, но и организация совместных действий, позволяющих группе реализовать общую деятельность. В ходе общения его участникам можно не только обмениваться информацией, но и организовать обмен действиями, спланировать общую деятельность, выработать формы и нормы совместных действий.

Существует несколько видов социальных мотивов взаимодействия (т.е. мотивов, по которым человек вступает во взаимодействие с другими людьми):

максимилизации общего выигрыша (мотив кооперации);

максимилизации собственного выигрыша (индивидуализм);

максимилизации относительного выигрыша (конкуренция);

максимилизации выигрыша другого (альтруизм);

минимизации выигрыша другого (агрессия);

минимизации различий в выигрышах (равенство).

Соответственно перечисленным мотивам можно определить ведущие стратегии поведения во взаимодействии:

сотрудничество направлено на полное удовлетворение участниками взаимодействия своих потребностей (реализуется либо мотив кооперации, либо конкуренции);

противодействие предполагает ориентацию на свои цели без учета целей партнеров по общению (индивидуализм);

компромисс реализуется на частном достижении целей партнеров ради условного равенства;

уступчивость предполагает жертву собственных целей для достижения целей партнера (альтруизм);

избежание представляет собой уход от контакта, потерю собственных целей для исключения выигрыша другого.

Можно выделить несколько типов взаимодействий. Наиболее распространенным является дихотомическое деление: кооперация и конкуренция, согласие и конфликт, приспособление и оппозиция.

Существует несколько теорий, описывающих межличностное взаимодействие. К ним относятся: теория обмена, символический интеракционизм, теория управления впечатлениями, психоаналитическая теория. Согласно теории обмена Дж. Хомана, люди взаимодействуют друг с другом на основе своего опыта, взвешивая возможные вознаграждения и затраты. С позиции теории символического интеракционизма Дж. Мида, Г. Блумера, поведение людей по отношению друг к другу и предметам окружающего мира определяется тем значением, которое они им придают. Теория управления впечатлениями Э. Гофмана утверждает, что ситуации социального взаимодействия напоминают драматические спектакли, в которых актеры стремятся создавать и поддерживать благоприятные впечатления. В рамках психоанализа З. Фрейда, межличностное взаимодействие, в основном, определяется представлениями, усвоенными в раннем детстве, и конфликтами, пережитыми в этот период жизни.

В исследовании Т.А.Репиной [31] позиция и положение ребенка в группе исследовались в связи с успешностью ребенка в деятельности. Было показано, что повышение успешности в деятельности увеличивает число положительных форм взаимодействия и повышает социометрический статус ребенка. Успешность в деятельности положительно влияет на активность ребенка в общении и на положение ребенка в группе сверстников.

Однако при оценке успешности в какой-либо деятельности важен не столько ее объективный результат, сколько признание этой успешности со стороны окружающих. Если успехи ребенка признаются окружающими, то улучшается отношение к нему со стороны сверстников. Как полагает В.С.Мухина, успешность в деятельности повышает активность детей в общении: они начинают реализовывать свои притязания, стремятся быть признанными. Признание других людей повышает активность детей в общении, непризнание, напротив, понижает ее: дети становятся пассивными, перестают общаться со взрослыми и сверстниками. Все это сказывается на положении ребенка в группе [24, с. 76].

Феномен детской популярности связан не только с успехами ребенка в деятельности, но и с потребностью детей в общении и главное — с их способностью удовлетворять потребности других. М. И. Лисина [21] высказала предположение о том, что в основе формирования межличностных привязанностей лежит удовлетворение коммуникативных потребностей партнеров. Если содержание общения не соответствует уровню коммуникативной потребности ребенка, то расположение к партнеру ослабляется, и наоборот, адекватное удовлетворение основных коммуникативных потребностей ведет к симпатии и предпочтению конкретного человека, удовлетворившего эти потребности.

Данная гипотеза была подтверждена в нескольких работах (Р.А.Смирновой и Р. К. Терещук), результаты которых показали, что наиболее предпочитаемыми оказались дети, демонстрирующие доброжелательное внимание партнеру. Описывая обобщенный портрет популярного ребенка, авторы выделяют такие главные качества, как чувствительность к воздействиям сверстника, доброжелательное внимание к другим, отзывчивость, адекватное содержание общения [35, с. 62-63].

Исследование О. О. Папир, выполненное под руководством Т. А. Репиной, показывает, что популярные дети сами имеют обостренную, ярко выраженную потребность в общении и в признании, которую стремятся удовлетворить. Следует подчеркнуть, однако, что в ее работе речь идет не о популярности, а о лидерских качествах отдельных детей, которые она определяет через степень социальной воздейственности. Дети-лидеры отличаются высокой инициативностью, богатством и разнообразием инициативных воздействий на партнера, общительностью [26, с. 312].

Итак, анализ психологических исследований показывает, что в основе избирательных привязанностей детей могут стоять самые разные качества: инициативность, успешность в игровой или конструктивной деятельности, потребность в общении и признании сверстников, признание взрослого, способность удовлетворять коммуникативную потребность ровесников, способность к самовыражению и др. Очевидно, что столь широкий (хотя далеко не полный) перечень этих качеств не позволяет выделить главного условия детской популярности и понять ее психологическую основу.

О возрастающей роли сверстников к концу младшего школьного возраста свидетельствуют и тот факт, что в 9-10 лет (в отличие от более младших детей) школьники значительно острее переживают замечания, полученные в присутствии одноклассников, они становятся более застенчивыми и начинают стесняться не только незнакомых взрослых, но и незнакомых детей своего возраста.

Происходящие в этом возрасте изменения отношений со сверстниками необходимо учитывать при организации “воспитательных” мероприятий.

Система личных отношений является наиболее эмоционально насыщенной для каждого человека, поскольку связана с его оценкой и признанием как личности. Поэтому неудовлетворенное положение в группе сверстников переживается детьми очень остро и нередко является причиной неадекватных аффективных реакций (Славина Л.С., 1996). Однако, если у ребенка существует хотя бы одна взаимная привязанность, он перестает осознавать и не очень переживает свое объективно плохое положение в системе личных отношений. Даже – один-единственный взаимный выбор является своеобразной психологической защитой и может уравновесить несколько отрицательных выборов, поскольку превращает ребенка из “отверженного” в признанного.

Формирование возникающих у младших школьников межличностных отношений решающую роль принадлежит педагогу. В начале школьного обучения, пока у еще у детей не сложились собственные отношения и оценки, как себя, так и одноклассников, они безоговорочно принимают и усваивают оценки учителя, являющиеся у детей высшей оценкой.

Анализ характеристик, которые педагоги давали детям с различным социальным статусом, показывают, что изолированных детей не любят сами педагоги (Коломенский Я.Л., 1969). Это значит, что учителя вольно или невольно сами могут способствовать изоляции ребенка в классе. Отрицательные систематические оценки и осуждения, резкие замечания в адрес ребенка становятся для остальных детей своеобразным “ярлыком”, характеризующим одноклассника, и некритически повторяются в собственных оценках детей, которые перестают понимать сверстников.

Негативное влияние на положение ученика в системе межличностных отношений может оказаться и неумеренное захваливание кого-то из детей, противопоставление ребенка всему классу в качестве примера для подражания. Дети, иногда несправедливо считать таких школьников “любимчиками” и “подлизами” и поэтому избегают общения с ними.

В этой связи необходимо отметить, что дидактогении (т.е. нарушения психогенного характера, вызванные непедагогическими поступками учителей) наиболее часто встречаются у младших школьников (Общение и формирование личности школьника, 1997).

Вместе с тем именно педагог в силу своей исключительной значимости для младшего школьника может сыграть решающую роль и в обратной ситуации, когда необходимо вывести ученика из статуса “изолированного” члена группы. Линия повеления учителя в каждом конкретном случае должна строится сугубо индивидуально, исходя из особенностей сложившейся ситуации, своеобразие личностных характеристик самого ребенка, уровня развития межличностных отношений в классе. Наиболее общие рекомендации состоят в следующем (Коломенский Я.Л., 1969):

вовлечение изолированного в интересную деятельность;

помощь в достижение успеха в той деятельности, от которой прежде всего зависит положение ребенка;

преодоление аффективности ребенка (вспыльчивость, обидчивость), которая часто является не только причиной, но и следствием психологической изоляции;

у некоторых детей рекомендуется вырабатывать уверенность в себе, отсутствие которой делает их слишком застенчивыми;

использование косвенных мер: например, предложить авторитетным сверстникам поддерживать робкого ребенка.

Для установления дружеских отношений со сверстниками большое значение имеет наличие у ребенка таких качеств, как самостоятельность, уверенность в себе, инициативность. Их основой является позитивная самооценка. В младшем школьном возрасте у ребенка, как правило, складывается определенная самооценка, как в отношении своих учебных способностей, так и общих возможностей. Конечно, наиболее благополучный вариант, – когда самооценка является достаточной высокой и адекватной. Условием этого является знание ребенка своих способностей и наличие возможности для их реализации. Очень важно, чтобы ребенок знал: Я могу и умею это и это, а вот это Я могу и умею лучше всех.

Способность делать лучше всех принципиально важна для младших школьников. Не зря именно этот возрастной период характеризуется стремлением ребенка овладеть различными умениями, что определяет в случае успеха развитие чувства собственной умелости, компетентности, полноценности или в случае неудачи, напротив, чувство неполноценности.

Умелость ребенка может проявляться в самых разных областях и носит самый разнообразный характер. Главное, чтобы это умение было ценным в глаз ах и взрослых, и сверстников.

Важно, чтобы каждый ребенок чувствовал свою ценность и неповторимость. И успеваемость здесь – уже не определяющий критерий, поскольку постепенно дети начинают видеть и ценить в себе и других такие качества, которые непосредственно не связаны с учебой. Важно помочь каждому ребенку реализовать свои потенциальные возможности, раскрыть ценность умения каждого школьника и для него одноклассников (Дубровина И.В., 19998).

**Таком образом**, умение ребенка, знание им своих сильных и слабых сторон являются основанием для формирования самостоятельности, уверенности в себе, личностной независимости, что позволяет быть более компетентным и в общении со сверстниками [36, с. 79].

**Глава 2. Экспериментальное изучение особенностей преодоления тревожности у 7-и летних детей в процессе коррекционного воздействия**

**2.1 Методика и результаты констатирующего эксперимента**

Для подтверждения гипотезы исследования в соответствии с целью и задачами исследования нами был подобран целый арсенал методик, диагностирующий психические состояния и свойства личности семилетнего возраста.

Для определения особенностей эмоциональной сферы младших школьников нами был использован тест, разработанный американскими психологами Р. Тэммл, М. Дорки и В. Амен.

Экспериментальный материал — 14 рисунков размером 8,5x11 см. Каждый рисунок представляет некоторую типичную для жизни дошкольника ситуацию (Прил.1).

Рис. 1. Игра с младшими детьми (ребенок играет с малышом).

Рис. 2. Ребенок и мать с младенцем (ребенок идет рядом с матерью, которая везет коляску с младенцем).

Рис. 3. Объект агрессии (ребенок убегает от нападающего на него сверстника).

Рис. 4. Одевание (ребенок сидит на стуле и надевает ботинки).

Рис. 5. Игра со старшими детьми (ребенок играет со старшими детьми).

Рис. 6. Укладывание спать в одиночестве (ребенок идет к своей кроватке, родители сидят в кресле спиной к нему).

Рис. 7. Умывание (ребенок умывается в ванной комнате).

Рис. 8. Выговор (мать, подняв указательный палец, строго выговаривает ребенку за что-то).

Рис. 9. Игнорирование (отец играет с малышом; ребенок стоит в одиночестве).

Рис. 10. Агрессивное нападение (сверстник отбирает у ребенка игрушку).

Рис. 11. Собирание игрушек (мать и ребенок убирают игрушки).

Рис. 12. Изоляция (двое сверстников убегают от ребенка, стоящего в одиночестве).

Рис. 13. Ребенок с родителями (ребенок стоит между матерью и отцом).

Рис. 14. Еда в одиночестве (ребенок один сидит за столом, держа в руке стакан).

Каждый рисунок выполнен в двух вариантах: для девочки (на рисунке изображена девочка) и для мальчика (на рисунке изображен мальчик). Лицо ребенка на рисунке не прорисовано, дан лишь контур головы. Каждый рисунок снабжен двумя дополнительными рисунками детской головы, по размерам точно соответствующими контуру лица на рисунке. На одном из дополнительных рисунков изображено улыбающееся лицо ребенка, на другом — печальное.

Рисунки предъявлялись ребенку в строго перечисленном порядке один за другим. Беседа проходила в отдельной комнате. Предъявив ребенку рисунок, нами давалась инструкция следующего содержания:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Во избежание персеверативных выборов у ребенка в инструкции чередуется название лица. Дополнительных вопросов ребенку не задается.

Выбор ребенком соответствующего лица и словесные высказывания ребенка нами фиксировались в специальном протоколе (Прил. 2).

**Анализ результатов**

Предлагаемые рисунки изображают типичные ситуации, отличающиеся по своей эмоциональной окраске. Так, рис. 1 (Игра с младшими детьми), 5 (Игра со старшими детьми) и 13 (Ребенок с родителями) имеют положительную эмоциональную окраску; рис. 3 (Объект агрессии), 8 (Выговор), 10 (Агрессивное нападение) и 12 (Изоляция) имеют отрицательную эмоциональную окраску; рис. 2 (Ребенок и мать с младенцем), 4 (Одевание), 6 (Укладывание спать в одиночестве), 7 (Умывание), 9 (Игнорирование), 11 (Собирание игрушек) и 14 (Еда в одиночестве) имеют двойной смысл.

Двусмысленные рисунки несут основную «проективную нагрузку»: то, какой эмоциональный смысл придает им ребенок, указывает на его мироощущение и нормальный или травмирующий опыт общения.

Протоколы каждого ребенка подвергались количественному и качественному анализу.

Количественный анализ проводился следующим образом: на основании данных протокола вычисляется индекс тревожности ребенка (ИТ), который равен процентному отношению числа эмоционально негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков (14):

**Число эмоционально негативных выборов**

**ИТ = 14 х 100 %**

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

а) высокий уровень тревожности (ИТ выше 50%);

б) средний уровень тревожности (ИТ от 20 до 50%);

в) низкий уровень тревожности (ИТ от 0 до 20%).

Качественный анализ каждого ответа ребенка анализировался отдельно. Делались выводы относительно возможного характера эмоционального опыта ребенка в данной (и подобной ей) ситуации. Особенно высоким проективным значением обладают рис. 4 (Одевание), 6 (Укладывание спать в одиночестве), 14 (Еда в одиночестве). Дети, делающие в этих ситуациях отрицательный эмоциональный выбор, вероятнее всего, будут обладать наивысшим ИТ; дети, делающие отрицательные эмоциональные выборы в ситуациях 2 (Ребенок и мать с младенцем), 7 (Умывание), 9 (Игнорирование) и 11 (Собирание игрушек), с большей вероятностью будут обладать высоким или средним ИТ.

Результаты исследования в группе испытуемых по методике Р. Тэммла, М. Дорки и В. Амен (образец бланка см. в Прил. 2) свидетельствуют о повышенном уровне тревожности у определенной категории детей (23,3% - высокий уровень), что связано с незащищенностью со стороны семейного окружения, неадекватным и не всегда доброжелательным отношением к этим детям. 50% испытуемых имеют средний уровень тревожности, что связано с нормальной семейной ситуацией развития у воспитанников, адекватным и доброжелательным отношением в семье к этим детям.

Результаты мы представили в виде рис. 1.



Рис. 1. Результаты диагностики тревожности детей (констатирующий эксперимент)

Комментарии к эмоционально-негативным выборам младших школьников с высоким уровнем тревожности можно подразделить на несколько направлений, характеризующихся общими особенностями поведения: уход от ситуации; агрессивное поведение; отказ от вступления в межличностные отношения; чувство неполноценности в семейной ситуации; чувство неполноценности в отношениях со сверстниками; отказ от принятия ответственности на себя; присутствие чувства одиночества.

Содержание комментариев многих детей с высоким уровнем тревожности позволяет высказать предположение о наличии у исследуемых дошкольников чувства некомфортности, недостаточной надежности и спокойного образа жизни в семье.

Для изучения эмоционального состояния младших школьников мы использовали рисуночный тест Дж.Бака «Дом. Дерево. Человек». Американский психолог Дж.Бак первым создал и разработал детально систему интерпретации теста «Дом. Дерево. Человек». Он позволяет выявить степень выраженности незащищенности, тревожности, недоверия к себе, чувства неполноценности, враждебности, конфликтности, трудности в общении, депрессивности.

Слова дом, дерево, человек - знакомы каждому, но они не специфичны, и поэтому при выполнении задания испытуемый вынужден проецировать свое представление каждого объекта и свое отношение к тому, что данный объект символизирует для него. Считается, что рисунок дома, дерева, человека- это своеобразный автопортрет рисующего человека, так как в своем рисунке он представляет те черты объектов, которые в той или иной мере значимы для него.

Для выполнения теста ДДЧ исследуемому ребенку предлагается бумага, простой карандаш, листок. Стандартный лист для рисования складывается пополам. На первой странице в горизонтальном положении наверху печатными буквами пишется «ДОМ», на второй и третьей в вертикальной позиции сверху каждого листа - соответственно «ДЕРЕВО» и «ЧЕЛОВЕК», на четвертой - имя и фамилия испытуемого, дата проведения исследования. Для рисования обычно используется простой карандаш 2М, так как при употреблении этого карандаша наиболее ярко видны изменения в силе нажима.

Инструкция для ребенка: «Нарисуй пожалуйста, как можно лучше дом, дерево и человека». На все уточняющие вопросы испытуемого следует отвечать, что он может рисовать так, как ему хочется. Во время теста проводится наблюдение за тем, как ребенок рисует.

Качественный анализ рисунков проводится с учетом их формальных и содержательных аспектов. Информативными формальными признаками рисунка считаются, например, расположение рисунка на листе бумаги, пропорции отдельных частей рисунка, его величина, стиль раскрашивания, сила нажима карандаша, стирание рисунка или его отдельных частей, выделение отдельных деталей. Содержательные аспекты включают в себя особенности, движение и настроение нарисованного объекта.

Для анализа рисунков используются три аспекта оценки - детали рисунков, их пропорции и перспектива. Считается, что детали рисунка представляют осознание и заинтересованность человека в каждодневной жизненной ситуации. Испытуемый может показать в своем рисунке, какие детали имеют для него личностную значимость, двумя способами: позитивным (если во время работы над рисунком ребенок подчеркивает или стирает некоторые детали рисунка, а также если он возвращается к ним) или негативным (если пропускает основные детали рисуемых объектов). Интерпретация таких значимых деталей или комплексов деталей может выявить некоторые конфликты, страхи, переживания рисующего. Но интерпретировать значение таких деталей следует с учетом целостности всех рисунков, а также в сотрудничестве с рисующим, так как символическое значение деталей часто бывает индивидуально. Например, отсутствие таких основных деталей человека, как рот или глаза, может указывать на определенные трудности в человеческом общении или его отрицание.

Пропорции рисунка иногда отражают психологическую значимость, важность и ценность вещей, ситуации или отношений, которые непосредственно или символически представлены в рисунке дома, дерева и человека. Пропорция может рассматриваться как отношение целого рисунка к данному пространству бумаги или как отношение одной части целого рисунка к другой. Например, очень маленький рисунок человека может показать чувство неадекватности субъекта в его психологическом окружении.

Перспектива показывает более сложное отношение человека к его психологическому окружению. При оценке перспективы внимание обращается на положение рисунка на листе по отношению к зрителю (взгляд сверху или снизу), взаимное расположение отдельных частей рисунка, движение нарисованного объекта.

Для количественной оценки теста ДДЧ общепринятые качественные показатели сгруппированы в следующие симптомокомплексы: 1) незащищенность, 2) тревожность, 3) недоверие к себе, 4) чувство неполноценности, 5) враждебность, 6) конфликт (фрустрация), 7) трудности в общении, 8) депрессивность. Каждый симптомокомплекс состоит из ряда показателей, которые оцениваются баллами, Если показатель отсутствует, ставится нуль во всех случаях, присутствие некоторых признаков оценивается в зависимости от степени выраженности. При наличие большинства признаков ставится 1 или 2 балла в зависимости от значимости данного признака в интерпретации отдельного рисунка или всей целостности рисунков теста. Например, отсутствие основных деталей лица: глаз, носа или рта - 2 балла (симптомокомплекс «трудности в общении»), факт изображения человека в профиль в том же симптомокомплексе – 1 балл (см. табл. 1). Выраженность симптомокомплекса показывает сумма баллов всех показателей данного симптомокомплекса.

Таблица 1 Симптомокомплексы теста «дом – дерево - человек»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Симптомокомплекс | № | Симптом | Баллы |
| Незащищенность | 1 | Рисунок в самом центре листа | 0;1;2;3 |
|  | 2 | Рисунок в верхнем углу листа | 0;1;2;3 |
|  | 3 | Дом, дерево - с самого края | 0;1;2 |
|  | 4 | Рисунок внизу листа | 0;1;2;3 |
|  | 5 | Много второстепенных деталей | 0;1;2;3 |
|  | 6 | Дерево на горе | 0;1 |
|  | 7 | Очень подчеркнутые корни | 0;1 |
|  | 8 | Непропорционально длинные руки | 0;1 |
|  | 9 | Широко расставленные ноги | 0;1 |
|  | 10 | Другие возможные признаки |  |
| Тревожность | 1 | Облака | 0;1;2;3 |
|  | 2 | Выделение отдельных деталей | 0;1 |
|  | 3 | Ограничение пространства | 0;1;2;3 |
|  | 4 | Штриховка | 0;1;2;3 |
|  | 5 | Линия с сильным нажимом | 0;1;2;3 |
|  | 6 | Много стирания | 0;1;2;3 |
|  | 7 | Мертвое дерево, больной человек | 0;2 |
|  | 8 | Подчеркнутая линия основания | 0;1;2;3 |
|  | 9 | Толстая линия фундамента дома | 0;2 |
|  | 10 | Интенсивно затушеванные волосы | 0;1 |
|  | 11 | Другие возможные признаки |  |
| Недоверие к себе | 1 | Очень слабая линия рисунка | 0;2 |
|  | 2 | Дом с краю листа | 0;1 |
|  | 3 | Слабая линия ствола | 0;1 |
|  | 4 | Одномерное дерево | 0;1 |
|  | 5 | Очень маленькая дверь | 0;1 |
|  | 6 | Самооправдывающие оговорки во время рисования, прикрывание рисунка рукой | 0;1 |
|  | 7 | Другие возможные признаки |  |
| Чувство | 1 | Рисунок очень маленький | 0;1;2;3 |
| неполноценности |  |  |  |
|  | 2 | Отсутствуют ноги, руки | 0;2 |
|  | 3 | Руки за спиной | 0;1 |
|  | 4 | Непропорционально короткие руки | 0;1 |
|  | 5 | Непропорционально узкие плечи | 0;1 |
|  | б | Непропорционально большая система веток | 0;1 |
|  | 7 | Непропорционально крупные двумерные листья | 0;1 |
|  | 8 | Дерево, умершее от гниения | 0;1 |
|  | 9 | Другие возможные признаки |  |
| Враждебность | 1 | Отсутствие окон | 0;2 |
|  | 2 | Дверь - замочная скважина | 0;1 |
|  | 3 | Очень большое дерево | 0;1 |
|  | 4 | Дерево с краю листа | 0;1 |
|  | 5 | Обратный профиль дерева, человека | 0;1 |
|  | 6 | Ветки двух измерений, как пальцы | 0;1 |
|  | 7 | Глаза - пустые глазницы | 0;2 |
|  | 8 | Длинные, острые пальцы | 0;2 |
|  | 9 | Оскал - видны зубы | 0;1 |
|  | 10 | Агрессивная позиция человека | 0;2 |
|  | 11 | Другие возможные признаки |  |
| Конфликтность | 1 | Ограничение пространства | 0;1;2;3 |
| (фрустрация) | 2 | Перспектива снизу (взгляд червя) | 0;1;2;3 |
|  | 3 | Перерисовывание объекта | 0;2 |
|  | 4 | Отказ рисовать какой-либо объект | 0;2 |
|  | 5 | Дерево, как два дерева | 0;2 |
|  | б | Явное несоответствие качества одного из | 0;2 |
|  |  | рисунков |  |
|  | 7 | Противоречивость рисунка и высказываний | 0;1 |
|  | 8 | Подчеркнутая талия | 0;1 |
|  | 9 | Отсутствие трубы на крыше | 0;1 |
|  | 10 | Другие возможные признаки |  |
| Трудности | 1 | Отсутствие двери | 0;2 |
| Общения | 2 | Очень маленькая дверь | 0;1 |
|  | 3 | Отсутствие окон | 0;2 |
|  | 4 | Излишне закрытые окна | 0;1 |
|  | 5 | Окна - отверстия без рам | 0;1 |
|  | 6 | Выделенное лицо | 0;1 |
|  | 7 | Лицо, нарисованное последним | 0;1 |
|  | 8 | Отсутствие основных деталей лица | 0;2 |
|  | 9 | Человек, нарисованный схематично, из палочек | 0;2 |
|  | 10 | Дом, человек в профиль | 0;1 |
|  | 11 | Дверь без ручки | 0;1 |
|  | 12 | Руки в оборонительной позиции | 0;1 |
|  | 13 | Высказывание о нарисованном человеке как об | 0;1 |
|  |  | одиноком, без друзей |  |
|  | 14 | Другие возможные признаки |  |
| Депрессивность | 1 | Помещение рисунков в самый низ листа | 0;1;2;3 |
|  | 2 | Вид дерева или дома сверху | 0;1 |
|  | 3 | Линия основания, идущая в низ | 0;1 |
|  | 4 | Линия, слабеющая в процессе рисования | 0;2 |
|  | 5 | Сильная усталость после рисования | 0;2 |
|  | 6 | Очень маленькие рисунки | 0;2 |
|  | 7 | Другие возможные признаки |  |

При интерпретации теста ДДЧ необходимо исходить из целостности всех рисунков. Наличие только одного признака не свидетельствует о наличии определенной психологической особенности.

Рисунки теста ДДЧ могут показывать органическую дисфункцию центральной нервной системы. Существует 5 показателей органического поражения центральной нервной системы: 1. Двойные линии в рисунке; 2. Несоединенные между собой линии; 3. Сильный уклон нарисованной фигуры; 4. Очень большая голова или 5. Неадекватно выделенная в рисунке человека. Присутствие более 5 признаков в рисунках дает основание предполагать, что у рисовавшего ребенка может быть органическое поражение центральной нервной системы. Наличие органической дисфункции центральной нервной системы еще не свидетельствует об умственной отсталости ребенка. Часто это может проявляться как локальные затруднения в определенных сферах интеллектуальной деятельности или на определенных ее этапах. Такие дети могут скоро уставать, быть менее внимательными.

Проанализируем результаты рисунков в группе испытуемых. По симптомокомплексу «конфликтность (фрустрация)» имеют средний уровень 21% детей и низкий уровень имеют 79% детей. По симптомокомплексу «трудности общении» имеют средний уровень 17% человек и низкий уровень - 83% человек. И по симптомокомплексу «депрессивность» имеют средний уровень 24% детей и 76% детей из всей группы имеют низкий уровень.

Анализируя таблицу количественной обработки данных по симптомокомплексам, мы увидели некоторую взаимосвязь уровня тревожности, степенью выраженности конфликтности и трудности общения, а именно у детей с высоким и повышенным уровнем тревожности наблюдаются трудности в общении, которые появляются возможно, в результате конфликтности.

Анализируя рисунки некоторых детей, мы получили следующие результаты.

Например, анализ рисунка Ярослава Ч. показал нам наличие у ребенка высокого уровня эмоциональной тревожности. А именно, на рисунке мальчик изобразил линию земли, что выражает чувство тревоги, неуверенности в себе, отражающее его реальное положение в системе взаимоотношений с другими (мальчик имеет неблагоприятную статусную категорию). Возле дома изобразил забор, что говорит о чувстве незащищенности. При рисовании ребенок использовал штриховку (заштриховал всего человека), штриховка размашистая и выходит за контур, это может нам сказать о трудностях в социальных контактах, с которыми у него связано чрезмерное эмоциональное напряжение. При рисовании сильно нажимал на карандаш, несколько раз исправлял рисунок. Когда рисовал человека, руки изобразил в виде кулаков, что может говорить о существующих признаках агрессии, и возможно является причиной трудностей в общении с детьми. Руки широко расставлены, что свидетельствует о потребности в широком круге социальных контактов, но эта потребность в общении не удовлетворена. Все три рисунка ребенок расположил в самом низу листа, поэтому мы можем предполагать о том, что ребенок неуверен в себе, может быть заниженная самооценка.

В некоторых рисунках дети изображают военную тематику, человека в агрессивной позе, кисти рук в виде кулаков, что говорит о наличии у некоторых детей агрессивных тенденций, например рисунок Саши Ч., Димы Д., Леши Д.

При анализе рисунка Вовы В. Заметно проявление у мальчика агрессивности, о чем говорит агрессивная поза человека, человек вооружен (в руках держит шпаги). На лице человека не изображены глаза и голова нарисована в профиль. Такое положение рисунка рассматривается как проявление закрытости ребенка, ухода от общения. Отсутствие таких основных деталей лица, как глаза может указывать на определенные трудности в человеческом общении или его отрицание.

Также в рисунках многих детей наблюдаются элементы демонстративности. Особенно это видно на рисунках девочек Леры Т., Ярославы Я.. Девочки изображают принцесс в пышных платьях, с коронами; на платьях множество разнообразных, необычных форм кармашков, нашивок, украшений. Такая степень декорированности фигуры свидетельствует о преобладающих демонстративных тенденций у детей.

Демонстративные дети весьма успешны в игровой деятельности, они могут предложить разнообразные и интересные игры. Поэтому с ними охотно и часто контактируют сверстники, что создает впечатление успешности их взаимоотношений. У этих детей повышена потребность во внимании, поэтому у них могут возникать проблемы во взаимоотношениях в семье, а иногда и в группе.

Анализ еще одного рисунка показал немного другой результат. Это анализ рисунка Юли К. Прежде всего по рисунку можно сказать, что у Юли высокий уровень тревожности и наблюдаются трудности в общении с детьми группы. При исследовании рисунка также можно сказать о проявлении демонстративности, только это проявление немного другого типа, т.е. можно предположить, что у Юли К. возможно проявление демонстративности по типу «бегства в воображение».

Ребенок с таким видом демонстративности менее благополучен в общении и взаимоотношениях. А именно, испытывая потребность в общении, он не может ее реализовать в силу присущей ему тревожности, что еще более усугубляет тревожный компонент в структуре его личности, а демонстративные тенденции переносятся в воображаемый план.

Компенсируя испытываемый им недостаток внимания, такой ребенок иногда лжет, что вызывает к нему отрицательное отношение со стороны детей (особенно, если такая черта отрицательно оценивается педагогом).

Рисуя человека, ребенок с таким видом демонстративности компенсирует свое чувство неуверенности, как правило, за счет изображения себя в виде принцессы или других необычных персонажей, то есть за счет украшения своего образа. Однако на рисунке Юли К. элементы декорированности носят более сдержанный характер, чем декорированность фигур на рисунках Леры Т, Ярославы Я. На рисунке есть некоторые показатели, которые свидетельствуют о неблагополучном личностном развитии. Одна из отличительных особенностей демонстративности, как личностной черты от демонстративности, носящей компенсаторный характер - прорисовка ног.

В первом случае девочки рисовали длинное платье и выглядывающие из под него нарядные туфельки. При компенсаторной демонстративности (рисунок Юли К.) ноги нарисованы с нарушением пропорций. Дети с компенсаторной демонстративностью если и рисуют обувь, то она не декорирована и иногда имеет весьма внушительные размеры, как будто призвана придать значимость, весомость всей фигуре человека.

В процессе рисования Юля К. часто обращалась за поддержкой, переспрашивала или правильно она рисует и все ли она правильно делает. При рисовании сильно наживала на карандаш. О повышенной степени тревожности свидетельствует «тревожная линия». На рисунке изображенного дома отсутствуют двери, из чего можно сделать вывод, что ребенок испытывает трудности при стремлении раскрыться перед другими (особенно это может быть в домашнем кругу).

Редуцированные кисти рук свидетельствуют о сниженной практике общения ребенка. При этом потребность в общении не обязательно снижена. Возможно, что у девочки наоборот, потребность в общении может быть очень высокая, но в силу неблагоприятно складывающихся взаимоотношений эта потребность подавлена, загнана внутрь. Волосы девочка изобразила сильной штриховкой, что также может говорить о тревоге, связанной с мышлением или воображением.

Исследуя рисунки некоторых детей, можно увидеть наиболее яркое проявление тревожности. Например, рассмотрим рисунок Андрея К. Прежде всего надо сказать, что ребенок при рисовании вел себя неспокойно, прикрывал рисунок рукой. На рисунке видна сильная линия нажима карандаша на бумагу. В рисунке человека, Андрей сильно выделил туловище: оно слишком крупное, что говорит о наличии неудовлетворенных, остро осознаваемых ребенком потребностей; туловище сильно затушевано, что говорит о присутствии тревоги у ребенка. Руки слишком крупные, т.е. у ребенка сильная потребность к лучшей приспособляемости в социальных отношениях с чувством неадекватности и склонностью к импульсивному поведению. Одновременно фигура человека изображена как бы на ветру, что говорит о потребности этого ребенка в любви, привязанности, теплоте. В нарисованном доме отсутствует дверь, т.е. можно сказать, что ребенок испытывает трудности при стремлении раскрыться перед другими, есть трудности в общении с детьми, может быть из-за повышенного уровня тревожности. При зарисовке дерева изобразил только ствол и ветки. Ветки нарисованы в разные стороны - это поиск самоутверждения, контактов.

Анализируя рисунок Оли Ж., мы также видим некоторые проявления тревожности, а именно это - очень сильный нажим на карандаш при рисовании. В изображении человека: очень сильно затушевала волосы, что можно связать с тревогой, руки у человека очень длинные с невыраженными кистями, что говорит о стремлении и потребности девочки к самостоятельности, автономности. Руки изображены близко к телу, что может говорить о существующем напряжении. Также в изображении человека есть некоторые элементы демонстративности. В изображении дерева: круглая крона - показывает эмоциональность ребенка.

Исследования рисунка Вероники Ш. Мы можем сделать следующие выводы. Возможно проявление признаков агрессии, так как в рисунке человека мы видим, что Вероника изобразила мальчика. О признаках агрессии может говорить и изображение пальцев без ладоней. У человека сильно затушеваны волосы и также видно выделение некоторых деталей, что говорит о повышенном уровне тревожности, (листву дерева ребенок изобразил также в виде затушевки, но не выразительной).

В рисунке человека руки очень короткие, это говорит о том, что у девочки возможно отсутствия стремления вместе с чувством неадекватности. В рисунке дома отсутствует труба - это говорит о том, что девочка возможно чувствует нехватку психологической теплоты дома. Отсутствие двери на рисунке означает то, что ребенок испытывает трудности при стремлении раскрыться перед другими (особенно это может быть в домашнем кругу).

Однако при социометрическом исследовании мы получили такие результаты: девочка пользуется популярностью среди детей, получила большое количество выборов, т.е. имеет благоприятную статусную категорию и трудностей в общении с детьми не возникало.

По анализу рисунка Димы Д. можно сказать о проявлении признаков агрессии, а именно: сильные руки, одна рука спрятана за спину, что может говорить о чувстве вины, неуверенности в себе. Другая рука сильно вытянута вперед, пальцы крупные и длинные, похожи на гвозди, что говорит о враждебности, открытая агрессия. Для рисунка дерева характерно то, что ствол несколько зачернен, что может указывать на внутреннюю тревогу, боязнь быть покинутым, подозрительность, может быть скрытая агрессия.

Для рисунка дерева характерна размашистая штриховка, особенно выделены ветки деревьев, которые направлены вверх - проявление тревожности и одновременно - порыв, стремление к власти. В рисунке дома - окна сильно открыты, может быть, ребенок ведет себя несколько развязно и прямолинейно, отсутствие двери, т.е. возможны трудности в общении. Из трубы показана тоненькая струйка дыма, что указывает на чувство недостатка эмоциональной теплоты дома, что, скорее всего и является причиной агрессии ребенка.

Возможно Дима Д. - агрессивный лидер, так как прорисовывается при изучении рисунка стремление к власти. Мальчик находится в центре отношений, получил много выборов детей, но он предпочитает общаться только с двумя детьми (это взаимные выборы) с группы, которые имеют одинаковую с ним статусную категорию «звезды». У ребят образовался как бы свой круг общения, который не хочет принимать других детей.

Павел П. расположил все три рисунка в самом низу листа бумаги, рисунки очень маленькие, что может говорить о незащищенности ребенка, о неуверенности в себе, чувство неполноценности. На всех трех рисунках ребенок интенсивно выделял некоторые детали - это показывает тревожность ребенка. В рисунке человека - ноги широко расставлены - возможно пренебрежение (неподчинение, игнорирование или незащищенность) ребенка. Ступни непропорционально длинные - потребность ребенка в безопасности, а может потребность демонстрировать мужественность. В рисунке дерева ветви нарисованы в разные стороны, что показывает поиск контактов с окружающим, чувствительность к окружающему.

Домик маленький, расположен с самого края листа бумаги, что говорит о зависимости ребенка от других, неуверенности в себе. Отсутствие двери показывает на замкнутость, неудовлетворенность потребности в общении.

**Таким образом**, анализ эмоциональной сферы группы 7-и летних детей из группы испытуемых показал реальную картину нарушений у детей. Было выявлено, что определенной категории детей необходима коррекционная помощь специалиста. Именно с этой целью нами была разработана коррекционно-развивающая программа, которая изложена в п. 2.2. нашей дипломной работы.

**2.2 Содержание формирующего эксперимента**

Формирующий этап эксперимента проводился автором дипломной работы с младшими школьниками из группы испытуемых в течение с марта по сентябрь 2006 года. На этапе формирующего эксперимента нами была разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа.

Пояснительная записка. Целенаправленное воздействие на детей 7-и летнего возраста осуществлялось через психокоррекционный комплекс, состоящий из нескольких взаимосвязанных блоков. Каждый блок направлен на решение различных задач и включает в себя различные методы и приемы.

Цель коррекционной программы: гармонизация и оптимизация развития личности ребенка, переход от отрицательной фазы развития к положительной, овладение способами взаимодействия с миром и самим собой.

Задачи: снизить уровень личностной тревожности детей, обучить новым стратегиям взаимодействия в группе, помочь преодолевать негативные переживания. Воспитание уверенности в себе, снижение эмоционального напряжения. Помощь в снятии страхов.

Основными принципами, которыми мы пользовались при построении психокоррекционного тренинга, были следующие:

1. Принцип единства диагностики и коррекции.

2. Принцип нормативности развития.

3. Принцип коррекции «сверху вниз».

4. Принцип коррекции «снизу вверх».

5. Принцип системности развития психической деятельности.

6. Деятельностный принцип коррекции [25, с. 44].

1. Принцип единства диагностики и коррекции отражает целостность процесса оказания психологической помощи как особого вида практической деятельности психолога. Подробно рассмотренный в трудах Д.Б. Эльконина, И.В. Дубровиной и др., этот принцип является основополагающим всей коррекционной работы, так как эффективность коррекционной работы на 90% зависит от комплексности, тщательности и глубины предшествующей диагностической работы.

Названный принцип реализуется в двух аспектах.

Во-первых, началу осуществления коррекционной работы обязательно должен предшествовать этап прицельного комплексного диагностического обследования, на его основании составляется первичное заключение и формулируются цели и задачи коррекционно-развивающей работы. Эффективная коррекционная работа может быть построена лишь на основе предварительного тщательного психологического обследования. В то же время «самые точные, глубокие диагностические данные бессмысленны, если они не сопровождаются продуманной системой психолого-педагогических коррекционных мероприятий» [25, с. 45-46].

Во-вторых, реализация коррекционно-развивающей деятельности психолога требует постоянного контроля динамики изменений личности, поведения, деятельности, динамики эмоциональных состояний клиента, его чувств и переживаний в процессе коррекционной работы. Такой контроль позволяет внести необходимые коррективы в задачи самой программы, вовремя изменить и дополнить методы и средства психологического воздействия на клиента. Таким образом, контроль динамики хода эффективности коррекции, в свою очередь, требует осуществления диагностических процедур, пронизывающих весь процесс коррекционной работы и предоставляющих психологу необходимую информацию и обратную связь.

2. Принцип нормативности развития. Нормативность развития следует понимать как последовательность сменяющих друг друга возрастов, возрастных стадий онтогенетического развития.

Понятие «психологический возраст» было введено Л.С. Выготским. Это «тот новый тип строения личности, ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход развития в данный период» [8].

Таким образом, при оценке соответствия уровня развития ребенка возрастной норме и формулировании целей коррекции необходимо учитывать следующие характеристики:

1) Особенности социальной ситуации развития (например, изменение типа образовательного или воспитательного учреждения, круга общения ребенка, включая сверстников, взрослых, семейное окружение и т.д.).

2) Уровень сформированности психологических новообразований на данном этапе возрастного развития.

3) Уровень развития ведущей деятельности ребенка, ее оптимизация.

Кроме понятия «возрастная норма» психологу приходится встречаться с понятием «индивидуальная норма», которая позволяет наметить в пределах возрастной нормы развития программу оптимизации развития для каждого конкретного клиента с учетом его индивидуальности и самостоятельного пути развития.

3. Принцип коррекции «сверху вниз». Данный принцип, выдвинутый Л.С. Выготским, раскрывает направленность коррекционной работы. В центре внимания психолога стоит завтрашний день развития, а основным содержанием коррекционной деятельности является создание «зоны ближайшего развития» для клиента (у Л.С. Выготского такими клиентами выступали дети). Коррекция по принципу «сверху вниз» носит опережающий характер и строится как психологическая деятельность, нацеленная на своевременное формирование психологических новообразований.

4. Принцип коррекции «снизу вверх». При реализации этого принципа в качестве основного содержания коррекционной работы рассматриваются упражнение и тренировка уже имеющихся психологических способностей. Этот принцип реализуется в основном сторонниками поведенческого подхода. В их понимании коррекция поведения должна строиться как подкрепление (положительное или отрицательное) уже имеющихся шаблонов поведения с целью закрепления социально-желательного поведения и торможения социально-нежелательного поведения.

Таким образом, главной задачей коррекции «снизу вверх» становится вызывание любыми способами заданной модели поведения и ее немедленное подкрепление. В центре коррекции — наличный уровень психического развития, понимаемого как процесс усложнения, модификации поведения, комбинации реакций из уже имеющегося поведенческого репертуара.

5. Принцип системности развития психологической деятельности. Этот принцип задает необходимость учета в коррекционной работе профилактических и развивающих задач. Системность этих задач отражает взаимосвязанность различных сторон личности и гетерохронность (т.е. неравномерность) их развития. В силу системности строения психики, сознания и деятельности личности все аспекты ее развития взаимосвязаны и взаимообусловлены. При определении целей и задач коррекционно-развивающей деятельности нельзя ограничиваться лишь актуальными на сегодняшний день проблемами, а необходимо исходить из ближайшего прогноза развития. Вовремя принятые превентивные меры позволяют избежать различного рода отклонений в развитии, а тем самым необходимости развертывания в целом системы специальных коррекционных мероприятий.

Реализация принципа системности развития в коррекционной работе обеспечивает направленность на устранение причин и источников отклонения в психическом развитии. Успех такого пути коррекции базируется на результатах диагностического обследования, итогом которого становится представление системы причинно-следственных связей и иерархии отношений между симптомами и их причинами.

При определении стратегии коррекционной работы принцип системности развития оказывается тесно связанным с принципом коррекции «сверху вниз»: системность анализа актуального уровня развития, достигнутого ребенком к моменту обследования, осуществляется с точки зрения центральной линии развития, сложившейся иерархии форм психической деятельности на каждом возрастном этапе, определяющей зону ближайшего развития и перспективы.

6. Деятельностный принцип коррекции. Данный принцип определяет сам предмет приложения коррекционных усилий, выбор средств и способов достижения цели, тактику проведения коррекционной работы, пути и способы реализации поставленных целей.

Суть его заключается в том, что генеральным способом коррекционно-развивающего воздействия является организация активной деятельности клиента, в ходе реализации которой создаются условия для ориентировки в трудных, конфликтных ситуациях, организуется необходимая основа для позитивных сдвигов в развитии личности. Коррекционное воздействие всегда осуществляется в контексте той или иной деятельности, являясь средством, ориентирующим активность.

Согласно данному принципу основным направлением коррекционной работы является целенаправленное формирование обобщенных способов ориентировки клиента в различных сферах предметной деятельности, межличностных взаимодействий, в конечном счете, в социальной ситуации развития. Сама коррекционная работа строится не как простая тренировка навыков и умений, а как целостная осмысленная деятельность, естественно и органически вписывающаяся в систему повседневных жизненных отношений клиента.

Особенно широко в коррекционной работе с детьми используется понятие «ведущая деятельность». В дошкольном и младшем школьном возрасте такой ведущей деятельностью является игра в различных ее разновидностях, в подростковом возрасте — общение и различного рода совместная взаимодеятельность.

Деятельностный принцип коррекции: во-первых, определяет сам предмет приложения коррекционных усилий, а во-вторых, задает способы коррекционной работы через организацию соответствующих видов деятельности путем формирования обобщенных способов ориентировки.

Программа состоит из 2-х блоков (Прил. 3). Общее количество часов, заложенных в программу - 10 ч (табл. 2.). Продолжительность одного занятия – 0,5 часа. Форма организации занятия – индивидуально-коррекционная работа.

Таблица 2

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Блок | Цель и задачи, преследуемые психологом | Количество занятий |
| Блок 1  Предупреждение тревожности посредством изобразительных средств (лепка, рисование) | Цель: формирование активной позиции небоящегося, развивать уверенность в себе.  Задачи: 1) снятие чувства тревожности; 2) упражнять детей в умении передавать свое настроение; 3) формирование умелости и уверенности руки. | 6 |
| Блок 2  Развитие коммуникативных навыков | Цель: формирование у детей умение взаимодействовать со сверстниками, договариваться по поводу общего дела.  Задачи: 1) снятие напряжение и неуверенность в себе у застенчивых и неуверенных детей; 2) способствовать быстрому знакомству и установлению эмоциональных контактов в группе детей; 3) развивать уверенность в себе. | 4 |

В процессе коррекционных мероприятий нами использовался **комплекс мышечной релаксации по Якобсону-Эверли**.

Обучение мышечной релаксации необходимо проводить в позе, благоприятствующей расслаблению. Одно из наиболее удобных положений — сидя в мягком кресле с подголовником и подлокотниками, на которые дети кладут расслабленные руки (усадив детей в такие «авиационные» кресла, можно создать в группе атмосферу «подготовки к воздушному путешествию» и т. п.) (Желдак И. М., Игумнов С. А., 1997; Игумнов С. А., 1999).

Наиболее доступной для занятий в любой ситуации является так называемая «поза кучера». Чтобы принять ее, нужно сесть на стул прямо, распрямить спину, а затем расслабить все мышцы. Голова опущена на грудь, глаза закрыты, ноги слегка расставлены и согнуты под тупым углом, руки лежат на коленях, не касаясь друг друга, локти немного округлены — поза, характерная для извозчика, дремлющего в ожидании седока.

Для детей не лишним будет рассказ об основных группах мышц (мышцах бедер, живота, плеч, шеи, лица), наглядно показать работу мышц-антагонистов (сгибателей — разгибателей). Это облегчит усвоение методики.

Ниже приводится текст, используемый в процессе работы с детьми. В процессе работы проводится обращение в 1-м лице, что усиливает суггестивный эффект.

Вводная инструкция.

Сейчас ты готов к тому, чтобы расслабиться для достижения состояния полного отдыха. Откинься, пожалуйста, назад в кресле (или — приляг на кушетку) и устройся очень, очень удобно. Закрой, пожалуйста, глаза (для маленьких детей можно применять формулу: «Во время нашей работы твои глаза закроются на маленькие, невидимые замочки и будут закрыты до тех пор, пока я не скажу тебе открыть их»: при этом можно слегка прикоснуться к векам ребенка).

Сначала обрати, пожалуйста, свое внимание на дыхание. Почувствуй, как струя свежего воздуха входит через ноздри и поступает дальше в легкие, как твои грудь и живот расширяются на вдохе и опадают на выдохе. Сосредоточься на дыхании (здесь дайте паузу около 30 секунд).

Я всегда буду подробно описывать упражнение на расслабление до того, как ты приступишь к его выполнению. Поэтому не начинай упражнение, пока я не скажу: «Готов? Начали».

(1) Начнем с груди. По моему сигналу, но не раньше, сделай глубокий вдох. Постарайся как бы вдохнуть весь воздух, находящийся вокруг тебя. Делаем это сейчас. Готов? Начали. Сделай глубокий вдох... глубже, глубже, задержка... и расслабься. Просто выдохни весь воздух из легких и возобнови обычное дыхание. Заметил ли ты напряжение в области груди на вдохе и расслабление на выдохе? (Повторяем упражнение.) Смогли ты в этот раз почувствовать напряжение? А расслабление? Постарайся сосредоточиться на этом различии, когда мы будем выполнять следующие упражнения. (После каждого упражнения выдерживается пауза в 5 — 10 секунд.)

(2) Теперь поставь, пожалуйста, обе стопы всей поверхностью на пол. Чтобы выполнить упражнение, оставь носки на полу и в то же время приподними обе пятки как можно выше. Готов? Начали. Подними обе пятки очень, очень высоко. Подержи так... Расслабь. Просто дай им мягко опуститься на пол. При расслаблении ты, может быть, почувствуешь тепло и приятное покалывание. (Повторяем упражнение.) Икроножные мышцы становятся теплыми, мягкими, расслабленными.

Теперь подними, пожалуйста, оба носка очень, очень высоко, оставляя пятки на полу. Готов? Начали. Подними носки очень высоко... еще выше. Подержи так и расслабь ноги.

Следующая группа мышц, на которой мы будем сосредоточиваться, — это мышцы бедер. Упражнение простое. По моему сигналу вытяни, пожалуйста, ноги прямо перед собой. Не забывай держать икры свободными, не напрягай их. Давай сделаем сейчас это упражнение. Готов? Начали. Выпрями обе ноги перед собой. Очень прямо. Еще прямее. Подержи так и расслабь. Просто дай ногам мягко опуститься на пол. Ощущал ли ты напряжение в верхней части бедер? Повторим это упражнение. Чтобы проработать противоположную группу мышц, представь себе, что ты находишься на пляже и зарываешься пятками в теплый сухой песок. Готов? Начали. Зарой свои пятки в песочек. С большим усилием. Сильнее. Еще сильнее и расслабься. Прочувствуй расслабление в верхних частях ног. Сосредоточься на этом ощущении. (Пауза около 20 секунд.)

(3) Сейчас переходим к рукам. Сожми, пожалуйста, одновременно обе руки в кулаки. Сожми кисти рук в кулаки как можно крепче. Готов? Начали. Представь, что ты сжимаешь в кулаке все свои болезни, трудности, невзгоды. Еще крепче сожми кулаки — и раздави свои болезни! Теперь расслабь руки. Чувствуешь приятное тепло, покалывание, пульсацию в кистях рук? Это отличное упражнение для тех, кто много пишет в школе. Теперь давай повторим. (Повторяем 1 раз.) Расслабься. Чтобы проработать противоположные мышцы, просто растопырь пальцы как можно шире... еще шире. Подержи и расслабь. Теперь давай повторим это упражнение. Готов? Начали. (Повторяем упражнение 2 раза.) Сосредоточься на чувстве приятного тепла и покалывания в кистях рук. Такое ощущение возникает, когда приходишь домой с мороза после игры в снежки и кладешь руки на теплую батарею или печку. (Выдерживаем паузу около 20 секунд.)

(4) Теперь давай поработаем с плечами. Мы храним массу напряжения и стресса в плечах. Недаром говорят, что наши беды и тревоги «давят на плечи». Представь, что ты пытаешься коснуться плечами мочек ушей. Давай сделаем это упражнение. Готов? Начади. Потяни плечи вверх. Очень высоко. Еще выше, выше. Подержи так и расслабь. Сосредоточься на чувстве тепла и приятной тяжести в плечах. Одновременно расслабились мышцы шеи, затылка... (Повторяем упражнение 2 раза, затем пауза около 20 секунд.)

(5) Давай перейдем теперь к лицу. Мы начнем со рта. Сначала улыбнись так широко, как только можно. Улыбка «до ушей». Готов? Начали. Очень широкая улыбка. Еще шире. Подержи так — и расслабься. (Повторяем 2 раза.) Теперь сожми губы, как бы пытаясь поцеловать кого-то. Готов? Начали. Собери губы вместе. Сожми их очень крепко... Еще крепче. Подержи так — и расслабь. (Повторяем I раз.) А сейчас перейдем к глазам. Как мы договорились, ты все время нашего сеанса держишь глаза закрытыми, но теперь зажмурь их еще крепче. Представь, что ты моешь голову и пытаешься не дать брызгам шампуня попасть в глаза. Готов? Начали. Зажмурь глаза очень крепко... Еще крепче... И — расслабь. (Повторяем 2 раза.) Это упражнение очень полезно при утомлении глаз, вызванном школьными уроками, чтением, помогает улучшить зрение при близорукости.

Последнее упражнение заключается просто в поднимании бровей. Помни о том, что глаза остаются закрытыми, а ты поднимаешь брови как можно выше, будто сильно-пресильно чему-то удивился. Готов? Начали. Подними брови высоко... Еще выше. Подержи так — и расслабь. (Повторяем I раз.) Теперь прочувствуй полное расслабление своего лица. (Пауза 15 секунд.)

(6) Теперь снова направь свое внимание на дыхание, почувствуй, как с каждым вдохом (психотерапевт говорит синхронно с вдохами пациента) приятная свежесть, прохлада вливаются через твои ноздри, дыхательные пути в легкие принося с собой бодрость, энергию, здоровье... Грудная клетка расширяется, расправляется... А с каждым выдохом (эта фаза говорится частями, синхронно с выдохами пациента)... живот опускается... теплая воздушная струя выходит... через дыхательные пути, ноздри... ты можешь представить ее как облачко пара... которое отделяется от тебя... унося все болезни, тревоги... и тает, растворяется... Остается только чувство уверенности, приятного покоя...

(7) А сейчас перейдем к работе с внутренними органами. Сделай спокойный глоток слюны и проследи, как теплая волна проходит в глубине твоей шеи... груди... живота (с 5-секундными паузами). В верхней части живота появилось приятное тепло, и это тепло, подобно кругам от камня, брошенного в воду, расходится по всему животу, по всему телу... Живот прогрет приятным глубинным теплом.

Теперь ты расслабил основные мышцы своего тела. Для того чтобы убедиться в том, что они расслаблены, я вернусь назад и перечислю мышцы, которые мы перед этим напрягали и расслабляли. Когда я буду называть их, дай им расслабиться еще сильнее. (Вновь кратко называем основные группы мышц, предлагая ребенку представить, как будто волна сильного тепла охватывает их, на этом фоне произносим формулу внушения.)

Помимо работы с детьми из группы испытуемых нами проводилась работа с родителями. У родителей тревожных детей тоже часто бывает повышенный уровень тревожности. Иногда это состояние взрослого невольно передается детям. Например, как показывает практика, у тревожно-мнительных матерей, чрезмерно опасающихся за здоровье своего ребенка, дети в большей степени подвержены заболеваниям. Таких родителей желательно пригласить к участию в групповой работе со взрослыми по снятию эмоционального напряжения или на индивидуальную консультацию к психологу или психотерапевту. Родителям тревожных детей мы составили и рекомендовали придерживаться следующих рекомендаций.

Первое. Постарайтесь быть более внимательными к своему ребенку, проявляйте больше любви, тепла и ласки, чаще говорите ему, что вы его любите и скучаете без него.

Второе. Помните о том, что у вашего ребенка тоже есть свои проблемы. Дайте ему возможность выговориться, обсудить вместе с вами то, что его тревожит и огорчает. Каждый день выделяйте время для беседы с ребенком, чтобы он мог рассказать вам о том, что произошло за день. Спокойно обсудите с ним сложные конфликтные ситуации, объясните, как надо поступать в том или ином случае, помогите понять причины поступков других людей.

Главное при этом — с пониманием и уважением относиться к проблемам ребенка, не считать их чем-то несерьезным, вести разговор спокойно и доверительно, а не на повышенных тонах в форме назиданий.

Третье. Заведите традицию беседовать с ребенком перед сном. Когда малыш уже в постели, присядьте рядом, погладьте его по голове, возьмите его ладошки в свои руки и спокойно поговорите о чем-то приятном. Вспомните, например, летний отдых в деревне: теплое летнее солнышко, смешного поросенка и т.д. Избегайте при этом бурных проявлений эмоций, не нужно, чтобы ребенок перевозбуждался перед сном. Поговорите о будущей поездке в выходные дни или летом. Пусть ваш ребенок засыпает с приятными мыслями и переживаниями. Если на ребенка успокаивающе действует вода, полезны перед сном душ или ванна.

Четвертое. Никогда не высказывайте в присутствии ребенка своих опасений относительно его обучения в школе. Ваша тревога и опасения обязательно передадутся ребенку, послужат причиной формирования «школьной тревожности» — устойчивого состояния тревоги и страха в отношении всего, что связано со школой и учением.

Пятое. Не срывайтесь и не кричите на ребенка. Даже если он совершил что-то, на ваш взгляд, ужасное, держите себя в руках, старайтесь говорить ровным, спокойным голосом. Дети, чьи родители постоянно кричат и ругаются, перестают их слышать. Для начала введите один «разгрузочный» день в неделю. В этот день дайте себе слово, что не будете кричать на ребенка и ругать его, даже если он перевернет все вверх дном. Будьте с ним спокойны и выдержаны в этот день. Если получится, можно устраивать такие дни чаще, с тем чтобы постепенно отвыкнуть разговаривать с ребенком на повышенных тонах. Вы заметите, что он начинает вас «слышать», легче понимает и выполняет ваши требования.

Шестое. Пересмотрите свои требования к ребенку, всегда ли они обоснованы, не слишком ли многого вы хотите от него? Полезно вспомнить себя в этом возрасте и «пропустить» требования к своему ребенку через собственные детские переживания. Только при этом постарайтесь быть объективными. Взрослым свойственно идеализировать свое прошлое!

Педагогам же стоит лишь поддержать родителей и помочь детям избавиться от этих недостатков в развитии.

Для работы с теми родителями, которые пока еще не готовы к тесному сотрудничеству со специалистами, можно использовать наглядную информацию. Например, на стенде можно разместить теоретический материал о причинах возникновения тревожности у взрослых и у детей, советы и рекомендации психологов по снятию эмоционального напряжения, несложные релаксационные упражнения.

1. Мини-лекция «Коррекционная работа с тревожными детьми» (для работы с родителями)

Педагог обращает внимание слушателей на основные проявления тревоги детьми раннего возраста. Особое внимание может быть уделено тревоге детей по поводу разлуки с родителями. В ходе лекции следует подробнее разобрать этапы возникновения возрастных страхов, описанные А. И. Захаровым.

2. Игра «Сорви яблоки» (Фопель К., Ч. 2, 1998)

Цель: Данное упражнение успокаивает дух и расслабляет тело.

Содержание: Психолог предлагает участникам встать так, чтобы вокруг каждого было достаточно свободного места, далее он говорит: «Сейчас мы будем собирать в саду яблоки, которые растут достаточно высоко. Чтобы сорвать яблоко, потянитесь правой рукой как можно выше, встаньте на цыпочки, сделайте резкий вдох и срывайте. Теперь нагнитесь, положите яблоко в корзинку и медленно выдохните. Можно выпрямиться. Слева от вас висят еще два красивых яблока. Протяните правую руку, встаньте на цыпочки, вдохните и сорвите одно яблоко. Замечательно! Чтобы сорвать второе яблоко, потянитесь за ним левой рукой, сорвите его и положите оба яблока в корзину, выдохните. Теперь вы умеете рвать яблоки и знаете, что это можно делать попеременно то правой, то левой рукой. Попробуйте самостоятельно. (Время выполнения упражнения — 1 минута).

Теперь давайте потрясем ладонями и вернемся в круг».

**Ожидаемый результат после реализации программы.**

В результате проведения коррекционной программы мы ожидали, что уровень тревожности младших школьников из группы испытуемых должен стать ниже. В связи с этим ребенок может наладить утраченные социальные контакты в группе сверстников, изменив при этом основные стратегии поведения. Повысив уверенность в себе, ребенок сможет вести активную жизнь и расширить число эмоциональных связей. Общий эмоциональный фон детей должен стать стабильным.

**Таким образом**, предлагаемый нами комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленных на преодоление личностной тревожности детей позволит сохранить психическое здоровье ребенка, удалить препятствия, мешающие личностному развитию и социальной адаптации. Программа также может быть использована социальными психологами, социальными работниками, учителями.

**2.3 Результаты контрольного эксперимента**

После проведения формирующего эксперимента нами был проведен контрольный эксперимент с той же группой испытуемых, что и на констатирующем этапе психолого-педагогического эксперимента.

Нами использовался тест, разработанный американскими психологами Р. Тэммл, М. Дорки и В. Амен.

Результаты исследования в группе испытуемых по методике Р. Тэммла, М. Дорки и В. Амен (образец бланка см. в Прил. 2) свидетельствуют о среднем уровне тревожности у большей части детей. Лишь 13 % детей из группы испытуемых имеют по-прежнему высокий уровень, что связано с незащищенностью со стороны семейного окружения, неадекватным и не всегда доброжелательным отношением к этим детям. 35 % испытуемых имеют средний уровень тревожности, что связано с нормальной семейной ситуацией развития у воспитанников, адекватным и доброжелательным отношением в семье к этим детям. Остальные 52 % детей имеют низкий уровень тревожности.

Результаты мы представили в виде рис. 2.



Рис. 2. Результаты диагностики тревожности детей (контрольный эксперимент)

Сравним полученные результаты на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. Для этого полученные результаты представим в табл. 3 и на рис. 3.

Таблица 3 Сравнительный анализ результатов на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень | Констатирующий этап | Контрольный этап |
| Высокий | 23,3 % | 13 % |
| Средний | 50 % | 35 % |
| Низкий | 16,7 % | 52 % |

Как мы видим из результатов, представленных в табл. 3, в группе снизился уровень тревожности на 10,3 % (детей с высоким уровнем стало меньше), на 15 % меньше стало детей со средним уровнем. Зато значительно выросло количество детей с низким уровнем тревожности на 35,3 %. Результаты представлены нами на рис. 3.



Рис. 3. Сравнительный анализ результатов диагностики тревожности детей после формирующего эксперимента

**Итак**, в результате проведенного психолого-педагогического эксперимента нами было определено, что состояние тревожности, мешающее гармоничному развитию личности детей 7-и летнего возраста можно нивелировать с помощью коррекционных мероприятий, что полностью подтверждает гипотезу, поставленную нами в начале написания работы.

**Заключение**

Известно, что смена социальных отношений представляет для ребенка значительные трудности. Многие дети становятся беспокойными, плаксивыми, замкнутыми. Тревожное состояние, эмоциональная напряженность связаны главным образом с отсутствием близких для ребенка людей, с изменением окружающей обстановки, привычных условий и ритма жизни.

Постигаемый ребенком жизненный опыт может помочь ему включиться в новые социальные отношения, совместную деятельность, адаптироваться к изменившимся условиям, но он способен привести и к негативным последствиям, что весьма существенно для эмоционально-личностного опыта ребенка. Отрицательный эмоциональный опыт может породить высокую тревожность детей. Поскольку условия детского сада едины для всех, то возникает задача адаптации каждого отдельного ребенка с его выраженной индивидуальностью к этим общим условиям или – лучше сказать – общественным требованиям.

Социальные условия, нормы, обычаи исключают свободное выражение инстинктов. Поэтому возникновение влечений всегда сочетается с проявлением тревоги, ощущаемой как неспецифическое состояние неприятного напряжения.

Невротически измененное поведение — это выражение неудачи, постигшей Эго. Такая неудача обусловливает импульсивное выражение эмоций, повышения уровня тревожности и приведение в действие защитных механизмов, призванных служить устранению напряжения. То, как ослабляется тревога, определяет форму невроза. Большинство проявлений невроза — это свидетельства тенденций вытесненных из сознания импульсов к возвращению в него, симптомы функционирования защитных механизмов и психического истощения вследствие конфликта между Ид и Эго [39, с. 56].

Фиксация поведенческих реакций с преобладанием одного из перечисленных выше процессов обычно является следствием получения ребенком психической травмы. Такая фиксация обусловливает не только характерологические различия, но и трудности в воспитании данного индивида.

Реальность человека носит глубоко конфликтный характер с момента его рождения. Уже ребенок, которому всего несколько дней, обнаруживает способность испытывать страх, приводить в действие защитные механизмы и устанавливать связи катектического типа. Основной катектический объект — мать; он включает в себя как хорошие, так и плохие с точки зрения потребности ребенка элементы. Стремление к идентификации с «хорошим» объектом и его удержанию при себе, а также уничтожение «плохого» объекта вызывает амбивалентное отношение к одному и тому же индивиду. Борьба двух тенденций — любви и стремления уничтожить — вот содержание основного конфликта, переживаемого индивидом.

В последнее время усилиями психологов, психиатров, психотерапевтов создается наиболее синтезированный, многоплановый подход к диагностике и коррекции нарушений психического развития детей. Это отражает необходимость многоуровневого анализа проблем каждого конкретного ребенка: изучение его генетической отягощенности, особенностей течения беременности и родов у его матери, ее эмоционального состояния в этот период, перенесенных вредных воздействий в первые дни и месяцы жизни ребенка; особенности его семейного воспитания и микросоциальной среды. При патопсихологическом обследовании психолог выявляет особенности нарушений психических процессов и функций, структуру дефекта, специфику личностного реагирования и развития компенсаторных механизмов. Наряду с этим необходимо изучение личностных особенностей ребенка, его способов взаимодействия в семье и других группах. Такой подход позволяет определить наиболее оптимальные направления и формы дальнейшей работы.

В соответствии с целью, задачами и гипотезой исследования нами был проведен психолого-педагогический эксперимент, в результате которого было выявлено следующее: в процессе диагностики психических состояний и свойств личности в группе 7-и леток было выявлено, что у испытуемых уровень тревожности – высокий. Разработанная нами коррекционно-развивающая программа была разработана и проведена нами в условиях дошкольного учреждения. После проведения формирующего эксперимента был проведен контрольный этап эксперимента, который показал снижение уровня тревожности в группе испытуемых.

На основании вышеизложенного можно сказать, что цель и задачи, поставленные в начале работы, выполнены нами полностью. Гипотеза подтвердилась, поэтому можно полагать, что состояние тревожности, мешающее гармоничному развитию личности детей 7-и летнего возраста можно нивелировать с помощью коррекционных мероприятий.

**Список литературы**

1. Алямовская В.Г., Петрова С.Н. Предупреждение психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста. Книга практического психолога. - М.: ООО "Издательство Скрипторий 2000", 2002. — 80 с.
2. Астапов В.М. Тревожность у детей. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 160 с.
3. Белкина В. Н. Психология раннего и дошкольного детства: Учебное пособие. Ярославль, 1998.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Педагогика, 1968. - 421 с.
5. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности и детстве: Норма и отклонения. - М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
6. Валлон А. Психическое развитие ребенка. – СПб.: Питер, 2002. – 224 с.
7. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. - М., 1973.
8. Выготский Л.С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
9. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения. - М., 1996.
10. Галлямова Ю. С. Особенности формирования межличностных отношений со взрослыми и сверстниками у детей 5 - 7 лет с задержкой психического развития: Дис... канд. психол. наук /Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ). - Защищена 2000.11.22. - 185 с.
11. Денисова З.В. Механизмы эмоционального поведения ребенка. - Л., 1978.
12. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2 т. – М., 1986. – Т.1.
13. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. - М.,1997.
14. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков. – М.: Просвещение, 1994. – 223 с.
15. Кученко Т. О детской тревожности //Воспитание школьников. – 2002. - № 5. – С. 43-44.
16. Лебединский В.В. Нарушения психического развития детей. – М.: Академия, 2003. – 125 с.
17. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка /Под редакцией Рузской А.Г. - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с.
18. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза и общение. - М., 1986.
19. Максимова Н.Ю., Милютина Е.Л. Курс лекций по детской патопсихологии. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – 576 с.
20. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст: Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии.). - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 304 с.
21. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ООО Апрель-Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 352 с.
22. Наенко Н.И. Психическая напряженность. – М.: МГУ, 1976. – 112 с.
23. Осипова А.А. Общая психокоррекция. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.
24. Отношения между сверстниками в группе детского сада / Под ред. Т.А.Репиной. - М., 1998.
25. Петрова В.Г., Белякова И.В. Кто они, дети с отклонениями в развитии? – М., 1998.
26. Прихожан A.M. Психологическая природа и возрастная динамика тревожности. (Личностный аспект): Дис. ...д-ра психол. наук. - М., 1996.
27. Психическое состояние и эффективность деятельности. – М., 1983.
28. Психокоррекция. Теория и практика /Под ред. Ю.С.Шевченко, В.П. Добриденя, О.Н.Усановой. – М., 1995.
29. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В. Вилюнаса. — М.: Изд-во МГУ, 1984. — 303 с.
30. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под. ред. А.Г.Рузской.- М.,1989.
31. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – 656 с.
32. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. - М., 1988.
33. Романов А.А. Альбом с игровыми упражнениями для дошкольников. - М., 1993.
34. Рояк А. Эмоциональное благополучие ребенка в группе детского сада //Дошкольное воспитание. - 1997. - № 2. - С. 12-19.
35. Самоукина Н. В. Игры в школе и дома: психотехнические упражнения, коррекционные программы. — Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2002. — 208 с.
36. Смирнова Е.О. Детская психология. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
37. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками. – М.: Академия, 2000. – 160 с.
38. Смирнова Е.О., Калягина Е.А. Особенности отношения к сверстнику у популярных и непопулярных дошкольников // Вопросы психологии. - 1998. - № 3.
39. Стрелкова Л.П. Мир эмоций. 5-7 лет. Альбом предназначен для обучения детей дома, в детских садах, коррекционных классах школ. – М.: Гном, 2003. – 124 с.
40. Тэммл Р., Дорки М., Амен В. Тест тревожности. - М., 1992.
41. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1999. – 336 с.
42. Фрейд А. Психология "Я" и защитные механизмы.— М., 1993.
43. Эмоциональное развитие дошкольника /Под ред. А.Д. Кошелевой. - М., 1995.