Дипломная работа

Тема:

**"Психологическое консультирование родителей младших школьников (на примере диагностики степени тревожности и развития внимания)"**

**Введение**

Поступление ребенка в школу связано с возникновением важнейшего личностного новообразования – внутренней позиции школьника. Внутренняя позиция – это тот мотивационный центр, который обеспечивает направленность ребенка на учебу, его эмоционально-положительное отношение к школе, стремление соответствовать образу хорошего ученика. В тех случаях, когда важнейшие потребности ребенка, отражающие его внутреннюю позицию школьника, не удовлетворены, он может переживать устойчивое эмоциональное неблагополучие: постоянное ожидание неуспеха в школе, плохого отношения к себе со стороны педагогов и одноклассников, боязнь школы, нежелание посещать ее.

Страх –эффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании человека конкретной угрозы для его жизни и благополучия; тревога – эмоционально заостренное ощущение предстоящей угрозы. Тревога в отличие от страха не всегда отрицательно воспринимаемое чувство, так как она возможна и в виде радостного волнения, волнующего ожидания. Эмоционально неблагополучный ребенок в зависимости от психической структуры личности, жизненного опыта, взаимоотношений с родителями и сверстниками может испытывать как тревогу, так и страх. Состояние безотчетного, неопределенного беспокойства порождает тревогу, боязнь определенных объектов или мыслей, чувство страха.

Объединяющим началом для страха и тревоги является чувство беспокойства. Оно проявляется в том, что ребенок теряется, когда его спрашивают, не находит нужных слов для ответа на вопрос, говорит дрожащим голосом и часто замолкает совсем. Внутри все холодеет, тело «наливается свинцом», щемит в области сердца, ладони становятся влажными. Он может совершать много лишних движений или, на оборот, становится неподвижным, скованным. Такие симптомы говорят о перенапряжении психофизиологических функций организма.

Социальная позиция школьника, налагающая на него чувство ответственности, долга, обязанности, может спровоцировать появление страха «быть не тем», тревожности, что делает изучение данной темы актуальной.

Младшему школьнику необходим физический комфорт, характеризующийся соответствием между его телесными, соматическими потребностями и предметно-пространственными условиями внутришкольной среды. В первую очередь это потребности в пище, воде, тепле и т.п., на которых основывается жизнедеятельность человека и которые необходимо учитывать при организации благоприятной внутришкольной среды. Физический комфорт связан и с сенсорными процессами, характеризующими зрительные, слуховые, тактильные ощущения.

Состояние комфорта несет с собой чувство удовлетворения собственной деятельностью, положительные мотивы к ее продолжению, что, в свою очередь, ведет к индивидуальному росту каждого учащегося.

Поддержанию такого комфорта содействует психологическая служба в начальной школе. Так, в задачи службы в частности входит:

* психологический анализ социальной ситуации развития в общеобразовательных учреждениях, выявление основных проблем и определение причин их возникновения, путей и средств их разрешения;
* профилактика и преодоление отклонений в социальном и психологическом здоровье, а также развитии обучающихся, воспитанников;
* содействие в обеспечении деятельности педагогических работников образовательных учреждений научно-методическими материалами и разработками в области психологии.

Две основные функции гностическая и конструктивно-просветительная способствует должной организации взаимодействия школьного психолога с родителями, их детьми и педагогами, посредством разработанных методик.

**Тема** дипломного исследования – «Психологическое консультирование родителей младших школьников (на основе диагностики уровня тревожности)».

**Предмет** исследования – уровень тревожности младших школьников.

**Объект** – психологическое консультирование родителей.

**Целью** нашего исследования является проведение психологического консультирования родителей младших школьников, испытывающих тревожность.

**Гипотеза** исследования: если провести психологическое консультирование родителей младших школьников, испытывающих тревожность, своевременно и в соответствии с методическими требованиями, можно значительно снизить уровень тревожности учащихся.

Для этого нам необходимо решить следующие **задачи**:

1. Описать особенности обучения и психического развития детей младшего школьного возраста, дать характеристику новообразований психики младшего школьника;
2. Изучить понятие «тревожности», его проявления;
3. Обосновать методику проведения психологического консультирования родителей младших школьников, испытывающих тревожность, указать этапы индивидуальной консультативной работы;
4. Подобрать методики диагностирования степени тревожности младших школьников и апробировать ее;
5. Разработать систему тренингов для групповых занятий родителей и их детей, испытывающих тревожность.

**Научная новизна** работы заключается в обобщении теоретико-практического материала по данной теме и формировании методики психологического консультирования родителей младших школьников, испытывающих тревожность.

### Практическая значимость обозначена разработкой системы занятий-тренингов для коррекционной работы с младшими школьниками, испытывающими тревожность, и их родителями.

**1. Особенности обучения и психического развития детей младшего школьного возраста**

* 1. **Характеристика новообразований психики младшего школьника**

Психическое развитие – закономерное изменение психических процессов во времени, выражающееся в количественных, качественных и структурных преобразованиях. Психическое развитие в частности характерно таким проявлением как новообразования, то есть возникновение ранее не выражаемой способности или усложнение уже существующей.

Каждый возрастной период, в частности, младший школьный, характерен особенным психическим развитием, сопровождающимся определенными новообразованиями в психике.

Младшим школьным возрастом считается возраст детей от 6–7 до 10–11 лет, который соответствует годам обучения в начальных классах общеобразовательной школы. Возраст 6 лет в настоящее время является переходным от дошкольного к младшему школьному возрасту.

Это возраст относительно спокойного и равномерного физического развития. Увеличение роста и веса, мышечной силы и выносливости, жизненной емкости легких идет довольно равномерно и пропорционально. Сердечные мышцы хорошо снабжаются кровью, поэтому сердце достаточно выносливо, головной мозг тоже получает достаточное кровоснабжение, что является необходимым условием его работоспособности. В крови заметно увеличивается количество белых кровяных телец, повышающих сопротивляемость организма заболеваниям: возраст от 8 до 10 лет отличается самым низким процентом заболеваемости за все время от рождения до наступления взрослости.

Костная система младшего школьника находится в стадии формирования – окостенение позвоночника, грудной клетки, таза, конечностей еще не завершено, в костной системе много хрящевой ткани. Все это необходимо принимать во внимание и постоянно заботиться о правильной позе, походке учащихся. Процесс окостенения кисти и пальцев в младшем школьном возрасте также еще не заканчивается полностью, поэтому мелкие и точные движения пальцев и кисти руки затруднительны и утомительны, особенно для первоклассников.

Происходит функциональное совершенствование мозга – развивается аналитико-синтетическая функция коры; заметно развивается вторая сигнальная система, но при этом первая сигнальная система в младшем школьном возрасте еще сохраняет свое относительное преобладание. Постепенно изменяется соотношение процессов возбуждения и торможения: процесс торможения становится все более сильным, хотя по-прежнему преобладает процесс возбуждения, и младшие школьники в высокой степени возбудимы и импульсивны. Они испытывают большую потребность в движениях, которую необходимо по возможности удовлетворять – разрешать побегать и порезвиться на переменах, на прогулке после уроков.

В итоге можно сделать вывод о том, что уровень физического развития младшего школьника вполне допускает ежедневные систематические учебные занятия в школе и дома и не вызывает переутомления, перенапряжения.

Поступление в школу вносит важнейшие изменения в жизнь ребенка. Резко изменяется весь уклад его жизни, его социальное положение, положение в коллективе, семье. Основной, ведущей деятельностью первоклассника отныне становится учение, важнейшей обязанностью – обязанность учиться, приобретать знания. Учение – это серьезный труд, требующий известной организованности, дисциплины, волевых усилий со стороны ребенка. Все чаще и больше приходится делать то, что надо, а не то, что хочется. Школьник включается в новый для него коллектив, в котором он будет жить, учиться, развиваться. А коллектив предполагает умение считаться с его интересами, умение подчинять личные желания общим устремлениям, взаимную требовательность, взаимопомощь, коллективную ответственность, высокий уровень организованности и дисциплины. Усвоения моральных норм и правил поведения требуют и учитель, и вся организация школьной жизни, и деятельность школьника в коллективе.

В младшем школьном возрасте при правильном воспитании складываются основы будущей личности. Новые отношения со взрослыми (учителями) и сверстниками (одноклассниками), включение в единую систему коллективов (общешкольный, классный, октябрятскую звездочку), включение в новый вид деятельности (учение) – все это решающим образом сказывается на формировании и закреплении новой системы отношений к людям, коллективу, формирует характер, волю.

В младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности.

Моральные понятия и суждения младших школьников заметно обогащаются от I к III классу, становятся более четкими, определенными. Моральные суждения первоклассников обычно основаны на опыте собственного поведения и на конкретных указаниях и разъяснениях учителя и родителей. У учащихся II–III классов, помимо опыта собственного поведения (который, естественно, обогащается) и указаний старших (эти указания воспринимаются теперь более осознанно), сказывается и умение анализировать опыт других людей, и значительно большее влияние художественной литературы, детских кинофильмов. Это же характеризует и моральное поведение. Если дети 7–8 лет совершают положительные моральные поступки, чаще всего следуя прямым указаниям старших, в частности учителя, то третьеклассники в гораздо большей степени могут совершать такие поступки по собственной инициативе, не дожидаясь указаний со стороны.

Возрастная особенность детей, только что поступивших в школу, – общая недостаточность воли. Младший школьник еще не обладает большим опытом длительной борьбы за намеченную цель, преодоления трудностей и препятствий. Он может опустить руки при неудаче, потерять веру в свои силы и возможности. Он еще не умеет всесторонне обдумывать свои решения и намеренья, принимает их торопливо, наспех, импульсивно. Недостаточная способность к волевому усилию сказывается в том, что ребенок порой отказывается от борьбы с трудностями и препятствиями, охладевает к делу, часто оставляет его незаконченным. Переделывать, совершенствовать свою работу он тоже не любит. Постепенно под влиянием систематического воспитания формируется умение преодолевать трудности, подавлять непосредственные желания, проявлять настойчивость и терпение, контролировать свои поступки.

Младшие школьники очень эмоциональны. Эмоциональность сказывается, во-первых, в том, что их психическая деятельность обычно окрашена эмоциями. Все, что дети наблюдают, о чем думают, что делают, вызывает у них эмоционально окрашенное отношение. Во-вторых, младшие школьники не умеют сдерживать чувства, контролировать их внешнее проявление, дети очень непосредственны и откровенны в выражении радости, горя, печали, страха, удовольствия или неудовольствия. В-третьих, эмоциональность младших школьников выражается в их большой эмоциональной неустойчивости, частой смене настроений, склонности к аффектам, кратковременным и бурным проявлениям радости, горя, гнева, страха.

Причиной глубоких эмоциональных переживаний у учащихся могут быть и такие обстоятельства. Если ребенок считает, что его недооценивают, что он не занимает в классе положение, которое он, по его мнению, заслуживает, то он порой озлобляется. В таких случаях дети могут становиться недисциплинированными, несговорчивыми, обидчивыми, упрямыми, недоброжелательными. Чуткое отношение воспитателей, правильная организация деятельности ребенка и его взаимоотношений с товарищами помогают вывести ребенка из этого состояния.

С годами у детей все больше развивается способность регулировать чувства, сдерживать их нежелательные проявления.

Под влиянием обучения и воспитания развиваются высшие чувства, в частности моральные чувства – чувство долга, патриотизма.

В младшем школьном возрасте успешно происходит и художественно-эстетическое развитие детей. Дети обычно очень интересуются рисованием, лепкой, пением, музыкой; на основе соответствующей деятельности и восприятия художественных произведений (стихотворений, музыки, картин, скульптур) у них формируются эстетические чувства.

Большие возможности открывает младший школьный возраст для воспитания коллективистических отношений. За несколько лет школьник накапливает важный для своего дальнейшего развития опыт коллективной деятельности – деятельности в коллективе и для коллектива. Первоклассники еще не чувствуют себя частью единого коллектива, они в каком-то смысле обособленны и независимы, нередко у них можно заметить проявления отчужденности, завистливости, наивного хвастовства. Коллектив начинает складываться тогда, когда под влиянием специальной работы учителя дети впервые начинают проявлять доброжелательный интерес к успехам и неудачам, достижениям и ошибкам одноклассников, проявлять взаимопомощь, начинают относиться к учебной деятельности как к делу всего класса. Воспитанию коллективизма помогает участие детей в общественных, коллективных делах.

Складывающиеся моральные нормы поведения в коллективе, чувства взаимопомощи и уважения друг друга переносятся и на личные дружеские и товарищеские отношения учащихся этого возраста, обогащаются так называемые межличностные отношения.

Труд в жизни школьника выступает главным образом в форме самообслуживания. Однако труд только на себя и для себя может сформировать и индивидуалиста, которому не будет никакого дела до нужд и интересов других людей. Поэтому очень важно постепенно включать учащихся в труд для других, для общей пользы, в доступные виды общественно полезной деятельности (уборка класса, пришкольных участков, спортплощадки, изготовление полезных предметов для младших детей, для воспитанников подшефного детского сада и т.д.).

Дети постепенно осознают, что своим трудом они могут приносить пользу окружающим людям. Это вызывает у них гордость, радость и удовлетворение, уважение к труду, понимание роли труда в жизни людей.

Первые годы обучения в школе – годы очень заметного развития интересов. И основной из них познавательный интерес, интерес к познанию окружающего мира, жадное стремление узнать больше. Развитие интересов идет от интересов к отдельным фактам, изолированным явлениям (I–II классы) к интересам, связанным с раскрытием причин, закономерностей, связей и взаимозависимостей между явлениями (III класс). Если основной вопрос первоклассников: «Что это такое?», то в более старшем возрасте типичными становятся вопросы «почему?» и «как?». В связи с формированием интересов и склонностей начинают формироваться и способности школьников.

Усвоение знаний требует от младшего школьника сравнительно высокого уровня развития наблюдательности, произвольного запоминания, организованного внимания, умения анализировать, обобщать, рассуждать. И с первых же дней обучения возникает основное противоречие как движущая сила развития в младшем школьном возрасте – противоречие между постоянно растущими требованиями, которые предъявляют учебная работа, учитель, коллектив к личности ребенка, к его вниманию, памяти, мышлению, и уровнем психического развития ребенка, уровнем развития его познавательных процессов, качеств личности. Требования эти нарастают и усложняются с каждым днем, и наличный уровень психического развития непрерывно «подтягивается» до уровня требований.

Учебная деятельность в начальных классах стимулирует прежде всего развитие психических процессов непосредственного познания окружающего мира – ощущений и восприятий.

Младшие школьники отличаются остротой и свежестью восприятия, своего рода созерцательной любознательностью. Ребенок с живым любопытством воспринимает окружающую жизнь, которая с каждым днем раскрывает перед ним все новые и новые стороны. Однако восприятие в I и в начале II класса еще весьма несовершенно и поверхностно. Младшие школьники допускают неточности и ошибки в дифференцировке при восприятии сходных объектов. Иногда не отличают и смешивают сходные по начертанию или произношению буквы и слова, изображения сходных предметов и сами сходные предметы. Например, они путают буквы «ш» и «щ», слова «поставил» и «подставил», изображенные на картинке рожь и пшеницу, пятиугольники и шестиугольники. Часто дети замечают случайные детали, существенное же и важное не умеют выделить. Словом, младшие школьники еще не умеют рассматривать объекты абстрактно. Именно поэтому в обучении возникает необходимость учитывать психическое развитие ребенка.

Следующая особенность восприятия в начале младшего школьного возраста – тесная связь его с действиями ученика. Восприятие на этом уровне психического развития связано с практической деятельностью ребенка. Воспринять предмет для школьника – значит что-то сделать с ним, что-то изменить в нем, произвести какие-либо действия, взять, потрогать его.

Характерная особенность учащихся I–II классов – ярко выраженная эмоциональность восприятия. В первую очередь дети воспринимают те объекты или их свойства, признаки, особенности, которые вызывают непосредственный эмоциональный отклик, эмоциональное отношение. Наглядное, яркое, живое воспринимается лучше, отчетливее. Однако учитель должен стремиться и к тому, чтобы дети четко воспринимали и менее яркое, менее увлекательное и занимательное, специально обращая на это их внимание.

В процессе обучения восприятие перестраивается, оно поднимается на более высокую ступень развития, становится целенаправленной и управляемой деятельностью. Благодаря обучению восприятие углубляется, становится более анализирующим, принимает характер наблюдения. Учитель специально организует деятельность учащихся по наблюдению тех или иных объектов, учит детей выявлять существенные признаки и свойства, указывает, на что следует специально обратить внимание, учит планомерному и систематическому анализу при восприятии. Все это необходимо делать и на экскурсиях в природе, и в школе при демонстрации различных наглядных пособий, при организации практических работ, на уроках рисования, в трудовой деятельности.

В связи с возрастным относительным преобладанием деятельности первой сигнальной системы у младших школьников более развита наглядно-образная память, чем словесно-логическая. Они лучше, быстрее запоминают и прочнее сохраняют в памяти конкретные сведения, события, лица, предметы, факты, чем определения, описания, объяснения. Лучше запоминается все яркое, интересное, вызывающее эмоциональный отклик,

Порой младшие школьники (особенно в первых двух классах) склонны к механическому запоминанию без осознания смысловых связей внутри запоминаемого материала, но делать вывод о том, что память их вообще носит механический характер, было бы неверно.

Основное направление развития памяти младших школьников под влиянием обучения – это возрастание роли и удельного веса словесно-логического, смыслового запоминания и развитие способности сознательно управлять памятью и регулировать ее проявления (произвольная память).

Под руководством учителя школьники овладевают приемами самоконтроля при запоминании и воспроизведении. Самостоятельно это сделать им трудно. О недостаточном развитии самоконтроля школьников I–II классов свидетельствуют частые просьбы к старшим проверить, как выучены заданные уроки. Дети не только не умеют себя проверять, но нередко не понимают, выучили заданный урок или нет. Когда же их спрашивают на уроках, выясняется, что они не могут рассказать то, что заучивали дома. Дети совершенно искренне заверяют учителя в том, что старались, много читали, долго учили.

Особенность воображения младших школьников – его опора на восприятие. Ученикам I–II классов бывает иногда довольно трудно вообразить то, что не находит опоры в натуре или на картинке. Но без воссоздающего воображения невозможно воспринимать и понимать учебный материал. Основная тенденция развития воображения в младшем школьном возрасте – это совершенствование воссоздающего воображения. Оно связано с представлением ранее воспринятого или созданием образов в соответствии с данным описанием, схемой, рисунком и т.д. Воссоздающее воображение совершенствуется за счет все более правильного и полного отражения действительности.

Мышление младшего школьника, особенно первоклассника, наглядно-образное. Оно постоянно опирается на восприятие или представления. Словесно выраженную мысль, не имеющую опору в наглядных впечатлениях, самым младшим школьникам понять трудно.

В процессе обучения мышление интенсивно развивается. Ученик постепенно научается выделять существенные свойства и признаки предметов и явлений, что дает возможность делать первые обобщения. На этой основе у ребенка постепенно начинают формироваться элементарные научные понятия.

Аналитико-синтетическая деятельность в начале младшего школьного возраста еще весьма элементарна, находится в основном на стадии наглядно-действенного анализа, основывающегося на непосредственном восприятии предметов. Второклассники уже могут анализировать предмет, не прибегая к практическим действиям с ним, дети способны вычленять различные признаки, стороны предмета уже в речевой форме. От анализа отдельного предмета, явления переходят к анализу связей и отношений между предметами и явлениями.

В тесной связи с развитием мышления происходит и развитие речи. Дело не только в том, что увеличивается словарный запас младшего школьника, но и в том, что уточняется значение слов, они употребляются в правильном значении, развивается связная речь. У школьника совершенствуется умение длительно и внимательно слушать другого человека (учителя), не прерывая его и не отвлекаясь. Важно отметить, что наглядность и образность мышления младшего школьника сказывается и в следующем: первоклассник не всегда отдает себе отчет в том, что учитель, обращаясь к классу в целом, обращается и к нему лично. Абстрактное обращение ко всем ребенок не всегда воспринимает в свой адрес, и на первых порах учителю приходится конкретизировать свои слова, обращая их персонально к тому или другому ребенку.

Возрастная особенность внимания младших школьников – сравнительная слабость произвольного внимания. Возможности волевого регулирования внимания, управления им в начале младшего школьного возраста ограниченные.

Значительно лучше в этом возрасте развито непроизвольное внимание. Все новое, неожиданное, яркое, интересное само собой привлекает внимание учеников, без всяких усилий с их стороны. Младшие школьники могут упустить важные и существенные моменты в учебном материале и обратить внимание на несущественные только потому, что они привлекают детей своими интересными деталями.

К возрастной особенности внимания относится и его сравнительно небольшая устойчивость. Первоклассники и отчасти второклассники еще не умеют длительно сосредоточиваться на работе, особенно если она неинтересна и однообразна; их внимание легко отвлекается. В результате дети могут не выполнить задания в срок, потерять темп и ритм деятельности, пропустить буквы в слове и слова в предложении.

Процесс обучения ставит ребенка в условия, требующие от него постоянных упражнений в произвольном внимании, волевых усилий для сосредоточивания. Активная деятельность на уроке, четкая организация его учителем – необходимые условия совершенствования внимания. Произвольное внимание развивается вместе с развитием общественно значимых мотивов учения, ростом осознания своей ответственности за успех учебной деятельности.

Итак, в младшем школьном возрасте под влиянием обучения и воспитания происходят серьезные сдвиги в психическом развитии детей.

**1.2 Основы процесса обучения и воспитания младших школьников**

«Учебная деятельность – это деятельность направленная, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий … такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами, ими могут быть…мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности» [1, c. 122].

Учебная деятельность соответственно может рассматриваться как специфический вид деятельности. Она направлена на самого обучаемого как ее субъекта в плане совершенствования, развития, формирования его личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им общественного опыта в различных видах и формах общественно полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности.

Основными характеристиками учебной деятельности, отличающими ее от других форм учения является то, что:

1) она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач;

2) в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия (в сравнении с житейскими, усваиваемыми до школы);

3) общие способы действия предваряют решение задач (сравним с учением по типу проб и ошибок, когда нет предваряющего общего способа, программы действия. Такое учение не есть деятельность).

Добавим еще одну существенную характеристику учебной деятельности: она отвечает познавательному, постоянно неудовлетворенному стремлению. В силу этого самодвижения 4) учебная деятельность ведет к изменениям в самом субъекте, что, по определению Д.Б. Эльконина, является основной ее характеристикой. Чешский теоретик процесса и структуры учения И. Лингарт рассматривает ее в качестве еще одной особенности учебной деятельности, являющейся «активной формой учения»;

5) изменения психических свойств и поведения обучающегося «в зависимости от результатов своих собственных действий» (И. Лингарт). Таким образом, можно говорить о пяти характеристиках учебной деятельности в сопоставлении с учением.

Исходя из определения учебной деятельности как деятельности по овладению обобщенными способами действия, саморазвитию обучающегося благодаря решению специально поставленных преподавателем учебных задач и посредством учебных действий, рассмотрим ее деятельностные характеристики.

Учебная деятельность имеет и свою внешнюю структуру, состоящую из таких основных компонентов, как:

1) мотивация;

2) учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий;

3) учебные действия;

4) контроль, переходящий в самоконтроль;

5) оценка, переходящая в самооценку.

Каждому из них присущи свои особенности. Однако здесь необходимо отметить, что, являясь по природе интеллектуальной деятельностью, учебная деятельность характеризуется тем же строением, что и любой другой интеллектуальный акт, а именно: наличием мотива, плана (замысла, программы), исполнением (реализацией) и контролем.

«Все экспериментальные исследования относительно психологической природы процессов обучения арифметике, письменной речи, естествознанию и другим предметам в начальной школе, – словам Л.С. Выготского, – показывают, что все процессы обучения вращаются, как вокруг оси, вокруг основных новообразований школьного возраста. Все сплетено с центральными нервами развития школьника. Сами линии школьного обучения пробуждают внутренние процессы развития. Проследить возникновение и судьбу этих внутренних линий развития, возникающих в связи с ходом школьного обучения, и составляет прямую задачу анализа педагогического процесса» [2, с. 43]

Особое значение для развития в этом возрасте имеет стимулирование и максимальное использование мотивации достижения успехов в учебной, трудовой, игровой деятельности детей. Усиление такой мотивации, для дальнейшего развития которой младший школьный возраст представляется особенно благоприятным временем жизни, приносит двоякую пользу: во-первых, у ребенка закрепляется жизненно весьма полезная и достаточно устойчивая личностная черта – мотив достижения успеха, доминирующий над мотивом избегания неудачи; во-вторых, это приводит к ускоренному развитию разнообразных других способностей ребенка.

Мотивация – побудительные силы, движущие ученика к цели обучения − могут быть внешние и внутренние. К внешним − относятся наказание и награда, угроза и требование, материальная выгода, давление группы, ожидание будущих благ и т.д. Все они внешние по отношению к непосредственной цели учения. Знания и умения в этих случаях служат лишь средством для достижения других основных целей, например, избегания неприятного, достижения общественных или личных успехов, выгоды, карьеры, удовлетворения честолюбия. Сама цель – учение – при таких ситуациях может быть безразличной или даже отталкивающей, а учение носит часто вынужденный характер.

К внутренним мотивам относят такие, которые побуждают человека к учению как своей цели. Например, интерес к самим знаниям, любознательность, стремление повысить культурный и профессиональный уровень, потребность в активности и новой информации.

В младшем школьном возрасте открываются новые возможности для стимулирования психического развития ребенка через регуляцию его отношений с окружающими людьми, особенно с учителями и родителями, к воздействиям которых в этом возрасте ребенок еще достаточно открыт. Это позволяет развивать и использовать в воспитании социальные мотивы ребенка для оказания на него положительного воздействия. Речь идет о таких мотивах, как признание, одобрение со стороны значимых взрослых людей, стремление получить высокую оценку и ряде других.

К концу младшего школьного возраста, к III–IV классам школы, повышенное значение для детей приобретают отношения со сверстниками, и здесь открываются дополнительные возможности для активного использования этих отношений в учебно-воспитательных целях, в частности для стимулирования психического развития ребенка через публичное одобрение в присутствии товарищей его поступков и достижений, через соревнование со сверстниками, через многие другие действия и ситуации, затрагивающие социальный престиж ребенка.

Трудолюбие и самостоятельность, развитая способность к саморегуляции создают благоприятные возможности для развития детей младшего школьного возраста и вне непосредственного общения со взрослыми или сверстниками. Речь, в частности, идет об уже упоминавшейся способности детей этого возраста часами в одиночку заниматься любым делом. [3, с. 216–217].

Прием информации осуществляется посредством органов чувств человека, включаются в работу его ощущения и восприятие и только затем опознание, запоминание, установление ассоциаций, осмысление.

Важным условием того, чтобы информация была воспринята, является приход к органам чувств достаточно интенсивных, четких, неискаженных сигналов, соответствующих характеристикам органов чувств. При уменьшении контрастности между рассматриваемыми объектами и фоном, на котором они находятся, восприятие информации ухудшается.

Следует учитывать, что восприятие – активный процесс, связанный с выдвижением гипотез, поэтому разные люди могут увидеть разное, даже рассматривая один и тот же объект, в зависимости от того, что представляется важным рассматривающему. Вследствие этого, если перед показом учебного рисунка внимание не привлечено к тому, что на этом рисунке существенно, ученик может просматривать изображение так, что увидит и запомнит как раз не то, ради чего педагог показал данный рисунок.

То, что необходимо узнать и освоить, должно быть выделено человеком из всех остальных сторон мира, должно находиться в поле его внимания.

Внимание и установка на учение – внешние выражения направленности психической и практической деятельности ученика на результаты, цели, процесс учения. Так, восприятие информации без установки на заучивание часто вообще не дает никаких знаний.

Результаты учения определяются не только субъективными факторами (отношением к предмету), но и объективными свойствами самого заучиваемого материала: его содержание, форма (предметная, образная, речевая, символическая, формы материала), его трудность, значение, важность, его объем и структура, степень интереса и осмысленности.

Осмысленность зависит от того, имеются ли в арсенале обучающегося понятия и действия, необходимые, чтобы понять элементы учебного материала и установить связи между ними.

Понимание информации протекает успешнее, если информация предъявлялась педагогом в четкой логической последовательности, теоретические положения иллюстрировались конкретными примерами, излагался учебный материал на доступном уровне с учетом имеющихся знаний и уровня развития мышления учеников.

Например, чтобы усвоить понятия теории множеств, Для детей 7 – 8 лет нужно преподнести эти понятия в предметно-действенной форме, на языке предметов и действий, подросткам – в форме конкретных операций над математическими объектами, на языке образов и операций, для студентов же достаточно речевой и символической формы сообщения соответствующих сведений.

Что значит, с психологической точки зрения, понимание некоторого содержания? Один (самый простой) вариант ответа: понимать – значит суметь воспроизвести, выполнить. Это простой объективированный психологический критерий понимания, но он, однако, не исчерпывает всей сложности проблемы.

Оказывается, можно нечто знать, но не понимать. Понимание соотнесено с сознанием. Понимать нечто – значит осознавать это на себе.

Итак, учитывая тот факт, что в младшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие всех психических качеств личности, среди которых ведущими являются мышление, внимание, память и воображение, и то, что в этом возрасте начинается социальное и личностное развитие ребенка, его вхождение в жизнь общества, он должен научиться выступать в роли субъекта учебной деятельности.

Исходя из теории Л.С. Выготского, развитие младшего школьника как личности определяется процессом обучения. Модернизация начального образования связана с новым статусом младшего школьника как субъекта учебной деятельности. Все существующие сегодня в начальной школе учебно-методические комплекты учитывают данный фактор.

По мнению В.В. Давыдова, носителем любой деятельности является субъект. Основными качествами субъекта деятельности являются сознательность, самостоятельность, ответственность и инициативность. Формирование и развитие субъекта учебной деятельности происходит в процессе ее становления. В.В. Давыдов определял субъекта учебной деятельности как учащегося, способного «совершенствовать, учить самого себя. Это значит строить отношения с самим собой, как с «другими»: вчера думавшим не так, как сегодня, умевшим меньше, не понимавшим того, что сегодня стало понятно…» [4, с. 112]. В практике школьной жизни данное положение реализуется с трудом.

Для того чтобы ученик стал субъектом учебной деятельности на конкретном занятии, необходимо выполнение нескольких условий, первым из которых является умение учащегося ставить цель: сначала учебную, а затем и жизненную и видеть перспективы ее решения. Образование каждого ученика происходит на основе и с учетом его личных целей. Для успешного становления и развития личности школьника, в частности для развития у учащихся умения видеть цель и ставить задачи конкретных учебных занятий, необходимо уточнить понятие целей и задач педагогического процесса.

Целеполагание – важнейший компонент учебной деятельности, который непосредственно влияет на формирование у школьников умения учиться и на развитие его самостоятельности. Целеполагание – это процесс формирования цели, ее развертывания. Это ответственная логико-конструктивная операция, которая может осуществляться в следующем алгоритме: анализ обстановки; учет соответствующих учебных (жизненных) ситуаций; установление на этой основе потребностей и интересов, подлежащих удовлетворению; выяснение имеющихся ресурсов для удовлетворения потребностей, интересов, сил и возможностей; выбор потребностей или интересов, удовлетворение которых при данной затрате сил и средств дает наибольший эффект; формулировка цели. Цели возникают не стихийно. Целеполагание – достаточно сложная, наиболее ответственная и сегодня, пожалуй, самая «западающая» часть работы учителя. В современных условиях развития начальной школы необходимо стремиться к тому, чтобы младшие школьники сами ставили цель урока и умели ее реализовывать в процессе обучения.

В.В. Давыдов считал, что учебное целеполагание обусловливает развитие познавательного интереса у учащихся в процессе познания. Ученик оказывается в состоянии не только принять поставленную учителем педагогическую задачу, но и самостоятельно определить промежуточные (учебные) цели и способ их достижения, т.е. построить план своей учебной деятельности. Последний служит средством осуществления текущего контроля за учебными действиями, обеспечивая возможность их внимательного выполнения. Целеполагание как необходимый компонент учебной деятельности выражается в изменении, продвижении, развитии ученика, в развитии его понятий и представлений, его взглядов и убеждений, его практических умений и навыков.

Еще одним важным моментом превращения ученика в субъекта учебной деятельности является его участие в исследовательской деятельности, открытии способов решения учебных задач и способов получения знаний самостоятельно, с помощью учителя или при участии сверстников. Для того чтобы ученик стал субъектом учебной деятельности, учителю необходимо организовать исследовательскую деятельность учащихся, поставить их в такие условия, какие бывают у ученого в момент открытия нового знания, понятий, законов. В.В. Давыдов называл такую деятельность учащихся «квазиисследовательской»: «Мышление школьников не тождественно мышлению ученых, деятелей искусства, теоретиков морали и права» [4, с. 113]. Школьники не создают понятий, образцов, ценностей и норм, а присваивают их посредством учебной деятельности. Но в процессе ее выполнения школьники осуществляют мыслительные действия, адекватные тем, посредством которых исторически вырабатывались эти продукты духовной культуры. Такой процесс исследования ведет к образованию нового типа мышления – теоретического, которое предполагает анализ содержания учебного материала во всех взаимосвязях, противоречиях. Выделяя в учебном материале некоторое сходное общее отношение, обнаруживая, что оно проявляется во многих других частных отношениях, учащиеся тем самым строят содержательную абстракцию изучаемого предмета, что ведет к выделению способов решения задач.

Исследовательская деятельность учащихся сопровождается использованием проблемно-поискового метода, который поможет учителю развить самостоятельное мышление, исследовательские умения и творческий подход к делу. Данный метод предполагает наличие теоретических и экспериментальных задач. Учитель создает на занятиях ситуацию познавательного затруднения, при которой младшие школьники поставлены перед необходимостью самостоятельно воспользоваться для изучения новой темы одной или несколькими мыслительными операциями: анализом, синтезом, сравнением, аналогией, обобщением и др. «При возникновении проблемной ситуации открывается простор для проявления у школьников объективно присущего им безусловного ориентировочного рефлекса, который при отсутствии познавательной задачи часто находится в заторможенном состоянии» [4, с. 113–114].

Применение этого метода в ходе изучения любой дисциплины позволит, опираясь на непроизвольное внимание учеников, постепенно выработать у них произвольное внимание к объекту учения, стремление овладеть им, несмотря на имеющиеся трудности. Под направляющим воздействием учителя школьники должны самостоятельно пройти следующие этапы решения познавательной проблемы-гипотезы.

1. Выдвижение возможных вариантов решения познавательной проблемы-гипотезы.
2. Теоретическая или практическая проверка гипотезы.
3. Выбор реальной гипотезы.
4. Формулировка познавательного вывода.

Поэтому проблемно-поисковые методы обучения включают в себя следующие приемы:

* + создания проблемных ситуаций, постановки проблемных вопросов, проблемных задач, проблемных опытов и др.;
  + формирования учебных гипотез по разрешению проблемных ситуаций: высказывание предположений о явлениях, о связях между понятиями, диспуты, дискуссии;
  + доказательств учебных гипотез на основе сравнений, логических рассуждений, проведения учебно-исследовательских опытов и пр.;
  + формирования новых учебных выводов и обобщений.

Третьим условием становления учащихся субъектом учебной деятельности является его сотрудничество с партнерами по классу, именно это рождает инициативу ребенка в учебных действиях. «Учебное сотрудничество со сверстниками предполагает распределение между детьми различных точек зрения, представляющих разные стороны усваиваемого понятия. Столкновение, конфликт позиций приводят группу к формулировке противоречия, лежащего в основе понятия» [4, с. 115].

В условиях совместной учебной работы у учеников возникает стремление к сотрудничеству, к сопоставлению своих представлений и позиций. В результате происходит коррекция сложившейся точки зрения – она уточняется и обогащается. На уроке учащиеся непосредственно взаимодействуют друг с другом, а учитель, оставаясь центральной фигурой обучения, специально строит их сотрудничество, при этом уделяя внимание каждому ученику. А.Б. Воронцов выделяет следующие элементы сотрудничества школьников на учебном занятии:

* позитивную взаимозависимость, то есть понимание учащимся того обстоятельства, что он связан со своими товарищами в такой мере, которая не позволяет достичь успеха одному, если не достигнут такого же успеха остальные;
* личное взаимодействие, при котором ученики должны общаться между собой, помогать друг другу в решении задач, выполнении заданий, поиске идей и сюжетов;
* индивидуальную ответственность, при которой каждый ученик отчитывается за свою работу;
* навыки общения, которые прививаются ученикам, с тем чтобы они использовали их в учебном процессе;
* совместную оценку хода работы, при которой группы учащихся должны регулярно подводить итоги сделанного и определять, каким образом каждый из них и группа в целом могут действовать более эффективно [5, с. 84].

Перечислим положительные последствия объединения усилий учащихся в ходе выполнения учебных заданий:

* возрастает объем усваиваемого материала и глубина его понимания;
* на формирование понятий, умений, навыков тратится меньше времени, чем при фронтальном обучении;
* уменьшаются некоторые дисциплинарные трудности (все ученики работают на уроках, все делают домашнее задание);
* ученики получают большее удовольствие от знаний, чувствуют себя в школе комфортнее;
* возрастает познавательная активность и творческая самостоятельность учащихся;
* меняется характер взаимоотношений между учениками: исчезает безразличие, прибавляются теплота, человечность;
* учащиеся начинают лучше понимать друг друга и самих себя; относятся к другим и к себе с большим уважением;
* растет самокритичность школьников, общаясь со сверстниками, они точнее оценивают свои возможности, лучше себя контролируют;
* учащиеся, помогающие своим друзьям, с большим уважением относятся к труду учителя,
* ученики приобретают навыки, необходимые для жизни в обществе: ответственность, такт, умение строить свое поведение с учетом позиций других людей, гуманистические мотивы поведения;
* учитель получает возможность реально осуществить индивидуальный подход к учащимся, учитывая при делении класса на группы их взаимные склонности способности, темпы работы.

В таком учебном диалоге происходит становление личности учащихся, направленное на их самоизменение и саморазвитие.

При формировании у школьников знаний на основе учебной деятельности и обучении их сотрудничеству целесообразно использовать групповую форму учебной работы, которая в последнее время прочно входит в практику современной школы. Это работа в виде «малых» групп, которые объединяют нескольких школьников таким образом, что в совместной деятельности они выступают как единое целое. Такая группа должна быть, с одной стороны, достаточно большой, чтобы обеспечить необходимое разнообразие мнений и действий, а с другой – достаточно малой, чтобы все ее участники получили бы удовлетворение от активного участия в работе.

В практике начальной школы групповая форма учебной работы учащихся может использоваться в трех аспектах: организационном, рефлексивном и мыслительном.

Целью первого аспекта является обучение учащихся способам организации, то есть достижению определенных результатов в обучении с помощью специально осуществляемых организационных действий или специально созданных организационных условий. Групповая работа заставляет каждого учащегося ставить цели и находить соразмерные его возможностям способы деятельности.

Цель рефлексивного использования групповой формы работы состоит в обучении учащихся рефлексивным действиям. В этом случае результаты своей работы учащиеся обязательно должны оформлять рефлексивно, выделяя способы организации групповой работы и новые, освоенные ими способы интеллектуальной, мыслительной работы. Они также должны соотносить полученные результаты с определенными этапами освоения материала.

Основная цель мыслительного направления в организации групповой работы состоит в продуцировании коллективного мышления. Коллективное мышление предполагает использование коммуникации, понимания, работу с разными мыслительными предположениями, а, следовательно, оппонирование, защиту своей точки зрения и последующую рефлексию.

Группы учащихся могут различаться по:

* типу работы, то есть одна группа проектирует, другая проводит исследование, третья решает проблему;
* теме работы;
* уровню сложности задания с учетом развития учащихся.

Если задания для всех групп одинаковы, то чаще всего учащиеся воспринимают это как ситуацию соревнования групп. Залогом успешного использования групповой формы работы может стать жесткий регламент времени, особая четкость и внятность операционных команд, отдаваемых преподавателем.

Четвертым условием появления субъекта в учебной деятельности является способность ученика контролировать свои действия, то есть рефлексия за собственной деятельностью. Именно рефлексия способствует развитию личности ребенка. «Позиция школьника не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписания учителя и домашние уроки, а позиция человека, совершенствующего самого себя…» [1, с. 132].

Совершенствование человека происходит, когда он ясно представляет свои возможности, видит свою ограниченность и пробелы в знаниях, а это может произойти, если он владеет самоконтролем. В.В. Давыдов выделяет три основы существования рефлексии: деятельность, мышление, которые проявляется в отражении общих способов действий, понятий, предметного действия, а также коммуникацию, кооперацию субъекта учебной деятельности со сверстниками, совместно решающими учебную задачу. Рефлексия в этом случае способствует координации позиций, проявлению инициативы в сотрудничестве. Самосознание характеризует переход ребенка от неумелости к умению, от незнания к знанию, происходит «выращивание внутренней рефлексии», что и ведет к самоизменению, самосовершенствованию личности.

Пусковым механизмом учебной деятельности учащихся является рефлексия, которая позволяет школьникам, с одной стороны, обнаружить и установить границы своего незнания, а с другой – учит раздвигать границы своих возможностей в области мышления и деятельности, тем самым изменять себя. Рефлексия помогает младшему школьнику обнаружить дефицит знаний, что ведет к постановке учебной задачи, так как освоенный способ решения большого круга задач уже не действует.

Таким образом, учебная задача помогает изменить самого субъекта. Это заключается в овладении определенными способами действия. Учебная задача не навязывается учащимся, при наличии рефлексии у них возникает потребность либо принять задачу, предложенную учителем, либо сформировать ее самим. Овладение способами действия требует, в свою очередь, аналитического мышления, которое формируется при решении каждой задачи. Ответ на ее решение есть овладение теоретическим понятием. Найденный способ решения учебных задач рефлексируется, то есть идет оценка и контроль усвоенного способа.

Именно рефлексия помогает субъекту учебной деятельности эффективно формировать желание и умение учиться, обнаруживать «белое пятно» в своих знаниях, что и способствует его изменению в процессе обучения. Рефлексия младшего школьника, будучи органической составной частью его умственного и психического развития, связана со всей многогранной деятельностью личности и является своеобразным показателем его активности как субъекта учебной деятельности. Принцип субъектности исключает жесткий приказ в адрес ученика как традиционный метод воздействия, одновременно снимает и слепое послушание школьника взрослому, зато усиливает роль этикета во взаимоотношениях «учитель – ученик», приближает стиль и формы общения к этическим нормам современной культуры.

**1.3 Страхи и тревожность, их возрастные особенности и проявления**

Слово «тревога» было известно в русском языке с первой половины XVIII века и обозначало «знак к битве». Позже появилось понятие «тревожность». Единичные, т.е. не часто возникающие проявления тревоги могут перерасти в устойчивое состояние, которое получило название «тревожность». При этом следует четко разграничивать термины «тревожность» и «страх».

«Страх» трактуется как специфическая эмоция, выделяемая в отдельную категорию. Тревога состоит из множеств эмоций, одной из составляющих которых и является страх. Таким образом, среди эмоций, включенных в состояние тревоги, ключевой является страх, хотя в «тревожном» переживании могут присутствовать и печаль, и стыд, и вина, и пр. Эмоцию страха переживают люди в любом возрасте, однако каждому возрасту присущи так называемые «возрастные» страхи, которые были изучены и подробно описаны многими специалистами.

Исследования показывают, что первые проявления страха наблюдаются у детей уже в младенческом возрасте. В период с двух до трех лет отмечается расширение репертуара детских страхов, причем они носят, как правило, конкретный характер. В два года дети чаще всего боятся, например, посещения врача, а, начиная примерно с трехлетнего возраста, число конкретных страхов значительно снижается, и на смену им приходят страхи символические, такие, как страх темноты и одиночества. В 6–7 лет ведущим становится страх своей смерти, а в 7–8 лет – страх смерти родителей. С 7 до 11 лет ребенок больше всего боится «быть не тем», сделать что-то не так, не соответствовать общепринятым требованиям и нормам.

Таким образом, наличие страхов у ребенка является нормой, но если страхов очень много, то следует уже говорить о наличии тревожности в характере ребенка. Некоторые психологи выявили интересную закономерность: чем выше интеллект у ребенка, тем больше он испытывает страхов. А тревожность – это индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Рассматривается как личностное образование и / или как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов.

В современной научно-популярной литературе часто смешиваются понятия «тревога» и «тревожность». Однако это совсем неидентичные термины. Тревога – это эпизодические проявления беспокойства и волнения. Физиологическими признаками тревоги являются учащенное сердцебиение, поверхностное дыхание, сухость во рту, ком в горле, слабость в ногах. Однако помимо физиологических существуют еще и поведенческие признаки проявления тревоги: ребенок начинает грызть ногти, качаться на стуле, барабанить пальцами по столу, теребить волосы, крутить в руках разные предметы и др.

Состояние тревоги не всегда можно расценить как негативное состояние. Иногда именно тревога становится причиной мобилизации потенциальных возможностей. Так, убегая от преследователя, человек развивает скорость бега значительно выше, чем в обычном, спокойном состоянии. В связи с этим различают мобилизирующую тревогу и расслабляющую. Мобилизирующая тревога дает дополнительный импульс, а расслабляющая тревога парализует человека.

Какой вид тревоги будет испытывать человек чаще – во многом зависит от стиля воспитания в детском возрасте. Если родители постоянно пытаются убедить ребенка в его беспомощности, то в дальнейшем в определенные моменты он будет переживать расслабляющую тревогу, если же, напротив, родители настраивают сына или дочь на достижение успеха через преодоление препятствия, то в ответственные моменты он будет испытывать мобилизующую тревогу.

Вопрос о причинах возникновения тревожности в настоящее время остается открытым. Однако многие авторы в качестве одной из причин повышенного уровня тревожности дошкольников и младших школьников считают нарушение детско-родительских отношений. Проводилось специально исследование, направленное на выявление социально-психологических факторов, влияющих на формирование детской тревожности. Данное исследование позволило сделать вывод о том, что такие социально психологические факторы, как неудовлетворенность родителей своей работой, материальным положением и жилищными условиями, оказывают существенное влияние на появление тревожности у детей. Считается, что у старших дошкольников и младших школьников тревожность еще не является устойчивой чертой характера и при проведении соответствующей психолого-педагогической коррекции относительно обратима. Однако именно в дошкольном возрасте начинает формироваться так называемая школьная тревожность. Принято считать, что она возникает вследствие столкновения ребенка с требованиями обучения и кажущейся невозможностью им соответствовать. Причем большинство первоклассников переживает не из-за плохих отметок, а из-за угрозы испортить отношения с учителями, родителями, сверстниками.

Тревожности могут быть подвержены как мальчики, так и девочки, но специалисты считают, что в дошкольном возрасте более тревожными являются мальчики, к 9–11 годам – соотношение становиться равномерным, после 12 лет происходит резкое повышение уровня тревожности у девочек. При этом, тревога девочек по своему содержанию отличается от тревоги мальчиков: девочек больше волнуют взаимоотношения с другими людьми (ссоры, разлуки и т.д.), мальчиков – насилие во всех его аспектах.

Кроме того, доказано, что школьная тревожность тесно связана с мотивацией учения, социометрическим статусом, с успешностью обучения. За последние 10 лет количество тревожных детей младшего школьного возраста увеличилось. Тревожность стала более глубинной и личностной, изменились формы ее проявления. Если раньше рост тревожности по поводу взаимоотношений со сверстниками наблюдался в подростковом возрасте, то в настоящее время многих учащихся младших классов начинает волновать их характер взаимодействия с другими людьми.

Исследования показали, что школьная тревожность имеет взаимосвязи со структурными характеристиками интеллекта. Так, в первом классе наименее тревожными являются школьники, у которых доминирует вербальный интеллект, наиболее тревожны школьники с равным соотношением вербального и невербального коэффициентов. К третьему классу, как правило, уровень школьной тревожности значительно падает, но при этом школьники вербалы начинают испытывать значительный страх в ситуации проверки знаний. У остальных категорий учащихся данный эффект не наблюдается.

Чаще всего тревожность развивается тогда, когда ребенок находится в состоянии внутреннего конфликта. Он может быть вызван:

1. Негативными требованиями, предъявляемыми к ребенку, которые могут унизить или поставить в зависимое положение.
2. Неадекватными, чаще всего завышенными требованиями.
3. Противоречивыми требованиями, которые предъявляют к ребенку родители или школа.

Коррекционную работу с тревожными детьми целесообразно проводить в трех основных направлениях:

1. По повышению самооценки ребенка;
2. По обучению ребенка способам снятия мышечного и эмоционального напряжения;
3. По отработке навыков владения собой в ситуациях, травмирующих ребенка.

Работа по всем трем направлениям может проводиться либо параллельно, либо постепенно и последовательно.

Критерии по выявлению тревожного ребенка.

1. Не может долго работать не уставая;
2. Ему трудно сосредоточиться на чем-то;
3. Любое задание вызывает излишнее беспокойство;
4. Во время выполнения задания очень напряжен, скован;
5. Смущается чаще других;
6. Часто говорит о возможных неприятностях;
7. Как правило, краснеет в незнакомой обстановке;
8. Жалуется, что снятся страшные сны;
9. Руки обычно холодные и влажные;
10. Нередко бывает расстройство стула;
11. Сильно потеет, когда волнуется;
12. Не обладает хорошим аппетитом;
13. Спит спокойно, засыпает с трудом;
14. Пуглив, многое вызывает у него страх;
15. Обычно беспокоен, легко расстраивается;
16. Часто не может сдержать слезы;
17. Плохо переносит ожидание;
18. Не любит браться за новое дело;
19. Не уверен в себе, в своих силах;
20. Боится сталкиваться с трудностями.

Работа с родителями.

Как показывает практика, формирование детской тревожности является следствием неправильного воспитания ребенка. Так, например, родители тревожных детей зачастую предъявляют к ним завышенные требования, совершенно невыполнимые для ребенка. Иногда это связано с неудовлетворенностью собственным положением, с желанием воплотить собственные нереализованные мечты в своем ребенке. Завышенные требования родителей могут быть связаны и с другими причинами. Так, добившись высокого положения в обществе или материального благополучия, родители, не желая видеть в своем чаде «неудачника», заставляют того работать сверх меры. Также нередки случаи, когда родители сами являются высокотревожными, вследствие чего они воспринимают малейшую неудачу как катастрофу, отчего и не позволяют ему сделать не малейшего промаха. Ребенок таких родителей лишен возможности учиться на собственных ошибках.

Требования взрослых, которые ребенок не в состоянии выполнить, нередко приводят к тому, что он начинает испытывать страх не соответствовать ожиданиям окружающих, чувствовать себя неудачником. Со временем он привыкает «опускать руки», сдаваться без борьбы даже в обычных ситуациях. Таким образом, формируется личность человека, который старается действовать так, чтобы ему не приходилось сталкиваться с какими бы то ни было проблемами.

Некоторые родители, стремясь уберечь своего ребенка от любых реальных и мнимых угроз его жизни и безопасности, формируют тем самым у него ощущение собственной беззащитности перед опасностями мира. Все это отнюдь не способствует нормальному развитию ребенка, реализации его творческих способностей и мешает его общению с взрослыми и сверстниками.

Исследования специалистов показывают, что большинство родителей тревожных детей не осознают, как их собственное поведение влияет на характер ребенка. Это говорит о том, что с родителями необходимо проводить разъяснительные беседы, рекомендовать для чтения специальную литературу и привлекать их к взаимодействиям с психологом. Так, иногда, «неподготовленные» родители, узнав о возникновении у ребенка каких-либо страхов, принимают неправильную позицию. Они начинают либо уговаривать ребенка. Чтобы он не боялся, либо высмеивать его. И то, и другое может только способствовать усилению страха.

Большое количество замечаний, окриков, одергиваний, может вызвать в ребенке не только агрессию, но и тревогу, а иногда и то, и другое. Таким родителям можно посоветовать хотя бы в течение одного дня записывать все замечания, которые они сделали или хотели бы сделать ребенку. В конце дня можно отметить те из них, которые способствовали не улучшению, а даже ухудшению взаимоотношений с сыном или дочерью. Если среди этих замечаний были угрозы невыполнимых наказаний, то таким родителям необходимо научиться сдерживать себя и обдумывать то, что они говорят ребенку. Как правило, родители тревожных детей сами бывают высокотревожными, в связи с чем имеют низкую самооценку, страдают от мышечных зажимов, не удовлетворены собой и своими действиями и т.д. Специалисты рекомендуют шесть рецептов избавления от гнева и восемь способов повышения самооценки.

Благоприятный психологический климат семьи способствует гармоничному развитию личности ребенка и снижению уровня тревожности. Родителям следует как можно больше общаться со своими детьми, устраивать совместные праздники, походы в зоопарк, театр, выставки. А жителям больших городов желательно почаще выходить на природу. Поскольку у тревожных детей часто появляется потребность кого-то ласкать и любить, то хорошо бы иметь дома собственных животных. Совместный уход за любимым питомцем поможет выстроить партнерские отношения в форме сотрудничества между родителем и ребенком.

Тревожность – это индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым интенсивным переживаниям, состояниям тревоги, а также в низком пороге его возникновения.

Переход из дошкольного детства к школьному обучению привносит в жизнь ребенка определенные значительные нагрузки. Уровень физического развития младшего школьника вполне допускает ежедневные систематические учебные занятия в школе и дома и не вызывает переутомления, перенапряжения. Эмоциональный уровень дошкольников значительно высок. И при этом они не умеют сдерживать чувства, контролировать их внешнее проявление. Эмоциональность младших школьников выражается в их большой эмоциональной неустойчивости, частой смене настроений, склонности к аффектам, кратковременным и бурным проявлениям радости, горя, гнева, страха.

Причиной глубоких эмоциональных переживаний у учащихся может стать недооценка со стороны взрослых или ровесников, неумение общаться, поддерживать ровные эмоциональные взаимоотношения с окружающими, включая родителей.

Благоприятный психологический климат семьи способствует гармоничному развитию личности ребенка и снижению уровня тревожности.

Были выделены критерии по выявлению тревожности ребенка.

Чаще всего тревожность развивается тогда, когда ребенок находится в состоянии внутреннего конфликта. Он может быть вызван:

1. Негативными требованиями, предъявляемыми к ребенку, которые могут унизить или поставить в зависимое положение.
2. Неадекватными, чаще всего завышенными требованиями.
3. Противоречивыми требованиями, которые предъявляют к ребенку родители или школа.
4. **Методика проведения психологического консультирования младших школьников, испытывающих тревожность**
   1. **Методика проведения индивидуальной консультативной работы с детьми и их родителями**

Работа с конкретным индивидуальным случаем – довольно трудоемкий процесс, требующий определенной организации. Наиболее рациональной представляется следующая схема исследования конкретного случая.

Таблица 1 – Модель психологического обследования ребенка в индивидуальном консультировании

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Задачи | Содержание, формы и методы работы | Методики |
| 1 Этап. Сбор предварительной информации | | |
| Установление доверительных отношений с клиентом. Снятие эмоционального напряжения. Ориентирование клиента в правилах и условиях обследования. | Получение информации о социальной ситуации развития ребенка гипотез относительно психологической проблемы ребенка. Определение стратегии индивидуального обследования ребенка. Первичная беседа с родителями, получение информации от врачей, учителей. Наблюдение за ребенком в школьной или иной обстановке. Анализ продуктов творчества ребенка (поделки, рисунки, школьные тетради в динамике) | Опросник АСВ («Стиль семейного воспитания» Эйдимиллера, Юстицкого. Опросник родительского отношения. Анкета по сбору данных о ребенке. Методика «Родительское сочинение». Сбор психологического анамнеза по прилагаемой схеме |
| 2 Этап экспериментально-психологического обследования | | |
| Проверка выдвинутых гипотез относительно сущности, характера и причин, имеющихся трудностей и нарушений. Установление основных психологических характеристик ребенка. | Сочетание тестового и клинического методов обследования. Наблюдение за ребенком в естественной для него обстановке и обстановке консультации. Изучение личностных особенностей родителей (при необходимости) | Тест Векслера; Прогрессивные цветные матрицы Равенна «Рисунок человека»; Ф. Гуденаф-Харриса; Зрительно-моторный гештальт-тест Л. Бендер  Рисунок семьи; Шкала самооценки Дембо-Рубинштейн («Лесенки» – модификация А.С. Спиваковой)  Проба на совместную деятельность ребенка с родителем: «Архитектор-строитель», «рисуночный диалог»  Диагностика межличностных отношений и мотивационной сферы «Два дома», «Три желания» и др. |

Таким образом, для квалифицированного решения проблемы необходимо собрать и проанализировать информацию по следующим разделам.

I. Информация об истории развития ребенка и состоянии его здоровья.

Беседа с родителем по поводу истории развития ребенка может происходить в форме полу стандартизированного интервью по ниже приведенной схеме:

Жалоба \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Запрос \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

1. Анкетные данные.

Основные сведения о семье: полный состав семьи и (характеристика) – круг лиц, которые реально участвуют в воспитании ребенка. Характер работы (сменность работы, «вредная» работа при беременности). Изменения в составе семьи с момента рождения ребенка. Жилищные условия, если неблагоприятные – уточнить.

2. Особенности пренатального периода развития ребенка. Токсикозы первой и второй половины беременности. Другие осложнения беременности. Рождение (в срок, раньше, позже). Осложнения при родах (гипоксия, асфиксия, обвитие пуповиной, родовые травмы и др.). Статус по шкале Апгар.

3. Состояние ребенка к моменту обследования, перенесенные заболевания. Характер приспособления, эмоциональную реакцию. Состоит ли на учете у: психиатра, невропатолога, других специалистов. Особенности сна и питания с момента рождения; как установилась регулярность функций.

4. Где и кем воспитывался ребенок, начиная с рождения. Где и кем воспитывался на каждом этапе. В каком учреждении (обычном, круглосуточном, логопедическом и др.). Как складываются отношения с детьми, воспитателями. Были ли жалобы воспитателя.

5. Развитие в раннем возрасте. Развитие моторики, когда ребенок начал: сидеть, стоять, ходить. Общий эмоциональный фон развития. Сроки появления первых слов, фраз. Активность речи. Отношение: к близким, к не знакомым взрослым. Овладение предметными действиями. Воспитывают ли родители самостоятельность у ребенка или делают все за него. Трудности в поведении ребенка в три года. Любимые занятия и игры. Характер совместной деятельности: игры, чтения, рисование, слушание сказки. Что делаете вместе.

6. Дошкольный возраст. (Любимые занятия ребенка. Какие игры, с кем любит играть (какой уровень развития игры). Любит ли ребенок рисовать. С какого возраста, что рисует. Любит ли слушать сказки. Любит ли смотреть телепередачи, какие. Умеет ли ребенок читать. Когда и как, по чьей инициативе учился. Совместная деятельность со взрослыми. Как развит физически. Какая рука является ведущей. Имеются ли домашние обязанности. Совместная деятельность со взрослыми. Взаимоотношения со сверстниками. Особенности характера ребенка (впечатлительность, неадекватное отношение к неудаче – группа риска по невротическим заболеваниям). Кружки, секции (обсудить, не перегружен ли ребенок). Проявляет ли ребенок инициативу, в чем состоит воспитательная позиция родителей по этому поводу.

7. Младший школьный возраст Поступление в лет. Тип школы. Особенности адаптации. Смена класса, школы. Успеваемость. Выполнение домашнего задания (кто помогает). Отношения с одноклассниками. Отношения с учителями. Общественная жизнь школы. Увлечения, секции. Степень самостоятельности. Домашние обязанности. Наиболее типичные конфликты.

II. Сведения об особенностях социальной обстановки, в которой растет ребенок, и характере его общения и взаимоотношений со значимыми лицами (семья, коллектив сверстников в классе и др.).

Для получения этой информации дополнительно к выше приведенным методикам целесообразно использовать Опросник АСВ Эйдемиллера – Юстицкого, методику Рене Жиля, «Два дома», пробы на совместную деятельность, рисунок семьи и другие.

III. Особенности поведения и деятельности ребенка в различных ситуациях.

Для изучения особенностей поведения и деятельности ребенка в ситуации обследования целесообразно применять схему наблюдения.

4. Дифференцированная характеристика развития познавательной и эмоционально-личностной сфер ребенка.

Методические средства и приемы, используемые для получения такого рода информации весьма разнообразны. Их выбор зависит от специфики проблемы, возраста ребенка и др. Главное – это должен быть комплекс методик, системно определяющий психологический статус ребенка.

В процессе консультирования психолог контактирует с родителями (хотя это может быть и учитель) несколько раз: в ходе бесед по установлению истории развития ребенка, в ходе обследования ребенка и родителя на предмет специфики их взаимоотношений, в ходе беседы по результатам обследования, на коррекционных занятиях (родительские группы, тренинг родительской уверенности и др.).

Каждая встреча психолога с лицами, обратившимися с запросом, имеет своей главной целью достижение возможно более глубокого, разностороннего и объективного понимания проблем ребенка, его личности в целом.

Предпосылками успешного результата консультирования являются следующие действия психолога в процессе проведения бесед во время первых встреч:

1) умение психолога создать доверительные, откровенные отношения с родителями (или другими обратившимися за помощью лицами), умение проявить эмпатию, показать свое отношение к родителям как к людям, искренне заинтересованным в устранении трудностей ребенка;

2) обсуждение целей и задач консультирования, то есть введение клиента в ситуацию предстоящего консультирования, ориентация в общей схеме консультативной работы;

3) формирование у клиента установки на совместный и разносторонний анализ проблем ребенка;

4) предупреждение клиента о возможных трудностях, осложнениях и препятствиях в процессе поиска форм психологической помощи, а затем и в ходе ее реализации; снятие установки на ожидание немедленных результатов.

Беседа, проводимая психологом по итогам изучения случая, преследует несколько целей:

1) подробное обсуждение общего состояния психического развития ребенка, а также характера, степени и причин выявленных трудностей, условно-вариантного прогноза его дальнейшего развития;

2) совместную разработку системы конкретных мер помощи или специальной коррекционной программы;

3) обсуждение проблем родителей, связанных с ребенком, их отношения к его трудностям;

4) планирование последующих встреч или разъяснение необходимости консультаций у специалистов другого профиля (в случае необходимости).

В зависимости от особенностей конкретного случая заключительная беседа консультанта с родителями может строиться по-разному, однако чаще всего в ней выделяют четыре основных этапа. При этом желательно вести беседу одновременно с обоими родителями, так как это помогает получить более объективную и разностороннюю картину жизни ребенка и, кроме того, позволяет им почувствовать общую ответственность за судьбу ребенка.

В начале беседы нужно побудить родителей к свободному и откровенному обсуждению проблем ребенка, актуализации наиболее волнующих их вопросов. Необходимо также коснуться их представлений о причинах трудностей ребенка и средствах их разрешения, помощи, выяснить их мнение о том, какие цели можно ставить перед ребенком, на какое будущее его ориентировать. На втором этапе беседы предполагается сообщение и разъяснение психологом результатов психологического обследования, а также их совместное обсуждение. Конкретные данные и иллюстрации из материалов обследования, демонстрируемые психологом, обычно помогают родителям составить более верное представление о характере и степени трудностей ребенка. Необходимо стремиться к выработке у родителей реалистического представления о трудностях ребенка. После этого (на третьем этапе) обсуждается специальная программа действий и конкретные формы реализации предложенных рекомендаций. Наконец, в заключение беседы обсуждается то, как изменилось отношение родителей к проблемам ребенка, планируются последующие встречи. В процессе беседы важно проявить теплоту, понимание, уважение. Критерием оценки эффективности беседы служит то, могут ли родители достаточно уверенно действовать на основе тех сведений и рекомендаций, которые они получили от консультанта.

Беседу с родителями рекомендуется проводить в форме свободного либо полустандартизированного вида, выбор управляемого или неуправляемого вариантов и т.д.

Целесообразно проводить максимально подробное обсуждение конкретных результатов, полученных в ходе обследования ребенка, – часто это придает большую убедительность выводам консультанта; родителям полезно иметь на руках психологическое заключение, написанное ясным, понятным языком, или, по крайней мере, самим записать со слов психолога выводы и рекомендации, так как это помогает им в дальнейшем обдумывать результаты консультации, искать конкретные меры помощи, исходя из зафиксированных выводов, проверять их правильность в ходе анализа дальнейшего развития ребенка.

* 1. **Методика диагностирования степени тревожности**

Первоклассники, которые по разным причинам не могут справляться с учебной нагрузкой, со временем попадают в разряд неуспевающих, что, в свою очередь, приводит как к неврозам, так и к школобоязни.

Дети, которые не приобрели до школы необходимого опыта общения со взрослыми и сверстниками, не уверенные в себе, боятся не оправдать ожидания взрослых, испытывают трудности адаптации в школьном коллективе и страх перед учительницей.

В основе этого страха лежит боязнь сделать ошибку, совершить глупость и быть осмеянным. Больше всего такие дети боятся отвечать у доски. Именно у доски в полной мере проявляется их беззащитность.

Некоторые дети панически боятся сделать ошибку, когда готовят уроки. Это происходит в тех случаях, когда родители педантично их проверяют и при этом очень драматично относятся к ошибкам. Даже если родители не наказывают ребенка, психологическое наказание все равно присутствует. В младшем школьном возрасте отметка – не просто оценка конкретного результата деятельности. Она субъективно воспринимается ребенком как оценка всей его личности.

«Ты плохой, потому что ты плохо учишься», – говорят ребенку. Он соглашается, и возникает неразрешимый внутренний конфликт. Он сопровождается чувством неопределенности, неуверенности в себе и различными страхами.

В ряде случаев страх перед школой вызван конфликтом со сверстниками, боязнью проявлений физической агрессии с их стороны. Особенно это характерно для эмоционально чувствительных социокультурно и педагогически запущенных детей.

Чаще всего подобные страхи с возрастом меняют свой характер, иногда исчезают совсем. Но, принимая длительный характер, они вызывают у ребенка чувство бессилия, неспособность справиться со своими чувствами, контролировать их.

Итак, большая часть страхов младших школьников лежит в области учебной деятельности: боязнь «быть не тем», страх сделать ошибку, боязнь получить плохую отметку, боязнь конфликта со сверстниками. Школьные страхи не только лишают ребенка психологического комфорта, радости учения, но и способствуют развитию детских неврозов.

Выявить страхи младших школьников можно с помощью методов неоконченных предложений и рисования страхов.

Метод неоконченных предложений используется для диагностики страхов в различных сферах общения и деятельности школьника. Ребенку предлагается закончить предложения. Например:

Когда я думаю о школе…

Когда я иду в школу…

Когда звенит звонок…

Когда я вижу учителя…

Когда у нас контрольная…

Когда кончаются уроки…

Когда я отвечаю у доски…

Когда я получаю двойку…

Когда учитель задает вопрос, я…

В окончаниях заданных предложений проецируются эмоциональные переживания ребенка, которые очень важно знать учителю.

Изучение рисунков позволяет лучше понять интересы, увлечения детей, особенности их темперамента, переживаний и внутреннего мира. Так, преобладание серых тонов и доминирование черного цвета в рисунках подчеркивает отсутствие жизнерадостности, пониженный тон настроения, большое количество страхов, с которыми не может справиться ребенок. Наоборот, яркие, светлые и насыщенные краски указывают на активный жизненный тонус и оптимизм. Широкие мазки при рисовании красками, масштабность, отсутствие предварительных набросков и последующих, изменяющих первоначальный сюжет дорисовок показывают уверенность и решительность. Повышенная возбудимость и особенно гиперактивность находят свое выражение в неустойчивости изображения, его смазанности или в большом числе отчетливых, но пересекающихся линий. При заторможенности и тем более беспокойстве дети рисуют мало, предпочитая другие виды деятельности.

Особую ценность представляет рисование в группе по следующим, поочередно предлагаемым на каждом занятии темам: «В школе», «На улице, во дворе», «Семья», «Что мне снится страшное или чего я боюсь днем», «Что было со мной самое плохое или самое хорошее», «Кем я хочу стать».

При рисовании целесообразнее всего пользоваться вначале цветными карандашами. За месяц до этого можно попросить детей принести свои рисунки, чтобы некоторые из них показать в группе. Цель этого заключается в активизации интереса к рисованию дома. Его отсутствие обедняет психическое развитие детей и свидетельствует о наличии в нем каких-то затруднений. Темы для рисования на первых двух занятиях выбирают сами дети. Это может быть домик, машина, дерево, затем мишка, собака, птичка, человек и т.д. Дети сами выбирают, с кем они будут сидеть за столиками, и уже это выявляет их симпатии и антипатии.

После подготовительных занятий можно приступать к тематическому рисованию. Не превышающие 30 мин занятия проводятся два раза в неделю и затрагивают одну, максимум две темы. Если кто-то из детей отказывается рисовать, не следует фиксировать на этом внимание, так же как и подчеркивать успехи других. Лучше такие занятия проводить во внеурочное время.

Как анализировать детские рисунки?

В рисунках на тему «В школе» представляет интерес взаимное расположение фигур сверстников и автора рисунка. Дети с истерическими чертами характера вне зависимости от своего реального положения рисуют себя обычно в центре группы. У детей с невротическими реакциями на рисунке мало сверстников или они отсутствуют совсем, что отражает проблемы взаимопонимания с ними. То же относится к рисункам на тему «На улице, во дворе». Все это указывает на затруднения в приобретении дружеских, устойчивых контактов и чрезмерную опеку в семье.

Наиболее информативным считается рисунок на тему «Семья». Дается инструкция нарисовать всех, с кем живет ребенок. При анализе рисунка следует учитывать не только умение объективно отразить семейную ситуацию, но и установку на ее изменение в благоприятную для ребенка сторону. При этом ребенок рисует семью, в которой он хотел бы жить, или семью, которая ему больше нравится (но это не его семья). Также имеет значение порядок и близость расположения фигур и особенно место самого ребенка: между родителями или рядом с одним из них. В последнем случае это говорит о более выраженной привязанности к одному из родителей. Заслуживают внимания и размеры фигур, соотносимые с их ролью и авторитетом для ребенка. Наконец, цветовая гамма, общая с одним из взрослых, в частности одна и та же окраска туловища, указывает на большую степень отождествления с ним по признаку пола.

Тема «Что мне снится страшное или чего я боюсь днем» дает возможность отобразить наиболее яркий страх. Какой именно страх, учитель не поясняет, и каждый из детей должен сам выбрать его. Не является обязательным и сам рисунок, тем более если страхи отрицаются вообще. Если же рисунок сделан, то, значит, ребенок смог преодолеть барьер страха в своем сознании и отразить волевым, целенаправленным усилием то, о чем он старается не думать.

Графическое изображение страха не приводит к его усилению, а, наоборот, снижает напряжение от тревожного ожидания его реализации. В рисунках страх уже во многом реализован, как нечто происшедшее, фактически случившееся; остается меньше недосказанного, неясного, неопределенного. Вместе все это снимает аффективно-травмирующее звучание страха в психике ребенка. Существенно и то, что задание дает учитель, которому ребенок доверяет, да и само рисование происходит в жизнерадостной атмосфере общения со сверстниками, обеспечивая незримую поддержку с их стороны, не говоря уже об одобрении самого учителя.

Тема «Самое плохое или самое хорошее» дает ребенку возможность выбора событий, происходивших с детьми. Большинство предпочитают отображать в рисунке хорошие, радостные эпизоды из своей жизни. Тем не менее почти в каждом классе находятся дети, рисующие неприятные события, что может послужить основой для последующей психотерапевтически ориентированной беседы с ними.

«Кем я хочу стать» – заключительный раздел тематического рисования, вносящий в него оптимистическую струю и способствующий повышению уверенности детей в своих силах.

* 1. **Методика диагностирования уровня развития внимания**

Психодиагностика свойств внимания детей 6–7 летнего возраста должна быть направлена как на детальное изучение развития природных или непроизвольных познавательных процессов, так и на своевременное обнаружение и точное описание произвольных когнитивных действий и реакций.

Для проведения обследования следует создать подходящую обстановку (нежелательны яркие, необычные предметы, которые могут отвлечь внимание ребенка от предложенных заданий).

Обследование необходимо проводить за столиком, размеры которого соответствуют росту ребенка. Ребенка не усаживают лицом к окну, чтобы происходящее на улице не отвлекало его.

Работе психолога с ребенком никто не должен мешать.

Во время обследования психолог ведет протокол и фиксирует:

– предлагаемые задания и уровень их выполнения;

– оказываемую ребенку помощь и степень его обучаемости;

– характер контакта со взрослыми;

– отношение к выполнению заданий;

– уровень активности при выполнении заданий.

Поскольку дети 6–7 летнего возраста, подберем соответствующие методики, рассчитанные на данный возрастной период.

Под вниманием понимается направленность и сосредоточенность психической активности на определенном объекте при отвлечении от других. Таким образом, этот психический процесс является условием успешного осуществления любой деятельности как внешней, так и внутренней, а его продуктом – ее качественное выполнение. В своей элементарной форме внимание выступает как ориентировочный рефлекс «что такое?», выполняя биологическую защитную функцию. Так, человек выделяет раздражитель и определяет его положительное или отрицательное значение.

Внимание имеет и внутренние проявления. К первым относят напряженную позу, сосредоточенный взгляд, ко вторым – изменения в организме, например учащение сердцебиения, дыхания, выделение адреналина в крови и пр.

Традиционные виды внимания разделяют по наличию цели быть внимательным и применению волевых усилий для его поддержания. Данная классификация включает непроизвольное, произвольное и послепроизвольное внимание. Непроизвольное вызывается особенностями раздражителя, деятельностью с объектом, связано с интересами, потребностями, склонностями человека. Произвольное внимание предполагает сознательно поставленную цель «быть внимательным» и использование волевых усилий для его поддержания, например ребенок противостоит отвлечениям, продолжая готовить домашнее задание. Послепроизвольное внимание наблюдается тогда, когда цель деятельности перемещается с результата на процесс выполнения, а необходимость в волевых усилиях для сохранения внимания отпадает.

Об уровне развития внимания говорит сформированность его свойств: концентрации, устойчивости, распределения и переключения. Концентрация определяется потому, насколько человек углублен в работу. Показателем устойчивости выступает время сосредоточения на объекте и количество отвлечений от него. Переключение проявляется в переходе от одного объекта или деятельности к другому. Распределение имеет место тогда, когда человек выполняет одновременно несколько действий, например рассказывает стихотворение, перемещаясь по комнате.

Внимание выражается в точном выполнении связанных с ним действий. Образы, получаемые при внимательном восприятии, отличаются ясностью и отчетливостью. При наличии внимания мыслительные процессы протекают быстрее и правильнее, движения выполняются более аккуратно и четко. Внимание младшего школьника отражает его интересы по отношению к окружающим предметам и выполняемым с ними действиями. Ребенок сосредоточен на предмете или действии только до тех пор, пока не угасает его интерес к этому предмету или действию. Появление нового предмета вызывает переключение внимания, поэтому дети редко длительное время занимаются одним и тем же.

Одним из непременных условий успешного обучения в школе является развитие произвольного, преднамеренного внимания в младшем школьном возрасте. Школа предъявляет требования к произвольности детского внимания в плане умения действовать без отвлечений, следовать инструкциям и контролировать получаемый результат.

Поскольку внимание всегда есть сосредоточенность на чем-либо, в выделении одного объекта из массы других проявляется так называемая избирательность внимания: интерес к одному есть одновременное невнимание к другому и оно само по себе не является особым познавательным процессом. Оно присуще любому познавательному процессу (восприятию, мышлению, памяти) и выступает как способность к организации этого процесса.

Методика 1. «Найди и вычеркни»

Цель: диагностика продуктивности и устойчивости внимания у детей 6–7 лет. Описание: ребенок работает по инструкции с рисунком, на котором в случайном порядке изображены простые фигуры. Ему дано задание искать и разными способами зачеркивать две неодинаковые фигуры, например: звездочку перечеркивать вертикальной линией, а кружок – горизонтальной. Ребенок работает 2,5 минуты, в течение которых пять раз подряд (через каждые 30 минут) ему говорят «начинай» и «стоп». Экспериментатор отмечает на рисунке ребенка то место, где даются соответствующие команды.

Оборудование: рисунок с изображением простых фигур (Приложение А), часы с секундной стрелкой, протокол для фиксации параметров внимания, простые карандаши.

Инструкция: «Сейчас мы с тобой поиграем в такую игру: я покажу тебе картинку, на которой нарисовано много разных знакомых тебе предметов. Когда я скажу «начинай», ты по строчкам этого рисунка начнешь искать и зачеркивать названные мной фигуры. Это необходимо будет делать до тех пор, пока я не скажу «стоп». В это время ты должен будешь остановиться и показать мне то изображение предмета, которое ты увидел последним.

Я отмечу на твоем рисунке место, где ты остановился, и снова скажу «начинай». После этого ты продолжишь искать и вычеркивать из рисунка заданные предметы.

Так будет несколько раз, пока я не скажу слово «конец». На этом выполнение задания завершится».

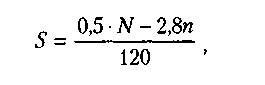
Фиксируемые параметры: t – время выполнения задания; N – количество изображений предметов, просмотренных за все время работы, а также отдельно за каждые 30-секундный интервал; n – количество допущенных ошибок (пропущенные нужные изображения или зачеркнутые ненужные изображения).

Обработка результатов: вначале подсчитывается количество предметов на рисунке, просмотренных ребенком за все время выполнения задания, а также отдельно за каждый 30-секундный интервал.

Методика 2. «Проставь значки»

Тестовое задание в этой методике предназначено для оценки переключения и распределения внимания ребенка. Перед началом выполнения задания ребенку показывают рисунок (см. Приложение Б) и объясняют, как с ним работать. Эта работа заключается в том, чтобы в каждом из квадратиков, треугольников, кружков и ромбиков проставить тот знак, который задан вверху на образце, т.е., соответственно, галочку, черту, плюс или точку.

Ребенок непрерывно работает, выполняя это задание в течение двух минут, а общий показатель переключения и распределения его внимания определяется по формуле:



где S – показатель переключения и распределения внимания;

N – количество геометрических фигур, просмотренных и помеченных соответствующими знаками в течение двух минут;

n – количество ошибок, допущенных во время выполнения задания.

Ошибками считаются неправильно проставленные знаки или пропущенные, т.е. не помеченные соответствующими знаками, геометрические фигуры.

# Оценка результатов

10 баллов – показатель S больше чем 1,00.

8–9 баллов – показатель S находится в пределах от 0,75 до 1,00.

6–7 баллов – показатель 5 располагается в пределах от 0,50 до 0,75.

4–5 баллов – показатель Sнаходится в интервале от 0,25 до 0,5

0–3 балла – показатель S находится в пределах от 0,00 до 0,2

# Выводы об уровне развития

10 баллов – очень высокий;

8–9 баллов – высокий;

6–7 баллов – средний;

4–5 баллов – низкий;

0–3 балла – очень низкий.

# Методика 3. «Запомни и расставь точки»

С помощью данной методики оценивается объем внимания ребенка. Для этого используется стимульный материал, изображенный на рисунок. Лист с точками предварительно разрезается на 8 малых квадратов, которые затем складываются в стопку таким образом, чтобы вверху оказался квадрат с двумя точками, а внизу – квадрат с девятью точками (все остальные идут сверху вниз по порядку с последовательно увеличивающимся на них числом точек). Перед началом эксперимента ребенок получает следующую инструкцию: «Сейчас мы поиграем с тобой в игру на внимание. Я буду тебе одну за другой показывать карточки, на которых нарисованы точки, а потом ты сам будешь рисовать эти точки в пустых клеточках в тех местах, где ты видел эти точки на карточках».

Далее ребенку последовательно, на 1–2 сек, показывается каждая из восьми карточек с точками сверху вниз в стопке по очереди и после каждой очередной карточки предлагается воспроизвести увиденные точки в пустой карточке на рисунке (см. Приложение Г) за 15 сек. Это время дается ребенку для того, чтобы он смог вспомнить, где находились увиденные точки, и отметить их в пустой карточке.

Оценка результатов

Объемом внимания ребенка считается максимальное число точек, которое ребенок смог правильно воспроизвести на любой из карточек (выбирается та из карточек, на которой было воспроизведено безошибочно самое большое количество точек). Результаты эксперимента оцениваются в баллах следующим образом:

10 баллов – ребенок правильно за отведенное время воспроизвел на карточке 6 и более точек;

8–9 баллов – ребенок безошибочно воспроизвел на карточке от 4 до 5 точек;

6–7 баллов – ребенок правильно восстановил по памяти от 3 до 4 точек;

4–5 баллов – ребенок правильно воспроизвел от 2 до 3 точек;

0–3 балла – ребенок смог правильно воспроизвести на одной карточке не более одной точки.

# Выводы об уровне развития

10 баллов – очень высокий;

8–9 баллов – высокий;

6–7 баллов – средний;

4–5 баллов – низкий;

0–3 балла – очень низкий.

Индивидуальное консультирование родителей детей, испытывающих тревожность, должно проходить 4 этапа:

1. Сбор предварительной информации.
2. Экспериментально-психологическое обследование.
3. Аналитическая обработка результатов эксперимента.
4. Заключительный этап (рефлексия).

В процессе консультирования психолог контактирует с родителями несколько раз: в ходе бесед по установлению истории развития ребенка, в ходе обследования ребенка и родителя на предмет специфики их взаимоотношений, в ходе беседы по результатам обследования, на коррекционных занятиях (родительские группы, тренинг родительской уверенности и др.).

Выявить страхи младших школьников можно с помощью методов неоконченных предложений и рисования страхов.

И поскольку тревожность негативно воздействует на все познавательные процессы, в качестве контроля в эксперименте диагностируем уровень развития внимания младших школьников.

Внимание выражается в точном выполнении связанных с ним действий. Образы, получаемые при внимательном восприятии, отличаются ясностью и отчетливостью. При наличии внимания мыслительные процессы протекают быстрее и правильнее, движения выполняются более аккуратно и четко. Таким образом, при отсутствии тревожности внимание младшего школьника не только развито на достаточно высоком уровне, но и является произвольным.

Для диагностики произвольного внимания нами отобраны методики «Найди и вычеркни», «Проставь значки», «Запомни и расставь точки».

**3. Результаты проведенного эксперимента**

**3.1 Экспериментально-психологическое обследование младших школьников (выявление степени тревожности)**

Исследование проводилось на базе 1 «Б» класса СШ №22 г. Павлодара. Нами было обследовано 20 детей младшего школьного возраста и их семьи.

Цель: изучить особенности развития детско-родительских отношений в семье и выявить причины детской школьной тревожности.

Задачи:

1. Определить уровень знаний и представлений у родителей о задачах, содержании и методах воспитания детей.

2. Определить удовлетворённость своим положением в школе и семье самого ребёнка.

3. Выяснить родительское отношение к ребёнку.

Методику исследования составили две группы методов. Первая группа методов направлена на изучение положения ребёнка в семье.

При работе с детьми мы использовали следующие методы:

* рисуночный тест;
* методика «Неоконченные предложения».

Вторая группа методов направлена на выявление знаний родителей о ребёнке и изучение родительских отношений с детьми.

При работе с родителями использованы следующие методы:

* анкетирование;
* тестирование: «Родительское отношение к детям» (А.Я. Варга, В.В. Столин).

### Метод рисунка выявил тревожность абсолютно у всех испытуемых. Методом неоконченных предложений в частности, было выяснено, что вызывают тревожность именно те моменты школьной жизни, которые напрямую связаны с дисциплиной (появление в классе до звонка, своевременное и правильное приготовление к уроку, необходимость выполнять домашние задания и т.д.). Значительное волнение вызывает факт получения оценки, особенно низкой.

### Причем мысли о школе, практически у всех опрошенных, воссоздают в воспоминания о друзьях, приятном общении, но не со всеми. Многие в пояснениях дали понять, о не сложившихся отношениях с одноклассниками.

### Окончание школьных занятий для большинства связаны с временем отдыха, свободой от занятий, оценок. Но примерно третья часть опрошенных сообщила о необходимости думать о выполнении домашнего задания.

### Поскольку тревожность, выявленная в процессе проведения методики затронула не только времяпрепровождение детей в школе, но и в семье, был проведен дополнительно тест Р. Бернса и С. Коуфмана «Кинетический рисунок семьи» а проверку семейных взаимоотношений.

Цель − исследовать межличностные отношения в семье (глазами ребёнка) и выявить отношения в семье, вызывающие тревогу у ребёнка.

Методика проведения:

Ребёнку предлагается лист бумаги, карандаши. Ставится условие: необходимо нарисовать свою семью так, чтобы её члены были чем-либо заняты

Формативными особенностями считается качество изображения: тщательность прорисовки или небрежность в рисовании отдельных членов семьи, красочность изображения, положение объектов на листе, заштрихованность, размеры.

Содержательными характеристиками рисунка являются: изображение деятельности членов семьи, их взаимное расположение по отношению друг к другу и к ребёнку, присутствие или отсутствие членов семьи и самого ребёнка, а также соотношение людей и вещей на рисунке.

Анализ результатов рисунков осуществлялся по следующим показателям:

1. Наличие беспокойства у детей об отношении к ним взрослых;

2. Эмоциональное напряжение и дистанция;

3. Дискомфорт;

4. Наличие враждебности по отношению к взрослым.

На основании этих показателей выявили уровни влияния семейных отношений на ребёнка.

К высокому уровню детско-родительских отношений относим рисунки, где ребёнку комфортно в семье, на рисунке присутствуют все члены семьи, в центре рисунка – сам ребёнок в окружении родителей; изображает себя и родителей нарядными, тщательно прорисовывает каждую линию, на лицах взрослых и ребёнка – улыбка, прослеживается спокойствие в позах, движениях.

Средний уровень детско-родительских отношений: отсутствие кого-либо из членов семьи, наличие беспокойства, ребёнок рисует себя грустным, вдали от родителей, наличие враждебности по отношению к взрослым через штриховку деталей, отсутствие некоторых частей тела (рук, рта).

Низкий уровень детско-родительских отношений: наличие одного из родителей с предметом, угрожающим для ребёнка (ремень), запуганное выражение лица ребёнка, ощущение эмоционального напряжения через использование в рисунке тёмных красок.



Рисунок 1 − Результаты проведения теста Р. Бернса и С. Коуфмана «Кинетический рисунок семьи»

Наличие враждебности по отношению к родителям прослеживается через прорисовку таких деталей, как разведённые руки, растопыренные пальцы, оскаленный рот и т.д.

Анализ рисунков показал, что из 20 семей к высокому уровню детско-родительских отношений можно отнести только 5 семей (25%).

В качестве примера разберём несколько рисунков. Настя С. помещает себя в центр в окружении папы и мамы. Изображает себя и родителей весёлыми, счастливыми, все линии чётко прорисовывает, на рисунке много цветов. Всё это свидетельствует о благополучии в детско-родительских отношениях.

На рисунке Гали К. изображена вся семья за ужином. На лицах взрослых и ребёнка – улыбки, линии чётко прорисованы, в позах взрослых и ребёнка прослеживается спокойствие. По рисунку видно, что девочке в этой семье комфортно и уютно. К среднему уровню детско-родительских отношений можно отнести 10 семей (50%). В качестве примера рассмотрим рисунок Артёма С. Ребёнок нарисовал всю семью, все члены семьи улыбаются, кроме самого Артёма (у него вообще отсутствует рот). Руки у всех расставлены в стороны. Всё говорит о том, что ребёнку не очень комфортно в этой семье.

К низкому уровню детско-родительских отношений мы отнесли 5 семей (25%). Рассмотрим в качестве примера рисунок Игоря Р. Мальчик изобразил только себя и папу, они достаточно удалены друг от друга, что говорит о чувстве отверженности. Помимо этого, папа занимает достаточно агрессивную позицию: руки раскинуты в стороны, пальцы длинные, подчёркнутые. Мама на рисунке отсутствует. Анализируя этот рисунок, можно понять, что ребёнок не удовлетворён своим положением в семье и отношением к нему родителей.

По результатам этого теста мы можем судить, что далеко не во всех семьях царит атмосфера положительных детско-родительских отношений. В основном они носят переменный характер.

Для обследования родителей была разработана анкета из 10 вопросов.

Цель: выявить уровень знаний и представлений у родителей о воспитании ребёнка шестилетнего возраста.

Методика проведения:

Родителям было предложено ответить на вопросы, которые позволили нам выявить уровень их знаний. Обработка результатов показала, что из 20 родителей только трое (15%) имеют достаточно полные знания о воспитании детей седьмого года жизни. Например, мама Гали К. знает, как надо правильно воспитывать ребёнка, что для этого нужно сделать, как строить отношения с ребёнком, регулировать своё эмоциональное отношение и поведение.

13 человек (65%) имеют недостаточно знаний о ребёнке, выделяют ту или иную сторону в его воспитании.

У троих родителей (15%) частичные, отрывистые знания о ребёнке и его воспитании. А одного учащегося родители (5%) совсем отказались от ответов, что говорит об их неосведомлённости по данному вопросу.

Таким образом, мы констатируем, что большинство родителей не обладают достаточным уровнем знаний об особенностях возраста своего ребёнка, о формах, способах, методах воспитания. Для выявления родительского отношения к детям был предложен тест-опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина.

Цель: изучить выявление родительского отношения к детям.

Методика проведения.

Родителям были предложены бланки с вопросами (61 вопрос). На каждый вопрос предполагался либо положительный, либо отрицательный ответ.

Основанием для оценки служил ключ к опроснику, который позволил выявить уровень родительских отношений.

На наш взгляд, наиболее оптимальным является такой уровень родительских отношений, как кооперация – это социально желаемый образ родительского поведения. Родитель высоко оценивает способности своего ребёнка, испытывает чувство гордости за него, поощряет инициативу и самостоятельность, старается быть с ним на равных.

К нейтральному уровню можно отнести отношения по типу «симбиоз» и «маленький неудачник». Родитель видит своего ребёнка младше по сравнению с реальным возрастом, стремится удовлетворить его потребности, оградить от трудностей и неприятностей жизни, не предоставляет ему самостоятельности.

К отрицательному уровню родительских отношений мы отнесли такой тип родительских отношений, как отвержение и «авторитарная гиперсоциализация». Родитель воспринимает своего ребёнка плохим, неприспособленным. Требует от него безоговорочного послушания и дисциплины. По большей части испытывает к ребёнку злость, раздражение, досаду. Проанализировав ответы родителей, мы получили следующую картину родительского отношения к детям.

Оптимальные родительские отношения к ребёнку наблюдаются в 6 семьях (30%). К нейтральному уровню можно отнести 8 семей (40%).

Родительские отношения, которые носят отрицательный характер, проявляются в шести семьях (30%).

По результатам этой методики мы видим, что большинство семей используют неэффективные отношения с ребёнком, что приводит к разрастанию тревожности у детей.

Сравнивая данные по этой методике и результаты тестов, направленных на обследование детей, мы обнаружили, что нарушения в родительских отношениях к детям также оказывают влияние на их эмоциональное состояние, в частности, на проявление тревожности.

Таким образом, в результате проведенного исследования, суммируя полученные результаты, мы выделили уровни детско-родительских отношений в семье. Критериями определения уровней детско-родительских отношений для нас явились:

* детские отношения к родителям;
* знания родителей о воспитании ребенка;
* родительские отношения к детям.

Высокий уровень – характеризуется достаточным объемом знаний и представлений родителя о воспитании ребенка. Ребенок в семье чувствует себя комфортно и уютно. Родители уважают своего ребенка, одобряют его интересы и планы, стараются во всем помочь ему, поощряют его инициативу и самостоятельность.

Средний уровень −характеризуется недостаточным объемом знаний и представлений родителя о воспитании ребенка. Родители нарушают взаимоотношения с детьми, ребенок чувствует себя одиноким, они не предоставляют ему самостоятельности.

Низкий уровень – характеризуется незнанием родителей о воспитании детей. Ребенок не удовлетворен своим семейным положением, испытывает повышенную тревожность. Родители воспринимают своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым, испытывают по отношению к ребенку раздражительность и обиду.

Результаты обследований представлены на рис. 2.



Рисунок 2 − Оценка взаимоотношений родителей с детьми

Результаты проведенного нами исследования показали, что средний и низкий уровни в развитии детско-родительских отношений вызывают особое внимание, так как в отношениях родителей с детьми прослеживаются некие нарушения, которые сказываются на появлении у детей тревожности.

На наш взгляд, причинами, повлекшими за собой возрастание тревожности у детей, является то, что:

* у родителей не сформировано полное представление о воспитании ребенка;
* ребенок не ощущает себя уютно и комфортно в семье (он не удовлетворен своим положением в семье);
* дети растут в условиях дефицита добра, ласки, любви; боятся наказания;
* в семье – неблагоприятная обстановка; чрезмерная опека.

Таким образом, для коррекции школьных страхов учащихся составлена программа тренингов. Для преодоления тревожности у детей, вызванной нарушениями в детско-родительских отношениях программа рассчитана на одновременное участие детей и их родителей.

### Диагностика внимания выявила, что уровень развития данного познавательного процесса находится на достаточно низком уровне.



Рисунок 3 – Результаты диагностики внимания

### На очень высоком уровне внимание не развито ни у одного учащегося, на высоком – у одного учащегося, на среднем – у пяти, низкий уровень показали 10 учащихся, очень низкий 4 человека.

### Как видим, тревожность воздействует на развитие познавательного процесса, следовательно, требует коррекции.

### 3.2 Психологическое консультирование младших школьников, испытывающими тревожность

### Для коррекционной работы с младшими школьниками, испытывающими тревожность, и их родителями нами разработана система занятий-тренингов.

### Цель занятий − помочь детям младшего школьного возраста справиться с переживаниями, которые препятствуют их нормальному эмоциональному самочувствию и общению со сверстниками.

### Возраст 7–8 лет по своей психологической характеристике является первым сензитивным периодом для восприятия этических норм в силу появления самосознания и эмоциональной восприимчивости. Построенные таким образом занятия дают возможность детям сопоставить свое поведение с поведением сверстников, проявить себя, раскрыть внутренний личностный потенциал, позволяющий понять себя и другого, пережить радость открытия своего «Я» в лучшем проявлении. Последнее связано с развитием самооценки, так как дети оценивают другого, особенно сверстников, полнее и правильнее, чем себя, поэтому, сравнивая себя с другим, они осознают свои особенности, свою уникальность, понимают, что у каждого есть ценные качества личности, которые следует любить и развивать. В этом им помогает решение проблемных ситуаций, взятых из детской жизни. Важно не давать детям заранее «правильного» ответа, а ставить их в ситуацию выбора. Проговаривая перед сверстниками свой выбор, ребенок приобретает уверенность в своих силах, учится отстаивать свои ценности, что способствует сознательному усвоению правил жизни, к которым он пришел сам, через варианты собственных предположений, а значит, и усвоению тех понятий, которые вытекают из анализа ситуаций.

### На занятиях большое внимание уделяется сохранению тесной взаимосвязи знания, чувства, поведения в раскрытии и осмыслении решаемых проблем. То, что познается детьми, проводится через эмоциональную сферу, чтобы ребенок мог почувствовать другого человека, его проблемы, откликнуться на его состояние, обогащая этим свою личность.

### Ребенок оказывается в атмосфере принятия его другим, что позволяет испытать состояние успеха, ощутить заинтересованность других собственной личностью. Психологические занятия по развитию общения со сверстниками выполняют и компенсаторную функцию, восстанавливая позитивную окрашенность отношений детей с окружающим миром, снижается тревожность, пропадают страхи. Ребенок начинает жить в ладу с самим собой и окружающими людьми.

### Деятельное сопереживание обогащает личные чувства. Поэтому «вкладывание себя в другого» В.А. Сухомлинский рассматривал как важнейший путь развития эмоциональной культуры. Холодное сердце, отмечал он, не может нести высоких чувств, стремлений, идеалов.

### Таким образом, создаются условия для накопления детьми эмоционально-образных представлений среди себе равных. Без этого происходит атрофия потребности в эмоциональном контакте с другими, что самым отрицательным образом сказывается на развитии гуманистических качеств растущей личности.

### Для продвижения ребенка в развитии нужно, чтобы осуждение недостатков шло в большей мере со стороны его самого, а утверждение веры в положительное начало его личности − со стороны окружающих. С.Г. Якобсон указывал, что «основная… психологическая особенность этической регуляции связана с тем, что… образ себя как некоторой целостности, соответствующей положительному эталону, является центральным психологическим образованием».

Таблица 2 − Содержание блока занятий-тренингов

|  |  |
| --- | --- |
| Название | Используемая литература |
| **1 «Настроение»** На что похоже настроение», «Настроение и походка», сценка «Котята», игра «Хоровод» Рисование на тему сценки | 1. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. – Ярославль, 1997. |
| **2. «Наши страхи»** Сценка «Тараканище», «Расскажи свой страх», «Музыкальная мозаика»  Рисование на тему «Нарисуй свой страх» | Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. − Ярославль, 1997. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы. − М., 1993. Чистякова М.И. Психогимнастика. 2-е изд. − М., 1995. |
| **3. «Наши страхи»** «Беседа о страхах», «Стойкий оловянный солдатик», сценка «Котенок по имени Гав» Рисование на тему «Я тебя больше не боюсь» | Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. − Ярославль, 1997. |
| **4. «Я больше не боюсь»**  «Смелые ребята», «В темной норе», «На лесной поляне», «Тень», «Слепой и поводырь» | Диагностика и коррекция психического развития дошкольника. Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. − Мн., 1997. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы. – М., 1993. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. – Ярославль, 1997. Клюева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. – Ярославль, 1996. |

Таблица 3 − Структура тренингов

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№ п/п** | Элемент тренинга | Комментарий |
| 1 | Ритуал приветствия | Позволяет сплачивать детей, создавать атмосферу группового доверия и принятия. Ритуал может быть придуман самой группой |
| 2 | Разминка – воздействие на эмоциональное состояние детей, уровень их активности. (психогимнастика, музыкотерапия, танцевальная терапия, цветотерапия, телесная терапия, пальчиковые игры) | Разминка выполняет важную функцию настройки на продуктивную групповую деятельность. Она проводится не только в начале занятия, но и между отдельными упражнениями. Разминочные упражнения выбираются с учетом актуального состояния группы. Одни позволяют активизировать детей, поднять их настроение; другие, напротив, направлены на снятие эмоционального возбуждения |
| 3 | Основное содержание занятия − совокупность психотехнических упражнений и приемов, направленных на решение задач данного занятия. (игротерапия, сказкотерапия, проигрывание ситуаций, этюды, групповая дискуссия.) | Приоритет отдается многофункциональным техникам, направленным одновременно на развитие познавательных процессов, формирование социальных навыков, динамическое развитие группы. Важен порядок предъявления упражнений и их общее количество. Последовательность предполагает чередование деятельности, смену психофизического состояния ребенка: от подвижного к спокойному, от интеллектуальной игры к релаксационной технике. Упражнения располагаются в порядке от сложного к простому (с учетом утомления детей). Количество игр и упражнений 2–4 |
| 4 | Рефлексия занятия − оценка занятия. Арттерапия, беседы | Две оценки: эмоциональная (понравилось − не понравилось, было хорошо − было плохо и почему) и смысловая (почему это важно, зачем мы это делали) |
| 5 | Ритуал прощания | По аналогии с ритуалом приветствия |

### Принципы проведения

Специфичность обстановки. Занятия проводятся в комнате, где достаточно места для передвижения, для рисования, где есть игрушки, которые поступают в распоряжение детей. Выбор и инициатива принадлежат детям. Ограничения их активности минимальны: не покидать пределы комнаты до конца занятий и не выносить из нее игрушки. Занятия тематические. Темы и их последовательность определяются онтогенетической концепцией структуры самосознания В.С. Мухиной.

### Оборудование

Магнитофон, аудиокассеты, методические материалы для игр и упражнения (рисунки, фотографии, схемы и др.), куклы – манекены для ролевых игр, видеомагнитофон, видеокассеты, реквизит для игр и этюдов, ароматизаторы, бумага разных форматов, краски, карандаши, фломастеры, восковые и пастельные мелки, небольшие сувениры для поощрений, награждений.

### Программа коррекции тревожности.

### Формирование социального доверия

### Занятие 1. «Настроение»

#### Приветствие

Дети вместе с родителями и психологом сидят в кругу. Всем предлагается разучить приветствие, которое нужно пропеть, а не проговорить:

Доброе утро, Саша (улыбнуться и кивнуть головой),

доброе утро, Маша… (называются имена детей по кругу),

доброе утро, Ирина Михайловна,

доброе утро, солнце (все поднимают руки, затем опускают),

доброе утро, небо (аналогичные движения руками),

доброе утро, всем нам (все разводят руки в стороны, затем опускают)!

#### Беседа

**Цели.** Помощь в преодолении негативных переживаний, учить самостоятельно принимать решения, уменьшение тревожности.

Дети по кругу предлагают способы, как можно повысить настроение.

Например, сделать доброе дело, поговорить с другом, поиграть с домашними животными, посмотреть любимый мультфильм, нарисовать картину, улыбнуться себе в зеркале, подарить улыбку другу.

#### Игра «На что похоже настроение?»

**Цели.** Эмоциональное осознание своего самочувствия, развитие симпатии.

Участники игры по кругу при помощи сравнения говорят, на какое время года, природное явление, погоду похоже их настроение. Начинает игру ведущий: «Мое настроение похоже на белое пушистое облачко в спокойном голубом небе. А твое? «Ведущий обобщает − какое же сегодня у всей группы настроение: грустное, веселое, смешное, злое, и т.п.

#### Разыгрывание сценки «Котята»

**Цели**. Развитие понимания эмоционального состояния и поступков другого человека, умения выразить свое.

Дети, прослушав песенку, по очереди изображают мимику хозяйки, озябших котят, сладкий сон согревшихся котят. Затем разыгрывают сценку полностью.

Ведущий читает английскую народную песенку в переводе С. Маршака:

Два маленьких котенка поссорились в углу,

Сердитая хозяйка взяла свою метлу

И вымела из кухни дерущихся котят,

Не справившись при этом, кто прав, кто виноват.

А дело было ночью, зимою, в январе,

Два маленьких котенка озябли во дворе.

Легли они, свернувшись, на камень у крыльца,

Носы уткнули в лапки и стали ждать конца.

Но сжалилась хозяйка и отворила дверь.

«Ну что, − она спросила, − не ссоритесь теперь?»

Прошли они тихонько в свой угол на ночлег,

Со шкурки отряхнули холодный мокрый снег,

И оба перед печкой заснули сладким сном,

А вьюга до рассвета шумела за окном.

После чтения ведущий спрашивает детей: изменялось ли их самочувствие во время прослушивания стихотворения? Как? Было грустно или весело?

#### Рисование самого запомнившегося эпизода сценки «Котята»

**Цели**. Рефлексия с опорой на художественное изображение.

Под звучание спокойной мелодии дети рисуют, затем обсуждают рисунки. Каждый рассказывает, почему он изобразил именно этот эпизод, какие чувства при этом испытал.

#### Игра «Настроение и походка»

**Цели.** Снижение эмоционального напряжения, уменьшение тревожности, снятие мышечных зажимов.

Ведущий показывает движения и просит изобразить настроение: «Покапаем, как мелкий и частый дождик, а теперь – как тяжелые, большие капли. Полетаем, как воробей, а теперь − как чайка, как орел. Походим, как старая бабушка, попрыгаем, как веселый клоун. Пройдемся, как маленький ребенок, который учится ходить. Осторожно подкрадемся, как кошка к птичке. Пощупаем кочки на болоте. Задумчиво пройдемся, как рассеянный человек. Побежим навстречу маме, прыгнем ей на шею и обнимем ее».

#### Игра «Хоровод»

Дети встают в круг, берутся за руки, смотрят друг другу в глаза, передают мимикой свое настроение.

### Занятие 2. «Наши страхи»

#### Приветствие

#### Сценка по произведению К.И. Чуковского «Тараканище»

**Цели.** Развитие умения выражать различные эмоциональные состояния, имитация преувеличенного чувства страха.

Ведущий предлагает детям исполнить сценки, где звери пугались «страшного» и усатого тараканища, используя при этом выразительные движения: задрожать от страха, спрятаться, убежать и т.д. По окончании инсценировки ведущий просит объяснить пословицу: «У страха глаза велики».

#### Упражнение «Расскажи свои страхи»

**Цели**. Выявление реальных страхов детей, развитие умения говорить о своих негативных переживаниях открыто в кругу сверстников, формирование социального доверия.

Начинает рассказывать о своих страхах взрослый: «Когда я был таким маленьким, как вы, то…» Затем задает вопрос: «А у вас такое бывало?», «А кто еще боится чего-то, расскажите!» Дети по желанию рассказывают о ситуациях, когда им было страшно. Ведущий каждый раз просит поднять руки тех, у кого было что-то похожее. (Ведущий должен следить, чтобы сюжеты рассказов не повторялись, обговорите все возможные детские страхи: темноты, одиночества, смерти, чужих людей, животных, злых сказочных героев и т.д.)

#### Рисование на тему «Нарисуй свой страх»

**Цели**. Снятие страхов, осознание своих страхов.

Дети рассаживаются за столами и рисуют. Звучит тихая музыка. Затем ведущий просит детей по желанию рассказать: что страшное он изобразил, предлагает оставить рисунки со страхами в кабинете у психолога на ночь, а дома подумать и на следующем занятии рассказать: появлялся ли страх опять, как можно с ним справиться.

#### Комплекс «Музыкальная мозаика»

**Цели**. Ауторелаксация, развитие умения двигаться в такт музыкальным фрагментам разных темпов.

Звучит плавная музыка, под эту музыку движения детей мягкие, текучие, переходящие одно в другое; под импульсивную − резкие, сильные, четкие, рубящие; под лирическую − тонкие, изящные, нежные; под спокойную тихую музыку − стоят без движения и «слушают» свое тело.

#### Расставание

### Занятие 3. «Наши страхи»

#### Беседа о страхах

**Цели.** Уменьшение тревожности; развитие уверенности в себе.

Ведущий просит детей ответить на вопросы: «Все ли страхи плохие? Бояться − это плохо или хорошо? А бывает ли страх «хорошим»? Например, если мама боится за тебя − это плохо? Бывают ли полезные страхи? Как вы думаете, кто больше боится − дети или взрослые?».

Далее рассматривает с детьми рисунки, сделанные на прошлом занятии, которые предварительно развешаны на стене кабинета, и спрашивает: кто какой страх изобразил? Как побороть его? А может, его можно пожалеть? Ведь он стал маленьким, если помещается на альбомном листочке?

#### Рисование на тему «Я тебя больше не боюсь!»

**Цель.** Помощь в преодолении негативных переживаний.

После прозвучавших предложений о том, как можно побороть свой страх, психолог предлагает нарисовать картину на эту тему. Он раздает детям рисунки с их страхами и чистые листочки бумаги, чтобы у каждого был выбор − на чем рисовать (на старом рисунке или изобразить страх снова и способ избавления от него: закрасить, нарисовать рыцаря и т.д.). или просто порвать рисунок со страхом и выбросить его и таким образом от него избавиться.

#### Этюд по сценке из мультфильма «Котенок по имени Гав»

**Цель.** Помощь в преодолении негативных переживаний.

Ведущий предлагает отправиться в мультфильм «Котенок по имени Гав». Котенок в грозу забрался на чердак и сидит там один, дрожа от страха. Все кругом грохочет, а он не убегает и даже приглашает своего друга – щенка Шарика побояться вместе. Дети обсуждают поступки персонажей, затем разыгрывают сценку. На роли персонажей мультфильма выбирают детей, имеющих страх грозы, одиночества.

#### Этюд «Стойкий оловянный солдатик»

**Цели**. Помощь в снятии страхов, развитие уверенности в себе.

Ведущий читает сказку Х.К. Андерсена «Стойкий оловянный солдатик». Затем дети разыгрывают сценку по сказке. Предлагают другой финал сказки и разыгрывают его.

#### Расставание

Дети становятся в круг, улыбаются друг другу и прощаются до следующей встречи.

### Занятие 4. «Я больше не боюсь»

#### Приветствие

#### Этюд «Смелые ребята»

**Цели.** Преодоление негативных переживаний, воспитание уверенности в себе.

Дети выбирают ведущего − он страшный дракон. Ребенок становится на стул и говорит грозным голосом: «Бойтесь меня, бойтесь!» Дети отвечают: «Не боимся мы тебя!» Так повторяется 2–3 раза. От слов детей дракон постепенно уменьшается (ребенок спрыгивает со стула), превращается в маленького воробышка. Начинает чирикать, летать по комнате.

#### Игра «В темной норе»

**Цель**. Снятие страха перед темнотой.

В комнате, где находятся дети, как бы по ошибке выключают на 3–5 минут свет. Психолог предлагает представить, что они попали в нору к кроту. К нему в гости спешит светлячок со своим волшебным фонариком. На роль светлячка выбирается ребенок, боящийся темноты (психолог узнает об этом из рисунков или из предварительной беседы с родителями). Он с помощью своего волшебного фонарика (использовать любой, заранее приготовленный фонарик) помогает детям дойти до освещенного места.

#### Комплекс «На лесной поляне»

**Цель.** Снятие эмоционального напряжения, мышечных зажимов, ауторелаксация.

Ведущий предлагает детям представить, что они попали на залитую солнцем поляну. На нее со всех сторон сбежались и слетелись лесные жители − всевозможные букашки, таракашки.

Звучит ритмичная, задорная музыка. Кузнечики высоко подпрыгивают, сгибают лапки, лягаются, весело скачут по поляне. Бабочки порхают с цветка на цветок. Жучки жужжат и перелетают с травинки на травинку. Гусеницы ползают между стеблей. Задорные муравьишки-непоседы снуют туда-сюда.

#### Игра «Тень»

**Цель**. Развитие наблюдательности, памяти, внутренней свободы и раскованности.

Звучит фонограмма спокойной музыки. Дети разбиваются на пары. Один ребенок − «путник», другой − его «тень». Последний старается точь-в-точь скопировать движения «путника», который ходит по помещению и делает разные движения, неожиданные повороты, приседания, нагибается сорвать цветок, подобрать красивый камушек, кивает головой, скачет на одной ножке и т.п.

Игра «Слепой и поводырь»

**Цель.** Развитие внимания друг к другу, социального доверия.

Дети могут оставаться в парах, на которые они разбились в предыдущей игре, или образовать новые. Один − «слепой», другой − его «поводырь», который должен провести «слепого» через различные препятствия. Препятствия созданы заранее (шкафы, столы, стулья). У «слепого» завязаны глаза. Цель «поводыря» − провести «слепого» так, чтобы тот не споткнулся, не упал, не ушибся. После прохождения маршрута участники меняются ролями. Для повышения интереса можно менять маршрут.

#### Обсуждение

Ведущий обсуждает с детьми их самочувствие во время двух последних игр. Было ли им уютно в своих ролях? Что хотелось сделать во время игры? Как изменить ситуацию? Какую роль было исполнять сложнее? Было ли страшно, если «нет», то почему?

#### Хоровод

Дети, стоя в кругу, берут друг друга за руки, гладят, улыбаются.

Методику проведения тренингов можно разнообразить методами и приемами коррекции школьной тревожности, разработанные А.М. Прихожан.

Для снятия тревожности у младших школьников существуют целые комплексы приемов, упражнений. Однако центральную роль играют два метода.

1. Метод последовательной десенсибилизации. Суть его состоит в том, что ребенка помещают в ситуации, связанные с областью, вызывающей у него тревогу и страх, начиная с тех, которые могут лишь немного волновать его, и кончая теми, которые вызывают сильную тревогу, возможно, даже испуг. Для снятия напряжения ребенку предлагают сосать конфету.

2. Метод «отреагирования» страха, тревоги, напряжения.

Осуществляется с помощью игры-драматизации «в очень страшную, страшилищную школу», где сначала с помощью кукол-петрушек, а затем без них в форме театральных этюдов дети изображают пугающие их ситуации школьной жизни, причем все пугающие моменты должны быть доведены до крайней степени («так, чтобы зрителям было очень страшно»). Кроме того, можно применять приемы «рисование страхов», «рассказы о страхах», причем акцентироваться должна школьная тематика. В ходе этой работы всячески поощряются попытки юмористического, карикатурного изображения ситуаций.

Работая с тревожными детьми, следует учитывать их особое, специфическое отношение к успеху, неуспеху, оценке и результату. Как известно, такие дети чрезвычайно чувствительны к результатам собственной деятельности, болезненно боятся и избегают неуспеха. Одновременно им очень трудно самим оценить результаты своей деятельности, они не могут сами решить, правильно или неправильно сделали что-либо, а ждут этой оценки от взрослого.

Такое особое отношение к успеху и неуспеху, с одной стороны, повышает травматическую вероятность неудач, причем неудач, которые дети с высокой школьной тревожностью объясняют в основном собственной неполноценностью, отсутствием способностей. С другой стороны, делает ребенка чрезвычайно зависимым от взрослого, гипертрофирует фигуру взрослого, учителя в его глазах. Это отражается и на мотивации учения, в основе которой лежит стремление «делать все так, как говорит учитель, ради его похвалы».

По отношению к тревожным детям используются специальные оценки: максимально развертываются критерии той или иной оценки, замечания, похвалы (т.е. используется содержательная оценка) и одновременно предельно сужается и конкретизируется сфера действия оценочного суждения (оценивается не вся деятельность сразу, а ее отдельные элементы, особенно успешные). При этом, естественно, большое внимание уделяется поддержанию в классе атмосферы принятия, безопасности, чтобы ребенок чувствовал, что его принимают и ценят вне зависимости от его поведения, успехов. Через оценку взрослого, сверстника он понимает, что может, чего не может, что умеет, а чему должен еще поучиться.

Принципиально важным является формирование такого отношения не только к оценке, но и шире − к успеху, неуспеху, выигрышу, проигрышу − к любому результату, когда он воспринимается ребенком прежде всего как ориентир на пути овладения знаниями, умениями. Именно такое отношение позволяет снять ориентацию только на результат, сделать детей более свободными по отношению к собственным успехам и неудачам, сфокусировать внимание на самой деятельности. Для этого можно использовать и шуточные соревнования, в которых победа или поражение достаточно относительны, не требуют значительных усилий, легко переходят от одного ребенка к другому.

Определенному «снижению», «развенчиванию» образа взрослого способствует изменение его позиции – намеренное «обытовление» поведения, лишение ореола «образца», «непререкаемого судьи».

Повышенная значимость требований школы, ведущая к дезорганизации деятельности детей, их поведения, сильной напряженности, снимается посредством приема «Школа клоунов». Дети читают (или им читали) отрывки из одноименной книги Э. Успенского, рассказывают о каких-нибудь правилах этой школы, придумывают уроки, отметки (учитель принимает во всем этом самое активное участие). При этом каждый ребенок обязательно должен что-нибудь рассказывать или показывать. Класс предварительно договаривается, какое правило для «Школы клоунов» будет выполняться, и оно включается в ход «учебных», игровых занятий, что способствует, помимо всего прочего, и развитию произвольности. Задача такой работы-игры, с одной стороны, показать относительность рамок «хорошо − плохо», снять восприятие правил как категорических требований, а с другой − помочь детям осознать, для чего эти правила нужны. Другими словами, применяется прием «отстранения». Дети начинают понимать, что требования, правила относительны и вместе с тем необходимы. Таким образом, создаются условия для преодоления импульсивного стремления всегда и во всем действовать по правилам.

Не менее важным направлением этой работы является развитие у детей мотива компетентности как одного из центральных мотивов учения, стремления быть не хуже других, не мириться с собственной «неполноценностью».

Для развития указанных мотивов следует акцентировать соответствующие моменты в содержательной оценке и использовать ряд специальных приемов. Суть одного из них, условно названного «Я не могу − я могу − я сумею», состоит в следующем. Если ребенок отказывается выполнять какое-либо задание, говоря, что он наверняка с ним не справится, учитель просит его представить другого ребенка, который знает намного меньше, чем он, и на самом деле не может справиться с заданием (не знает букв, цифр, не умеет говорить), и изобразить такого ребенка. Затем просит представить и изобразить ребенка, который сумеет справиться с заданием. При этом дети обычно убеждаются, что они достаточно далеко продвинулись от полного неумения и могут, если попробуют, продвинуться еще дальше. Ребенок кладет кисти рук на открытые ладони взрослого, и весь класс произносит «волшебное заклинание»: «Я не могу…» − и каждый по очереди говорит, чем ему трудно это задание; «Я могу…» − дети по очереди говорят, что они могут сделать; «Я сумею…» − каждый пытается сказать, насколько он может выполнить задание, если приложит все усилия. При этом правильность или неправильность реплик детей не комментируется, подчеркивается только, что каждый чего-то не умеет, чего-то не может и каждый сумеет, если захочет, добиться продвижения вперед и, следовательно, быть не хуже других.

Стимуляции мотива «быть не хуже других» способствует и применение известного приема, условно называемого «Цепочка». Учитель просит детей выстроиться в ряд − от того, кто лучше всех выполнил какое-либо задание, до того, кто справился с ним хуже, чем другие. Это упражнение обычно выполняется в конце занятий. В некоторых случаях такую «цепочку» составляет кто-нибудь из детей (причем после того, как она составлена, он должен сам найти свое место, естественно, в этой роли должны побывать все дети), в других − построение происходит без чьих бы то ни было указаний. Упражнение производится в виде быстрой разминки, основания для построения все время меняются, причем учитель минимально вмешивается в эту «оценку и самооценку», следя в основном за тем, чтобы никто из детей не оказывался все время в положении лидера и никто − в положении замыкающего. В тех случаях, когда несколько детей справляются с чем-либо одинаково хорошо (подчеркнем, именно хорошо), они берутся за руки и поднимают их вверх, а если все справляются хорошо, образуется круг (это распространяется и на те случаи, когда «цепочку» составлял ребенок).

Особо следует сказать о приемах, помогающих детям снять повышенную напряженность. Как известно, именно с ней часто бывают связаны двигательные беспокойства, агрессивность. В этих случаях можно использовать щит, который держит взрослый или другой ребенок и в который можно стучать игрушечным мячом, бить кулаком и т.п. Этот прием можно менять в зависимости от условий. Работа по снятию школьной тревожности и страхов может проводиться непосредственно в ходе учебных занятий, когда используются отдельные методы и приемы, описанные выше, а также в специальной группе. Она будет иметь эффект только при создании щадящих условий в семье и школе, поддерживающем ребенка позитивном отношении к нему со стороны окружающих.

**3.3 Результаты формирующего эксперимента**

Направленная на установление доброжелательных отношений с родителями и детьми программа тренингов, началась со знакомства. Ведущий назвал свое имя и рассказал о себе и предложил сделать то же самое остальным. Во время проведения игр не все родители и дети были раскованны. Некоторые поначалу вообще отказывались от игры.

Общее впечатление от занятия у родителей и детей положительное.

В продолжение занятий родители становились более активны, с интересом слушали лекцию о психологических особенностях детей семи-восьмилетнего возраста. Они отметили актуальность этой темы.

Проведенное беседа с родителями помогла многим родителям понять, что они воспитывают своих детей так же, как воспитывали когда-то их самих, осознали свои ошибки в воспитании.

Дети также принимали активное участие в беседах. Все с удовольствием рассказывали о праздниках, которые они отмечают семьей.

В результате формирующего эксперимента большинству родителей не составило труда охарактеризовать своего ребенка.

Для выявления детских страхов, для развития умения говорить о своих негативных переживаниях открыто с детьми провели упражнение «Расскажи свои страхи». Сначала дети не решались говорить, чего они боятся, но после рассказа ведущего о своих детских страхах дети включились в разговор и рассказали свои страхи. Только Саша М. сказал: «Я не знаю, чего я боюсь!». В рисовании своих страхов дети с удовольствием принимали участие.

На совместном детско-родительском занятии было изготовлено много интересных поделок. Было видно, что детям очень нравится совместная работа с родителями. После изготовления поделок была организованна выставка. В играх также участвовали все с удовольствием.

В основном занятия на этом этапе проходили в теплой и дружеской обстановке.

По окончанию занятий родители делились впечатлениями о проведенных занятиях. Они пришли к общему мнению, что стали по-другому смотреть на своих детей, пересмотрели свои отношения с ними, стали обращать внимание на своего ребенка как на личность.

Все закончилось чаепитием. Родители и дети делились своими положительными эмоциями. Мама Ани К. сказала: «Мы все стали одной большой дружной семьей».

Таким образом, коррекционные занятия позволили установить более теплый эмоциональный контакт между родителями и детьми, способствовали закреплению доброжелательности и понимания в их взаимоотношениях.

На наш взгляд, наиболее эффективными формами работы были дискуссии, так как каждый высказывал свое мнение и всей группой находили наиболее оптимальное решение проблемы: проигрывание педагогических ситуаций, потому что со стороны можно лучше увидеть и осознать ошибки, которые ты сам допускаешь; совместные занятия с детьми – они сближают родителей и детей, помогают лучше понять друг друга.

С целью выявления эффективности внедренной нами коррекционной программы был проведен контрольный этап по методикам констатирующего этапа исследования.

Методика рисунка выявила значительные тенденции в сторону улучшения эмоционального восприятия школы учащимися. Методика неоконченных предложений раскрыла, что одной из основных причин была боязнь учителя как взрослого человека. Коррекционные занятия доказали учащимся, что взрослые тоже умеют воспринимать мир легко, жизнерадостно, допускать ошибки, извиняться, прощать, словом, делать все то, что требуется от самих учащихся. На основе полученных данных взаимоотношения с учителями не стали развязными или неуважительными, напротив, дети стали проявлять к ним интерес, и таким образом, перестали испытывать перед ними чувство страха, волнения, неуверенности.

Взаимоотношения с одноклассниками также заметно улучшились в процессе тренингов. У школьников была возможность узнать друг друга ближе в процессе игры, научиться принимать точку зрения одноклассников. Также были обнаружены общие интересы, увлечения, совместные дела, что в значительной степени сплотило коллектив, и также перестало быть предметом опасений и страхов.

И если в процессе констатирующего эксперимента было замечено, что тревожность испытывают 100 процентов учащихся, то в констатирующем мы выявили 80 процентов (16 человек), не испытывающих тревожность, что подтвердили обе методики и 20 процентов (4 человека), все еще переживающих по поводу разных причин, в равной степени связанных и с обучением в школе и с общением со своей семьей.



Рисунок 3 − Уровень тревожности учащихся 1 «Б» в двух экспериментах

Оценка взаимоотношений с родителями также изменилась в лучшую сторону. 11 (55%) родителей отметили гармонизацию взаимоотношений с детьми, в этих семьях дети подчеркнули, что стали чувствовать себя дома уютно. Значительно уменьшилось количество семей на низком уровне детско-родительских отношений с 30 процентов до 5 процентов. В общем результативность проведения коррекционной работы оценивается 25 процентами.



Рисунок 4 − Оценка детско-родительских отношений в двух экспериментах

### Диагностика внимания выявила, что уровень развития данного познавательного процесса также претерпел изменения в лучшую сторону.



### Рисунок 5 – Результаты диагностики внимания в двух экспериментах

### На очень высоком уровне внимание развилось у 2 учащихся, на высоком – у 5 учащихся, на среднем – у 10, низкий уровень показал 1 учащийся, очень низкий в результате формирующего эксперимента не обнаружен ни у одного учащегося.

Таким образом, на основе полученных данных, мы можем заключить, что проведенная нами работа на треть улучшила показатели по снижению тревожности, чем подтвердили верность выдвинутой нами гипотезы.

Методику исследования родителей и их детей, испытывающих тревожность, составили две группы методов.

Первая группа методов направлена на изучение положения ребёнка в семье (рисуночный тест, методика «Неоконченные предложения»).

Вторая группа методов направлена на выявление знаний родителей о ребёнке и изучение родительских отношений с детьми (анкетирование, тест «Родительское отношение к детям» А.Я. Варга, В.В. Столина).

### В результате проведенного диагностирования детей и родителей было выявлено, что причинами, повлекшими за собой возрастание тревожности у детей, является то, что:

* у родителей не сформировано полное представление о воспитании ребенка;
* ребенок не ощущает себя уютно и комфортно в семье (он не удовлетворен своим положением в семье);
* дети растут в условиях дефицита добра, ласки, любви; боятся наказания;
* в семье – неблагоприятная обстановка; чрезмерная опека.

Таким образом, для коррекции школьных страхов учащихся составлена программа тренингов. Для преодоления тревожности у детей, вызванной нарушениями в детско-родительских отношениях программа рассчитана на одновременное участие детей и их родителей.

### При этом диагностика внимания выявила, что уровень развития данного познавательного процесса находится на достаточно низком уровне.

С целью выявления эффективности внедренной нами коррекционной программы был проведен контрольный этап по методикам констатирующего этапа исследования. В контрольном эксперименте оценка взаимоотношений с родителями также изменилась в лучшую сторону. Значительно уменьшилось количество семей на низком уровне детско-родительских отношений с 30 процентов до 5 процентов. Диагностика внимания выявила, что уровень развития данного познавательного процесса также претерпел изменения в лучшую сторону.

Таким образом, на основе полученных данных, мы можем заключить, что проведенная нами работа на треть улучшила показатели по снижению тревожности, чем подтвердили верность выдвинутой нами гипотезы.

**Заключение**

Школьная тревожность – это сравнительно мягкая форма проявления эмоционального неблагополучия ребенка. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников.

Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений. Педагоги и родители обычно отмечают такие особенности ребенка, говоря, что он «боится всего», «очень раним», «мнителен», «повышенно чувствителен», «ко всему относится слишком серьезно» и т.п.

Однако это, как правило, не вызывает сильного беспокойства взрослых. А между тем тревожность, в том числе и школьная, – это один из предвестников невроза, и работа по ее преодолению – это и работа по психопрофилактике невроза, что подтверждает актуальность проведенного исследования.

Достаточно высокий уровень школьной тревожности и, кстати, снижение самооценки вообще характерны для периода поступления в школу, первых месяцев учебы. Однако после адаптационного периода, продолжающегося обычно от одного до трех месяцев, положение меняется: эмоциональное самочувствие и самооценка стабилизируются. Именно после этого можно выделить детей с подлинной школьной тревожностью.

Проведенная диагностика на основе использованных нами методик позволила с большей точностью установить причины тревожности и проблемные места в мировосприятии детей и их родителей. На основе полученных результатов нами была разработана методика по устранению тревожности младших школьников.

Чаще всего тревожность развивается тогда, когда ребенок находится в состоянии внутреннего конфликта. Он может быть вызван:

1. Негативными требованиями, предъявляемыми к ребенку, которые могут унизить или поставить в зависимое положение.
2. Неадекватными, чаще всего завышенными требованиями.
3. Противоречивыми требованиями, которые предъявляют к ребенку родители или школа.

Нами проведена экспериментально-исследовательская работа по консультированию родителей младших школьников, испытывающих тревожности.

Исследование проводилось на базе 1 «Б» класса СОШ №22 г. Павлодара. Нами было обследовано 20 детей младшего школьного возраста и их родителей с целью изучения особенностей развития детско-родительских отношений в семье и выявления причин детской школьной тревожности.

Методику исследования составили две группы методов. Первая группа методов направлена на изучение положения ребёнка в семье.

При работе с детьми мы использовали следующие методы:

* рисуночный тест;
* методика «Неоконченные предложения».

Вторая группа методов направлена на выявление знаний родителей о ребёнке и изучение родительских отношений с детьми.

При работе с родителями использованы следующие методы:

* анкетирование;
* тестирование: «Родительское отношение к детям» (А.Я. Варга, В.В. Столин).

### Метод рисунка выявил тревожность абсолютно у всех испытуемых. Методом неоконченных предложений в частности, было выяснено, что вызывают тревожность именно те моменты школьной жизни, которые напрямую связаны с дисциплиной (появление в классе до звонка, своевременное и правильное приготовление к уроку, необходимость выполнять домашние задания и т.д.). Значительное волнение вызывает факт получения оценки, особенно низкой, не сложившиеся отношения с одноклассниками.

Для преодоления школьной тревожности у учащихся 1 класса можно рекомендовать следующее:

1. Смягчить, снизить уровень потребностей, связанных с внутренней позицией школьника. Это важно не только с точки зрения переживания удовлетворенности – неудовлетворенности, но и потому, что гипертрофированные потребности, порождая бурные эмоциональные реакции, препятствуют формированию продуктивных навыков деятельности, общения.
2. Развить и обогатить оперативные навыки поведения, деятельности, общения с тем, чтобы новые навыки более высокого уровня позволили детям отказаться от неправильно сложившихся способов реализации мотива. Тогда дети смогут свободно выбрать продуктивные формы.
3. Учитывая конфронтационный характер тревожности как личностного образования, максимально «укрепить» конкурирующие образования.
4. Вести работу по снятию излишнего напряжения в школьных ситуациях.

Проведенная диагностика на основе использованных нами методик позволила с большей точностью установить причины тревожности и проблемные места в мировосприятии детей и их родителей. На основе полученных результатов нами была разработана методика по устранению тревожности младших школьников.

В результате констатирующего эксперимента мы получили результаты, на треть превосходящие результаты констатирующего эксперимента, на основе чего смогли подтвердить справедливость выдвинутой нами гипотезы.

**Список литературы**

1. Энциклопедия психологических тестов для детей. М., 2004. − 984 с.
2. Вачков И.В. Групповые методы в работе школьного психолога. М., 2002. − 652 с.
3. Коржуев А.В. Познавательные затруднения в учении школьников. // Педагогика. – 2000. – №1. − С. 24–27.
4. Воронцов А.Б. Практика развивающего обучения. М.: Рус. энциклопедия, 1998. − 232 с.
5. Венгер А.Л. О понятии «психологический синдром» // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001. – №1–2. − С. 52–54.
6. Бондаревская Е.В. Вариативность стратегий личностно-ориентированного воспитания: Изв. Южного отделения РАО Вып. II. Личностно-ориентированное образование в контексте культуры. Ростов на/Д, 2000. − 154 с.
7. Истратова О.Н. Опыт создания и проведения коррекционно-профилактической работы с агрессивными детьми. Таганрог, 2003. − 420 с.
8. Прихожан A.M. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Моск. псих.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЕК, 2000. − 320 с.
9. Глассер У. Школа без неудачников: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. В.Я. Пилиповского. М.: Прогресс, 1991. − 214 с.
10. Диагностика школьной дезадаптации: Для школьных психологов и учителей начальных классов компенсирующего обучения. М., 1995. − 320 с.
11. Асеев В.Г. Возрастная психология: учебное пособие. – Иркутск, 1989. − 452 с.
12. Балин В.Д. Теория и методология психологического исследования. – М., 1988. − 600 с.
13. Баскакова И.Л. Изучение внимания школьников: Метод. рекомендации. М.: Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, 1987. − 413 с.
14. Безруких М. Почему не сбываются большие ожидания? // Школьный психолог. – 2000. – №20. − С. 52–59.
15. Белкин Л.С. Ситуация успеха. Как ее создать. М.: Просвещение, 1991. − 325 с.
16. Битянова М. Организация психологической работы в школе. М., 2003. − 412 с.
17. Битянова М., Азарова Т., Афанасьева Е., Васильева Н. Работа психолога в начальной школе. М., 2002. − 126 с.
18. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1998. − 300 с.
19. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонение. – М., 1990. − 220 с.
20. Психическое развитие младшего школьника / Экспериментальное психологическое исследование под ред. В.В. Давыдова. М., 1999. − 329 с.
21. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидере А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. М., 2001. − 335 с.
22. Игры, обучение, тренинг, досуг. Педагогические игры. // Под ред. В.В. Петрусинского. Кн. 5. М., 1994. − 460 с.
23. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Часть 1. М., 2001. − 435 с.
24. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Часть 2. М., 2001. − 460 с.
25. Возрастно-психологический подход в консультации детей и подростков / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Кабанова и др. М., 2002. − 520 с.
26. Возрастные особенности технического развития детей / Под ред. П.В. Дубровий, Т.И. Лисиной. М., 1992. − 490 с.
27. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1994. − 600 с.
28. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Орлова Л.М. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития. М., 2002. − 520 с.
29. Гильбух Ю.З. Учебная деятельность младшего школьника? Диагностика и коррекция неблагополучия. К., 2000. − 220 с.
30. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении М.: Педагогика, 1992. − 129 с.
31. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1922. – №1. − С. 34–41.
32. Джеймс У. Беседы с учителем о психологии. М.: Совершенство, 1998. − 235 с.
33. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. – М., 1987. − 530 с.
34. Игровые методы в обучении и воспитании (психотехнические упражнения и коррекционные программы). М., 1998. − 312 с.
35. Игры, обучение, тренинг, досуг // В.В. Петруснского. Кн. 1–4. М., 1999. − 542 с.
36. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 1999. − 320 с.
37. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога начальной школы. Ростов н / Дону, 2004. − 651 с.
38. Левитина С.С. Можно ли управлять вниманием школьников. М.: Знание, 1980. − 212 с.
39. Макарова К.В. Развитие духовных способностей младших школьников. // Начальная школа. – №9. – 2003. – С. 13–15
40. Мухина В.С. Детская психология. – М., 1985. − 520 с.
41. Немов Р.С. Основы психологического консультирования. М., 1999. − 632 с.
42. Немов Р.С. Психологическое консультирование. М., 2000. − 660 с.
43. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. М., 1999. − 560 с.
44. Немов Р.С. Психология. Книга 2. – М., 2001. − 760 с.
45. Общая психодиагностика / Под ред. Д.А. Бодалева, В.В. Столина. – М., 1987. − 420 с.
46. Орлов Р.Б. Методы современной возрастной и педагогической психологии. М., 1982. − 263 с.
47. Основы возрастно-психологического консультирования: учебно-методическое пособие для студентов фак. психол. ун-ов / Т.Б. Андрющенко, Т.В. Бурменская, Н.И. Евсикова, О.А. Карабанова, А.Г. Лидере, Н.С. Филиппенкова. Под ред. А.Г. Лидерса. М., 1991. − 620 с.
48. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка: учеб. пос. / Под ред. Е.Д. Божович. М.: Моск.психол.-социальный ин-т, 1999. − 230 с.
49. Психодиагностические методы / Под ред. Р.А. Бодалева, М.А. Дворяниной, И.М. Палея. СПб., 2002. − 450 с.
50. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми разного возраста / Под ред. П.В. Дубровина. М., 1999. − 413 с.
51. Психологическая диагностика: проблемы и исследования / Под ред. К.М. Гуревича. М., 1981. − 520 с.
52. Психология развития человека: Учеб. пособ. / Под. ред. П.В. Дубровина. 2000. − 600 с.
53. Развитие личности ребенка. М., 1997. − 192 с.
54. Раншбург Й., Поппер П. Секреты личности. М., 1983. − 452 с.