**ДИПЛОМНАЯ РАБОТА**

**по дисциплине «Педагогика»**

**по теме: «**Влияние тревожности на успеваемость обучения младшего школьного возраста**»**

**Оглавление**

# Введение

1. Теоретическое обоснование проблемы влияния тревожности на успеваемость обучения детей младшего школьного возраста

1.1 Успеваемость школьного обучения как психолого-педагогическая проблема

1.2 Тревожность как проявление эмоциональной сферы младшего школьника

1.3 Тревожность как негативный фактор успеваемости обучения младшего школьника

2. Опытно-экспериментальная работа по исследованию тревожности как фактора успеваемости обучения детей младшего школьного возраста

#### 2.1 Выявление взаимосвязи уровня тревожности и успеваемости обучения учащихся начальной школы

#### 2.2. Система работы по коррекции тревожности у младших школьников

2.3. Сравнительный анализ результатов исследования на этапах констатирующего и формирующего экспериментов

2.4. Методические рекомендации по повышению успеваемости младшего школьника по средством коррекции их тревожности

Заключение

Список литературы

## **Введение**

**Актуальность темы исследования** обуславливается тем, что уровень тревожности в современных стрессовых и экологически неблагоприятных внешних условиях становится одним из определяющих факторов в становлении личности ребенка. Многие основные его свойства и личностные качества формируются в данный период жизни. От того, как они будут заложены, зависит все его последующее развитие. В настоящее время увеличилось количество тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Поэтому проблема детской тревожности и ее своевременной коррекции на раннем этапе является весьма актуальной. Многие психологи, такие как В.М. Лстапова, В.К. Вилюнас, К.Э. Изард, Н.Д. Левитов, Ч.Д. Спилбергер и другие, занимались проблемой тревожности. В работах Е.Л. Калиниа, Ю.Л. Ханина и других показано, что тревога как состояние адекватной угрозы оказывает оптимизирующее влияние на человека. Однако, как отмечается в работах А.И. Захарова, Н.В. Имеладзе, Л.М. Прихожан и других, постоянные переживания тревоги становятся личностным новообразованием – тревожностью. Анализ исследований различных авторов показывает, что детская тревожность имеет, с одной стороны, психодинамическую природу, с другой стороны, является результатом социализации. Для тревожности и страхов, раскрывающихся в условиях социализации, существует возможность коррекции в детском возрасте.

Начальное образование – это фундамент всего дальнейшего общего и любого профессионального образования. Успешность обучения в начальной школе во многом определяет судьбу человека, его будущую жизнь, поскольку именно в том возрасте, в каком обычно проводится начальное образование, формируются базовые основания личности человека.

Исследователи данной проблемы указывают очевидную взаимосвязь тревожности и эффективности обучения школьников. Психологи отмечают, что обучение часто сопровождается повышением тревожности у детей. Однако тревожность может выступать как активизаторучебного процесса, делая его успешным и эффективным, поскольку мобилизирует внимание, память, интеллектуальные способности ребенка, и как негативный фактор, не дающий возможность реализоваться детям в учебной деятельности.

Рассматриваемая нами проблема является одной из значимых в современной психологической науке, ее исследование и результаты нацелены на решение многих педагогических вопросов связанных с организацией эффективного обучения и воспитания младших школьников. В связи с этим, актуальность данной работы состоит и в практическом интересе.

**Объектом** нашего исследования выступает успеваемость школьного обучения.

**Предметом** исследования мы определяем тревожность как один из факторов, влияющих на успеваемость обучения детей младшего школьного возраста.

**Целью** исследования является выявление каким же образом, тревожность оказывает негативное влияние на успеваемость обучения, и определение возможности ее коррекции у детей младшего школьного возраста.

**Гипотезой** исследования явилось предположение о том, что высокий и низкий уровни тревожности оказывают негативное влияние на успеваемость обучения детей младшего школьного возраста, в то время как оптимальный уровень тревожности выступает как позитивный фактор учебной деятельности.

Для реализации поставленной цели и проверки разработанной гипотезы нами решались следующие **задачи:**

1. Проанализировать теоретические подходы к рассмотрению проблемы влияния тревожности на успеваемость обучения младших школьников.
2. Экспериментальным путем выявить взаимосвязь уровня тревожности и успеваемости обучения учащихся начальной школы.
3. Опробировать коррекционно-развивающую программу оптимизации уровня тревожности младших школьников и апробировать ее.
4. Разработать методические рекомендации по повышению успеваемости обучения учащихся начальной школы.

Для получения необходимой информации мы использовали следующие **методы**:

* теоретический, заключающийся в анализе психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
* эмпирические.

**1. Теоретическое обоснование проблемы влияния тревожности на успеваемость обучения детей младшего школьного возраста**

**1.1 Успеваемость школьного обучения как психолого-педагогическая проблема**

Важнейшей задачей педагогической науки является раскрытие сущности успеваемости, выявление структуры успеваемости, признаков, по которым могут опознаваться ее компоненты, разработка научно обоснованных приемов обнаружения этих признаков. Без этого невозможно научное изучение факторов неуспеваемости и разработка мер борьбы с нею.

Современный толковый словарь по педагогике определяет успеваемость, как степень усвоения знаний, умений, навыков, установленных учебной программой, с точки зрения их полноты, глубины, сознательности и прочности. Находит свое внешнее выражение в оценочных баллах. Сравнительные данные отметок по отдельным предметам характеризуются успеваемость по каждому учебному предмету, по циклу предметов, по классам или школе в целом. Высокая успеваемость учащихся достигается системой дидактических методов, форм и средств, а также воспитательных мер.

Из рассмотренного выше положения может быть построена система показателей успеваемости. Выполнение этих требований несет наибольшую информацию об успеваемости:

* Делать хотя бы один опосредованный вывод, комбинировать имеющиеся знания, умения и навыки при добывании новых знаний;
* Применять имеющиеся знания, умения и навыки в новой ситуации, отбирая их и комбинируя, выполняя отдельные опосредованные выводы;
* Стремиться к знаниям теоретического характера, к самостоятельному их добыванию;
* Активно преодолевать трудности в процессе творческой деятельности;
* Стремиться к оценке своих достижений в познавательной деятельности.

Изучение психолого-педагогической литературе по проблеме школьной успеваемости позволило выделить три основных фактора успеваемости: требования к учащимся, вытекающие из целей школы; психофизические возможности учащихся; социальные условия их жизни, воспитания и обучения в школе и вне школы.

Требования к учащимся составляют основу для разработки контрольных заданий и критериев оценок. Требования содержания образования только тогда быть выполнимыми, когда они не превышают физических и психических возможностей школьников и находятся в соответствии сословиями обучения и воспитания детей. В возможностях детей различают две тесно связанные друг с другом стороны – физические возможности и психические. При разработке требований к учащимся специалисты каждого учебного предмета ориентируются на некую норму возможностей детей того или иного школьного возраста.

Психофизические возможности детей изменяются, совершенствуются под влиянием социальных условий, в том числе и влиянием учебно-воспитательной работы школы. Содержание и методы обучения повышают возможности учащихся.

Социальные условия как фактор успеваемости также взаимодействуют с возможностями детей. Это условия, в которых дети живут, учатся, воспитываются, бытовые условия, культурный уровень родителей и окружающей среды, наполняемость классов, оборудование школы, квалификация учителей, наличие и качество учебной литературы, и многое другое. И этот фактор, так или иначе, учитывается при определении содержания обучения.

Одни и те же условия и воспитания по-разному воздействуют на детей, воспитывающихся в разных условиях, имеющих различия в организме, в общем, развитии. Не только обучение, но и вся жизнь ребенка влияет на формирование его личности, и развитие личности не совершается под влиянием одних внешних условий.

Невыполнение совокупности выше указанных требований, игнорирование факторов, способствующих успеваемости учащихся, характеризует неуспеваемость школьников.

Под неуспеваемостью, согласно мнению И.И. Мурачковского, понимается ситуация, в которой поведение и результаты обучения не соответствуют воспитательным и дидактическим требованиям школы. Неуспеваемость выражается в том, что ученик имеет слабые навыки чтения, счета, слабо владеет интеллектуальными умениями анализа, обобщения и др. систематическая неуспеваемость ведет к педагогической запущенности, под которой понимается комплекс негативных качеств личности, противоречащих требования школы, общества. Это явление крайне нежелательное и опасное с моральной, социальной, экономической позиций. Педагогически запущенные дети часто бросают школу, пополняют группы риска. Неуспеваемость – сложное и многогранное явление школьной действительности, требующее разносторонних походов при ее изучении.

Неуспеваемость трактуется как несоответствие подготовки учащихся обязательным требованиям школы в усвоении знаний, развитии умений и навыков, формировании опыта творческой деятельности и воспитанности познавательных отношений. Предупреждение неуспеваемости предполагает своевременное обнаружение и устранение всех ее элементов.

Неуспеваемость школьников закономерно связана с их индивидуальными особенностями и с теми условиями, в которых протекает их развитие. Важнейшим их этих условий педагогика признает обучение, и воспитание детей в школе. Именно дидактика призвана дать определение неуспеваемости, что задача не может быть решена другими науками, так как понятие неуспеваемости есть, прежде всего, дидактическое понятие, связанное с основными категориями дидактики – содержанием и процессом обучения.

Хотя задача раскрытия сущности неуспеваемости в литературе не поставлена, во многих работах можно обнаружить подходы к ее решению. Один из этих подходов состоит в анализе условий, порождающих неуспеваемость. Так, М.А. Данилов связывает неуспеваемость с движущими силами процесса обучения – его противоречиями. Согласно этой позиции, в тех случаях, когда противоречивое единство возможностей учащихся и того, что от них требуется, нарушается, возникает неуспеваемость. Сходные мысли высказывает В. Оконь, который определяет неуспеваемость как нарушение взаимодействия между учениками, учителями и внешними условиями.

Однако исследования, выполненные в русле этого подхода, нельзя считать достаточными, они направлены на выяснение внешних связей явления и оставляют в тени его внутреннее строение.

Отставание – это невыполнение требований, которое имеет место на одном из промежуточных этапов внутри того отрезка учебного процесса, который служит временной рамкой для определения успеваемости. Слово «отставание» обозначает и процесс накапливания невыполнении требований, и каждый отдельный случай такого невыполнения, т.е. один из моментов этого процесса. Противоречивость такого понимания и терминологии заложена в самой сущности исследуемого явления: процесс отставания складывается из актов отставания.

Неуспеваемость и отставание взаимосвязаны. В неуспеваемости как продукте синтезированы отдельные отставания, она итог процесса отставания. Многообразные отставания, если они не преодолены, разрастаются, переплетаются друг с другом, образуют, в конечном счете, неуспеваемость. В основе причин неуспеваемости обучения в школе всегда лежит не одна причина, а несколько, и часто они действуют в комплексе. Среди них можно обозначить: несовершенство методов преподавания, отсутствие позитивного контакта с педагогом, страх оказаться лучше других детей, высокая одаренность в какой-либо конкретной области, несформированность мысленных процессов.

Однако имеются попытки тем или иным образом сгруппировать причины неуспеваемости. Так, например, А.М. Гельмонт, поставил задачу соотнести причины неуспеваемости с ее категориями. Им выделены причины трех категорий неуспеваемости: глубокого и общего отставания, частичной, но относительно устойчивой неуспеваемости, эпизодической неуспеваемости.

В качестве причин 1 категории отмечены: низкий уровень предшествующей подготовке ученика; неблагоприятные обстоятельства разного рода; недостатки воспитанности ученика.

Для 2 категории указаны: недоработка в предыдущих классах; недостаточный интерес ученика к изучаемому предмету, слабая воля к преодолению трудностей.

Для 3 категории выявлены: недостатки преподавания, непрочность знаний, слабый текущий контроль; неаккуратное посещение уроков, невнимательность на уроках, нерегулярное выполнение домашних заданий.

Ближе всех к решению задачи описания системы причинно-следственный связей неуспеваемости, отвечающей теоретическим требованиям, подошел П.П. Блонский. Он изучает учебные возможности школьников, объединяя в этом понятия два основных фактора успеваемости. Так, П.П. Блонский выделяет причины неуспеваемости внутреннего и внешнего плана. К причинам внутреннего плана он относит дефекты здоровья детей, их развития, недостаточный объем знаний, умений и навыков. К причинам внешнего порядка отнесены в первую очередь педагогические:

А) недостатки дидактические и воспитательных воздействий;

Б) организационно-педагогического характера;

В) недостатки учебных планов, программ, методических пособий, а также недостатки внешкольных влияний, включая и семью.

Учебные возможности, в понимании П.П. Блонского, составляют некий потенциал личности в учебной деятельности и представляют синтез особенностей самой личности и ее взаимодействий с внешними влияниями.

П.П. Борисов рассматривает три группы причин неуспеваемости:

1. Общепедагогические причины;
2. Психофизиологические причины;
3. Социально-экономические и социальные причины.

Причины 1 группы порождаются, как считает автор, недостатками учебно-воспитательной работы учителей. Соответственно эти причины делятся на дидактические и воспитательные.

Причины 2 группы причин обусловлена нарушениями нормального физического, физиологического и интеллектуального развития детей.

Причины 3 группы непосредственно не зависят от воли учителей и учащихся. К ним он относит слабую материально-техническую базу школы, низкий уровень дошкольного воспитания детей, не разработанность проблем языка обучения, домашние условия жизни детей, культурный уровень родителей, отношения в семье, нехватку учителей.

В данной классификации внутреннее по отношению к учащемуся причины отчленены от внешних; условия обучения отделены от более широких социальных условий. Однако здесь имеется непоследовательность. Психофизиологические причины также мало зависят от воли учителей и учащихся, как причины социальные. С другой стороны, неверно связывать недостатки учебно-воспитательной работы только с деятельностью учителя.

Физиологические причины школьной неуспеваемости хорошо изучены в детской патопсихологии. Большая заслуга в этом отводится Г.М. Дульневу, С.Д. Забрамной, А.Я. Ивановой, К.С. Лебединской, А.Р. Лурия, С.С. Ляпидевскому, Г.Е. Сухаревой. К числу физиологических причин, приводящих к нарушению успеваемости детей в массовых школах, относятся: истинная умственная отсталость, парциальные дефекты анализаторов; педагогическая запущенность; нарушения умственной работоспособности.

Немаловажное значение на успеваемость ребенка в школе имеет и влияние семьи. В литературе посвященной причинам неуспеваемости, влияние семьи изучено довольно глубоко. Отмечаются такие частые причины неуспеваемости и отсева, как разлад в семье или ее распад, грубость отношений, алкоголизм антиобщественное поведение родителей. Вскрыты и такие причины, как равнодушие родителей к детям, к их образованию ошибки в воспитании, неумелая помощь детям.

Анализ литературы по данной проблеме позволяет раскрыть и виды неуспеваемости.

Материал по данному вопросу имеет в целом ряде работ А.А Бударный различает, например, два вида неуспеваемости. Он указывает, что неуспеваемость есть понятие условное, конкретное содержание которого зависит от установленных правил перевода учащихся в следующий класс. Поскольку в школу переводят в следующий класс тех, кто удовлетворяет минимуму требований, соотносящих с баллом «3», то неуспеваемость выражается оценками «2» и «1». Эта та «абсолютная» неуспеваемость, которая соотносится с минимумом требований. Выдвигают и другое понятие, соотнесенное не только с минимумом требований, но и с возможностями отдельных учащихся. Это так называемая относительная неуспеваемость – недостаточная познавательная нагрузка тех учащихся, которые могли бы превысить обязательность требований.

Определение видов неуспеваемости содержатся и в работе А.М. Гельмонта, который выделил три вида неуспеваемости в зависимости от количества учебных предметов и устойчивости отставания.

1. Общее и глубокое отставание – по многим или всем учебным предметам длительное время;
2. Частичная, но относительно стойкая неуспеваемость – по одному – трем наиболее сложным предметам;
3. Неуспеваемость эпизодическая-то по одному, то по другому предмету, относительно легко преподаваемая.

Во всех случаях А.М. Гельмонт имеет в виду фиксированную неуспеваемость: к неуспевающим он относит тех учащихся, которые «приходят к концу четверти с грузом неудовлетворительных оценок».

По тем критериям выделяет виды неуспеваемости и Ю.К. Бабанский. Здесь также в основном имеется виду фиксированная, сложившаяся неуспеваемость, виды которой связываются автором с порождающими ее причинами.

Психологическая характеристика неуспевающих школьников как путь проникновения в сущность неуспевания. Хотя неуспевающие школьники имеют общие черты, они существенно отличаются друг от друга. В практике повседневной работы с ними в каждом конкретном случае неуспеваемости мы встречаемся с совершенно новыми особенностями, требующими поисков новых путей индивидуального подхода. Такая «многоликость» школьной неуспеваемости создает значительные трудности в работе учителей по ее преодолению. Длительное изучение школьной неуспеваемости дает основание сделать вывод, что она имеет типические проявления. Тип неуспевающего школьника характеризуется своеобразным сочетанием важнейших свойств личности, сложившихся в результате длительной неуспеваемости, которая определяется его достижения в учебной работе.

В основу типологии неуспевающих школьников многие авторы кладут изученные ими причины неуспеваемости. Так поступают, в частности, Л.С. Славина: типы неуспевающих выделяются ею по доминирующей причине. Одну группу неуспевающих составляют те учащиеся, у которых отсутствуют действительные мотивы учения, другую – дети со слабыми способностями к учению, третья – неправильно сформировавшимися навыками учебного труда и не умеющие трудится. Тот же метод используют А.А. Бударный, Ю.К, Бабанский и некоторые другие авторы. Знаний о внутреннем строении неуспеваемости такого рода типологии не дают.

Имеются попытки построить типологию наивных основаниях, в частности на характеристиках учебного труда учащихся и структуре их личности. Психологическую типологию неуспеваемости дает Н.И. Мурачковский: за основу в данном случае взят характер взаимоотношений наиболее существенных сторон личности школьников.

Деление неуспевающих школьников на типы можно осуществить в зависимости от характера двух основных групп свойств личности школьников:

1. Особенности мыслительной деятельности, связанные с обусловленность;
2. Направленность личности школьника, определяющая его отношение к учению.

На этой основе выделено три типа неуспевающих школьников:

1. Неуспевающие учащиеся, для которых характерно низкое качество мыслительной деятельности при положительном отношении к учению и сохранении позиции школьника;
2. Учащиеся с относительно высоким уровнем развития мыслительной деятельности при отрицательном отношении к учению и частичной или полной утрате позиции школьника;
3. Неуспевающие, для которых характерно низкое мыслительной деятельности при отрицательном отношении к учению и полной утрате позиции школьника, проявляющееся в стремлении оставить школу.

Для всех неуспевающих школьников первого типа характерна низкая обучаемость, связанная со снижением уровнем мыслительных операций. Слабое развитие процесса мышления вызывает серьезные трудности в усвоении учебного материала, которые способствуют возникновению у школьников упрощенного подхода к решению мыслительных задач. При таком подходе учащиеся стремятся приспособить учебные задания к своим ограниченным возможностям или вообще избегают умственной работы, в результате чего происходит задержка умственного развития, и не формируются навыки учебной работы.

Неуспех в учебе и неумение работать вместе с классом не являются для них источником морального конфликта, так как в силу ограниченности своих познавательных возможностей свое отставание они правильно видят в неспособности усваивать отдельные предметы наравне со всеми.

Неуспевающие учащиеся второго типа в школу приходят с хорошей интеллектуальной подготовкой, с желанием хорошо учится. Однако на качестве их учебной работы отражается, прежде всего, то, что они привыкли заниматься только тем, что им нравится. При отсутствии более широкой и устойчивой мотивации в учебном труде эти ученики избегают, активной умственной работы по предметам, усвоение которых требует систематического и напряженного труда, задания по устным предметам усваивают поверхностно. В процессе работы у них не формируются навыки учения, умения преодолевать трудности. Наряду с этим у них складывается определенный подход к работе: небрежное ее выполнение, низкий темп. У школьников второго типа неуспех в учении небрежно ведет к моральному конфликту. Он возникает в связи с противоречием между их более широкими интеллектуальными возможностями и слабой реализации этих возможностей, что объясняет отсутствием навыков самостоятельной учебной работы. Моральный конфликт обнаруживает отрицательное отношение к учению, но и ведет к отрыву от классного коллектива, что может стать причиной возникновения отрицательной моральной направленности.

Для третьего типа неуспевающих, как и для первого характерна низкая обучаемость. Слабое развитие мыслительных процессов вызывает серьезные трудности в усвоении учебного материала. При выполнении учебных задач у этих школьников отсутствует критичность; манипуляция цифрами, они легко приходят к абсурду. Причем полученные результаты они пытаются сравнить с результатами других школьников. Выполнение работы подобным образом свидетельствует не только о трудностях в усвоении и неумении работать, но и беспечном отношении к учению. У этих школьников весьма отчетливо проявляется узость мышления. Слабое развитие мотивационной стороны познавательной деятельности проявляется в отсутствии познавательных интересов, в характере общей направленности личности. Совокупность этих качеств определяет отрицательное отношение к знаниям, к школе, учителям, а также стремление оставить школу. Общее отрицательное отношение определяет интересы этой категории. В школе их больше всего привлекают такие предметы как физкультура, уроки труда.

Таким образом, рассмотрев проблему влияния тревожности на успеваемость обучения детей младшего школьного возраста можно сделать следующие выводы: успеваемость – сложное и многогранное явление школьной действительности, требующее разносторонних подходов при ее изучении. В основе неуспеваемости в школе всегда лежит комплекс причин. Среди них можно обозначить: несовершенство методов преподавания, отсутствие позитивного контакта с педагогом, страх оказаться лучше других учеников, высокая одаренность в какой-либо конкретной области, несформированность мыслительных процессов.

**1.2 Тревожность как проявление эмоциональной сферы младшего школьника**

Среди наиболее актуальных проблем, возникающих в практической деятельности человека, особое место занимают проблемы, связанные с психическими состояниями. В ряду различных психических состояний наибольшее внимание уделяется состоянию беспокойства, или тревоги.

Эмоции и чувства представляют собой отражение реальной действительности форме переживаний. Различные формы переживания чувств образуют в совокупности эмоциональную сферу человека. Выделяют такие виды чувств, как нравственные, интеллектуальные и эстетические. По классификации, предложенной К. Изардом, выделяются эмоции фундаментальные и производные. К фундаментальным эмоциям относят: интерес-волнение, радость, удивление, горе-страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вину. Из соединения фундаментальных эмоций возникает такое комплексное эмоциональное состояние, как тревожность, которая может сочетать в себе и страх, и гнев, и вину, и интерес-возбуждение.. «Тревожность – это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги: один из основных параметров индивидуальных различий». Единичные, т.е. не часто возникающие, проявления тревоги могут перерасти в устойчивое состояние, которое и получило название «тревожность».

При этом следует четко разграничивать термины «тревожность» и «страх». К. Изард трактует понятие «страх» как специфическую эмоцию, выделяемую в отдельную категорию. Он отмечает, что тревога состоит из множеств эмоций, одной из составляющих которых и является страх. Рассмотрение страха как отдельной эмоции позволяет проанализировать специфическое влияние страха на когнитивные процессы и поведенческие акты, а также особенности его взаимодействия с другими эмоциями.

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 и так называемые «возрастные страхи». Каждый страх или вид страхов проявляется только в определенном возрасте, и в случае нормального развития со временем исчезает: обычно возрастные страхи существуют после возникновения в течении 3–4 недель, в противном случае речь идет о страхе невротическом. Для невротического страха характерны большая эмоциональная интенсивность, напряжение, длительность вплоть до взрослого возраста.

Впервые выделил и акцентировал состояние тревожности З. Фрейд. Он охарактеризовал данное состояние как эмоциональное, включающее в себя переживание ожидания и неопределенности, чувство беспомощности. Данная характеристика указывает не столько на компоненты рассматриваемого состояния, сколько на его внутренние причины.

В настоящее время изучению состояния тревоги посвящено большое количество работ. Многозначность в понимании тревоги как психического состояния проистекает из того факта, что термин «тревога» используется психологами в различных значениях. Это и временное психическое состояние, возникшее под воздействием стрессовых факторов, и фрустрация социальных потребностей, и первичный показатель неблагополучия организма. И реакция на представленную угрозу.

В литературе интерпретация тревоги как эмоционального состояния является господствующей. Причем в работах многих авторов это состояние сближается чаще всего с эмоцией страха. В отечественной психологии некоторые авторы предпочитают данному понятию тревоги другое – психическая напряженность. По мнению Н.И. Наенко, данный термин «свободен от отрицательных ассоциаций и указывает на необходимость изучения именно психологического функционирования человека в сложных условиях». Спилбергер подчеркивает, что исследователи тревоги часто используют различные термины в своих работах. Упорядоченность в данном вопросе вносится выделением самостоятельных семантических единиц: тревоги, немотивированной тревожности, личностной тревожности.

Чаще всего термин «тревога» используется для описания неприятного по своей окраске психического состояния, которое характеризуется субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий, а с физиологической стороны сопровождается активизацией автономной нервной системы. Информация обо всем этом через нервные механизмы обратной связи передается в кору головного мозга человека, воздействуя на его мысли, потребности и чувства.

Воздействие сложившейся ситуации, собственные потребности, мысли и чувства человека, особенности его тревожности как личностной тревожности определяют когнитивную оценку им возникшей ситуации. Эта оценка ситуации одновременно и автоматически вызывает реакцию организма на угрожающие стимулы, что приводит к появлению контрмер и соответствующих ответных реакций, направленных на понижение возникшей ситуационной тревожности. Итог всего этого непосредственно сказывается на выполняемой деятельности.

Эта деятельность находится в непосредственной зависимости от состояния тревожности, которое не удалось преодолеть с помощью предпринятых ответных реакций и контрмер, а также адекватной когнитивной оценки ситуации. Таким образом, деятельность человека в порождающей тревожность ситуации непосредственно зависит от силы ситуационной тревожности, действенности контрмер, предпринятых для ее снижения, точности когнитивной оценки ситуации. Такой подход к состоянию тревоги определен в работах В.В. Давыдова, Т.В. Драгуновой и др.

Однако чаще всего тревогу рассматривают как негативное состояние, связывая ее с переживаниями стресса. Так, Ю.Л. Ханин отмечает, что тревога как состояние – это реакция на различные стрессоры, которая характеризуется различной интенсивностью и изменчивостью, наличием осознаваемых переживаний напряженности, озабоченности, беспокойства и сопровождается выраженной активизацией автономной нервной системы.

Системно-структурный подход, раскрытый в работах Н.А. Аминова, К.Е. Изарда, Н.Д. Левитова и других, предполагает рассмотрение тревоги как интегрального явления, отражающего отношения между предметным миром и человеком или людьми, где тревога играет либо положительную роль, являясь мобилизатором резервов психики, либо отрицательную.

Социальный аспект тревоги связывают с неожиданным изменением условий жизни, социальные проблемы личности. Связанные с нарушениями в общении. «При ломке динамического стереотипа возникают отрицательные эмоции, к которым, несомненно, мы можем отнести и тревожное состояние».

Психологические причины тревоги могут быть вызваны внутренним конфликтом, связанным с неверным представлением о собственном образе «Я», неадекватным уровнем притязаний, недостаточным обоснованием цели, предчувствием объективных трудностей, необходимостью выбора между различными образами действиями. Так, в исследовании Н.В. Имеладзе показано, что тревожность обусловлена конфликтным строением самооценки, когда одновременно присутствуют потребность ценить себя высоко, с одной стороны, и чувство неуверенности – с другой. В качестве физиологических причин называют болезни, действие на организм психотропных препаратов. Существует точка зрения на детерминацию тревожности врожденными психодинамическими особенностями, особенностями конституции, рассогласованием в деятельности отделов ЦНС, слабостью или неуравновешенностью нервных процессов.

Причины, вызывающие тревогу и влияющие на изменение ее уровня, многообразны и могут лежать во всех сферах жизнедеятельности человека. Условно их подразделяют на объективные и субъективные. К субъективным относят причины информационного характера, связанные с неверным представлением об исходе предстоящего события. И причины психологического характера, приводящие к завышению субъективной значимости исхода предстоящего события. Среди объективных причин, вызывающих тревогу, выделяют экстремальные условия, предъявляющие повышенные требования к психике человека и связанные с неопределенностью исхода ситуации; утомление; беспокойство по поводу здоровья; нарушения психики; влияние фармакологических средств и других препаратов, которые могут оказывать воздействие на психическое состояние.

Механизм формирования тревожности как свойства личности широко представлен в работах различных авторов. А.М. Прихожан отмечает, что «тревога и тревожность обнаруживают связь с историческим периодом жизни общества, что отражается в содержании страхов, характере возрастных пиков тревоги, частоте, распространенности и интенсивности переживания тревоги, значительном росте количества тревожных детей и подростков в нашей странев последнее десятилетие». А.И. Захаров считает, что тревога зарождается уже в раннем детском возрасте и отражает «…тревогу, основанную на угрозе потери принадлежности к группе ». Развивая мысль о генезисе тревожности, он пишет, что «беспокойство, испытываемое нормально развивающимися детьми в период от 7 месяцев до 1 года 2 месяцев может явиться предпосылкой для последующего развития тревоги. При неблагоприятном стечении обстоятельств тревога перерастает в тревожность… превращаясь тем самым в устойчивые черты характера. Но происходит это не раньше младшего школьного возраста». «Ближе к 7 и особенно к 8 годам … можно уже говорить о развитии тревожности как о черте личности, как об определенном эмоциональном настрое с преобладанием чувства беспокойства или боязни сделать что-либо не то, не так, опоздать, не соответствовать общепринятым требованиям и нормам».

Под тревожностью в психологии понимают склонность человека переживать тревогу, т.е. эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагополучного развития событий. Тревожные люди живут, ощущая постоянный беспричинный страх. Повышенная тревожность может дезорганизовать любую деятельность, что приводит к низкой самооценке, неуверенности в себе. Таким образом, это эмоциональное состояние может выступать в качестве одного из механизмов развития невроза, так как способствует углублению личностных противоречий. Все, что характерно для тревожных взрослых, можно отнести и к тревожным детям. Обычно это очень не уверенные в себе дети, с неустойчивой самооценкой. Постоянно испытываемое ими чувство страха перед неизвестным приводит к тому, что они крайне редко проявляют инициативу. Будучи послушными, предпочитают не обращать на себя внимание окружающих, ведут себя примерно и дома, и в школе, стараются точно выполнять требования родителей и воспитателей – не нарушают дисциплину, убирают за собой игрушки. Таких детей называют скромными, застенчивыми. Однако их примерность, аккуратность, дисциплинированность носят защитный характер – ребенок делает все, чтобы избежать неудачи. Ожидание неблагополучия со стороны окружающих заставляет тревожных детей отказываться от той деятельности, в которой они испытывают затруднения. В школьном возрасте происходит зарождение начал самооценки. При исследовании связи самооценки с психическими состояниями детей многие авторы отмечают зависимость самооценки от уровня тревожности.

С самооценкой тесно связан уровень притязаний. В исследовании Н.В. Имеладзе была установлена связь эмоциональных реакций со спецификой изменения уровня притязаний. В ходе исследований была обнаружена значительная корреляционная связь между показателями тревожности и уровня притязаний: у детей с высоким уровнем тревожности уровень притязаний выше реальных возможностей, у детей с низким уровнем тревожности уровень притязаний близок к реальному выполнению заданий, адекватная реакция на успех или неудачу. Вместе с тем состояние тревожности сопровождается нарушением социального статуса ребенка: расхождение между положением, фактически занимаемым им в коллективе, и положением, которое он стремится занять.

Таким образом, тревожность как определенный эмоциональный настрой с преобладанием чувства беспокойства и боязни сделать что-либо не то, не так, не соответствовать общепринятым требованиям и нормам, развивается ближе к 7 и особенно 8 годам при большом количестве неразрешимых и идущих из более раннего возраста страхов. Главным источником тревог для школьников и младших школьников оказывается семья.

В дальнейшем роль семьи значительно уменьшается; зато вдвое возрастает роль школы. Отрицательные последствия тревожности выражаются в том что, не влияя в целом на интеллектуальное развитие, высокая степень тревожности может отрицательно сказаться на формировании дивергентного мышления, для которого естественны такие личностные черты, как отсутствие страха перед новым, неизвестным.. Тем не менее у детей младшего школьного и младшего школьного возраста тревожность еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий, а также можно существенно снизить тревожность ребенка, если педагоги и родители, воспитывающие его, будут соблюдать нужные рекомендации.

Таким образом, успеваемость школьного обучения зависит от многих факторов психологического и педагогического порядка, одним из которых является тревожность, понимаемая как психологическое состояние повышенного беспокойства, эмоционального напряжения в ситуации возможной опасности. Различают несколько видов тревожности: личностная и ситуативная.

**1.3 Тревожность как негативный фактор успеваемости обучения младшего школьника**

Анализ публикаций позволил нам выделить основные негативные стороны высокого уровня личностной тревожности:

* личность с высоким уровнем тревожности воспринимает мир как заключающий в себе угрозу и опасность в значительно большей степени. Чем личность с низким уровнем тревожности. А.М. Прихожан считает, что тревожность «как переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие грозящей опасности является выражением неудовлетворения значимых потребностей человека, актуальных при ситуативном переживании тревоги и устойчиво доминирующих по гипертрофированному типу при постоянной тревожности»;
* высокий уровень тревожности создает угрозу психическому здоровью личности и способствует развитию предневротических состояний;
* высокий уровень тревожности отрицательно влияет на результат деятельности. Отмечается корреляция тревожности со свойствами личности, от которых зависит успеваемость;
* высокий уровень тревожности сказывается на устойчивости поведения и проявлении навыков его самоконтроля. Испытуемые с высоким уровнем тревожности проявляют раздражительность, нетерпеливость, стремление объяснить свой неуспех внешними причинами;
* тревожность рассматривается как источник агрессивного поведения, что отмечается в анализе поведения как детей, так и взрослых;
* тревожность связана с отрицательным социальным статусом, формирует конфликтные отношения.

Таким образом, решение проблемы тревожности относится к числу острых и актуальных задач психологии и ставит исследователей перед необходимостью как можно более ранней диагностики уровня тревожности. В настоящее время существуют исследования. показывающие, что тревога, зарождаясь у ребенка уже в семимесячном возрасте, при неблагоприятном стечении обстоятельств в старшем школьном возрасте становится тревожностью-то есть устойчивым свойством личности. Изучение, а также своевременная диагностика и коррекция наличия страхов, уровня тревожности у детей поможет избежать ее негативные последствия.

Школьный возраст характеризуется возникновением соподчинения мотивов, в этом возрасте наблюдается преобладание обдуманных действий над импульсивными. Тревожность может выполнять в поведении и развитии личности мотивирующую функцию. Исследования Н.В. Имеладзе показали, что с усложнением учебного задания дети-школьники с высоким уровнем тревожности проявляют менее эффективные формы его выполнения по сравнению с испытуемыми, имеющими низкий уровень тревожности. Процесс социализации в школьном возрасте придает большую мотивационную ценность тревожности как социализированной эмоции.

Известно, что предпосылкой возникновения тревожности является повышенная чувствительность. Однако не каждый ребенок с повышенной чувствительностью становиться тревожным. Многое зависит от способов общения родителей с ребенком. Иногда они могут способствовать развитию тревожной личности. Например, высока вероятность воспитания тревожного ребенка родителями, осуществляющими воспитание по типу гиперпротекции. В этом случае общение взрослого с ребенком носит авторитарный характер, ребенок теряет уверенность в себе и в своих собственных силах, он постоянно боится отрицательной оценки, начинает беспокоиться, что он делает что-нибудь не так, т.е. испытывает чувство тревоги, которое может закрепиться и перерасти в стабильное личностное образование – тревожность.

Воспитание по типу гиперопеки может сочетаться с симбиотическим, т.е. крайне близкими отношениями ребенка с одним из родителей, обычно с матерью. В этом случае общение взрослого с ребенком может быть как авторитарным, так и демократичным. К установлению подобных отношений с ребенком склонны родители с определенными характерологическими особенностями – тревожные, мнительные, неуверенные в себе. Установив тесный эмоциональный контакт с ребенком, такой родитель заражает своими страхами сына или дочь, т.е. способствует формированию тревожности. Например, существует зависимость между количеством страхов у детей и родителей, особенно матерей. В большинстве случаев страхи, испытываемые детьми, были присущи матерям в детстве или проявляются сейчас. Мать, находящаяся в состоянии тревоги, непроизвольно старается оберегать психику ребенка от событий, так или иначе напоминающих о ее страхах. Также каналом передачи беспокойства служит забота матери о ребенке, состоящая из одних предчувствий, опасений и тревог.

Усилению в ребенке тревожности могут способствовать такие факторы, как завышенные требования со стороны родителей и воспитателей, так как они вызывают ситуацию хронической неуспешности. Сталкиваясь с постоянными расхождениями между своими реальными возможностями и тем высоким уровнем достижений, которого ждут от него взрослые, ребенок испытывает беспокойство, которое легко перерастает в тревожность.

Еще один фактор, способствующий формированию тревожности, – частые упреки, вызывающие чувство вины. В этом случае ребенок постоянно боится оказаться виноватым перед родителями.

Если у ребенка усиливается тревожность, появляются страхи – непременный спутник тревожности, то могут развиться невротические черты. Неуверенность в себе, как черта характера – это самоуничтожительная установка на себя, на свои силы и возможности. Тревожность как черта характера – это пессимистическая установка на жизнь, когда она представляется как преисполненная угроз и опасностей. Неуверенность порождает тревожность и нерешительность, а они, в свою очередь, формируют соответствующий характер. Таким образом, неуверенный в себе, склонный к сомнениям и колебаниям, робкий, тревожный ребенок нерешителен, несамостоятелен, нередко инфантилен, повышенно внушаем. Неуверенный, тревожный человек всегда мнителен, а мнительность порождает недоверие к другим. Такой ребенок опасается других, ждет нападения, насмешки, обиды. Он не справляется с задачей в игре, с делом. Это способствует образованию реакций психологической защиты в виде агрессии, направленной на других. Так, один из самых известных способов, который часто выбирают тревожные дети, основан на простом умозаключении: «чтобы ничего не боятся, нужно сделать так, чтобы боялись меня». Маска агрессии тщательно скрывает тревогу не только от окружающих, но и от самого ребенка. Тем не менее, в глубине души у них – все та же тревожность, растерянность и неуверенность, отсутствие твердой опоры.. Также реакция психологической защиты выражается в отказе от общения и избежания лиц, от которых исходит «угроза». Такой ребенок одинок, замкнут, малоактивен.

Возможен также вариант, когда ребенок находит психологическую защиту «уходя в мир фантазий». В фантазиях ребенок разрешает свои неразрешимые конфликты, в мечтах находит удовлетворение его невоплощенные потребности. Фантазии – Одно из замечательных качеств, присущих детям. ля нормальных фантазий характерна их постоянная связь с реальностью. С одной стороны, реальные события жизни ребенка дают толчок его воображению; с другой стороны – сами фантазии влияют на реальность – ребенок испытывает желание воплотить свои мечты в жизнь. Фантазии тревожных детей лишены этих свойств. Мечта не продолжает жизнь, а скорее противопоставляет себя жизни. Этот же отрыв от реальности и в самом содержании тревожных фантазий, которые не имеют ничего общего с фактическими возможностями с фактическими возможностями и способностями, перспективами развития ребенка.

Еще один момент, связанный с характером взаимоотношений ребенка с родителями определяется тем, что дети в возрасте 7–10 лет стараются идентифицировать себя с родителем того же пола, что и он. При воспитании в неполной семье или в семье с негармоничными взаимоотношениями, когда традиционно мужские роли исполняет мать, искаженный образ пола провоцирует развитие тревожности.

Тревожность оказывает неодинаковое влияние на эффективность школьного обучения. Оптимальный уровень тревожности делает обучение эффективнее: активизирует внимание, память, восприятие, интеллектуальные способности. Но когда уровень тревожности превышает норму, это приводит к панике. Чтобы избежать неудачи, ребенок отстраняется от учебы, боясь отвечать на уроках, тревожится, переживает, чтобы его не спросили, а иногда даже ходить в школу.

Тревожность может выражаться либо реальным неблагополучием школьника и наиболее значимых областях деятельности и общения, либо существовать как бы вопреки объективно благополучному положению, являясь следствием определенных личностных конфликтов, нарушений в развитии самооценки и т.п. Последние случаи представляются наиболее существенными, поскольку они нередко проходят мимо внимания учителей и родителей. Подобную тревожность часто испытывают школьники, которые хорошо и даже отлично учатся, ответственно относятся к учебе, общественной жизни, школьной дисциплине, однако это видимое благополучие дается им неоправданно большой ценой и чревато срывами, особенно при резком усложнении деятельности. У таких школьников отмечаются выраженные вегетативные реакции, неврозоподобные и психосоматические нарушения. Тревожность в этих случаях часто порождается конфликтностью самооценки, наличием в ней противоречия между высокими притязаниями и достаточно сильной неуверенностью в себе. Подобный конфликт, заставляя этих школьников постоянно добиваться успеха, одновременно мешать им правильно оценивать его, порождая чувство постоянной неудовлетворенности, неустойчивости, напряженности. Это ведет к гипертрофии потребности в достижении, к тому, что она приобретает ненасыщенный характер. Следствием всего являются отмеченные учителями и родителями перегрузки, перенапряжение, выражается в нарушениях внимания, снижении работоспособности, повышенной утомляемости.

Естественно, что в зависимости от реального положения школьника среди сверстников, его успешности в обучении и т.п., выявленная высокая тревожность будет требовать различных способов коррекции. Если в случае реальной неспешности работа во многом должна быть направлена на формирование необходимых навыков работы, общения, которые позволяют преодолеть эту неуспешность, то во втором – на коррекцию самооценки, преодоление внутренних конфликтов. Однако параллельно с этой работой, направленной на ликвидацию причин, вызвавших тревожность, необходимо развить у школьника способность справляться с повышенной тревогой.

Анализ психолого-педагогической литературы по рассматриваемой проблеме позволяет нам выделить ряд условий, при которых могут формироваться высокий или низкий уровни тревожности, выступающие как негативный фактор успеваемости обучения.

Первая группа условий – личностные особенности ребенка. В данной группе рассматривается такие условия как неуверенность в своих силах, неадекватно завышенная или заниженная самооценка, доминирование стремления добиваться успеха или избегать неудачи и пр.

Вторая группа условий – физиологическая полноценность ребенка. Включает особенности физиологии ребенка, т.е. биологическую сохранность ЦНС.

Третья группа условий – социальные условия, определяющиеся преимущественно спецификой воспитания ребенка в семье. В данной группе условий могут выступать следующие факторы:

* Тип семейного воспитания. Так, в семьях с доминирующим типом семейного воспитания «Симбиоз» формируется высокий уровень тревожности, а при «Маленьком неудачнике» – низкий.
* Материальная обеспеченность семьи. При недостаточном материальном обеспечении семьи возможно формирование высокого уровня тревожности, при этом в большей степени, данный факт определяется не столько осознанием ребенка младшего школьного возраста, что ему «не хватает денег», сколько интуитивным переживанием за беспокойство родителей по этому поводу.
* Количество детей в семье. Если ребенок является единственным в семье, то, как правило, это приводит к формированию низкого уровня тревожности, чрезмерной пассивности. Старший ребенок может отличаться высоким уровнем тревожности, следствии постоянной борьбы за лучшие условия жизни.

Итак, мы обосновали основные условия, при которых тревожность может оказывать негативное влияние на успеваемость детей младшего школьного возраста. Взаимосвязь тревожности и успеваемость обучения очевидна. Однако характер данной зависимости при определенных условиях может быть позитивным и негативным.

Выводы: Таким образом, рассмотрев проблему влияния тревожности на успеваемость обучения детей младшего школьного возраста можно сделать следующие выводы:

1. Успеваемость – сложное и многогранное явление школьной действительности, требующее разносторонних подходов при ее изучении.
2. В основе неуспеваемости в школе всегда лежит комплекс причин. Среди них можно обозначить: несовершенство методов преподавания, отсутствие позитивного контакта с педагогом, страх оказаться лучше других учеников, высокая одаренность в какой-либо конкретной области, несформированность мыслительных процессов.
3. Неуспевающие школьники имеют общие черты, но также существенно отличаются друг от друга. В практике повседневной работы с ними в каждом конкретном случае неуспеваемости мы встречаемся с совершенно новыми особенности, требующими поиском новых путей индивидуального подходов.
4. Успеваемость школьного обучения зависит от многих факторов психологического и педагогического порядка, одним из которых является тревожность, понимаемая как психологическое состояние повышенного беспокойства, эмоционального напряжения в ситуации возможной опасности.
5. Различают несколько видов тревожности: личностная и ситуативная.
6. Проявление тревожности в младшем школьном возрасте обладает рядом особенностей, связанных со спецификой возраста: гармоничности сочетания требований двух чрезмерно значимых для ребенка общностей: семьи и школы; недостаточный уровень физиологической и интеллектуальной зрелости.
7. Взаимосвязь тревожности и успеваемость обучения очевидна. Однако характер данной зависимости при определенных условиях может быть позитивным и негативным. Проявление тревожности как негативного фактора успеваемости обучения возможно при наличии следующих групп условий: личностные особенности ребенка, социальные условия.

**2. Опытно-экспериментальная работа по исследованию тревожности как фактора, влияющего на успеваемость обучения детей младшего школьного возраста**

#### **2.1 Выявление взаимосвязи уровня тревожности и успеваемости обучения учащихся начальной школы**

Школьное обучение очень часто сопровождается повышением тревожности у детей. Оптимальный уровень тревожности активизирует обучение, делает его более эффективным и успешным, но когда уровень тревожности превышает этот оптимальный предел, идет дезорганизация учебной деятельности. В данном случае желательно прибегнуть к помощи психолога и помощь ребенку оптимизировать уровень его тревожности, что позволит ему обрести успех в любой деятельности, в том числе и учебной.

В психологической литературе представлено достаточное количество упражнений, программ по коррекции данной личностной характеристики. Однако, данная информация не представлена в системе, которую можно было бы использовать как практического руководство при решении данной проблемы.

В связи с этим, целью опытно-экспериментальной работы мы выделяем изучение влияния уровня тревожности на успеваемость обучения младших школьников и определение возможностей ее коррекции.

Задачи:

1. Подобрать комплекс психодиагностических методик для проведения опытно-экспериментальной работы;

2. Провести первичное диагностическое обследование учащихся с целью отбора группы тревожных детей с низким уровнем успеваемости для посещения коррекционно-развивающих занятий;

3. Разработать и апробировать коррекционно-развивающие занятия с детьми определенной группы;

4. Провести повторное диагностическое обследование успеваемости при различных уровнях тревожности детей посетивших коррекционно-развивающие занятия и сопоставить полученные результаты.

Опытно-экспериментальная работа проведена в период с 9.02.06 по 9.03.06 года. Базой исследования явилась МОУ средняя общеобразовательная школа №53, учащиеся 3 классов.

Организация опытно-экспериментальной работы предлагает осуществление следующих **этапов**: констатирующего, формирующего и контрольного.

**Констатирующий эксперимент.**

Целью констатирующего эксперимента явилось: 1) исследовать уровень тревожности детей 3-ого класса и определить его взаимосвязь с успеваемостью; 2) отобрать группу детей для посещения коррекционно-развивающих занятий. Для реализации данной цели нами были подобраны следующие диагностические методики: «Шкала тревожности Кондаша», тест М. Люшера и анализ учебной документации.

#### 1.«Шкала тревожности Кондаша»

«Шкала тревожности», разработана по принципу «Шкалы социально-ситуативной тревоги» Кондаша. Особенность шкал такого типа состоит в том, что в них человек оценивает не наличие или отсутствие у себя каких-либо переживаний, симптомов тревожности, а ситуацию с точки зрения того, насколько она может вызвать тревогу. Преимущество шкал такого типа заключается, во-первых, в том, что они позволяют выявить области действительности, объекты, являющиеся для школьника основными источниками тревоги, во-вторых, в меньшей степени, чем другие типы опросников, оказываются зависимыми от особенностей развития у учащихся интроспекции.

Бланк методики содержит инструкцию и задания, что позволяет при необходимости проводить ее в группу.

На первой странице бланка указываются фамилия, имя школьника, класс, возраст и дата проведения обследования.

Инструкция: «На следующих страницах перечислены ситуации, с которыми Вы часто встречаетесь в жизни. Некоторые из них могут быть для Вас неприятными, вызвать волнение, беспокойство, тревогу, страх. Внимательно прочитайте каждое предложение и обведите кружком одну из цифр справа: 1,2,3,4, руководствуясь следующими критериями.

Если ситуация совершено не кажется Вам неприятной, обведите цифру 0. Если она немного волнует, беспокоит Вас, обведите цифру – 1.

Если ситуация достаточно неприятная и вызывает такое беспокойство, что Вы предпочли бы избежать ее, обведите цифру – 2.

Если она для Вас очень неприятна и вызывает сильное беспокойство, тревогу, страх, обведите цифру – 3.

Если ситуация для Вас крайне неприятна, если Вы не можете перенести ее она вызывает у вас очень сильное беспокойство, очень сильный страх, обведите цифру – 4.

Ваша задача – представить себе как можно яснее каждую ситуацию и обведите кружком ту цифру, которая указывает в какой степени эта ситуация может вызывать у Вас опасение, беспокойство, тревогу или страх».

Методика включает ситуации трех типов:

1. Ситуации, связанные со школой, общением с учителями;
2. Ситуации, актуализирующие представление о себе;
3. Ситуации общения.

Соответственно, виды тревожности, выявляемые с помощью данной шкалы, обозначены так: школьная, самооценочная, межличностная. Данные о распределении пунктов шкалы представлены в табл. 1.

Подсчитывается общая сумма баллов отдельно по каждому разделу шкалы и по шкале в целом. Полученные результаты интерпретируются в качестве показателей уровней соответствующих видов тревожности, показатель по всей шкале – общего уровня тревожности.

Уровень тревожности для каждого половозрастной группы определяется, исходя из среднего арифметического значения каждой группы; в качестве показателя интервала взято среднее квадратическое отклонение от результатов группы.

Ограничения, связанные с примечаем шкалы, как и других методов опроса, обусловлена зависимостью ответов школьника от наличия у него желания отвечать, доверия к экспериментатору, искренности. Это означает, что шкала в первую очередь выявляет тех школьников, которые не только испытывают тревожность, но и считают необходимым сообщить об этом. Часто высокие баллы по шкале являются своеобразным «криком о помощи» и, напротив, за «чрезмерным спокойствием» может скрываться повышенная тревога, о которой учащийся по разным причинам не хочет сообщать окружающим. Школа не полностью обеспечивает выявление тревожности учащихся, прежде всего вследствие большого числа всевозможных «защитных» тенденций, начиная от элементарных до самых сложных защитных механизмов. Кроме того, шкала не выявляет тревожности, связанной жестко с определенными объектами.

***Уровни тревожности***:

15–20 показателей – высокая тревожность

7–14 – средняя

1–6 – низкая тревожность

***Критерии тревожности:***

*Высокий уровень тревожности* – дети, которые хорошо и даже отлично учатся, ответственно относятся к учебе, общественной жизни, школьной дисциплине, однако это видимое благополучие дается им неоправданно большой ценой и чревато срывами особенно при резком усложнении деятельности. У таких школьников отмечаются выраженные вегетативные реакции, неврозоподобные и психосоматические нарушения. Тревожность в этих случаях часто порождается конфликтностью самооценки, наличием в ней противоречия между высокими притязаниями и достаточно сильной неуверенностью в себе. Подобный конфликт, заставляя этих школьников постоянно добиваться успеха, одновременно мешает им правильно оценить его, порождая чувство постоянной неуверенности, неустойчивости, напряженности.

*Оптимальный уровень тревожности* – дети в целом спокойны, уравновешенны, социально адаптированы, но в стрессовых ситуациях, ситуациях публичного выступления, незнакомой для себя ситуации они будут испытывать некоторое беспокойство. Однако, оно не будет нарушать их социальную адаптацию.

*Низкий уровень тревожности* – дети, характеризующиеся условно говоря, «чрезмерным спокойствием». Подобная нечувствительность к неблагополучию носит, как правило, компенсаторный, защитный характер и препятствует полноценному формированию личности. Школьник как бы не допускает неприятный опыт в сознание. Эмоциональное неблагополучие в этом случае сохраняется ценой неадекватного отношения к действительности, отрицательно сказываясь и на продуктивности деятельности.

1. Тест М. Люшера

Хорошо известно, что воздействие цвета может вызывать у человека как физиологический, так и психологический эффект. Это обстоятельство давно уже учитывалось в искусстве, эстетике, гигиене производства. Поскольку эмоциональное отношение к цвету может характеризоваться или предпочтением его. Или безразличием. Или отказом от него. То оно учитывается и в психодиагностике.

Тест М. Люшера основан на предположении о том, что выбор цвета отражает нередко направленность испытуемого на определенную деятельность, настроение, функциональное состояние и наиболее устойчивые черты личности.

Зарубежные психологи применяют иногда тест М. Люшера в целях профориентации при подборе кадров, комплектовании производственных коллективов, в этнических, геронтологических исследованиях, при рекомендациях по выбору брачных партнеров. Значения цветов в их психологической интерпретации определялись в ходе разностороннего обследования многочисленного контингента различных испытуемых.

Характеристика цветов включает в себя 4 основных и 4 дополнительных цвета.

***Основные цвета:***

1. синий – символизирует спокойствие, удовлетворенность;
2. сине-зеленый – чувство уверенности, настойчивость, иногда упрямство;
3. оранжево-красный – символизирует силу волевого усилия, агрессивность, наступательные тенденции, возбуждение;
4. светло-желтый – активность, стремление к общению, экспансивность, веселость.

При отсутствии конфликта в оптимальном состоянии основные цвета должны занимать преимущественно первые пять позиций.

**Дополнительные цвета:** 5) фиолетовый; 6) коричневый; 7) черный; 8) нулевой. Символизирует негативные тенденции: тревожность, стресс, переживание страха, огорчения. Значения этих цветов в наибольшей степени определяется их взаимным расположением по позициям, что будет показано ниже.

Инструкция: «Ребята висит цветовая карта. Теперь выберите из восьми цветов тот, который вам больше нравится и его. При выборе цвета убедительная просьба не пытайтесь его соотнести с любимым цветом в одежде, цветом глаз и т.п. Вы должны выделить наиболее приятный цвет из восьми и записать его номер, под которым он находится. Затем из оставшихся семи цветов, кроме того, который вы выбрали выберите наиболее приятный и запишите его номер. Повторите процедуру. Переверните лист. Через 2–3 минуты цветовая карта вновь вывешивается на доску. Теперь ребята проделайте то же самое, только не старайтесь вспомнить порядок записи цветов на первом выборе и сознательно не пытайтесь поменять предыдущий порядок. Вы должны выбирать цвета как будто впервые».

Первый выбор характеризует желаемое за действительное, второй – действительное. В результате тестирования получаем восемь позиций:

Первая и вторая – явное предпочтение;

Третья и четвертая – предпочтение

Пятая и шестая – безразличие к цвету

Седьмая и восьмая – антипатия к цвету

На основании анализа более 36 000 результатов исследований М. Люшер дал примерную характеристику выбранных позиций:

*1-я позиция* отражает средства достижения цели;

*2-я позиция* показывает цель, к которой стремится испытуемый;

*3-я и 4-я позиции* характеризуют предпочтение цвету и отражают ощущение испытуемым истинной ситуации, в которой он находится, или же образ действий, который ему подсказывает ситуация;

*5-я и 6-я позиции* характеризуют безразличие к цвету, нейтральное к нему отношение. Они как бы свидетельствуют, что испытуемый не связывает свое состояние, настроение, мотивы с данными цветами. Однако в определенной ситуации эта позиция может содержать резервную трактовку цвета, например, синий цвет откладывается временно как неподходящий в данной ситуации;

*7-я и 8-я позиции* характеризуют негативное отношение к цвету, стремление подавить какую-либо потребность, мотив, настроение, отражаемые данным цветом.

3. Анализ учебной документации для выявления уровня успеваемости.

Использование эмпирических методов, в частности методики «Шкала тревожности Кондаша», тест М. Люшера и анализ учебной документации позволило нам получить следующие результаты.

Количественные результаты изучения уровня тревожности детей 3в класса представлены в таблице 1..

В исследовании приняло участие 25 учащихся 3в класса. Возраст испытуемых 9–10 лет.

По результатам исследования 8 детей, что составляет 32% от числа обследуемых, имеют высокий уровень тревожности; 15 учащихся, что составляет 58% от числа обследуемых, определены в группу детей с оптимальным уровнем тревожности; 2 ребенка имеют низкий уровень тревожности, что составляет 10% от числа обследованных.

Количественные результаты изучения уровня тревожности детей 3г класса представлены в таблице 2.

В исследовании приняло участие 30 учащихся 3г класса. Возраст от 9 до 10 лет.

По результатам исследования 12 учащихся имеют высокий уровень тревожности, что составляет 43% от числа обследуемых; 7 детей, что составляет 22% от числа обследуемых, определены на оптимальный уровень тревожности; 11 детей имеют низкий уровень тревожности, что составляет 35% от числа обследуемых.

Графически полученные результаты представлены на рисунке 1..

*Таким образом, из рис 1. мы видим, что большинство детей 3в класса имеют оптимальный уровень тревожности, в 3г классе доминирует процент детей с высоким уровнем тревожности, что, вероятно, может оказывать негативное влияние на успеваемость учащихся.*

**Анализ учебной документации:** Далее мы определяем успеваемость детей данных классов. Для этого использовали анализ учебной документации. Определяя детей в различные группы по уровню успеваемости, мы анализировались итоговые отметки учащихся за третью четверть.

В группу детей-отличников мы определяли учащихся с доминированием среди итоговых отметок «5», дети-хорошисты имеют среднюю оценку «4», дети, занесенные в группу «удовлетворительно», в основном демонстрируют уровень знаний соответствующий данной отметки, и «неуспевающие» дети – это учащиеся, имеющие двойку хотя бы по одному учебному предмету. Количественные результаты изучения успеваемости учащихся 3в класса представлены в таблице 3.

В результате анализа учебной документации учащихся 3в класса 7 детей учатся на «отлично», что составляет 28% от общего числа детей; 8 учащихся учатся на «хорошо», что составляет 32% от общего числа детей; 7 детей, от числа остальных детей учатся на «удовлетворительно», что составляет 28%; 3 учащихся учатся на «неудовлетворительно», что составляет 12% от общего числа детей. Количественные результаты изучения успеваемости учащихся 3г класса представлены в таблице 4.

По результатам анализа учебной документации учащихся 3г класса 4 ребенка учатся на «отлично», что составляет 13% от общего числа детей; 8 детей учатся на «хорошо», что составляет 27% от числа детей; 13 детей учатся на «удовлетворительно», что составляет 43%; 5 детей учатся «неудовлетворительно», что составляет 17% от общего числа детей. Графически результаты представлены на рисунке 2.

*Согласно представленной информации, мы делаем вывод, что процент детей, которые учатся на «удовлетворительно» и «неудовлетворительно» в 3в классе ниже, чем в 3 г классе. Изучая уровень тревожности детей данных классов, мы указали доминирующий процент учащихся с высоким и низким уровнями тревожности в 3г классе. Эти данные подтверждают нашу гипотезу о том, что высокий и низкий уровни тревожности оказывают негативное воздействие на успеваемость обучения детей младшего школьного возраста.*

Следующим нашим шагом стало определение успеваемости детей при различных уровнях тревожности. Механизм определения выглядит следующим образом: в группах детей с тем или иным уровнями тревожности мы определяли процент отличников, хорошистов, троечников и неуспевающих. Так, например, в 3в классе процент учащихся с высоким уровнем тревожности составил 32. Данный процент представили 8 учащихся. Эти 8 человек выступают как 100% для группы детей с высоким уровнем тревожности. Среди данных детей мы определяем процент отличников, хорошистов, троечников и неуспевающих. Так, в рассматриваемом примере, из 8 человек 2 отличника, 1 хорошист, 3 троечника, 2 неуспевающих ребенка. Таким образом, мы определяли зависимость успеваемости от уровня тревожности детей. Количественные результаты изучения успеваемости при различных уровнях тревожности учащихся 3в класса представлены в таблице 5. Определяя уровня тревожности при различной успеваемости учащихся 3в класса, мы получили результаты, графические представленные на рисунке 3.

Из рисунка 3 мы видим, что в группе учащихся 3в класса с высоким уровнем тревожности 25% учатся на «отлично»; 12%, учатся на «хорошо»; 38% учатся на «удовлетворительно» и 25% являются неуспевающими.

В группе детей с оптимальным уровнем тревожности выявлено 33% отличников; 47% хорошистов; 20% троечников. Неуспевающих школьников с данным уровнем тревожности не диагностировано.

В группе учащихся с низким уровнем тревожности выявлено 50% троечников и 50% неуспевающих. Отличников и хорошистов с данным уровнем тревожности не определено.

Количественные результаты изучения успеваемости при различных уровнях тревожности учащихся 3г класса представлены в таблице 6 (См. приложение2). Определяя уровни тревожности при различной успеваемости учащихся 3г класса, мы получили результаты, графические представленные на рисунке 4.

По результатам исследования успеваемости при различных уровнях тревожности детей 3г класса мы констатируем следующее.

С высоким уровнем тревожности выявлено 25% детей-отличников, 8% учащихся-хорошистов, 50% детей, которые учатся на «удовлетворительно» и 17% ребят, которые учатся на «неудовлетворительно».

С оптимальным уровнем тревожности выявлено 14% отличников, 29% хорошистов, 43% троечников и 14% неуспевающих детей.

С низким уровнем тревожности определено 9% обследуемых, которые учатся на «отлично», 18% испытуемых, которые учатся на «хорошо», 55% учащихся троечников и 18% неуспевающих.

*Сравнивая результаты изучения успеваемости при различных уровнях тревожности учащихся 3в и 3г классов, мы можем говорить о том, что большинство учащихся 3в класса с высоким и низким уровнями тревожности имеют средние оценки «3» и «2». Основной процент школьников с оптимальным уровнем тревожности определен в группу ребят отличников и хорошистов. Данный факт подтверждает наше предположение о негативном влиянии на успеваемость обучения высокого и низкого уровней тревожности. В свою очередь, большинство учащихся, успевающих на «3» и неуспевающих, отмечены при всех трех уровнях тревожности в 3г классе. Возможно, одной из причин, объясняющих данные показатели, является недостаточный уровень социального благополучия учащихся. Основная группа школьников проживает в неблагополучных семьях: недостаточный уровень материального обеспечения, психологического здоровья родителей и пр.*

Вывод:

1. Использование эмпирических методов исследования позволяет нам констатировать определенную зависимость между уровнем тревожности и успеваемостью детей младшего школьного возраста.
2. Выявлен факт взаимосвязи высокого и низкого уровней тревожности с «удовлетворительным» уровнем успеваемости и неуспеваемости детей. Этот результат подтверждает наше предположение о негативном влиянии на успеваемость обучения высокого и низкого уровней тревожности.

**2.2 Система работы по коррекции тревожности у младших школьников**

Далее нами была отобрана группа детей из двух классов с высоким уровнем тревожности, негативно влияющим на успеваемость, в количестве 14 человек. Таким образом, группу для коррекционной работы составили дети, которые учатся на «удовлетворительно» и «неудовлетворительно» и имеют высокий уровень тревожности. Количественные результаты уровня тревожности и успеваемости детей, выбранных для коррекционно-развивающей работы представлены в таблице 7. Графические показатели успеваемости и уровни тревожности, отличающие детей, отобранных для коррекционно-развивающих занятий, представлены на рисунке 5 и 6

**Цель** предлагаемой **коррекционно-развивающей программы:** оптимизировать уровень тревожности учащихся младших классов.

**Общие задачи формирующего эксперимента:**

1. Воспитание уверенности в себе
2. Снижение эмоционального напряжения
3. Помощь в снятии страхов
4. Уменьшение тревожности

5. Помощь в преодолении негативных переживаний

Работа по преодолению тревожности может осуществляться на 3-х взаимосвязанных и взаимовлияющих уровнях:

1. обучение школьника приемам и методам овладения своим волнением, повышенной тревожностью;
2. расширение функциональных и операциональных возможностей школьника, формирование у него необходимых навыков, умений, знаний и т.п., ведущих к повышению результативности деятельности, созданию «запаса прочности»;
3. перестройка особенностей личности школьника, прежде всего, его самооценка и мотивации. Одновременно необходимо проводить работу с семьей школьника и его учителями с тем, чтобы они могли выполнять свою часть коррекции.

Приводимая коррекционно-развивающая программа состоит из 10 занятий. Упражнения рассчитаны на детей младшего школьного возраста. Занятия проводились в спортивном зале, где дети с разной степенью активности могли безопасно передвигаться. В помещении не было никаких потенциально опасных предметов.

Каждое занятие представлено следующей структурой: разминка, основная часть, рефлексия. Занятия проводились 2–3 раза в неделю. Продолжительность занятий 45–50 минут, в зависимости от сложности предлагаемых упражнений.

**КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА**

## **оптимизации уровня тревожности учащихся младшего школьного возраста**

***1 занятие***

Цель: знакомство с группой, с правилами работы группы, обеспечение сотрудничества детей.

**Разминка**

Игра «Здравствуй, я рад познакомиться».

Для создания заинтересованности детей в тренинговых занятиях, была проведена вводная лекция, на которой дети были ознакомлены с целью данных занятий, какие знания и навыки они могут получить в процессе тренинга. Затем детям предлагалось выполнить первое упражнение, в ходе которого каждый должен был выбрать и подписать на карточке визитки свое имя. Это упражнение затянулось очень долго, т. к. дети начали придумывать себе вымышленные имена, перебирая их, многие не знали, что написать, т. к. хотели изменить имена. Особенно Юля М., Женя М., Максим Ю., Борис Т.

Затем предлагалось сказать фразу: «Здравствуйте, я рад с вами познакомиться» и несколько слов о себе. Участники выполнили это упражнение, но вели себя очень скованно. В особенности Константин К., Елена К.

После выполнения этого упражнения перешли к выработке правил поведения на занятиях.

**Основная часть**

Участникам были предложены правила поведения на занятиях с условием, что они будут приниматься с помощью голосования.

Были приняты все правила, кроме правила 5.

В процессе данного упражнения возник конфликт, т. к. те участники, которые не голосовали за какое-либо правило в частности Зинаида Р, Лидия Т., Максим Ю., отказывались его принимать и записывать. На просьбу обосновать свой протест отвечали, что они не будут его придерживаться. Поэтому долгое время пришлось убеждать в том, что эти правила приняло большинство членов группы, значит нужно подчиниться большинству в принятии правил работы; также объяснялось необходимость, правильность, смысл этих правил. После этого дети согласились с необходимостью принятия этих правил. Какие-либо другие правила или примечания дети предлагать отказались.

В конце был подведен итог занятия, все участники пообещали следовать принятым правилам. Эмоциональный фон занятия был высок, так как занятия для детей были новыми и интересными. Дети активно слушали и участвовали в обсуждении но не все. Тихо и спокойно, «зажато» вели себя Боря А., Юля М., Женя М., Кристина С., Леша Х.

**Заключительная часть**

Был предложен ритуал окончания занятий: участники встают в круг, берутся за руки, улыбаются друг другу.

С помощью этого ритуала мы будем напоминать друг другу, что мы единая группа, у нас есть свои правила, которые мы выполняем, что мы очень дружны, любим друг друга. От этого упражнения у нас всех должно повыситься настроение.

Участники согласились с предложенным ритуалом окончания занятий, но не все согласились его выполнять, не объясняя причин.

В конце был подведен итог занятия, все участники пообещали следовать принятым правилам. Эмоциональный фон занятия был высок, так как занятия для детей были новыми и интересными. Дети активно слушали и участвовали в обсуждении но не все. «Зажато» вели себя Боря А., Юля М., Женя М., Кристина С., Леша Х.

***2 занятие***

Цель: знакомство с группой, представление собственного страха.

Стимульный материал: альбомные листы, цветные карандаши, ластик, простой карандаш, магнитофон.

**Разминка**

Упражнение «Снежный ком». Ребята садятся в круг. Педагог начинает передавать игрушку по кругу, называя свое имя. Рядом сидящий ребенок называет имя психолога и свое. И так по кругу. Игра началась с Оли К., она запомнила имя педагога и сказала свое, затем Николай П. немного растерялся когда очередь дошла до него, стал краснеть и нервно тереть пальцы пытаясь вспомнить имена. На середине игры дети стали путаться, забывать предыдущее имена. Но старались не теряться, а сидели напряженно и вспоминали. В целом игра прошла хорошо. Детям понравилась. После окончания Леша Х. попросил продолжить, объяснив это тем, что игра ему очень интересна.

**Основная часть**

Рисование на тему: «Чего я боюсь?»

Детям выдается лист бумаги, цветные карандаши и предлагается нарисовать то, что вызывает у него напряжение, волнение и пр. У детей возникли вопросы. Дети вслух начали перечислять чего они боятся, и что их волнует. Боря А. и Юля М. начали переглядываться и подсматривать к друг другу. Максим Ю. начал задавать неуместные вопросы, тем самым отвлекая группу. Большое количество детей в группе рисовать свой рисунок захотели простым карандашом, на вопрос педагога: «Почему?» многие дети ответили что им так удобнее и интереснее.

**Заключительная часть**

Упражнение «Факиры». Дети изображают факиров. Они садятся на коврик, скрестив ноги по-турецки, руки на коленях, спина и шея расслаблены, голова опущена, глаза закрыты. На данном этапе дети немного не поняли что от них требуется. Возникла суматоха. Затем педагог вновь объяснил детям задание и ребята принялись его выполнять. Сразу за упражнение принялись Костя К., женя М., Зина Р., Елена К., Боря Т., катя Ж. Пока звучит спокойная музыка, факиры отдыхают. Затем прощальный ритуал «Хоровод».

Сегодня детям очень понравилось играть, заниматься, расслабляться. Все задания выполняли с большим удовольствием. Эмоциональный фон группы был высок. По окончанию занятия дети признались, что выполнять это упражнение было очень интересно и весело. это упражнение было направлено на релаксацию после долгого учебного дня. Особенно хорошо это упражнение получилось у Кристины С., Лиды Т., Кати Ж., Кости К., Жени М.

***3 занятие***

Цель: Научить выражать страдание и печаль.

Здравствуйте ребята! Сегодня у нас занятие номер три. Давайте с вами немножко отдохнем, разомнемся. Не настроились еще на занятие Боря А, Леша Х., Николай П., Лида Т, Юля М. Много разговаривали и баловались.

**Разминка**

Упражнение «Приветствие».

Мы с вами уже не раз убеждались в силе волшебных слов», которые оказывают влияние на наше настроение, восприятие человека и самочувствие. Одним из таких «волшебных слов» является приветствие. Говоря встретившему нас человеку слово «здравствуйте» мы тем самым желаем ему здоровья и нам отвечают, как правило, взаимностью. Обмен приветствиями – это обмен человеческим теплом. Встречая человека, мы, прежде всего, встречаемся с ним взглядом и выражаем в той или иной форме, что мы рады существованию этого человека, рады, что он есть среди нас. Конечно, так происходит, и мы об этом уже не раз говорили, если мы искренне в выражении своих чувств, если мы искренне в своем поведении…  
А теперь давайте все вместе подумаем, какие приветствия мы знаем. Давайте попробуем разные формы приветствий и определим наиболее эффективные для вас».

Дети долго думали над приветствиями. В основном повторяли одни и те же приветствия Юля м., Кристина С, Лида Т., Максим Ю., Боря А., Катя Ж. », «доброе утро»).

Хотелось бы отметить, что наиболее раскованно чувствовали себя Костя к., Зина Р., Женя М., Лида Т., Максим. Ю., Боря Т., когда приветствовали учеников одного пола.

Дети отметили, что дискомфорта они не испытывали, т. к. приветствовать друг друга им приходится каждый день, но каждый раз они меняли приветствие, учитывая то, какое именно приветствие подходит к данному участнику.

**Основная часть**

Этюд «Очень худой ребенок». Педагог объясняет детям: ребенок плохо ест, он стал очень худым и слабым, даже муравей может его повалить с ног.

В то время как педагог представлял детям ситуацию Елена К. и Максим Ю. общались на отвлеченные темы. Затем Боря А. стал изображать различные мимики лица «Очень худого ребенка» и все остальные дети поддерживали его смехом. Отвлекались и не слушали задания Леша Х., Лида Т., Оля К., Николай П., Юля М.

Послушайте:

Это кто там печально идет

И печальную песню поет?

Муравей пробежал, повалил его с ног.

Митя из дому шел, до калитки дошел,

Но дальше идти он не смог!

Он каши, он каши, он каши не ел,

Худел, худел, болел, болел!

И вот он лежит одинок. Муравей повалил его с ног!

**Заключительная часть**

Игра «На кого похож». Педагог вызывает одного ребенка. Они вместе загадывают одного ребенка из группы. Остальные дети должны отгадать, кого они загадали, при этом задавать вопросы. Круг детей постоянно менялся так как дети очень быстро отгадывали.

* На какую птицу похож?
* На какое насекомое?
* На какое дерево?
* На какой цветок?
* На какую ягоду?
* На какой гриб?
* На какой предмет?

Активно участвовали, задавали вопросы, но немного путались. Детям очень понравилась игра. Занятие проводилось на приподнятом фоне, так как всем детям было интересно и они с азартом выполняли все упражнения. Особенно выделились на занятии Зина Р., Катя Ж. заинтересованностью к занятиям.

***4 занятие***

Цель: пробудить активность у ребенка, научить брать ответственность на себя.

**Разминка**

«В нашей повседневной жизни мы пользуемся различными словами и выражениями порой сами не замечая того, что доставили человеку одним словом много приятного или наоборот, испортили на весть день настроение. Все мы знаем, что с помощью приятных слов или комплиментов можно расположить человека к себе или добиться того, что этот человек сделает что-то такое для нас, чего ранее, например, он делать не хотел.

Был проведен эксперимент со студентами и преподавателями в одном из институтов. Те студенты, которые использовали в своей речи слова типа «спасибо», «пожалуйста», «будьте любезны» и т.п. получили оценки «отлично», потому что у преподавателей повышалось от этих слов настроение. Они начинали относиться к этим студентам более доброжелательно.

А те студенты, которые говорили скупо, сухим языком, получали, как правило, «тройки» и «четверки». Ведь не зря в одном известном мультфильме есть песенка «от улыбки станет всем светлей», и от приятного вежливого слова, как показал это эксперимент, тоже становится светлее на душе у человека, повышается настроение и хочется сделать тоже что-то приятное человеку, сделавшему комплимент. Потому давайте сейчас все вместе вспомним, какие вежливые слова и комплименты вы знаете. Первым вызвался называть комплименты и слова благодарности Максим Ю., Затем Кристина К, Женя М., Оля К., боря Т., Боря А.

А теперь по кругу попробуем сказать друг другу эти слова, но не просто так, а чтобы у этого человека стало приятно на душе. А тот человек, кто получает комплимент, должен почувствовать, как у него повысилось настроение, как ему было приятно получить комплименты. Нужно прочувствовать силу плохих слов. А затем мы поделимся нашими переживаниями».

Дети, передавая друг другу мягкую игрушку, говорили вежливые слова и комплименты. Особенно выделился на сегодняшнем занятии Леша Х., Костя К., Юля М., Боря Т., Катя Ж. были очень активны в своих высказываниях.

**Основная часть**

«И так, все мы знаем теперь, как приятно говорить и получать комплименты, и какие чувства мы при этом испытываем, как при этом у нас повышается настроение. Но в жизни ведь бывают разные случаи, и мы порой бываем настолько непохожими сами на себя, что порой не знаем себя. В одних ситуациях я делаю всем комплимент, улыбаюсь, смеюсь, я как солнышко. А в других, когда у меня плохое настроение, я злюсь, могу нагрубить, накричать, обидеть человека, и в этих случаях я похож на сверкающую молнию с громом. Давайте сейчас с вами разделим лист на 2 части и представим 2 ситуации.

I ситуация: представим, что сегодня у нас День рождения, пришли все мои друзья и подарили мне кучу подарков. У меня отличное настроение, мне очень весело.

II ситуация: Я всю неделю готовился к контрольной. Кажется, что я все выучил, прочитал всевозможные книжки. Но настал день контрольной, и я, увы, написал ее на плохую отметку. Я не знаю, что помешало мне. У меня очень плохое настроение.

А теперь давайте попробуем нарисовать эти разные настроения, разные части своего «Я», т.е. нужно нарисовать себя символически, когда у меня хорошее настроение и когда плохое настроение. А затем каждый из нас по очереди покажет свой рисунок группе, расскажет, что на нем изображено, какие чувства он изобразил, что он переживает в этих ситуациях. Особенно невнимательны были Юля М., Боря Т., Оля К, Николай П., Зина Р. Сразу после оглашения задания стали переспрашивать вновь.

А теперь давайте сравним эти рисунки. Отказались поднять свои рисунки Катя Ж., Боря Т., Кристина С, аргументируя это тем что у них не получилось. В первой ситуации мы в большинстве использовали яркие, светлые, приятные тона. Мы изобразили хорошее настроение. И нам самим в таких ситуациях кажется, что мир вокруг нас яркий, красочный, что жизнь прекрасна. Мы испытываем массу положительных эмоций, мы готовы и с другими поделиться своей радостью.

А во второй ситуации темные, черные тона. У нас плохое настроение. МЫ не довольны своей жизнью; мы не довольны собой. У нас даже может быть плохое самочувствие от этого.

Но теперь мы с вами знаем, как можно повысить настроение с помощью добрых, ласковых слов».

Занятие проходило на повышенном эмоциональном фоне. Детям очень интересны занятия. Каждое задание они внимательно слушают и прилежно стараются выполнять, но пока не у всех получается. Но стремление замечается у многих. Особенно стараются выделится Елена К., Леша Х., Зина Р., Кристина С., Боря Т., Боря А.

**Заключительная часть**

В конце занятия был использован ритуал окончания занятия.

В процессе выполнения упражнения использовались сильные стороны ребенка: активность и готовность брать ответственность на себя.

***5 занятие***

Цель: научить справляться с собственной тревожностью

Стимульный материал: рамочки

**Разминка**

Игра «Угадай-ка». Инструкция: сейчас мы с вами выберем одного ведущего. Он отворачивается. Вы встаете в круг, и передаете друг другу за спиной игрушку. Ведущий поворачивается и должен угадать у кого она. По лицу и позе. Ведущими были Боря Т., Зина Р., Оля К., Катя Ж., Елена К. они почти сразу угадывали где игрушка, и поэтому наблюдалась быстрая смена ведущих в игре. На данном занятии было много шума так как дети только пришли с физкультуры и до сих пор не могли успокоится.

**Основная часть**

Игра «Тревожность». Инструкция: ребята познакомьтесь – это тревожность. Возможно, вы уже узнали ее, ведь именно она мешает вам стоять в школе возле доски, разговаривать с учителем, когда учитель смотрит в журнал кого спросить. Когда еще? Подскажите. И вот мы с ней встретились лицом к лицу. Часто ей удавалось вас победить, но сегодня мы попробуем одержать над ней победу! Вас ждет очень необычное и интересное задание, а Тревожность ни за что не допустит этого, она будет мешать вам изо всех сил. Есть только один способ ее обезоружить: построить высокую и широкую стену из кирпича, чтобы она полностью закрыла Тревожность от нас, а нас то нее. Второй кирпич вызвался положить Боря Т, за ним максим Ю., Юля М., Николай П., Елена К., Лида Т., самыми последними вышли Кристина С. и Катя Ж. Большое количество детей стеснялись выходить к доске.

🛊

Вы можете победить Тревожность! Спрячьте ее за кирпичной стеной. Тогда она не помешает вам выполнить самое главное задание.

Главное задание: если вы победили Тревожность, выберите любую рамку и нарисуйте в ней рисунок. ВПЕРЕД! Всего лишь победить

тревожность получилось у нескольких детей: Катя Ж., Максим Ю., Зина Р., Женя М., Боря Т., Кристина С.

**Заключительная часть**

Упражнение «Кулачки». Сожмите пальцы в кулачок покрепче. Руки лежат на коленях. Сожмите их сильно-сильно, чтобы косточки побелели. Вот как напряглись руки! Сильное напряжение. Нам неприятно так сидеть! Руки устали. Расслабили руки. Отдыхаем. Кисти рук потеплели. Легко, приятно стало. Слушаем и делаем, как я. Спокойно! Вдох-выдох!

Это и каждое упражнение повторяется 3 раза.

Руки на коленях,

Кулачки сжаты,

Крепко, с напряжением

Пальчики прижаты.

Пальчики сильней сжимаем –

Отпускаем, разжимаем.

Легко приподнять и уронить расслабленную кисть.

Знайте, девочки и мальчики:

Отдыхают наши пальчики.

Данное занятие проходило на повышенном эмоциональном фоне. Данные упражнения вызывали у большинства детей смех и радость. Многие дети сегодня на занятии смогли посмотреть в глаза тревожности и даже у некоторых получилось ее победить.

***6 занятие***

Цель: научить расслабляться детей, представление собственного страха.

Стимульный материал: листы, гуашь, кисточки.

Здравствуйте! Ну что ребята вы сегодня сильно устали? А что нужно сделать чтобы отдохнуть? Нужно размяться.

**Разминка**

Поиграем в игру «Узнай по голосу». Инструкция: сейчас мы встанем в круг. Выберем ведущего. Ведущий встанет в круг, закроет глаза. А ваша задача ребята по одному называть тихонько слова. Ведущий должен отгадать, кто его окликнул.

Ребята начали произносить в слух различные слова и Катя Ж. стала угадывать, на третий раз угадала – это был Николай П. Ведущий сменяется и так по кругу. Игра длится около 10 минут. Дети с азартом угадывают чей из них голос. Смеются и улыбаются. Очень понравилась игра, просили продлить по времени.

**Основная часть**

Теперь давайте выполним следующее упражнение, которое называется «Кляксы». Инструкция: ребята вам нужно поставить кляксы, используя гуашь, тушь, и направить на бумагу. Дать возможность растечься. Увидев образ, дорисовать его элементы, придумать ему название. Упражнение занимает около 20–25 минут. Все сразу принялись ставить кляксы на листах. Николай П. и Максим Ю. начали баловаться. Костя К. не ждал пока высохнет его клякса сразу принялся дорисовывать ее до чудовища.

**Заключительная часть**

Дети долго не могли дорисовать «Кляксу», поэтому никак не могли перейти к третьему упражнению. В помещение стаял гул, дети переговаривались и советовались.

Упражнение «Олени». Представим себе, что мы – олени. Поднять руки над головой, скрестить их, широко расставив пальцы. Вот какие рога у оленя! Напрягите руки. Они стали твердыми! Нам трудно и неудобно держать так руки. Напряжение неприятно. Быстро опустите руки, уроните их на колени. Расслабили руки. Спокойно. Вдох – выдох. Отказались выполнять данное упражнение Зина Р., Кристина С. объясняя это тем что они устали и переутомились. Остальные же дети с большим удовольствием и азартом выполняли упражнение.

Посмотрите: мы – олени,

Рвется ветер нам навстречу!

Ветер стих,

Расправим плечи,

Руки снова на колени.

А теперь немножко лени…

Руки не напряжены

И расслаблены.

Знайте, девочки и мальчики,

Отдыхают ваши пальчики!

Дышится легко, ровно, глубок.

Дети с удовольствием играют и легко входят в роль оленей. Игра занимает около 15 минут. Молодцы ребята! Хорошо. До свидания, до следующего занятия.

Данное занятие направленно на релаксацию детей после тяжелого дня.

***7 занятие***

Цель: способствовать развитию общительности и активности.

**Разминка**

Игра «Значимые люди»

«Всех нас окружают люди, мы живем среди людей, общаемся с ними, иногда ссоримся. Но каждый человек представляет для нас разную ценность, одни – для нас дороже, другие – менее дороги. Также и общение с разными людьми оказывает на нас различное влияние. Общение с педагогом дает нам какие-то знания, мы учимся чему-то, общение с родителями оказывает еще большую роль. Они говорят нам, что любят нас, и это придает нам уверенности в себе, в своих силах, мы знаем, что мы не одиноки. Общение со сверстниками, друзьями может быть отвлекает нас от проблем. Так вот, давайте сейчас поговорим с вами о значимых для нас людях. Каждый участник по кругу расскажет о трех самых значимых для него людях. Это могут быть не обязательно те, с кем вы постоянно общаетесь в настоящее время, но непременно те, кто значит для вас больше, чем все остальные, кто для вас дороже всех.

Дети по очереди рассказывали о значимых людях. Борис А. и Юля. М назвали своих бабушку и дедушку так как они слишком много времени проводят именно с ними. Костя К., Кристина С., Максим Ю., Оля К., Катя Ж. больше всего выделили свою маму объяснив это тем, что она с ними постоянно играет и занимается. В основном называя родителей и братьев или сестер. Все рассказывали с воодушевлением, говорили о своей любви, привязанности к людям. Что-либо сказать в данный момент своим значимым людям отказались и объяснили это тем, что могут произнести слова благодарности только реальному человеку. Во время игры царила атмосфера теплоты и взаимопонимания между участниками и педагогом. Дети стали больше доверять друг другу, стали больше общаться. Уменьшается количество «зажатых» детей. Они стали себя вести более раскрепощенней.

**Основная часть**

Игра «Я не такой, как все, и все мы разные»

«Ребята сегодня мы с вами будем рисовать радость. В начале наших занятий мы рисовали наше «хорошее» и «плохое» настроение, а теперь в течение 5 минут каждый нарисует, что такое радость». рисунок может быть каким угодно, т.е. можно рисовать все, что угодно. Итак, нарисуйте «радость»». Много лишних вопросов задавали Николай П., Женя М., Зина Р.

Дети рисовали больше 5 минут. Затем по очереди показали рисунки, но рассказ Елены К., Леши Х., Оли К., Максима Ю., Лиды Т., Бори Т., Кати Ж. носил описательный характер. Дети просто рассказывали, что изобразили, какие предметы, при этом, не рассказывая о чувствах, переживаниях. После обсуждения участники рассказали, что долго думали о том, что нарисовать, рассказать было не трудно.

Был сделан вывод. Все участники враз подняли свои рисунки, показывая их друг другу. Посмотрите, пожалуйста, несколько минут на ваши рисунки, сравните их и вы увидите, что все они разные. Каждый из вас по-разному понимает и представляет понятие «радость» и вообще все люди по-разному понимают одни и те же вещи и потому каждый человек – особенный, неповторимый, потому каждый человек незаменим, и это важно, чтобы все мы, каждый человек ощущал свою ценность. Вы согласны.

**Заключительная часть**

Игра «Список чувств»

«В жизни мы все испытываем разные чувства – положительные, отрицательные. Мы убедились в том на примере с хорошим и плохим настроением». Затем предлагалось каждому участнику вспомнить те чувства, которые он когда-нибудь испытывал, и записать в своих тетрадях. Участники долго не могли вспомнить названия чувств. Затем каждый зачитал свой список. Хотелось бы отметить, что у всех детей, в частности у Бориса А., Николая П., Оли К., Кости К., Зины Р., Лиды Т. преобладало количество отрицательных чувств над количеством записанных положительных чувств. Затем каждый назвал самые отрицательные и самые положительные из своего списка. Всем участникам предлагалось вспомнить ситуации, в которых появились данные чувства.

Прощальный ритуал «Хоровод»

Дети приводили очень содержательные примеры.

Данное занятие позволило детям очертить круг своих значимых людей, повернуть их к этим людям, осознать значимость этих отношений, а также развить способность выражать свои положительные эмоции, научиться не скрывать их, выражать адекватным способом. Занятие способствовало развитию активности, общительности. Особенно активно сегодня участвовали боря Т., Максим Ю., Костя К., Кристина С., Катя Ж., Елена К., Юля М., Женя М. На занятии царила атмосфера доверия и взаимопонимания, что располагало детей на приятное общение.

***8 занятие***

Цель: борьба с собственной тревожностью, способствовать активности и общительности.

Занятие началось с поздравление именинника. Сегодня день Рождения у Константина К. Дети словесно поздравляли и уже у некоторых, таких как Катя Ж., Боря Т., Кристины С. уже не наблюдалось такой скованности как в начале коррекционных занятий. Теперь они смело и без стеснений поздравляли именинника. Занятие началось на высоком эмоциональном подъеме.

Игра: «Части моего «Я»

«Ребята сегодня мы с вами будем рисовать радость. В начале наших занятий мы рисовали наше «хорошее» и «плохое» настроение, а теперь в течение 5 минут каждый нарисует, что такое радость». рисунок может быть каким угодно, т.е. можно рисовать все, что угодно. Итак, нарисуйте «радость»». Дети рисовали больше 5 минут. Затем по очереди показали рисунки, но рассказ участников носил описательный характер. Дети просто рассказывали, что изобразили, какие предметы, при этом, не рассказывая о чувствах, переживаниях. После обсуждения участники рассказали, что долго думали о том, что нарисовать, рассказать было не трудно. Был сделан вывод. Все участники враз подняли свои рисунки, показывая их друг другу. Посмотрите, пожалуйста, несколько минут на ваши рисунки, сравните их и вы увидите, что все они разные. Каждый из вас по-разному понимает и представляет понятие «радость» и вообще все люди по-разному понимают одни и те же вещи и потому каждый человек – особенный, неповторимый, потому каждый человек незаменим, и это важно, чтобы все мы, каждый человек ощущал свою ценность. Вы согласны.

**Основная часть**

«Ребята ответьте, пожалуйста, на вопрос «Почему я заслуживаю уважения?» – но, необычным образом. Нарисуйте солнце, а в центре солнечного круга напишите свое имя. Затем вдоль лучей напишите все свои достоинства, все хорошее, что вы о себе знаете. Постарайтесь вспомнить как можно больше достоинств, чтобы было как можно больше лучей».

Детям очень понравилось это упражнение, они очень быстро нарисовали свои достоинства. Затем каждый участник показал свой рисунок и рассказал о своих достоинствах. С воодушевлением рассказывали о своих достоинствах Кристина С., Женя М., Катя Ж., Боря Т., Леша Х., Оля К., Костя К., при этом на лицах рассказчиков сияла улыбка. Обсуждая это упражнение, дети говорили, что вспомнить свои достоинства было не трудно, всем понравилось рассказывать о них.

**Заключительная часть:**

Рисунок «Страна X»

Детям дается большой ватман. И дети должны нарисовать свою страну, дать ей название. Каждый ребенок рисует, что захочет. Они разделились на две группки, объяснив это тем что так они друг другу мешать не будут. Инициаторами деления были Максим Ю. и Костя К. Дети с большим увлечением принялись рисовать. Все давали друг другу дружеские советы. Работали сплоченно. Особенно увлекло это занятие Максима Ю., Лешу Х., Катю Ж., Женю М., Елену К., Кристину С. Они выполняли это задание с большим интересом и соревнуясь у кого лучше получится. Особенно спокойно сегодня на занятии вели себя Борис А., Лида Т., Юля М., Леша Х., Оля К., Николай П.

Прощальный ритуал «Хоровод».

Занятие способствовало развитию активности, общительности, готовности брать ответственность на себя, находчивости в нестандартных ситуациях.

***9 занятие***

Цель: научиться понимать свои эмоции и адекватно их выражать.

Стимульный материал: альбомные листы, цветные карандаши.

Стимульный материал: рамочки, цветные карандаши.

**Разминка**

###### Игра «Баба Яга»

Дети сидят спокойно на стульях в кругу лицом друг к другу. Педагог просит показать: какие, бывают выражения лица, позы, жесты у взрослых когда они сердятся. Дети сначала немного подумали, затем начали показывать друг другу и педагогу. Эта игра помогла детям немножко представить себя в роли родителей. Особенно хорошо это задание получилось у кати Ж., Лиды И., Бори Т., Зины Р., Леши Х., Кости К. Полностью не активизировался в этой игре Максим Ю., Елена К., объяснили это тем, что у них нет настроения, и в связи с этим делать им ничего не хочется.

**Основная часть**

Бедняжка Тревожность! Никак ни может заплести себе хвостики! Помогите ей, и смело приступайте к главному заданию. Благодарная Тревожность мешать вам не будет.

Главное задание: ребята давайте создадим выставку картин. Нарисуйте в каждой рамке по рисунку и придумайте к нему название.

Первыми на помощь Тревожности пришли Константин К., Максим Ю., Кристина С., Зина Р., Боря Т., Катя Ж. они помогли Тревожности заплести косички и сразу же принялись создавать выставку картин. Особенно хорошо получилось справится с этой задачей Боре Т., Кате Ж., Кристине С. Остальные ребята выполняли это задание с неохотой. А несколько человек вообще отказались рисовать, но с азартом смотрели на то как их сотоварищи выполняют задание.

**Заключительная часть**

Упражнение «Загораем».

Представьте себе, что ноги загорают на солнышке. Поднимаем ноги, держим… Ноги напряглись. Здесь можно предложить ребенку самому потрогать, какими твердыми стали его мышцы. Напряженные ноги стали, а теперь отдыхают, расслабляются. Как хорошо, приятно стало. Вдох-выдох!

Мы прекрасно загораем!

Выше ноги поднимаем!

Держим.… Держим … Напрягаем.

Загораем! Опускаем.

Ноги не напряжены, а расслаблены.

Прощальный ритуал «Хоровод».

Это упражнение прошло на Ура у детей. Особенно ярко представить, что они загорают на солнце получилось у следующих детей: Катя Ж, Боря Т., Кристина С., Максим Ю., Николай П. остальные дети вместо того чтобы стараться правильно выполнить упражнение, начинали баловаться, тем самым отвлекая остальных детей.

Детям очень понравилось занятие, был высокий эмоциональный настрой, но из-за плохого поведения Максима Ю. не у все детей получалось сосредоточится на занятиях.

***10 занятие***

Цель: Расслабить детей. Борьба с тревожностью.

Сегодня у нас с вами последнее занятие. Вам нравятся наши занятия? И так ребята немножко отдохнем.

**Разминка**

Упражнение «Приятное воспоминание».

Инструкция: Ребята представьте себе ситуацию, в которой вы испытывайте полный покой, расслабление, и как можно ярче, стараясь вспомнить все ощущения, представьте эту ситуацию. Все дети закрыли глаза и начали представлять. Но получилось ярко представить не у всех. Зина Р. отвлекалась и не поняла задания. Юля М. И Елена К. занимались своими делами, общались шепотом на свои темы. Особенно ярко получилось представить у Кати Ж., Бори Т. Катя представила, что она лежит на кровати и ест с мамой мороженное, на вопрос педагога «Почему именно в этой ситуации она испытывает покой?» Она ответила, что ей очень нравится проводить время с мамой и только рядом с ней она испытывает чувство радости и покоя.

**Основная часть**

Игра: «Тревожность»

Ребята давайте вспомним про Тревожность тяжело ей живется. Ни чего не может сделать до конца: ни дом достроить, ни цветы посадить. Зато тебе это под силу! Помоги бедняжке!

Послушайте внимательно задание: представьте, что вам надо оставить Тревожности прощальную открытку! Что там будет нарисовано, написано решайте сами. Дети активно, перебивая друг друга начали рассказывать какую бы открытку они оставили бедной Тревожности. Особенно жалко тревожность было Кости К., он даже расплакался, объяснив это тем, что ему очень жаль Тревожность, что она совсем одна и никому не нужна. Остальные дети легко и свободно рассказывали что будет нарисованно и написанно в их открытках. Это задание очень хорошо получилось у Бори Т. Кристины К. Они написали, что им было очень приятно познакомится с Тревожностью, но дальше они хотят пойти без нее. Кристина С. подарила Тревожности цветок, чтобы она не обижалась, что она осталась одна, а Боря нарисовал закрытую дверь и вверху подписал «проход для Тревожности закрыт».

**Заключительная часть**

Порисовали, пофантазировали, а теперь расслабимся.

Упражнение «Волшебный сон»

Дети находятся в полном покое. Педагог читает установку: сейчас, когда я буду читать стихи, вы закроете глаза. Начинается игра «Волшебный сон». Вы не заснете по-настоящему, будете все слышать, но не будете двигаться, и открывать глаза, пока не «проснетесь». Внимательно слушайте и повторяйте про себя мои слова. Шептать не надо. Спокойно отдыхайте, закрыв глаза. «Волшебный сон» закончится, когда я скажу: «Открыть глаза». Внимание: наступает «Волшебный сон».

Реснички опускаются…

Глазки закрываются…

Мы спокойно отдыхаем,

Сном волшебным засыпаем.

Дышится легко, ровно, глубоко.

Наши руки отдыхают…

Ноги тоже отдыхают

Отдыхают, засыпают

Шея не напряжена

И расслаблена она…

Губы чуть приоткрываются,

Все чудесное расслабляется.

Дышится легко… ровно… глубоко…

Длинная пауза,

Мы спокойно отдыхали,

Сном волшебным засыпаем.

Хорошо нам отдыхать!

Но пора уже вставать!

Крепче кулачки сжимаем,

Их повыше поднимаем.

Потянуться! Улыбнуться!

Всем открыть глаза и встать.

Стихотворение читается медленно, тихим голосом с длительными паузами. Желательно использовать спокойную, расслабляющую музыку.

Дети закрыв глаза сидели и расслаблялись, кто-то баловался. Почти у всех ребят получилось это упражнение, особенно хорошо у: Николая П., Кристины С., Лиды Т., Бори Т., Зины Р., Жени М.

Беседа с участниками тренингов: Сегодня наше последнее занятие, поэтому я прошу всех рассказать о том, что ему дала работа в группе, что нового вы узнали о себе, о других, чему научились». Каждый участник поделился своим мнением. Катя Ж., Оля К. Леша Х., Лида Т., Максим Ю., Кристина С., Боря Т., Елена К., Женя М. говорили, что научились говорить комплименты, выражать благодарность, узнали какие вежливые и теплые слова можно говорить друг другу, играть в интересные игры, узнали друг о друге много нового, узнали о своих достоинствах и недостатках, стали по другому относиться друг к другу, научились вести себя правильно. Обсуждение велось не долго, т. к. дети говорили по одной две фразы, часто повторялись.

**Анализ**: мы прошли огромный путь самоанализа и самораскрытия. Мы познакомились с различными чувствами, познакомились с собственными переживаниями, увидели свои достоинства, которыми теперь, я надеюсь, будем пользоваться и недостатки, от которых будем активно избавляться, увидели себя со стороны, узнали, что думают о нас окружающие, научились радоваться и передавать эту радость другим. Эти занятия показали, что у всех вас много возможностей, много того, что делает каждого из вас уникальным, неповторимым, и того, что доля всех вас – общее. Поэтому мы нужны друг другу, и каждый человек может добиться в жизни успеха и сделать так, чтобы другим людям с нами было веселее и радостнее жить.

Коррекционно-развивающие упражнения всем детям пошли только на пользу. Каждое из занятий проходило на высоком эмоциональном уровне так как была заинтересованность как со стороны детей, так и со стороны педагога. Детям очень понравились занятия. На первых занятиях ребята стеснялись, были немного застенчивы. Затем стали раскрываться, раскрепощаться, вести себя более раскованно. Занятия проходили в спокойной, дружеской обстановке. В атмосфере доверия и понимания. Были выстроены доверительные отношения с Катей Ж., Борей Т., Кристиной С., Максимом Ю., Женей М., Юлей М. Ребята были воспитаны и культурны как по отношению друг к другу, так и к педагогу. Старались не нарушать дисциплину, вели себя достойно, с интересом наблюдали за происходящим на тренингах. Ребята с большим удовольствием и желанием ходили на коррекционные занятия и получали от них много удовольствия. Каждое занятие как говорят ребята ждали с нетерпением. Каждое упражнение выполняли с интересом и интузиазмом. Как отмечают сами ребята благодаря этим занятиям они научились смотреть в глаза собственному страху, понимать свои эмоции, адекватно их выражать, научились брать ответственность на себя, общаться, уважительно относится к собеседнику, узнали много методов борьбы с собственной тревожностью. У каждого ребенка из коррекционной группы наблюдалось улучшение. На тренинговых занятиях особенно активно проявили себя: Катя Ж., Максим Ю., Борис Т., Кристина С.

**2.3 Сравнительный анализ результатов исследования на этапах констатирующего и формирующего экспериментов**

Целью третьего этапа является: 1) проведение повторной диагностики успеваемости при различных уровнях тревожности детей посетивших коррекционно-развивающие занятия; 2) анализ полученных в процессе первичной и повторной диагностик результатов.

После осуществления формирующего эксперимента: проведение серии коррекционно-развивающих занятий – нами проведено повторное диагностическое обследование детей «коррекционно-развивающей» группы. Нами были использованы те же методики, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Повторное диагностическое обследование показало, что процент младших школьников, которые учатся на оценку «удовлетворительно» возрос на 7,1%.Это можно увидеть на рисунке 5.До формирующего эксперимента успеваемость детей коррекционной группы составляла 57,1%, после посещения коррекционных занятий успеваемость младших школьников возросла и стала составлять 64,2%. Один ребенок перешел от оценки «неудовлетворительно» на «удовлетворительно»

После посещения коррекционных занятий у всех детей наметились изменения. Ребята стали более общительней, спокойней, уверенней в себе. У большинства детей в частности Николая П., Зины Р. повысилась самооценка, они теперь с легкостью, без особых переживаний берутся за любое порученное им дело. Костя К., Леша Х., Максим Ю. стали более раскованней, раскрепощенней, стали менее боятся трудностей. Особенно коррекционно-развивающая программа помогла таким детям как: Катя Ж., Кристина С., Боря Т.. Эти дети перешли от высокого уровня тревожности к оптимальному. У них наблюдается явное улучшение при общении со сверстниками, они стали активней работать на уроках, качественней выполнять домашнюю работу. Теперь они не боятся сталкиваться с трудностями, они менее беспокойны и раздражительны, намного уверенней в себе, в своих силах, более раскованны.

Если до формирующего эксперимента было 100% младших школьников с высоким уровнем тревожности, тогда как после коррекционных занятий стало 78,5%.

Полученный результат позволяет говорить об эффективности проведенных занятий. Полученные количественные результаты подтверждены в беседе с учителями, которые отмечают, что дети, посетившие коррекционно-развивающие занятия, стали более активно работать на уроках, качественнее выполнять домашние задание, оптимизировались отношения с одноклассниками.

Однако, процент изменений, которые мы наблюдаем после посещения детьми коррекционно-развивающих занятий, незначительный. Это может быть связано, во-первых, с небольшим сроком прохождения преддипломной практики, во-вторых, это может свидетельствовать о необходимости комплексного подхода, т.е. участие специалистов различного рода в коррекции тревожности учащихся.

Выводы: 1. Использование эмпирических методов исследования позволяет нам констатировать определенную зависимость между уровнем тревожности и успеваемостью детей младшего школьного возраста.

2. Выявлен факт взаимосвязи высокого и низкого уровней тревожности с «удовлетворительным» уровнем успеваемости и неуспеваемости детей. Этот результат подтверждает наше предположение о негативном влиянии на успеваемость обучения высокого и низкого уровней тревожности.

1. Существует возможность коррекции данной характеристики личности, но она требует комплексного подхода, для учета множества факторов, определяющих ее развитие.

**2.4 Методические рекомендации по повышению успеваемости младших школьников по средством коррекции их тревожности**

**Правила работы с тревожными детьми:**

1) избегайте состязаний и каких-либо видов работ, учитывающих время.

2) не сравнивайте ребенка с окружающими.

3) избегайте чаще используйте телесные контакты, упражнения на релаксацию

4) способствуйте повышению самооценки ребенка, чаще хвалите его, но так, чтобы он знал за что.

5) чаще обращайтесь к нему по имени.

6) демонстрируйте образцы уверенного поведения, будьте во всем примером ребенку.

7) не предъявляйте к ребенку завышенных требований.

8) будьте последовательны в воспитании ребенка.

9) старайтесь делать ребенку меньше замечаний.

10) используйте наказание в крайних случаях.

11) не унижайте ребенка наказывая его.

**Профилактика тревожности по Е.В. Новиковой и Б.И. Кочубею**

1) общаясь с ребенком, не подрывайте авторитет других значимых для него людей.

2) будьте последовательны в своих действиях, не запрещайте ребенку без всяких причин, то что вы разрешали раньше.

3) учитывайте возможности детей, не требуйте от них того, что они не могут выполнить. Если ребенку с трудом удается какой либо учебный предмет, лучше лишний раз помогите ему и окажите поддержку, а при достижении малейших успехов не забудьте похвалить.

4) доверяйте ребенку, будьте с ним честным и принимайте его таким, какой он есть.

5) если по каким-либо объективным причинам ребенку трудно учиться, выберите для него кружок по душе, чтобы занятия в нем принесли радость и он не чувствовал себя ущемленным.

**Работа с тревожными детьми**

Работа с тревожным ребенком сопряжена с определенными трудностями и, как правило, занимает достаточно длительное время.

Специалисты рекомендуют проводить работу с тревожными детьми в трех направлениях:

1*)* ***повышение самооценки*** – надо ежедневно проводить целенаправленную работу. Обращаться к ребенку по имени, хвалить его даже за незначительные успехи, отмечать их в присутствии других детей. Играть в «Я дарю тебе…», «Комплименты».

2**) *обучение ребенка умению управлять собой в конкретных, наиболее*** ***волнующих ситуациях*** – избегать сравнения детей друг с другом. Нельзя сообщать о неудачах ребенка родителям. Полезно применять в работе с тревожными детьми ролевые игры, совместно со взрослыми сочинять сказки и истории, это учит выражать ребенка свою тревогу и страх.

1. ***снятие мышечного напряжения*** – упражнения на релаксацию, массаж, техника глубокого дыхания.

Для того чтобы выявить уровень тревожности у младшего школьника нужно провести следующие диагностические методики: «Шкала тревожности Кондаша», тест М. Люшера и анализ учебной документации. Эти методики являются эффективными в изучении данной проблемы. Так же для оптимизации уровня тревожности можно использовать коррекционно-развивающую программу, состоящую из 10 занятий, направленных на преодоление собственных страхов, на умение справляться с собственной тревожностью, на осознание собственного «Я», способствовать развитию общительности и активности, научиться понимать собственные эмоции и адекватно их выражать. Данная программа опробированна и принесла результат при работе с тревожными детьми.

**Рекомендации учителям при работе с тревожными детьми:**

1. Поручение, которое дается ребенку, должно соответствовать его возможностям. Предлагая выполнить слишком сложные, непосильные занятия, вы заранее обрекаете ребенка на неуспех, а, следовательно, на снижение самооценки, на неудовлетворенность собой.

2. Повышать самооценку тревожного ребенка, для чего любая деятельность, предлагаемая ребенку, должна предваряться словами, выражающими уверенность в его успех. При выполнении заданий необходим общий положительный эмоциональный фон.

3. Недопустимо сравнивать ребенка с кем-либо, особенно, если это сравнение не в его пользу. Сравнение должно быть только с собственными успехами и неудачами ребенка.

Оптимистические прогнозы «на завтра» не дают ребенку повода считать себя безнадежным и способствуют повышению уверенности в себе.

4. Желательно не ставить тревожного ребенка в ситуации соревнования, публичного выступления. Не рекомендуется давать тревожным детям задания типа «кто первый». Ситуация публичного выступления также является стрессовой, поэтому не следует настаивать на том, чтобы ребенок отвечал перед всей группой: его ответы можно выслушать индивидуально.

5. Детская тревожность часто вызывается неизвестностью. Потому, предлагая ребенку задание, необходимо подробно выстраивать пути его выполнения, составить план: что мы делаем сейчас, что потом и т.д.

6. Развитие самостоятельности и уверенности тревожного ребенка.

Такие дети очень зависимы от мнения значимых для них взрослых, и эта зависимость делает их крайне неуверенными, несамостоятельными. Они выполняют подробные распоряжения взрослых, но теряются и волнуются при предоставлении им права самостоятельного решения. Для преодоления неуверенности в себе и страха принятия самостоятельных решений необходимо давать таким детям жестко не регламентированные поручения, чаще предоставлять возможность творчества. Но ребенок должен при этом знать, что взрослые рядом и всегда придут на помощь. Детей следует учить находить выходы из создавшихся ситуаций.

**Заключение**

В психолого-педагогической литературе существует множество подходов к рассмотрению проблемы школьной неуспеваемости и факторов ее обуславливающих. Среди последних отмечают, физиологические нарушения, особенности воспитания ребенка в семье, определенные личностные характеристики. В данной работе мы уделили внимание рассмотрению тревожности как фактора школьной неуспеваемости.

В контексте темы выпускной квалифицированной работы «Влияние тревожности на успеваемость обучения младшего школьного возраста» мы ставили цель: выявить влияние тревожности на успеваемость обучения младших школьников и определение возможности ее коррекции у младших школьников.

Нами были проанализированы теоретические подходы к обоснованию данной проблемы, в результате которых было выявлено, что тревожность оказывает неоднозначное влияние на успеваемость детей младшего школьного возраста. Так оптимальный уровень тревожности может рассматриваться как позитивный фактор – это вера в свои силы, достижения успеха, и пр., высокий и низкий уровни тревожности, как правило, дезорганизует учебную деятельность. Мы обосновали 3 группы условий, детерминирующих появления высокого и низкого уровней тревожности: 1 группа – личностные особенности ребенка, 2 группа – физиологическая сохранность ребенка, 3 группа – социальные условия, преимущественно семейный фактор.

Нами организована опытно-экспериментальная работа по изучению зависимости типа успеваемости и уровня тревожности детей. Реализация опытно-экспериментальной работы была осуществлена в период с 9.02 по 9.03 2006 учебного года. Для реализации поставленной цели нами были использованы такие методики как «Шкала тревожности Кондаша», тест М. Люшера и анализ учебной документации. На этапе формирующего эксперимента мы разработали и опробировали коррекционно-развивающую программу оптимизации уровня тревожности учащихся младшего школьного возраста, состоящую из 10 занятий, направленных на воспитание уверенности в себе, снижение эмоционального напряжения, уменьшение тревожности, помощь в снятии страхов, а так же негативных переживаний. Наблюдается динамика оптимизации тревожности после коррекционных занятий и, следовательно, улучшается успеваемость младшего школьника.

Использование эмпирических методов исследования позволяет нам констатировать определенную зависимость между уровнем тревожности и успеваемостью детей младшего школьного возраста: высокий и низкий уровни тревожности определяют успеваемость ребенка на «удовлетворительно» и даже неуспеваемость. В результате коррекционно-развивающей работы возможно изменение данной зависимости, но осуществление данной работы требует комплексного подхода, для учета множества факторов, определяющих развитие тревожности детей.

Таким образом, решение поставленных перед нами задач, подтверждение гипотезы позволяет говорить о достижении цели.

**Список литературы**

1. Айсмонтос Б.Б. Общая психология. – М.: Владос-пресс, 2002. – 288 с.
2. Айзенк Х. Психологические теории тревожности  Тревога и тревожность Сост. В.М. Астапова. – СПб.: Питер, 2001. – 256 с.
3. Блонский П.П. Школьная успеваемость: Изб. педагог. произв. – М.: Педагогика, 1961. – 234 с.
4. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике – Спб.: Питер Ком, 1999, – 528 с.: Сост. В.М. Астапова. – СПб.: Питер, 2001. – 256 с.
5. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. – М.: Педагогика, 1994. – 356 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Педагогика, 1982, – 60 с.
7. Мэй Р. Краткое изложение и синтез теорий тревожности  Тревога и тревожность Под ред. И.В. Дубровиной. – М. Просвещение, 1991. – 400 с.
8. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М.: Владос, 1961. – 538 с.
9. Солдатов Г. Оценки и отметки начальной школе. Сост., Рапацевич Е.С. Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.
10. Словарь психолога-практика. Сост. В.М. Астапова. – СПб.: Питер, 2001. – 256 с.
11. Столяренко Л.Д. Самыгин С.И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. Ростов – на – Дону: Феникс, 1999. – 576 с.
12. Хекхаузен Х. Тревожность  Тревога и тревожность Сост. В.М. Астапова. – СПб.: Питер, 2001. – 256 с.
13. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Абрахам Маслоу и психология самоактуализации  Хрестоматия по гуманистической психотерпии. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 1995. – 302 с.
14. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Карл Рождерс и клиент-центрированная терапия  Хрестоматия по гуманистической психотерпии. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 1995. – 302 с.
15. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителю. – М.: Просвещение, 1993. – 348 с.
16. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 288 с.
17. Якобсон Т.М. Эмоциональная жизнь школьника. – М.: Педагогика, 1996. – 341 с.