Министерство образования и науки Украины

национальный педагогический университет имени м.п. драгоманова

Крымский гуманитарный факультет

**КУРСОВАЯ РАБОТА**

**Организация психокоррекционной работы со страхами и тревожностью у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста**

**Малиновской Русланы Аркадьевны**

Социально-психологического факультета

Специальность 6.040100 – «психология»

Курс 3, группа 2

Научный руководитель:

**Данилова Таисия Николаевна,**

кандидат психологических наук, доцент

Форма обучения: дневная

Артек 2007

**Содержание**

Введение

Раздел 1. Теоретическое обоснование проблемы страха и тревожности

* 1. Определение страха и тревожности, сходства и отличия
  2. Классификация страхов, детерминанты страха
  3. Проявление страхов у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста
  4. Последствия тревожных переживаний
  5. Поведение воспитателей и помощь ребенку в преодолении страхов

Раздел 2.Организация коррекционной работы для тревожных детей дошкольного и младшего школьного возраста

2.1 Основные принципы психокоррекционной работы

2.2 Игры и их роль в психокоррекции дошкольников и младших школьников

2.3 Арттерапия при коррекции страхов и тревожности у детей дошкольного и младшего школьного возраста

Раздел 3. Влияние организации психокоррекционной работы на уровень тревожности и страхов у детей дошкольного и младшего школьного возраста

3.1 Методы диагностики тревожности и страхов

3.2 Результаты влияния психокоррекционной работы на тревожность и страхи у детей

Заключение

Список использованных источников

**ВВЕДЕНИЕ**

Мы сталкиваемся с детства с тем, что страх и тревожность являются наиболее опасными из всех эмоций. Обширные области исследования, посвящённые страху и тревожности, создают прекрасные основания для дальнейшего понимания этих важных эмоций. Литературы по данной проблеме разработано немного, но она свидетельствует о том, что изучение страхов и тревожности у дошкольников и учащихся младших классов весьма актуальна.

Проблемой страхов у детей дошкольного и младшего школьного возраста занимались многие учёные. Безруких М.М. и Ефимова С.П. указывают на большой вклад Боулби в обозначение причин детских страхов, а так же на заслуги Рэчмена, согласно концепции которого, события или ситуации, которые вызывают так же боль, могут вызвать страх независимо от наличного ощущения боли. Черясворт предложил перечень индикаторов страха. Много методов и приёмов для снятия тревожности младших школьников разработано у А.М. Прихожан [2;26].

А.И. Захаров впервые в отечественной и мировой практике рассмотрел причины возникновения и развития дневных и ночных страхов. Привел статические данные, показывающие влияние различных факторов, в первую очередь семейных взаимоотношений, на формирование этих страхов.

Актуальность исследования проблемы определяется еще и тем, что с возрастом у детей меняются мотивы поведения, отношение к окружающему миру, взрослым, сверстникам. И от того, смогут ли воспитатели и педагоги уловить эти перемены, понять изменения, происходящие с ребенком, и в соответствии с этим изменить свои отношения, будет зависеть тот положительный эмоциональный контакт, который является основой нервно-психического здоровья ребенка.

К сожалению, в большинстве случаев страхи возникают по вине самих воспитателей, и наш долг - предупредить возможность их проявления и оградить детей от страхов, вызванных семейными неурядицами, душевной черствостью или, наоборот, чрезмерной опекой, или же просто воспитательской невнимательностью.

Переживание страхов следует отличать от состояния тревоги. В отличие от страхов тревога - это переживание определенной и не ясной опасности. В страхе и в тревоге есть общий эмоциональный компонент в виде чувства волнения и беспокойства, т.е. в обоих понятиях отображено восприятие угрозы или отсутствие чувства безопасности. Страх и тревога не редко встречаются вместе.

В данной курсовой работе изучено влияние организации психокоррекционной работы в Белгород-Днестровском детском доме № 5 на уровень тревожности и страхов у детей дошкольного и младшего школьного возраста. В курсовой работе использованы данные диагностического исследования, изучена организация психокоррекции в детском доме и проведен анализ результатов психокоррекционной работы на уровень тревожности и страхов у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Объект исследования: переживание страхов и тревожности детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Предмет исследования: особенности психокоррекционной работы со страхами и тревожностью у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Исходя из актуальности проблемы была определена цель курсового исследования: определить влияние организации психокоррекционной работы на уровень тревожности и страхов у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Задачи данной курсовой работы:

* Обобщить теоретический материал по проблеме возникновения страхов и тревожности у детей младшего школьного возраста.
* Выявить психолого-педагогические аспекты проявления детской тревожности.
* Изучить организацию психокоррекционной работы по коррекции страхов и тревожности в детском доме №5.
* Провести мониторинговые исследования по влиянию организации психокоррекционной работы на страхи и тревожность у детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования. При организации психокоррекционной работы в соответствие с основными принципами: единства диагностики и коррекции, комплексного подхода, учета индивидуальных и возрастных особенностей детей, произойдет снижение уровня тревожности и уменьшение количества страхов у детей.

**Раздел 1. Теоретическое обоснование проблемы страха и тревожности**

**1.1 Определение страха и тревожности, сходства и отличия**

Страх - это специфическое острое эмоциональное состояние, особая чувственная реакция, проявляющаяся в опасной ситуации. Страх вызывается всегда конкретной и близкой, уже наступившей опасностью.

Страх - аффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании конкретной угрозы для жизни и благополучия человека. Страх основан на инстинкте самосохранения, имеет защитный характер и сопровождается определенными физиологическими изменениями высшей нервной деятельности, что отражается на частоте пульса и дыхания, показателях артериального давления, выделении желудочного сока.

Нелегко найти человека, который бы никогда не испытывал чувство страха. Беспокойство, тревога, страх - такие же эмоциональные неотъемлемые проявления нашей психической жизни, как и радость, восхищение, гнев, удивление, печаль. Но при чрезмерной податливости к страхам, зависимости от них меняется поведение человека вплоть до «эмоционального паралича». Устойчивые страхи - это страхи, с которыми не может справиться ни ребёнок, ни взрослый, которые приводят к появлению нежелательных черт характера. Детские страхи, если к ним правильно относиться, понимать причины их появления чаще всего исчезают бесследно. Если же они болезненно заострены или сохраняются длительное время, то это служит признаком неблагополучия, говорит о физической и нервной ослабленности ребёнка, неправильном поведении родителей, конфликтных отношений в семье. Для того, чтобы воздействовать на ребёнка, помочь избавиться ему от страхов, воспитателям необходимо также знать, что такое страх, какую функцию он выполняет, как возникает и развивается, чего больше всего боятся дети и почему.[7;134]

Известный физиолог И.П. Павлов считал страх проявлением естественного рефлекса, пассивно-оборонительной реакцией с лёгким торможением коры больших полушарий. Страх основан на инстинкте самосохранения, имеет защитный характер и сопровождается определёнными изменениями нервной высшей деятельности, отражается на частоте пульса и дыхания, показателях артериального давления, выделении желудочного сока. В самом общем виде эмоция страха возникает в ответ на действие угрожающего стимула.

Существует две угрозы, имеющие универсальный и одновременно фатальный в своём исходе характер. Это смерть и крах жизненных ценностей, противостоящие таким понятиям, как жизнь, здоровье, самоутверждение, личное и социальное благополучие. Но и помимо крайних выражений страх всегда подразумевает переживание какой-либо реальной и воображаемой опасности

Гораздо более распространены внушённые детские страхи. Их источник - взрослые, окружающие ребёнка (родители, бабушки, воспитатели детских учреждений), которые непроизвольно заражают ребёнка страхом, тем, что излишне настойчиво, подчеркнуто эмоционально указывают на наличие опасности.

В результате ребёнок воспринимает только вторую часть фраз типа: «Не ходи - упадёшь», «Не бери - обожжёшься», «Не гладь - укусит». Ребёнку пока ещё не ясно, чем ему всё это грозит, но он уже распознаёт сигнал тревоги, и естественно, у него возникает реакция страха. Страх закрепился и распространился на исходные ситуации.

К числу внушенных можно отнести также и страхи, которые возникают у излишне тревожных родителей. Разговоры при ребёнке о смерти, болезнях, пожарах, убийствах отражаются на его психике, калечат её. Всё это даёт основание говорить о рефлекторном характере страха, даже, если ребёнок пугается (вздрагивает) при внезапном стуке или шуме, т.к. последний когда-то сопровождался крайне неприятным переживанием. Подобное сочетание запечатлелось в памяти в виде определённого эмоционального следа и теперь непроизвольно ассоциируется с любым внезапным звуковым воздействием.

От переживания страха следует отличать состояние тревоги. В отличие от страха тревога - это переживание отдаленной и неясной опасности. Именно неопределенность не столько самого источника тревоги, сколько того, как этого переживания можно избежать или как устранить вызывающий его источник, характеризует ощущение тревожности.

В страхе и в тревоге есть общий эмоциональный компонент в виде чувства волнения и беспокойства, т.е. в обоих понятиях отображено восприятие угрозы или отсутствие чувства безопасности.

Страх - эффективное (эмоционально заострённое) отражение в сознании человека конкретной угрозы для его жизни и благополучия; тревога - эмоционально заострённое ощущение предстоящей угрозы. Тревога в отличие от страха не всегда отрицательно воспринимаемое чувство, т.к. она возможна и в виде радостного волнения, волнующего ожидания. Эмоционально неблагополучный ребёнок в зависимости от психической структуры личности, жизненного опыта, взаимоотношений с воспитателями и сверстниками может испытывать как тревогу, так и страх. Объединяющим началом для страха и тревоги является чувство беспокойства. Оно проявляется в том, что ребёнок теряется, когда его спрашивают, не находит нужных слов для ответа на вопрос, говорит дрожащим голосом и часто замолкает совсем.[5;47]

Внутри всё холодеет, тело «наливается свинцом», ладони становятся влажными. Он может совершать много лишних движений, или наоборот, становится неподвижным.

Страх можно рассматривать и как своеобразный защитный механизм внутреннего "Я" личности. В коммуникативном аспекте исследования проблемы страха целесообразно выделить его дезоpганизующую функцию. Она проявляется прежде всего на уровне разрушения коммуникативных отношений и коммуникативных умений субъекта общения. Страх - явление динамичное.

В свою очередь, страх можно рассматривать как выражение тревоги в конкретной, объективизированной форме, если чувства не пропорциональны опасности, и тревога принимает затяжное течение. Если ребёнок начинает бояться самого факта возникновения страха, то здесь налицо высокий, нередко запредельный уровень тревоги, поскольку он боится, а точнее опасается всего того, что может даже косвенно угрожать его жизни и благополучию.

Тревожность различают как эмоциональное состояние и как устойчивую черту, индивидуальную психологическую особенность, проявляющуюся в склонности к частым интенсивным переживаниям состояния тревоги.

**1.2 Классификация страхов, детерминанты страха**

Психологи условно делят страх на ситуативный и личностный.

Ситуативный страх возникает в необычной, крайне опасной или шокирующей взрослого или ребенка обстановке, например, при нападении собаки. Часто он появляется в результате психического заражения паникой в группе людей, тревожных предчувствий со стороны членов семьи, конфликтов и жизненных неудач.

Личностно обусловленный страх предопределен характером человека, например, его повышенной мнительностью, и способен проявляться в новой обстановке или при контактах с незнакомыми людьми.

Страх реальный и воображаемый, острый и хронический. Реальный и острые страхи предопределены ситуацией, а воображаемый и хронический – особенностями личности.

Несмотря на то, что страх - это интенсивно выраженная эмоция, следует различать его обычный, естественный, или возрастной, и патологический уровни. Обычно страх кратковременен, обратим, исчезает с возрастом, не затрагивает глубоко ценностные ориентации человека, существенно не влияет на его характер, поведение и взаимоотношения с окружающими людьми. Некоторые формы страха имеют защитное значение, поскольку позволяют избежать соприкосновения с объектом страха.

На патологический страх указывают его крайние, драматические стороны выражения (ужас, эмоциональный шок, потрясения) или затяжное, навязчивое, труднообратимое течение, непроизвольность, то есть полное отсутствие контроля со стороны сознания, как неблагоприятное воздействие на характер, межличностные отношения и приспособление человека к социальной действительности.[8;234]

Причинами страха могут быть события, условия или ситуации, являющиеся началом опасности. Как указывает Боулби, причиной страха может быть либо присутствие чего-то, что обеспечивает безопасность. Детерминанты страха могут быть разделены:

* Врожденные детерминанты.

Грэй разделил все причины страха на 4 категории: интенсивность, новизна, эволюционно выработанные сигналы опасности, причины, возникающие в социальном воздействии.

Боль и громкий звук являются примерами слишком интенсивных стимулов, а незнакомые лица или предметы иногда вызывают страх из-за своей новизны. Грей рассматривал недостаток стимуляции или отсутствия стимула в ожидаемом месте и во времени как определённый вид нового стимула. Любые ситуации, угрожающие значительной части членов вида в течение длительного времени, являются эволюционно выработанными сигналами опасности.

Боулби выделил врожденные детерминанты страха, которые он называет «природными стимулами и их производными». Производные стимулы, по-видимому, скорее подвержены видоизменениям в опыте, чем природные. Природными стимулами страха являются: одиночество, внезапное приближение, внезапное изменение стимула, высота и боль. Стимулы страха включают: темноту, животных, незнакомые предметы и незнакомых людей. Как Боулби, так и другие авторы показали, что природные стимулы страха связанны с возрастом, т.е. зависят от процессов развития и созревания. Например, ряд исследователей показали, что страх перед незнакомыми людьми не может возникать в первые месяцы жизни потому, что у ребёнка ещё не развилась способность отличать знакомые лица от незнакомых. Эта способность возникает где-то между 6-и 9-месячным возрастом и именно в этом возрастном периоде отмечается максимальный страх перед чужими.

Боулби считал одиночество наиболее глубокой и важной причиной страха. Он также показал другие природные стимулы страха, например, внезапные изменения стимуляции пугают значительно сильнее, если они появляются на фоне одиночества.

* Культурные детерминанты страха.

Культурные детерминанты страха почти исключительно являются результатом научения. Так, даже негромкий сигнал воздушной тревоги может вызвать страх. Боулби считает, что многие культурные детерминанты страха могут при ближайшем рассмотрении оказаться связанными с природными детерминантами, замаскированными различными формами неправильного истолкования, рационализации или проекции. Боязнь воров, например, или приведений, может быть рационализацией страха темноты, страх перед попаданием молнии рационализацией страха грома.

Рэчмен даёт прекрасное описание процессов научения культурным детерминантам страха. Традиционной в объяснении этого процесса является концепция травматического обусловливания, согласно которой событие или ситуация, которые вызывают боль, могут вызвать страх независимо от наличного ощущения боли.[11;345]

* Проблема дифференциации страха от других эмоций.

Более тщательный анализ проблемы можно найти у Боулби. Он перечисляет ряд наблюдаемых экспрессивных и моторных актов, которые, по его мнению, можно рассматривать, как индикаторы страха. «Они включают осторожное всматривание в сочетании с подавлением движений, испуганное выражение лица, а также поиском контакта с кем-либо». Боулби предложил 4 основания для объединения различных форм поведения в поведенческий синдром страха: а) многие, если не все, проявления страха имеют тенденцию возникать одновременно или последовательно, б) события, которые вызывают одну из них, обычно вызывают и другие, в) большинство из них, если не все, выполняют единую биологическую функцию защиты, г) при самоотчёте испытуемые указывают на них, как на проявление страха.

Черясворт также предложил перечень индикаторов страха. Он добавил, что страх может сопровождаться или за ним может следовать осторожное исследование или даже улыбка, смех.

* Влечения и гомеостатические процессы как причины страха.

Влечение и сохранение гомеостазиса составляют менее важный класс причин страха. Влечение становится важным, когда оно возрастает до такой степени, что начинает свидетельствовать об определённом дефиците и вызывает эмоцию. В некоторых из таких случаев вызванной эмоцией является страх. [12;96]

Как указывалось выше, боль, вне зависимости от её причин, может вызвать страх. Страх может усиливать боль, но он может также активизировать реакции, связанные с избавлением от дальнейшей боли.

* Другие эмоции как причины страха.

В принципе любая эмоция может вызвать страх. Сходство нейрофизиологических механизмов с эмоцией страха приводит к тому, что они часто являются активаторами. Как утверждает Томкинс, «внезапное освобождение от длительного и сильного страха, если оно полное, приводит к радости, если неполное к возбуждению». Подтверждение связи между страхом и возбуждением можно найти у Балл в её работе, посвящённой гипнотически внушённому страху. Она показала, что испытуемые, переживающие страх, оказались в конфликте между желанием исследовать и желанием спастись. Она рассматривает это как доказательство двойственной природы страха. Теория дифференциальных эмоций интерпретирует конфликтное поведение как результат поведения между страхом и интересом.

* Когнитивные процессы.

Представляют собой наиболее общий вид причин страха. Например, страх какого-либо определённого объекта может быть вызван мысленным воспроизведением в памяти или антиципацией. Воспоминание или предвидение страха само по себе является достаточным для того, чтобы вызвать страх.

**1.3 Проявление страхов у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста**

Страх, как тень, преследовал человека ещё с незапамятных времён. Был он и у первобытного человека, постоянно подвергавшегося опасностям. Но его страх имел инстинктивную природу, возникал в непосредственной опасности для жизни, как самого человека, так и его ближайшего окружения. Страх - неотъемлемое звено в эволюции человеческого рода, т.к. он предотвращал слишком опасные для жизни безрассудные и импульсивные действия.

Ребёнок первых лет жизни боится всего нового и неизвестного, одушевляет предметы и сказочные персонажи, опасается незнакомых животных и верит, что его родители будут жить вечно. У маленьких детей всё реально, следовательно, их страхи носят реальный характер. Баба Яга - это живое существо, обитающее где-то рядом. Только постепенно у детей складывается объективный характер представлений, когда они учатся различать свои ощущения, справляться со своими чувствами и мыслить абстрактно - логически.

Во многих цивилизациях дети в своём развитии испытывают ряд страхов. Страхи бывают возрастные и невротические.[15;79]

Возрастные страхи отмечаются у эмоционально чувствительных детей как отображение особенностей их психического и личностного развития. Возникают они, как правило, под действием следующих факторов:

* Биологические предпосылки.

Способствуют возникновению страха некоторые типологические свойства высшей нервной деятельности. Это эмоциональная чувствительность и связанная с ней впечатлительность. Повышенная впечатлительность таких людей выражается в их эмоциональной ранимости и уязвимости, когда они « всё близко принимают к сердцу и легко расстраиваются», будучи неспособными к агрессивным ответам. Подверженные страхам дети не склонны к внешнему, открытому выражению своих чувств и переживаний – они « всё держат в себе».

Большинство детей проходят в своём психическом развитии ряд возрастных периодов повышенной чувствительности к страхам. Все эти страхи носят переходящий характер, но они способны оживлять аналогичные страхи, сохраняющиеся в памяти тревожных родителей. Страхи взрослых передаются детям в семье. Это наиболее типичный психологический путь передачи страхов. Вероятность появления страхов у детей всегда выше при наличии их у воспитателей, особенно, если на лицо общие свойства высшей нервной деятельности, а так же, когда воспитатели пользуются у детей авторитетом и когда между ними существует тесный эмоциональный контакт. Большинство страхов передаются детям неосознанно, но некоторые страхи, точнее опасения, могут внушаться детям в навязываемой системе ценностных ориентаций. Таким образом, наследуются не сами страхи, а некоторые общие свойства реагирования.

* Невротические страхи.

Характеризуются большей эмоциональной интенсивностью и напряжённостью; длительным течением или постоянством; неблагоприятным влиянием на формирование характера и личности; избежанием объекта страха, а так же всего нового и неизвестного; относительной трудностью устранения страхов.

Невротические страхи могут быть результатом длительных и неразрешимых переживаний. Чаще всего боятся подобным образом чувствительные, испытывающие эмоциональные затруднения в отношениях с воспитателями дети, чьё представление о себе искажено эмоциональными переживаниями в семье или конфликтами. Эти дети не могут полагаться на взрослых как источник безопасности, авторитета и любви. С 6-7 лет ребёнок идёт в школу. Социальная позиция школьника налагает на него чувство ответственности, долга, обязанности, и это является одной из сил, формирующих нравственные стороны личности. К моменту поступления в школу у детей наблюдается уменьшение количества страхов, что как раз и обусловлено новой социальной позицией школьника, которая уменьшает эгоцентрическую направленность личности, а так же и инстинктивно опосредованные формы страха. Младший школьный возраст - это возраст когда перекрещиваются инстинктивные и социально опосредованные страхи. Инстинктивные, преимущественно эмоциональные, формы страха - это собственно страх как воспринимаемая угроза для жизни, в то время, как социальные формы страха являются его интеллектуальной переработкой. Ведущий страх в данном возрасте - это страх «быть не тем», о ком хорошо говорят, кого уважают, ценят и понимают. Конкретными формами страха «быть не тем» являются страхи сделать не то, не так, быть осуждённым и наказанным. Эти страхи говорят о нарастающей социальной активности, об упрочении чувства ответственности, долга, обязанности, т.е. обо всём том, что объединено в понятие «совесть», которое является центральным психологическим образованием данного возраста.

Итак, первый раз в 1 класс. Сколько тревог, волнений хлопот, разговоров. И вот, наконец, долгожданный день наступил - ребёнок в классе, среди сверстников, перед ними учитель. Новая, очень значимая фигура в его жизни. Поступление в школу - серьёзное испытание для детей. Новое окружение, новые требования, а сколько всего нужно уметь делать - внимательно слушать учителя, концентрировать внимание, уметь отвечать на вопросы преподавателя. Зато желание побегать, поиграть, повеселиться - надо подавлять. Если со всем этим ребёнок справляется, и всё у него идёт хорошо - он радостен, увлечён, он верит в свои силы. Если же нет - интерес к учёбе быстро проходит, успехов нет и нечему радоваться как ребёнку, так и родителям.[7;196]

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

Контрольные работы, домашние задания, отметки, давление родителей, давление ровесников, давление учителей, проблемы в обучении - школа может стать источником значительных страхов, что повлияет на его учёбу и здоровье. Очень часто дети испытывают страх, когда чувствуют, что ситуация выходит из-под контроля. Учитель несправедлив. Контрольная слишком сложная. Второй попытки не будет и т.д. Ещё одна школьная беда волнение детей из-за возможных ошибок («Вдруг будет неправильно»), а иногда из-за боязни критики или насмешек со стороны учителей, воспитателей, ровесников. Волнение держит школьников в состоянии напряжения или гиперактивности, которое мешает нормально учиться, потому что учёба требует восприимчивости и сосредоточенности. Таким образом, в школе дети могут оказаться в ловушке страха.

**1.4 Последствия тревожных переживаний**

Состояние чистой или как говорят психологи, "свободно плавающей", тревоги крайне трудно перенести. Неопределенность, неясность источника угрозы делает поиск выхода из положения очень трудным, сложным. Испытывая гнев, я могу бороться. Испытывая печаль, я могу искать утешения. Но в состоянии тревоги я не могу ни защищаться, ни бороться, потому что не знаю против чего бороться и защищаться.

Как только возникает тревога, в душе ребенка включается целый ряд механизмов, которые "перерабатывают" это состояние во что-то другое, пусть тоже неприятное, но не столь невыносимое. Такой ребенок может внешне производить впечатление спокойного и даже самоуверенного, но необходимо научиться распознавать тревожность и "под маской".

Внутренняя задача, которая стоит перед эмоционально неустойчивым ребенком: в море тревоги найти островок безопасности и постараться как можно лучше его укрепить, закрыть со всех сторон от бушующих волн окружающего мира. На начальном этапе формируется чувство страха: ребенок боится оставаться в темноте, или опоздать в школу, или отвечать у доски. Страх - первая производная тревоги. Его преимущество - в том, что у него есть граница, а значит, и всегда остается какое-то свободное пространство вне этих границ. [12;234]

Страх отражается почти на всех сферах жизнедеятельности ребенка, заметно ухудшая его самочувствие и осложняя отношения с окружающими людьми.

Еще Ларошфуко сказал: «Мы обещаем согласно своим надеждам, а поступаем согласно своим страхам».

Последствия страхов разнообразны, и по существу, нет ни одной психической функции, которая не могла бы претерпеть неблагоприятные изменения. В первую очередь это относится к эмоциональной сфере, когда страх пропитывает все чувства тревожной окраской.

В младшем школьном и особенно в дошкольном возрасте страхи наиболее успешно подвергаются психологическому воздействию, поскольку они пока больше обусловлены эмоциями, чем характером, и во многом носят возрастной переходящий характер.

Если в этом возрасте не будет сформировано умение оценивать свои поступки с точки зрения социальных предписаний, то в дальнейшем это будет весьма трудно сделать, так как упущено благоприятное время для формирования чувства ответственности.

**1.5 Поведение воспитателей и помощь ребенку в преодолении страхов**

Главное, что нужно сделать воспитателям в таких случаях, - это устранять основные причины повышения общей тревожности ребенка. Для этого заставьте себя внимательно присмотреться к ребенку, к самим себе, ко всей ситуации в семье в целом. Необходимо критично пересмотреть свои требования к ребенку, обратив внимание на то, не слишком ли воспитательские запросы превышают реальные возможности ребенка, не слишком ли часто он оказывается в ситуации «Тотального неуспеха». Воспитателям надо помнить, что ничто так не окрыляет ребенка, как удача, радость от хорошо выполненного, даже самого маленького дела, и ничто так не в состоянии заглушить в ребенке чувство самоуважения, усилить чувство тревожности как часто повторяющиеся неудачи. Тогда станет ясно, по какому пути должны направлять свое воспитание воспитатели, дети которых испытывают страхи. Воспитатели должны всеми силами повысить чувство уверенности ребенка в себе, дать ему переживание успеха, показать, как он силен, как он может, приложив усилия, справиться с любой трудностью. Очень полезно пересмотреть применяемые методы поощрения и наказания, оценить: не слишком ли много наказаний? Если это так, то следует усилить поощрения, направить их на повышение самоуважения, на подкрепление самооценки ребенка, на воспитание уверенности и усиление чувства безопасности.

Именно тогда, когда ребенку трудно, когда он охвачен тягостным переживанием, воспитатели могут с наибольшей полнотой проявить свою любовь, свою нежность. Помочь ребенку справиться со страхами - это, значит, пережить совместную радость от обретенной победы над самим собой. Это будет вашей общей победой, потому что измениться нужно не только ребенку, но и его воспитателям. Не стоит жалеть труда для достижения такой победы, ведь наградой будет ваш собственный ребенок - освобожденный от страха, а значит, приготовленный для обретения нового жизненного опыта, открытый для радости, для счастья.

А. Фромм, Т. Гордон считают, что для того чтобы помочь ребенку преодолеть страх, воспитателям необходимо понять, что кроется за страхом ребенка. Полезно сделать любое усилие, чтобы улучшить отношения с детьми. А для этого мы должны умерить свои требования к детям, реже наказывать их и меньше обращать внимания на враждебность, которую они время от времени проявляют к нам. Мы должны дать им понять, что гнев, который они иногда испытывают к воспитателям, а мы к ним, - это совершенно естественное и нормальное явление и оно может повлиять на наши дружеские чувства. Это, разумеется, точка зрения взрослого человека, а ребенку мы можем доказать свою любовь только ровным и неизменным отношением к нему. [9;198]

Снятие страха, когда он возникает, в огромной мере зависит от того, на сколько нам удается успокоить ребенка, вернуть ему душевное равновесие: на сколько мы понимаем его и как относимся к его страхам. Необходимо создать такую обстановку в семье, чтобы дети поняли: они без стеснения могут сказать нам обо всем, что их напугало. И они сделают это только в том случае, если не будут бояться нас и почувствуют, что мы не осуждает их, а понимаем.

Мы должны с уважением отнестись к страху ребенка, даже если он совершенно беспочвен, или же вести себя так, словно вы давно знаете и нисколько не удивляетесь его испугу; кроме того, надо взять себе за правило употреблять понятие страх без всяких опасений и не считать его словом, на которое наложен запрет.

Расскажите ребенку, как вы сами или кто-то из общих знакомых пережил точно такой же страх и сумел его преодолеть. Надо показать малышу, что мы понимаем его страх и готовы быть рядом, чтобы помочь, когда он захочет побороть его.

Таким образом для того чтобы воздействовать на ребенка и помочь ему избавиться от страхов, воспитателям необходимо также знать, что такое страх, какую функцию он выполняет, как возникает и развивается, чего больше всего боятся дети и почему, как предупредить страхи у детей и что предпринять, если они уже есть.

Нелегко найти человека, который бы никогда не испытывал чувство страха. Беспокойство, тревога, страх - такие же эмоциональные неотъемлемые проявления нашей психической жизни, как и радость, восхищение, гнев, удивление, печаль. Но при чрезмерной податливости к страхам, зависимости от них меняется поведение человека вплоть до «эмоционального паралича». Устойчивые страхи - это страхи, с которыми не может справиться ни ребёнок, ни взрослый, которые приводят к появлению нежелательных черт характера. Детские страхи, если к ним правильно относиться, понимать причины их появления чаще всего исчезают бесследно. Если же они болезненно заострены или сохраняются длительное время, то это служит признаком неблагополучия, говорит о физической и нервной ослабленности ребёнка, неправильном поведении родителей, конфликтных отношений в семье. Для того, чтобы воздействовать на ребёнка, помочь избавиться ему от страхов, воспитателям необходимо также знать, что такое страх, какую функцию он выполняет, как возникает и развивается, чего больше всего боятся дети и почему.

В свою очередь, страх можно рассматривать как выражение тревоги в конкретной, объективизированной форме, если чувства не пропорциональны опасности, и тревога принимает затяжное течение. Если ребёнок начинает бояться самого факта возникновения страха, то здесь налицо высокий, нередко запредельный уровень тревоги, поскольку он боится, а точнее опасается всего того, что может даже косвенно угрожать его жизни и благополучию.

Последствия страхов разнообразны, и по существу, нет ни одной психической функции, которая не могла бы претерпеть неблагоприятные изменения. В первую очередь это относится к эмоциональной сфере, когда страх пропитывает все чувства тревожной окраской.

Страх принадлежит к категории фундаментальных эмоций человека. Мотивация страха - условно-рефлекторная, т. к. в нем закодирована эмоционально переработанная информация о возможности опасности. Само же чувство страха появляется непроизвольно, помимо воли, сопровождаясь выраженным чувством волнения, беспокойства или ужаса.

Известны рефлекторные реакции новорожденных типа беспокойства в ответ на громкий звук, потеря равновесия, приближение большого предмета. Однако собственно о страхе, а не о реакциях беспокойства можно говорить не раньше 6 мес. Беспокойство во второй половине первого года Фрейд связал с опасностью отделения от матери. В 8 мес. появляется страх на появление незнакомых лиц. Легко передается беспокойство матери, если она спешит или взволнована. В дальнейшем это коварные сказочные герои, способные отнять жизнь, нанести увечье, ущерб, в отличие от матери, дающей тепло, любовь, жизнь.

**Раздел 2. Организация коррекционной работы для тревожных детей дошкольного и младшего школьного возраста**

**2.1 Основные принципы психокоррекционной работы**

Основные принципы психокоррекционной работы в нашей стране разработаны такими ученными: Б.Г. Ананьевым, А.И. Божович, Л.С. Выгоцким, П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым и др.

Эти принципы гласят, что личность - это целостная психологическая структура, которая формируется в процессе жизни человека на основе усвоения им общественных форм сознания и поведения. Психологическое развитие и формирование личности ребенка возможны только в общении с взрослыми и происходят, прежде всего, в той деятельности, которая на данном этапе развития является ведущей. В младшем школьном возрасте это учебная деятельность и все еще важной остается игра. При наличии определенных и строго продуманных условий все здоровые дети обладают способностью к развитию и коррекции тех нарушений, которые не соответствуют норме в том числе и коррекции страха и тревожности. В большей мере результат психокоррекционной работы зависит от ее организации.

Создание в воспитательном учреждении благоприятного для развития детей психологического климата, который определяется позитивным общением при взаимодействии ребенка и взрослых является актуальной задачей. Для подобного общения характерна безоценочность. Высшая ценность в общении - это другой человек, с которым мы общаемся, со всеми его качествами, свойствами, настроением и прочее. В позитивном общении главным является право другого человека на индивидуальность уже сложившуюся или формирующуюся.

При организации коррекционной работы необходимо создать условия для возникновения доверия воспитанника к воспитателю, только так у ребенка возникает желание заниматься коррекционной работой. [19;375]

Отрицательное отношение к воспитателю и психологу у детей младшего школьного возраста встречается очень редко, а неопределенное - часто, так как при таком отношении возникает недоверие к воспитателю, а следовательно к той деятельности, которой он занимается. На занятиях такие дети чаще всего замкнуты, ранимы или равнодушны, невосприимчивы к указаниям психолога, безынициативны. В общении они проявляют вынужденную покорность и смирение, а иногда стремление приспособиться. Эти эмоции могут закрепиться и быть перенесены на взаимоотношения между учителями и товарищами в дальнейшей жизни. В связи с чет, может возникать негативное отношение к воспитательным учреждениям, неадекватное отношение к себе и к людям. Прогрессивное развитие личности в таких условиях невозможно, требуется коррекция этих условий в соответствие с основными принципами, предъявляемыми в психокоррекционной работе.

Принцип первый - единство коррекции и развития. Это значит, что решение о необходимости коррекционной работы принимается только на основе психолого-педагогического анализа внутренних и внешних условий развития ребенка.

Принцип второй - единство возрастного и индивидуального в развитии. Это означает индивидуальный подход к ребенку в контексте его возрастного развития. Коррекционная работа предполагает знание основных закономерностей психического развития, понимание значений последовательных возрастных стадий для формирования личности ребенка. Существуют возрастные ориентиры нормального развития. Под нормальным развитием понимают гармоничное психическое развитие, соответствующее возрасту. Такая ориентировочная возрастная норма в значительной степени обусловлена культурным уровнем и социально-историческими требованиями общества.

Ценность каждого возраста бесспорна. Именно полноценное проживание каждого этапа онтогенеза гарантирует реализацию возможностей развития того или иного возраста, что является определяющим для обеспечения всех сторон формирования личности ребенка. Но при этом следует учитывать, что для каждого конкретного ребенка возраст выступает как индивидуальный вариант развития. Это основано на важнейших психологических закономерностях, к которым относятся: постепенность, неравномерность развития, наличие «латентных» периодов, когда развитие происходит в скрытом, недоступном для наблюдения виде и проявляется лишь через некоторое время в виде резкого «рывка», причем продолжительность этих периодов у детей различна, различны индивидуальные темпы как развития в целом, так и отдельных его свойств, процессов и качеств, своеобразие эмоциональной сферы и силы переживаний ребенком различных жизненных ситуаций и многое другое. Поэтому коррекционная работа должна быть ориентирована на некий образец, норму нормального развития, но не должна своей целью ставить «подгонку» под этот ориентир каждого ребенка именно сейчас, в данный момент. Ориентир предполагает широкое поле поиска и деятельности, как в пространстве возможностей ребенка, так и во времени их актуализации.

Принцип третий - единство диагностики и коррекции развития. Задачи коррекционной работы могут быть поняты и поставлены только на основе полной диагностики и оценки ближайшего вероятностного прогноза развития, который определяется исходя из зоны ближайшего развития ребенка. Коррекция и развитие взаимообусловлены. Деятельность, направленную на решение задач психологической коррекции, можно назвать диагностико-коррекционной или диагностико-развивающей работой.

Д.Б. Эльконин (1981) отмечал, что необходима специальная диагностика, направленная не на отбор детей, а на контроль за ходом их психического развития с целью коррекции обнаруживаемых отклонений. Он подчеркивал, что контроль за процессом развития должен быть особенно тщательным, чтобы исправление возможных отклонений в развитии начиналось возможно раньше.

Прежде чем решать, нужна ли коррекционная или развивающая работа с ребенком, необходимо выявить особенности его психического развития, сформированности определенных психологических новообразований, соответствие уровня развития умений, знаний, навыков, личностных и межличностных образований возрастным ориентирам, требованиям общества и др.

Психодиагностика помогает получить информацию об индивидуально-психологических особенностях детей, о трудностях в обучении, которые испытывают младшие школьники, о возрастной динамике индивидуальных различий у детей, в том числе проявлений полового диморфизма.

Развитие в онтогенезе имеет сложный системный характер. Диагностическое обследование как раз и позволяет раскрыть целостную системную картину причинно-следственных связей, сущностных отношений между выявляемыми признаками, симптомами отдельных нарушений, отклонений и их причинами.[3;484]

Психологический диагноз производится не только по результатам психологического обследования, но обязательно предполагает соотнесение полученных данных с тем, как выявленные особенности проявляются в жизненных ситуациях. Большое значение при постановке психологического диагноза имеет возрастной анализ полученных данных с учетом зоны ближайшего развития конкретного ребенка.

Принцип четвертый - деятельностный принцип осуществления коррекции. Этот принцип определяет выбор средств, путей и способов достижения поставленной цели. Деятельностный принцип основан на признании того, что именно активная деятельность самого ребенка является движущей силой развития, что на каждом этапе существует так называемая ведущая деятельность, в наибольшей степени способствующая развитию ребенка в данном периоде онтогенеза, что развитие любой человеческой деятельности (в нашем случае игры и учения) требует специального формирования - А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн.

Этот принцип предполагает проведение психолого-педагогической коррекционной работы через организацию соответствующих видов деятельности самого ребенка в сотрудничестве с взрослым. Так, к успеху в учебной деятельности ведет собственная активность ребенка, основанная на заинтересованности, любознательности, жажде поиска, знаний и открытий. Пробудить такую активность в школе - не просто. Но без нее ни о каком развитии говорить не приходится. К успеху, к развитию способностей нельзя привести ребенка через насилие, упреки, указы, приказы... Необходима коррекция учебного процесса в плане изменения условий обучения, предусматривающих возможность развития собственной активности ребенка в учебно-познавательной деятельности.

Все дети от природы одарены способностью к развитию: способностью ощущать и воспринимать окружающий мир, способностью думать, говорить, рассуждать, воображать, запоминать, желать, чувствовать, переживать, напрягаться, добиваться. Но эти способности необходимо развивать с момента рождения ребенка. Коррекционные усилия взрослых и в детском саду, и в школе должны быть как раз и направлены на то, чтобы создать условия воспитания и обучения детей, которые бы восполнили, если это необходимо, пробелы и недостатки в развитии, возникшие в предшествующие годы жизни ребенка.

Отсюда принцип пятый - подход в коррекционной работе к каждому ребенку как к одаренному. Этот принцип означает, что дети, с которыми проводится психокоррекционная работа, не должны восприниматься как дети «второго» сорта. Они требуют не снисходительности, не жалости, не снижения общего уровня обучения, а коррекции своего развития до оптимальной нормы.

Мобилизация движущих сил развития происходит у ребенка тогда, когда он чувствует, что взрослый верит в него, доверяет ему, включает его в решение все более и более трудных задач и проблем. У М.М. Пришвина есть очень тонкое высказывание: «тот человек, кого ты любишь во мне, конечно, лучше меня: я не такой. Но ты люби, и я постараюсь быть лучше себя».

Формирование способностей, как общих, так и специальных, - процесс очень сложный, он имеет свои особенности на каждом возрастном этапе, тесно связан с развитием интересов ребенка, самооценкой его успехов в той или иной деятельности. Несформированные способности и интересы ведут к недоразвитию личности. Коррекция недостатков в развитии способностей и интересов ребенка - важнейшее направление психолого-педагогической работы.

**2.2 Игры и их роль в психокоррекции дошкольников и младших школьников**

Большие возможности по коррекции эмоционального состояния, личностных качеств представляют игры дошкольников.

Важное значение в плане коррекции негативных эмоциональных состояний имеет данные исследования К. Левина и его сотрудников о роли воображаемой ситуации в преодолении барьеров. Часто замещение одного предмета другим невозможно вне игровой ситуации, это означает, что динамика эмоциональных состояний в реальной действительности и условиях игры различна. Стойкие аффективные барьеры, возникающие в жизни ребенка, преодолеваются им гораздо легче в игре. На это свойство игровой, «мнимой» ситуации указывал и Л.С. Выготский, говоря о том, что именно в условиях «мнимой» ситуации ребенку легче принять на себя роль другого.

Игровая деятельность представляет особые возможности для изучения и перестройки эмоциональной сферы детей с трудностями в развитии. Прежде всего, игра является деятельностью привлекательной и близкой дошкольникам младшим школьникам, поскольку исходит из их непосредственных интересов и потребностей, из их контактов с миром, опосредованных всеми человеческими отношениями, в которые дети включены с самого начала. Как ведущая деятельность, определяющая психическое развитие ребенка дошкольного и младшего школьного возраста, игра является и наиболее адекватным средством для коррекции различных нарушений не только в развитии эмоциональной сферы, но и в психическом развитии личности в целом.

Разные виды игр с успехом используются в коррекционных целях в работе с детьми. Интересна специальная игровая методика, разработанная А. И. Захаровым, направленная на преодоление детьми страхов. Игры широко применяются в работе как со страдающими неврозами детьми, так и со здоровыми. Предметом коррекции игровой психотерапии могут быть и бедность эмоционального мира ребенка, эмоциональная неотзывчивость, запаздывание развития высших чувств, неадекватное эмоциональное реагирование.[8;623]

Известный специалист в области психокоррекции дошкольников А.С. Спиваковская, отмечая специфичность использования игры в коррекционных занятиях, обращает внимание на ее полифункциональность. При помощи игры можно решать самые разные задачи: одна и та же игра для одного ребенка может быть средством повышения самооценки, для другого - оказывать растормаживающий, тонизирующий эффект, а для третьего стать шкалой коллективных отношений. [20;342]

Богаты коррекционные возможности не только сюжетных игр, но и игр - драматизаций. Разыгрывая ранее встречающиеся трудные ситуации в играх - драматизациях типа: «Какая Я», «Какая наша группа», дети получают возможность выплеснуть чувства, подавляемые в конфликтных ситуациях.

Коррекционным целям способствует и «перенос» негативных качеств собственной личности ребенка на игровой образ. «Отстраняясь» таким образом, от них, ребенок получает возможность как бы избавиться на время от своих собственных недостатков, со стороны оценить их, проиграть свое отношение к ним. Особую ценность представляют игры - драматизации по специально подобранным в коррекционных целях произведениям, прежде всего сказкам.

В повседневной жизни воспитателю и родителям постоянно приходится сталкиваться с проявлениями негативных эмоциональных всплесков у детей, которые нередко порождаются именными перепетилиями - конфликтами между родителями и ребенком, межличностными отношениями, взаимодействиями в системе «воспитатель - ребенок», «ребенок - ребенок», «ребенок - дети», «ребенок - семья».

Эти проблемы дети не в состоянии решить самостоятельно, поэтому отклонение в поведении детей актуализируют проблему современной диагностики их причин, планирование адекватных приемов психолого-педагогической коррекции, усиленной при необходимости врачебной помощи.

М.И. Буянов утверждает, что воспитание ребенка должно строится с учетом ряда важных требований: во-первых, взрослые должны быть эмоциональны в присутствии ребенка, ясно, четко, однозначно выражать свое отношение ко всему, что может явиться объектом его восприятия. Это необходимо для формирования его собственной системы оценок окружающего необходимой каждому человеку, во-вторых, взрослые должны быть максимально ласковы с ребенком, так как это оказывает стимулирующее воздействие на его психическое развитие, а также способствует формированию уверенности в себе, переживания защищенности, в-третьих, требования взрослых к ребенку должны быть постоянными и строится с учетом реальных его возможностей - это необходимо для формирования воли и других важных качеств для развития способности действовать исходя из сложившихся устойчивых оценок, а не узко ситуационно; в-четвертых, следует давать ребенку возможность накапливать опыт оценки ответственных действий; даже если он действует неверно по мере возможности следует дать ему завершить задуманное и помочь оценить действия и его результат в целом, а не одергивать по ходу дела, так как в том случае он не накапливает достаточного опыта самооценки и к тому же оказывается склонным к импульсивным мотивированным поступкам.

Одним из методов коррекции является игра. В практике детской психотерапии одним из первых применил игру З. Фрейд.[22;47]

Теория детской игры подробно изучена отечественной психологии. Сущности, мотивом, структуре и функции игрового поведения посвящены исследования Л.С. Выгодского, А.Н. Леонтьева, Б.Д. Эльконина и других. Исследователи рассматривают игру, как эволюционно и исторически сложившийся вид специфической деятельности человека, которая особенно ярко проявляется в детском возрасте.

Эволюционное игровое поведение закреплено в наследственных структурах и его особенности проявляются в индивидуальном развитии при последовательной смене возрастных и критических периодов. Однако подчиняясь закономерному порядку реализации биологических программ развития детская игра в тоже время в высшей степени социализирована. Оба этих важных момента учитывать при осуществлении деятельности практического психолога. Важным здесь является обучающий, развивающий и корректирующий характер игры.

Под влиянием наследственных программ игра способствует отработке и накоплению соответствующего индивидуального опыта путем упражнения в сенсорной и моторной сферах налаживания сенсомоторных взаимодействий, Формированию вида специфических комплексов поведения, приобретению навыков в общении, широкому ознакомлению с окружающим миром. Игра носит обучающий и развивающий характер, т.к. ребенок играет не только с детьми, но и с родителями. Родители обучают детей многим навыкам, которые будут нужны во взрослом состоянии. Игра позволяет проектироваться в выполнении двигательных актов и общественных взаимодействий, которые будут необходимы в жизни, она служит тренировкой и обогащает информацию об окружающей среде. Игра влияет на развитие самых важных сторон поведения и индивида.

Развивающий эффект игры обеспечивается ее двуплановостью. С одной стороны играющий выполняет реальную деятельность, осуществление которой требует действий, связанных с решением вполне реальных задач, с другой стороны - ряд моментов этой деятельности носит условный характер, позволяющей отвлечься от реальной ситуации, с ее ответственностью и многочисленными обстоятельствами.

В структурном плане игра отличается тремя характерными особенностями, которые можно учитывать при использовании игр в диагностической и коррекционной работе:

В игре имеется упорядоченная последовательность взаимодействий.

Имеется подвох (это значит, что взаимодействие происходит на двойном уровне и один из этих уровней скрыт от другого).

Имеется выигрыш.

Развивающий характер игры отражен во взглядах К. Гросса, который считал игру формой самоусовершенствования молодых существ, его теория носит название «Теория предупреждения». К этой же мысли склонялся В. Штерн, который назвал игру «Зарей» серьезного инстинкта.

Точка зрения на врожденный характер детской игры высказывал и поддерживал З. Фрейд, и позднее его ученики. Он считал игру выражением глубинных инстинктов и относил ее в сферу бессознательного. Точка зрения подтверждает то, что большинство детских игр - осуществляется на три основные темы: «Хищник-жертва» (Один прячется, убегает, другой догоняет, ищет, ловит) «Брачные партнеры» (разыгрываются ритуалы знакомств, ухаживания, строительство гнезд, нор), «Родители-дети» (один делает вид, что кормит, согревает, носит, чистит другого).

Все эти важнейшие моменты эволюции всех млекопитающих отражены в детских играх, что подтверждает наследственно закрепленный характер игр, а следовательно, определяет наличие возрастных и критических периодов игрового поведения, соответствующих уровню развития нервной системы ребенка, его мозга. Отсюда неуклонно следует вывод: отсутствие соответствующих условий для осуществления игровой деятельности ребенка может отрицательно отражаться на его дальнейшем развитии. Когда дети мешают товарищам по играм, предметов с которыми может играть или ограничивают игры даже с самим собой, они вырастают трусливыми, неудачно ведут себя при контактах с другими. Им трудно образовать пару, жить в мире с другими. Им трудно ухаживать за потомством.

С другой стороны игра детей - качественное приобретение исторического развития человека.

Способствуя накоплению и приобретению жизненного опыта, она в тоже время является социальной, что также необходимо учитывать в диагностической и коррекционной работе.

Многое в играх детей общее с миром животных: основные игры детей - это игры в догонялки, прятки, пап и мам, кормление кукол, уход за ними, борьба, коллективная борьба против «чужих» (игры в войну). Копаться в песке, делать «секреты», собирать безделушки, прятать их так, чтоб их никто не нашел. Но среди многочисленных вариантов, тем, общих с животными, дети играют в не меньшей степени и в чисто человеческие игры, в которые со щенком и котенком не поиграешь, - они подражают работе взрослых, играют в специально придуманные родителями и воспитателями игры, развивающие эрудицию и творчество, это целая область экспериментов.

Детская игра заключается в воспроизведении действий и взрослых и отношений между ними и направлены на ориентировку и познание предметное и социальной действительности, одно из средств физического, умственного, нравственного воспитания детей.

Важным для организации диагностической и коллекционной работы практического психолога является положение Эльконина, о том, что каждому возрастному периоду соответствует четко фиксированная «Ведущая деятельность». В дошкольном возрасте это непосредственное эмоциональное общение от рождения до года, предметно - манипулирующая деятельность от года до трех лет, и сюжетно-ролевая игра от трех до семи лет. Именно детская игра, соответствующая возрастному периоду, как ведущий вид деятельности дошкольников, определяет развитие его мышления, памяти, внимания. Важная роль игры сохраняется и в младшем школьном возрасте.

По А.Н. Леонтьеву значение ведущей деятельности то, что развитие ее обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности на данной возрастной стадии развития. Неотработанность автоматизма в критические периоды развития, неадекватность, искажение восприятие информации откладывает отпечаток, прежде всего в нарушении игровой деятельности, что нарушает взаимодействие со сверстниками, исключает ребенка из детского коллектива и необратимо сказывается на развитии личности. Наличие соответствующего игрового поведения говорит о психическом и интеллектуальном здоровье ребенка. Нарушение же отрицательно сказывается на развитии личности в целом.

Правильно сформированное игровое поведение должно соответствовать определенной структуре. В большинстве случаев игра сопряжена с перестройкой стереотипных действий, наблюдаемых у взрослых, эти перестройки можно подразделить на шесть типов.

В игре может быть изменена последовательность действий.

Отдельные акты, входящие в последовательность могут быть преувеличены.

Некоторые акты, входящие в последовательность, могут многократно повторяться.

Нормальная последовательность может оставаться незавершенной, т.е. закончиться раньше, чем обычно, в результате перехода к посторонним действиям.

Некоторые движения могут быть преувеличены и многократно повторены.

Отдельные движения, входящие в последовательность могут остаться незавершенными.

Кроме того, могут перемешиваться акты, обычно связанные с совершенно разной мотивацией.

При постановке диагноза при психодиагностической работе с детьми необходимо отмечать, насколько выражены эти типы в их игровой деятельности и соответствия их возрастному периоду развития.

Многие исследователи структурных и функциональных особенностей игры считают необходимым выраженность в нормальной игровом поведении таких особенностей как:

* ненаправленность действий;
* импульсивность;
* эффективная связь с окружающими;
* робость, боязливость, застенчивость.

Именно эти черты при определенных условиях приводят к игре. Невыраженность их приводит к нарушениям игрового поведения и отставания развития.[3;34]

Сохраняя биологические основы, игра детей уже в раннем периоде несет огромные возможности для вариантов деятельности, для развития творческого, абстрактного освоения мира. В развитии игровой деятельности можно выделить несколько этапов формирования:

Включение игрового поведения под влиянием внутренней наследственной программы развития и факторов воздействия, необходимость, обогащенная внешняя предметная (сторона) среда;

Включение и обработка врожденных игровых программ под влиянием общения в семье. Особое значение парное взаимодействие;

Включение врожденных игровых программ и обработка их в условиях коллективного взаимодействия (в детских коллективах), детский сад, школа. На этом этапе отрабатываются формы взаимодействия в коллективах, подчинение своих интересов интересам коллектива и общества.

Организуя детскую игру, психолог может наблюдать ее соответствие возрастному периоду, видеть уровень отработанности игровых навыков, может установить степень отставания, задержки, удлинения игрового периода.

Диагностика причин не является самоцелью, она подчинена главной задаче-разработке рекомендаций по психическому развитию ребенка или коррекции этого развития.

Л.С. Выгодский писал об игре, как об основном условие развития ребенка, при котором он может проявить способности, открывающей уровень его ближайшего развития. Однако создавать ближайшего развития может лишь конкретная игровая деятельность. В тех случаях, когда ведущая деятельность не сформирована, она не сможет способствовать становлению психических свойств и качеств ребенка, приобретению знаний, умению навыков.

Те дети, у которых игровая деятельность не сформирована, обычно не испытывают потребности в переходе к новой ведущей деятельности - учебной. Если критический период, почему либо пропущен, то последствие этого обычно необратимы. Например, подвижные игры дают возможность развивать и совершенствовать движение детей, оказывает большое влияние и на нервно-психическое развитие ребенка, формирование важных качеств личности, они вызывают положительные эмоции, развивают тормозные процессы. В этих играх развивается сообразительность, смелость, быстрота реакции.

По мнению П. Ф. Лесгафта, они выступают за своеобразные законы, выполнение которых обязательно для всех участников игры. Осознание правил ведет к тому, что дети становятся более организованными, приучаются оценивать свои действия и действия партнеров, помогать друг другу.

Подвижная игра, как и любая другая направлена на достижения определенных целей воспитания и обучения.

**2.3 Арттерапия при коррекции страхов и тревожности у детей дошкольного и младшего школьного возраста**

Прежде всего рисование и изображение связано с радостью, именно по этой причине Шоттенлоэр Г. рекомендует использовать метод арттерапии при психокоррекционной работы с детьми, имеющими душевные раны, неразрешенные внутренние конфликты, тревожных детей. Она полагает, что радость повышает уверенность, формирует позитивное отношение к жизни, а это именно те качество в развитии которых особо нуждается тревожный ребенок, страдающий большим количеством страхов. Изображение заставляет концентрироваться на своих переживаниях, осознавать их. При рисовании возможно переосмысление событий, формирования своеобразной независимости, которая все больше будет развиваться с возрастом ребенка.

Рисование - это акт, выносящий внутренний конфликт во внешний мир, при этом происходит модификация внутреннего мира, очищения, уменьшения внутренней напряженности.

Прорисовывание своих страхов выводит ребенка из бездействия, закрытости, к осмысленному действию - это больше чем просто успокоение. Изображение открывает возможность самоизучения. Очень важным моментом является то, что в процессе изображения и в конечном продукте становиться видимым и понятным для других людей внутренний мир ребенка. [17;76]

Арттерапия широко используется в Германии, как личностно-ориентированная терапия, и она испытывает влияние аналитической психологии Юнга К.Г. К развитию терапии искусством в Америке в большей степени, чем в Германии были причастны художники Э. Кремер и др.

При спонтанном рисовании часто всплывают страхи, тревожность, агрессивные мотивы даже у таких детей, которые зачастую сдержаны в поведении и в выражении эмоции, поэтому арттерапия является эффективным методом психодиагностики и коррекции.

Создание в воспитательном учреждении благоприятного для развития детей психологического климата, который определяется позитивным общением при взаимодействии ребенка и взрослых является актуальной задачей. Для подобного общения характерна безоценочность. Высшая ценность в общении - это другой человек, с которым мы общаемся, со всеми его качествами, свойствами, настроением и прочее. В позитивном общении главным является право другого человека на индивидуальность уже сложившуюся или формирующуюся.

При организации коррекционной работы необходимо создать условия для возникновения доверия воспитанника к воспитателю, только так у ребенка возникает желание заниматься коррекционной работой.

Психодиагностика помогает получить информацию об индивидуально-психологических особенностях детей, о трудностях в обучении, которые испытывают младшие школьники, о возрастной динамике индивидуальных различий у детей, в том числе проявлений полового диморфизма.

Все дети от природы одарены способностью к развитию: способностью ощущать и воспринимать окружающий мир, способностью думать, говорить, рассуждать, воображать, запоминать, желать, чувствовать, переживать, напрягаться, добиваться. Но эти способности необходимо развивать с момента рождения ребенка. Коррекционные усилия взрослых и в детском саду, и в школе должны быть как раз и направлены на то, чтобы создать условия воспитания и обучения детей, которые бы восполнили, если это необходимо, пробелы и недостатки в развитии, возникшие в предшествующие годы жизни ребенка.

Большие возможности по коррекции эмоционального состояния, личностных качеств представляют игры и арттерапия дошкольников и младших школьников.

**Раздел 3. Влияние организации психокоррекционной работы на уровень тревожности и страхов у детей дошкольного и младшего школьного возраста**

**3.1 Методы диагностики тревожности и страхов**

Для оценки влияния организации групповой коррекционной работы на тревожности и страхи у детей, проводилось обследование 15 младших школьников до начала проведения этой работы, и после ее окончания. Был использован тест Теммла и М. Дорки. Данный тест является надежным и информативным способом самооценки уровня тревожности в данный момент (реактивная тревожность как состояние) и личностной тревожности (как устойчивая характеристика человека).

Также проводилась методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса.

Цель: Изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего школьного возраста.

Тест состоит из 58 вопросов, которые зачитываются школьникам. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «да» или «нет».

Синдромы:

1. Общая тревожность в школе
2. Переживания социального стресса
3. Фрустрация потребности в достижении успеха
4. Страх самовыражения
5. Страх ситуации проверки знаний
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями.

При исследовании страхов у детей, а так же при определении преобладающего вида тревожности исследовался опросник Захарова.

**3.2 Результаты влияния психокоррекционной работы на тревожность и страхи у детей**

Для оценки влияния организации групповой коррекционной работы на тревожности и страхи у детей, проводилось обследование 15 младших школьников до начала проведения этой работы, и после ее окончания.

В результате обработки теста Р. Теммл и М. Дорки было выявлено следующее: в ситуации Взрослый-Ребенок (В-Р) испытывали тревожность 57% детей, в ситуации Ребенок-Ребенок (Р-Р) так же 57% детей, 22% детей имеют травматический опыт Типичных Жизненных Ситуаций (ТЖС) (умывание, еда в одиночку, сон в одиночестве).

В целом, у 60% детей наблюдается тревожность, у 20% детей высокий уровень тревожности, у 40% – тревожность с тенденцией к завышению. Данные представлены в таблице 1.

Уровень тревожности у младших школьников.

Таблица 1

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Катя | Даша | Риджай | Аким | Тома | Таня | Аня | Юля |
| ВСР | СР | В | В | ВСР | ВСР | ВСР | СР |
| Олег | Гена | Денис | Коля | Настя | Лена | Дима |  |
| ВСР | В | ВСР | СР | СР | СР | СР |  |

В основном дети переживают ситуативную тревожность, вызванную стрессовыми ситуациями (укладывание спать, точное выполнение требований взрослых, агрессия со стороны других детей, наказание и др.).

Тревожность так же носит и личностный характер, когда ребенок стабильно сталкивается с расхождениями между своими реальными возможностями и высоким уровнем достижений, которого ждут от него взрослые.

Дети чувствуют себя виноватыми, они беспокойны, боязливы, скованы, робки. Дети дисциплинированы, они делают все, что бы избежать неудач, так ребенок защищается от неблагоприятных воздействий (излишние запреты, гиперопека, одергивания), что усугубляет эмоциональное состояние, закрепляется и перерастает в личностное реагирование.

В методике были предложены ситуации взаимодействия «В-Р» и «Р-Р» и ситуации жизненного опыта, связанные с выполнением КГН.

В таблице 2 представлены результаты, которые показывают в каких ситуациях дети испытывают тревожность:

Типичные ситуации, вызывающие тревогу у младших школьников.

Таблица 2

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ситуац. | Катя | Даша | Риджай | Аким | Тома | Таня | Аня | Олег | Гена | Денис | Коля | Лена | Дима | Юля |
| В-Р | + | + | + | + | + | + | + | + | + | - | - | - | - | + |
| Р-Р | + | + | + | + | + | + | + | + | + | - | - | - | - | - |
| ТЖС\* | + | + | + |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

ТЖС – типичные жизненные ситуации

Таким образом, можно судить о неблагополучных отношениях детей со взрослыми и детьми, о нарушенной системе социальных отношений.

Тревожность в общении со взрослыми возникает в ситуациях наказания, частых упреков, игнорирования со стороны взрослых, что влечет неуспешность в деятельности у детей из-за чувства неуверенности, боязни сделать что-то не так, вины за сделанное.

Тревожность в общении со сверстниками возникает в ситуациях агрессии со стороны детей, непринятием ребенка в игру, в совместную деятельность, вследствие чего у него снижается самооценка, возникает чувство ущербности, изолированности, неполноценности.

У детей ситуации тревоги, связанные с игровыми навыками, с организацией игры, с установлением игровых отношений, взаимодействием в игре, непринятием в игру. Дети реагируют на такие ситуации беспокойно, с недовольством, чувством обиды, ревности, злости к сверстникам.

Высокую тревожность младшие школьники испытывают в ситуациях учебной деятельности и общения со сверстниками. Это чувство дискомфорта в общении, в конфликтных ситуациях, в организации учебной деятельности.

Проанализировав и сравнив результаты диагностического обследования «до» коррекционной работы и «после», была прослежена динамика снижения тревожности у детей по отношению к ряду типичных жизненных ситуаций результаты в таблице 3.

Таблица 3 - Представим результаты сравнительно-сопоставительного анализа в виде диаграммы

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень тревожности | До коррекционной работы | После коррекционной работы |
| ВУ | 7 | 3 |
| ВСУ | 3 | 6 |
| СУ | 5 | 6 |
| НСУ | - | - |
| НУ | - | - |



Рисунок 1 - Уровень тревожности до и после коррекционной работы

Из результатов видно, что снизился высокий индекс тревожности у 60% детей (5 человек). Увеличилось количество детей со средним уровнем тревожности, что является нормой.

Снизилось количество детей, испытывающих тревожность в конкретных типичных жизненных ситуациях, об этом свидетельствуют данные, приведенные в таблице 4 и на рисунке 2.

Количество детей, испытывающих тревожность в различных жизненных ситуациях.

Таблица 4

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ситуация | До коррекционной работы | После коррекционной работы |
| В-Р | 90% | 57% |
| Р-Р | 60% | 57% |
| ТЖС | 25% | 22% |

Результат уровня тревожности по Теммл, Дорки до и после коррекционной работы



Рисунок 2 - Снижение высокого уровня тревожности у детей

Кроме того, проводилась диагностика «Школьной тревожности» Филлипса. Диагностика проводилась в начале и в конце учебного года. В результате обработки интерпретации диагностики данных были сделаны выводы: у детей младшего школьного возраста в конце года снизился уровень школьной тревожности на 46,6% (7 человек), при чем, у 20% уровень тревожности соответствует норме, а у 20% уровень тревожности остался на прежнем уровне. У 2-х человек (13,3%) произошло значительное снижение уровня тревожности с высоких показателей на средние, так же, у 2-х человек (13,3%).

Таким образом, данные сравнительно-сопоставительного анализа теста Теммла и Дорка свидетельствуют о том, что использование организации коррекционной работы способствует снижению уровня тревожности у детей, дает детям знания и навыки общения и адекватного реагирования в неблагоприятных жизненных ситуациях.

Проведение психолого-педагогической коррекции позволило оказать существенное влияние на преодоление проявлений тревожности у детей в типичных жизненных ситуациях.

Системный и комплексный подход в коррекции позитивно повлиял не только на формы взаимодействия тревожных детей с окружающими, но и снизил проявление дезадаптации, проявляющееся в сниженной самооценке, неуверенности, боязни, повышенной тревожности.

Коррекция ориентирована не на достижение каких-то конкретных результатов, а на создание условий, способствующих отреагированию негативных переживаний, отработки навыков адекватного взаимодействия и реагирования, снижению эмоционального напряжения, повышения адаптационных возможностей и раскрытие творческого потенциала детей.

При исследовании страхов у детей, а так же при определении преобладающего вида тревожности исследовался опросник Захарова. Исследование было проведено до и после коррекционной работы. Полученные результаты свидетельствуют, что у 60% детей имеет место учебная тревожность, у 20% самооценочная, у 20% межличностная. Результатом коррекционной работы является снижение учебной тревожности на 10%. Межличностная осталась на том же уровне. На рисунке 4 отражено, что в результате коррекционной работы произошло уменьшение количества детей с высоким уровнем тревожности – 46,6% до 13,3%. Эти дети к концу коррекционной работы перешли в группу детей с уровнем тревожности выше среднего, что свидетельствует о необходимости продолжения коррекционной работы в следующем году.

Качественный анализ характера школьной тревожности по методике Филлипса свидетельствует, что большинство детей беспокоит сам факт контроля знаний со стороны учителя. Беспокойство возникает при ответах и выполнении общего задания, младшие школьники волнуются за успешность обучения и стараются соответствовать ожиданиям учителя и воспитателей. Тревога возникает при взаимодействии с одноклассниками у 33,3% воспитанников (5 чел.), наблюдаются высокие показатели переживания социального стресса, т.е. имеют место нарушения в системе взаимоотношения, неуверенности и беспокойства при установлении социального контакта. У 20% детей (3 чел.) выражена фрустрация потребности в достижении успеха. У этих детей наблюдается неадекватное реагирование в различных школьных ситуациях и это мешает им добиться успеха.

У 10 человек (66,6%) возникают социальные страхи и негативные эмоциональные переживания, ситуаций сопряженных с необходимостью самораскрытия и демонстрация своих возможностей.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что при существующей в 5-м детском доме организации психокоррекционной работы удается уменьшить уровень тревожности и количества страхов у детей младшего школьного возраста.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Данная работа была посвящена изучению влияния организации психокоррекционной работы с высоко тревожными детьми младшего школьного возраста и старшего дошкольного.

Была предпринята попытка выявить взаимосвязь между организацией психокоррекционной работы и динамикой уровня тревожности и страхов у детей младшего школьного возраста.

Проведенный теоретический анализ проблем тревожности показал, что повышенная тревожность и страхи младших школьников детерминируются факторами неблагополучия семейного воспитания, которое имело место до поступления детей в детский дом, а так же депревацией, возникшей в доме малютки, до поступления в детский дом.

Теоретический анализ литературы свидетельствует, что для воспитания социально-адаптированных детей необходимо снижать уровень их тревожности и страхов.

Кроме того, многочисленные источники полагают, что коррекционная работа будет эффективна, только если она опирается на основные принципы психокоррекционной работы. Такие как: единство коррекции и развития, единство возрастного и индивидуального развития, единство диагностики и коррекции развития, деятельностный принцип осуществления коррекции, подход в коррекционной работе к каждому ребенку, как к одаренному.

Изучение организации коррекционной работы в 5-м детском доме показало, что она построена в соответствии с указанными выше принципами. Проведенные нами мониторинговые исследования свидетельствуют о снижении уровня тревожности и страхов у депрессивных детей после проведения коррекционной работы, в основе которой лежат такие методы как арт - и игротерапия.

На основании полученных данных можно сделать следующие выводы:

1. Высокий уровень тревожности и страхов у детей младшего школьного возраста обусловлен либо семейными отношениями, либо депревацией сформировавшейся в раннем детском возрасте у воспитанников дома малютки.

2. Организация психокоррекционной работы в соответствии с основными принципами разработанными исследователями способствует коррекции тревожности и страхов у детей.

3. В результате коррекционной работы с использованием методов арт - и игротерапии произошло снижение высокого уровня тревожности у 60% детей, увеличилось количество детей со средним уровнем тревожности.

4. Снизился уровень тревожности во взаимоотношениях Взрослый-Ребенок.

5. Снизился уровень школьной тревожности с 46,6% до 13,3%.

Гипотеза исследования подтвердилась - организация психокоррекционной работы, в соответствии с основными принципами, существенным образом снижает уровень тревожности и количество страхов у детей младшего школьного возраста.

На основании полученных данных были разработаны следующие рекомендации:

1. С высоко тревожным ребенком целесообразно заниматься куклотерапией, или ролевыми играми, в которых любимые персонажи ребенка попадают в «страшную» для него историю и успешно справляются с нею. В таких случаях ребенок идентифицируется с персонажем и приобретает адаптивные способы поведения.

2. Целесообразно проводить с ребенком беседы «анализирующие» страх. В этих случаях ребенку объясняется, что представляет пугающий его предмет, как он «устроен», откуда берется. Устранение пробелов восприятия ребенком уменьшает его страх.

3. Целесообразно организовывать игры с манипулированием предметами страха. Для чего ребенку можно купит, например, игрушечную собаку, если он ее боится, позволить ему манипулировать ей, почувствовать превосходство и власть.

4. Ребенок может нарисовать свой страх, а потом уничтожить его тем, или иным образом, при этом воспитатель должен проговаривать: «Смотри – ты его напугал, смотри - он от тебя убежал».

5. Целесообразно играть с детьми в игры: «страх темноты», «страх животных», «страх транспорта», «страх стихии» и т.д. в зависимости от страхов детей.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Баркан А.И. Практическая психология для родителей, или Как научиться понимать своего ребенка. – М., АСТ-ПРЕСС, 1999.
2. Безруких М.М., Ефимова С.П. Ребенок идет в школу. - М., 1989.
3. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. - М., 1988.
4. Вайзман Н. Реабилитационная педагогика - М., 1996.
5. Гордон Л. А., Клопов Э. В. Что это было? - М., 1989.
6. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. - С-П., 2000.
7. Захаров А.И. Авторский пакет методик «Клинико-психологическое консультирование при неврозах у детей и подростков». М., 1997.
8. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении детей. - М., 1993.
9. Зинченко, Мещериков // Психологический словарь. М., 1999.
10. Кузминкин В. Кого и чего мы боимся. // Вечерний Новосибирск от 13 окт.2001.
11. Макарова Е.Ч. Преодолеть страх или искусство терапия. – М., «Школа-Пресс», 1996.
12. Овчарова Р.В. Практическая психология - М.,Т.Ц. «Сфера», 1996.
13. Ольшанский Д. Страх. // Диалог 1991 - №5
14. Панфилова М.А. Игратерапия общения - М., 2000.
15. Пиаже Ж. Избранные психологические труды - М., 1969.
16. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика - Москва-Воронеж., 2000.
17. Психология младших школьников / Под ред. В.В. Давыдова. - М., 1990.
18. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Academa, 1998.
19. Риман Ф. Основные формы страха. - М., 1998.
20. Спиваковская А. Психотерапия: игра, детство, семья – ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2000.
21. Фадин А. Страх –2. // Юность 1989 -№10
22. Фрейд З. Психология бессознательного. - М., 1989.
23. Фромм А. Азбука для родителей или как помочь ребенку в трудной ситуации, – Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД., 1997.
24. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. - М., 1994.
25. Фромм Э. Душа человека. - М., 1993.
26. Шоттенлоэр Г. Рисунок и образ в терапии. С-Пб., 2001.
27. Эмоции, страх, стресс. // Вопросы психологии 1989 г, -N 4.