Проблема тревожности у детей младшего школьного возраста

Содержание

|  |
| --- |
| Введение \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |
| ГЛАВА I Теоретическое обоснование феномена тревожности \_\_\_\_\_\_\_ |
| 1.1. Исследование проблем тревожности в отечественной психологии \_\_\_\_ |
| 1.2. Рассмотрение феномена тревожности в зарубежных научных школах\_ |
| 1.3. Рассмотрение проблемы школьной тревожности \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |
| ГЛАВА II Особенности взаимодействия детей младшего школьного возраста со сверстниками \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |
| 2.1. Стратегии взаимодействия и их влияние на эффективность совместной деятельности \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |
| 2.2. Коммуникативная компетентность \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |
| 2.3. Связь коммуникативной компетенции и неудовлетворение ребенка положением в группе сверстников \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |
| глава III Экспериментальные исследования влияния специально организованных коррекционных упражнений по формированию коммуникативных умений детей младшего школьного возраста, направленных на снижение уровня тревожности при взаимодействии в системе “ребенок-ребенок” \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |
| 3.1. Психодиагностическое исследование, направленное на выявление уровня тревожности у детей младшего школьного возраста (констатирующий эксперимент) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |
| 3.2. Система коррекционно-развивающих занятий, направляемых на снижение тревожности у детей младшего школьного возраста (формирующий эксперимент) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |
| 3.3. Анализ коррекционно-развивающей работы (контрольный эксперимент) \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |
| Заключение \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |
| Литература \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |
| приложение \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |
| Приложение №1 Результаты методики “Измерение уровня тревожности Тейлора” \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |
| Приложение №2 Результаты “Теста школьной тревожности Филлипса” \_ |
| Приложение №3 Результаты социометрического исследования представлены в виде социоматриц \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |
| Приложение №4 Результаты социометрического исследования \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |
| Приложение №5 Рекомендации для учителей по работе с тревожными детьми младшего школьного возраста \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |
| Приложение №6 \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ |

Введение

В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Возникновение и закрепление тревожности связано с неудовлетворением возрастных потребностей ребенка. Устойчивым личностным образованием тревожность становится в подростковом возрасте, опосредствуясь особенностями “Я-концепции”, отношение к себе. До этого она является производной широкого круга нарушений. Закрепление и усиление тревожности происходит по механизму “замкнутого психологического круга”, ведущего к накоплению и углублению отрицательного эмоционального опыта, который, порождая в свою очередь негативные прогностические оценки и определяя во многом модальность актуальных переживаний, способствует увеличению и сохранению тревожности.

Тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающиеся в ее источниках, содержание, формах проявления компенсации и защиты. Для каждого возрастного периода существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей в независимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти “возрастные пики тревожности” являются следствием наиболее значимых социогенных потребностей.

В данные “возрастные пики тревожности” тревожность выступает как неконструктивная, которая вызывает состояние паники, уныния. Ребенок начинает сомневаться в своих способностях и силах. Но тревога, дезорганизует не только учебную деятельность, она начинает разрушать личностные структуры. Поэтому знания причин возникновения повышенной тревожности, приведет к созданию и своевременному проведению коррекционно-развивающей работы, способствуя снижению тревожности и формированию адекватного поведения у детей младшего школьного возраста.

**Цель исследования** – изучение проблемы тревожности у детей младшего школьного возраста.

**Объект исследования** – проявление тревожности у детей младшего школьного возраста.

**Предмет исследования** – причины возникновения тревожности у детей младшего школьного возраста.

**Гипотеза исследования** – предполагается, что установление определенных причин повышенной тревожности у детей младшего школьного возраста способствует проведению целенаправленной коррекционно-развивающей программы, приводящей к снижению тревожности в поведении детей младшего школьного возраста.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы исследования были определены следующие **задачи**:

1. Проанализировать и систематизировать теоретические источники по рассматриваемой проблеме.
2. Исследовать особенности проявления тревожности у детей младшего школьного возраста и установить причины повышенной тревожности.
3. Изучить влияние специально организованных коррекционно-развивающих занятий, направленных на снижение тревожности у детей младшего школьного возраста.

Комплекс **методов исследования** представлен следующими группами:

* анализ и обобщение психологических и педагогических источников по проблеме исследования с использованием категориального аппарата и принципов психологической науки, прежде всего принципов системности и развития;
* формирующийся эксперимент (в форме организованных коррекционно-развивающих занятий с детьми второго класса и работа с педагогическим коллективом);
* констатирующий и контрольный эксперименты, направленные на выявление уровня тревожности, а также фиксацию результатов, достигнутых после проведения коррекционно-развивающих занятий;
* методы качественного и количественного анализа эмпирических данных.

Теоретическое и практическое значение работы в том, что была сделана попытка систематизации теоретических источников в связи с изучаемыми проблемами, установлена зависимость между тревожностью и неудовлетворенностью статусным местом в группе сверстников детей младшего школьного возраста. Была сделана попытка создания системы коррекционно-развивающих занятий, включенных в систему общеобразовательных уроков, способствующих снижению тревожности в поведении детей младшего школьного возраста.

**Апробации внедрения результатов исследований** проходили:

1. В процессе экспериментальной работы в Гимназии иностранных языков г. Бийска с детьми второго класса.
2. В докладе на студенческой научно-методической конференции, посвященной 95-летию со дня рождения А.Н. Леонтьева “Научный вклад А.Н. Леонтьева в отечественную психологию” 28 ноября 1998 г.
3. В докладе на межвузовской научно-практической конференции “Психология в образовании” 26 февраля 1999 г.
4. В докладе на общегородской научно-практической конференции “Наука и образование: проблемы и перспективы” 20 мая 1999 г.

**Структура и объем работы** – дипломная работа состоит из введения, трех глав, заключения, литературы, приложения.

В первой главе дается теоретическое обоснование феномена тревожности, рассматривается исследование проблемы тревожности в отечественной и зарубежной психологии, а также проблемы школьной тревожности.

Вторая глава посвящена рассмотрению особенностей взаимодействия детей младшего школьного возраста со сверстниками. Кроме того, в данной главе делается описание стратегиям взаимодействия и их влияние на эффективность совместной деятельности, а также раскрывается связь коммуникативной компетентности и неудовлетворенности ребенка положением в группе сверстников.

В третьей главе описывается непосредственной проведенное экспериментальное исследование, которое состоит из трех этапов: констатирующий, формирующий и контрольный. В данной главе представлены результаты исследования проявления тревожности у детей младшего школьного возраста и прослеживание взаимосвязи тревожности и неудовлетворенности своим положением в группе сверстников. А также раскрывается содержание и эффективность коррекционно-развивающей работы, направленной на снижение тревожности у детей младшего школьного возраста.

ГЛАВА I

Теоретическое обоснование феномена тревожности

1.1. Исследование проблем тревожности в отечественной психологии

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

Так, А.М. Прихожан указывает, что тревожность – это “переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности”. (Макшанцева, 1998).

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

По определению Р.С. Немова: “Тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состоянии повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях”.

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

По определению А.В. Петровского: “Тревожность – склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Тревожность обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности”.

Современные исследования тревожности направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа тревожности, как результата взаимодействия личности и ее окружения (Петровский, 1990).

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

Тревожность - как черта личности связана с генетически детерминированными свойствами функционирующего мозга человека, обуславливающими постоянно повышенным чувством эмоционального возбуждения, эмоций тревоги (Аракелов, 1997).

В исследовании уровня притязаний у подростков М.З. Неймарк обнаружила отрицательное эмоциональное состояние в виде беспокойства, страха, агрессии, которое было вызвано неудовлетворением их притязаний на успех. Также эмоциональное неблагополучие типа тревожности наблюдалось у детей с высокой самооценкой. Они претендовали на то, чтобы быть “самыми лучшими” учениками, или занимать самое высокое положение в коллективе, то есть были высокие притязания в определенных областях, хотя действительных возможностей для реализации своих притязаний не имели (Неймарк, 1963).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Проблема тревожности имеет и другой аспект, - психо-физиологический.

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

Большое число авторов считают, что тревога является составной частью состояния сильного психического напряжения – “стресса”.

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

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

В.С. Мерлин определяет стресс, как психологическое, а не нервное напряжение, возникающее в “крайне трудной ситуации”.

При всех различиях в толковании понимания “стресса”, все авторы сходятся в том, что стресс – это чрезмерное напряжение нервной системы, возникающее в весьма трудных ситуациях. Ясно потому, что стресс никак нельзя отождествлять с тревожностью, хотя бы потому, что стресс всегда обусловлен реальными трудностями, в то время как тревожность может проявляться в их отсутствии. И по силе стресс и тревожность – состояния разные. Если стресс – это чрезмерное напряжение нервной системы, то для тревожности такая сила напряжения не характерна.

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

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

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

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

Данные Б.М. Теплова также указывают на связь состояния тревоги с силой нервной системы. Высказанные им предположения об обратной корреляции силы и чувствительности нервной системы, нашло экспериментальное подтверждение в исследованиях В.Д. Небылицина (Теплов, 1957).

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

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

Особый интерес представляет исследование В.А. Бакеева, проведенное под руководством А.В. Петровского, где тревожность рассматривалась в связи с изучением психологических механизмов внушаемости (Бакеев, 1970). Уровень тревожности у испытуемых измерялся теми же методиками, которыми пользовался В.В. Белоус.

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

1.2. Рассмотрение феномена тревожности в зарубежных научных школах

Понимание тревожности было внесено в психологию психоаналитиками и психиатрами. Многие представители психоанализа рассматривали тревожность как врожденное свойство личности, как изначально присущее человеку состояние.

Основатель психоанализа З. Фрейд утверждал, что человек имеет несколько врожденных влечений – инстинктов, которые являются движущей силой поведения человека, определяют его настроение. З. Фрейд считал, что столкновение биологических влечений с социальными запретами порождает неврозы и тревожность. Изначальные инстинкты по мере взросления человека получают новые формы проявления (Фрейд, 1989). Однако в новых формах они наталкиваются на запреты цивилизации, и человек вынужден маскировать и подавлять свои влечения. Драма психической жизни индивида начинается с рождения и продолжается всю жизнь. Естественный выход из этого положения Фрейд видит в сублимировании “либидиозной энергии”, то есть в направлении энергии на другие жизненные цели: производственные и творческие. Удачная сублимация освобождает человека от тревожности.

В индивидуальной психологии А. Адлер предлагает новый взгляд на происхождение неврозов. По мнению Адлера, в основе невроза лежат такие механизмы, как страх, боязнь жизни, боязнь трудностей, а также стремление к определенной позиции в группе людей, которую индивид в силу каких-либо индивидуальных особенностей или социальных условий не мог добиться, то есть отчетливо видно, что в основе невроза лежат ситуации, в которых человек в силу тех или иных обстоятельств, в той или иной мере испытывает чувство тревоги.

Чувство неполноценности может возникнуть от субъективного ощущения физической слабости или каких-либо недостатков организма, либо от тех психических свойств и качеств личности, которые мешают удовлетворить потребность в общении. Потребность в общении – это есть в то же время потребность принадлежать к группе. Чувство неполноценности, неспособности к чему-либо доставляет человеку определенные страдания, и он пытается избавиться от него либо путем компенсации, либо капитуляцией, отказом от желаний. В первом случае индивид направляет всю энергию на преодоление своей неполноценности. Те, которые своих трудностей не поняли и у кого энергия была направлена на себя, терпят неудачу.

Стремясь к превосходству, индивид вырабатывает “способ жизни”, линию жизни и поведения. Уже к 4-5 годам у ребенка может появиться чувство неудачливости, неприспособленности, неудовлетворенности, неполноценности, которые могут привести к тому, что в будущем человек потерпит поражение.

Адлер выдвигает три условия, которые могут привести к возникновению у ребенка неправильной позиции и стиля жизни. Эти условия следующие:

1. Органическая, физическая неполноценность организма. Дети с этими недостатками бывают целиком заняты собой, если их никто не отвлечет, не заинтересует другими людьми. Сравнение себя с другими приводит этих детей к чувству неполноценности, приниженности, страданию, это чувство может усиливаться благодаря насмешкам товарищей, особенно это чувство увеличивается в трудных ситуациях, где такой ребенок будет себя чувствовать хуже, чем обычный ребенок. Но сама по себе неполноценность не является патогенной. Даже больной ребенок чувствует способность изменить ситуацию. Результат зависит от творческой силы индивидуума, который может иметь разную силу и по-разному проявляться, но всегда определяющей целью.

Адлер был первым, кто описал трудности и тревогу ребенка, связанные с недостаточностью органов, и искал пути их преодоления.

1. К таким же результатам может привести и избалованность. Возникновение привычки все получать, ничего не давая в обмен. Легко доступное превосходство, не связанное с преодолением трудностей, становится стилем жизни. В этом случае все интересы и заботы также направлены на себя, нет опыта общения и помощи людям, заботы о них. Единственный способ реакции на трудность – требования к другим людям. Общество рассматривается такими детьми как враждебное.
2. Отверженность ребенка. Отверженный ребенок не знает, что такое любовь и дружеское сотрудничество. Он не видит друзей и участия. Встречаясь с трудностями, он переоценивает их, а так как не верит в возможность преодолеть их с помощью других и поэтому не и в свои силы. Он не верит, что может заслужить любовь и высокую оценку путем действий, полезных людям. Поэтому он подозрителен и никому не доверяет. У него нет опыта любви к другим, потому что его не любят, и он платит враждебностью. Отсюда – необщительность, замкнутость, неспособность к сотрудничеству.

Умение любить других требует развития и тренировки. В этом Адлер видит роль членов семьи и, прежде всего, матери и отца. Итак, у Адлера в основе конфликта личности, в основе неврозов и тревожности лежит противоречие между “хотеть” (воли к могуществу) и “мочь” (неполноценность), вытекающие из стремления к превосходству. В зависимости от того, как разрешается это противоречие, идет все дальнейшее развитие личности. Сказав о стремлении к могуществу как изначальной силе, А. Адлер приходит к проблеме общения, т.е. стремление к превосходству не может иметь место без группы людей, в которой может быть осуществлено это превосходство.

Конкуренция, борьба, страх, возникающий в этой борьбе, и все вытекающие отсюда конфликты личности, не могли пройти мимо такого проницательного психолога, как Адлер. Он не понял, почему возникло это стремление к господству как основной мотив поведения. Поэтому он ошибочно принял это конкретно-историческое явление западного общества 20-х годов за общечеловеческое и считал его врожденным биологическим инстинктом, а отсюда возникновение тревожности, страха, беспокойства и других явлений, связанных с невозможностью осуществить свое стремление к господству. Недостатком Адлеровской концепции является не сделанное различие между беспокойством адекватным, обоснованным и неадекватным, поэтому четкого представления о тревожности как специфическом состоянии, отличном от других сходных состояний.

Проблема тревожности стала предметом специального исследования у неофрейдистов и, прежде всего у К. Хорни.

В теории Хорни главные источники тревоги и беспокойства личности коренятся не в конфликте между биологическими влечениями и социальными запретами, а являются результатом неправильных человеческих отношений.

В книге “Невротическая личность нашего времени” Хорни насчитывает 11 невротических потребностей (К. Хорни, 1997):

1. Невротическая потребность в привязанности и одобрении, желание нравиться другим, быть приятным.
2. Невротическая потребность в “партнере”, который исполняет все желания, ожидания, боязнь остаться в одиночестве.
3. Невротическая потребность ограничить свою жизнь узкими рамками, оставаться незамеченным.
4. Невротическая потребность власти над другими посредством ума, предвидения.
5. Невротическая потребность эксплуатировать других, получать лучшее от них.
6. Потребность в социальном признании или престиже.
7. Потребность личного обожания. Раздутый образ себя.
8. Невротические притязания на личные достижения, потребность превзойти других.
9. Невротическая потребность в самоудовлетворении и независимости, необходимости ни в ком не нуждаться.
10. Невротическая потребность в любви.
11. Невротическая потребность в превосходстве, совершенстве, недосягаемости.

К. Хорни считает, что при помощи удовлетворения этих потребностей человек стремится избавиться от тревоги, но невротические потребности ненасыщаемы, удовлетворить их нельзя, а, следовательно, от тревоги нет путей избавления.

В большой степени К. Хорни близок С. Салливен. Он известен как создатель “межличностной теории”. Личность не может быть изолирована от других людей, межличностных ситуаций. Ребенок с первого дня рождения вступает во взаимоотношение с людьми и в первую очередь с матерью. Все дальнейшее развитие и поведение индивида обусловлено межличностными отношениями. Салливен считает, что у человека есть исходное беспокойство, тревога, которая является продуктом межличностных (интерперсональных) отношений.

Салливен рассматривает организм как энергетическую систему напряжений, которая может колебаться между определенными пределами – состоянием покоя, расслабленности (эйфория) и наивысшей степенью напряжения. Источниками напряжения являются потребности организма и тревога. Тревога вызывается действительными или мнимыми угрозами безопасности человека.

Салливен так же, как и Хорни, рассматривает тревожность не только как одно из основных свойств личности, но и как фактор, определяющий ее развитие. Возникнув в раннем возрасте, в результате соприкосновения с неблагоприятной социальной средой, тревога постоянно и неизменно присутствует на протяжении всей жизни человека. Избавление от чувства беспокойства для индивида становится “центральной потребностью” и определяющей силой его поведения. Человек вырабатывает различные “динамизмы”, которые являются способом избавления от страха и тревоги.

Иначе подходит к пониманию тревожности Э. Фромм (Фромм, 1990). В отличие от Хорни и Салливена Фромм подходит к проблеме психического дискомфорта с позиции исторического развития общества.

Э. Фромм считает, что в эпоху средневекового общества с его способом производства и классовой структурой человек не был свободен, но он не был изолирован и одинок, не чувствовал себя в такой опасности и не испытывал таких тревог, как при капитализме, потому что он не был “отчужден” от вещей, от природы, от людей. Человек был соединен с миром первичными узами, которые Фромм называет “естественными социальными связями”, существующими в первобытном обществе. С ростом капитализма разрываются первичные узы, появляется свободный индивид, оторванный от природы, от людей, в результате чего он испытывает глубокое чувство неуверенности, бессилия, сомнения, одиночества и тревоги. Чтобы избавиться от тревоги, порожденной “негативной свободой”, человек стремится избавиться от самой этой свободы. Единственный выход он видит в бегстве от свободы, то есть бегство от самого себя, в стремлении забыться и этим подавить в себе состояние тревоги.

Фромм, Хорни и Салливен пытаются показать различные механизмы избавления от тревоги.

Фромм считает, что все эти механизмы, в том числе “бегство в себя”, лишь прикрывает чувство тревоги, но полностью не избавляет индивида от нее. Наоборот, чувство изолированности усиливается, ибо утрата своего “Я” составляет самое болезненное состояние. Психические механизмы бегства от свободы являются иррациональными, по мнению Фромма, они не являются реакцией на окружающие условия, поэтому не в состоянии устранить причины страдания и тревоги.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что тревожность основана на реакции страха, а страх является врожденной реакцией на определенные ситуации, связанные с сохранением целостности организма.

Авторы не делают различия между беспокойством и тревожностью. И то и другое появляется как ожидание неприятности, которая однажды вызвать у ребенка страх. Тревога или беспокойство – это ожидание того, что может вызвать страх. При помощи тревоги ребенок может избежать страха.

Анализируя и систематизируя рассмотренные теории можно выделить несколько источников тревоги, которые в своих работах выделяют авторы:

1. Тревога из-за потенциального физического вреда. Этот вид беспокойства возникает в результате ассоциирования некоторых стимулов, угрожающих болью, опасностью, физическим неблагополучием.
2. Тревога из-за потери любви (любви матери, расположения сверстников).
3. Тревога может быть вызвана чувством вины, которая обычно проявляется не ранее 4-х лет. У более старших детей чувство вины характеризуется чувствами самоунижения, досады на себя, переживание себя как недостойного.
4. Тревога из-за неспособности овладеть средой. Она происходит, если человек чувствует, что не может справиться с проблемами, которые выдвигает среда. Тревога связана с чувством неполноценности, но не идентична ему.
5. Тревога может возникнуть и в состоянии фрустрации. Фрустрация определяется как переживание, возникающее при наличии препятствия к достижению желаемой цели или сильной потребности. Нет полной независимости между ситуациями, которые вызывают фрустрации и теми, которые приводят в состояние тревоги (потеря любви родителей и так далее) и авторы не дают четкого различия между этими понятиями.
6. Тревога свойственна каждому человеку в той или иной степени. Незначительная тревога действует мобилизующе к достижению цели. Сильное же чувство тревоги может быть “эмоционально калечащим” и привести к отчаянию. Тревога для человека представляет проблемы, с которыми необходимо справиться. С этой целью используются различные защитные механизмы (способы).
7. В возникновении тревоги большое значение придается семейному воспитанию, роли матери, взаимоотношениям ребенка с матерью. Период детства является предопределяющим последующее развитие личности.

Таким образом, Массер, Корнер и Каган с одной стороны, рассматривают тревогу как врожденную реакцию на опасность, присущую каждой личности, с другой стороны – ставят степень тревожности человека в зависимость от степени интенсивности обстоятельств (стимулов), вызывающих чувство тревоги, с которыми сталкивается человек, взаимодействуя с окружающей средой.

Lersild A, рассматривает состояние страха, беспокойства и тревоги как реакцию субъекта на события, происходящие непосредственно в окружающей обстановке. Различия между этими явлениями не делается. Беспокойство присуще уже младенцу, когда он слышит громкий звук, испытывает внезапное перемещение или потерю опоры, а также другие внезапные раздражители, к которым организм оказывается неподготовленным. Однако, маленький ребенок остается нечувствительным ко многим стимулам, которые могут его потенциально тревожить в более позднем возрасте.

Иначе рассматривает эмоциональное самочувствие Роджерс (Роджерс К., 1980).

Он определяет личность как продукт развития человеческого опыта или как результат усвоения общественных форм сознания и поведения.

В результате взаимодействия с окружающей средой у ребенка возникает представление о самом себе, самооценка. Оценки привносятся в представление индивида о самом себе не только как результат непосредственного опыта соприкосновения со средой, но также могут быть заимствованы у других людей и восприняты так, словно индивид выработал их сам.

Роджерс признает то, что человек думает о себе, – это еще не есть для него реальность, а что человеку свойственно проверять свой опыт на практике окружающего мира, в результате чего, он оказывается в состоянии вести себя реалистически. Однако, некоторые восприятия остаются непроверенными и это приводит в конечном счете к неадекватному поведению, приносящему ему вред и формирующую тревожность, так как человек в этих случаях не понимает, от чего его поведение оказывается несоответствующим требованиям.

Другой источник тревожности Роджерс видит в том, что есть явления, которые лежат ниже уровня сознания, и если эти явления носят угрожающий характер для личности, то они могут быть восприняты подсознательно еще до того, как они осознанны. Это может вызвать вегетативную реакцию, сердцебиение, которое сознательно воспринимается как волнение, тревога, а человек не в состоянии оценить причины беспокойства. Тревога ему кажется беспричинной.

Основной конфликт личности и основную тревогу Роджерс выводит из соотношения двух систем личности – сознательной и бессознательной. Если между этими системами имеется полное согласие, то у человека хорошее настроение, он удовлетворен собой, спокоен. И наоборот, при нарушении согласованности между двумя системами возникают различного рода переживания, беспокойства и тревога. Главным условием, предупреждающим эти эмоциональные состояния, является умение человека быстро пересматривать свою самооценку, изменять ее, если этого требуют новые условия жизни. Таким образом, драма конфликта в теории Роджерса переносится от плоскости “биосоцио” в плоскость, возникающую в процессе жизни индивида между его представлениями о себе, сложившегося в результате прошлого опыта и данного опыта, который он продолжает получать. Это противоречие – основной источник тревожности.

Анализ основных работ показывает, что в понимании природы тревожности у зарубежных авторов можно проследить два подхода – понимание тревожности как изначально присуще человеку свойство, и понимание тревожности как реакцию на враждебный человеку внешний мир, то есть выведение тревожности из социальных условий жизни.

Однако, несмотря на, казалось бы, принципиальное различие между пониманием тревожности как биологической или социальной, мы не можем разделить авторов по этому принципу. Эти две точки зрения постоянно сливаются, смешиваются у большинства авторов. Так, Хорни или Салливен, которые считают тревогу изначальным свойством, “основной тревогой”, тем не менее, подчеркивают и ее социальное происхождение, ее зависимость от условий формирования в раннем детстве.

Наоборот, Фромм, который стоит как будто на совсем других социальных позициях, в то же время считает, что тревога возникает в результате нарушения “естественных социальных связей”, “первичных уз”. А что такое естественные социальные узы?” - это природные, то есть не социальные. Тогда тревога является результатом вторжения социального в биологическое. Это же рассматривает Фрейд, но только вместо разрушения естественных влечений, по его мнению, происходит разрушение “естественных связей”.

Такое же смешение социального и биологического в понимании тревожности мы наблюдаем у других авторов. Помимо отсутствия четкости в понимании природы тревожности у всех авторов, несмотря на бесконечные частные различия, имеется еще одна общая черта: никто не делает различия между объективно обоснованной тревожностью и тревожностью неадекватной.

Таким образом, если рассматривать тревогу или тревожность как состояние, переживание, или как более или менее устойчивую особенность личности, то несущественно, насколько она адекватна ситуации. Переживание обоснованной тревоги, по-видимому, не отличается от необоснованного переживания. Субъективно же состояния равны. Но объективно разница очень велика. Переживания тревоги в объективно тревожной для субъекта ситуации – это нормальная, адекватная реакция, реакция, свидетельствующая о нормальном адекватном восприятии мира, хорошей социализации и правильном формировании личности. Такое переживание не является показателем тревожности субъекта. Переживание же тревоги без достаточных оснований означает, что восприятие мира является искаженным, неадекватным. Адекватные отношения с миром нарушаются. В этом случае речь идет о тревожности как особом свойстве человека, особом виде неадекватности.

1.3. Рассмотрение проблемы школьной тревожности

Школа одна из первых открывает перед ребенком мир социально-общесвенной жизни. Параллельно с семьей берет на себя одну из главных ролей в воспитании ребенка.

Таким образом, школа становится одним из определяющих факторов в становлении личности ребенка. Многие основные его свойства и личностные качества складываются в этот период жизни, от того, как они будут заложены, во многом зависит все его последующее развитие.

Известно, что смена социальных отношений представляют для ребенка значительные трудности. Тревожное состояние, эмоциональная напряженность связаны главным образом с отсутствием близких для ребенка людей, с изменением окружающей обстановки, привычных условий и ритма жизни (Макшанцева, 1998).

Такое психическое состояние тревоги принято определять как генерализованное ощущение неконкретной, неопределенной угрозы.

Ожидание надвигающейся опасности сочетается с чувством неизвестности: ребенок, как правило, не в состоянии объяснить, чего же, в сущности, он опасается. В отличии от сходной с ней эмоции страха, тревога не имеет определенного источника. Она диффузна и поведенчески может проявляться в общей дезорганизации деятельности, нарушающей ее направленность и продуктивность.

По своей генетической природе реакции тревоги представляют собой врожденные механизмы подготовки к осуществлению актов самообороны, в “кризисных” ситуациях. Такие механизмы, свойственные высшим животным, должны были играть важную роль в поведении предков современного человека, выживание которых, существенным образом, зависит от способности к “противостоянию”.

Современная жизнь, однако, протекает в совершенно иных условиях существования. В некоторых случаях такая мобилизация внутренних сил и ресурсов не только не является нужной для процесса выживания, но и способствует развитию различных патологических состояний, примером которых могут быть фобии, неврозы. Между тем, соответствующие психофизиологические механизмы сохраняются и продолжают участвовать в самых различных ситуациях, лишь отдаленно связанных с процессом выживания: при столкновении с незнакомыми социальными ситуациями, во время разлуки, при усилиях необходимых для успеха в учебной и профессиональной деятельности.

Можно выделить две большие группы признаков тревоги: первая – физиологические признаки, протекающие на уровне соматических симптомов и ощущений; вторая – реакции, протекающие в психической сфере. Сложность описания этих проявлений заключаются в том, что все они по отдельности и даже в определенной совокупности могут сопровождать не только тревогу, но и другие состояния, переживания, такие, как отчаяние, гнев и даже радостное возбуждение.

Как соматические, так и психические признаки тревоги известны каждому из личного опыта. Чаще всего, соматические признаки проявляются в увеличении частоты дыхания и сердцебиения, возрастании общей возбужденности, снижении порогов чувствительности. Такие знакомые каждому ощущения, как внезапный прилив тепла к голове, холодные и влажные ладони также являются сопутствующими признаками появления тревоги.

Психологические и поведенческие реакции тревоги еще более разнообразны, причудливы и неожиданны. Тревога, как правило, влечет за собой затруднение принятия решений, нарушение координации движений. Иногда напряжение тревожного ожидания так велико, что человек невольно сам причиняет себе боль.

Отсюда – неожиданные удары, падения. Слабовыраженные проявления тревоги как чувство беспокойства, неуверенности в правильности своего поведения, являются неотъемлемой частью эмоциональной жизни любого человека. Дети, как недостаточно подготовленные к преодолению тревожных ситуаций субъекта, часто прибегают к лжи, фантазиям, становятся невнимательными, рассеянными, застенчивыми.

С физиологической точки зрения, как уже упоминалось, тревога не отличается от страха. Главное отличие состоит в том, что тревога вызывает активацию организма до того, как происходит ожидаемое событие.

Обычно тревога представляет собой переходящее состояние, она ослабевает, как только человек реально сталкивается с ожидаемой ситуацией и начинает ориентироваться и действовать. Однако, бывает и так, что ожидание, порождающее тревогу, затягивается, и тогда уже имеет смысл говорить о тревожности.

Тревожность, как устойчивое состояние, препятствует ясности мысли эффективности общения, предприимчивости, создает трудности при знакомстве с новыми людьми. В целом, тревожность является субъективным показателем неблагополучия личности. Но чтобы она сформировалась, человек должен накопить багаж неудачных, неадекватных способов преодоления состояния тревоги. Именно, поэтому для профилактики тревожно-невротического типа развития личности необходимо помогать детям находить эффективные способы, с помощью которых они могли бы научиться справляться с волнением, неуверенностью и другими проявлениями эмоциональной неустойчивости.

По мнению К. Хорни чувство тревоги (anxiety) представляет собой ощущение изолированности и немощности ребенка в потенционально враждебном мире. Целый ряд враждебных факторов в окружающей среде, может вызвать у ребенка неуверенность: прямое или косвенное преобладание других людей, излишнее восхищение или его полное отсутствие, стремление встать на сторону одного из сорящихся родителей, слишком мало или слишком много ответственности, изоляция от других детей, несдержанное общение.

В целом причиной тревоги может быть все, что нарушает у ребенка чувство уверенности, надежность в его взаимоотношениях с родителями. В результате тревог и беспокойства вырастает личность, раздираемая конфликтами. С целью опасения от страха, беспокойства, чувства беспомощности и изоляции у индивида появляется определение “невротические” потребности, которые она называет невротическими чертами личности, усвоенными в результате порочного опыта.

Ребенок, испытывая к себе враждебное и безразличное отношение окружающих, охваченный тревогой, вырабатывает свою систему поведения и отношения к другим людям. Он становится злобным, агрессивным, замкнутым, либо пытается обрести власть над другими, чтобы компенсировать отсутствие любви. Однако, такое поведение не приводит к успеху, напротив, оно еще более обостряет конфликт и усиливает беспомощность и страх.

Так как мир, по мнению Хорни, потенционально враждебен ребенку и вообще человеку, то страх, как бы тоже заранее заложен в человеке и единственное, что может избавить человека от тревоги – это благополучный ранний опыт воспитания, приобретенный в семье. Хорни выводит тревожность из неблагополучно сложившихся отношений личности с враждебным ему миром и понимает ее как ощущение изолированности и беспомощности в этом мире. В таком положении можно было бы назвать естественным, если бы ее проявления ограничивались лишь теми ситуациями, где есть реальная враждебность. Но Хорни не отделяет адекватную тревожность от неадекватной. Поскольку мир вообще враждебен человеку, то получается, что тревожность всегда адекватна.

Трансформация тревоги от матери к младенцу выдвигается Салливеном как постулат, но для него остается неясным, по каким каналам осуществляется эта связь. Салливен, указав на основную межличностную потребность – потребность в нежности, которая присуща уже младенцу, способному к сопереживанию в межличностных ситуациях, показывает генезис этой потребности проходя через каждый возрастной период. Так, у младенца потребность в нежности матери, в детстве – потребность во взрослом, который мог бы быть соучастником его игр, в отрочестве – потребность в общение со сверстниками, в юношеском возрасте – потребность в любви. У субъекта есть постоянное стремление к общению с людьми и потребность в межличностной надежности. Если же ребенок встречает недружелюбие, невнимание, отчужденность близких людей, к которым он стремиться, то это вызывает у него тревогу и мешает нормальному развитию. У ребенка формируется деструктивное поведение и отношение к людям. Он становится либо озлобленным, агрессивным, либо робким, боится делать желаемое, предвидя неудачи, проявляет непослушание. Это явление Салливен называет “враждебной трансформацией”, источником ее является тревога, вызванная неблагополучием в общении.

Для каждого периода развития характерны свои преобладающие источники беспокойства. Так, для двухлетнего ребенка источником тревоги является разлука с матерью, у шестилетних детей – отсутствие адекватных образцов идентификации с родителями. В подростковом возрасте – боязнь быть отвергнутым сверстниками. Тревога толкает ребенка на такое поведение, которое может избавить его от неприятностей и страха.

Lersild, Gesell., Holmes A. отмечают тот факт, что тенденция реагировать на события действительно или потенционально опасные непосредственно связаны с уровнем развития ребенка. По мере того, как он созревает, новые вещи начинают воздействовать на него благодаря его большому проницательному восприятию, и страх возникает тогда, как субъект знает уже достаточно, чтобы заметить опасность, но неспособен предотвратить ее.

С развитием у ребенка воображения беспокойства начинает сосредоточиваться и на воображаемых опасностях. А позднее, когда развивается понимание значение соревнования и успеха, оказаться смешным и отвергнутым. С возрастом у ребенка происходит некоторая перестройка по отношению к объектам беспокойства. Так, постепенно уменьшается беспокойство в ответ на известные и неизвестные стимулы, но к 10-11 годам увеличивается беспокойство, Связанное с возможностью быть отвергнутым сверстниками. Многое из того, что тревожит в эти годы, остается в той или иной форме у взрослых.

Чувствительность объекта к событиям, которые могут вызвать беспокойство, зависит, прежде всего, от понимания опасности, а также в значительной степени, от прошлых ассоциации человека, от действительной или воображаемой неспособности его справиться с положением, от того значения, которое он сам придает случившемуся.

Таким образом, для того, чтобы освободить ребенка от беспокойства, тревоги и страхов, нужно, прежде всего, фиксировать внимание не на специфических симптомах беспокойства, а на заложенных в их основе причинах – обстоятельствах и условиях, так это состояние у ребенка часто возникает от чувства неуверенности, от требований, которые оказываются выше его сил, от угроз, жестоких наказаний, неустойчивой дисциплины.

Однако, для плодотворной работы, для гармоничной полноценной жизни определенный уровень тревоги просто необходим. Тот уровень, который не изматывает человека, а создает тонус его деятельности. Такая тревога не парализует человека, а, наоборот, мобилизует его на преодоление препятствий и решение задач. Поэтому ее называют конструктивной. Именно она выполняет адаптивную функцию жизнедеятельности организма. Важнейшее качество, определяющее тревогу, как конструктивную, - это умение реализовать тревожную ситуацию, спокойно, без паники разбирать в ней. С этим тесно связано умение анализировать и планировать собственные поступки.

Что касается педагогического процесса, то чувство тревоги неизбежно сопровождает учебную деятельность ребенка в любой, даже самой идеальной школе. Более того, вообще никакая активная познавательная деятельность человека не может сопровождаться тревогой. По закону Иеркса-Додсона оптимальный уровень тревожности повышает продуктивность деятельности. Сама ситуация познания чего либо нового, неизвестного, ситуация решения задачи, когда нужно приложить усилия, чтобы непонятное стало понятным, всегда таит в себе неопределенность, противоречивость, а следовательно, и повод для тревоги.

Полностью снять состояние тревоги, можно лишь устранив все трудности познания, что нереально, да и не нужно.

Однако, в значительной части случаев мы имеем дело с деструктивным проявлением тревоги. Дифференцировать же конструктивную тревогу от деструктивной достаточно сложно, и нельзя тут ориентироваться только на формальные результаты учебной деятельности. Если тревога заставляет ребенка лучше учиться, это вовсе не гарантия конструктивности его эмоциональных переживаний. Вполне возможно, что зависимый от “значимых” взрослых и очень привязанной к ним, ребенок способен отказаться от самостоятельности поступков ради сохранения близости с этими людьми. Боязнь одиночества порождает тревогу, которая просто подхлестывает школьника, заставляя его напрягать все свои силы, чтобы оправдать ожидания взрослых и поддержать свой престиж в их глазах. Однако, работа в состоянии значительного перенапряжения душевных сил способна принести лишь кратковременный эффект, который, в дальнейшем, обернется эмоциональным срывом, развитием школьного невроза и другими нежелательными последствиями. На смену эмоциональной неустойчивости в младших классах, средних 6-8 классах приходят вялость и безразличие. Внимательный педагог легко может понять на сколько конструктивна тревога ребенка, понаблюдав за ним в ситуации, требующей максимальной активности всех его наличных возможностей. Важно, чтобы задача была нестандартная, но, в принципе, допустимой для ребенка. Если он впадает в панику, уныние, начинает отказываться, даже не вникнув в задачу, значит, уровень тревожности высок, тревога деструктивна. Если по началу попытается решить задачу привычными для него способами, а потом откажется с равнодушным видом, скорее всего, его уровень тревоги недостаточен. Если же внимательно вникнет в ситуацию, начинает перебирать возможные варианты решения, в том числе, и неожиданные, увлечется заданием, будет думать о нем, даже если не сможет его решить, значит, он обнаруживает именно тот уровень тревоги, который необходим.

Итак, конструктивная тревога придает оригинальность решению, уникальность замыслу, она способствует мобилизации эмоциональных, волевых и интеллектуальных ресурсов личности.

Деструктивная же тревога вызывает состояние паники, уныния. Ребенок начинает сомневаться в своих способностях и силах. Но тревога дезорганизует не только учебную деятельность, она начинает разрушать личностные структуры. Конечно, не только тревога служит причиной нарушений в поведении. Существуют и другие механизмы отклонения в развития личности ребенка. Однако, психологи-консультанты утверждают, что, большая часть проблем, по поводу которых родители к ним обращаются, большая часть явных нарушений, препятствующих нормальному ходу обучения и воспитанию в своей основе связано с тревожностью ребенка.

Б. Кочубей, Е. Новикова рассматривают тревожность в связи с половозрастными особенностями.

Считают, что в дошкольном и младшим школьном возрастах мальчики более тревожны, чем девочки. У них чаще встречаются тики, заикания, энурез. В этом возрасте они более чувствительны к действию неблагоприятных психологических факторов, что облегчает почву для формирования различных типов неврозов.

В 9-11 лет интенсивность переживаний у обоих полов выравнивается, а после 12 лет общий уровень тревожности у девочек в целом возрастает, а у мальчиков несколько снижается.

Оказалось, что по содержанию тревога девочек отличается от тревоги мальчиков, причем, чем старше дети, чем значительнее эта разница. Тревога девочек чаще бывает связана с другими людьми; их беспокоит отношение окружающих, возможность ссоры или разлуки с ними. Основной причиной тревоги девочек 15-16 лет становится страх за родных и близких, опасения доставить им неприятности, переживания за их здоровье, душевное состояние.

В 11-12 лет девочки часто опасаются всяких фантастических страшилищ, мертвецов, а также испытывают беспокойство в ситуациях, традиционно тревожных для людей. Эти ситуации получили название архаические, потому что они пугали еще наших далеких предков, древних людей: темнота, гроза, пожар, высота. В 15-16 лет острота подобных переживаний значительно снижается.

То, что больше всего тревожит мальчиков, можно назвать одним словом: насилие. Мальчики боятся физических травм, несчастных случаев, а также наказаний, источником которых являются родители или авторитеты вне семьи: учителя, директор школы.

Возраст человека отражает не только уровень его физиологической зрелости, но и характер связи с окружающей реальностью, особенности внутреннего уровня, специфику переживания. Школьная пора – важнейший этап в жизни человека, в течении которого принципиально меняется его психологический облик. Меняется характер тревожных переживаний. Интенсивность тревоги от первого к десятому классу возрастает больше чем в два раза. По мнению многих психологов, уровень тревожности начинает резко повышаться после 11 лет, достигая апогея к 20 годам, а к 30 постепенно снижается.

Чем старше становится ребенок, тем конкретнее, реалистичнее его тревоги. Если маленьких детей беспокоят сверхъестественные чудовища, прорывающиеся к ним через порог подсознания, то подростков беспокоит ситуация, связанная с насилием, ожиданием, насмешками.

Причиной возникновения тревоги всегда является внутренний конфликт ребенка, его несогласование с самим собой, противоречивость его стремлений, когда одно его сильное желание противоречит другому, одна потребность мешает другой. Наиболее частыми причинами такого внутреннего конфликта являются: ссоры между людьми, равно близкими ребенку, когда он вынужден принимать сторону одного из них против другого; несовместимость разных систем требований, предъявляемых ребенку, когда, к примеру, то, что разрешают и поощряют родители, не одобряется в школе, и наоборот; противоречия между завышенными притязаниями, нередко внушенными родителями, с одной стороны, и реальными возможностями ребенка, с другой, неудовлетворение основных потребностей, таких, как потребность в любви и самостоятельности.

Таким образом, противоречивые внутренние состояния души ребенка могут быть вызваны:

1. противоречивыми требованиями к нему, исходящими из разных источников (или даже из одного источника: бывает, что родители противоречат сами себе, то позволяя, то грубо запрещая одно и тоже);
2. неадекватными требованиями, несоответствующими возможностям и стремлениям ребенка;
3. негативными требованиями, которые ставят ребенка в униженное зависимое положение.

Во всех трех случаях возникают чувство “потери опоры”, утрата прочных ориентиров в жизни, неуверенность в окружающем мире.

Тревога далеко не всегда выступает в явной форме, поскольку является довольно тягостным состоянием. И как только она возникает, в душе ребенка включается целый набор механизмов, которые “перерабатывают” это состояние во что-то другое, пусть тоже неприятное, но не столь невыносимое. Это может неузнаваемо изменить всю внешнюю и внутреннюю картину тревоги.

Самый простой из психологических механизмов срабатывает практически мгновенно: лучше бояться чего, чем неизвестно чего-то. Так, возникают детские страхи. Страх – “первая производная” тревоги. Его преимущество – в его определенности, в том, что он всегда оставляет какое свободное пространство. Если, например, я боюсь собак, я могу гулять там, где собак нет, и чувствовать себя в безопасности. В случаях ярко выраженного страха его объект может не иметь ничего общего с истинной причиной тревоги, породившей этот страх. Ребенок может панически бояться школы, но во основе этого лежит семейный конфликт, глубоко им переживаемый. Хотя страх по сравнению с тревогой дает несколько большее чувство безопасности, все же и это состояние, жить в котором очень трудно. Поэтому, как правило, переработка тревожных переживаний на стадии страха не заканчивается. Чем старше дети, тем реже проявление страха, и тем чаще – другие, скрытые формы проявления тревоги.

У некоторых детей это достигается с помощью определенных ритуальных действий, которые “защищают” их от возможной опасности. Примером может служить ребенок, старающийся не наступить на стыки бетонных плит и трещины в асфальте. Таким путем он избавляется от страха получить двойку и считает себя в безопасности, если ему это удалось.

Отрицательная сторона таких “ритуалов” – некоторая вероятность перерастания подобных действий в неврозы, навязчивости (обессивные неврозы).

Однако, необходимо учитывать, что тревожный ребенок просто не нашел другого способа борьбы с тревогой. При всей неадекватности и нелепости таких способов их нужно уважать, не высмеивать, а помогать ребенку другими методами “отреагировать” на свои проблемы, нельзя разрушать “островок безопасности”, ничего не давая взамен.

Прибежищем многих детей, их спасением от тревоги является мир фантазий. В фантазиях ребенок разрешает свои неразрешимые конфликты, в мечтах находят удовлетворение его неудовлетворенные потребности. Сама по себе, фантазия – замечательное качество, присущее детям. Позволяющая человеку выходить в своих мыслях за пределы действительности, строить свой внутренний мир, нескованный условными рамками, творчески подходить к решению различных вопросов. Однако, фантазии не должны быть полностью оторваны от реальности, между ними должна быть постоянная взаимная связь.

Фантазии тревожных детей, как правило, лишены этого свойства. Мечта не продолжает жизнь, а скорее, противопоставляет себя ей. В жизни я не умею бегать – в мечтах завоевываю приз на районных соревнованиях; я – не общительный, у меня мало друзей – в мечтах я являюсь лидером огромной компании и совершаю героические поступки, вызывающие у всех восхищения. То, что такие дети и подростки, на самом деле, могли бы достичь предмета своих мечтаний, их, как, не странно не интересует, даже если это стоит незначительных усилий. Реальные их достоинства и победы ждет та же участь. Они, вообще, стараются не думать о том, что есть на самом деле, поскольку все реальное для них наполнено тревогой. Собственно говоря, реальное и фактическое, у них меняется местами: они живут именно в сфере своей мечты, а все, что за пределами этой сферы, воспринимается как тяжелый сон.

Однако, такое уход в свой иллюзорный мирок недостаточно надежен – рано или поздно требование большого мира ворвутся в мир ребенка и нужны будут более веские эффективные методы защиты от тревоги.

Тревожные дети нередко приходят к простому умозаключению, – чтобы ничего не бояться, нужно сделать так, чтобы боялись меня. По выражению Эрика Берна, они пытаются передать свою тревогу другим. Поэтому агрессивное поведение часто является формой сокрытия личностной тревожности.

Тревогу бывает очень трудно разглядеть за агрессивностью. Самоуверенные, агрессивные, при каждом удобном случае, унижающие других, тревожными отнюдь не выглядят. Его речи и манеры небрежны, одежда имеет оттенок бесстыдства и излишней “раскомплексованности”. И, тем не менее, нередко в глубине души у таких детей скрывается тревога. А поведение и внешний вид – лишь способы избавления от чувства неуверенности в себе, от сознания своей неспособности жить, как хотелось бы.

Другой, часто встречающийся исход тревожных переживаний – пассивное поведение, вялость, апатия, безинициативность. Конфликт между противоречивыми стремлениями разрешился за счет отказа от любых стремлений.

“Маска” апатии еще более обманчива, чем “маска” агрессии. Инертность, отсутствие каких либо эмоциональных реакций мешает распознать тревожную подоплеку, внутреннее противоречие, которое привело к развитию этого состояния. Пассивное поведение - “апатия” - нередко возникает при гиперопеке детей со стороны родителей, при “симбиотическом” их сосуществовании, когда старшие полностью выполняют все желания младших, получая взамен полностью послушного ребенка, но лишенного воли, инфантильного, не имеющего достаточного опыта и социальных навыков.

Другая причина пассивности – авторитарное воспитание в семье, требование беспрекословного послушания родителям, назидательные инструкции: “Не делай то-то и то-то” способствуют появлению у ребенка источника тревоги из-за боязни нарушить предписание.

Апатия часто является следствием безуспешности других способов адаптации. Когда ни фантазии, ни ритуалы, ни даже агрессия не помогают справиться с тревогой. Но апатия и безразличие – это чаще всего следствие завышенных требований и чрезмерных ограничений. Если ребенок ничего не хочет делать сам, значит, родителям надо тщательно пересмотреть свои претензии. Выход из апатии возможен только через преодоление конфликтных переживаний. Следует предоставить ребенку полную свободу, проявления любой инициативы, поощрять любую его активность. Бояться “отрицательных” последствий при этом не следует.

Тревожные дети отличаются частыми проявлениями беспокойства и тревоги, а также большим количеством страхов, причем страхи и тревога возникают в тех ситуациях, в которых ребенку, казалось бы, ничего не грозит. Тревожные дети отличаются особой чувствительностью, мнительностью и впечатлительностью. Также дети нередко характеризуются низкой самооценкой, в связи, с чем у них возникает ожидание неблагополучия со стороны окружающих. Это характерно для тех детей, чьи родители ставят перед ними непосильные задачи, требуя того, что дети выполнить не в состоянии. Причем, в случае неудачи их правило, наказывают “унижают” (“Ничего у тебя не получается!”).

Тревожные дети очень чувствительны к своим неудачам, остро реагируют на них, склонны отказываться от той деятельности, в которой испытывают затруднения.

У таких детей можно заметить заметную разницу в поведении на занятиях и вне занятий. Вне занятий это живые, общительные и непосредственные дети, на занятиях они зажаты и напряженны. Отвечают на вопросы учителя низким и глухим голосом, могут даже начать заикаться. Речь их может быть как очень быстрой, торопливой, так и замедленной, затрудненной. Как правило, возникает двигательное возбуждение: ребенок теребит руками одежду, манипулирует чем-нибудь.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ГЛАВА II

Особенности взаимодействия детей младшего школьного возраста со сверстниками

2.1. Стратегии взаимодействия и их влияние на эффективность совместной деятельности

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

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

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

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

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

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

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

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

*Трехкомпонентная классификация*

**

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

1. содействие как действенная помощь другим, активное способствование достижению общих целей;
2. противодействие достижению целей другими участниками совместной деятельности, совершение несогласованных с ним действий;
3. уклонение от взаимодействия, т.е. активный уход, избежание взаимодействия с партнерами даже в тех случаях, когда обстоятельства не только способствуют, но и требуют его во имя достижения общих целей.

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

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

1. сотрудничество – оба партнера по взаимодействию содействуют друг другу, активно способствуют достижению индивидуальных целей каждого и общих целей совместной деятельности;
2. противоборство – оба партнера противодействуют друг другу и препятствуют достижению индивидуальных целей каждого;
3. уклонение от взаимодействия – партнеры стараются избегать активного взаимодействия;
4. однонаправленное содействие – один из участников совместной деятельности способствует достижению целей другого, а второй уклоняется от взаимодействия с ним;
5. однонаправленное противодействие – один из партнеров препятствует достижению целей другого, а второй уклоняется от взаимодействия с ним;
6. контрастное взаимодействие – один из партнеров старается содействовать другому, а второй прибегает к стратегии активного противодействия ему;
7. компромиссное взаимодействие – оба партнера отчасти содействуют, отчасти противодействуют друг другу.

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

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

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

1. максимилизации общего выигрыша (мотив кооперации);
2. максимилизации собственного выигрыша (индивидуализм);
3. максимилизации относительного выигрыша (конкуренция);
4. максимилизации выигрыша другого (альтруизм);
5. минимизации выигрыша другого (агрессия);
6. минимизации различий в выигрышах (равенство).

Соответственно перечисленным мотивам можно определить ведущие **стратегии поведения** во взаимодействии:

1. сотрудничество направлено на полное удовлетворение участниками взаимодействия своих потребностей (реализуется либо мотив кооперации, либо конкуренции);
2. противодействие предполагает ориентацию на свои цели без учета целей партнеров по общению (индивидуализм);
3. компромисс реализуется на частном достижении целей партнеров ради условного равенства;
4. уступчивость предполагает жертву собственных целей для достижения целей партнера (альтруизм);
5. избежание представляет собой уход от контакта, потерю собственных целей для исключения выигрыша другого.

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

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

Согласно теории обмена, каждый из нас стремиться уравновесить вознаграждения и затраты, чтобы сделать наше взаимодействие устойчивым и приятным, поведение человека в настоящий момент определяется тем, вознаграждались ли и как именно вознаграждались его поступки в прошлом.

Согласно Хамансу, с помощью его теории могут быть описаны разные сложные виды взаимодействий: отношение власти, лидерство и т.п. Он рассматривал социальное взаимодействие как сложную систему обменов, обусловленных способами уравновешивания вознаграждений и затрат.

Дж. Мид рассматривал поступки человека как социальное поведение, основанное на обмене информацией. Он считал, что люди реагируют не только на поступки других людей, но и на предшествующие им намерения. Дж. Мид выделял два типа действий:

1. незначительный жест (автоматический рефлекс типа моргания),
2. значительный жест (связан с осмыслением поступков и намерений другого человека).

Сущность символического интеракционизма заключается в том, что взаимодействие между людьми рассматривается как непрерывный диалог, в процессе которого они наблюдают, осмысливают намерения друг друга и реагируют на них. Центральная идея интеракционистской концепции состоит в том, что личность формируется во взаимодействии с другими личностями. Механизмом этого формирования является установление контроля действий личности над теми представлениями о ней, которые складываются у окружающих.

Э. Гофман разработал теорию управления впечатлениями в социальном взаимодействии. Согласно этой идеи, люди сами создают ситуации, с помощью которых они производят хорошее впечатление на других.

Согласно психоаналитической теории, процесс взаимодействия людей воспроизводит их детский опыт. З. Фрейд считал, что люди образуют социальные группы и остаются в них главным образом потому, что испытывают чувство преданности и покорности лидерам. Это объясняется, по мнению З. Фрейда, не столько качествами лидеров, сколько тем, что мы отождествляем их с могущественными личностями, которых в детстве олицетворяли наши родители. В подобных ситуациях мы регрессируем (возвращаемся) к более ранним стадиям развития. Такой регресс происходит в основном в ситуациях, когда взаимодействие является неформальным или неорганизованным.

Конкретной формой включения взаимодействия в контексте деятельности является рассмотрение его как формы организации деятельности.

Конкретное содержание форм организации совместной деятельности определяется соотношение индивидуальных “вкладов” участников в общий процесс групповой деятельности. Так, Л.М. Уманский выделил три возможные формы или модели организации совместной деятельности:

1. каждый участник делает свою часть общей работы независимо от другого,
2. общая задача выполняется последовательно каждым участником,
3. имеет место одновременное взаимодействие каждого участника со всеми остальными.

Как при анализе коммуникативной стороны общения мы имеем связь системы взаимодействий с характером межличностных отношений участников взаимодействия. Такие отношения определяют как тип взаимодействия (сотрудничество или соперничество), так и степень выраженности этого взаимодействия (усиленное или менее усиленное сотрудничество). Тем не менее, даже в условиях плохих межличностных отношений в группах, занятых определенной социальной деятельностью, взаимодействие существует.

Благоприятная атмосфера в группе и продуктивные результаты совместной деятельности во многом зависит от стиля взаимодействия – способа взаимной связи или контакта участвующих в общении субъектов (Горянин, 1996).

Известно, успешному осуществлению человеческих возможностей и ресурсов способствуют отношения, построенные на доверии. Те же потенциалы остаются нераскрытыми при отношениях, лишенных доверия, которые указывают на “слабый”, “неуступчивый” контакт между партнерами или вообще отсутствие такового. В связи с этим можно говорить о продуктивном или непродуктивном стилях взаимодействия.

Продуктивный стиль взаимодействия определяют как плодотворный способ контакта партнеров, способствующий установлению и продлению отношений взаимного доверия, раскрытию личностных потенциалов и достижению эффективных результатов совместной деятельности. Известно, что такой стиль взаимодействия не существует между людьми изначально, он устанавливается.

При этом достаточно часто участники взаимодействия, из-за своих личностных особенностей, не могут приспособиться друг к другу, прийти к согласию, преодолеть барьеры, установить доверительные отношения. В других случаях, исчерпав доступные им ресурсы адаптации, добившись некоторого равновесия и доверия на первых этапах развития взаимодействия, люди не могут сохранить эффективных взаимоотношений. В обеих ситуациях мы можем говорить о непродуктивном стиле взаимодействия – неплодотворном способе контакта партнеров, блокирующем реализацию личностных потенциалов и достижения оптимальных результатов совместной деятельности.

Под непродуктивностью стиля взаимодействия понимается конкретное воплощение в ситуации взаимодействия неблагоприятного состояния существующей системы отношений, которого воспринимается и осознается таковым, по крайней мере, одним из участников взаимодействия. Реальным проявление непродуктивного стиля взаимодействия становится ситуация воспринимаемая человеком, как “конфликтная”, “тупиковая”, а так же переживаемые при этом тревога, напряженность, негативные взаимоотношения и проблемную ситуацию во взаимодействии по-разному: одни решают ее самостоятельно, другие нуждаются в опоре и психологической помощи.

Негативные представления о себе и других людях провоцируют, на наш взгляд, затяжной внутренний конфликт, который дезорганизует всю систему взаимодействий человека с другими людьми.

Движение от наличной ситуации взаимодействия к желаемой должно осуществляться, на наш взгляд, через оптимизацию личностных ресурсов рефлексии, доверия и ответственности.

Психокоррекция стиля взаимодействия представляет из себя процесс актуализации рефлексии, доверия и ответственности, составляющих позитивную основу между стремлением личности быть самой собой, отстоять свою позицию (выбрать свою собственную сущность) и необходимостью или стремлением быть “социальной единицей”, поступать “как другие” (соответствовать требованиям рефлексии, доверия и ответственности осуществляется в референтном опыте общения клиента с психологом через механизм идентификации – обособления и совокупность психологических воздействий, направленных на перестройку неконструктивных, эмоционально насыщенных социальных установок, преодоление отчуждения и овладение соучастной стратегией контакта.

Психокоррекция непродуктивного стиля взаимодействия, как совокупность человеческих воздействий осуществляется через механизм идентификации – обособления и и представляет из себя процесс:

* развития рефлексии – способности “встать над ситуацией” и осознать основные причины непродуктивности стиля взаимодействия,
* развитие доверия безусловной веры в позитивную сущность себя самого, других и мира в целом.

Психокоррекция непродуктивности стиля взаимодействия представляет из себя процесс развития рефлексии, доверия и ответственности, позволяющих осознать противоречивую динамику социализации и индивидуализации личности и найти позитивные формы преодоления конфликта между стремлением личности быть самим собой, отстоять свою позицию и необходимостью или стремлением вести себя “социально правильно”, поступать “как принято”.

Непродуктивность стиля взаимодействия, проявляющаяся в различных формах подавляющей и избегательной стратегией контакта, проблемно-конфликтных ситуациях и переживаниях при этом напряженности, тревоге, негативных эмоциях, обусловлена:

* идентификацией с неконструктивными эмоционально насыщенными установками семьи и других референтных для человека групп (обесцениванием самого себя, недоверие к миру, обреченностью на одиночество, позицией “жертвы”, обесцениванием других),
* отчуждением во взаимоотношениях, вызванным переживанием интенсивных негативных эмоций (страха, раздражения, обиды, стыда), усиливающимся в затруднительных ситуациях взаимодействия.

Неконструктивные социальные установки и интенсивные негативные эмоции затрудняют позитивное восприятие ситуации взаимодействия, себя и партнера в ней и составляют основу неадекватного выбора между стремлением личности отстаивать свою собственную позицию и стремлением соответствовать или противостоять требованиям и нормам социума, провоцирующую использование подавляющей и избирательной стратегией контакта, внутренние и межличностные конфликты. Процесс коррекции стиля взаимодействия, осуществляется через механизм идентификации – обособления включает в себя:

* развитие рефлексии – способности встать “над ситуацией” и осознать основные причины непродуктивного стиля взаимодействия,
* развитие доверия – безусловной веры в позитивную сущность самого себя, других и мира в целом,
* развитие ответственности за согласование конфликтных стремлений в сфере внутренних реакций и в межличностном пространстве.

Развитие рефлексии, доверия и ответственности осуществляется в референтном опыте общения психолога с клиентом, позволяющем:

* осознать возможную деструктивную роль определенных социальных установок и стереотипов подавляющей и избегательной стратегии контакта,
* снизить интенсивность негативных эмоций, лежащих в основе неконструктивных установок, искажающих адекватное восприятие ситуации взаимодействия,
* овладеть соучастной стратегией контакта, позволяющей установить и сохранять отношения взаимного доверия и ответственности.

Совокупность основных методов психокоррекции стиля взаимодействия через механизм идентификации – обособления можно предоставить моделью, включающей в себя пять основных блоков:

* установление доверия,
* исследование причин непродуктивности стиля взаимодействия,
* дифференциация и согласование конфликтных стремлений в сфере внутриличностных реакций,
* дифференциация и согласование конфликтных стремлений в сфере межличностных отношений,
* изменение привычных (неконструктивных) стереотипов взаимодействия.

Таким образом, взаимодействие играет особую роль в развитии личности, а умение вступать во взаимодействие способствует установлению отношений взаимного доверия, раскрытию личностных потенциалов и достижению эффективных результатов совместной деятельности, что неизбежно не приводит к возникновению высокого уровня тревожности и способствует формированию тенденции к использованию положительного прогноза на результат взаимодействия.

Неизбежно встает проблема формирования коммуникативной компетентности.

2.2. Коммуникативная компетентность

Выбор путей и средств совершенствования компетентности в общении во многом определяется пониманием природы.

Компетентность в общении имеет, несомненно, инвариантные общечеловеческие характеристики и в то же время характеристики, исторически и культурно обусловленные. Так, преимущественно репрессивная направленность общения в нашем обществе, преобладание в нем стратегий противостояния, борьбы складывались во многом под влиянием революционной идеологии и практики. С этой точки зрения развития компетентного общения в современных условиях предлагает ряд принципиальных направлений его гармонизации.

Палитра общения весьма богата разнообразием видов, форм, используемых средств. И это понятно: в социально-психологическом смысле саму суть человеческой жизни можно определить как общение, ибо все пространство жизнедеятельности человека межличностно по своему характеру. Человек всегда дан в компании с другим – партнером реальным, воображаемым, выбранным и т.п. С этой точки зрения трудно переоценить вклад компетентного общения в качество человеческой жизни, в судьбу в целом. Вероятно, не случайно в становлении практической социальной идеологии направление оказание помощи в развитии коммуникативной компетентности – одно из первоначальных.

В многообразных случаях общения инвариантными составляющими оказываются такие компоненты, как партнеры – участники, ситуация, задача. Вариативность обычно связанна с изменением характера самих составляющих – кто партнер, какова ситуация или задача – и своеобразием связей между ними. В самом общем плане компетентность в общении предполагает развитие адекватной ориентации в самом себе – собственном психологическом потенциале, потенциале партнера, в ситуации и задаче.

Таким образом, с точки зрения практики развития коммуникативной компетентности, важно различать такие виды общения, как служебно-деловое или ролевое и интимно-личное. Деловое общение – психологически отстраненное, это Я-Вы контакт. Для интимно-личностного общения характерна близкая психологическая дистанция между партнерами, это Я-Ты контакт. Здесь каждый человек обретает психологический статус ближнего, а общение становится доверительным в глубоком, сокровенном смысле, поскольку речь идет о доверии партнеру себя, своего внутреннего мира, а не только “внешних” сведений.

Компетентность в общении предполагает готовность и умение строить контакт на разной психологической дистанции – и отстраненной, и близкой. Трудности парой могут быть связанны с инерционностью позиции – владением какой-либо из них и ее реализацией повсеместно, независимо от характера партнера и своеобразия ситуации.

К определению стратегических ориентировок по совершенствованию общения можно подходить с разных точек зрения. Одна из них в качестве ориентира выделяют обогащение, полноту. В этом случае основным в развитии компетентного общения является направленность на обретение богатой, многообразной палитры психологических позиций, средств, которые помогают полноте самовыражения (самоподачи) партнеров, всем гарантиям их адекватности - перцептивной, коммуникативной, интерактивной.

В целом компетентность в общении обычно связанна с овладением не какой-либо одной позицией в качестве наилучшей, а с адекватным приобщением к их спектру. Умение вовлекать, использовать всю палитру возможностей, как бы играя на всех психологических инструментах, - один из возможных показателей психологической зрелости. Существует много классификаций возможных позиций в общении. Например, известен следующий перечень: пристройся к партнеру с высока, пристройся к нему на равных, пристройся снизу и отстраненная от партнера позиция. Естественно, ни одна из названных позиций не является заведомо хорошей или плохой. Суждение о продуктивности той или иной из них можно составить только на основе ее соотнесения с возникшей ситуацией, поставленной задачей, репертуаров возможностей партнеров.

В психологическом понимании природы общения могут быть выделены разные подходы: как бы крайними среди них являются бихевиористский и гуманистический. В первом случае акцентируется богатство поведенческого репертуара как показатель, эквивалент компетентности, а во втором - соответствующий ценный гуманистический потенциал участников. В практике в настоящее время распространены не только, а подчас не столько “чистые” подходы, сколько смешанные, дополнение друг друга.

В развитии коммуникативной компетентности представлены и нормативная тенденция, т.е. усвоение социально заданных норм и этапов, и личностно – творческая, которая предполагает конструктивные нормы в ходе общения, исходя из ориентации участников в ситуации, в себе, в партнере. Естественно, нормативный путь развития компетентного общения тоже включает творческий компонент. Прежде всего, имеется ввиду выработка рефлексивной позиции по отношению к самой осваиваемой норме, ее осмысленное встраивание в индивидуальный личный опыт. (Жуков, 1996).

Коммуникация – процесс двустороннего обмена информацией, ведущей к взаимному пониманию. Коммуникация в переводе с латинского языка обозначает “общее, разделяемое со всеми”. Если не достигается взаимопонимания, то коммуникация не состоялась. Чтобы убедиться в успехе коммуникации, необходимо иметь обратную связь о том, как люди вас поняли, как они воспринимают вас, как относятся к проблеме.

Коммуникативная компетентность – способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Для эффективной коммуникации характерно: достижение взаимопонимания партнеров, лучшее понимание ситуации и предмета общения (достижение большей определенности в понимании ситуации способствует разрешению проблем, обеспечивает достижение целей с оптимальным расходованием ресурсов). Коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия.

Причинами плохой коммуникации могут быть:

а\ стереотипы – упрощенные мнения относительно отдельных лиц или ситуации, в результате нет объективного анализа и понимания людей, ситуаций, проблем,

б\ “предвзятые представления” – склонность отвергать все, что противоречит собственным взглядам, что ново, необычно. (“Мы верим тому, чему хотим верить”). Мы редко, осознаем, что толкование событий другим человеком столь же знакомо, как и наше собственное,

в\ плохое отношение между людьми, поскольку если отношение человека враждебное, что трудно его убедить в справедливости вашего взгляда,

г\ отсутствие внимания и интереса собеседника, интерес возникает, когда человек осознает значение информации для себя : с помощью этой информации можно получить желаемое или предупредить нежелательное развитие событий,

д\ пренебрежение фактами, то есть привычка делать выводы – заключения при отсутствии достаточного числа фактов,

е\ ошибки в построении высказываний: неправильный выбор слов, сложность сообщения, слабая убедительность, нелогичность и т.п.,

ж\ неверный выбор стратегии и тактики.

Общение может быть разноуровневым: поверхностным, глубоким, конфликтным. Совсем иначе строится общение при “задевающем” и “манипулятивном” взаимодействии (Кривцова, 1997).

Вступая в мир взрослых, дети начинают больше взаимодействовать социумом. Им приходится обращаться к незнакомым людям за справкой, получать информацию необходимую им. Это и постоянные контакты с продавцами в магазинах, пассажирами в транспорте. Хотя это и поверхностный уровень общения, он требует хороших коммуникативных навыков (навыков уверенного поведения).

Глубокий уровень общения с близким человеком, с подругой, другом, с родителями требует умения хорошо понимать как другого человека, так и себя. Что я хочу от этого общения, понимаю ли я свою позицию, мотивы поведения, что я могу допустить в отношении себя, а на что я отвечу отказом, защищая “границы” своей личности, умею ли сказать: “нет, я отказываюсь от твоего предложения”.

Еще больше установки детей их личностные особенности проявляются при конфликтном общении. Коммуникативная компетентность подразумевает понимание той роли, позиции, которую он сам занимает в конфликтном общении. Например, если его общение строится с позиции Ребенка (безответственного, растерянного, неуверенного), тогда как его партнер занимает позицию Родителя (категоричного, безапелляционного, навязывающего свои интересы), скорее всего конфликт не решится в его пользу. Конструктивное разрешение конфликта влияет : представление о себе, понимание другого – способность поставить себя на его место, понимание ситуации в целом.

Под коммуникативной компетентностью обычно понимается способность устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми.

Для детей наиболее значимой становится сфера общения со сверстниками. Для них является важным:

* умение познакомится с понравившемся человеком,
* свободно чувствовать себя в компании, разделяя нормы и интересы значимой для него группы,
* ощущать что при этом не теряет индивидуальность, может высказывать свои мысли и выражать чувства.

Часто дети не умеют давать обратную связь, – наблюдение за поведением детей часто создает впечатление, что их несет неведомая сила, что ими руководит в данный момент.

Дети не осознают различных частей своего Я, которые определяют их поведение. Д. Мидом была предложена концепция о том, что ребенок видит себя глазами других людей. Внешнее отклонение других людей к ребенку постепенно переходит во внутренней план, становится собственными представлениями ребенка о самом себе. Если с детства к ребенку не относятся с должным уважением, поддержкой, а в школе постоянно подчеркивают, что он двоечник и ничего путного из него не получится, ребенок может внутренне согласиться с этими и в будущем “оправдать” этот образ (Бернс Э. 1986).

Э. Эриксон, так же занимающийся разработкой Я – концепции, отмечал, насколько важно выработать у ребенка еще в младенчестве базовое доверие. Он подчеркивал, что базовое доверие это не только способность полагаться на тех, кто обеспечивает твою жизнь извне, но и веры в себя, это ощущение, что все в порядке, что ты станешь, кем хочешь стать. Это доверие к другим людям, спокойное, доброжелательное, отношение к социуму в дальнейшем и определит высокий уровень притязаний ребенка, даст ощущение, что ему многое “по плечу” (Эриксон Э. 1996).

Представление о себе, личностные особенности и установки детей опосредуют их коммуникативные процессы, влияют на взаимодействие с другими людьми. Занимаясь повышением коммуникативной компетентности детей, у них формируется коммуникативные навыки, под которыми обычно понимают навыки уверенного поведения:

* открытость, честность, прямота высказываний,
* умение слушать другого человека, умение говорить на языке Я - высказываний,
* способность к поиску компромисса,
* умение настаивать на своем,
* навык построения начальной фазы, контакта, учитывая, что у человека есть три потребности: быть понимаемым, уважаемым и принимаемым,
* умение говорить о своих интересах, используя партнерскую практику (общение типа Взрослый-Взрослый на языке транзактного анализа) в отличии давления “Сверху” и “снизу”.

Человек, хорошо владеющий коммуникативными навыками, умеет твердо сказать “нет”, но при этом не обидев другого. Как показывают исследования, наиболее важными для детей являются ситуации несправедливой критики и задевающего, провоцирующего общения. В таких ситуациях дети либо молчат, проглатывают обидные высказывания, либо реагируют по типу “сам дурак”.

Успешная коммуникация предполагает понимание людей. Способность человека эффективно участвовать в согласованных действиях зависит от его способности становиться в воображении другими людьми от принятия роли других людей. Чтобы предвидеть, как склонен поступать другой человек, требует как бы проникнуть “в его душу”, почувствовать его переживания, то, как он видит ситуацию и свое место в ней. Другими словами, предвидение поведения другого человека может быть достигнуто путем понимания его роли.

К сожалению, в жизни многие родители, старшие братья и сестра смотрят на проблемы своих детей исключительно со своей позиции взрослого человека, повидавшего жизнь, и тем самым минимизируют трудности своего ребенка, что приводит к непониманию и разочарованию (Шибутани, 1996).

Для повышения уровня коммуникативной компетентности, развития навыков конструктивного общения с другими людьми в психотерапии усиленно используют метод психодрамы, разработанный Дж. Морено и его учениками (Рудестам, 1990).

Психодраматический метод предлагает такие методы работы с участниками тренинга как многократный обмен ролями, выявление разных частей личности, разных сторон Я главного героя (“протагонист”) проигрывание диалога между ними в ходе психодраммы с помощью других участников действия.

Такие занятия дают возможность детям задуматься над теми установками, взглядами, которые он когда то “впитал”, усвоил без рациональной проработки. Часто некоторые личн6остные особенности становятся частью нас самих помимо нашей сознательной воли, при этом именно они начинают влиять на взаимоотношения с окружающими. Осознание, а затем и изменение детьми некоторых собственных жизненных установок способствуют повышению коммуникативной компетенции, “взрыхляют почву”, на которой легче формируются успешные коммуникативные навыки.

Е.Л. Доценко в своей теории рассматривая психологию манипуляции, тесно связывает с коммуникативной компетентностью. Он считает, что коммуникативная компетентность – это умение человека манипулировать и умение защищаться от других. В связи с чем у него были подробно рассмотрены механизмы манипулятивного воздействия и защиты от манипуляции.

Механизмы манипулятивного воздействия включают в себя следующие параметры:

1. Механизмы психологического воздействия:

* удержание контакта – потребность адресата в объединении – не единственная действующая сила. В большинстве случаев не она одна обеспечивает устойчивый контакт. Другим источником желания поддержать контакт выступают предметные интересы. Со стороны манипулятора это в основном интерес, заключенный в цели, которую он намерен достичь. В свою очередь адресат сам чего-то добивается от манипулятора, возможно, последний чем-либо интересен для него, если предмет их общения сам по себе важен для адресата.

Если адресат не желает, он в подавляющем количестве случаев может этот контакт прервать.

Поэтому, играя, с одной стороны, на различных интересах и потребностях адресата, а с другой, на его опасениях, несвободе или нерасторопности, манипулятор может довольно длительное время удерживать адресата в пределах своих возможностей влиять на него.

* психологический автоматизм – это такое структурно-динамическое образование, актуализация которого с высокой вероятностью приводит к стандартному результату, будь то мотивационное напряжение, мили какое-то действие. Психические автоматизмы выступают в роли передаточных рычагов, благодаря чему энергия желания (воздействия) манипулятора превращается в энергию стремления (или действия) адресата.
* мотивационное обеспечение включает в себя такие способы управления мотивационными предпочтениями человека, как прямая актуализация мотивов, простое обусловливание и знаковое опосредствование.

Прямая актуализация требуемого мотива может происходить в ответ на появление релевантных этому мотиву раздражителей. С манипулятивной целью прямая актуализация мотива используется в основном в составе целостного комплекса мероприятий: для маскировки основного воздействия, отвлечения внимания на второстепенные измененные ситуации, приведения адресата в необходимое манипулятору основное состояние – дискомфорт или, наоборот, бездумную легкость. Иногда основной раздражитель вообще выносится за пределы сознательного восприятия.

Обусловлевание – перенесение побудительной силы какого-нибудь мотива на действия, к которым раньше этот мотив не побуждал.

Мотивационное опосредствование – аналогичное обусловливанию эмоциональное переключение “на основе представляемых, воображаемых, восстанавливаемых” вследствие полученной словесно информации событий, происходящее, однако, по социальным связям, которые “предполагают высшие уровни отражения и совершаются в “образе мира”, а не образе реально воспринимаемой ситуации”.

1. Виды и процессы манипулятивного воздействия.

* ориентированное манипулятивное воздействие использует следующие средства
* основной действующий агент – образ,
* способы побуждения – прямая активизация мотива, соблазнение, провокация, побуждение интереса,
* мишени – желания, интересы,
* автоматизмы – межмодальные ассоциации, релевантность образа мотиву, намеченному в качестве мишени воздействия,
* конвенциальною – ориентированное манипулятивное воздействие предполагает:
* основной действующий агент – социальные схематизмы: сценарии, правила, нормы,
* способы побуждения – создание ключевых раздражителей, определяющих особенности ситуации общения: определение ролей,
* мишени – главные образы поведения,
* автоматизмы – социально заданные и индивидуально усвоенные программы жизни, принятые человеком сценарии поведения,
* определенно ориентированно манипулятивное воздействие содержит:
* основной действующий агент – операционные схемы деятельности, их инерция, привычки, логика исполнения действия,
* способы побуждения – толчок, придание ускорения,
* мишени – способы поведения, структура деятельности,
* автоматизмы – инерция, стремление к завершению.
* в ориентированном на умозаключения манипулятивном воздействии содержится:
* основной действующий агент - когнитивная схема, стандартное умозаключение,
* способы побуждения – намек, постановка задачи, имитация процесса решения проблемы,
* мишени – познавательные процессы, когнитивные установки,
* автоматизмы – управляемое умозаключение, снятие когнитивного диссонанса.
* для ориентированного на личностные структуры манипулятивного воздействия характерны:
* основной действующий агент – поступок, применение решения,
* способы побуждения – актуализация внутренностного конфликта, имитация процесса принятия решения,
* мишень – мотивация структуры,
* автоматизмы – принятие ответственности за выстраданный в сомнениях выбор.

Защита от манипуляции включает в себя следующие параметры:

1. Виды психологических защит.

* межличностные защиты и защиты внутриличностные.

Внутриличностные защиты возникают в условиях внутриличностной борьбы, которую ведут относительно самостоятельные личностные подструктуры, такие, например, как отдельные желания, предпочтения, вкусы, мировоззрение, мнения, самооценка, чувство уверенности в себе. Каждая из подобных структур обладает своими специфическими устремлениями, которые, по меньшей мере, не совпадают, а в ряде случаев резко противоречат друг другу. Каждая из них вносит свой вклад в формирование внешнего поведения человека или определение особенностей его внутреннего мира. На этом поле происходит естественная конкуренция между ними. Именно в силу наличия борьбы и возникает необходимость в психологических защитах.

Межличностные защиты также возникают в условиях борьбы, однако уже борьба между людьми. Поскольку вступающие в общение люди являются носителями несовпадающих желаний, между ними естественным образом возникают противоречия. Там, где эти противоречия оказываются особенно острыми, а усилия по его решению неэффективными, возникает конфликт. Но даже если борьба не манифестируется в конфликт само ее наличие вызывает к жизни взаимное стремление защищаться.

* базовые защитные установки.
* уход – увеличение дистанции, прерывание контакта, выведение себя за пределы досягаемости влияния агрессора. Проявление этого вида защит: смена темы беседы на безопасную, нежелание обострять отношения.
* избежание - увеличение дистанции, удаление агрессора,
* блокировка – контроль воздействия, достигающего субъекта защиты, выставление преград на его пути. Вариации: смысловые семантические барьеры, ролевые рисунки (“маска”, “персона” (Юнг) и т.п.
* управление – контроль воздействия, исходящего от агрессора, влияние на его характеристики: плач, его ослабленные виды – жалоба, ноющая интонация.
* замирание – контроль информации о самом субъекте защиты, ее искажение или сокращение подачи. Проявления: маскировка, обман, сокрытие чувств, отказ от действий, чтобы не проявлять себя.
* игнорирование – контроль информации об агрессоре, наличии ил характере угрозы с его стороны, ограничение по объему или искаженное восприятие.

К объективным условиям и факторам, влияющим на формирование коммуникативной компетентности, относятся:

1. окружающая среда;
2. социально-экономическая обстановка;
3. общий уклад жизни;
4. ситуационные детерминанты жизни.

Итак, коммуникативная компетентность включает в себя:

* творческий характер деятельности, личный опыт, активный поиск различных подходов, личную инициативу и широкую профессиональную коммуникабельность;
* оптимально реализующие потенциальные возможности человека, как в сфере его деятельности, как и в повседневной жизни;
* конгруэнтность (соответствие) выдвигаемых целей, задач и функций с индивидуальными возможностями, потребностями и действиями.

Таким образом, коммуникативная компетентность – это осознание возможности изменения стратегии взаимодействия в нужном направлении для достижения определенной цели. Способность быстро перестроиться с одной стратегии на другую с использованием механизмов приводящих к улучшению процесса взаимодействия. Представление о себе, влияет на общение с другим человеком. Дети, владеющие коммуникативными навыками, открытые, честные, умеют слушать другого человека, способны к поиску компромисса.

2.3. Связь коммуникативной компетенции и неудовлетворение ребенка положением в группе сверстников

При поступлении ребенка в школу решающим фактором социализации становится овладение учебной деятельностью, выработка обязательных школьных умений и навыков.

Параллельно с этим школьник включается в другой, менее оформленный организационно, но не менее значимый процесс усвоения социального опыта – складывающиеся в школе межличностные отношения. Это так называемая “скрытая программа социализации” (Бернсэ Г., 1986)., благодаря которой развивается эмоциональная и социальная жизнь ребенка, формируется его представление о себе и о том, что думают о нем другие.

С первых дней пребывания в школе ребенок включается в процесс межличностного взаимодействия с одноклассниками и учителями. На протяжении младшего школьного возраста это взаимодействие имеет определенную динамику и закономерность развития.

У первоклассников в период адаптации к школе общение с одноклассниками, как правило, отступает на второй план перед обменом новых школьных впечатлений. Дети настолько поглощены своим новым статусом и обязанностями, что почти не замечают одноклассников, не всегда могут ответить на вопрос: “Кто сидел рядом с тобой за партой?” (Дубровина И.В., 1998).

Наблюдения за первоклассниками показывают, что вначале дети как будто даже избегают непосредственных контактов друг с другом, каждый из них пока еще “сам по себе”. Контакт между собой дети осуществляют посредством педагога. Хрестоматийным является эпизод из школьной жизни первоклассников, приведенный П.Л. Коломенским: “Если кто-то из учащихся забыл принести в класс ручку, а на уроке нужно писать, то он не обращается к товарищу с просьбой дать ему лишнюю ручку. Ученик обычно сидит и молчит, иногда плачет, надеясь, что учительница заметит его бедственное положение. Учительница, узнав в чем дело, спрашивает, нет ли у кого лишней ручки. Школьник, у которого есть свободная ручка, не отдает ее товарищу сам. Он подает ручку учительнице, которая и передает ее ученику”. (Коломенский П.Л., 1969)

В детских группах можно выделить функционально-ролевое, эмоционально-оценочное и личностно-смысловые отношения между сверстниками.

Функционально-ролевые отношения значимы при изучении “делового” общения и совместной деятельности. Такие отношения фиксированы в специфических для данной общности сферах жизнедеятельности детей (трудовых, учебной, игровой и др.) и разворачиваются в ходе усвоения ребенком норм и способов действия в группе под непосредственным руководством и контролем со стороны взрослого. В самой игре, как включением, и во всех других формах совместной деятельности детей в группе, проявляются два вида отношений: собственно игровые отношения и отношения по поводу совместной деятельности в игре.

Эмоционально-оценочные отношения в качестве основной функции используют коррекцию поведения сверстника в соответствии с принятыми нормами общения и совместной деятельности. На первый план в этом случае выступают предпочтения эмоционального содержания (симпатии, антипатии). Подобные отношения являются регуляторами возможных конфликтных ситуаций при распределении ролей в игре.

В основе личностно-смысловых отношений лежат взаимоотношения, при которых мотив одного ребенка приобретает для других сверстников смысл “значение – для – меня”. При этом участники совместной деятельности начинают переживать интересы и ценности этого ребенка, как свои собственные. Такие отношения особенно ярко проявляются в тех случаях, когда ребенок берет на себя роль взрослого, и действует согласно этой роли.

Совместная деятельность в детской группе является “силовым полем”, в котором возникают и развиваются межличностные отношения. Таким образом, совместная деятельность организует и сплачивает эти отношения. Внешняя структура, форма организации совместной деятельности является важным фактором опосредствования личностных отношений в детской группе. Чем выше степень совместной деятельности в детской группе, тем интенсивнее протекают в ней процессы коллективообразования, рельефнее проявляются отношения взаимной согласованности, сотрудничества.

Другим фактором опсредствования межличностных отношений выступает мотивация совместной деятельности детей, проявляющая в условиях отрицательного или положительного побуждения, стимулирования (наказания) или награды членов группы за успехи и неудачи совместной деятельности.

Развитие межличностных отношений и формирование личности ребенка опосредствуют содержательные характеристики совместной деятельности детей в группе (то, ради чего, во имя каких ценностей она осуществляется).

Совместная деятельность “продукция” межличностные отношения, сама при этом является тем средством, с помощью которого межличностные отношения в детской группе могут быть видоизменены.

Межличностные отношения ребенка со сверстниками, возникающие стихийно или организованно, имеют возрастные особенности.

В младшем школьном возрасте взаимоотношения со сверстниками строятся на основе установленных правил поведения детей этого возраста. Новая ситуация социального развития личности, обусловленная поступлением ребенка в школу, требует адаптации к ней.

Взаимоотношения младших школьников в классе первоначально развиваются как функционально-ролевые отношения между учащимися. Доминирующими основаниями оценок друг друга являются ролевые, а не личностные характеристики. Условием формирования взаимооценок в группах младших школьников выступает, прежде всего, учебная деятельность, в процессе которой учащиеся демонстрируют свои возможности и получают общественную оценку со стороны учителя и своих одноклассников. Взаимооценки в основном зависят от того, как к ним или иным ученикам относится учитель наиболее референтный для этого возраста взрослый (Шевандрин, 1995).

Младший школьник – это человек, активно овладевающий навыками общения. В этот период происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важных задач развития на этом возрастном этапе (Раттер М., 1987).

Если у ребенка к 9-10-летнему возрасту устанавливаются дружеские отношения с кем-либо из одноклассников, это значит, что ребенок умеет наладить тесный социальный контакт с ровесником, поддерживать отношения продолжительное время, что общение с ним тоже кому-то важно и интересно.

Результаты специальных исследований показывают, что отношение к друзьям и само понимание дружбы имеют определенную динамику на протяжении младшего школьного детства (Коломенский Я.Л., 1969). Для детей 5-7 лет друзья – это, прежде всего те, с кем ребенок играет, кого видит чаще других. Выбор друга определяется, прежде всего, внешними причинами: дети сидят за одной партой, живут в одном доме и т.п. В этом возрасте дети больше обращают внимания на поведение, чем на качество личности. Характеризуя своих приятелей, они указывают, что “друзья ведут себя хорошо”, “сними весело”. В этот период дружеские связи непрочны и недолговечны, они легко возникают и довольно быстро могут оборваться.

Между 8 и 11 годами дети считают друзьями тех, кто помогает им, отзывается на их просьбы и разделяет их интересы. Для возникновения взаимной симпатии и дружбы становятся важными такие качества личности, как доброта, внимательность, самостоятельность, уверенность в себе и честность.

Постепенно, по мере освоения ребенком школьной действительности, у него складывается система личных отношений в классе. Ее основу составляют непосредственное эмоциональное отношение, которое превалирует над всеми остальными.

Данные социометрических исследований показывают, что положение ученика в системе сложившихся в классе межличностных отношений определяется рядом факторов, общих для разных возрастных групп. Так, дети, получающие наибольшее число выборов одноклассников (“звезды”) характеризуются рядом общих черт: они обладают ровным характером, обязательны, имеют хорошие способности, отличаются инициативностью и богатой фантазий; большинство из них хорошо учится, девочки имеют привлекательную внешность.

Группа школьников, имеющих неблагополучное положение в системе личных отношений и в классе также обладают некоторыми сходными характеристиками: такие дети имеют трудности в общении со сверстниками, неуживчивы, что может проявиться как в драчливости, вспыльчивости, капризности, грубости, так и замкнутостью; нередко их отличает ябедничество, жадность; многие из этих детей неаккуратны и неряшливы.

Перечисленные общие качества имеют определенную специфику проявления на разных этапах младшего школьного возраста.

Для первоклассников, обладающих высоким социометрическим статусом, наиболее значительными являются следующие особенности: красивая внешность, принадлежность к классному активу, готовность поделиться вещами, сладостями. Второе место в этом возрасте занимают хорошая успеваемость и отношение к учению. Для популярных в классе мальчиков большое значение имеет также физическая сила.

“Непривлекательный” для сверстников первоклассники характеризуются следующими особенностями: непричастность к классному активу, неопрятность; плохая учеба и поведение; непостоянство в дружбе; дружба с нарушителями дисциплины, также плаксивость.

Таким образом, первоклассники оценивают своих сверстников, прежде всего по тем качествам, которые легко проявляются внешне, а также по тем, на которые чаще всего обращает внимание учитель.

К концу младшего школьного возраста критерии приемлемости несколько меняются. При оценке сверстников на первом месте также стоит общественная активность, в которой дети уже ценят действительные организаторские способности, а не просто сам факт общественного поручения, данного учителем, как-то было в первом классе, и по-прежнему – красивая внешность. В этом возрасте для детей значительность приобретают и определенные личностные качества: самостоятельность, уверенность в себе, честность. Примечательно, что показатели, связанные с учением, у третьеклассников менее значительные отходят на второй план.

Для “непривлекательных” третьеклассников наиболее существенны такие черты: общественная пассивность; недобросовестное отношение к труду, чужим вещам.

Характерные для младших школьников критерии оценки одноклассников отражают особенности восприятия и понимания им другого человека, что связано с общими закономерностями развития познавательной сферы в этом возрасте: слабая способность выделять главное в предмете, ситуативность, эмоциональность, опора на конкретные факты, трудности установления причинно-следственных отношений и т.п.

Специфика социальной перцепции младших школьников сказывается и на особенностях первого впечатления о другом человеке. Оно отличается ситуативностью, стереотипностью, ориентацией на внешние признаки, физический облик и его оформление являются для младших школьников “каркасом”, на котором выстраивается образ другого человека (Бабич Н.И., 1990).

Как правило, с возрастом у детей повышаются полнота и адекватность осознания своего положения в группе сверстников. Но в конце этого возрастного периода, т.е. у третьеклассников, адекватность восприятия своего социального статуса резко снижается, даже по сравнению с дошкольными: дети, занимающие в классе благоприятное положение склонны его недооценивать и, напротив, считают свое положение вполне приемлемым. Это свидетельствует о том, что к концу младшего школьного возраста происходит качественная своеобразная перестройка, как самих межличностных отношений, так и их осознания. Безусловно, это связано с возникновением в этом возрасте потребности занять определенное положение в группе сверстников. Напряженность этой новой потребности, возрастающая значимость мнения сверстников и являются причиной неадекватности оценки своего места в системе межличностных отношений.

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

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

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

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

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

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

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

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

1. вовлечение изолированного в интересную деятельность;
2. помощь в достижение успеха в той деятельности, от которой прежде всего зависит положение ребенка;
3. преодоление аффективности ребенка (вспыльчивость, обидчивость), которая часто является не только причиной, но и следствием психологической изоляции;
4. у некоторых детей рекомендуется вырабатывать уверенность в себе, отсутствие которой делает их слишком застенчивыми;
5. использование косвенных мер: например, предложить авторитетным сверстникам поддерживать робкого ребенка.

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

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

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

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

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

Выдвинутое предположение о том, что формирование коммуникативной компетентности приведет к снижению уровня тревожности, мы решили экспериментально проверить.

глава III

Экспериментальные исследования влияния специально организованных коррекционных упражнений по формированию коммуникативных умений детей младшего школьного возраста, направленных на снижение уровня тревожности при взаимодействии в системе “ребенок-ребенок”

**Цель**: экспериментальное обоснование выявленных в теоретических источниках проблем тревожности у детей младшего школьного возраста.

Экспериментальное исследование направлено на решение следующих задач:

1. Выявление тревожности у детей младшего школьного возраста и установление причин.
2. Создание комплекса мероприятий, направленных на снижение тревожности в поведении детей младшего школьного возраста.
3. Проверка эффективности коррекционно-развивающей работы, направленной на снижение тревожности у детей младшего школьного возраста.

Эксперимент проводился на базе Гимназии иностранных языков г. Бийска. В эксперименте принимали участие 45 детей 7-9 лет. Экспериментальную группу составили дети 2-го класса Гимназии иностранных языков г. Бийска.

Эксперимент предполагал проведение трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

3.1. Психодиагностическое исследование, направленное на выявление уровня тревожности у детей младшего школьного возраста (констатирующий эксперимент)

Целью данного этапа экспериментального исследования является выявление тревожности у детей младшего школьного возраста и установление причин.

Для достижения поставленной цели были выдвинуты следующие задачи:

1. Провести психодиагностическое исследование по выявлению тревожности у детей младшего школьного возраста.
2. Провести психодиагностическое исследование по выявлению причин повышенной тревожности.
3. Установить, существует ли зависимость между проявлениями тревожности и выявленными причинами тревожности.

При правильном построении экспериментальной работы и процесса самого исследования есть возможность не просто констатировать состояние детей младшего школьного возраста, но и сделать некоторый прогноз в его развитии, а также дать рекомендации для работы с детьми и на их основании построить коррекционную программу.

Для выявления детей с ярко выраженной тревожностью были использованы Методика “Измерения уровня тревожности Тейлора” и “Тест школьной тревожности Филлипса”.

Методика “Измерения уровня тревожности Тейлора” (адаптированная Немчиным Т.А.).

Методика предназначена для измерения уровня тревожности.

Опросник состоит из 50 утверждений. Он может предъявляться испытуемому либо списком, либо, как набор карточек с утверждениями.

Подсчитывается количество ответов испытуемого, свидетельствующих о тревожности.

Оценка 40-50 баллов рассматривается как показатель очень высокого уровня тревожности, 25-40 баллов свидетельствуют о высоком уровне тревоги, 15-25 баллов – о среднем (с тенденцией к высокому) уровне, 5-15 баллов – о среднем (с тенденцией к низкому) уровне, и 0-5 баллов – о низком уровне тревожности.

Таблица №1. Показатели тревожности

|  | **Очень высокие показатели тревожности** | **Высокие показатели тревожности** | **Средний, с тенденцией к высокому, показатель тревожности** | **Средний, с тенденцией к низкому, показатель тревожности** | **Низкий уровень тревожности** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Количество испытуемых, в % | 3% | 40% | 23% | 32% | 2% |

Результаты, полученные после проведения методики, показали, что 43% испытуемых имеют очень высокие и высокие показатели уровня тревожности.

(см. приложение №1)

Далее был проведен “Тест школьной тревожности Филлипса” позволяет изучить уровень и характер тревожности, связанный со школой у детей младшего школьного возраста.

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

При обработке результатов выделяют вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста. Ответы, не совпадающие с ключом – это проявления тревожности. При обработке подсчитывается:

1. Общее число несовпадений по всему тесту. Если оно больше 50%, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75% от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности.
2. Число совпадений по каждому из 8 фактов тревожности, выделенных в тесте. Уровень тревожности определяется так же, как и в первом случае. Анализируется общее эмоциональное внутреннее состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора):

1. Общая тревожность в школе – общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.
2. Переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего – со сверстниками).
3. Фрустрация потребности в достижении успеха – неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успех, достижения высокого результата и т.д.
4. Страх самовыражения – негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявлении себя другим, демонстрации своих возможностей.
5. Страх ситуации проверки знаний – негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно – публичной) знаний, достижений, возможностей.
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость других в оценке своих результатов поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающими, ожидание негативных оценок.
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями – общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Таблица №2. Показатели тревожности

| **№ п/п** | **Факторы тревожности** | **Количество испытуемых в процентах** |
| --- | --- | --- |
|  | Общая тревожность в школе | 14% |
|  | Переживания социального стресса | 3% |
|  | Фрустрация потребности в достижении успеха | 7% |
|  | Страх самовыражения | 18% |
|  | Страх ситуации проверки знаний | 18% |
|  | Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | 27% |
|  | Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 18% |
|  | Проблемы и страхи в отношениях с учителями | 14% |

Используя данную методику, мы смотрели не общий показатель тревожности, а рассматривали каждый параметр в отдельности, поэтому каждый параметр был для нас информативным, и определенным образом наталкивал на выявление причин возникновения тревожности.

Анализируя результат данного исследования, мы заметили, что у наибольшего количества детей младшего школьного возраста фактором высокой тревожности оказался страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

Также было установлено, что во втором классе большинство детей с повышенной тревожностью.

Таблица №3. Показатели тревожности

| **№ п/п** | **Факторы тревожности** | **Количество испытуемых в процентах** |
| --- | --- | --- |
|  | Общая тревожность в школе | 14% |
|  | Переживания социального стресса | 14% |
|  | Фрустрация потребности в достижении успеха | 20% |
|  | Страх самовыражения | 7% |
|  | Страх ситуации проверки знаний | 27% |
|  | Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | 34% |
|  | Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 20% |
|  | Проблемы и страхи в отношениях с учителями | 20% |

В результате количественного анализа было установлено, что повышенная тревожность связана с фактором страха не соответствовать ожиданиям окружающих (см. приложение №2).

Поэтому было сделано предложение о том, что причина возникновения тревожности в данной группе является нарушения в системе взаимодействия “ребенок-ребенок”.

Для подтверждения выдвинутого предположения было проведено социометрическое исследование. Социометрический тест предназначался для диагностики эмоциональных связей, т.е. взаимных симпатий между членами группы и решение следующих задач:

а) измерение системы сплоченности-раздробленности в группе;

б) появление соотносительного авторитета членов групп по признакам симпатии –антипатии (лидеры, звезды, отвергнутые);

в) обнаружение внутригрупповых сплоченных образований во главе с неформальными лидерами.

Методика позволяет сделать мгновенный срез с динамики внутригрупповых отношений с тем, чтобы в последствии использовать полученные результаты для переструктурирования групп, повышения их сплоченности и эффективности деятельности.

Результаты, полученные после проведения методики, показали, что тревожные дети могут занимать любое статусное место, т.е. могут иметь любое количество выборов как положительных, так и отрицательных (см. приложение №3).

Для каждого члена группы имеет значение не столько число выборов, сколько коэффициент удовлетворенности своим положением в группе:



Результаты, полученные при помощи социометрических исследований, представлены в виде социоматрицы (см. приложение №4).

Таким образом, в результате проведенного социометрического исследования было установлено:

1. Дети с ярко выраженной тревожностью могут занимать любое статусное место, т.е. могут иметь любое количество выборов как положительных, так и отрицательных.
2. Дети с ярко выраженной тревожностью в большинстве случаев неудовлетворенны своим положением в группе сверстников.

Для получения более достоверной информации, связанной с предложением о взаимосвязи между тревожностью и неудовлетворенностью, статусным местом в группе был использован коэффициент корреляции Пирсона.

Коэффициент корреляции Пирсона, вычисленный для двух параметров (в нашем случае это тревожность и неудовлетворенность статусным местом в группе), равен 0.5, что является признаком явной зависимости между этими параметрами.



Данные экспериментального исследования позволяют сделать вывод о том, что существует связь между проявлением тревожности и неудовлетворенностью статусным местом в группе у детей младшего школьного возраста. Таким образом, можно констатировать, что тревожные дети младшего школьного возраста нуждаются в коррекционном воздействии, направленном на развитие конструктивных способов их взаимодействия. Сама тревожность применительно к человеку – свидетельство ограниченных средств, которыми он располагает для преодоления затруднений неприятных для себя ситуаций, недостаток средств, используемых в собственной деятельности и взаимодействии с другими людьми.

Поэтому мы предположили, что в корреляционно-развивающей работе речь должна идти не об избавлении о тревожности, а о расширении активно используемого коммуникативного инструментария используемого в поведении детей младшего школьного возраста.

3.2. Система коррекционно-развивающих занятий, направляемых на снижение тревожности у детей младшего школьного возраста (формирующий эксперимент)

С целью снижения тревожности в поведении детей младшего школьного возраста была сделана попытка составления коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие конструктивных способов взаимодействия тревожных детей, их межличностных отношений, а также на развитие коммуникативных умений.

Для достижения поставленной цели были выдвинуты следующие задачи:

1. составить коррекционно-развивающую программу, направленную на отработку с детьми младшего школьного возраста ситуаций, позволяющих им более эффективно вступать во взаимодействие и добиваться положительных результатов;
2. включить данную программу в систему образовательных уроков.

Методологической основой формирующего эксперимента послужили методические рекомендации авторов книг: Н.В. Клюевой, Р.В. Касаткиной “Учим детей общению”, Р.В. Овчаровой “Практическая психология в начальной школе” и В.В. Петрусинского “Игры, обучение, тренинг, досуг”.

Формирующая работа имела несколько направлений.

Первое направление включало в себя работу с педагогическим коллективом Гимназии иностранных языков г.Бийска, непосредственно занимающихся с детьми 2-го класса. На педагогическом совете учителям были прочитаны доклады:

1. “Причины возникновения тревожности у детей младшего школьного возраста”
2. “Зависимость проявления тревожности от неудовлетворенности статусным местом в группе у детей младшего школьного возраста”

В ходе изложения материала учителям была показана значимость рассматриваемой проблемы, т.е. был сделан основной акцент на том, что в младшем школьном возрасте одной из основных причин возникновения неадекватного поведения ребенка является тревожность. Далее была показана роль тревожности. Для плодотворной работы, для полноценной гармонической жизни определенный уровень тревожности необходим.

Тот уровень, который не изматывает ребенка, а создает тонус его деятельности называется конструктивной тревогой. В свою очередь деструктивная тревога вызывает состояния паники, уныния. Она дезорганизует не только учебную деятельность, но и разрушает личностные структуры. Была сделана попытка показать учителям, что основная цель помощи взрослого ребенку – сделать так, чтобы ребенок почувствовал уверенность в своих силах, научился уважать свою индивидуальность.

В процессе проведения педагогического совета учителя были ознакомлены с результатами констатирующего эксперимента, в которых показана обнаруженная зависимость проявления тревожности от неудовлетворенности статусным местом в группе у детей младшего школьного возраста. Педагоги имели возможность задавать вопросы, связанные с особенностями работы с выявленными группами детей, а также им были даны рекомендации, улучшающие эффективность работы с детьми, способствующие уменьшению тревожности и помогающие им строить свое поведение адекватно той ситуации, в которой они находятся (см. приложение №5).

Второе направление представляло собой проведение системы коррекционно-развивающих занятий, проходило в условиях специально смоделированных коллективных упражнений и включало три этапа:

1. Ориентировочный (2 занятия)
2. Реконструктивный (6 занятий)
3. Закрепляющий (2 занятия)

Каждый этап предполагает работу по основным блокам:

1. Сплочение группы, выработка правил поведения на занятиях.
2. Развитие представлений о ценности другого человека и себя самого, развитие коммуникативных навыков, осознание проблем в отношениях с людьми, формирование положительных стратегий взаимодействия.
3. Приобретение навыка деятельности в конфликтной ситуации, усвоение способов разрешения собственных проблем, осознание мотивов межличностных отношений.

Программа направлена также на развитие средств самопознания тревожных детей, на повышение представлений о собственной ценности, на развитие мотивов межличностных отношений, на развитие уверенности в собственных силах, а также способности наиболее успешно реализовать себя в поведении и взаимодействии. Это необходимо для того, чтобы обеспечить ребенка средствами, позволяющими ему наиболее эффективно вступать во взаимодействия, решать встающие перед ним каждодневные задачи. Младший школьный возраст является благоприятным периодом для такой работы, т.к. мотивационно-смысловая система еще не сформирована и открыта позитивным изменениям, возможность для которых создается в групповой психотерапии. Проблемы, которые анализировались детьми в ходе групповых занятий, являются достаточно типичными для данного возраста.

Данная программа состоит из 10 занятий и рассчитана на срок 5 недель. Занятия проводились по принципу социально-психологического тренинга в классном кабинете, где можно свободно располагаться и передвигаться. Их продолжительность не превышала одного школьного урока. Занятия проводились два раза в неделю. Тренинговая группа состояла из 15 человек. Каждому ребенку обеспечивалась возможность проявить себя, быть открытым и не бояться ошибок.

Проведение программы с детьми младшего школьного возраста не требовало специальных материалов: понадобились только тетради для рисования и записей (на время перерыва между занятиями хранились у ведущего), наборы цветных карандашей, листки бумаги с булавками для именных табличек.

Работа осуществлялась с помощью игровых методов, метода групповой дискуссии, проективных методов “репетиции поведения” и элементов психогимнастики.

Содержание программы:

I этап: - ориентировочный (2 занятия)

**Занятие 1.**

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

1. “Здравствуйте, я рад познакомиться”.

Ход упражнения. В течение 3 минут каждый учащийся выбирает себе имя, на карточке – визитке пишет фломастером и закрепляет на самом видном месте. Затем в течение 10 минут каждый по кругу должен сказать фразу: “Здравствуйте, я рад с вами познакомиться!”. Далее нужно сказать свое имя и несколько слов о себе. Во время знакомства необходимо подчеркнуть свою индивидуальность, чтобы о вас запомнили. Рекомендации ведущему: чтобы в группе не было два одинаковых имени, во время знакомства каждый может говорить с места, обсуждение ведется по кругу. Психологический комментарий. Это упражнение тренинга должно настроить участников на серьезное отношение к делу. Даже простейшее знакомство дает много информации о человеке, необходимо учиться запоминать информацию о человеке, проявление внимания не только к внешнему виду, но и улавливая смысл его слов.

1. Выработка правил поведения на занятиях.

Ход занятия: Ведущий предлагает правила поведения на занятиях, особо подчеркивая, что эти правила в равной степени относятся и к нему, и к участникам:

1. Доверительный стиль общения. Для того, наша группа работала с наибольшей отдачей, чтобы мы с вами больше доверяли друг другу, нужно обращаться на “ты”.
2. Не существуют правильных или неправильных ответов.

Правильный ответ – тот, который на самом деле выражает твое мнение.

1. Анонимность рассказываемых ситуаций, случаев из жизни. Нельзя превращать занятия в классный час по разбору поведения кого-либо.
2. Искренность в общении. Во время работы в группе мы говорим только то, что чествуем по поводу происходящего, т.е. только правду. Если нет желания говорить искренне и откровенно, то мы молчим. Лучше промолчать, чем говорить не то, что ты думаешь.
3. Нельзя давать оценку выступлению другого участника, если он сам тебя об этом не просит. При обсуждения происходящего в группе мы оцениваем не участников, а только их действие и поведение. Мы не используем высказывание “Ты мне не нравишься”, а заменяем на “Ты совершил плохой поступок”, “Мне не нравится твоя манера”.
4. Нельзя вне занятий обсуждать то, что мы узнали друг о друге на занятиях, и то, как разные ребята ведут себя на них. Все, что происходит на занятиях, должно остаться нашей общей тайной.
5. Уважение говорящего. Когда кто-либо из участников высказывается, нельзя перебивать его, обращаясь к кому-либо из участников нужно смотреть на него.
6. Активное участие в происходящем, это норма поведения, в соответствии с которой в любую минуты мы реально включение в работу группу. мы активно смотрим, чувствуем, слушаем себя, партнера и группу в целом. мы не замыкаемся в себе что-то неприятное. Мы не думаем только о себе, получив много положительных эмоций. Мы все время в группе, внимательны к другим.
7. Постоянный состав группы. Никто не должен опаздывать на занятие. Рекомендации ведущему подробно объяснить участникам эти правила, ответить на вопросы. Затем обсудить предложения от участников. Дается возможность высказываться всем участникам.

Ритуал принятия правил. Ведущий “торжественно обещает” следовать этим правилам и предлагает участникам сделать тоже самое. Предлагается придумать ритуал начала и окончания занятия, напоминая участникам об их обещании.

1. Игра “Ветры дуют на …”

Ход игры: Со словами “Ветры дуют на …” ведущий начинает игру. Чтобы участники игры побольше узнали друг о друге, вопросы могут быть следующими: “Ветер дует на того, у кого светлые волосы” – все светловолосые собираются в одну кучку.

“Ветер дует на того, у кого … есть сестра”, “кто любит животных”, “кто много плачет”, “у кого есть друзья” и т.д.

Ведущего необходимо менять, давая возможность поспрашивать участников каждому.

1. Игра “Хоровод”

Ход игры: Предложить детям встать в круг, взять друг друга за руки и смотреть друг другу в глаза, улыбаются.

**Занятие 2.**

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

Время: 40 минут.

1. Игра “Печатная машинка”

Ход игры: “Давайте проверим, можем ли мы слаженно работать в группе. Попытаемся воспроизвести процесс печатания на машинке отрывок от хорошо известной вам песни или стихотворения. Например, “В лесу родилась елочка”. Каждый по очереди производит по одной букве слова (“ В – л – е – с – у …”). В конце слова – все встают, на знак препинания - топают ногой, в конце строки – хлопают в ладоши. Есть одно условие игры: кто ошибется – выходит из игры, покидает круг. Итак, первый участник произносит первую букву, второй – вторую и т.д. Не забывайте о знаках препинания. Начали. Ну, а сейчас можно оценить, кто у нас вышел в победители. Спасибо, на этом игра закончена.

1. Игра “Сочиним историю”

Ход игры: Ведущий “Начинаем историю: “Жили-были …””, следующий участник продолжает, и так далее по кругу. Когда очередь опять доходит до ведущего, он направляет сюжет истории, оттачивает его, делает более осмысленным, и игра продолжается. В конце проводится обсуждение, трудно ли было выполнять задание, следить за ходом сочинения истории.

1. Игра “Хоровод”

Ход игры: Участники встают в круг, берут друг друга за руки, смотрят друг другу в глаза, улыбаются.

II этап – реконструктивный (6 занятий)

**Занятие 3.**

Цель: Снятие напряжения среди участников, осознание себя.

Время – 40 минут.

1. Игра “Волшебное слово”

Ход игры: Ведущий напоминает участникам о важности некоторых “волшебных слов” и выражений типа: спасибо, пожалуйста, будте любезны, вы так любезны, вы такой замечательный. Участники по кругу должны приветствовать друг друга, используя те “волшебные слова”, которые они вспомнили.

Время 4-5 минут.

1. Части моего “Я”

Материалы: Бумага, фломастеры.

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

После выполнения задания участники в том числе, ведущий, по очереди показывая свои рисунки группе, рассказывают, что на их изображено. Дети обмениваются впечатлениями, трудно ли было выполнить задание, трудно ли рассказать, что изобразили. Ведущий собирают рисунки с условием, что они не будут показаны никому из учеников или учителей.

1. Игра “Паровозик”

Ход игры: Дети строятся друг за другом, держась за плечи. Паровозик везет детей, преодолевая с вагончиками различные препятствия.

1. “Хоровод”

Ход игры: Участники встают в круг, берутся за руки, смотрят друг другу в глаза и улыбаются.

**Занятие 4**

Цель: Развитие внимания к поведению другого и способности к получению обратной связи.

Время – 40 минут.

1. Игра – тренинг “Таможня”

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

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

1. Игра “Ассоциации”

Ход игры: Водящий (участники группы вызываются на эту роль добровольно) выходит, остальные участники группы загадывают кого-то из оставшихся. Водящий по ассоциациям должен отгадать того, кто загадан группой. Перед началом игры ведущий объясняет, что все вопросы водящего должны быть однотипны, – на что или на кого похож тот, кого загадали:

* на какое время суток,
* на какое время года,
* на какую погоду,
* на какой день недели,
* на какой цвет радуги и т.д.

Следует особо напомнить, что задание нужно выполнять так, чтобы не задеть самолюбие, не оскорбить того, кто был задан.

1. “Хоровод”

Ход игры: Участники встают в круг, берутся за руки, смотрят друг другу в глаза и улыбаются.

**Занятие 5.**

Цель: развитие представлений о ценности другого человека и способности выражать свое эмоциональное состояние.

Время - 40 минут.

1. Игра “Значимые люди”

Ход игры: Ведущий просит участников игры рассказать о тех самых значимых для них людях. Это могут быть не обязательно те, с кем он постоянно общается в настоящее время, но непременно те, кто значит для него больше, чем все остальные, кого он или она знал(а), кто для него дороже всех. Ведущий также рассказывает о значимых для него людях.

Ведущий просит участников группы строить рассказ по следующей схеме:

* кто они,
* чем значимы для вас, чем дороги,
* так же ли близки они ему теперь, если речь идет о прошлом,
* хотели бы они им что-нибудь сказать, будь у них такая возможность, прямо сейчас (например, есть невыраженное чувство благодарности)

Если кому-то из участников группы действительно хотелось бы поговорить с дорогим ему человеком, можно использовать практикуемую в гештальптерапии технику “пустого стула”.

1. Игра “Приветствие”

Ход игры: “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, если мы искренни в выражении своих чувств, если мы искрении в своем поведении. Давайте попробуем разные формы. Для этого каждый участник поприветствует всех присутствующих. Ведущий подходит к каждому участнику, и они обмениваются разными приветствиями. Это могут быть рукопожатия, объятия, похлопывание, восторженные восклицания, тихие многозначительные взгляды и др. “Подумайте, как лучше приветствовать нового партнера, что подходит именно для этого человека”.

Затем проводится обсуждение того, как каждый участник чувствовал себя, легко ли было приветствовать, какие чувства он вкладывал в свое приветствие.

1. Игра “Список чувств”

Материалы: бумага, ручки.

Ход игры: Ведущий: “В жизни все мы испытываем различные чувства – положительные, отрицательные. Вспомните их названия. Запишите их в два столбика: слева – положительные, справа – отрицательные”.

На выполнение задания дается 5 минут.

После этого ведущий просит подчеркнуть название самого приятного чувства среди первых и самого неприятного – среди вторых; спрашивает, сколько вспомнилось положительных, и сколько – отрицательных.

Данное задание имеет диагностическое значение. Благополучным признаком является преобладание количества названных положительных эмоций названо больше, ребенку требуется больше поддержки, ибо у него, возможно, большой негативный опыт межличностных отношений. В таких случаях можно спросить, в какой ситуации возникает то чувство, которое выделено как самое неприятное, а в какой – самое приятное.

1. Хоровод

Ход игры: Участники вступают в круг, берутся за руки, смотрят друг другу в глаза, улыбаются.

**Занятие 6.**

Цель: развитие коммуникативных навыков, осознание различных черт характера и чувств.

Время: 40 минут

1. Игра “Спина к спине”

Ход игры: Ведущий говорит о том, что в группе имеется возможность получить опыт общения, недоступный в повседневной жизни.

Двое участников группы садятся спиной к спине друг к другу и стараются в таком положении в течении 3-5 минут поддерживать разговор. По окончании они делятся своими ощущениями.

Ведущий задает вопросы:

* было ли это похоже на знакомые житейские ситуации (например, телефонный разговор), в чем отличия;
* легко ли было вести разговор;
* какой получается беседа – более откровенной или нет.

1. Игра “Монстр”

Ход игры: Ведущий: “Все мы признаем за собой разные недостатки. Представим себе, что в центре нашего круга стоит чучело – несимпатичное такое, вроде как ставят на огородах отпугивать птиц. Оно обладает всеми теми качествами, которые мы считаем своими недостатками. Так, если кто-то признает за собой некоторую слабость, он говорит: “Чучело какое-то” – и называет этот недостаток. Затем каждый из нас скажет, чем, вообще-то, неплохи те качества, которые были названы, но не про те качества, которые назвал сам, а про те, которые назвали у вашего чучела другие.

Ведущий записывает, что назвали участники, сам называет одну или несколько черт чучела. После того, как все участники высказались, ведущий показывает, что записал, а дети говорят, какие плюсы имеет то или иное качество.

1. Хоровод

Ход игры: Участники вступают в круг, берутся за руки, смотрят друг другу в глаза, улыбаются.

**Занятие 7.**

Цель: Формирование положительных стратегий взаимодействия.

Время – 40 минут.

1. Игра “За что мы любим”

Ход игры: вступая во взаимодействие с окружающими, мы обычно обнаруживаем, что они нам нравятся или не нравятся. Как правило, эту оценку связываем с внутренними качествами человека. Давайте попробуем оценить, какие качества в людях мы ценим, принимаем. Задание будет выполнено письменно. Выберите в группе человека, который по многим своим проявлениям очень нравится вам. Укажите пять качеств, которые вам особенно в этом человеке нравятся. И так, не указывая самого человека, укажите, пять качеств, которые вам особенно в нем нравятся. Начали! Ваше время вышло. Теперь, пожалуйста, по очереди прочитайте вашу характеристику, а мы попробуем определить, к какому человеку относится ваша характеристика. Пожалуйста, кто начинает?

1. Игра “Слепец и поводырь”

Ход игры: “Как важно в жизни доверять людям! Как часто этого не достает, и как много порой мы от этого теряем. Пожалуйста, все встаньте, закройте глаза и походите по комнате в разные стороны в течении нескольких минут. Так, хорошо. Теперь произвольно разбейтесь на пары. Один из вас закройте глаза, и другой водит его по комнате, дает возможность коснуться различных предметов, помогает избежать столкновения с другими парами, дает соответствующие пояснения по поводу их передвижения и т.п. Итак, один с открытыми глазами стоит впереди. Другой на расстоянии вытянутой руки, чуть касаясь спины впереди стоящего, встает с закрытыми глазами. Пожалуйста, начали. Хорошо, а теперь поменяйтесь ролями. Каждый должен пройти школу “доверия”. Пожалуйста, начали. Хорошо, а теперь сядьте в круг, подумайте и скажите, кто чувствовал себя уверенно, надежно, у кого было желание полностью довериться партнеру? Пусть каждый оценит своего партнера, поднимая руку с нужным количеством пальцев, – оцениваем по пятибалльной системе. Ведомый подымает столько пальцев, сколько он считает нужным дать своему поводырю. Пожалуйста, продумайте вашу оценку, а ведущий оценит лучших поводырей.

1. “Хоровод”

Ход игры: Участники встают в круг, берутся за руки, смотрят друг другу в глаза и улыбаются.

**Занятие 8.**

Цель: Повышение представления о собственной значимости и о ценности другого человека, осознание проблем в отношениях с людьми.

Время: 40 минут.

1. Игра “Я не такой, как все, и все мы разные”

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

1. Игра “Мой портрет в лучах солнца”

Ход игры: ведущий просит ответить на вопрос: “Почему я заслуживаю уважение?” – следующим образом: нарисуйте солнце, в центре солнечного круга напишите свое имя. Затем вдоль лучей напишите все свои достоинства, все хорошее, что вы о себе знаете. Постарайтесь, что бы было как можно больше лучей. После выполнения задания участники по очереди, показывая свои рисунки, рассказывают о своих достоинствах.

1. “Хоровод”

Ход игры: Участники встают в круг, берутся за руки, смотрят друг другу в глаза и улыбаются.

III этап. закрепляющий (2 занятия)

**Занятие 9.**

Цель: Осознание проблем в отношениях с людьми, активизация самосознания.

Время: 40 минут.

1. Игра “Продолжить”

Ход игры: “Детям предлагается список предложений, которые надо закончить с точки зрения того, какие, по их мнению, их видят окружающие:

Мне хорошо, когда …

Мне грустно, когда …

Я сержусь, когда …

Я боюсь, когда …

Я чувствую себя смелым, когда …

Затем по кругу дети зачитывают свои предложения, и ведется обсуждение, исходя из ответов, в каких ситуациях дети чаще чувствуют себя хорошо, им грустно и т.д.

1. Игра “Благодарность без слов”

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

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

1. “Хоровод”

Ход игры: Участники встают в круг, берутся за руки, смотрят друг другу в глаза и улыбаются.

**Занятие 10.**

Цель: осознание мотивов межличностных отношений, завершение группы.

Время: 40 минут.

1. Завершение группы.

Каждый участник рассказывает, что ему дала работа в группе, что нового он узнал о себе и о других.

1. Заключительное слово ведущего.

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

Подробное описание процесса проведения занятий смотрите в приложении № 6.

3.3. Анализ коррекционно-развивающей работы (контрольный эксперимент)

С целью проверки эффективности коррекционно-развивающей работы, направленной на снижение тревожности у детей младшего школьного возраста, была проведена повторная диагностика, которая позволила проследить динамику снижения тревожности у детей младшего школьного возраста экспериментальной группы.

Задача контрольного эксперимента:

1. Провести психодиагностическое исследование по выявлению уровня тревожности у детей младшего школьного возраста экспериментальной группы;
2. Сравнить полученные результаты с результатами констатирующего эксперимента;
3. Установить эффективность коррекционно-развивающей работы, направленной на снижение тревожности у детей младшего школьного возраста экспериментальной группы.

Для повторной диагностики у детей младшего школьного возраста использовался “Тест школьной тревожности Филлипса”.

Результаты диагностики тревожных детей младшего школьного возраста экспериментальной группы на этапе констатирующего эксперимента показали, что 14% тревожных детей имеют общую тревожность в школе, а также переживания социального стресса; 20% тревожных детей имеют фрустрацию потребность в достижении успеха, низкую физиологическую сопротивляемость стрессу, а также проблемы и страхи в отношениях с учителями. У 7% детей страх самовыражения, 27% детей страх ситуации проверки детей. А также 34% тревожных детей имеют страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

Таблица №4. Результаты диагностики тревожных детей экспериментальной группы на этапе контрольного эксперимента

| **№** | **Факторы тревожности** | **Количество испытуемых, в %** |
| --- | --- | --- |
| 1 | Общая тревожность в школе | 14% |
| 2 | Переживания социального стресса | 7% |
| 3 | Фрустрация потребности в достижении успеха | 7% |
| 4 | Страх самовыражения | 7% |
| 5 | Страх ситуации проверки знаний | 20% |
| 6 | Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | 7% |
| 7 | Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 14% |
| 8 | Проблемы и страхи в отношениях с учителями | 7% |

После проведения групповой коррекционно-развивающей работы у 7% детей снизилось переживания социального стресса, фрустрация потребность в достижении успеха, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, проблемы и страхи в отношениях с учителями, а также страх самовыражения.

У 14% тревожных детей снизилось общая тревожность в школе и низкая физиологическая сопротивляемость стрессу. А также у 20% тревожных детей снизился страх ситуации проверки знаний.

У 50% детей были выявлены низкие показатели тревожности, 50% детей показатели тревожности снизились, но остались высокими. На наш взгляд это можно объяснить тем, что для этих детей требуется более длительное коррекционно-развивающая работа.

Таким образом, у 50% детей удалось снизить тревожность в поведении до оптимального уровня.

Таблица №5. Сравнивание результатов диагностики на этапе констатирующего и контрольного экспериментов.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Результаты констатирующего эксперимента** | | | | | | | | **Результаты контрольного эксперимента** | | | | | | | |
| **Факторы тревожности** | | | | | | | | **Факторы тревожности** | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Количество испытуемых, в % | 14 | 14 | 20 | 7 | 27 | 34 | 20 | 20 | 14 | 7 | 7 | 7 | 20 | 7 | 14 | 7 |

Используя полученные данные, ниже представлена диаграмма.

Диаграмма 1.



(см. приложение №7)

Для того, чтобы установить оказала ли коррекционно-развивающая работа влияние на снижение уровня тревожности у детей младшего возраста экспериментальной группы, применяется t-критерий Стьюдента.

Выяснилась причинно-следственная связь между независимой переменной коррекционной работы и зависимой переменной – уровень тревожности у детей младшего школьного возраста.

Основная формула t-критерий Стьюдента выглядит следующим образом:



где *x1* – среднее значение переменной по одной выборке данных;

*x2* - среднее значение переменной по другой выборке данных;

*m1* и *m2* – интегрированные показатели отклонений частных значений из двух сравниваемых выборок от соответствующих им средних величин.

*m1* и *m2*, в свою очередь вычислялись по следующим формулам:

; 

где - выборочная дисперсия первой переменной (по первой выработке);

- выборочная дисперсия второй переменной (по второй выработке);

*n1* – число частных значений переменной в первой выборке;

*n2* - число частных значений переменной во второй выборке.

Данный эксперимент проводился по схеме, предполагающей оценку показателя уровня тревожности до и после коррекционной работы. Таким образом, имеем две выборки экспериментальных данных: 60, 80, 60, 60, 60 и 40, 60, 50, 40, 50.

Среднее значение по этим двум выборкам соответственно равны 64 и 48. Установим, насколько статистически достоверны их различия.

Сначала были определены выборочные дисперсии для двух сравниваемых выборок значений:

 

 

Затем вычислялся показатель *t*:



Значение показателя *t* сравнивалось с табличным для числа степеней свободы 5+5-2=8. Вероятность допустимой ошибки равна 0,05. Для данного числа степеней свободы и заданной вероятности допустимой ошибки значение *t* должно быть не меньше чем 2,31. У нас же этот показатель оказался равным 3,2, т.е. больше табличного. Следовательно, сравниваемые средние значения в нашем случае 64 и 48, статистически достоверно различаются. Это говорит о том, что коррекционно-развивающие упражнения. направленные на снижение тревожности детей младшего школьного возраста, эффективны. Следовательно, коррекционно-развивающая работа, проводимая с детьми экспериментальной группы и направленная на снижение тревожности, эффективна.

Таким образом, было установлено наличие статистически достоверных различий между средними значениями, принадлежащими к двум совокупностям данных до и после коррекционно-развивающей работы. Так как они действительно достоверно различаются, то можно сделать вывод о том, что проведенная групповая коррекционно-развивающая работа способствовала снижению тревожности у детей младшего школьного возраста.

Качественный анализ результатов контрольного эксперимента дал основания для заключения о возможности снижения тревожности у детей младшего школьного возраста через систему коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на развитие конструктивных способов взаимодействия, отработку с детьми ситуаций, позволяющих им эффективно вступать во взаимодействие и добиваться положительных результатов в совместной деятельности.

Заключение

В заключении отметим, что в целом, поставленные задачи выполнены. На этапе констатирующего эксперимента были выявлены тревожные дети младшего школьного возраста, установлена связь между тревожностью и неудовлетворенностью статусным местом в группе сверстников. Коэффициент корреляции Пирсона составил 0,5. Выявленная зависимость позволила составить коррекционно-развивающую программу, взяв за основу формирование у детей младшего школьного возраста умения использовать коммуникативные навыки.

Формирующий эксперимент, в задачи которого входило составление коррекционно-развивающей программы, направленной на снижение тревожности у детей младшего школьного возраста, был проведен в два этапа: работы с педагогическим коллективом и групповая коррекционно-развивающая работа с детьми младшего школьного возраста, которая проводилась в условиях, специально смоделированных коллективных занятий, что также входило в задачи данного этапа экспериментальной работы.

Контрольный эксперимент позволили проследить динамику снижения тревожности у детей младшего школьного возраста экспериментальной группы. На данном этапе подтвердилось эффективность предлагаемой составленной коррекционно-развивающей программы, т.е. коррекционно-развивающая работа, направленная на развитие коммуникативных навыков, а также конструктивных способов взаимодействия, способствовала снижению тревожности у детей младшего школьного возраста. Так как чем больше у ребенка средств преодоления затруднения, средств позволяющих ему эффективно взаимодействовать с окружающими детьми, тем ему легче найти выход из конфликтной ситуации и добиваться положительных результатов, тем менее тревожным становится его поведение.

Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью t-критерия Стьюдента, который составил 3,2 при критическом значении показателя t, равным 2,31. Это значение дает возможность говорить об эффективности коррекционно-развивающей работы. Проведенное исследование позволило сделать следующие общие выводы:

Во-первых, выдвинутая в исследовании гипотеза о том, что установление определенных причин повышенной тревожности у детей младшего школьного возраста способствует проведению целенаправленной коррекционно-развивающей программы, приводит к снижению тревожности в поведении детей младшего школьного возраста в целом, получило подтверждение.

Во-вторых, попытка создания коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие коммуникативных навыков, а также конструктивных способов взаимодействия и снижения их тревожности, оправдало себя.

В-третьих, на этом основании можно считать, что в исследовании получили экспериментальную разработку некоторые аспекты большой и сложной работы оказания средствами специально созданных коррекционно-развивающих занятий, включенных в систему общеобразовательных уроков, реальной психологической помощи детям младшего школьного возраста.

В-четвертых, выполненное экспериментальное исследование имеет выраженную общую практическую (прикладную) направленность. Разработанные в программе принципы развития коммуникативных навыков, конструктивных способов взаимодействия, а также развития способности наиболее успешно реализовать себя в поведении взаимодействия, могут быть использованы в массовой практике работы с детьми младшего школьного возраста.

Данная программа не представляет собой единственный законченный вариант, она может быть расширенной, но важно сохранить порядок, при котором упражнения, направленные на знакомство и самораскрытие участников, были сосредоточены в первых занятиях, а упражнения, ориентированные на позитивное изменение способов взаимодействия – ближе к окончанию цикла.

Таким образом, полученные данные являются основой для дальнейших исследований по данной проблеме, в том числе убеждают, что установление определенных причин повышенной тревожности, а также применения целенаправленных коррекционно-развивающих занятий реально оказывают влияние на снижение тревожности в поведении детей младшего школьного возраста.

Работа по психопрофилактике и преодолению тревожности у детей младшего школьного возраста должна носить не узко функциональный, а общий, личностно-ориентированный характер, сфокусированный на тех факторах среды и характеристиках развития, которые в каждом возрасте могут стать причиной тревожности. Работу следует осуществлять на уровне всех структурных компонентов тревожности, с ориентацией на ее возрастные и половые “пики” и индивидуальные “зоны уязвимости” для каждого ребенка. В младшем школьном возрасте центральное место отводится работе с окружающими ребенка взрослыми.

В профилактике и преодолении тревожности у детей существенную роль играет обеспечение ребенка необходимым набором средств и способов действий в значимых для него ситуациях, выработка индивидуальной эффективной модели поведения.

Литература

1. Абрамова Г.С. “Введение в практическую психологию” – Екатеринбург: “Деловая книга”, Москва: Издательский центр “Академия”, 1995
2. “Альманах психологических тестов” – Москва: “КСП”, 1995 – с. 333-336
3. Алякринский Б.С. “Общение и его проблемы” – М.: Знание, 1982 – 64 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. “Молодежная”, №7)
4. Андреева Г.М. “Социальная психология” /Перев. с англ. – СПБ, 1997 – 688 с.
5. Аникеева Н.П., Винникова Г.В., Смирнов С.А. “Режиссура педагогического взаимодействия”. – Новосибирск: НГПИ, 1991
6. Аракелов Н.Е., Лысенко Е.Е. “Психофизиологический метод оценки тревожности” // Психологический журнал – 1997 - №2 – с. 34-38
7. АракеловН., Шишкова Н. “Тревожность: методы ее диагностики и коррекции” // Вестник МУ, сер. Психология – 1998 - №1 – с. 18
8. Бабич Н.И. “Особенности первого впечатления о другом человеке у младших школьников” // Вопрося психологии. – 1990 - №2.
9. Бакеев В.А. “Экспериментальные исследования психологических механизмов внушаемости”.: Автореферат диссертации … канд. псих. наук. – М., 1970 – 17 с.
10. Бернс Эрик “Игры, в которые играют люди. Психологии человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы”. / Пер. с англ. М., Прогресс. 1995.
11. Бернс Эрик “Развития Я-концепции и воспитание”. / Пер. с англ., М., Прогресс, 1986.
12. Битякова М.Р. “Организация психологической работы в школе” – М.: Совершенство, 1997 – 298 с.
13. Блюм Г. “Психоаналитические теории личности”. Пер. с англ. и вступительная статья А.Б. Хавина – Э.: Изд-во “КСП” 1996 – 243 с.
14. Бодалев А.А. О коммуникативном ядре личности // Сов. педагогика – 1990 - №5 – с. 77
15. Бороздина Л.В., Залученова Е.А. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний // Вопросы психологии – 1993 - №1 – с. 104-113.
16. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психологическое исследование) М., Просвещение, 1968 с. 231-235
17. Бреслав Г.М. Эмоциональная особенность формирования личности в детстве: Норма и отношение. – М.: Педагогика, 1990 – 144 с.
18. Введение в практическую социальную психологию. Учебное пособие для высших учеб. заведений / Под ред. Ю.М. Жукова, А.А. Петровской, О.В. Соловьевой – 2е – изд. М.: Смысл 1996 – 373 с.
19. Волков Е.М. “Трудные дети или трудные родители?” М.: / Профиздат, 1992 – 96 с.
20. Гарбузов В.И. Нервные дети: Советы врача. – Л.: Медицина, 1990 – 176 с.
21. Гофруа Ж. Что такое психология? В 2-х т. – М., 1996.
22. Горянина В.А. Психокоррекция стиля взаимодействия. Автореферат диссертации на соискание ученой степени Доктора психологических наук. Москва, 1996 – 86 с.
23. Примак Л.П. Общение с собой. Начала психологии активности. – М.: Политиздат, 1991
24. Дети с аффективным поведением – М., Просвещение, 1966 – с. 48-55.
25. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М.: Просвещение, 1987.
26. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – М.: Издательство МГУ, 1997. 228 с.
27. Зимбардо Ф. Застенчивость (что это такое и как с ней справиться) – С. – П., 1995
28. Изард К.Е. Эмоции человека – М., 1980
29. Имедадзе И.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте / Психологические полследования – Тбилиси, изд-во: Мецнисреба, 1960 – с. 54-57.
30. Каган М.С. “Мир общения: Проблема межсубъективных отношений” – М.: Политиздат, 1988 – 319 с.
31. Клюева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1997 – 240 с.
32. Козлов Н.М. Как относиться к себе и людям, или Практическая психология на каждый день / 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Новая школа, 1997 – 320 с.
33. Козлова Е.В. Тревога – как одна из основных проблем, возникающих у ребенка в процессе социализации // Теоретические и прикладные проблемы психологии. Сборник статей. – Ставрополь, 1997 – с. 16-20
34. Коломенский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976
35. Коломенский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск, 1969
36. Коломенский Я.Л. Психология общения. М.: Знание, 1974 – 96 с.
37. Кочубей Б., Новикова Е. Лики и маски тревоги // Воспитание школьника – 1990 - №6 – с. 34-41
38. Майерс Д. Социальная психология / Перев. с англ. – СПб, 1997 – 688 с.
39. Макшанцева Л.В. Тревожность и возможности ее снижения у детей // Психологическая наука и образование – 1988 №2 – с. 15
40. Матвеева Л.В. Коммуникативный акт в условиях опосредствования общения // Вестник МУ Психология, 1996 - №4 – С. 21
41. Неймарк М.З. Аффекты у детей и пути их преодоления // Советская педагогика – 1963 - №5 – с. 38-40
42. Немчин Т.А. Состояние нервно-психического напряжения – Л., 1983
43. Обухова Л.Ф. Детская возрастная психология. – М., 1996
44. Общая психодиагностика: Основы психодиагностики, немедицинской терапии и психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Изд-во МГУ, 1987 - 304 с.
45. Общение и формирование личности школьника / Под ред. А.А. Бодалева и Р.Л. Кричевского. – М., 1987
46. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М.: Сфера, 1996 – 240 с.
47. Пасынкова Н.Б. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности // Психологический журнал – 1996 - №1 – с. 169-174
48. Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989
49. Практикум по возрастной и педагогической психологии / Под ред. А.И. Щербанова – М., 1987
50. Практическая психология для преподавателей / Под ред. М.К. Тутушкиной – М., 1997.
51. Практическая психология образования: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. / Под ред. Дубровиной. 2-е изд. – М.: ТЦ “Сфера”, 1998. – 247-256 с.
52. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие – Самара: Дом “БАХРАХ”, 1998 – 672 с.
53. Прихожан А.М. Психологический справочник, или как обрести уверенность в себе: Кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 1994 – 191 с.
54. Психолог в детском дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т.В. Маврентьевой, - М.: Новая школа, 1996 – 144 с.
55. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990 – 494 с.
56. Психология. Учебник. – М.: “Проспект”, 1998. – 291-294 с.
57. Психологическая служба школы. Учебное пособие для студентов / Под ред. И.В. Дубровиной – М.: Международная педагогическая Академия, 1995 – 222 с.
58. Раттер М. “Помощь трудным детям” – М.: 1987
59. Реан А.А., Коломенский Я.Л. Социальная педагогическая психология – СПб.: Питер Ком., 1999 – 416 с.
60. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций: - М.; 1979
61. Рогов Е.И. Национальная книга практического психолога в образовании: учебное пособие. – М.: Владос, 1996 – 529 с.
62. Роджерс К.К. Науке о личности / История зарубежной психологии. Тесты – М.; 1980 – с. 199-230
63. Руденский Е.В. Психотехника общения – Новосибирск: Изд-во СибСПИ, 1990
64. Руденский Е.В. Социальная психология. Курс лекций. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск, 1997 – 320 с.
65. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. // Пер. с англ. Общ. ред. Петровский А.А. – М.: Прогресс, 1990
66. Савина Е. Тревожные дети // Дошк. воспитание – 1996 - №4 – с. 11-14
67. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности // Психологический журнал – 1996 - №1 – с. 25-30
68. Селье Г. Стресс без дистресса – М., 1982
69. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. – М., - 1966
70. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин – Минск; Харвест, 1997 – 800 с.
71. Социальная психология / Под ред. А.В. Петровского, М., 1987
72. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. – М., 1996
73. Столяренко Л.Д. Основы психологии, Ростов-на-Дону. Изд-во “Феникс” – 1996 – 736 с.
74. Тарнавский Ю.Б. Срыва можно избежать (неврозы, их лечение и профилактика). – М.: Медицина, 1990, 144 с.
75. Толстых А.В. Взрослые и дети: Парадоксы общения. М.; 1988.
76. Томэ Х., Кахеле Х. Современный психоанализ. Т. 1. Теория: Пер. с англ. / (Общ. ред. А.В.Казанской – М.: Издательская группа “Прогресс”, 1996 – с 163-172.
77. Фрейд З. психология бессознательного. – М.; 1989 – с. 57 – 104.
78. Фридман Л.М., Кулагина Ю.Ю. Практический справочник учителя – М.: Просвещение, 1991 – 228 с.
79. Фрам Э. Бегство от свободы – М., 1993 – 272 с.
80. Фрамм Э. Иметь или быть – М., 1990 – 330 с.
81. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория неврозов / Оформление обложки А. Лурье. – стб: Лань, 1997 – 240 с.
82. Хорни К. Невротическая личность нашего времени; Самоанализ: Пер. с англ. / Общ. ред. Т.В. /. Бурменской – М.: Изд-кая группа “Прогресс”, 1993 – с. 33 – 48.
83. Хрестоматия. Дети с нарушением развития. – М., 1995.
84. Цукерман Г.А. А ведь была отличницей // Семья и школа – 1990 - № 12 – с. 29 –27.
85. Цукерман Г.А. В школе все резко изменилось… семья и школа – 1988 - № 12 – с. 14 – 16.
86. Цукерман Г.А. Школьные трудности благополучных детей // серия Педагогический ф-т – М., 1989.
87. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: Учеб. пособие. Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. – М.: ВЛА ДОС, 1995 – 544 с.
88. Шибутани Т. социальная психология. Пер. с англ. В. 5. Ольшавского – Ростов Н / Д изд-во “Феникс”, 1998 – 544 с.
89. Детство и общество. – Санкт-Петербург, 1996 –592 с.
90. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. М., Прогресс, 1990.
91. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души / Пер. с нем. – М: Канон, 1997 – 336 с.

приложение

Приложение №1

Результаты методики “Измерение уровня тревожности Тейлора”

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Порядко-вый номер испыту-емого** | **Показа-тель тревож-ности** | **Порядко-вый номер испыту-емого** | **Показа-тель тревож-ности** | **Порядко-вый номер испыту-емого** | **Показа-тель тревож-ности** | **Порядко-вый номер испыту-емого** | **Показа-тель тревож-ности** |
|  | *13* |  | *4* |  | ***12*** |  | ***15*** |
|  | *29* |  | *33* |  | ***13*** |  | *13* |
|  | *18* |  | *18* |  | ***10*** |  | ***15*** |
|  | ***26*** |  | ***29*** |  | *27* |  | *7* |
|  | *13* |  | *12* |  | *28* |  | *16* |
|  | ***25*** |  | *25* |  | *15* |  | ***8*** |
|  | ***16*** |  | *20* |  | *9* |  | *31* |
|  | *10* |  | ***32*** |  | ***16*** |  | *26* |
|  | ***40*** |  | *28* |  | *3* |  | *18* |
|  | *10* |  | *16* |  | ***24*** |  |  |
|  | *29* |  | *25* |  | ***30*** |  |  |
|  | *25* |  | *21* |  | *18* |  |  |

Примечание: испытуемые экспериментальной группы выделены шрифтом (здесь и далее).

**Приложение №2**

**Результаты “Теста школьной тревожности Филлипса”**

| **Порядковый номер испытуемого** | **Факторы тревожности** | | | | | | | |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | *13,6* | *27,2* | *23,3* | *66,6* | *20* | *20* | *40* | *25* |
|  | *4,5* | *9* | *23* | *33,3* | *16,6* | *30* | *20* | *37,5* |
|  | *13,6* | *36,3* | *30,7* | *66,6* | *40* | *40* | *40* | *50* |
|  | *13,6* | *36,3* | *46,1* | *16,6* | *40* | *50* | *40* | *50* |
|  | *9* | *36,3* | *30,7* | *66,6* | *30* | *40* | *40* | *50* |
|  | *59* | *36,3* | *46,1* | *66,6* | *50* | *80* | *60* | *62,5* |
|  | *40,9* | *18,1* | *46,1* | *33,3* | *50* | *30* | *20* | *40* |
|  | *22,7* | *27,2* | *23* | *66,8* | *33,7* | *30* | *40* | *40* |
|  | *40,9* | *54,5* | *53,8* | *50* | *100* | *40* | *40* | *50* |
|  | *13,6* | *27,2* | *46,1* | *16,6* | *33,7* | *40* | *40* | *62,5* |
|  | *45,4* | *27,2* | *30,7* | *50* | *50* | *80* | *40* | *12,5* |
|  | *13,6* | *27,2* | *46,1* | *50* | *16,6* | *80* | *20* | *37,5* |
|  | *40* | *18,1* | *15,3* | *50* | *40* | *40* | *40* | *25* |
|  | *81,1* | *18,1* | *38,4* | *66,6* | *83,3* | *80* | *60* | *37,5* |
|  | *50* | *36,3* | *36,3* | *16,6* | *40* | *20* | *40* | *12,5* |
|  | *36,3* | *36,3* | *15,3* | *16,6* | *83,3* | *40* | *20* | *37,5* |
|  | *13,6* | *9* | *7,6* | *16,6* | *33,3* | *20* | *20* | *12,5* |
|  | *9* | *36,3* | *38,4* | *16,6* | *16,6* | *20* | *20* | *37,5* |
|  | *27,2* | *27,2* | *30,7* | *50* | *16,6* | *40* | *40* | *12,5* |
|  | *72,7* | *100* | *69,2* | *33* | *100* | *60* | *80* | *75* |
|  | *72,7* | *27,2* | *38,4* | *66,6* | *83,3* | *80* | *60* | *37,5* |
|  | *31,8* | *36,3* | *23* | *16,6* | *33,3* | *40* | *40* | *50* |
|  | *40* | *36,3* | *30,7* | *33,3* | *83,3* | *40* | *20* | *50* |
|  | *40,9* | *18,1* | *46,1* | *33,3* | *50* | *80* | *20* | *50* |
|  | *13,6* | *36,3* | *46,1* | *16,6* | *40* | *40* | *60* | *50* |
|  | *13,6* | *40* | *30,7* | *40* | *16,6* | *40* | *20* | *37,5* |
|  | *40* | *36,3* | *30,7* | *33,3* | *16,6* | *40* | *40* | *25* |
|  | *36,3* | *27,2* | *30,7* | *16,6* | *40* | *60* | *40* | *25* |
|  | *68,1* | *45,5* | *30,7* | *50* | *66,6* | *60* | *60* | *62,5* |
|  | *27,2* | *36,3* | *46,1* | *33,3* | *33,3* | *40* | *40* | *50* |
|  | *4,5* | *36,3* | *38,4* | *33,3* | *16,6* | *40* | *40* | *50* |
|  | *33,3* | *36,3* | *38,4* | *50* | *40* | *40* | *20* | *37,5* |
|  | *40* | *18,1* | *38,4* | *33,3* | *40* | *20* | *40* | *50* |
|  | *40,9* | *36,3* | *46,1* | *33,3* | *66,6* | *40* | *20* | *37,5* |
|  | *13,6* | *27,2* | *53,8* | *33,3* | *16,6* | *60* | *20* | *62,5* |
|  | *10,3* | *40* | *18,1* | *23,1* | *16,6* | *40* | *40* | *25* |
|  | *18,1* | *40* | *15,3* | *33* | *16,6* | *40* | *20* | *37,5* |
|  | *22,4* | *22,7* | *36,3* | *23* | *40* | *33,3* | *40* | *50* |
|  | *9* | *36,3* | *40* | *50* | *16,6* | *20* | *20* | *37,5* |
|  | *9* | *18,1* | *23* | *40* | *40* | *20* | *40* | *50* |
|  | *18,1* | *36,3* | *38,4* | *40* | *40* | *20* | *40* | *25* |
|  | *9* | *18,1* | *23* | *50* | *46,1* | *40* | *40* | *50* |
|  | *72,2* | *45,4* | *46,1* | *50* | *50* | *60* | *60* | *62,5* |
|  | *36,3* | *36,3* | *46,1* | *66,6* | *50* | *40* | *40* | *37,5* |
|  | *31,8* | *27,2* | *23* | *33,3* | *50* | *40* | *60* | *25* |

Условные обозначения:

1. Общая тревожность в школе;
2. Переживания социального страха;
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.

Приложение №3

**Результаты социометрического исследования представлены в виде социоматриц.**

1 класс

| **Порядковый номер испытуемого** | **11** | **12** | **45** | **14** | **15** | **18** | **19** | **21** | **22** | **24** | **29** | **30** | **31** | **41** | **44** | **Итого** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 11 |  |  | *3* |  | *3* |  | *3* | *3* | *3* | *3* |  |  |  | *1* | *3* | *22* |
| 12 | *1* |  | *1* | *2* |  |  |  |  | *1* |  | *1* | *1* | *1* | *3* |  | *11* |
| 45 |  |  |  |  |  |  |  | *3* |  |  | *3* | *3* |  |  | *3* | *12* |
| 14 |  |  |  |  |  |  |  |  | *3* | *3* |  |  | *3* |  |  | *9* |
| 15 |  | *2* | *2* |  |  | *1* | *2* | *2* |  |  | *1* | *1* |  | *1* | *2* | *14* |
| 18 |  |  |  |  | *1* |  |  |  |  |  | *2* |  |  |  | *3* | *6* |
| 19 | *1* | *1* |  | *1* | *1* |  |  | *1* | *1* | *1* | *3* |  | *1* | *3* |  | *14* |
| 21 |  |  | *3* |  |  |  |  |  |  |  | *3* |  |  |  |  | *6* |
| 22 |  |  |  | *3* |  |  |  |  |  | *3* |  |  | *3* |  |  | *9* |
| 24 | *1* |  |  | *3* |  |  |  | *1* | *3* |  |  |  | *2* |  |  | *11* |
| 29 |  |  | *1* |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | *2* | *2* | *5* |
| 30 |  |  | *3* |  |  |  |  | *3* |  |  |  |  |  |  | *3* | *9* |
| 31 |  |  |  | *3* |  |  |  |  | *3* |  |  |  |  |  |  | *6* |
| 41 | *3* | *3* | *1* |  | *2* | *1* |  | *1* |  |  |  | *1* | *2* |  | *2* | *16* |
| 44 |  |  | *3* | *3* | *3* |  |  |  | *3* |  | *1* | *3* |  |  |  | *16* |
| количество выборов | 6 | 6 | 17 | 15 | 10 | 2 | 5 | 14 | 17 | 10 | 16 | 9 | 12 | 10 | 18 | 167 |

2 класс

| **Порядковый номер испытуемого** | **4** | **6** | **7** | **9** | **16** | **20** | **26** | **27** | **32** | **34** | **35** | **37** | **39** | **42** | **25** | **Итого** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 4 |  |  | *1* |  |  |  |  | *3* |  | *1* |  |  | *2* |  |  | *7* |
| 6 |  |  |  |  |  |  |  |  |  | *3* | *1* | *2* |  | *3* | *2* | *11* |
| 7 |  |  |  |  |  | *2* | *2* | *3* |  |  |  |  | *2* |  |  | *9* |
| 9 |  |  |  |  |  |  |  |  |  | *1* |  |  |  |  |  | *1* |
| 16 | *2* |  |  |  |  |  |  | *1* | *2* |  |  |  |  |  |  | *5* |
| 20 |  |  | *3* |  |  |  | *3* | *2* |  |  |  |  | *3* |  |  | *11* |
| 26 | *2* |  | *1* |  | *1* | *1* |  | *1* | *1* |  |  |  | *3* |  |  | *10* |
| 27 |  |  | *3* |  |  | *2* | *3* |  |  |  |  |  | *2* |  |  | *10* |
| 32 | *3* |  |  | *1* | *3* | *1* |  |  |  |  |  |  |  |  |  | *8* |
| 34 | *2* |  |  |  |  |  |  | *2* |  |  |  | *2* | *2* | *1* |  | *9* |
| 35 |  | *1* | *1* |  |  |  |  | *1* |  | *1* |  | *3* | *1* | *3* | *1* | *12* |
| 37 |  |  |  |  |  |  |  |  |  | *3* |  |  |  | *1* |  | *4* |
| 39 |  |  | *1* |  |  | *3* | *3* | *3* |  |  |  |  |  |  | *2* | *12* |
| 42 |  |  |  |  |  |  |  |  |  | *1* | *1* | *3* |  |  | *3* | *8* |
| 25 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | *0* |
| количество выборов | 9 | 1 | 10 | 1 | 4 | 9 | 11 | 16 | 3 | 10 | 2 | 10 | 15 | 8 | 8 | 117 |

3 класс

| **Порядковый номер испытуемого** | **1** | **2** | **3** | **5** | **8** | **10** | **13** | **17** | **23** | **28** | **33** | **36** | **38** | **40** | **43** | **Итого** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 |  |  |  | *2* | *2* |  |  |  |  | *2* |  |  |  |  |  | *6* |
| 2 | *3* |  |  | *3* |  |  |  |  |  |  | *3* |  |  | *3* |  | *12* |
| 3 |  |  |  |  |  |  | *2* |  | *1* |  |  |  |  | *1* |  | *4* |
| 5 | *3* |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | *3* |
| 8 | *2* |  |  |  |  |  |  |  |  | *2* |  |  | *1* |  | *1* | *6* |
| 10 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | *3* |  | *3* |
| 13 |  |  | *3* |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | *3* |  | *6* |
| 17 |  |  |  |  |  | *3* | *3* |  |  |  |  |  |  | *3* |  | *9* |
| 23 |  |  | *3* |  |  | *1* | *2* | *1* |  |  |  |  |  | *2* |  | *9* |
| 28 | *1* |  |  |  | *1* |  |  |  |  |  | *2* |  | *3* |  | *1* | *8* |
| 33 |  | *3* |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | *3* |  |  | *6* |
| 36 |  |  |  |  |  |  | *3* |  |  |  |  |  |  | *3* |  | *6* |
| 38 |  |  |  |  | *1* |  |  |  |  | *1* | *1* |  |  |  | *2* | *5* |
| 40 |  |  | *3* |  |  | *3* |  | *3* | *2* |  |  | *3* |  |  |  | *17* |
| 43 | *2* |  |  |  | *3* |  |  |  |  | *1* | *2* |  | *2* |  |  | *10* |
| количество выборов | *11* | *3* | *9* | *5* | *7* | *7* | *10* | *4* | *3* | *6* | *8* | *3* | *9* | *18* | *4* | *110* |

Приложение №4

Результаты социометрического исследования

| **Порядковый номер испытуемого** | **Социометрический статус** | **Коэффициент удовлетворенности** |
| --- | --- | --- |
|  | звезда | 1 |
|  | пренебрегаемая | 0,3 |
|  | предпочитаемый | 0,6 |
|  | предпочитаемый | 0,3 |
|  | пренебрегаемая | 1 |
|  | отверженный | 0,2 |
|  | предпочитаемый | 1 |
|  | пренебрегаемая | 0,5 |
|  | отверженный | - |
|  | предпочитаемый | 1 |
|  | пренебрегаемая | 0,4 |
|  | пренебрегаемая | 0,2 |
|  | предпочитаемый | 0,8 |
|  | звезда | 1 |
|  | звезда | 1 |
|  | пренебрегаемая | 0,3 |
|  | пренебрегаемая | 0,3 |
|  | пренебрегаемая | 0,3 |
|  | пренебрегаемая | 0,1 |
|  | предпочитаемый | 0,2 |
|  | звезда | 0,5 |
|  | звезда | 1 |
|  | пренебрегаемая | 0,8 |
|  | предпочитаемый | 0,2 |
|  | предпочитаемый | - |
|  | звезда | 0,6 |
|  | звезда | 1 |
|  | пренебрегаемая | 0,4 |
|  | звезда | 1 |
|  | предпочитаемый | 0,6 |
|  | звезда | 1 |
|  | предпочитаемый | 0,6 |
|  | предпочитаемый | 1 |
|  | пренебрегаемая | 0,2 |
|  | пренебрегаемая | 0,2 |
|  | пренебрегаемая | 0,5 |
|  | предпочитаемый | 1 |
|  | предпочитаемый | 0,8 |
|  | звезда | 0,8 |
|  | звезда | 1 |
|  | предпочитаемый | 0,2 |
|  | предпочитаемый | 0,7 |
|  | пренебрегаемая | 0,4 |
|  | звезда | 1 |
|  | звезда | 1 |

Приложение №5

**Рекомендации для учителей по работе с тревожными детьми младшего школьного возраста**

В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуравновешенностью, эмоциональной неустойчивостью.

Тревожность определяется как устойчивое отрицательное переживание беспокойства и ожидания неблагополучия со стороны окружающих. Она является глубинным эмоциональным состоянием, возникающим в результате неудовлетворения важных потребностей.

Тревожные дети отличаются частыми проявлениями беспокойства и тревоги, а также большим количеством страха, причем страхи и тревога возникают в тех ситуациях, в которых ребенку, как правило, ничего не грозит. Тревожные дети отличаются особой чувствительностью, мнительностью и впечатлительностью. Такие дети нередко характеризуются низкой самооценкой, в связи с чем у них возникает ожидание неблагополучия со стороны окружающих.

Тревожные дети очень чувствительны к своим неудачам, остро реагируют на них, склонны отказаться от такой деятельности, в которой испытывают затруднения.

Повышенная тревожность мешает ребенку общаться, т.е. взаимодействовать в системе ребенок-ребенок; ребенок-взрослый, формированию учебной деятельности, в частности постоянное чувство тревожности не дает возможности формированию контрольно-оценочной деятельности, а контрольно-оценочные действия являются одним из основных составляющих учебной деятельности. А также повышенная тревожность способствует блокированию психосоматических систем организма, не дает возможности эффективной работе на уроке.

В результате проведения диагностики уровня тревожности с помощью “Теста школьной тревожности Филлипса”, который позволяет выявить общую тревожность в школе; переживания социального стресса; фрустрацию потребности в достижении успеха; страх самовыражения; страх ситуации проверки знаний; страх не соответствовать ожиданиям окружающих; низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; проблемы и страхи в проблемах с учителями были получены следующие результаты:

1. Общая тревожность в школе, т.е. общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы была выявлена у 6, 20 (13,3%);
2. Переживания социального стресса, т.е. эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками). Тревожность зависит от взаимоотношения со сверстниками, т.к. не сформулированы коммуникативные средства общения. Были выявлены у 6, 20 (13,3%);
3. Фрустрация потребности в достижении успеха, т.е. неблагоприятный психологический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, в достижении высокого результата и т.д. Была выявлена у 9, 20, 35 (20 %). Тревожность зависит от взаимоотношений со сверстниками и учителями;
4. Страх самовыражения, т.е. негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрация своих возможностей. Тревожность зависит от взаимоотношения учитель-ученик. Был выявлен у 6 (6,6%);
5. Страх ситуации проверки знаний, т.е. негативное отношение и переживание тревоги в ситуации проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей. Тревожность зависит от взаимоотношений учитель-ученик, сверстники. Был выявлен у 9, 16, 20, 4 (26,6 %);
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих, т.е. ориентация на значимость других в оценке окружающим, ожидание негативных оценок. Был выявлен у 6, 20, 35 (20 %);
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, т.е. особенность психофизиологической организации, снижающая приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающая вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор. Тревожность зависит от психофизиологического состояния организма. Была выявлена у 6, 20, 25 (20 %);
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями, т.е. общий негативный эмоциональный фон отношений с взрослыми в школе, снижающий успешность обучения. Тревожность зависит от взаимоотношений учитель-ученик. Были выявлены у 6, 35 (13,3%).

Выявленные нами результаты показали, что тревожность (53,3%) связана с общением ребенка со сверстниками, его положением в группе сверстников.

Для подтверждения о зависимости тревожности от уровня неудовлетворенности статусным положением ученика было проведено социометрическое исследование. Данный метод выявляет статус ребенка, который подразделяется на несколько уровней.

“Звезды” – это наиболее предпочитаемые члены группы, набравшей максимальное количество выборов.

“Предпочитаемые” - в которые входят лица, набравшие выбор в количестве ниже среднего показателя.

“Пренебрегаемые” – вошли лица, набравшие выборы, в количестве ниже среднего показателя.

“Отверженные” – это те, которые получили по одному выбору.

Выявленные результаты показали, что дети неудовлетворенны своим положением в классе, в независимости от того, какой статус они имеют, тревожные.

Неудовлетворенность своим местом может быть и “звезда”, т.к. нет взаимных выборов.

С детьми второго класса мы планируем провести коррекционную работу. Основная цель нашей работы – формирование коммуникативных навыков, развитие доверия к окружающим людям и способности слаженно работать в группе, развитие невербальных способов общения, повышение уверенности в себе.

Рекомендации учителям

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 (“У тебя это получится”, Ты это умеешь хорошо делать”). 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 (“Посмотри, сегодня ты меньше постарался, поэтому у тебя получилось хуже, чем в прошлый раз. Но я думаю, завтра ты сможешь сделать лучше”).

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

1. 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.
2. 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.
3. 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 (“А вдруг я сделаю неправильно?”). 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.

Лекция по профилактике тревожности

Одной из самых уязвимых точек тревожного ребенка является комплекс его представлений о себе. У каждого человека, сознает он это или нет, существует некоторая обобщенная оценка себя как “хорошего” или “плохого”. Человек постоянно ощущает свое место относительно других людей, а также относительно того идеала, которого ему хотелось бы достичь. Это обобщенное представление о себе называется самооценкой.

Как установила психолог А.М. Прихожан, обследовавшая тревожных детей, самой характерной чертой таких детей является снижение самооценки. Они не способны уважать себя, ценить себя, что проявляется в неверии в свои способности, в свои силы.

Повышение самооценки – один из самых эффективных приемов борьбы с тревогой в школе. Надо отметить, что во всех без исключения передовых системах обучения, создаваемых известными современными педагогами-новаторами – В.Ф. Шаталовым, Ш.А. Амонашвили, Е.И. Ильиным и другими, - обязательно содержатся элементы, направленные на повышение самооценки школьника, на внушение ему уверенности в своих возможностях, положительного мнения о себе, уважения к себе.

Необходимая любому тревожному ребенку, похвала учителя особенно нужна младшему школьнику. Ведь в школу приходят ребята с очень разным уровнем зрелости, да плюс к тому – первый год учение совпадает с возрастным кризисом, в результате чего одни школьники делают резкий скачок в своем развитии, а другие – отстают. Неравномерность темпа созревания детей – естественное и закономерное явление, типичное для учеников младших классов. Поэтому и требования к ним должно быть разными, и достижения ребят следует оценивать по-разному.

1. Тревога часто является результатом противоречивых требований к ребенку сос стороны равно близких ему людей. Потому ни в коем случае нельзя манипулировать людьми, перетягивая их, как канат, то в одну, то в другую сторону. Взрослый, который по-настоящему болеет за ребенка, не станет “в лоб” атаковать мнение другого значимого взрослого, к которому ребенок также прислушивается. Ни в коем случае нельзя ставить маленького человека перед необходимостью выбора: “Кого больше любишь – папу или маму?”.

Когда ребенок приходит в школу, появляется, кроме родителей, учитель, авторитет которого обычно очень высок. Ни родители, ни учителя не должны подрывать авторитет друг друга. Чем выше авторитет взрослых в глазах ребенка, тем большая ответственность за его эмоциональное благополучие лежит на них.

1. Взрослый должен быть и сам непротиворечив в своих поступках и действиях. Если сегодняшние решениями мы зачеркиваем то, что провозгласили вчера, это нужно честно объяснить ребенку. Честность и искренность взрослых – одна из важнейших основ эмоционального благополучия ребенка.
2. Порой представления о желаемых качествах ребенка оказываются столь привлекательными, что застилают глаза взрослых и никак не соотносятся с реальными возможностями детей. Прежде чем настаивать на чем-нибудь, внимательно присмотритесь к ребенку: вы наверняка увидите то, что ему по-настоящему интересно, откликнитесь на его первые попытки найти что-то для души. Вы избавите его от тревожной необходимости сочетать то, что нравится вам, с тем, что влечет самого ребенка.
3. Для этого необходимо ребенку доверять. Человек, живущий среди тех, кто ему доверяет, – спокоен, уверен, умеет оценить себя по достоинству. Недоверие, напротив, порождает неуверенность, внутреннюю борьбу, тревогу. Чтобы ребенок был уверен в себе, чтобы по любому пустяку не впадал в панику, родители и учителя всегда должны оставлять за ним право на собственный поступок, на награду или расплату за него.
4. Честность и доверие к ребенку – вот два кита, на которых стоит эмоциональное благополучие детей. Третий кит – безусловное принятие ребенка. Безусловное – значит без всяких условий. Ни отметки, ни достижения детей не должны рассматриваться как основная ценность. Ругая ребенка за лень и неуспеваемость, не забудьте сказать, что уверены в его возможностях, что цените его как человека и тем более огорчены сложившейся ситуацией. Ребенок должен знать: он хороший, любимый и будет таким всегда.

Умение принимать ребенка таким, какой он есть, освобождает родителей и детей от необходимости ориентироваться на результаты. Дети очень многое делают не для результата. Они учатся в школе не для отметок и даже не для конкретных знаний. Учение – это средство развития ребенка, путь овладения навыками умственной деятельности, способ самовоспитания.

1. Доверяя нашим детям, мы должны доверять и их выбору. С кем они дружат, куда ходят, чем занимаются – это их личное дело. Очень важно, чтобы ребенок сохранил искренние и глубокие контакты с кем-то из взрослых, но этот контакт не для контроля, а для своевременной помощи, не для вмешательства в дела ребенка, а для эмоциональной поддержки.

Чем больше сфер общения у ребенка, тем больше шансов, что хотя бы в родной из них он найдет поддержку. Без особой нужды не ограничивайте круг общения ваших детей!

1. Кроме того, нужно уметь рассказывать проявления его тревоги, чтобы не ругать за то, за что нужно пожалеть, не требовать того, чего ребенок не в состоянии выполнить. Это очень трудно, потому что у тревоги большой набор масок, целый спектр проявлений.
2. Слабым местом тревожных детей часто является повышенная утомляемость и затрудненная включаемость. Зная это, грамотный учитель спросит такого ученика не в начале и не в конце урока, а в середине, лишний раз отпустит в конце дня домой, не будет торопить на контрольной работе.
3. В каких бы формах ни проявлялась тревожность ребенка, есть один общий совет – повышать его самооценку. Надо помогать ему находить ситуации, в которых он один из лучших, хвалить как можно чаще, не скупиться на проявление любви и нежности. При этом важно помнить: тревожного ребенка очень непросто убедить в том, что он действительно хороший. Тревожного ребенка не страшно перехвалить – он все равно относится к похвалам с некоторым недоверием.
4. Необходимо учитывать, что тревожный ребенок уже сам нашел какой-то способ борьбы с тревогой. При всей неадекватности, а порой нелепости подобных способов их нужно уважать, не высмеивать, а использовать для того, чтобы ребенку “отреагировать” свои проблемы. Нельзя разрушать “островок безопасности”, ничего не давая взамен.

Приложение №6

***Занятие 1***

1. **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.

Затем предлагалось сказать фразу: “Здравствуйте, я рад с вами познакомиться” и несколько слов о себе. Участники выполнили это упражнение, но вели себя очень скованно.

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

1. **Выработка правил поведения на занятиях.**

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

Были приняты все правила, кроме правила 5 (нельзя давать оценку выступлению другого участника, если он сам тебя об этом не просит).

В процессе данного упражнения возник конфликт, т.к. те участники, которые не голосовали за какое-либо правило, отказывались его принимать и записывать. На просьбу обосновать свой протест отвечали, что они не будут его придерживаться. В основном так вели себя 25, 37, 6, 35. 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.

1. **Хоровод.**

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.

***Занятие 2***

1. **Игра “Печатная машинка”**

“На прошлом занятии мы с вами предстали друг перед другом в новой роли. Каждый их нас придумал себе какое-то имя или оставил прежнее, мы с вами выработали правила поведения на занятиях и это значит, что мы теперь группа – целостная, неделимая. А давайте сейчас проверим, можем ли мы слаженно работать в группе …”. После прочтения участникам инструкции было решено воспроизводить текст песни “ В лесу родилась елочка”. Участники очень долго путались, делали ошибки, были невнимательны, забывали, что нужно делать и в каком случае. Потому два круга подряд дети тренировались. Затем было предложено оценить сильнейшего. Первым ошибку сделал 42 и выбыл из игры. Затем 26, 32 ,16 – с каждым разом темп увеличивался. Победители оказались 7, 37, 25, 4. В этом составе дети закончили песню при этом ни разу не ошиблись. Они были признаны победителями.

1. **Игра “Сочиняем историю”**

“Итак, теперь мы с вами убедились, что не всегда умеем работать в группе, не всегда наша деятельность бывает продуктивной. А для того, чтобы сделать свою деятельность продуктивной нужно быть внимательным, слушать каждого члена группы и всю группу в целом. Поэтому давайте выполним еще одно интересное задание на совместную деятельность”. Затем была зачитана инструкция.

Участники игры сочинили следующую историю: “Жили-были дед да баба. У них были козочка, кошка и собака Жучок. Они все вместе пошли в лес, и появился медведь. Медведь украл козу. Бабушка со страху залезла на дерево и свалилась вместе с кошкой. Собака прибежала к деду на руки. Вдруг появился их внук Иван, у него было ружье. Он убил медведя и снял с него шкуру. Потом все вместе пошли домой, стали мирно и дружно жить. И не ругались до самой смерти”.

Детям очень понравилось это упражнение, они с воодушевлением сочиняли историю, фантазировали, предлагали сыграть еще раз. В конце проводилось обсуждение. Участники ответили, что сочинять историю было не трудно, а скорее забавно, было интересно следить за тем, как разовьют твое предложение, и чем закончится история. Дети ответили, что за ходом истории следил каждый из них

В конце занятия был использован ритуал окончания занятия (“Хоровод”).

Данное занятие способствовало развитию таких качеств, как общительность, активность и находчивость.

***Занятие 3***

1. **“Волшебное слово”**

“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 ми комплименты вы знаете.

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.

1. **Части моего “Я”**

“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 (I ситуация) себя символически, когда у меня хорошее настроение и когда плохое настроение (II ситуация). 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.

А теперь давайте сравним эти рисунки. 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”.

В конце занятия был использован ритуал окончания занятия (“Хоровод”).

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

***Занятие 4***

1. **Игра-тренинг “Таможня”**

Подготовка к игре проходила очень долго, дети были перевозбуждены, т.к. перед этим был урок физкультуры. Условие игры и сама игра были приняты с радостью. Желающих быть “таможенником” и “контрабандистом” каждый раз было очень много. Все хотели принять активное участие в игре, но время не позволяло всем поучаствовать. В роли “таможенника” побывали 35, 32, 26, 34, 16. В роли “контрабандиста” были 27, 4, 7, 9, 20. Отгадал “контрабандистов” только 35.

Многие дети вместо того, чтобы вести себя спокойно, обычным образом, наоборот демонстративно вели себя. Хотя заранее был сделан упор на то, что нужно вести себя так, чтобы “таможенник” не догадался у кого “контрабанда”. Поэтому “контрабандисты” были легко узнаваемы, так как вели себя спокойно, в то время как остальные дети кривлялись. Но и сами “таможенники” были не всегда внимательны, а пытались угадать чисто интуитивно, не обращая внимания на поведение и манеры других детей.

Многие не сумели рассказать, на что они ориентировались, определяя “контрабандиста”. Но те, кто побывали в роли “контрабандиста” отмечали, что трудно сдержать себя, не показав вида. Игра детям очень понравилась.

1. **Игра “Ассоциации”**

Дети очень заинтересовались новой, еще не знакомой им игрой. Желающих быть водящим и загаданным было также много. В роли водящих были 32, 42, 9, 25, загаданными 26, 27, 35, 34.

Водящие отгадали всех загаданных, но это происходило очень долго, т.к. дети пытались загадывать не ассоциативные, а прямые вопросы, что являлось не допустимым по содержанию игры и долго думали над вопросами.

В ответах участников игры были также прямые намеки на клички, фамилии загаданных.

Водящие рассказывали, что трудно по ассоциациям угадать человека или составить его портрет. А “загаданные” дети отмечали, что интересно выслушать мнение со стороны о себе, о том, с чем ассоциируется каждый, на кого похож.

В конце занятия был подведен итог. Было сказано, что оказывается как бывает порой интересно наблюдать за поведением других людей, что это может дать много информации наблюдателю о человеке, можно по поведению даже угадать преступника. Часто поведение человека бывает непредсказуемо, неузнаваемо, но и сам человек может ассоциироваться с явлением природы, цветами радуги, днем недели и т.д. и не только наше настроение бывает похоже на солнце или на грозу, а мы все можем быть похожи на солнце или на грозу. Так давайте же с вами будем похожими лучше на солнце на хорошую погоду, на солнечный денек и тогда и нам самим и всем будет хорошо. Дети согласились следовать этому правилу.

Данные упражнения способствовали развитию таких черт характера, умение вызывать доверие, находчивость в нестандартных ситуациях.

1. **Хоровод.**

***Занятие 5***

1. **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-0то, 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. В основном называя родителей и братьев или сестер. Все рассказывали с воодушевлением, говорили о своей любви, привязанностях к людям. Что-либо сказать в данный момент своим значимым людям отказались и объяснили это тем, что могут произнести слова благодарности только реальному человеку.

1. **Игра “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 (пожатие руки, “здравствуйте”, “здрасте”, “здорово”, “привет”, “добрый день (вечер)”, “доброе утро”).

Хотелось бы отметить, что наиболее раскованно дети чувствовали себя, 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.

1. **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 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.

Дети приводили очень содержательные примеры.

Данное занятие позволило детым 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.

**4. Хоровод.**

***Занятие 6***

1. **Игра “Спина к спине”**

“Сейчас мы с вами выполним одно очень интересное упражнение. У нас есть возможность получить опыт общения, недоступный в повседневной жизни. Сейчас двое участников сядут в центре круга спиной друг к другу, и в таком положении будут поддерживать разговор”. Участники выполнили это упражнение в следующих парах: 35-26, 27-25, 34-20, 16-9, 6-7, 37-39, 32-4, 42-39.

Была предложена тема для беседы: “Мой выходной день”. Сначала участникам было трудно вступать в контакт, но затем они вступили в беседу. При обсуждении дети отметили, что сначала не знали о чем говорить, а потом получилось как разговоры по телефону. Отличай телефонного разговора нет, но единственно то, что когда звонишь по телефону, то как правило, что-нибудь нужно от собеседника. Затем был переведен разговор на сравнение контакта “лицо к лицу” от такого контакта. Участники единолично согласились с тем, что легче разговаривать и беседа получается и беседа получается более откровенной при непосредственном контакте. был задан вопрос “почему?”. Дети ответили, что можно видеть реакцию человека, его выражение лица.

1. **Игра “Монстр”**

Предлагалось подумать о своих недостатках и назвать ими чучело. 42, 16, 34, 37, 6 назвали своими недостатками лень. 26, 27 – упрямая, 4 – нервная, 7 – обидчивая. Затем предлагалось подумать, чем неплохи те качества, которые были названы. Дети отметили, что с помощью каприз можно достичь, получить что-то, упрямство помогает отстаивать свою точку зрения. Обидчивость может быть средством позволяющим добиться уважения к себе. На такой недостаток, как нервное, участники не могли найти оправдание.

Затем чучело было разрушено, и все торжественно поклялись исправлять свои недостатки.

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

1. **“Хоровод”**

***Занятие 7***

1. **Игра “За что мы любим”**

Организационный момент затянулся, т.к. у детей был урок физкультуры, поэтому долго успокаивались и настраивались на работу.

“Все мы постоянно находимся среди людей. Дома наше общество – семья, в школе – класс, на улице – прохожие и т.д. Мы постоянно окружены людьми и очень часто обнаруживаем, что они нам нравятся или не нравятся.

Они нам могут нравиться по чисто временным характеристикам: привлекательность, стиль одежды, манеры поведения и т.д., но чаще свою оценку мы связываем с внутренними качествами человека. Поэтому давайте сейчас попробуем оценить, какие качества в людях мы ценим, принимаем. Задание будем выполнять в своих тетрадях. Выберете, пожалуйста, в группе человека, который по многим своим проявлениям очень нравится вам. Укажите пять качеств, которые особенно вам в этом человеке нравятся”.

Дети долго выполняли это задание, часто путали человеческие качества с чисто внешними характеристиками. После выполнения задания участники по очереди зачитывали свой словесный портрет, а остальные разгадывали. Все качества, которыми описывали дети кого-либо из участников, были практические всех одинаковы. Это добрый, умный, красивый и т.д. Поэтому отгадывание носило хаотический характер, участники попросту начинали перебирать всех присутствующих, пока не отгадывали заданного человека. При обсуждении упражнения, говорили, что чувствовали себя хорошо и что трудно только по качествам отгадывать человека, для этого нужно назвать внешние приметы.

В итоге было сказано, что нужно было немного подумать и найти такую черту, которая присуща только этому человеку, чтобы вы сказали о ней, и всем стало ясно, кого вы имели в виду. Ведь мы уже с вами говорили, что каждый человек особенный, неповторимый, двух абсолютно одинаковых людей нет.

“Вы согласны?”. Участники группы согласились с утверждением.

1. **Игра “Слепой и поводыръ”**

“Сейчас мы с вами выполним очень интересное подвижное упражнение. Я попрошу отнестись к нему серьезно. Как важно в жизни доверять людям. Как часто этого нам не достает, и как много, порой мы от этого теряем. Пожалуйста, Все встаньте, закройте глаза и походите по комнате в разные стороны. Так, хорошо. Расскажите, какие были впечатления”.

Участники рассказывали, что было страшно упасть или наткнуться на кого-либо или что-либо, хотелось побыстрее открыть глаза, пропадала ориентировка в пространстве.

После этого участники разбились на пары для дальнейшего выполнения задания.

Образовались следующие пары: 42-39, 35-26, 27-25, 34-20, 16-9, 6-7, 32-4.

Участникам очень понравилось это упражнение, они долгое время водили своих “слепцов”, при этом пары не сталкивались друг с другом.

Дети долго не хотели садиться в круг для обсуждения.

Обсуждение началось с вопроса, кто чувствовал себя уверенно, надежно? На этот вопрос положительно ответили все мальчики и некоторые девочки. Желание довериться партнеру возникло у всех, т.к. объясняли дети они и без этого знают друг друга и могут довериться. После просьбы оценить своего партнера по пятибалльной системе, участники все оценили друг друга на “отлично”. Объясняя это тем, что партнер очень осторожно вел своего ведомого, никто не сталкивался друг с другом, поводыри объясняли, куда нужно идти, рассказывали о препятствиях.

Занятие способствовало развитию активности, умению вызывать доверие, стремление помочь людям, готовность брать ответственность на себя.

1. **“Хоровод”**

***Занятие 8***

1. **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””.

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.

1. **Игра “Мой портрет в лучах солнца”**

“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. Дети с воодушевлением рассказывали о своих достоинствах, при этом на лицах рассказчиков сияла улыбка. Обсуждая это упражнение, дети говорили, что вспомнить свои достоинства было не трудно, всем понравилось рассказывать о них.

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

1. **“Хоровод”**

***Занятие 9***

1. **Игра “Продолжи”**

Ход игры: “Наше первое занятие мы выполнять будем письменно. На доске написаны предложения, которые вы должны записать в своих тетрадях и продолжить мысль. Предложение нужно закончить с точки зрения того, каким, по вашему мнению, вас видят окружающие.

Но начинать надо обязательно с фиксированной фразы”. Задание показалось участникам сложным. В ходе упражнения дети проявляли большой интерес, с азартом старались подбирать окончание фразы, но при этом долго думали. Трудности возникли по поводу того, что трудно судить о том, какими их видят окружающие. Детям было предложено закрыть глаза, представить ситуацию, когда им хорошо и, посмотреть на нее со стороны, удерживая одновременно свой образ. Такой метод помог участникам справиться с заданием. Еще одна проблема возникла из-за того, что дети говорили, что существует много ситуаций, когда им, например, грустно. На это предлагалось выбрать по желанию такую ситуацию, которая бы наиболее красочно описывала это состояние. После того, как участники закончили все предложения, началось обсуждение. По кругу дети зачитывали свои предложения, рассказывали о своих переживаниях в той или иной ситуациях. Дети отметили, что трудно было придумать продолжение фразы, а рассказывать было легко.

1. **Игра “Благодарность без слов”**

Участникам была зачитана инструкция. Образовались следующие пары: 42-20, 16-26, 27-34, 4-9, 6-37, 35-7, 39-32.

Пары входили в круг и по очереди с помощью невербальных способов общения выражали друг другу чувство благодарности. Приемы, выражения благодарности были, в основном, однотипны. Это пожатие рук, поклоны, объятия, скрещивание рук на левой стороне груди, улыбки и т.д. Больших затруднений в выражении чувства благодарности участники не испытывали.

После выполнения всеми участниками группы задания велось обсуждение по заданной схеме.

Дети рассказывали, что они ничего не чувствовали, все было как обычно, нормально, каких-либо чувств особых не возникало. На счет второго пункта мнения участников разошлись. Одни говорили, что изображение благодарности выглядело искренно, другие – наигранно, т.к. это чувство можно испытать только в реальной обстановке.

Всем детям было понятно, какое чувство изображалось, потому что, по их словам, в задании было сказано, что нужно изобразить.

В заключении был сделан вывод о том, что благодарность играет большую роль в нашей жизни, мы ее выражаем такими словами, как спасибо, мне очень приятно и т.д., но мы чувство благодарности можем передать и с помощью мимики, жестов, и это играет еще большую роль, чем слова, т.к. слова, сказанные с безразличным лицом, будут пустыми, они не окажут такого влияния, которое мы можем оказать на партнера, окрасив свою речь, свою благодарность какими-либо жестами. Это производит на человека большое впечатление, и ваша благодарность будет искренней, она подтолкнет человека сделать еще что-нибудь приятное для вас.

Задание способствовало развитию активности, умение вызвать доверие, общительности, находчивости в нестандартных ситуациях.

1. **“Хоровод”.**

***Занятие 10***

1. **Завершение группы**

“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. Дети говорили о том, 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.

1. **Заключительное слово ведущего**

“Уважаемые участники, мы с вами 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.

Спасибо за работу! До свидания!”

Затем было предложено участникам по желанию сдать свои тетради и визитные карточки.

**Приложение №7**

Сравнение результатов “Теста школьной тревожности Филлипса” на этапе констатирующего и контрольного экспериментов

| **Порядковый номер испытуемого** | **Результаты констатирующего эксперимента** | | | | | | | | **Результаты контрольного эксперимента** | | | | | | | |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Факторы тревожности** | | | | | | | | **Факторы тревожности** | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| **4** | 13,6 | 36,3 | 46,1 | 16,6 | 40 | **60** | 40 | 50 | 18,8 | 38,4 | 46,1 | 33,3 | 40 | **40** | 40 | 50 |
| **6** | **59** | 36,3 | 46,1 | **66,6** | 50 | **80** | **60** | **62,5** | **54,5** | 36,3 | 38,1 | **60** | 50 | **60** | **60** | **50** |
| **7** | 40,9 | 18,1 | 46,1 | 33,3 | 50 | 30 | 20 | 40 | 36,3 | 27,2 | 38,4 | 50 | 50 | 50 | 20 | 40 |
| **9** | 40,9 | **54,5** | **53,8** | 50 | **100** | 40 | 40 | 50 | 40,9 | **45,4** | **46,1** | 50 | **83,3** | 40 | 40 | 50 |
| **16** | 36,3 | 36,3 | 15,3 | 16,6 | **83,3** | 40 | 20 | 37,5 | 31,8 | 36,3 | 23 | 16,6 | **66,6** | 40 | 40 | 40 |
| **20** | **72,7** | **100** | **69,2** | 33 | **100** | **60** | **80** | **75** | **68,1** | **90,9** | **61,5** | 33,3 | **83,3** | **40** | **60** | **62,5** |
| **25** | 13,6 | 36,3 | 46,1 | 16,6 | 40 | 40 | **60** | 50 | 31,8 | 36,3 | 38,4 | 50 | 33,3 | 40 | **40** | 50 |
| **26** | 13,6 | 40 | 30,7 | 40 | 16,6 | 40 | 20 | 37,5 | 36 | 45,4 | 30,7 | 50 | 50 | 40 | 40 | 37,5 |
| **27** | 40 | 36,3 | 30,7 | 33,3 | 16,6 | 40 | 40 | 25 | 36,6 | 27,2 | 30,7 | 16,6 | 40 | 40 | 20 | 25 |
| **32** | 33,3 | 36,3 | 38,4 | 50 | 40 | 50 | 20 | 37,5 | 40 | 50 | 46,1 | 50 | 50 | 40 | 40 | 37,5 |
| **34** | 40,9 | 36,3 | 46,1 | 33,3 | **66,6** | 40 | 20 | 37,5 | 40,9 | 27,2 | 38,4 | 16,6 | **50** | 40 | 20 | 20 |
| **35** | 13,6 | 27,2 | **53,8** | 33,3 | 16,6 | **60** | 20 | **62,5** | 9 | 27,2 | **46,1** | 33,3 | 33,3 | **50** | 20 | **50** |
| **37** | 18,1 | 40 | 15,3 | 33,3 | 16,6 | 40 | 20 | 37,5 | 36,3 | 27,2 | 30,7 | 16,6 | 40 | 40 | 40 | 25 |
| **39** | 9 | 36,3 | 40 | 50 | 16,6 | 20 | 20 | 37,5 | 13,6 | 45,4 | 46,1 | 16,6 | 33,3 | 20 | 40 | 37,5 |
| **42** | 9 | 18,1 | 23 | 50 | 46,1 | 40 | 40 | 50 | 13,6 | 45,4 | 46,1 | 16,6 | 33,3 | 20 | 40 | 37,5 |

Условные обозначения:

1. Общая тревожность в школе;
2. Переживание 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.