Содержание

Глава 1. Психологическое понятие «школьная тревожность»

.1 Исследование причин школьной тревожности

.2 Динамика проявления школьной тревожности в младшем школьном возрасте

.3 Формы проявления школьной тревожности

Глава 2. Методы и пути коррекции школьной тревожности

.1 Наблюдение как метод определения уровня школьной тревожности

.2 Развивающая работа с детьми, характеризующимися высоким уровнем школьной тревожности

Заключение

Литература

Приложения

Приложение 1. Карта наблюдения

Приложение 2. Методика диагностики уровня школьной тревожности

Филлипса

Введение

Школьная тревожность - это одна из типичных проблем, с которыми сталкивается школьный психолог, педагоги, родители учащихся.

По мнению Микляевой А.В. в настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Возникновение и закрепление тревожности связано с неудовлетворением возрастных особенностей ребенка.

Данная тема привлекательна потому, что выступает ярчайшим признаком школьной дезадаптации ребенка, отрицательно влияя на все сферы его жизнедеятельности: не только на учебу, но и на общение, в том числе и за пределами школы, на здоровье и общий уровень психологического благополучия. Тревога дезорганизует не только учебную деятельность, она начинает разрушать личностные структуры. Поэтому знания причин возникновения повышенной тревожности, приведет к созданию и современному проведению коррекционно-развивающей работы, способствуя снижению тревожности и формированию адекватного поведения у детей младшего школьного возраста.

По мнению Румянцевой П.В. - тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику. Младший школьный возраст традиционно считается «эмоционально насыщенным». Поскольку тревога является неотъемлемым элементом адаптационного процесса, больше всего беспокойств по поводу школьной жизни испытывают первоклассники, для которых посещение школы представляет собой принципиально новую форму организации жизни.

Во влиянии тревожности на школьную успешность проявляются общие закономерности влияния тревожности на результативность деятельности. Как известно, устойчивая тревожность способствует успешности в относительно простой для человека деятельности и препятствует - в сложной.

Зарубежные психологи Фромм Э., Хорни К. считают, что тревожность основана на реакции страха, а страх является врожденной реакцией на определенные ситуации, связанные с сохранением целостности организма.

Исследования отечественных психологов Драгуновой Т.В.,Славиной Л.С., показывают, что отрицательные переживания, ведущие к трудностям в поведении детей, не являются следствием врожденных инстинктов.

Эти исследования на сегодня 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.

Объект исследования- процесс проявления тревожности у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования- формы проявления тревожности в младшем школьном возрасте и пути ее преодоления.

Цель исследования- изучение проблемы тревожности у детей младшего школьного возраста.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

. Проанализировать и систематизировать теоретические источники по рассматриваемой проблеме;

. Раскрыть особенности, формы проявления тревожности у детей младшего школьного возраста и пути её преодоления;

. Установить причины повышенной тревожности младших школьников; 4. Подобрать комплекс диагностических методик по теме исследования.

Методы исследования - анализ теоретических источников, наблюдение и диагностика.

Теоретическое и практическое значение работы в том, что анализ и систематизация источников, а также исследование особенностей и форм проявления тревожности позволяет установить причины повышенной тревожности у детей младшего школьного возраста.

коррекция школьная тревожность

Глава 1. Психологическое понятие «школьная тревожность»

.1 Исследование причин школьной тревожности

В повседневном профессиональном общении слова «тревога» и «тревожность» употребляют как синонимы, однако, для психологической науки эти понятия неравнозначны.

В современной психологии принято различать два данных термина, хотя еще полвека назад это различие было неочевидным.

Понятие тревоги было введено в психологию З.Фрейдом, который определял страх как таковой, конкретный страх и неопределенный, безотчетный страх - тревогу, носящую глубинный, иррациональный, внутренний характер. Дифференциация тревоги и страха по принципу, предложенному З.Фрейдом, поддерживается и многими современными исследователями. Считается, что, в отличие от страха как реакции на конкретную угрозу, тревога представляет собой генерализованный, диффузный или беспредметный страх. [19. С. 185] В отличие от тревоги, тревожность в современной психологии рассматривается как психическое свойство и определяется как склонность к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги.

Школьная тревожность - это самое широкое понятие, включающее различные аспекты устойчивого школьного эмоционального неблагополучия. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений.

В чем причина школьной тревожности? Прежде всего, причины определяются природной нервно-психической организацией школьника. Не в последнюю очередь - особенностями воспитания, завышенными требованиями родителей к ребенку (все нужно делать только на «отлично»). У некоторых детей страхи и нежелание ходить в школу вызваны самой системой обучения, в том числе несправедливым или нетактичным поведением учителя. Причем среди таких детей есть школьники с самой разной успеваемостью. Известный психолог Прихожан А.М. выделяет особенности тревожных детей в школе - сравнительно высокий уровень обучаемости. При этом учитель может считать такого ребенка неспособным или недостаточно способным к учению. Эти школьники не могут выделить в работе основную задачу, сосредоточиться на ней. Они пытаются контролировать одновременно все элементы задания. Если не удается сразу справиться с заданием, тревожный ребенок отказывается от дальнейших попыток. Неудачу он объясняет не своим неумением решить конкретную задачу, а отсутствием у себя всяких способностей. На уроке поведение таких детей может казаться странным: иногда они правильно отвечают на вопросы, иногда молчат или отвечают наугад, давая в том числе и нелепые ответы. Говорят иногда сбивчиво, взахлеб, краснея и жестикулируя, иногда еле слышно. И это не связано с тем, насколько хорошо ребенок знает урок. При указании тревожному школьнику на его ошибку странности поведения усиливаются, он как бы теряет всякую ориентацию в ситуации, не понимает, как можно и нужно себя вести. [16. С.15]

Прихожан А.М. считает, что такое поведение отмечается именно у тревожных первоклассников. И все же школьная тревожность свойственна детям и других школьных возрастов. Проявляться она может в их отношении к оценкам, страхе перед контрольными и экзаменами и т.п.

Психологами разработаны программы коррекционной работы с такими детьми. Это могут быть индивидуальные и групповые занятия. Такие занятия могут способствовать формированию у ребенка конструктивных навыков поведения в трудных ситуациях. Преодолевается его стремление действовать всегда и везде по правилам. Он обучается доступным способам снятия излишней тревоги, напряжения, учится расслабляться. Еще важно научить тревожного ребенка самостоятельно оценивать результаты своей деятельности и доверять собственным оценкам. Некоторым детям нужно помочь овладеть недостающими учебными умениями, восполнить пробелы в усвоении школьной программы. Важно помочь тревожному школьнику изменить свое отношение к успеху и неудаче, к оценкам со стороны взрослых и детей.

В целом, школьная тревожность является результатом взаимодействия личности с ситуацией. Это специфический вид тревожности, характерный для определенного класса ситуаций - ситуаций взаимодействия ребенка с различными компонентами школьной образовательной среды.

Чувство тревоги в школьном возрасте неизбежно, поскольку познание всегда сопровождается тревогой. Познание - это всегда открытие чего-то нового, а все новое таит в себе беспокоящую человека неопределенность. Устранить эту тревогу, по сути, означает нивелировать все трудности познания, которые являются необходимым условием успешности усвоения знаний. [16. С.11]

Поэтому оптимальная учеба в школе возможна только при условии более или менее систематического переживания тревоги по поводу событий школьной жизни. Однако интенсивность этого переживания не должна превышать индивидуальной для каждого ребенка «критической точки», после которой оно начинает оказывать дезорганизующее, а не мобилизующее влияние.

Именно интенсивное, дезорганизующее учебную деятельность переживание тревожности рассматривается как системообразующий признак школьной дезадаптации [4. С.23] или, в рамках парадигмы сопровождения, характеристика неконструктивного протекания процесса адаптации. [1. С 181]

В нашей курсовой работе школьную тревожность мы рассматриваем как специфический вид тревожности, проявляющийся во взаимодействии ребенка с различными компонентами образовательной среды и закрепляющийся в этом взаимодействии. При этом повышенная школьная тревожность, оказывающая дезорганизующее влияние на учебную деятельность ребенка, может быть вызвана как сугубо ситуационными факторами, так и подкрепляться индивидуальными особенностями ребенка (темпераментом, характером, системой взаимоотношений со значимыми другими, вне школы).

Школьная образовательная среда описывается следующими признаками:

физическое пространство, характеризующееся эстетическими особенностями и определяющее возможности пространственных перемещений ребенка;

человеческие факторы, связанные с характеристиками системы «ученик - учитель - администрация - родители»;

программа обучения. [11. С.17]

Наименьшим «фактором риска» формирования школьной тревожности, безусловно, является первый признак. Дизайн школьного помещения как компонент образовательной среды- это наименее стрессогенный фактор.

Наиболее типично возникновение школьной тревожности связано с социально-психологическими факторами или фактором образовательных программ. На основе анализа литературы и небольшого опыта наблюдений за учащимися младшего школьного возраста по вопросу школьной тревожности можно выделить несколько факторов, воздействие которых способствует формированию и закреплению школьной тревожности. В их число входят:

учебные перегрузки;

неспособность учащегося справиться со школьной программой;

неадекватные ожидания со стороны родителей;

неблагоприятные отношения с педагогами;

регулярно повторяющиеся оценочно-отметочные ситуации;

смена школьного коллектива и / или неприятие детским коллективом.

По мнению Б.И. Кочубей - учебные перегрузки обусловлены разнообразными сторонами современной системы организации учебного процесса. Во-первых, они связаны со структурой учебного года. Исследования ученых показывают, что после шести недель активных занятий у детей (прежде всего, младших школьников и подростков) резко снижается уровень работоспособности и возрастает уровень тревожности. Восстановление оптимального для учебной деятельности состояния требует как минимум недельного перерыва. Этому правилу, как показывает практика, не удовлетворяет по меньшей мере три учебных четверти из четырех. Только в последние годы и только первоклассники получили привилегию - дополнительные каникулы в середине изматывающе длинной третьей четверти. А для остальных школьников самая короткая четверть- вторая- длится, как правило, семь недель. [11. С. 190]

Во-вторых, перегрузки могут вызываться загруженностью ребенка школьными делами в течение учебной недели. Днями с оптимальной учебной работоспособностью являются вторник и среда, затем, начиная с четверга, эффективность учебной деятельности резко снижается. Для полноценного отдыха и восстановления сил ребенку необходим как минимум один полноценный выходной в неделю, когда он может не возвращаться к выполнению домашних заданий и других школьных дел. Учащиеся, получающие домашние задания на выходные, характеризуются более высоким уровнем тревожности, чем их сверстники, имеющие возможность полностью посвятить воскресенье отдыху. [11. С. 192]

И, наконец, в-третьих, свой вклад в перегрузки учащихся вносит принятая сейчас длительность урока. Наблюдения за поведением детей в течение урока показывают, что за первые 30 минут урока ребенок отвлекается более чем в три раза меньше, чем за 15 последних. Тогда же относительно возрастает и уровень школьной тревожности.

Неспособность учащегося справиться со школьной программой может быть вызвана самыми разными причинами:

повышенным уровнем сложности учебных программ, не соответствующих уровню развития детей, что особенно характерно для столь любимых родителями «престижных школ», где по данным исследований, дети значительно тревожнее, чем в обычных школах, при этом чем сложнее программа, тем выраженнее дезорганизующее влияние тревожности;

недостаточным уровнем развития психических функций учащихся, педагогической запущенностью, недостаточной профессиональной компетентностью учителя, не владеющего навыками подачи материала или педагогического общения и т.д.;

психологическим синдромом хронической неуспешности, который, как правило, складывается в младшем школьном возрасте; основная особенность психологического профиля такого ребенка- высокая тревожность, вызванная несовпадениями между ожиданиями взрослых и достижениями ребенка. [3. С. 118]

Связь школьной тревожности с успеваемостью можно проанализировать следующим образом: наиболее «тревожными» детьми являются двоечники и отличники. «Середнячки» в плане успеваемости характеризуются большей эмоциональной устойчивостью по сравнению с теми, кто ориентирован на получение одних «пятерок» или не рассчитывает особенно на оценку выше «тройки». [3. С.122]

Неадекватные ожидания со стороны родителей являются типичной причиной, порождающей у ребенка внутриличностный конфликт, который, в свою очередь, приводит к формированию и закреплению тревожности вообще. В плане школьной тревожности- это, прежде всего, ожидания, касающиеся школьной успеваемости. Чем более родители ориентированы на достижении высоких учебных результатов, тем более выражена у ребенка тревожность. Родители зачастую не оказывают ребенку эмоциональной поддержки. Тем самым мотивация ребенка, связанная с достижениями в учебной деятельности, не подкрепляется, и может со временем исчезнуть.

Неблагоприятные отношения с педагогами как фактор формирования школьной тревожности многослойны.

Во-первых, тревожность может порождаться стилем взаимодействия с учениками, которого придерживается учитель. Так, по результатам исследования Слепичевой О.А., наиболее высокий уровень школьной тревожности демонстрируют дети из классов учителей, исповедующих так называемый «рассуждающее- методический» стиль педагогической деятельности. Этот стиль характеризуется одинаково высокой требовательностью учителя к «сильным» и «слабым» ученикам, нетерпимостью к нарушениям дисциплины, склонностью переходить от обсуждения конкретных ошибок к оценкам личности учащегося при высокой методической грамотности. В таких условиях ученики не стремятся выходить к доске, боятся ошибиться при устном ответе и т.д. [18. С. 295]

Во-вторых, формированию тревожности могут способствовать завышенные требования, предъявляемые педагогом к ученикам; эти требования часто не соответствуют возрастным возможностям детей. Интересно, что учителя нередко рассматривают школьную тревожность как положительную характеристику ребенка, которая свидетельствует о его ответственности, исполнительности, заинтересованности в учебе, и специально стараются нагнетать эмоциональную напряженность в учебном процессе, что, на самом деле, дает прямо противоположный эффект.

В-третьих, тревожность может быть вызвана избирательным отношением педагога к конкретному ребенку, прежде всего, связанным с систематическим нарушением этим ребенком правил поведения на уроке.

По мнению Славиной А.Н., недисциплинированность в подавляющем большинстве случаев является именно следствием уже сформировавшейся школьной тревожности, постоянное «негативное внимание» со стороны учителя будет способствовать ее фиксации и усилению, подкрепляя тем самым и нежелательные формы поведения ребенка. [17. С. 28]

Регулярно повторяющиеся оценочно-экзаменационные ситуации оказывают сильное влияние на эмоциональное состояние школьников, поскольку проверка интеллекта вообще относится к наиболее психологически дискомфортным ситуациям, особенно если эта проверка так или иначе связана с социальным статусом личности. Соображения престижа, стремление к уважению и авторитету в глазах одноклассников, родителей, учителей, желание получить хорошую оценку, оправдывающую затраченные на подготовку усилия, в конечном счете, определяют эмоционально-напряженный характер оценочной ситуации, что подкрепляется тем, что тревожность зачастую сопровождается поиском социального одобрения.

Для некоторых учащихся стрессогенным фактором может являться любой ответ на уроке, в том числе наиболее распространенный ответ «с места». Как правило, это связано с повышенной застенчивостью ребенка, отсутствием необходимых коммуникативных навыков или же с гипертрофированной мотивацией «быть хорошим», «быть умным», «быть лучше всех», «получить пятерку», указывающей на конфликтность самооценки и уже сформированную школьную тревожность.

Однако, большинство детей испытывают тревожность при более серьезных «проверках» - на контрольных работах или экзаменах. Как подчеркивает автор Бойко В.В. - главной причиной этой тревожности является неопределенность представлений о результате будущей деятельности. [2. С. 123]

Негативное влияние ситуации проверки знаний прежде всего сказывается на тех учащихся, для которых тревожность является устойчивой личностной особенностью. Этим детям проще сдавать контрольные, экзаменационные и зачетные работы в письменной форме, поскольку таким образом из оценочной ситуации исключается два потенциально стрессогенных компонента- компонент взаимодействия с учителем и компонент «публичности» ответа, т.к. чем выше тревожность, тем труднее даются ситуации, потенциально угрожающие самооценке, тем более вероятен дезорганизующий эффект тревожности. [2. С. 136]

Смена школьного коллектива сама по себе является мощным стрессогенным фактором, поскольку предполагает необходимость установления новых взаимосвязей с незнакомыми сверстниками, причем результат субъективных усилий не определен, поскольку в основном зависит от других людей (тех учащихся, из которых состоит новый класс). Следовательно, переход из школы в школу (реже- из класса в класс) провоцирует формирование тревожности (прежде всего межличностной). Благополучные отношения с одноклассниками являются важнейшим ресурсом мотивации посещения школы. [6. С. 52] Отказ посещать школу нередко сопровождается высказываниями типа «с ними скучно». Аналогичный эффект вызывает и неприятие детским коллективом «старичка», которое, как правило, одноклассники связывают с его «ненормальностью»: мешает на уроках, дерзит любимым учителям, ябедничает, ни с кем не общается, считает себя лучше других.

.2 Динамика проявления школьной тревожности в младшем школьном возрасте

Школьная тревожность начинает формироваться ещё в дошкольном возрасте. Она возникает вследствие столкновения ребенка с требованиями обучения и кажущейся невозможностью им соответствовать. [14. С.98] Такое положение дел приводит к тому, что к моменту поступления в школу ребенок уже «подготовлен» к тревожному реагированию на различные аспекты школьной жизни.

По мнению Лютовой Е.К., младший школьный возраст традиционно считается «эмоционально насыщенным». Это связано с тем, что с поступлением в школу расширяется круг потенциально тревожных событий, прежде всего, за счет оценочных ситуаций, усугубленных фактором публичности (ответ у доски, контрольная работа и.т.д.). [14. С. 105]

Устойчивая тревожность свидетельствует о наличии у ребенка неблагоприятного эмоционального опыта, объективные характеристики успешности не только не указывают на такой источник, но, напротив, нередко свидетельствуют о достаточно высоком уровне достижений тревожных людей в наиболее значимых областях.

Для тревожных детей в отличие от эмоционально благополучных, характерно неумение учитывать условия. Они часто ждут успеха в тех случаях, когда он маловероятен, и одновременно - не уверены в нем даже тогда, когда вероятность достаточно высока. Они ориентируются не на реальные условия, а на какие-то внутренние предчувствия, ожидания, надежды и опасения. В результате такие дети действительно значительно чаще переживают неуспех, чем их нетревожные сверстники, что ведет к накоплению отрицательного эмоционального опыта. [14. С. 125]

Существенное влияние на накопление такого опыта оказывает также то, что в оценке своих успехов и неудач тревожные дети и подростки ориентируются в основном на внешние критерии (отметку, оценку окружающих и др.). Если подобные критерии отсутствуют, они испытывают большие затруднения.

Эти результаты дополняют имеющиеся в литературе данные о связи тревожности и внешнего локуса контроля. Очевидно, что как внешний локус контроля, так и ориентация на заданные внешне критерии порождают высокую степень зависимости тревожных людей от окружающих и от неких «высших сил» (рока, судьбы). Но поскольку и то и другое находится в значительной мере вне контроля человека, подобная зависимость сопровождается постоянным переживанием неуверенности, неопределенности, двойственности, порождая переживание неуспешности и тревогу.

Для тревожных детей характерно неумение оценить свои действия, найти оптимальную для себя зону трудности задания, а также определить вероятность желательного исхода события. Вследствие этого такие дети действительно значительно чаще, чем их эмоционально благополучные сверстники, объективно оказываются неуспешными в ситуациях, в которых отсутствуют заданные внешние критерии.

Такое положение, однако, нередко остается вне влияния родителей и педагогов, поскольку и в детском саду, и в школе основное внимание уделяется ситуациям с внешне заданными критериями, что позволяет тревожным детям добиться определенного успеха. Подобная привязанность к внешним критериям и практическое отсутствие внутренних, затрудненность в выборе и оценке собственных действий создают условия для субъективного переживания неуспеха даже в тех случаях, где реальных оснований для этого нет.

Накоплению неблагоприятного эмоционального опыта также служат в младшем школьном возрасте запоминание преимущественно неблагоприятных, неуспешных событий, [7. С. 102] а в подростковом- при достаточно точном запоминании как тех, так и других - постоянные сомнения в том, действительно ли успех является подлинным. Все это способствует накоплению отрицательного эмоционального опыта, работающего как механизм «заколдованного психологического круга». Можно думать, что именно указанные особенности эмоционального опыта влияют на характер переживания тревоги как диффузного, беспредметного. Они создают своеобразное силовое поле, которое приписывает отрицательную модальность всему непосредственно воспринимаемому окружению и экстраполирует его в будущее. [7. С. 107]

В младшем школьном возрасте ситуация в семье, отношения с близкими взрослыми провоцируют переживание ребенком постоянных психологических микротравм и порождают состояние аффективной напряженности и беспокойства, носящее реактивный характер. Ребенок постоянно чувствует незащищенность, отсутствие опоры в близком окружении и потому беспомощность. Такие дети ранимы, повышенно сензитивны к предполагаемой обиде, обостренно реагируют на отношение к ним окружающих. Все это, а также то, что они запоминают преимущественно негативные события, ведет к накоплению отрицательного эмоционального опыта, который постоянно увеличивается по закону «замкнутого психологического круга» и находит свое выражение в относительно устойчивом переживании тревожности.

Таким образом, у младших школьников тревожность возникает вследствие фрустрации потребности в надежности, защищенности со стороны ближайшего окружения и отражает неудовлетворенность именно этой потребности, которую можно рассматривать в этом возрасте как ведущую. В эти периоды тревожность еще не является собственно личностным образованием, она представляет собой функцию неблагоприятных взаимоотношений с близкими взрослыми.

В младшем школьном возрасте тревожность все более опосредуется особенностями «Я-концепции», носящей противоречивый, конфликтный характер. В свою очередь, тревожность, становясь своеобразным психологическим барьером на пути достижения успеха и субъективного его восприятия, углубляет и усиливает этот конфликт. На потребностном уровне он приобретает характер противоречия между аффективно заряженным стремлением к удовлетворяющему отношению к себе, успеху, достижению цели, с одной стороны, и боязнью изменить привычное отношение к себе - с другой. [8. С. 315]

Возникающие в результате такого конфликта затруднения в восприятии успеха и сомнения даже в реальных достижениях еще более увеличивают отрицательный эмоциональный опыт. Поэтому тревожность все более закрепляется, приобретает стабильные формы реализации в поведении и становится устойчивым личностным свойством, имеющим собственную побудительную силу.

Учитывая, что этот возраст знаменуется одним из наиболее ярких возрастных кризисов развития («кризис семи лет»), неудивительно, что шести-семилетней ребенок становится особенно эмоционально возбудимым, раздражительным, капризным, что происходит на фоне адаптации к новой роли - школьника. О важности этого процесса говорит хотя бы тот факт, что Всемирной организацией здравоохранения этот период называется периодом «школьного шока». [8. С. 325]

Поскольку тревога является неотъемлемым элементом адаптационного процесса, больше всего беспокойств по поводу школьной жизни испытывают первоклассники, для которых посещение школы представляет собой принципиально новую форму организации жизни. Школьная тревожность первоклассника «персонифицирована» в фигурах родителей: его опасения сконцентрированы вокруг нежелания огорчить близких людей. Как правило, после завершения адаптационного периода (по разным данным, он длится от одного месяца до полугода) уровень тревожности у большинства детей, для которых этот период был успешен, нормализуется. [1. С. 111]

Как считает Битянова М.Р. - ко второму классу ребенок полностью ориентируется в системе учебной деятельности и школьных требований, что дает основания назвать социально-педагогическую ситуацию стабильной. В целом ко второму-третьему классу тревожность ниже, чем в первый год школьного обучения. В тоже время, личностное развитие приводит к тому, что спектр потенциальных причин школьной тревожности расширяется. К их числу можно отнести:

школьные неприятности (двойки, замечания, наказания);

домашние неприятности (переживания родителей, наказания);

неблагоприятное общение со сверстниками («дразнят», «смеются»).

В целом, в младшем школьном возрасте повышенная школьная тревожность однозначно рассматривается как показатель школьной дезадаптации.

1.3 Формы проявления школьной тревожности

Под формой тревожности мы понимаем особое сочетание характера переживания, осознания, вербального и невербального выражения в характеристиках поведения, общения и деятельности. Форма тревожности проявляется в стихийно складывающих способах ее преодоления и компенсации, а также в отношении ребенка, подростка к этому переживанию. По мнению Дубровиной И.В. известно - существует 2 категории тревожности:

. Открытая - сознательно переживаемая и проявляемая в поведении и деятельности в виде состояния тревоги;

. Скрытая - в разной степени не осознаваемая, проявляющаяся либо чрезмерным спокойствием, нечувствительностью к реальному неблагополучию и даже отрицанием его, либо косвенным путем через специфические способы поведения.

Внутри этих категорий были выявлены и подверглись специальному анализу различные формы тревожности. Выделяются три формы открытой тревожности:

. Острая, нерегулируемая или слабо регулируемая тревожность - сильная, осознаваемая, проявляемая внешне через симптомы тревоги, самостоятельно справиться с ней ученик не может;

. Регулируемая и компенсируемая тревожность, при которой дети самостоятельно вырабатывают достаточно эффективные способы, позволяющие справляться с имеющейся у них тревожностью;

По характеристикам используемых для этих целей способов внутри этой формы выделились две субформы:

а) снижение уровня тревожности;

б) использование ее для стимуляции собственной деятельности, повышения активности.

Эта форма тревожности встречается преимущественно в младшем школьном возрасте.

Важной характеристикой обеих форм является то, что тревожность оценивается детьми как неприятное, тяжелое переживание, от которого они хотели бы избавится. [5. С. 117]

. Культивируемая тревожность - в этом случае, в отличие от изложенных выше, тревожность осознается и переживается как ценное для личности качество, позволяющее добиваться желаемого. Культивируемая тревожность выступает в нескольких вариантах. Во-первых, она может признаться учеником как основной регулятор его активности, обеспечивающий его организованность, ответственность. В этом она совпадает с формой 2.б, различия касаются, как отмечалось, лишь оценки этого переживания. Во-вторых, она может выступать как некая мировоззренческая и ценностная установка. В-третьих, она нередко проявляется в поиске определенной «условной выгоде от наличия тревожности и выражается через усиление симптомов. В некоторых случаях встречаются одновременно два или даже все три варианта.

Как разновидность культивируемой тревожности может быть рассмотрена форма, которую условно называют «магической». В этом случае ребенок, как бы «заклинает злые силы» с помощью постоянного проигрывания в уме наиболее тревожащих его событий, постоянных разговоров о них, не освобождаясь, однако, от страха перед ними, а еще более усиливая его по механизму «заколдованного психологического круга». [6. С. 8]

Говоря о формах тревожности, нельзя не коснуться также проблемы так называемой «замаскированной» тревожности. «Масками» тревожности называются такие формы поведения, которые имеют вид ярко выраженных проявлений личностных особенностей, порождаемых тревожностью, позволяют человеку вместе с тем переживать ее в смягченном виде и не проявлять вовне. [6. С.15] В качестве таких «масок» чаще всего описываются агрессивность, зависимость, апатия, чрезмерная мечтательность и др.

Выделяют агрессивно-тревожный и зависимо-тревожный типы (с разной степенью осознания тревоги). Агрессивно-тревожный тип наиболее часто встречается в школьном возрасте и при открытых, и при скрытых формах тревожности как в виде прямого выражения агрессивных форм поведения. Тревожно-зависимый тип наиболее часто встречается при открытых формах тревожности, особенно при острой, нерегулируемой и культивируемой формах.

Школьная тревожность может проявляться в поведении самыми разнообразными, порой неожиданными, способами, маскируясь под другие проблемы. Основными диагностическими признаками школьной тревожности являются пассивность на уроках, скованность при ответах, смущение при малейшем замечании со стороны учителя. На перемене тревожный ребенок не может найти себе занятие, находиться среди детей, не вступая, однако, в тесные контакты с ними. Кроме того, в силу больших эмоциональных нагрузок, ребенок начинает чаще болеть, снижается сопротивляемость соматическим заболеваниям.

Среди признаков школьной тревожности, являющихся универсальными для любого возраста, прежде всего, стоит отметить ухудшение соматического здоровья учащегося, что вполне объяснимо с точки зрения психосоматики. Тревожные дети часто болеют, и вынуждены по этой причине оставаться дома. Иногда возникают беспричинные боли и боли в животе, резко повышается температура. Особенно часто такие соматические нарушения случаются непосредственно перед контрольными и экзаменами, и характерны для учащихся любого возраста. [18. С. 210]

По мнению Битяновой М.Р, нежелание ходить в школу - свидетельствует в первую очередь о том, что ребенок чувствует себя в школе дискомфортно.

Если учащиеся начальной школы, как правило, не идут дальше рассуждений на эту тему, то с переходом в среднюю школу могут появиться эпизодические прогулы. Начиная со средней школы, довольно типичными становятся также прогулы контрольных и самостоятельных работ, «нелюбимых» предметов, уроков, которые ведут «плохие» учителя.

Противоположную форму проявления школьной тревожности представляет собой излишняя старательность при выполнении заданий. Ребенок, добиваясь совершенства, может многократно переписывать классные и домашние работы, тратить на выполнение домашнего задания много часов в день, отказываясь ради этого от прогулок и встреч с друзьями. Это связано иногда может быть со стремлением «быть лучше всех» («не быть хуже, чем…»), что косвенно указывает на конфликтность самооценки такого ребенка.

С конфликтностью самооценки связан и следующий «универсальный» поведенческий признак школьной тревожности - отказ от выполнения субъективно невыполнимых заданий. Если какое-то задание не получается, ребенок может просто перестать пытаться его выполнить, что обусловлено механизмом «замкнутого психологического круга». Ученики начальной школы, как правило, импульсивно бросают ручку с соответствующим эмоциональным комментарием. Такая форма проявления школьной тревожности особенно часто наблюдается в классах, которым гласно или негласно присвоен статус « самых слабых» в параллели.

Раздражительность и агрессивные проявления ребенка зачастую рассматриваются как самостоятельные «мишени» психологической помощи, в то время как во многих случаях они являются только симптомом, свидетельствующим о том, что такой ученик подвержен школьной тревожности. Раздраженные или агрессивные реакции могут оказаться способом нивелирования эмоционального дискомфорта, вызванного теми или иными событиями школьной жизни. Тревожные дети могут «маскировать» эмоциональный дискомфорт тем, что огрызаются в ответ на замечания, проявляют излишнюю обидчивость в отношениях с одноклассниками, иногда доводящую до драк. [12. С. 11]

Рассеянность, или снижение концентрации внимания на уроках,- признак школьной тревожности, судьба которого во многом сходна с предыдущим. Также как и агрессивность, рассеянность может рассматриваться как самостоятельный симптом, указывающий на определенный дефект внимания. Однако известно, что неумение вычленить главную задачу, сосредоточиться на ней, стремление охватить своим вниманием все элементы деятельности характерны для тревожных людей. Во многих случаях частые отвлечения во время урока, только «физическое» присутствие на уроке характерны для детей, которые таким образом стараются избежать вызывающих беспокойство фрагментов школьной среды. [14. С.100] Помочь таким детям стать более внимательными - значит помочь им справиться с тревожностью. [14. С. 103]

Особого внимания заслуживает такая форма проявления школьной тревожности, как потеря контроля над физиологическими функциями в стрессовых ситуациях. В первую очередь, это различные вегетативные реакции в беспокоящих ситуациях. Например, ребенок может краснеть (бледнеть), отвечая у доски и даже с места, чувствовать дрожь в коленках, посасывание под ложечкой. В ответственные моменты может возникать тошнота, легкое головокружение- состояния, знакомые любому человеку, который хоть раз испытывал серьезное беспокойство. Однако в начальной школе часто наблюдаются более серьезные формы недостаточного самоконтроля физиологических функций.

Кроме возрастно-универсальных форм проявления школьной тревожности, можно перечислить и несколько вариантов, характерных только для учащихся определенных возрастов. [17. С. 52]

Так, ряд специфических проявлений школьной тревожности характерен для первоклассников. Поступление в школу- очень серьезное событие в жизни ребенка, накладывающее на него ответственность за успешность учебной деятельности и соблюдение норм и правил поведения в школе. Одно из таких правил гласит: «Опаздывать на урок нельзя!» Многие учителя применяют к опоздавшим ученикам различные «репрессии» вплоть до того, что просто не пускают их на урок. Поэтому довольно часто первоклассник боится опоздать в школу, на урок.

Другое типичное опасение гиперответственного первоклассника заключается в тревоге за свои школьные принадлежности. Новый портфель, пенал, учебники и тетрадки- это важные атрибуты приобретенного статуса ученика, их утрата сама по себе переживается болезненно. Эта ситуация может усугубиться своеобразной позицией родителей, настаивающих на полной сохранности школьных вещей и серьезно ругающих ребенка за потерянные карандаши и сломанные линейки.

Начиная со второго класса, ребенок сталкивается с традиционной системой школьных оценок. Хотя время возникновения этой формы школьной тревожности напрямую связано с традициями конкретной школы. В некоторых школах оценки начинают выставлять еще со второго полугодия первого класса. Школьная оценка первоначально вызывает почти «магический» эффект, и ценностность хорошей оценки на протяжении не только всей начальной школы, но и на следующих этапах школьного обучения для многих детей очень высока. По сути, оценка является «внешним» мотиватором учебной деятельности, и, благодаря этому, со временем теряет свой стимулирующий эффект, становясь самоцелью. [9.С 176] Многих учащихся начинает беспокоить не сам результат учебной деятельности, оцениваемый субъективно по шкале «хорошо знаю - плохо знаю», а ее внешняя оценка. Важно не хорошо понять урок, а получить хорошую отметку (в случае доминирования мотивации избегания неудач - не получить плохую), причем самыми разными способами: от бесконечных зубрежек до «вымаливания» хорошей оценки со слезами на глазах.

Школьная тревожность младшего школьника является очевидным признаком затруднений в процессе школьной адаптации. Повышенная школьная тревожность препятствует эффективной учебной деятельности независимо от того, осознается она самим ребенком или нет.

Глава 2. Методы и пути коррекции школьной тревожности

.1 Наблюдение как метод определения уровня школьной тревожности

Наблюдением обычно называют активную форму чувственного познания, дающую возможность накапливать эмпирические данные, образовывать первоначальные представления об объектах наблюдения или проверять исходные предположения, связанные с ними. Именно потому, что наблюдение обеспечивает познание путем прямого контакта при помощи органов чувств с объектом изучения, оно стало исторически первым научным методом.

Термин «наблюдение», как справедливо считает Климов Е.А., используется в трех разных значениях: наблюдение как деятельность, как метод и как методика. [10. С. 13]

Наблюдение применяется не только в научных исследованиях, но и в различных видах общественной практики, сохраняя свои основные черты. Так, оператор энергосистемы, наблюдающий за показаниями приборов, проводит осмотр по определенному плану; врач, проводя систематичный осмотр больного, получает представление о состоянии его здоровья; следователь, наблюдая за поведением преступника во время допроса, проверяет, какая из гипотез о роли допрашиваемого в преступлении наиболее правдоподобна. Педагог, используя метод наблюдения, выделяет «группу риска» детей по показателю тревожности. Является наблюдение научным или практическим - определяется, прежде всего, характером целей. Научное наблюдение всегда преследует исследовательские, познавательные цели. Наблюдение, включенное в практическую деятельность, направлено на ее обслуживание, результаты наблюдения немедленно используются для достижения основной цели практической деятельности: врачом для постановки диагноза, оператором для управления распределением электроэнергии, следователем для раскрытия преступления.

Таким образом, тут же проверяется истинность, объективность результатов наблюдения.

Термин «метод» употреблялся еще в древнем мире как синоним «учения». В настоящее время в философской литературе метод в широком смысле понимается как «форма практического и теоретического освоения действительности, исходящего из закономерностей изучаемого объекта». Иначе говоря, метод включает, с одной стороны, систему регулятивных принципов практической и познавательной теоретической деятельности, то есть приемов изготовления изделий или способов исследования и изложения материала, и, с другой стороны, - способ истолкования фактов . В согласии с этой точкой зрения Климов Е.А. считает, что метод наблюдения в психологии представляет собой систему положений о сущности и специфике психологического наблюдения, об его возможностях и ограничениях, как метода научного исследования, об орудийном оснащении, о структуре и разновидностях деятельности психолога в роли наблюдателя. Наблюдение является одним из методов сбора данных, таких как эксперимент, беседа, опрос или анализ продуктов деятельности, и отличается от них либо типом отношения к объекту изучения, либо наличием прямого визуального и слухового контакта с объектом изучения. Основными характеристиками психологического метода наблюдения являются целенаправленность, опосредованность теоретическими представлениями и планомерность. [10. С. 120]

Используя метод наблюдения, можно фиксировать различные параметры и характеристики деятельности группы детей (одного ребенка). Такое наблюдение можно осуществлять в различных учебных и внеучебных ситуациях, например, во время урока или во время перемены, в различное время дня - на первых уроках или на последних, на различных предметах.

Основная задача наблюдения - выделение детей, чье поведение или отдельные характеристики развития отличаются от поведения основной массы детей, в частности - выделение детей «группы риска» по показателю школьной тревожности.

Применительно к данной конкретной задаче исследования, с учетом специфической природы изучаемой реальности, ситуации, условий, в которых должно проводиться исследование, наличия определенных предметных средств для осуществления наблюдения и фиксации его результатов метод наблюдения реализуется в виде конкретной методики. Под методикой наблюдения обычно понимается социально фиксированная, изложенная понятно для других, предметно представленная система средств сбора и обработки эмпирических данных, которая адекватна определенному ограниченному кругу задач. [10. С. 8] В зарубежной психологической литературе используется термин "техники наблюдения" как синоним приведенного здесь понимания методики. Методики наблюдения различаются способами организации деятельности наблюдения, приемами расчленения (квантификации) наблюдаемого потока изучаемой реальности, характером и величиной единиц наблюдения, приемами фиксации наблюдаемого (запись от руки, кино-, фото-, видео-регистрация) и способами анализа результатов (качественный, количественный). Методика, как самое полное описание всей процедуры наблюдения включает: выбор ситуации и объекта наблюдения, который определяется прежде всего целью исследования и в известной мере теоретическими представлениями об изучаемой реальности; программу (схему) наблюдения в виде переменного перечня признаков (аспектов) наблюдаемого поведения, единиц наблюдения с подробным их описанием, а также способ и форму фиксации результатов наблюдения; описание требований к организации работы наблюдателя; описание способа обработки и представления полученных данных. [19. С. 118]

Наблюдение служит одним из методов познания психической реальности в той мере, в какой последняя имеет внешние проявления, и с той тонкостью и глубиной, какую может обеспечить теория, в рамках которой проводятся те или иные наблюдения и интерпретируются его данные.

Объектом психологического наблюдения является тот, за кем ведется наблюдение - отдельный человек, группа людей в их совместной деятельности, общности. Предметом наблюдения могут быть только внешние экстериоризированные компоненты деятельности:

а) моторные компоненты практических и гностических действий; движения, перемещения и неподвижные состояния людей; скорость и направление движения; дистанции между ними; соприкосновения, толчки, удары; совместные действия (группы людей);

б) речевые акты, их содержание, направленность, частота, продолжительность, интенсивность, экспрессивность, особенности лексического, грамматического и фонетического строя;

в) мимика и пантомимика, экспрессия звуков;

г) внешние проявления некоторых вегетативных реакций: покраснение или побледнение кожи, изменение ритма дыхания, потоотделение и т.д., сочетание перечисленных признаков.

Наблюдаемыми могут быть ситуации, возникающие в естественной жизни и искусственно создаваемые в эксперименте, различающиеся по видам деятельности, взаимодействий людей друг с другом, спонтанные и организованные и т.д.

Факторами, прежде всего определяющими сложность познания «внутреннего через наблюдение внешнего» являются, во-первых, многозначность связей внешнего проявления с субъективной психической реальностью, стоящей за ней, и, во-вторых, многоуровневая иерархическая структура психических явлений. В силу первого одно и то же поведенческое событие может быть связано с различными психическими процессами. Педагогами был сформулирован ряд правил для применения наблюдения:

. Проводить многократные систематические наблюдения данного поведения в повторяющихся и изменяющихся ситуациях, что позволяет отделить случайные совпадения от устойчивых закономерных связей;

. Не делать скороспелых выводов, обязательно выдвигать и проверять альтернативные предположения относительно того, какая психическая реальность стоит за наблюдаемым поведением;

. Сопоставлять частные условия появления наблюдаемого поведения с общей ситуацией. Рассмотрение в общем контексте больших общностей (общей ситуации, личности в целом, применительно к ребенку - стадии психического развития и т.п.) часто изменяет психологический смысл наблюдаемого. [3. С. 84]

Если цель исследования конкретна и строго определена - под давлением этой цели во время наблюдения производится отбор только нужных фактов и явлений. Познавательные цели ведут к селекции предметного содержания наблюдения - что наблюдать и что считать наблюдавшимся фактом, а тем самым задают требования к степени избирательности наблюдения, и расчленению наблюдаемого на единицы. Лишь в очень редких случаях наблюдения, посторонние по отношению к направленности той практической или исследовательской работы, при выполнении которой они сделаны, - случайные наблюдения - приводят к крупным открытиям.

Наблюдение, как правило, проводится в несколько этапов, на различных уроках, что позволяет диагностировать устойчивость проявлений школьной тревожности от одной ситуации к другой. Предлагаемая карта наблюдения позволяет осуществлять диагностику в урочное время. (см. приложение 1)

При проведении диагностики уровня школьной тревожности учащихся с помощью метода наблюдения предупреждать детей не следует, что снижает вероятность демонстрации детьми нетипичных для них форм поведения.

2.2 Развивающая работа с детьми, характеризующимися высоким уровнем школьной тревожности

Развивающая работа с детьми, характеризующимися высоким уровнем школьной тревожности, может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме.

При выборе формы работы с ребенком, как правило, учитывают характер его тревожности. Если она так или иначе связана с одноклассниками, или же у учащегося наблюдаются затруднения в установлении и поддержании контактов со сверстниками, на первом этапе целесообразно работать с ним индивидуально, и только достигнув определенного прогресса включать ребенка в групповую работу (прежде всего, в работу по развитию коммуникативных навыков, которая может строиться в мини-группах, включающих 2-4 подобных детей).

Для многих учащихся с первого класса группа может стать мощным ресурсом, позволяющим справиться со школьной тревожностью. Это связано с тем, что данная проблема является, по сути, эмоциональной, а пространство развивающей группы позволяет возникнуть эмоциональному резонансу, способствующему разрядке (отреагированию) негативных эмоций и выработке эффективных стратегий поведения в тех или иных школьных ситуациях.

По мнению Вегнер А.Л., развивающую работу, направленную на создание условий для преодоления учащимися школьной тревожности, в тех параллелях, которые характеризуются изменяющейся социально-педагогической ситуацией (1,5 классы), следует проводить не раньше, чем во второй учебной четверти. Это связано с тем, что для учащихся перечисленных классов свойственно испытывать школьную тревожность, отражающую протекание адаптационного процесса. «В норме» к концу первой четверти у большинства первоклассников, пятиклассников уровень школьной тревожности снижается до пределов возрастной нормы.

По мнению Хухлаевой О.А., индивидуальная работа с учащимися, обладающими высоким уровнем школьной тревожности, поддается алгоритмизированию с большим трудом. Это связано с тем, что причины, вызвавшие школьную тревожность, а также формы ее проявления, очень «личностны». Поэтому работа строится по общему алгоритму, который наполняется в каждом конкретном случае ситуационным содержанием.

Первый шаг в подобной работе - выявление причин, вызывающих школьную тревожность у данного ребенка. Если ситуация позволяет, желательно использовать приемы опосредованной работы со школьной тревожностью (это возможно в том случае, когда конкретный фактор, вызывающий школьную тревожность, можно устранить или минимизировать его влияния на учащегося).

Психолого-педагогическую помощь детям с повышенным уровнем школьной тревожности можно представить в виде этапов:

.Психодиагностика особенностей проявления и уровня школьной тревожности младших школьников;

. Основная работа с учащимся, которая включает в себя разрядку тревоги и выработку новых стратегий поведения в тревожащих ситуациях (рисование, разыгрывание), при необходимости - включение в группу развития коммуникативных навыков или навыков уверенного поведения - формирующий этап (разработка коррекционной программы на снижение уровня тревожности);

. Итоговая диагностика (диагностика результатов после формирующего этапа);

. Разработка рекомендаций.

В целом, можно отметить, что индивидуальная помощь учащимся, характеризующимся высокой школьной тревожностью, - это процесс, требующий от педагога творческого подхода, основанного на внимательном анализе всех особенностей личности учащегося, а также социально-педагогической ситуации его развития.

В программах групповой работы по проблеме школьной тревожности целью является создание условий для снижения школьной тревожности у учащихся до уровня мобилизующей тревоги соответствующего возрастной норме. Для достижения этой цели поэтапно решаются следующие задачи:

обучение участников группы способам осознания и отреагирования эмоций;

способствование повышению самооценки у участников группы;

способствование повышению общей коммуникативной культуры учащихся.

К ожидаемым результатам можно отнести снижение тревожности, связанной с различными аспектами школьной жизни, до уровня, соответствующего возрастной норме, повышения самооценки учащихся, развития культуры общения.

Для повышения эффективности программы необходимо соблюдение ряда дополнительных условий. Проблема школьной тревожности требует системности и комплексного подхода работы с педагогами и родителями учащихся.

На подготовительном этапе работы необходимо проведение консультаций с родителями и педагогами участников группы с целью предупреждения возникновения ситуаций, способствующих развитию тревожности. Кроме того, по мнению Хухлаевой О.А., необходимо учитывать, что работа зачастую проводится в условиях школьного класса, то есть дети взаимодействуют не только в процессе развивающих занятий, но и в течение всего учебного года. Поэтому к основным условиям эффективности программы необходимо отнести создание максимально безопасной атмосферы в группе и соблюдение максимально возможной анонимности. Смешивание учащихся разных классов нежелательно, так как это затрудняет работу группы, препятствует созданию рабочей атмосферы, сплоченности, провоцирует соперничество.

Программа работы включает в себя несколько этапов.

На подготовительном этапе проводится психодиагностика, используется метод наблюдения за поведением учащихся во время и вне учебной деятельности. [21.С.14] А также психодиагностические средства, соответствующие возрасту учащихся. В частности, предлагается в этот период не вызывать ребенка к доске, спрашивать только в рамках фронтальных опросов.

Основной этап предполагает групповую работу. На этом этапе занятия строятся по алгоритму:

первые занятия ориентированы на создание рабочей атмосферы, формулирование правил группы, прояснение ожиданий участников;

последующие занятия направлены на разрядку школьной тревожности, способствующие развитию навыков общения, повышению самооценки учащихся;

итоговое занятие представляет собой подведение результатов работы.

На завершающем этапе групповой работы проводится контрольная диагностика уровня школьной тревожности у участников группы, позволяющая оценить эффективность работы. Кроме того, на этом этапе разрабатываются рекомендации на снижение уровня тревожности.

Заключение

Проблема школьной тревожности и работы с ней многогранна. В нашей курсовой работе освещены основные факторы, влияющие на появление школьной тревожности у учащихся, а также пути преодоления этого симптома школьной дезадаптации.

Наиболее типично возникновение школьной тревожности связано с социально-психологическими факторами или фактором образовательных программ. Кроме того, неадекватные ожидания со стороны родителей являются причиной, порождающей у ребенка внутриличностный конфликт, который, в свою очередь, приводит к формированию и закреплению тревожности вообще.

Тревожность может порождаться стилем взаимодействия с учениками, которого придерживается учитель, а также регулярно повторяющиеся оценочно-ситуационные ситуации оказывают сильное влияние на эмоциональное состояние школьников.

Поскольку тревога является неотъемлемым элементом адаптационного процесса, больше всего беспокойств по поводу школьной жизни испытывают первоклассники, для которых посещение школы представляет собой принципиально новую форму организации жизни. Школьная тревожность первоклассника «персонифицирована» в фигурах родителей: его опасения сконцентрированы вокруг нежелания огорчить близких людей. Как правило, после завершения адаптационного периода ( по разным данным, он длится от одного месяца до полугода) уровень тревожности у большинства детей, для которых этот период был успешен, нормализуется.

Ряд специфических проявлений школьной тревожности характерен для первоклассников. И одна из форм проявления школьной тревожности - потеря контроля над физиологическими функциями в стрессовых ситуациях.

Среди признаков школьной тревожности, являющихся универсальными для любого возраста, прежде всего, стоит отметить ухудшение соматического здоровья учащегося.

Используя метод наблюдения, можно фиксировать различные параметры и характеристики деятельности группы детей (одного ребенка), в зависимости от задач, поставленных педагогом. Такое наблюдение можно осуществлять в различных учебных и внеучебных ситуациях, например, во время урока или во время перемены, в различное время дня - на первых уроках или на последних, на различных предметах. Основная задача наблюдения - выделение детей «группы риска» по показателю школьной тревожности.

Развивающая работа педагога с детьми, характеризующимися высоким уровнем школьной тревожности, может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме. При выборе формы работы с ребенком, как правило, учитывают характер его тревожности.

К ожидаемым результатам можно отнести снижение тревожности, связанной с различными аспектами школьной жизни, до уровня, соответствующего возрастной норме, повышения самооценки учащихся, развития культуры общения.

С целью накопления опыта по данной теме для применения изученных методов в единой системе психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса, исследования будут продолжены.

Литература

1. Битянова М.Р. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. М.: Изд-во Просвящение, 1997. 250 с.

. Бойко В.В. Психологическое содержание экзаменационной ситуации. М.: Изд-во МГУ, 1997. 201 с.

. Вегнер А.Л. Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков. М.: Изд-во Наука, 2000. 125 с.

. Вострокнутов Н.В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации // Вопросы психологии. 1999. №4. С. 21-28.

. Дубровина И.В. Особенности обучения и психического развития школьников. М.: Изд-во Альфа-книга,1988. 340 с.

. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. М.: Изд-во Наука, 1996. 178 с.

. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. СПб.: Изд-во Речь, 1997. 158 с.

. Иванова Л.С. Психология развития. СПб.: Изд-во Академия, 2000. 418 с.

. Ильин Е.П. Мотивы человека. СПб.: Изд-во Университетская книга,1998. 276 с.

. Климов Е.А. Методы диагностики тревожности. М.: Изд-во МГУ, 2002. 125 с.

. Ковалев Г.А. Психологическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. №1. С. 13-23.

. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника. М.: Изд-во Сфера, 1988. 196 с.

. Кузнецова И.В., Методы консультирования младших школьников // Школьный психолог. 2000. №29. С.24-26.

. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Эффективное взаимодействие с детьми. СПб.: Изд-во Речь, 2001. 205 с.

. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Изд-во Речь, 2007. 247с.

. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. №2. С.11-18.

. Славина А.Н. Трудные дети. М.: Изд-во Наука, 1998. 117 с.

. Слепичева О.А. Тревожность и ее последствия. СПб.: Изд-во Меридиан, 2003. 315 с.

. Спилберг Ч.Д. Методологические проблемы исследования тревоги. М.: Изд-во Альфа-книга, 1993. 285 с.

. Терешкина И.Б. Психологические проблемы учащихся частных школ // Вопросы психологии. 1998. №3. С.17-21.

. Хухлаева О.А. Психологическая поддержка детей со страхами // Школьный психолог. 2002. №6. С.12-15.

Приложение 1

Карта наблюдения (бланк)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Признаки | | | Учащиеся | | | | | | |
|  | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | … | n |
| Вербальные |  | «Я боюсь» (и смысловые эквиваленты) |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | «Я не знаю» (и смысловые эквиваленты) |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | «Я не буду отвечать» (и смысловые эквиваленты) |  |  |  |  |  |  |  |
| Невербальные | Мимика | Непроизвольное подергивание век |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | Расширенные глаза |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | Потупленный взгляд |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | Лицо без эмоций |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | Бледность лица |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | Покраснение лица |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | Взгляд «мимо доски», «мимо учителя» |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | Плотно сжатые губы |  |  |  |  |  |  |  |
|  | Поза | Втягивание головы в плечи |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | Наклон к парте |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | Раскачивание на стуле |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | Подсовывание рук под ноги |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | Небрежное поднимание руки |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | Напряженное поднятие руки («трясущаяся рука») |  |  |  |  |  |  |  |
|  | Жесты | Закрывания лица руками |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | Подергивание рукой, ногой |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | Покусывание ручки, карандаша |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | Перекладывание предметов по парте |  |  |  |  |  |  |  |
|  | Интонация | Прерывистый голос |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | Плаксивая интонация (вплоть до слез) |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | Тихий голос |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  | Вопросительная интонация в утвердительных предложениях |  |  |  |  |  |  |  |
| Итог: вербальных признаков тревожности невербальных признаков тревожности | | | | | | | | | |

Приложение 2

Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса

Цель методики (опросника) состоит в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего 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”.

Инструкция: “Ребята, сейчас Вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как Вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь.

Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ “+”, если Вы согласны с ним, или “-”, если не согласны”.

Обработка и интерпретация результатов

При обработке результатов выделяют вопросы; ответы на которые не совпадают с ключом теста. Например, на 58-й вопрос ребенок ответил “Да”, в то время как в ключе этому вопросу соответствует “-”, то есть ответ “нет”. Ответы, не совпадающие с ключом - это проявления тревожности. При обработке подсчитывается:

. Общее число несовпадений по всему тексту. Если оно больше 50 %, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75 % от общего числа вопросов теста - о высокой тревожности.

. Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется так же, как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

|  |  |
| --- | --- |
| Факторы | № вопросов |
| 1. Общая тревожность в школе | 2, 3, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53. 54. 55, 56, 57, 58; сумма = 22 |
| 2. Переживание социального стресса | 5. 10, 15. 20, 24. 30, 33, 36. 39, 42, 44 сумма = 11 |
| 3. Фрустрация потребности в достижение успеха | 1. 3, 6. 11. 17. 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43; сумма = 13 |
| 4. Страх самовыражения | 27, 31, 34, 37, 40, 45; сумма = 6 |
| 5. Страх ситуации проверки знаний | 2, 7, 12, 16, 21, 26; сумма = 6 |
| 6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | 3,8,13,17.22; сумма = 5 |
| 7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 9,14.18.23,28; сумма = 5 |
| 8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями | 2,6,11,32.35.41.44.47; сумма = 8 |

Ключ к вопросам

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 - | 7- | 13- | 19- | 25 + | 31 - | 37- | 43 + | 49- | 55- |
| 2 \_ | 8- | 14- | 20 + | 26- | 32- | 38 + | 44 + | 50- | 56- |
| 3- | 9- | 15- | 21 - | 27- | 33- | 39 + | 45- | 51 - | 57- |
| 4- | 10- | 16- | 22 + | 28- | 34- | 40- | 46- | 52- | 58- |
| 5- | 11 + | 17- | 23- | 29- | 35 + | 41 + | 47- | 53- |  |
| 6- | 12- | 18- | 24 + | 30 + | 36 + | 42 - | 48- | 54- |  |

Результаты

) Число несовпадений знаков (“+” - да, “-” - нет) по каждому фактору (абсолютное число несовпадений в процентах: < 50 %; > 50 % и 75%).

Для каждого респондента.

) Представление этих данных в виде индивидуальных диаграмм.

) Число несовпадений по каждому измерению для всего класса; абсолютное значение - < 50 %; > 50 % и 75%.

) Представление этих данных в виде диаграммы.

) Количество учащихся, имеющих несовпадения по определенному фактору 50 % и 75 % (для всех факторов).

) Представление сравнительных результатов при повторных замерах.

) Полная информация о каждом учащемся (по результатам теста).

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора).

Общая тревожность в школе - общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

Переживания социального стресса - эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего - со сверстниками).

Фрустрация потребности в достижении успеха - неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

Страх самовыражения - негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

Страх ситуации проверки знаний - негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно - публичной) знаний, достижений, возможностей.

Страх несоответствовать ожиданиям окружающих - ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу - особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

Проблемы и страхи в отношениях с учителями - общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Бланк

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| “+” |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | 0 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| “-” |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Текст опросника

Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?

Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?

Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?

Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?

Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?

Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?

Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?

Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?

Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?

Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?

Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?

Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?

Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?

Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?

Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, чего хочешь ты?

Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?

Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?

Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?

Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, ли ты сделаешь ошибку при ответе?

Похож ли ты на своих одноклассников?

Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?

Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?

Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?

Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?

Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?

Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?

Боишься ли ты временами вступать в спор?

Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?

Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?

Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?

Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?

Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебой?

Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?

Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?

Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?

Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?

Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?

Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?

Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?

Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?

Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?

Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удается быть лучше их?

Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?

Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?

Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?

Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?

Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?

Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?

Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?

Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?

Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?

Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?

Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?

Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, чего не можешь ты?

Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?

Беспокоишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу проверочную работу?

Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь это плохо?

Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?