# ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современные исследователи ввели в научную литературу новое понятие - психологическое здоровье. Это активный динамический баланс между организмом и средой во всех ситуациях, особенно, в трудных, требующих мобилизации ресурсных состояний личности. Одним из критериев психологического здоровья становится уровень тревожности. С каждым годом число детей с высокой тревожностью увеличивается, что впоследствии наносит вред здоровью ребенка. По данным исследователя Захарова А.И. к окончанию начальной школы здоровых детей меньше половины, многим ставится диагноз какого-либо нервного заболевания. Причины такого явления кроются не только в сложной социальной обстановке, они намного глубже. Это динамика современной семьи: изменение структуры семьи (уменьшение размеров семьи и количества детей, уменьшение роли старшего брата и сестры, исчезновение резкой дифференциации между членами семьи в целом). Причиной можно считать и смешение половых ролей в обществе: феминизация мужчин и маскулинизация женщин, и отстранение мужчин от воспитания собственных детей и многое другое.

Ребенок в такой ситуации находится в состоянии нервного перенапряжения, которое он переносит в школьную жизнь. Начало обучения часто характеризуется как стресс для ребенка и тоже вызывает напряжение психофизиологических возможностей младшего школьника. Процесс адаптации к школе у части детей проходит очень трудно, а когда адаптация не наступает, то речь идет о дезадаптации. Тревожность младших школьников во многом зависит от взаимодействия с учителем, поэтому на современном этапе разрабатываются методы ненасильственной педагогики. Учитель, выстраивая отношения с младшими школьниками, может способствовать ускорению процесса адаптации, и, наоборот, создавать трудности этого процесса. Поэтому правильное выстраивание процесса коммуникации - актуальное требование к современному педагогу, которое может предотвратить возрастание уровня тревожности, обеспечить сохранение психологического здоровья ребенка. Кроме того, ребенок уносит во взрослую жизнь стереотип отношений, который закладывается в детстве.

В отечественной психолого-педагогической литературе множество работ посвящены тревожности, причем сложилось несколько подходов в понимании тревожности. Эту проблему исследовали: В.С. Мерлин, Н.В. Имедадзе, В.Р. Кисловская, А.М. Прихожан, Р.В. Овчарова Р.В., М.Н. Битянова, М.И. Чистякова М.И. и др. Изучали данную проблему и зарубежные ученые. Мэри Аворд, Р. Тэммл, Р. Дорки, В. Амен, М. Раттер и пр.

Исходя из актуальности проблемы, нами сформулирована тема дипломного исследования: «Психолого-педагогические основы предупреждения и преодоления тревожности младших школьников».

Объект исследования: тревожность младших школьников.

Предмет исследования: предупреждение и преодоление тревожности младших школьников в учебном процессе.

Нами сформулирована цель дипломной работы: разработать и апробировать методику предупреждения и преодоления тревожности младших школьников.

Для достижения поставленной цели нам нужно было решить следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ современной психолого-педагогической литературы по теме исследования.
2. Дать характеристику основных понятий по проблеме исследования.
3. Составить схему опытно-экспериментальной работы и подобрать методики для исследования уровня тревожности.
4. Провести опытно-экспериментальную работу по предупреждению и преодолению тревожности и описать ее результаты.

Гипотеза исследования. В основу дипломной работы положено предположение о том, что уровень тревожности младших школьников зависит от отношений с педагогом, который является значимым взрослым и, если учитель в своей работе использует приемы коммуникативного обучения, то тревожность учащихся будет снижаться.

Методы исследования: анализ литературы по теме, эксперимент, наблюдение, беседа, анкетирование, тестовая диагностика. Указанные методы используются в определённой системе, для которой характерно возрастание роли тех или иных методов на отдельных этапах исследования. Однако в целом, ведущим методом исследования является опытная работа.

Этапы исследования. Дипломная работа выполнялась в течение 2007 - 2010 годов.

1 этап. Теоретический (сентябрь 2007 - май 2007 г.г.): выбор темы, обоснование актуальности, разработка концепции исследования, составление библиографии, изучение литературы.

этап. Экспериментальный (июнь 2007 - май 2008 г.г.): разработка констатирующего, формирующего, итогового этапов эксперимента. Сбор экспериментального материала на всех этапах эксперимента.

этап. Обобщающий (июнь 2008 - май 2009 г.г.): обработка результатов исследования, литературное оформление их, определение дальнейшего исследования.

Обоснованность, достоверность положений и выводов исследования обеспечивается результатами опытной работы, адекватностью методики исследования его предмету и задачам.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась по следующим направлениям: выступление на заседании методического объединения учителей начальных классов базовой школы и выступление на педагогическом семинаре.

Практическая значимость результатов исследования в том, что они могут быть использованы в методике формирования мотивации учения младших школьников.

База исследования: школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей города Черепаново Новосибирской области.

Структура работы: содержание дипломной работы изложено во введении, двух главах, заключении.

Глава I. СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1 Культура, эмоции и психическое здоровье

Существует мнение, что эмоциональная сфера, как во время З. Фрейда сексуальная, становится наиболее патогенной зоной в современной культуре. И это наблюдение можно встретить у некоторых авторов, прежде всего психотерапевтов, работающих в тесном и глубоком контакте с другими людьми и анализирующих меняющуюся природу их внутренних конфликтов и проблем. Исследователи Холмогорова А.Б. и Гаранян Н.Г. пишут: «Так называемые негативные чувства слишком часто вытесняются, что приводит к личностным проблемам, физическим недомоганиям и латентным депрессивным состояниям. Патриархальные установки, реализуемые в нашей культуре, заставляют многих людей бессознательно прибегать к героическим средствам для переработки травмирующего опыта и героическим решениям возникших в результате этого опыта проблем. По этой причине болезненные переживания часто слишком быстро исчезают из нашего состояния и перестают осознавать наше страдание. Нам надо научиться принимать так называемые негативные чувства и разрешать себе выдать их» [39].

В 1997 г. авторами данной статьи был опубликован кроссультурный проект «Эмоции в семейном и интерперсональном контакте» с участием немецких, швейцарских и бельгийских учёных. Депрессивные, соматоморфные и тревожные расстройства были выбраны для анализа в силу того, что именно нарушения отражают основные эпидемиологические тенденции психических нарушений в настоящее время. По данным Национального комитета по психологическому здоровью США, к 2020 г. депрессия выйдет на второе место в мире после сердечно-сосудистых заболеваний как причина утраты трудоспособности среди населения. По некоторыми данным, хотя бы раз в жизни депрессионный эпизод перенесла каждая пятая женщина. Что касается соматоморфных и тревожных расстройств, то они настолько настойчиво заявили о себе в современной медицине, что пришлось из уважения к ним вводить специальные отдельные кластеры в различные системы классификации болезней.

По данным Комитета по психическому здоровью США, каждый десятый житель страны или страдал тревожным расстройством в виде генерализованного и тревожного расстройства, агорафобии, психических актов или социальной фобии. По различным данным, не менее 30 % людей, обращающися за помощью к терапевтам, социологам, невропатологам и другим специалистам районных поликлиник и диагностических центров, страдают соматоморфными расстройствами, т.к. психическими расстройствами, которые замаскированы соматическими жалобами, не имеющими достаточной физической основы. Диагноз ипохондрии можно поставить лишь небольшому числу из этих людей. Соматоморфные расстройства тяготеют к эмоциональным нарушениям - у этих больных, как правило, значительно повышены показатели по шкалам депрессии и тревоги, которые они просто не осознают. Недаром появляется всё больше исследований, указывающих на коморбидность депрессивных, тревожных и соматоморфных расстройств, т.е. подтверждающих, что эти различные диагнозы нередко сосуществуют у одного человека. Некоторые же авторы полагают, что это одна болезнь - депрессия, изменившая своё прежнее облачение в виде явного меланхолического аффекта и замаскировавшаяся жалобами на боли различной локализации, недомогание, усталость и, наконец, сильно окрасившаяся тревогой. По мнению других исследователей, например, Крайга Г., Раттера М., Захарова А.И. сложность проблемы заключается в том, что эти явления характерны и для подрастающего поколения [18, 34].

К. Хорни были одними из первых психоаналитиков и психотерапевтов вообще, переключивших своё внимание с ранних детских переживаний как основных источников психических нарушений на более широкий культурный контакт, в котором эти переживания возникают и развиваются. Одним из важнейших её достижений и шагом вперёд по сравнению с классическим анализом была критика биологических основ теории неврозов З.Фрейда, основанной на представлениях о врождённых стремлениях и видах сексуальной энергии, которые, подвергаясь вытеснению в процессе развития, становятся источником невротических симптомов. “Делая такие утверждения,

Фрейд поддаётся искушению своего времени: делать обобщения относительно человеческой природы для всего человечества, хотя его обобщение вытекает из наблюдения, сделанного в сфере лишь одной культуры». При этом роль культуры рассматривалась З. Фрейдом исключительно как репрессивная, но никак не определяющая содержание невроза, его центральный контакт. Социокультурная теория невроза К. Хорни позволяет пролить свет на изменяющееся лицо неврозов, на вклад патогенных ценностей и установок культуры в формирование «невротической личности нашего времени».

Современные исследования различных психических заболеваний подтверждают их биопсихосоциальную природу или, выражаясь в ставшей популярной терминологии, диатез-стрессовую модель. Согласно этой модели, биологический диатез или биологическая уязвимость выливаются в болезнь только при условии воздействия стрессовых - неблагоприятных психологических и социально-психологических факторов.

Внушительная статистика роста депрессивных, тревожных соматоморфных расстройств не может быть объяснена чисто биологическими факторами и простым учащением количества стрессовых провокаций в результате общего увеличения уровня стрессогенности нашего существования. Она означает, что важные факторы эмоциональных расстройств следует искать не только в области биологии, потому что известно, что генетика и биохимия человека не могут столь радикально измениться всего лишь за одно поколение. В современной культуре существуют и достаточно специфические психологические факторы, способствующие росту общего количества переживаемых отрицательных эмоций в виде тоски, страха, агрессии и одновременно затрудняющие их психологическую переработку. Это особые ценности и установки, поощряемые в социуме и культивируемые во многих семьях, как отражениях более широкого социума. Затем эти установки становятся достоянием индивидуального сознания, создавая психическую предрасположенность к эмоциональным расстройствам.

Кросскультурные исследования депрессии показали, что число депрессивных нарушений выше в тех культурах, где особое значимы индивидуальные достижения и успех, и соответствие самым высоким стандартам и образцам. Эти исследования проводились на группах, относящихся к одному этносу (т.е. имеющих общие биологические корни), но проживающих в условиях различных культурных традиций и норм. Такое исследование было проведено на разных племенах индейцев, проживающих в США и резко различающихся числом депрессивных состояний, а также в католических сообществах, отличающихся повышенной религиозностью и одновременно повышенной статистикой депрессивных расстройств. Для так называемых депрессивных сообществ оказались характерными высокие и жёсткие стандарты и требования к детям в процессе воспитания с частой критикой и показаниями за отклонения от них, модель замкнутого существования с изоляцией от остального мира и концепцией окружения как враждебного, а жизни как трудной и опасной («юдоли скорби»).

В МНИИ психиатрии совсем недавно было выполнено диссертационное исследование двух групп подростков - этнических корейцев из Республики Корея и из Узбекистана. Результаты показали, что уровень депрессии среди подростков гораздо выше в Республике Корея. Одновременно было выявлено, что эти две группы различаются по ценности успеха и достижения, которая оказалась значимо выше в группе из Кореи. Американцы, вкладывающие большие деньги в исследования и лечение депрессии, становящейся бичом, всемирно пропагандируют культ успеха и благополучия. Этот культ настолько глубоко вошёл в сознание современного американца, что его патогенность зачастую создаётся даже специалистами. Так, молодой врач-психиатор из США в начале лекции для русских коллег представился со следующими словами: « Я из штата Мичиган, о котором говорят, что у нас все женщины самые красивые, все мужчины самые сильные, а дети выше среднего уровня». Конечно, ему хотелось пошутить, но эта шутка хорошо отражает реальные ценности и установки общества. Мы считаем, что в нашей стране в последние два десятилетия также формируется культ сильной личности, что может чревато сказаться на детях, так как всё чаще звучат запреты на выражение негативных эмоций. В то же время многие авторы утверждают, что отрицательные эмоции не только имеют право на существование, но и важно научить ребёнка распознавать эту эмоцию и отреагировать её.

Тревожные расстройства сравнительно давно выделены в особую группу, но ещё К. Хорни обнаружила почву для их стремительного роста в нашей культуре. Почву эту увидела в глобальном противоречии межхристианскими ценностями, проповедующими любовь и партнёрские равные отношения, и реально существующей жёсткой конкуренцией и культом силы. Результатом ценностного конфликта становятся вытеснение собственной агрессивности и её проекция на других людей. Таким образом, собственная враждебность подавляется и приписывается окружающему миру, что и ведёт, согласно К. Хорни, к резкому росту тревоги по двум причинам:

1. Воспитание окружающего мира как опасного, восприятие себя как не способного этой опасности противостоять.

2. Следующей причиной расстройства можно назвать культ силы и культ радио, которые ведут к запрету на переживание и выражение негативных эмоций.

Современное лицо эмоциональных нарушений сильно окрашено соматическими симптомами, которые нередко настолько маскируют сами эмоции, что выходит фактически на передний план в виде соматоморфных расстройств. Такая склонность современного человека к соматизации, или склонность переживать психологический стресс на физиологическом уровне, также имеет, на наш взгляд, определённые культуральные источники. Культ рационального отношения к жизни, негативная установка по отношению к эмоциям как явлению внутренней жизни человека находят выражения в современном эталоне супермена - непрошибаемого и как бы лишённого эмоций человека. В лучшем случае эмоции сбрасываются как в помойную яму на концертах панк-рока и дискотеках. Запрет на эмоции ведёт к их вытеснению из сознания, а расплата за это-невозможность их психологической переработки и разрастание физиологического компонента в виде болей и неприятных ощущений различной локализации.

Подытоживая, можно сказать, что эмоциональные нарушения тесно связаны с культом успеха и достижений, культом силы и конкурентности, культом рациональности и сдержанности, характерными для нашей культуры. Эти ценности преломляются затем в семейных и интерперсональных отношениях, в индивидуальном сознании, определяя стиль мышления, и, наконец, в болезненных симптомах. Итак, многие современные культурные ценности и нормы сопряжены с запретом на отдельные эмоции в частности и эмоции вообще, но при этом парадоксальным образом эти же нормы и ценности сопряжены со стимулированием эмоций, которые они призваны подавлять. Так, культ успеха и благополучия исключает печать, тоску, недовольство жизнью. При этом именно с ним оказывается культурально сопряжённой депрессия. Культ силы и конкурентности несовместимы с чувством страха, однако именно с ними связывает К.Хорни рост тревожного аффекта в нашей культуре. Наконец, культ рацио, в виде общего запрета на чувства, способствует их вытеснению и трудностям в переработке, т.е. постоянному накоплению и превращению нашего тела в отстойник физиологических корреляторов эмоций (сравните макросоциальный и симптоматический уровень). Это называют эффектом обратного действия сверхценной установки: культ успеха и достижения при его сверхценной значимости ведёт к депрессивной пассивности, культ силы - к накоплению эмоций и разрастанию их физиологического компонента.

В последние десятилетия за рубежом интенсивно проводятся исследования эмоциональной экспрессивности в семьях, убедительно доказавшие на разных группах больных и в разных культурах связь уровня негативных эмоций в семье с благоприятным или неблагоприятным течением заболевания. К сожалению, эти исследования, значительно изменившие практику помощи больным за рубежом, очень мало известны у нас в стране. Согласно эксперементальным данным, депрессивные больные больше, чем больные других нозологичексих групп, оказались зависимы от уровня негативных эмоций в семье. Так, достаточно надёжным предиктором неблагоприятного течения депрессии оказался положительный ответ на один-единственный вопрос, задаваемый депрессивным женщинам: «Часто ли Вас критикует Ваш муж?».

Исследования семей, члены которых страдают эмоциональными расстройствами, показывают, что эти семьи отличаются закрытыми границами и симбиотическими связями, при которых эмоции перетекают от одного члена семьи к другому как по сообщающимся сосудам. Другая характерная особенность этих семей - повышенный интерес стрессогенных событий в семейной истории. Таким образом, в этих семьях создается благоприятная ситуация для циркулирования, фиксации и индуцирования отрицательных эмоций. В то же время упомянутые особенности характерны для многих дисфункциональных семей.

Что же специфического обнаруживается для «депрессивных» семейных систем? Это прежде всего высокий уровень критики и высокие родительские требования и ожидания в плане достижений. Ребёнок в этих семьях редко заслуживает одобрения, так как стандарты очень высоки и поощряют в ребёнке стремление к совершенству. Образующийся разрыв между притязаниями и реальными достижениями и возможностями обрекает ребёнка на постоянное ощущение неудовлетворённости, индуцирует негативные чувства. В этих семьях совершенство из ценности или идеала, к которому можно стремиться, но невозможно достичь, превращается в цель, которая подменяет выдвижение реалистических целей. Так постепенно формируются ценности и установки негативного восприятия жизни, себя и других. Формируется особая личность - личность перфекциониста.

Основной патогенный конфликт ребёнка - перфекциониста - это конфликт между потребностью непосредственно воплотить совершенство и невозможностью это сделать в реальность. Недаром губитель человеческих душ Мефистофель произносит фразу: «Кто хочет невозможного, мне мил». Ведь в реальности не существует совершенства, без которого сердце перфекциониста не знает удовлетворения. Впрочем, так же мучительно для него видеть чьи-то высокие достижения, так как они обостряют чувство собственного несоответствия высоким стандартам. Высокие перфекционистские требования и ожидания от других ведут к разочарованиям и разрывам, лишая перфекциониста необходимой эмоциональной поддержки, которая возможна при близких и доверительных отношениях. Это подтверждается данными о снижении уровня социальной поддержки и дефектами социальной сети, полученными соответствующими опросниками. Наконец, уже в детстве у маленького перфекциониста складывается особый когнитивный стиль, который мы условно называли абсолютизирующим, или максималистскими: « Если не справился блестяще - значит, не справился вообще», «Настоящий друг должен все понимать без слов» и т.д. Этот когнитивный стиль был блестяще описан и исследован в работах А. Бека. Таким образом, перфекционист обречён на постоянные разочарования, а также на пассивность вплоть до полного «паралича» деятельности, ведь практически ничего невозможно сделать очень хорошо сразу.

Обратимся к тревожным расстройствам. Нередко и для них типичен перфекционизм, который может быть мощным источником не только тоски, но и тревоги по типу « не справлюсь не нужном уровне». Вместе с тем наблюдения за семьями, члены которых страдают какими-либо тревожными расстройствами - паническими атаками, генерализованной тревогой, агорафобией, выявляют общий уровень тревоги в этих семьях, которые по поведению и самоощущению их членов нередко напоминают осаждённый лагерь. Корни этого просматриваются в семейной истории больных, которые изобилует стрессами (ранние смерти, болезни, жестокое обращение). Для этих семей характерен высокий уровень недоверия по отношению к окружающему миру и высокий уровень контроля и доминирования у родителей, ведущий к подавлению любых форм сопротивления у ребёнка и запрету на агрессию и протест. Дети в этих семьях редко позволяют себе открытые проявления агрессии. Тревожные расстройства сопряжены с особенно тяжёлыми нарушениями контактов, так как для них характерны негативные ожидания от окружающих и установка на изоляцию. Они редко активно ищут поддержку, а когда её предлагают, зачастую неспособен принять её как из-за недоверия, так из-за страха оказаться в позиции слабого. Низкий уровень поддержки находит отражение в соответствующих опросниках.

Для таких детей характерен когнитивный стиль, сопряжённый с недооценкой собственных сил и преувеличением опасности. Нам кажется, что эту диаду («я слаб - мир опасен») можно дополнить третьими компонентами - «никто не поможет», т.е. представлением о равнодушии или враждебности окружающих. Всё сказанное выше приводит к поведению избегания, ощущению беспомощности и страху критического неодобрительного отношения со стороны других.

Если в семьях депрессивных и тревожных больных наблюдается индуцирование отрицательных эмоций, то, по предварительным экспериментальным данным, основная тенденция в семьях, где преобладают соматические симптомы эмоциональных нарушений доминирует тенденция к элиминированию эмоций из жизни семьи в виде игнорирования этого аспекта жизни и запрет на отражение чувств. Например, женщина, у которой болен раком муж, жалуется на боли в желудке, но отрицает свои собственные душевные переживания: «Настроение нормальное» Именно так может развиваться алекситимия, характерная для больных, - неспособность к осознанию и выражению собственных чувств и, собственно, чувств других людей. Базовый конфликт при этой патологии - это конфликт между эмоциональной природы человека и отказом от этой природы - попыткой жить «во вне», игнорируя эмоциональную сторону жизни. Результат этого - отрицательные контакты, отрицательный когнитивный стиль и разрастание физиологического компонента эмоций, которые не осознаются и не перерабатываются на психологическом уровне.

Из всего вышесказанного можно заключить, что эмоциональную жизнь современного человека определяют две разнонаправленные тенденции. Первая тенденция характеризуется возрастанием частоты и интенсивности эмоциональных нагрузок, чему способствует ряд особенностей современной жизни стремительное изменение социальной и психической среды, повышение темпов жизни её стоимости, разрушение традиционных семейных структур, социальные и экономические катаклизмы. На это человек реагирует переживаниями страха, тревоги, беспомощности, тоски и отчаяния.

Вторая тенденция характеризуется негативным отношением к эмоциям, которым приписывается деструктивная, дезорганизующая роль как в политической, так и в личной жизни человека. Как мы отмечали, эта тенденция связана с рядом присутствующих XX в. ценностей: культом рационального логичного подхода к жизни, ценностью внешнего благополучия и успеха, культом силы и мужественности, когда идеалом человека, способного справляться с трудностями жизни, мыслится непрошибаемый супермен (в современном кино такой идеал олицетворяют С. Сталлоне и А. Шварценеггер). Стремление выглядеть благополучным и процветающим нередко доходит до абсурда. Так, американские врачи полушутя, полусерьёзно жалуются на то, что традиционное «I m OK» не позволяет им добиться жалоб даже от умирающих больных. Однако культ благополучного внешнего фасада характерен не только для американского общества. В консультативной практике нам очень часто приходится сталкиваться с теми, как, стремясь выглядеть в глазах окружающих благополучными, люди тщательно скрывают свои проблемы и трудности. Например, безработные избегают контактов с людьми, опасаясь, что те узнают об их унизительном положении. Мать тяжелобольного ребёнка тщательно скрывает факт болезни, так как боится, что её сочтут плохой матерью, недосмотревшей ребёнка. Таким образом, попав и в без того затруднительную ситуацию, люди жертвуют источниками возможной помощи ради картины внешнего благополучия.

В бывшем СССР имитация эмоционального благополучия граждан превратилась ещё и в государственную ценность, в результате чего, например, причины эмоциональных расстройств в форме депрессий сводились к чисто биологическим, а в учебниках по медицинской психологии отсутствовали главы, посвящённые психологии эмоциональных расстройств. В качестве причин суицидальных действий также рассматривались биологические факторы, а социальные и психологические чаще всего вообще не упоминались. Негативное отношение к определённым эмоциям связано также с традиционными христианскими ценностями: терпения и мягкого уступчивого поведения, исключающего проявления гнева, особенно у женщин.

Недооценка важности и действенности эмоциональной стороны жизни, её игнорирование приводит к утрате навыков психогигиены эмоциональной жизни. Подытожим последствия этого для психического и физического здоровья и для качества жизни в целом:

1. Возрастание числа расстройств аффективного спектра (депрессивных, тревожных, соматоморфных, психосоматических, пищевого поведения). Согласно современным представлениям, одним из важных факторов этих заболеваний являются подавленные, не отреагированные во внешнем плане эмоции.
2. Возрастание числа тяжёлых душевных состояний, которые всё чаще встречаются в жизни, а не только в клинике тревожно - депрессивных расстройств и требуют амбулаторной консультативной помощи.
3. Возрастание эмоциональных взрывов и конфликтов, так как игнорирование эмоций и отсутствие своевременного и адекватного по форме отреагирования приводит к их накоплению и поведению по типу «парового котла без клапанов».
4. Состояние неудовлетворённости собой и своей жизнью. Игнорирование эмоций, презентирующих в сознании потребности, желания и мотивы, приводит к ложным жизненным выборам на основе внешних норм и требований, а не на основе собственных склонностей и интересов (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).
5. Трудности установления тёплых, доверительных контактов и получения социальной поддержки. Современный человек часто страдает от одиночества, так как именно открытое безбоязненное выражение чувств служит основой подлинных и искренних отношений и сигналом о помощи для окружающих.

1.2 Тревожность и страх: понятие

С поступлением ребенка в школу в число ведущих наряду с общением и игрой выдвигается учебная деятельность, которая в развитии детей младшего школьного возраста играет особую роль. Учебная деятельность как самостоятельная складывается именно в это время и определяет во многом интеллектуальное развитие детей от 6-7 до 10-11 лет. В целом развитие ребенка определяется уже не 3, как было в дошкольном детстве, а 4 различными видами деятельности, причем основные психологические новообразования возникают внутри учебной деятельности. Эта деятельность определяет характер других видов деятельности: игровой, трудовой и общения.

Учение в младшем школьном возрасте только начинается, поэтому о нем нужно говорить как о развивающемся виде деятельности, которому еще долго нужно совершенствоваться. При организации трудовой деятельности важно помнить, что в ней должны найти отражение и применяться те знания и умения, которые ребенок приобретает в школе. Это сделает осмысленным и необходимым. Иными в этом возрасте становятся и детские игры, которые приобретают более совершенные формы, превращаются в развивающие. Изменяются, обогащаясь за счет вновь приобретаемого опыта, их содержание. Важно, чтобы младший школьник был обеспечен количеством развивающих игр в школе и дома и имел время для занятий ими. Игра в этом возрасте продолжает занимать второе место после учебной деятельности как ведущей и существенно влиять на развитие детей.

Личность ребенка младшего школьного возраста. Поступление ребенка в школу, означает не только переход познавательных процессов на новый уровень развития, но и возникновение новых условий для личностного роста человека. На личностное развитие ребенка влияют все виды деятельности (учеба, игра, труд и общение), в процессе которых складываются многие деловые качества ребенка, проявляющиеся более отчетливо в подростковом возрасте.

Особенностью детей младшего школьного возраста является усиление безграничного доверия к взрослым, главным образом учителям, подражание и подчинение им. Дети признают авторитет взрослого, почти безоговорочно воспринимает их оценки. Учитель является для младшего школьника значимым другим и, характеризуя себя как личность, ребенок повторяет то, что говорит о нем педагог. Это существенно влияет на закрепление важного личностного образования - самооценки, которая зависит от оценок взрослых ребенка и его успехов в различных видах деятельности. У младших школьников уже встречаются самооценки различных типов: адекватные, завышенные, заниженные.

Важным моментом является сознательная постановка многими детьми цели достижения успехов и волевая регуляция поведения. Интересен факт, что у человека с достижением успехов связаны не один, а два разных мотива: мотив достижения успехов; мотив избегания неудач. Оба они формируются в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте в ведущих видах деятельности: у дошкольников - в игре, у младших школьников - в учении. По мнению исследователя Немова Р.С., если «взрослые люди, обладающие достаточно большим авторитетом для детей, мало поощряют их за успехи и больше наказывают за неудачи, то в итоге формируется и закрепляется мотив избегания неудачи, который отнюдь не является стимулом к достижению успехов» [26, с. 131]. И, наоборот, если внимание со стороны взрослого и большая часть стимулов ребенка приходятся на успехи, то складывается мотив достижения успехов. Это обстоятельство использовал Ш.А. Амонашвили в своей педагогической деятельности: он рекомендует не ставить в начальных классах школы оценок, особенно низких, чтобы не вызвать у детей тревожность и беспокойство, связанные с развитием и функционированием мотива избегания неудачи.

Общение младшего школьника. С поступлением ребенка в школу происходят довольно существенные изменения во взаимоотношениях ребенка с окружающими людьми. Эти изменения заключаются в следующем:

1. Увеличение времени общения: большую часть дня дети проводят в контактах.
2. Изменение содержания общения: выделяется как особое деловое общение со взрослыми.
3. Увеличение интереса к сверстникам (особенно 3-4 кл).
4. Изменение тем и мотивов общения. Если ранее это зависело от оценок учителя, то теперь школьник ориентируется на личностные достоинства и формы поведения партнера по общению.

Переломным моментом в этом возрасте является то, что возникает новый уровень самосознания детей - внутренняя позиция. Это осознанное отношение ребенка к себе, к окружающим людям, событиям и делам, которое определяет появление системы нравственных норм.

Обучение детей в начальной школе. Во многом процесс обучения детей зависит от уровня сформированности комплекса готовности к школьному обучению. Это очень сложное новообразование и многие исследователи выделяют различные стороны готовности: физиологическую, психологическую (личностно-мотивационную), когнитивную (сформированность познавательных процессов), технологическую (владение некоторыми школьно-значимыми функциями), коммуникативную.

Социально-психологическая адаптация может проходить по-разному. Примерно 56% детей адаптируется к школе в течение первых 2 месяцев обучения. Эти дети быстро вливаются в коллектив, приобретают друзей; у них хорошее настроение, они веселы и доброжелательны. 30% имеют более длительный период адаптации: они не могут принять ситуацию учения, могут играть на уроке, а на замечания учителя реагировать слезами и обидами. 14% детей имеют значительные трудности: они не усваивают учебную программу, у них отмечаются негативные формы поведения, резкое проявление эмоций.

В первую очередь необходимо обратить внимание на формирование у младшего школьника полноценной учебной деятельности. Психологи и педагоги чаще всего сталкиваются с двумя видами трудностей, выполнение режима и вступление в новые взаимоотношения со взрослыми. Самым распространенным явлением отрицательного характера в это время является пресыщение занятиями, быстро наступающее у детей вскоре после их поступления в школу. Важно, чтобы педагоги и родители умело использовали дополнительные стимулы: моральные и материальные. К числу первых относят: одобрение; похвала; постановка в пример другим и др.

Тревожность младшего школьника. В литературе можно встретить разные определения этого понятия, хотя большинство исследователей сходятся в признании необходимости рассматривать дифференцированно: как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамику.

Так, Прихожан А.М. указывает, что тревожность - это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствие грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента [32, с. 25]. Савина Е.В. считает, что тревожность - устойчивое отрицательное переживание беспокойства и ожидание неблагополучия со стороны окружающих. По определению Степанова С.С., «Тревожность - переживание эмоционального неблагополучия, связанное с предчувствием опасности или неудачи» [36]. Таким образом, понятием «тревожность» обозначают состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющей отрицательную эмоциональную окраску.

Определенный уровень тревожности - естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности - так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Однако, повышенный уровень тревожности - проявления неблагополучия личности.

Проявления тревожности в различных ситуациях неодинаковы. В одних случаях люди склонны вести себя тревожно всегда и везде, а в других случаях они обнаруживают свою тревожность лишь в определенных обстоятельствах. Ситуативно устойчивые проявления тревожности принято называть личностными и связывать с наличием у человека соответствующей личностной черты (так называемая «личностная тревожность»). Это устойчивая характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающий, отвечая на них определенной реакцией.

Ситуативно изменчивые проявления тревожности именуют ситуативными, а особенность личности, проявляющей такого рода тревожность, обозначают как «ситуативная тревожность». Это состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями, напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью.

Ситуативная или ситуационная тревожность возникает у любого человека в преддверии возможных неприятностей или жизненных осложнений. Это состояние не только является вполне нормальным, но и играет свою положительную роль. Оно выступает своеобразным мобилизующим механизмом, позволяющим человеку серьезно и ответственно подойти к решению возникающих проблем. Ненормальным является скорее снижение ситуативной тревожности, когда человек перед лицом серьезных обстоятельств демонстрирует безалаберность и безответственность, что свидетельствует об инфантильности жизненной позиции, недостаточной сформированности самопознания.

Личностная тревожность в отличии от ситуативной, проявляется в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и в таких, которые объективно к этому не располагают. Личностная тревожность скорее играет роль, так как характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное. Ребенок, подверженный такому состоянию, постоянно находится в настороженном и подавленном настроении, у него затруднены коммуникативные процессы, окружающий мир он воспринимает как враждебный и угрожающий. Закрепляясь в процессе становления характера, тревожность способствует снижению самооценки и формирует мрачный пессимизм.

Особую проблему представляют дети, относящиеся к категории высокотревожных, склонных воспринимать угрозу своей самооценке и реагировать весьма напряженно. Поведение высокотревожных людей в деятельности, направленной на достижение успехов, имеют следующие особенности:

1. Высокотревожные индивиды эмоционально острее, чем низкотревожные, реагируют на сообщения о неудаче.
2. Они хуже работают в стрессовых ситуациях.
3. Их характерной чертой является боязнь неудачи.
4. У них снижена мотивация достижения успехов, они опасаются возможной неудачи
5. Большей стимулирующей силой обладает для них сообщение об успехе.

Деятельность человека в конкретной ситуации зависит не только от этой ситуации, от наличия или отсутствия у индивида личностной тревожности, но и от ситуативной тревожности, возникающей у данного человека под влиянием складывающихся обстоятельств.

Воздействие сложившейся ситуации, собственные потребности, мысли и чувства человека, особенности его тревожности определяют когнитивную оценку им возникшей ситуации. Эта оценка, в свою очередь, вызывает определенные эмоции (активизация работы автономной нервной системы и усиление состояния ситуативной тревожности вместе с ожиданиями возможной неудачи). Информация обо всем этом через нервные механизмы обратной связи передается в кору головного мозга, воздействуя на мысли, потребности, чувства.

Та же когнитивная оценка ситуации одновременно и автоматически вызывает реакцию организма на угрожающие стимулы, что приводит к появлению контрмер и соответствующих ответных реакций, направленных на понижение возникшей ситуационной тревожности. Итог всего это непосредственно сказывается на результатах деятельности. Эта деятельность находится в непосредственной зависимости от состояния тревожности, которую не удалось преодолеть с помощью предпринятых ответных реакций и контрмер, а также адекватной когнитивной оценки ситуации.

Таким образом, деятельность человека в порождающей тревожность ситуации непосредственно зависит от силы ситуационной тревожности, действенности контрмер, предпринятых для ее снижения, точности когнитивной оценки ситуации.

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

Значительные проблемы связаны с соотношением понятий «тревога», «тревожность» и «страх». Страх - это реакция на конкретную, определенную, реальную опасность, а тревожность - это переживание неопределенной, смутной, безобъектной угрозы преимущественно воображаемого характера. Согласно другим исследованиям, страх испытывается при угрозе витальной, когда что-то угрожает целостности или существованию человека как живого существа, человеческому организму, а тревожность - при угрозе социальной, личностной.

.3 Тревожность как функция межличностных отношений

Одним из первых, кто ввел положение о тревожности как межличностном феномене в научный обиход, был известный психолог и психиатр, создатель «интерперсональной теории психиатрии», Г.С. Салливан. Понятие тревожности он считал фундаментальным для своей теории. Описывая возникновение тревожности, он отмечал, что напряжение младенца, вызванное неудовлетворением потребностей, индуцируется матери и переживается ею как нежность. Напротив, переживание межличностной ненадежности связано с тем, что имеющееся у матери напряжение тревоги индуцирует тревогу младенца. Причин, вызывающих детскую тревожность, много. По мнению некоторых исследователей, чаще всего - неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью.

Так, отвержение, неприятие матерью ребенка вызывает у него тревогу из-за невозможности удовлетворить потребность в любви, ласки и безопасности. В этом случае возникает страх: ребенок ощущает условность материнской любви («Если я сделаю плохо, меня не будут любить»). Неудовлетворение потребности ребенка в любви будет побуждать его добиваться ее удовлетворения любыми способами.

Детская тревожность может быть следствием и симбиотических отношений ребенка с матерью, когда ощущает себя единым целым с ребенком, пытаясь оградить его от неприятностей и трудностей. Она «привязывает» его к себе, предохраняя от возможных, несуществующих опасностей. В результате ребенок испытывает беспокойство, когда остается без матери, легко теряется и боится. Вместо активности и самостоятельности развивается пассивность и зависимость. Когда такой ребенок начинает посещать школу, у него тревожность повышается.

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 ведет за собой порицание и наказание. В этих случаях тревожность ребенка может порождаться страхом отступления от норм и правил, устанавливаемых взрослыми («Если я буду делать не так, как сказала мама, она не будет меня любить», «Если поступлю не так, как надо, меня накажут»).

Тревожность ребенка может вызываться и взаимодействием «педагог - родитель», особенно если учитель в начальной школе авторитарен или непоследователен в требованиях и оценках. И в первом и во втором случаях ребенок находится в постоянном напряжении из-за страха не выполнить требования взрослых, не «угодить» им, преступить жесткие рамки.

Говоря о жестких рамках, мы имеем в виду ограничения, установленные педагогом. К ним относятся ограничения спонтанной активности в играх на переменах (в подвижных), в деятельности и т.д.; ограничения и пресечения инициативы ребенка («Немедленно замолчи!», «Положи сейчас же, я не говорила брать листочки!»). К ограничениям относятся и прерывание эмоциональной инициативы детей. Так, если в процессе деятельности у ребенка возникают эмоции, их необходимо выплеснуть, чему может препятствовать авторитарный педагог («Это кому смешно, Петров? Это я буду смеяться, когда на твои рисунки посмотрю!», «Иванова, а ты чего рыдаешь? Ты уже всех замучила своими слезами!»).

Жесткие рамки авторитарного педагога нередко подразумевают и высокий темп занятия, что держит ребенка в постоянном напряжении в течение длительного времени, порождает страх не успеть или сделать неправильно. Дисциплинарные меры такого педагога чаще сводятся к порицаниям, окрикам, отрицательным оценкам, наказаниям.

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

Педагогу надо знать ситуации, которые могут вызвать детскую тревожность, прежде всего ситуацию неприятия со стороны сверстников; ребенок считает: в том, что его не любят, есть его вина, он плохой («любят хороших»), заслужить любовь ребенок будет стремиться с помощью положительных результатов, успехов в деятельности. Если это стремление не оправдается, то тревожность увеличится. В начальной школе учитель для детей в классе - непререкаемый авторитет и его оценка ребенка быстро может стать оценкой всех учеников.

Следующая ситуация - соперничество, конкуренция, 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 высоких результатов. Если этого не происходит, тревожность возрастает, да и само постоянное стремление быть лучше других уже создает состояние тревоги.

Еще одна ситуация - повышенная ответственность, когда тревожный ребенок попадает в нее, его тревога обусловлена страхом не оправдать надежду взрослого и быть им отвергнутым.

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 страх от участия в тех видах деятельности, которые вызывают беспокойство.

В целом тревожность является проявлением неблагополучия личности. В ряде случаев она буквально взращивается в тревожно-мнительной психологической атмосфере семьи, в которой родители сами склонны к постоянным опасениям и беспокойству. Ребенок заражается их настроением и перенимает нездоровую форму реагирования на внешний мир. В этом случае воспитать нужно прежде всего, себя.

Однако такая неприятная индивидуальная особенность проявляется порой и у детей, чьи родители не подвержены мнительности и настроены в целом оптимистично. Они знают, причем довольно хорошо, чего они хотят добиться от своих детей. Особое внимание они уделяют дисциплине и познавательным достижениям ребенка. Поэтому перед ним постоянно стоят разнообразные задачи, которые тот должен решить, чтобы оправдать родительские ожидания. Справиться с этими задачами не всегда по силам ребенку, а это вызывает недовольство старших. В результате ребенок оказывается в ситуации постоянного напряженного ожидания. Если к этому прибавляется родительская непоследовательность, то настороженность и тревога ребенка усугубляется.

Тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающуюся в ее источниках, содержании, формах проявления и запрете. Для каждого возрастного периода существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей вне зависимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти «возрастные тревожности» - следствие наиболее значимых социальных потребностей. В возрасте 6-7 лет главную роль играет адаптация к школе, в младшем подростковом - общение со взрослыми (родителями и учителями), в ранней юности - отношение к будущему и проблемы взаимоотношения полов.

Особенности поведения тревожных детей

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 повышенной чувствительностью.

Тревожные 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 не в состоянии выполнить, причем в случае неудачи их, как правило, наказывают и унижают («Ничего у тебя не получается!)», «Ничего ты делать не умеешь», «Эх ты, размазня!», «Ты как всегда, не справился!» и т.д.).

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

У таких детей можно заметить существенную разницу в поведении на уроке и на переменах, в свободное время. Вне учебы это живые, общительные и непосредственные дети, а на занятиях они зажаты и напряжены. Отвечают на вопросы тихим и глухим голосом, могут даже начать заикаться. Речь может быть как быстрой, торопливой, так и замедленной, затрудненной. Как правило, возникает длительное возбуждение: ребенок теребит руками одежду, манипулирует чем-нибудь.

Тревожные дети имеют склонность к вредным привычкам невротического характера (грызут ручку, ногти, сосут пальцы, выдергивают волосы, онанируют и пр.). Манипуляции с собственным телом снижает у них эмоциональное напряжение, успокаивает.

Распознать тревожного ребенка помогает рисование. Их рисунки отличаются обилием штриховки сильным нажимом, а также маленькими размерами изображений. Нередко они «застревают» на деталях, часто мелких.

У тревожных детей серьезное, сдержанное выражение лица, опущенные глаза, на стуле он сидит аккуратно, старается не делать лишних движений, не шуметь, предпочитает не обращать на себя внимания окружающих. Таких детей называют скромными, застенчивыми. Родители и педагоги часто ставят их в пример другим, активным детям, нарушающим правила. Тревожные дети, действительно, ведут себя «правильно», но обычно родители этих детей отмечают проблемность их поведения: «Люба очень нервная. Вчера делали домашнее задание, у нее сразу не получилось. Так она тут же в слезы», «Антон никак не хочет играть со сверстниками, боится, что в играх его не выберут» и т.д.

В начальной школе тревожность может усиливаться в результате появления типичных «школьных» забот ребенка. Это могут быть (5, 421):

* ощущение страха перед занятиями в школе (особенно, если они связаны с неудачами);
* страх перед критикой учителя.
* боязнь быть отвергнутым родителями (если не справятся с учебой) и сверстниками;
* напряженность в ситуации проверки знаний.

В подобных случаях ребенок может выразить нежелание идти в школу. Нетрудно понять, что возникающие при этом симптомы носят не соматический, а психологический характер: появляются головные боли, колики в желудке, рвота и головокружение. Но это не симуляция, к этим симптомам надо относится очень серьезно. И главной задачей здесь является как можно быстрее вернуть ребенка в школу, т.к. уход от школьных проблем (уход в болезнь) не способствует их решению. Иногда излишнее внимание к жалобам на недомогание может вызвать усиление указанных симптомов. Возможно, порою лучше «не заметить» плохое настроение ребенка и проигнорировать его жалобы. Дружески-настойчивая заинтересованность в посещении школы в любом случае предпочтительнее, чем жалость и стенания.

1.4 Тревожность и стресс

Одним из существенных вопросов, важных для понимания причин тревожности является проблема локализации её источника. Выделяется в основном два вида источников устойчивой тревожности:

1) длительная внешняя стрессовая ситуация, возникшая в результате частого переживания состояния тревоги;

2) внутренние психологические и/или психофизиологические состояния.

Начало обучения в школе часто для ребенка создает стрессовую ситуацию. Рассмотрим, как различные подходы в обучении влияют на его тревожность. Различные авторы создавали и создают парадигмально-педагогические типологии базовых моделей образования, опираясь на различные основания, высвечивая различные грани педагогической реальности. В последнее время заметно усилилась тенденция к созданию типологий, которые жестко не привязываются к определенным культурно-историческим условиям, а позволяют их рассматривать на протяжении длительных периодов времени, применительно к различным эпохам и культурам. Рассмотрим кратко некоторые из них, где речь идёт о тревожности.

1. Гуманная педагогика (подход Ш.А. Амонашвили). Авторитарная педагогика ставит во главу угла учебно-воспитательное взаимодействие не доверие воспитателя к воспитаннику, не стремление учителя опереться на активность, творчество и самостоятельность учащихся, а необходимость постоянного контроля, надзора, проверки. Педагогический процесс принимает форму однонаправленного формирующего воздействия, а не сотрудничества. Гуманная педагогика, утверждает Амонашвили, способствует реализации природы каждого человека, которая у детей проявляется, во-первых, в стремлении к развитию, во-вторых, в страсти к свободе, в-третьих, в потребности взросления. Именно в этом он видит ее высший смысл, ее главное предназначение [3].
2. Педагог-исследователь Ямбург Е.А., используя принцип взаимодополнения, выделяет две основных парадигмы: когнитивную и личностную педагогику. Когнитивная педагогика центрирована на интеллектуальном (когнитивном) развитии ребенка, сквозь призму которого она пытается решать большинство проблем обучения и воспитания. Эта модель образования ориентирует школу на предметные программы, фиксированные результаты, селекцию детей по уровню способностей, отбор способных детей с их последующим углубленным обучением и детей, нуждающихся в компенсационном и коррекционных режимах обучения.

Личностная педагогика переносит центр тяжести с когнитивного на эмоциональное и волевое развитие человека. Основной ценностью она провозглашает развитие личности в образовании, придавая большое значение спонтанному, естественному развитию ребенка. Ученик-личность, которая сама с помощью учителя может выбрать тот путь образования, который поможет именно ей достичь лучших результатов.

Наверное, есть и другие типологии, но для нас важно знать, что в педагогической деятельности специфической является ее полипарадигмальный характер, выражающийся в сосуществовании и взаимодействии различных парадигм образования. Важно, что некоторые из них уделяют особое внимание психоэмоциональному состоянию учеников.

Психологи утверждают, что человек - это совокупность потребностей. В 1954 г. в Нью-Йорке вышла книга «Мотивация и личность» крупнейшего американского психолога Абрахама Маслоу. Он является автором известной «пирамиды Маслоу», исходным пунктом которой является утверждение, что потребность высшего порядка становится мотивом побуждения, как правило, после удовлетворения потребности более низшего порядка. Исследователи ранее изучали мотивы поступков душевнобольных людей, но почти не использовали данные изучения здоровых людей. К основным потребностям здорового человека Маслоу относит: физиологические потребности; потребность в безопасности; потребность в привязанности и любви; потребность в уважении; потребность в самоактуализации, т.е. в выражении способностей; желание знать и понимать; эстетические потребности. Здоровье - следствие полной удовлетворенности. Здоровым людям свойственны, в частности: способность любить и быть любимым: отсутствие подозрительности, отказ от всех средств внутренней защиты, безграничное доверие в любовных отношениях; взаимная забота и ответственность; внутренняя гармония и жизнерадостность и т.д.

Если нарушается последовательность элементов «пирамиды», наступает хаос, иерархия мотивов путается, человек ощущает неудовлетворенность, тревогу и пр., может наступить заболевание. Нарушения здоровья ребенка могут быть различными: задержка психического развития (одна из причин школьной неуспеваемости), школьные неврозы, депрессии, аутизм, речевые нарушения (алалия, афазия и др.), повреждение отдельных функций (гиперактивность, психопатизация, писчий спазм и пр.), психическая незрелость (инфантильность, страсть к приключениям, возбудимость и пр.). Причины этих нарушений также различны и очень индивидуальны. Поскольку количество детей, имеющих нарушения психического здоровья увеличивается, то возникает необходимость использования других педагогических систем. Одной из них становится коммуникативное обучение.

.5 Представления личности об отношении к ней значимых других

Отношения, устанавливаемые между людьми в процессе совместной деятельности, определяются как межличностные отношения. Межличностные отношения возникают, развиваются в процессе общения. Межличностные отношения включают: восприятие и понимание людьми друг друга; межличностная привлекательность (симпатии и притяжение); взаимовлияние.

Значительный шаг в развитии общения и в усложнении системы взаимоотношений происходит в связи с поступлением ребёнка в школу. Он определяется тем, что существенно расширяется круг общения и в него вовлекается множество людей, с которыми контактирует ребёнок. В связи с изменением внешней и внутренней позиции школьника расширяется тематика его общения с людьми. Если у дошкольника это были отношения по поводу игровой деятельности (т.к. игра - ведущий тип деятельности), то у младших школьников эти отношения возникают по поводу учебной и трудовой деятельности.

В школьные годы круг друзей ребёнка начинает быстро расти, а личные привязанности становятся более постоянными. Общение переходит на качественно более высокий уровень, т.к. дети начинают лучше понимать мотивы поступков сверстников, что способствует установлению хорошим взаимоотношений. В начальный период обучения, в возрасте от 6 до 8 лет, впервые образовываются неформальные группы детей с определёнными правилами поведения в них. Но эти группы существуют недолго и обычно недостаточно стабильны по своему составу. Младшие школьники по-прежнему много времени проводят в играх, но их партнёрами чаще являются не взрослые люди, а сверстники. «В детских играх во время игры устанавливаются свои специфические взаимоотношения с более или менее выраженными мотивами межличностных предпочтений» [25, с. 257].

В начальной школе дети иногда начинают дружить с более старшими школьниками и родители часто возражают против такой дружбы, считают, что ребёнку достаточно контактов со сверстниками. Но от такого рода общении у ребёнка открывается возможность увидеть поведение других людей с таких сторон, которые в учении не проявляются. Ребёнок младшего школьного возраста стремится получить одобрение своих достижений, отвечающих социальным ожиданиям. «Особое место начинают занимать учебные мотивы и мотивы установления отношений со взрослыми и сверстниками по поводу учебной деятельности. В этот период заново перестраивается мотивационно-потребностная сфера, что качественно меняет содержание, притязаний на признание» [16, с. 296]. Благодаря притязанию на признание он выполняет нормативы поведения - старается вести себя правильно, стремится к знаниям, потому что его хорошее поведение и знание становятся предметом постоянного интереса со стороны старших.

Стремление к самоутверждению стимулирует ребёнка к нормативному поведению, чтобы взрослые подтвердили его достоинство. Поступление ребёнка в школу - переломный момент в жизни ребёнка, меняющий его иерархию притязаний на признание. Меняется его положение: теперь он подчинён системе строгих, обязательных правил и должен выполнять требования учителя. Эти требования (следить за указаниями учителя, чётко их выполнять, не отвлекаться и не заниматься посторонними делами) предъявляют высокие требования к разным сторонам личности, его психическим качествам, знаниям и умениям. Притязания на признание среды близких и учителей побуждает и принуждает ребёнка к развитию усидчивости, навыков самоконтроля и самооценки.

В младшем школьном возрасте дети вступают в сложные отношения, в которых переплетены отношения возрастной приязни к сверстнику и отношения соперничества. Притязания на успех среди сверстников теперь отрабатываются, прежде всего, в учебной деятельности или по поводу учебной деятельности. Потребность в признании появляется в двух планах: ребёнок хочет быть "как все" и одновременно он хочет быть "лучше всех". В незнакомых ситуациях ребёнок чаще всего следить за другими вопреки своему здравому смыслу, то есть конформное поведение, следование за сверстниками становится типичным для детей младшего школьного возраста. Это проявляется и на уроках (ребёнок часто поднимает руку вслед за всеми, хотя не знает ответа на вопрос учителя), в совместных играх и в повседневных взаимоотношениях.

Стремление быть "лучше всех" проявляется в готовности быстрее и лучше выполнить задания, правильно решить задачу, написать текст, выразительно прочитать. Ребёнок стремиться утвердить себя среди сверстников. Дети при успешности учёбы ликуют, похваляются, менее успешные впадают в уныние, начинают завидовать. Соревновательный мотив отношений (кто лучше? быстрее? ловчее? и пр.) стимулирует ребёнка к совершенствованию своих способностей и умений и в то же самое время создаёт у него состояние тревожности. Большое значение приобретают мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений с другими детьми. Потребность в положительных эмоциях - первейшая человеческая потребность. Поэтому желание ребёнка заслужить одобрение и симпатию других детей является одним из мотивов его поведения.

В классе довольно быстро появляются микрогруппы по 2-3-5 человек на самых различных основаниях. Это может быть и сходство взглядов, и симпатии, и общие интересы, и одинаковое положение в классе, и близкое местожительств и т.д. Именно в таких группировках ребёнок может найти удовлетворяющее его положение, через группировки он приобретает опыт общения. Наличие малых групп в классе объясняется избирательностью человеческого общения. Индивидуальность каждой личности (особенности типа нервной системы, характер, личный опыт уровень развития интересов и потребностей и пр.) определяет своеобразие общения детей.

1.6 Влияние тревоги на успешность деятельности

Существуют многочисленные исследования о том, как влияет тревожность на успешность деятельности. Несмотря на некоторые различия в теоретических интерпретациях (теория влечения Хала, закон Йеркса-Додсона, «зона оптимального возбуждения» Ю.Л. Ханина), результаты исследований в целом согласованы: тревожность способствует деятельности в достаточно простых ситуациях и мешает - в сложных, при этом существенное значение имеет исходный уровень тревожности человека. Особое значение имеет присутствие взрослого, если речь идет о ребенке. Важную роль в профилактике и коррекции тревожности играет учитель, который может создать специфическую коммуникацию. В основу использования коммуникативного подхода в обучении положены идеи замечательных зарубежных и отечественных мыслителей. В первую очередь необходимо назвать американского исследователя Карла Роджерса и советского выдающегося психолога Льва Семеновича Выготского. К. Роджерс разработал так называемую гуманистическую теорию, где личность рассматривается не как объект, а как субъект, могущий активно изменять себя и свою жизнь. Опыт каждой личности уникален и неповторим, следовательно, важно уметь помочь личности осуществить личностный рост.

Важнейшей идеей являются размышления Выготского о зоне ближайшего развития ребенка. Он выдвинул идею о двух взаимосвязанных зонах развития: актуального и ближайшего. Актуальное развитие - система умений и навыков, которыми ребенок уже овладел. Актуальное развитие детерминирует зону ближайшего развития, т.е. круг умений, которыми ребенок сможет овладеть сам (спонтанно) или при содействии взрослых в процессе обучения.

Интенсивное развитие может произойти только в том случае, если обучение опережает актуальный уровень и приводит в движение силы, находящиеся в зоне ближайшего развития. По словам Выготского, только «то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперед развития и ведет развитие за собой».

Целью педагога, использующего коммуникативные приемы обучения, является установление отношений сотрудничества с учеником. «В сотрудничестве под руководством, с чьей-то помощью ребенок всегда может сделать больше и решить более трудные задачи, чем самостоятельно. В сотрудничестве ребенок оказывается сильнее и умнее, чем в самостоятельной работе, он поднимается выше по уровню интеллектуальных трудностей, разрешаемых им», - пишет Л. Выготский. Таким образом, важно уметь создать условия для развития внутренних сил и возможностей ребенка. Разумеется, целенаправленное развитие всех сфер психики не может состояться без определенного учебного материала, на усвоение которого направлены познавательные, волевые, эмоциональные усилия. В этом смысле процесс обучения несет характер принуждения: необходимые знания и умения должны быть усвоены учеником, чтобы привести в действие определенные потенции и направить их становление. Нужно, чтобы учебный материал соответствовал актуальному уровню развития и одновременно был от него отдален, т.е. по сложности превосходил его. Самостоятельно ребенок не справится с этой задачей и тут становится понятной роль педагога-посредника между учеником и учебным материалом.

Именно учитель помогает ребенку понять, осмыслить изучаемое, овладеть способом действия с ними, связывает незнакомое со знакомым, возводя тем самым ученика на более высокую ступень знания. Но важно знать меру, т.к. очень сложный материал вызовет у ребенка негативное отношение к знанию и к учителю.

Если педагог решает эту задачу и ребенок передвигается из одной зоны ближайшего развития в другую, то создается ситуация успеха в главном виде деятельности ребенка - учении. А мы знаем, что успех в деятельности повышает самооценку ребенка:



Самооценка, в свою очередь, коррелирует с тревожностью: чем выше самооценка ребенка, тем меньше тревожность и, наоборот, чем ниже самооценка, тем выше тревожность.

Над проблемой тревожности работали многие современные отечественные и зарубежные исследователи. Например, исследователь Рогов Е.И. разработал коррекционную программу для работы с учащимися, испытывающими так называемую открытую тревогу. Он предложил ряд приемов, например, «Приятное воспоминание», где школьнику предлагается представить себе ситуацию, в которой он испытывал полный покой, расслабление и как можно ярче, стараясь вспомнить все ощущения. Или другой прием - «Улыбка», где даются упражнения для расслабления мышц лица.

Овчарова Р.В. определила способы преодоления тревожности у детей, где работа педагога с использованием отдельных методов и приемов, направленных на снятие страхов и тревожности, может проводиться непосредственно в ходе учебных занятий [27].

Прихожан А.М. занимается разработкой методов и приемов психокоррекционной работы с тревожностью, описывает работу по просвещению родителей. Ею разработаны программы для детей, поступающих в школу, для учащихся при переходе из начальной школы в среднюю, по развитию уверенности в себе и самопознанию и пр. [32]. Савина Е.В. и Шанина Н.Н. разработали рекомендации для педагогов, следование которым поможет предотвратить или уменьшить детскую тревожность. Чистякова М.И. разработала упражнения на релаксацию как отдельных мышц, так и всего тела, которые будут весьма полезны для тревожных детей. Доктор психологии Мэри Аворд (США) представила комплекс упражнений для мышечной релаксации. Техника работы с детьми включает как физические упражнения, так и визуализации (образные представления). Вопросами исследования тревожности занимались и другие авторы: Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен, М. Раттер и пр.

Выводы по первой главе

В современной литературе существует много определений понятия «тревожность». Чаще всего этот термин обозначает состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, беспокойству, имеющей отрицательную эмоциональную окраску. Определенный уровень тревожности - естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека есть свой оптимальный уровень тревожности, так называемая полезная тревожность.

Различают два вида тревожности: ситуативную, возникающую в преддверии возможных неприятностей или жизненных осложнений и личностную, являющуюся устойчивой характеристикой личности человека. Ситуативная тревожность играет положительную роль, мобилизуя организм на преодоление трудностей, а личностная чаще - роль, т.к. снижает самооценку и формирует пессимистическое отношение к жизни.

Причин, вызывающих детскую тревожность, много, но чаще всего это отношения ребенка с родителями в семье, например, неприятие ребенка, стиль воспитания. Тревожность младшего школьника может усугубляться в результате авторитарности или непоследовательности учителя, конкурентности ситуации учения и др. Тревожность является проявлением неблагополучия личности, и это проявляется в поведении ребенка: мимике, жестах, интонации, манерах общения с другими людьми.

Тревожность младшего школьника часто вызвана новой ситуацией учебы в школе, и тревожность определяется типичными школьными случаями: опрос на уроке, общение с одноклассниками, демонстрация своих возможностей и пр. Иногда тревога и страхи ребенка приобретают характер нежелания посещать школу. Могут появиться даже психосоматические изменения организма: головная боль, головокружение, тошнота, рвота. Одной из задач педагога и учителя на данном этапе является своевременное распознавание состояния ребенка. Если оно характеризуется как тревожное, анализу необходимо подвергнуть собственное состояние и стиль общения с ребенком.

Глава II. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ И ПРЕОДОЛЕНИЮ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

.1 Диагностика уровня тревожности у младших школьников

Экспериментальной базой стала школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей г. Черепаново. В экспериментальном исследовании приняли участие 15 учащихся 2 «а» класса (экспериментальная группа). В качестве контрольной группы мы взяли 2 «б» класс (17 учеников). Цель исследования: выявить уровень тревожности и влияние на него формирующего эксперимента.

Чтобы решить эту задачу, мы разбили эксперимент на три основных этапа:

1) констатирующий эксперимент (психолого-педагогическая диагностика уровня тревожности учащихся экспериментального и контрольного классов в начале учебного года, проведение сравнительного анализа полученных результатов);

) формирующий эксперимент (организация опытно-экспериментальной работы в экспериментальном классе по предупреждению и преодолению тревожности учащихся);

) контрольный эксперимент (повторная психолого-педагогическая диагностика уровня тревожности учащихся экспериментального и контрольного классов в конце учебного года, проведение сравнительного анализа полученных результатов).

В педагогической практике для решения различных практических вопросов используют самые различные диагностические методики. Мы использовали следующие.

) «Исследование эмоционального состояния» (А.О.Прохоров) - цветорисуночный тест диагностики психических состояний младших школьников. В рисунках и цвете учащиеся могут выразить то, что им трудно сказать словами в силу недостаточного развития самосознания, рефлексии и способности к идентификации. Вследствие привлекательности и естественности задания эта методика способствует установлению хорошего эмоционального контакта с детьми, снимает напряжение, возникающее в ситуации обследования.

Детям раздают белые листы бумаги (А4) и цветные карандаши: красный, желтый, синий, зеленый, черный, коричневый, оранжевый, голубой, розовый. На листе бумаги с левой стороны нарисован квадрат размером 50х50 мм (правая сторона будет предназначена для рисунка). В квадрате цветным карандашом дети должны изобразить состояние, т.е. то, что они испытывают. Если состояние нельзя нарисовать одним цветом, то квадрат надо разделить на несколько частей и закрасить его карандашами разных цветов (показать на доске). Затем детям предлагают подумать, на что похоже их состояние и нарисовать. Это могут быть предмет или ряд предметов. Время не ограничивается. Затем по специальной таблице определяют состояние ребенка, учитывая 2 параметра: цвет и характер рисунка. По особенностям изображения (наличие сильной штриховки, мелкие размеры рисунка, частое стирание элементов и т.д.) свидетельствуют о напряженности, скованности, тревожном состоянии.

2) «Тест тревожности» (А.М. Прихожан, модификация теста Тэмлл, Амен, Дорки) предназначен для определения наличия тревоги у учащихся младших классов. Ребенку предлагают карточки, на которых изображены типичные ситуации: еда, одевание, игра с другими детьми и пр. Карточки в двух вариантах: для мальчиков и для девочек. Лицо ребенка на картинке не прорисовано. Ребенок рассматривает картинку и на вопрос экспериментатора «Как ты думаешь, какое лицо будет у ребенка: веселое или печальное? Из предложенных ниже на рисунке двух вариантов выражения лица выбирает подходящее. По окончании тестирования проводится анализ результатов:

А) качественный (тревожащие ребенка типичные ситуации);

Б) количественный (по специальной формуле подсчитывается уровень тревожности ребенка).

) Тест «В школе» (Нижегородцев Н.В., Шадрикова Т.Н.). Ребенку на стандартном листе бумаги предлагают нарисовать школу. Причем не дается конкретных примеров того, что можно нарисовать, ребенок рисует сам. Далее рисунки анализируются

* по цветовой гамме (более высокие баллы ставятся, если использованы яркие, теплые цвета);
* по характеру линий (высокие баллы - четкие, ясные линии);
* по содержанию рисунка (высокие баллы ставят, если ребенок изображает учебную ситуацию в классе).

Во время диагностики учащихся начальных классов мы учитываем следующие моменты:

1. Дети существенно различаются по индивидуальным характеристикам: интеллект, моральное развитие, межперсональное развитие. Поэтому дети по-разному реагируют на одни и те же инструкции и диагностические ситуации, что определило необходимость помощи школьного психолога в проведении процедуры тестирования и ретестирования.
2. Тестовые задания должны быть доступны для детей, поэтому мы очень тщательно подбирали диагностические методики и давали подробную инструкцию детям.
3. Поскольку у детей быстро наступает утомляемость, то диагностика проводилась в несколько этапов
4. Чтобы процедура диагностики не нарушалась, заранее готовились все необходимые материалы: бланки для опросника, бумага, цветные карандаши.
5. Для того, чтобы результаты тестов были сопоставимы в начале и в конце опытно-экспериментальной работы диагностика проводилась по одним и тем же методикам.

Результаты констатирующего эксперимента

1) «Исследование эмоционального состояния» (А.О.Прохоров). Данные в таблице 1.

Таблица 1

Результаты теста «Исследование эмоционального состояния»

(констатирующий эксперимент)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| критерии | классы | | | |
|  | экспериментальный | | контрольный | |
|  | Кол-во уч-ся | % | Кол-во уч-ся | % |
| Негативное эмоциональное состояние | 7 | 46% | 7 | 42% |
| Позитивное эмоциональное состояние | 8 | 54% | 10 | 48% |

В экспериментальном классе количество учеников с негативным эмоциональным состоянием - 7 (46%), с позитивным - 8 (54%). В контрольном количество учеников с негативным эмоциональным состоянием - 7 (42%), с позитивным - 10 (48%). Разница на начало эксперимента несущественна (Рисунок 1).



Рис. 1. Результаты теста «Исследование эмоционального состояния»

2) «Тест тревожности» (А.М. Прихожан, модификация теста Тэмлл, Амен, Дорки). Данные в таблице 2.

Таблица 2

Результаты «Теста тревожности»

(констатирующий эксперимент)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень тревожности | классы | | | |
|  | экспериментальный | | контрольный | |
|  | Кол-во уч-ся | % | Кол-во уч-ся | % |
| Высокий | 6 | 41% | 7 | 42% |
| Средний | 5 | 33% | 5 | 28% |
| Низкий | 4 | 26% | 5 | 28% |

В экспериментальном классе высокий уровень тревожности имеют 6 учеников (41%); средний уровень обнаружили 5 испытуемых (33%); низкий уровень обнаружили 4 ученика (26%). В контрольном классе высокий уровень - 7 учеников (42%), средний - 5 учеников (28%), низкий - 5 учеников (28%). Полученные данные мы изобразили графически (рисунок 2).



Рис. 2. Результаты «Тест тревожности»

3) Тест «В школе» (НижегородцевН.В., Шадрикова Т.Н.). Данные в таблице 3.

Таблица 3

Результаты теста «В школе»

(констатирующий эксперимент)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Критерии | классы | | | |
|  | экспериментальный | | контрольный | |
|  | Кол-во уч-ся | % | Кол-во уч-ся | % |
| Эмоциональное благополучие | 4 | 26% | 6 | 36% |
| Тревожность | 7 | 48% | 6 | 36% |
| Страх перед школой | 4 | 26% | 5 | 28% |

В экспериментальном классе 5-6 баллов (эмоциональное благополучие) набрали 4 человека (26%); 2-4 балла (некоторая тревога) - 7 человек (48%); 0-1 балл (страх перед школой) - 4 ученика (26%). В контрольном классе 5-6 баллов (эмоциональное благополучие) набрали 6 человек (36%); 2-4 балла (некоторая тревога) - 6 человек (36%); 0-1 балл (страх перед школой) - 5 человека (28%). Данные изображены графически (Рисунок 3). Существенных различий нет.



Рис. 3. Результаты теста «В школе»

Результаты контрольного эксперимента

После завершения работы на формирующем этапе мы провели повторное психолого-педагогическое диагностирование с использованием тех е методик, что и вначале эксперимента. Нами получены следующие результаты.

1) «Исследование эмоционального состояния» (А.О.Прохоров). Данные в таблице 4.

Таблица 4

Результаты теста «Исследование эмоционального состояния»

(контрольный эксперимент)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| критерии | классы | | | |
|  | экспериментальный | | контрольный | |
|  | Кол-во уч-ся | % | Кол-во уч-ся | % |
| Негативное эмоциональное состояние | 4 | 27% | 6 | 36% |
| Позитивное эмоциональное состояние | 11 | 73% | 11 | 64% |

В экспериментальном классе количество учеников с негативным эмоциональным состоянием - 4 (27%), снижение на 19%; с позитивным -11 (73%), увеличение на 19%. В контрольном количество учеников с негативным эмоциональным состоянием - 7 (42%), снижение на 6%; с позитивным - 10 (48%), увеличение на 6%. Разница на конец эксперимента более существенна (Рисунок 4).



Рис. 1. Результаты теста «Исследование эмоционального состояния»

) «Тест тревожности» (А.М. Прихожан, модификация теста Тэмлл, Амен, Дорки). Данные в таблице 5.

Таблица 5

Результаты «Теста тревожности»

(констатирующий эксперимент)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень тревожности | классы | | | |
|  | экспериментальный | | контрольный | |
|  | Кол-во уч-ся | % | Кол-во уч-ся | % |
| Высокий | 2 | 13% | 7 | 42% |
| Средний | 5 | 33% | 4 | 22% |
| Низкий | 8 | 54% | 6 | 36% |

В экспериментальном классе высокий уровень тревожности имеют 2 ученика (13%), снижение на 28%; средний уровень обнаружили 5 испытуемых (33%), без изменений; низкий уровень обнаружили 8 учеников (54%), увеличение на 28%. В контрольном классе высокий уровень - 7 учеников (42%), без изменений; средний - 4 ученика (22%), снижение на 6%; низкий - 6 учеников (36%), увеличение на 6%. Полученные данные мы изобразили графически (рисунок 2).



Рис. 5. Результаты «Тест тревожности»

2) Тест «В школе» (Нижегородцев Н.В., Шадрикова Т.Н.). Данные в таблице 6.

Таблица 6

Результаты теста «В школе»

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Критерии | классы | | | |
|  | экспериментальный | | контрольный | |
|  | Кол-во уч-ся | % | Кол-во уч-ся | % |
| Эмоциональное благополучие | 7 | 48% | 5 | 30% |
| Тревожность | 7 | 48% | 8 | 48% |
| Страх перед школой | 1 | 6% | 4 | 24% |

В экспериментальном классе 5-6 баллов (эмоциональное благополучие) набрали 7 человек (48%). Увеличение на 22%; 2-4 балла (некоторая тревога) - 7 человек (48%), изменений нет; 0-1 балл (страх перед школой) - 1 ученик (6%). В контрольном классе 5-6 баллов (эмоциональное благополучие) набрали 5 человек (30%), снижение на 6%; 2-4 балла (некоторая тревога) - 8 человек (48%), увеличение на 12%; 0-1 балл (страх перед школой) - 4 человека (24%) снижение на 4%. Данные изображены графически (Рисунок 6). Различия в конце эксперимента более существенны.



Рис. 6. Результаты теста «В школе»

(контрольный эксперимент)

Все полученные данные мы систематизировали в таблицу 7.

Таблица 7

Диагностика уровня тревожности младших школьников

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Критерии | Уровни | Экспериментальный класс | | Контрольный класс | |
|  |  | начало | конец | начало | конец |
| 1. эмоциональное состояние | негативное | 46% | 27% | 42% | 36% |
|  | позитивное | 54% | 73% | 48% | 64% |
| 2. тревога | Высокий | 41% | 13% | 42% | 42% |
|  | Средний | 33% | 33% | 28% | 22% |
|  | Низкий | 26% | 54% | 28% | 36% |
| 3. страх | Высокий | 26% | 48% | 36% | 30% |
|  | Средний | 48% | 48% | 36% | 48% |
|  | Низкий | 26% | 6% | 28% | 24% |

Таким образом, на конец эксперимента мы установили, что показатели уровня тревожности учеников экспериментального и контрольного классов различаются и эти различия стали более существенными, чем в начале эксперимента.

2.2 Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности

Согласно концепции Л.С. Выготского, психическое развитие ребенка определяется социальной ситуацией, т.е. его положением в обществе, системой отношений со взрослыми и сверстниками. Социальная ситуация развития не дается извне, а создается в результате живого взаимодействия между ребенком и его окружением. Переход от одного возрастного этапа развития к другому связан с изменением социальной ситуации развития. В концепции А.Н. Леонтьева основной категорией является понятие «деятельность». Основываясь на деятельностном подходе к развитию личности ребенка Д.Б. Эльконин разработал периодизацию возрастного развития личности ребенка. Детство от рождения ребенка до окончания школы он делит на 7 периодов: 1) младенчество (от рождения до 1 года); 2) раннее детство (от 1 года до 3 лет); 3) младший и средний дошкольный возраст (от 3 до 4-5 лет); 4) старший дошкольный возраст (от 4-5 до 6-7 лет); 5) младший школьный возраст (от 6-7 до 10-11 лет); 6) подростковый возраст (от 10-11 до13-14 лет); 7) ранний юношеский возраст (от 13-14 до 16-17 лет). Весь процесс детского развития делится на 3 этапа: дошкольное детство (до 6-7 лет); младший школьный возраст (от 6-7 до 10-11 лет); средний и старший школьный возраст (от 10-11 лет до 16-17 лет). Переход от одного этапа к другому происходит в условиях кризисной ситуации: при несоответствии между уровнем достигнутого личностного развития и операционально-техническими возможностями ребенка. Для каждого этапа характерна ведущая деятельность:

1. Младенчество: эмоционально-личностное общение со взрослыми.

2. Ранний возраст: предметно-манипулятивная деятельность.

. Дошкольный возраст: игра.

. Младший школьный возраст: учение.

. Подростковый возраст: трудовая деятельность и интимно-личностное общение.

. Старший школьный возраст: интимно-личностное общение.

Ведущая деятельность играет существенную роль в развитии личности ребенка. Поскольку в начальной школе ведущей деятельностью является учебная деятельность, то важно педагогу уметь организовать деятельность учеников таким образом, чтобы она оказывала влияние на его психическое развитие. В зрелых группах и коллективах, то есть в таких объединениях детей, которые заняты серьёзной совместной деятельностью, существуют два вида отношений: деловые и личные. Необходимо параллельно развивать как деловые, так и личные взаимоотношения их участников, так как это оказывает влияние на развитие этих качеств личности ребёнка.

К деловым отношениям относятся те, которые складываются в игре, учении и труде - основных видах совместной деятельности детей. Сюда входят: руководство и подчинение; распределение обязанностей; координация действий; составление планов и программ; обсуждение планов и программ и их реализация; оказание взаимопомощи и др.

В управлении деловыми взаимоотношениями детей имеются определённые возрастные особенности. В дошкольном возрасте все отношения представлены в наглядно-действенной и наглядно-образной форме, что не исключает и словесного действия на детей со стороны взрослых. К совместному планированию как более сложной и развитой форме деловых отношений можно переходить в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте. Взрослый человек объясняет детям, что такое план деятельности, для чего и как он составляется. Вместе с детьми разрабатывается 2-3 простейших плана, по которым в дальнейшим разворачивается деятельность. В конце младшего школьного возраста дети могут переходить к самостоятельному планированию, причём не только в игре и труде, но и в учёбе.

Личные взаимоотношения детей имеют свою логику развития. Главной задачей здесь является укрепление и обобщение их нравственной основы и задача педагога сводится к тому, чтобы в виде нормативов и образцов задавать и поддерживать необходимые нормы нравственности, реализуя их в системе детских групповых межличностных отношений.

Организация деятельности детских групп должна быть такой, чтобы объективно создать оптимальные условия для научения и воспитания личности, для приобретения его положительных качеств.

Условия совместной деятельности

1. Обеспечение каждому члену детской группы возможности для активного участия во всех её делах. Это выполнимо лишь тогда, когда количество участников в группе невелико: 3-7 человек. Но поскольку наполняемость класса больше (25 - 30 человек), то считаем закономерным включение в учебный процесс методов групповой работы, то есть наряду с фронтальными и индивидуальными методами целесообразно использовать задания для микрогрупп (пара, или диады; тройки, или триады, и более). Такие задания обеспечивают активное участие каждого человека в совместной деятельности, позволяют скоординировать действия каждого.
2. Получение богатого и разнообразного опыта обучения и совместной деятельности в группах. Рекомендуется систематически изменять состав и распределение ролей в детских группах. Это позволяет детям получить богатый опыт обучения, усваивать различные формы ролевого поведения вырабатывать нужные и достаточно гибкие коммуникативные умения и навыки.
3. Использование в группах и коллективах таких норм взаимоотношения, которые интересы личностного развития ставятся на первом плане. Каждый ребёнок в группе получает такие же права, что и группа в целом и если мнение ребёнка расходится с мнением большинства, то за самим ребёнком остаётся право поступить по-своему.
4. Воссоздание в деятельности детской группы реальности, с которой они сталкиваются, став взрослыми. Детский коллектив должен решить сложные жизненные проблемы, где ставятся проблемы нравственного, политического, экономического и культурного характера.
5. Выявление задатков ребёнка и превращение их в способности. Коллективная деятельность детей должна носить творческий характер, только в этом случае каждый ребёнок получает возможность для развития своих личностных качеств и способностей.

Важную роль в организации коллективной творческой деятельности играет учитель [20, с.140]. Исследователи Я.Л.Коломинский и Е.А. Панько выделяют 5 стилей отношения учителя к школьникам.

. Активно-положительный стиль. Учитель проявляет эмоционально-положительное отношение к детям, что неадекватно реализуется в манере поведения, речевых высказываниях. Такие учителя дают наиболее высокую оценку положительных качеств учащимся. В индивидуальных характеристиках своих учеников они отмечают положительный рост.

. Ситуативный стиль. Учитель характеризуется эмоциональной нестандартностью, дружелюбие к ученикам сменяется враждебностью. Оценки учеников противоречивы и неопределённы.

3. Пассивно-положительный стиль. Для учителя характерна общая "+" направленность в манере поведения и речевых высказываниях. Но ему присуща замкнутость, сухость, категоричность и педантизм. Тон официален.

4. Активно-отрицательный стиль. Эмоционально-негативная направленность, резкость, раздражительность учителя. Он даёт низкую оценку ученикам, акцентирует их недостатки. Не хвалит детей, при неудачах наказывает; часто делает замечания.

5. Пассивно-отрицательный стиль. Учитель не столь явно проявляет отношение к детям. Он эмоционально вял, безучастен, отчуждён в общении с учениками. Возмущения не проявляет, но равнодушен к успехам и неудачам учеников. Ученик большее всего нуждается в одобрении, в "+" оценке, огорчается - оценке, а её отсутствие воспринимает как негатив. 98 % учащихся стремятся к оценке их работы учителем. Организуя деятельность учеников, учитель должен сравнивать ребёнка, но не со всеми детьми, а только с теми, кто обладает примерно равными способностями. А ещё лучше, если ребёнок сравнивается только с собой. Один из путей формирования творческих межличностных отношений между учителем и классом, учителем и учеником является создание атмосферы сотрудничества, когда интересы и усилия учащихся и учителя в решении познавательных задач объединяются, между ними устанавливаются деловые межличностные отношения.

Учителя используют различные приёмы установления таких отношений. Некоторые у них мы охарактеризуем:

) Обращение за помощью и советом. Учитель записывает на доске довольно сложное для детей задачу. Диалог с классом строится так: «Мне очень хочется, чтобы вы помогли мне решить задачу. Дело в том, что я где-то допускаю ошибку. Помогите мне разобраться, а потом мы продолжим урок. Учитель внимательно слушает советы учащихся, уточняя и опровергая некоторые моменты. В результате учитель «находит» ошибку и выражает благодарность за помощь.

) Вопросы к учителю. При возникновении познавательного вопроса учитель может, извинившись перед учениками, сказать, что сразу не может ответить на поставленный? Или достаточно полно на него ответить, проявив большую заинтересованность вопросом. Он предполагает детям объединить усилия и найти ответы в книгах, даёт им задание по группам: рассказать то, что узнали. Это стимулирует активность и формирует деловые отношения между учителем и классом.

) Обучение детей ведению дискуссий и споров. С одной стороны, это позволяет развивать логическое мышление, а с другой - обучает детей вести себя корректно по отношению к оппонентам, критически, самостоятельно мыслить, овладевать, умением отстаивать свою точку зрения, убеждения, позиции, считаться с мнением другого, вставать на его точку зрения, пополнять свои знания знаниями другого.

Важно правильно организовать дискуссию с тем, чтобы дать возможность попробовать свои силы, как активным школьникам, так и детям робким, застенчивым. Когда ребёнок видит, что его утверждение серьёзно рассматривается, он по-новому переживает свои успехи, стремится максимально раскрыть свои творческие способности.

В младших классах учитель может организовать дискуссию, например, на уроках математики при решении задач, на уроках литературы при разборе стихотворения или прочитанного рассказа. Чтобы дети работали активно, учитель доказывает неправильную точку зрения, а дети должны переубедить его.

) Работа в парах и парах сменного состава. На уроках дети выбирают себе и самостоятельно изучают текст, вернее первый его абзац. Затем дети меняются напарниками и работают дальше, но прежде один другому пересказывает, что было в предыдущем абзаце. Это приводит к тому, что дети несколько раз повторяют содержание, а многократное повторение способствует запоминанию. Затем учитель использует работу в микрогруппах, где основной принцип деления - по способностям (то есть в микрогруппах равное количество сильных и слабых учеников). В каждой группе ученик - консультант.

5) Организация игровых знаний на уроках. Игра может быть использована на отдельном этапе урока, а может проходить и в течение всего урока. Например, урок может проходить в форме игры-путешествия (путешествие по зимнему лесу, путешествие по карте нашего города и пр.).

) Организация соревнования. На уроках возможно использование разного рода заданий - конкурсов, где дети соревнуются друг с другом (по рядам или по микрогруппам). Важно подобрать задания такого рода, чтобы от слаженного действия всей команды зависел общий успех. Учитель обязательно делает акцент на том, что в случае неудачи не нужно пытаться найти виноватых и обвинять кого-то из своей команды, нужно, наоборот, помочь тому, кто слабее.

) Внеурочная деятельность. Организуя воспитательную внеурочную работу учитель может использовать КТД для формирования межличностных отношений. Это в первую очередь использование традиционных поручений, когда класс делится на группы и каждая группа отвечает за свой участок работы. Кроме того, учитель организует коллективную деятельность при подготовке и проведении различных мероприятий.

.3 Методика предупреждения и преодоления тревожности младших школьников

В течение года мы апробировали методику предупреждения и преодоления тревожности школьников. Для этого мы организовали работу по четырем взаимосвязанным направления. Опишем их подробнее.

) Психолого-педагогическое просвещение родителей. Для родителей характерен дефицит психолого-педагогических знаний и многие строят воспитательную работу в семье интуитивно. Сначала мы поставили задачу: максимально изучить семьи и те условия, в которых находиться ребенок. Рабочий день мы начинали так. Утром мы встречали детей, выясняя, в каком настроении ребенок, каковы его проблемы. Если до начала уроков приходили родители, то мы давали подробную информацию о том, каковы успехи ребенка и его настроение в школе. Мы наблюдали за родителями во время таких встреч, а также во время родительских собраний и бесед с ними. Наблюдение дополнялось выяснением некоторых вопросов, т. е. применяется метод беседы. Коллективная беседа использовалась нами во время родительских собраний по теме: «Что такое тревожность и каковы её причины?», «Как научить ребенка общаться», «Требования к ребенку», «Конфликты в семье».

Массовую информацию для родительского собрания мы получали при помощи анкетирования. Анализируя анкеты, обобщая их, мы делали вывод о том, как решаются вопросы воспитания детей в семьях, сравнивали полученные данные с данными предыдущих лет. Использовали и такой непростой метод, как сочинения. Например, чтобы поговорить о перспективах воспитания ребенка нам помогло небольшое сочинение на тему: «Каким бы я хотел видеть своего ребенка в школе?» и т.д.

В организации работы традиционно мы использовали индивидуальные формы работы (посещение семьи ребенка, беседа с родителями, консультация специалиста) и коллективные (собрание). Основная задача: организовать взаимодействие с родителями с целью предупреждение и преодоления тревожности. Во время посещения семьи мы ближе знакомились с родителями и другими родственниками, выясняли интересов и склонностей каждого, анализировали возможности семьи в воспитании ребенка. Заключительный этап посещения семьи сводили к беседе о важности взаимоотношений с ребенком. Мы вели дневник встречи с родителями, так как трудно удержать в памяти все, касающееся семей. В содержание заносили результаты наблюдения и рекомендации, которые даны родителям.

Мы проводили для родителей специально подготовленные открытые занятия, где демонстрировали способы контактов с детьми, которые испытывают затруднения в выполнении учебных заданий. Если ребенок быстро и легко справляется с заданиями, то можно двигаться быстрее, например, предложить ему выполнить два занятия.

Мы поощряли, если родители приходят на уроки. Эти посещения давали родителям прекрасную возможность для того, чтобы проследить динамику развития ребенка, сравнить ребенка самого с собой, а не с другими детьми, кА это чаще всего делают родители. Мы старались сделать так, чтобы каждый родитель посетил не менее 3 уроков, чтобы иметь возможность сравнивать. Сначала многие ссылались на занятость, но потом все-таки находили возможность присутствовать на занятиях.

. Работа с педагогами. Проблемам педагогического общения посвящено значительное количество исследований и очень большое значение придают структуре и условиям формирования коммуникативных умений педагога. В этом аспекте важнейшую роль играют две группы методов:

)самообразование (изучение специальной психолого-педагогической литературы, самоанализ профессиональной педагогической деятельности);

) активное социальное обучение или АСО (ролевые игры, социально-психологические тренинги, дискуссии и пр.)

Поэтому важной составляющей частью формирующего эксперимента была глубокая систематическая работа по развитию способов взаимодействия типа «учитель-ученик», направленных на развитие общительности. Для этого мы изучили специальную литературу по изучаемому предмету, прошли тестирование у психолога с целью определения особенностей коммуникации и приняли участие в социально-психологическом тренинге «Эффективность педагогического общения».

Выделяя три важных категории общения: личностные, деловые, познавательные, мы в первую очередь пытались наладить личностные доверительные отношения с каждым ребенком. Для ребенка младшего школьника учитель является значимым другим (т.е. человеком, который по сравнению с другими выделяется ребёнком, пользуется у него авторитетом) и если к тому же учитель выстраивает особые отношения с ребенком, это снижает его тревожность, повышая самооценку и значимость в глазах других учеников в классе. Мы постарались на практике осуществить дифференцированный подход в обучении. Дети, обучающиеся в одном классе, различаются по самым различным параметрам и особое внимание мы уделили психофизиологическим особенностям. Например, темперамент ребенка оказывает существенное влияние на его работу на уроке. Так в отношении детей с холерическим темпераментом мы старались поддержать и направлять энергию на полезные дела, исключая то, что могло перевозбудить нервную систему. Одновременно организовывали спокойную деятельность и упражнения, добиваясь сдержанного поведения, умения считаться с другими. А у сангвиников формировали устойчивые привязанности и интересы, приучали доводить начатое дело до конца, не допускали поверхностного и небрежного выполнения заданий, часто его контролировали. Очень разнообразны характерологические особенности ребенка. Здесь большое значение мы уделяли работе с родителями, основная цель которой - установление такой коммуникации, чтобы добиться единства педагогических требований «школа-семья».

Большое значение имеет подготовленность ребенка к школе. Среди различных видов готовности (когнитивная, мотивационная, технологическая и пр.) особое значение имеет личностная готовность. Дети по-разному воспринимают школьную действительность и для эффективного управления учебным процессом необходимо различным образом строить отношения с учащимися. Можно определить несколько типов учащихся. Дети, для которых характерен учебный тип - наиболее подготовленные к школе, не требующие коррекции. Детей учебного типа мы старались сделать своими союзниками: отводили им активную роль в содержании урока, ставили в лидерскую позицию при групповой работе, давали им поручения. У школьников предучебного типа мы развивали умение задавать вопросы по содержанию учебной задачи. Дети игрового типа - наиболее трудны для учителя, но уверенно можно сказать, что для работы с ними игра - один из подходящих приемов в работе. Псевдоучебный тип также сложен для учителя, т.к. работают очень пассивно, иногда даже отказываются от попытки решения задачи. Они болезненно чувствительны к оценке учителя. Здесь очень важно хвалить ребенка, если он включается в общую работу. Дети коммуникативного типа любыми средствами пытаются привлечь внимание учителя. Мы оказывали им максимум внимания, переводя разговор на учебные темы. Главное - терпимость и доброжелательность, не допускать окриков, т.к. это может стать средством общения с учителем.

3) Обучение детей конкретным способам преодоления тревожности. Этой работе мы уделяли внимание на различных уроках. Основные положения мы можем свести к следующему: разным учащимся требуется разное время, разный объем, разные формы и виды работы, чтобы овладеть программным материалом. Организационно мы старались сочетать индивидуальную, парную, групповую и фронтальную работу. Но сначала формировали у детей некоторые умения самостоятельной учебной деятельности. Умение выстраивать коммуникацию с детьми важно на всех этапах усвоения знаний:

1) Этап изложения новых знаний. Очень тщательное планирование урока, чтобы дети разных типов смогли усвоить материал. После первичного фронтального объяснения нужно его повторить и, может быть, не один раз для некоторых учеников. Можно использовать такой прием: объяснить материал на высоком уровне сложности в расчете на группу детей с высокой обучаемостью. Затем провести объяснение того же, но более доступно и развернуто. Учитываем особенности детей: дополнительные вопросы задаем детям со слабой слуховой памятью, невнимательным, рассеянным; наглядность предназначена учащимся с хорошей зрительной памятью, практическая работа на доске - учащимся с хорошей моторной памятью.

) Этап закрепления и применения знаний и умений. Здесь особым образом организуем самостоятельную работу. Наиболее типичные приемы:  
 - учитель дает задание определенной группе учащихся;

* учитель разным группам объясняет возможные трудности;
* учитель организует взаимопомощь учащимся при выполнении заданий.

3) Этап проверки и оценки знаний и умений. Здесь мы четко выясняли, на каком уровне идет усвоение, не скрывая этого от учащихся.

В ходе эксперимента мы использовали и специальные приемы для снижения тревожности у школьников: от самых безобидных и интересных (например, сосание конфеты, заимствованную нами у М. Раттера), до трудных в организационном плане (например, для того чтобы тревожная ситуация перестала быть таковой, проигрывали с помощью игры-драматизации «в очень страшную школу»). Применяли известные приемы рисования страхов. Очень хорошо срабатывал прием «Цепочка»: после выполнения какого-либо задания дети выстраивались в ряд: первым вставал тот, кто лучше всех справился с заданием, последний - тот, кто хуже всех справился. Иногда цепочку строил кто-то из детей и затем определял свое место. Очень хорош этот прием как динамическая пауза, можно на это время включить музыку. Кроме того, очень полезно для младших школьников в качестве динамической паузы включать упражнения психогимнастики: «Запрещенное движение», «Не спеши», «Условное движение» и др.

Мы использовали в практике работу в парах и в парах сменного состава. Этот приём активно включает ребят в работу, они работают более увлечённо, учатся общению и конструктивному диалогу. У них вырабатываются навыки совместной работы. Варианты работы в парах являются хорошим дополнением к общеклассной работе учащихся и проводятся в рамках традиционной классно-урочной системы. Сначала дети выбирают себе напарника сами по желанию. Задания в парах носят различный характер. Например, это может быть задание самостоятельного изучения темы или текста. Учащиеся вместе читают абзац, находят незнакомые и малопонятные слова и словосочетания, обсуждают их, выясняют значение, записывают их в тетрадь одного из них. Затем также работают над вторым абзацем. На этом пара распадается, и работа идёт уже в новой паре.

Начиная работу в новой паре, ученик должен назвать тему или название текста, рассказать содержание первого абзаца, объяснить значение новых слов. Таким образом, в каждой новой паре идёт восстановление предыдущей информации, а многократное повторение способствует запоминанию материала. Предварительно проделана работа по организации, поскольку детей нужно было научить:

1. работать в паре, т.е. научить слышать другого и говорить так, чтобы быть услышанным, считаться с мнением товарища, уметь доброжелательно высказать свою точку зрения;
2. работать с карточкой: читать и формулировать прочитанное, ставить вопросы к тексту, выделять главную мысль, объяснять значение слов, чётко пересказывать и пр.

Широко использовалась коллективная деятельность для того, чтобы вызвать интерес детей к занятиям. А поскольку ведущий тип деятельности наряду с учёбой в начальной школе является игра, то игровые формы работы нашли применение в работе с первоклассниками. Например, клуб «Что? Где? Когда?». За две недели до этого проводилась краткая установочная беседа: сообщалась тема игры, выбирались капитаны, которые сами набрали себе команду, давались задания, например, прочитать сказки, запомнить их названия, выучить одно стихотворение наизусть, потренироваться в выразительном чтении. Капитаны должны были проверить готовность своей команды. За неделю до игры приготовлена выставка книг, вывешен плакат с названием игры. На занятии дети усаживаются вокруг стола (каждая команда), начинает игру учитель. Он называет тему игры, спрашивает у детей правила, представляет жюри. В центре класса на столе устанавливается рулетка, раскладываются конверты с заданиями. Участвуют сразу все команды. Жюри оценивают ответы по 5-балльной системе. Болельщики после каждого вопроса могут принести дополнительный балл любой команде, ответ которой им понравился больше всего. Это помогает активно включить в игру весь класс, пристально следить за ответами. Задания могут быть такого типа: прочитать наизусть стихотворение; прочитай выразительно; скажи, из какого стихотворения этот отрывок; продолжи стихотворение; расскажи о книге по плану. Многие задания дети обсуждают в команде. Чтобы игра стала интереснее, физминутку мы превратили в музыкальную паузу, этапы игры - в «раунды» и т.д.

Подобные игровые формы возможно использовать и на уроках математики, поменяв характер заданий, например, предложить детям другие задания:

) реши примеры: на доске написаны примеры, и дети каждой команды по очереди выбегают к доске, решают пример, передавая мел «по цепочке»;

) поймай рыбку: на карточках-рыбках написаны примеры, необходимо как можно быстрее решить их, рыбку предварительно нужно поймать удочкой с магнитиком;

) задача на сообразительность, например: На озере сидело 5 уток. Охотник одну убил. Сколько осталось? Ответ: нисколько, так как остальные испугались и улетели.

Больше всего детям нравилось работать в парах, так как они имели возможность выбирать, что создавало ситуацию эмоционального комфорта. Меньше понравилась работа в микрогруппах, поскольку здесь выбирал учитель и бывали случаи, когда ребёнок мог испытывать дискомфорт из-за того, что в группе с ним работает тот, с кем ему общаться не хотелось бы. Кроме того, очень нравилось детям использование игр и игровых приёмов на уроках, где от слаженности зависел результат.

Хороший эффект даёт использование игр и игровых моментов на уроке. Так как игра не утратила для младшего школьника своего значения, то она выполняет психотерапевтическую функцию, поэтому для нормального психологического развития необходимо её использование на уроках в начальной школе. Например, на уроках математики использовались игры:

1. Знание и свободное владение игровым репертуаром и методикой педагогического руководства.
2. Тщательное планирование игрового часа.
3. При подготовке уроков планировать использование игр во время занятия, например, музыкально- игровая пауза, деление на команды и т.д.
4. Во время игр следить за точностью исполнения правил, регулировать эмоционально- положительное настроение и взаимоотношения.
5. При объяснении игры не заучивать с ними текст зачина, вводить его неожиданно, что доставляет детям удовольствие.
6. Объяснить игру эмоционально-выразительно.

Огромный простор творчеству дают игровые уроки, построенные в форме сказки или с использованием сказочных героев. Например: можно использовать знакомую всем сказку “Колобок” на уроках по развитию речи, счетно- вычислительных навыков, мышления. Учитель сообщает детям, что мы все попадаем в сказку, нужно точно выполнять указания героев. В начале урока - устный счет. На доске Колобок из картона и ведущий начинает сказку, включает слова: «Пока баба печет Колобок, давайте посчитаем». Затем дети находят единственно верный путь для Колобка из 3, нарисованных на доске цветными мелками. Затем происходит зет. урока - устный tn/ игры: встреча с Зайцем (игрушка или картонная фигурка) заканчивается тем, что он говорит: «Я не съем тебя, Колобок, если дети решат задачу». Причем задача составлена неверно, дети в недоумении, затем учитель предлагает правильно составить задачу и решить ее.

Физминутку лучше организовать как музыкальную паузу или использовать упражнения психогимнастики. Решение примеров проходит в виде игры. Спрятался Колобок под яблоню, захотел яблок, но пришлось ему решать примеры, а детям - помогать. Встреча с медведем закончилась тем, что он принес детям конверты с примерами. Лиса появилась с геометрическими фигурами, среди них надо убрать лишние (по цвету, по форме, по размеру).

. Непосредственная работа с детьми, ориентированная на выработку и укрепление уверенности в себе, собственных критериев успешности, умении вести себя в трудных ситуациях, ситуациях неуспеха. Для этого на классных асах проводилась специальная работа, направленная на предупреждение и преодоление тревожности (Приложение 1).

Выводы по второй главе

В экспериментальном исследовании решалась следующая задача: определить уровень тревожности младших школьников. Чтобы решить эту задачу, мы разбили эксперимент на 3 основных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Для диагностики мы выбрали следующие методики: «Исследование эмоционального состояния» (А.О.Прохоров) - цветорисуночный тест диагностики психических состояний младших школьников; «Тест тревожности» (А.М. Прихожан, модификация теста Тэмлл, Амен, Дорки), предназначен для определения наличия тревоги у учащихся младших классов; тест «В школе» (НижегородцевН.В., Шадрикова Т.Н.).

По тесту «Исследование эмоционального состояния» разницы между показателями двух классов почти нет. По «Тесту тревожности» в экспериментальном классе дети несколько более тревожны, чем в контрольном. По рисункам показатели классов существенно не различаются.

Затем мы проводили в экспериментальном классе специальную работу по снижению тревожности. Для достижения результата мы использовали разные способы, методы и приёмы в работе: организация учебной деятельности таким образом, чтобы работоспособность детей не снижалась; стимуляция двигательной активности учеников; использование наглядности; применение активных форм обучения (в том числе и игра); осуществление дифференцированного подхода к младшим школьникам.

Контрольный эксперимент показал, что показатели экспериментального класса изменились и мы можем отметить их положительную динамику, то есть тревожность снизилась. В контрольном классе показатели тоже изменились, но не столь существенно.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

тревожность младший школьник

Для проведения опытно-экспериментальной работы важно было соблюдать определенные условия: учет индивидуальных характеристик: интеллект, моральное развитие, межперсональное развитие; доступность тестовых заданий; поэтапное проведение диагностики; тщательная подготовка к тестированию; сопоставимость результатов. Для определения динамики уровня тревожности мы разбили эксперимент на 3 основных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Для диагностики мы выбрали следующие методики: «Исследование эмоционального состояния» (А.О.Прохоров) - цветорисуночный тест диагностики психических состояний младших школьников; «Тест тревожности» (А.М. Прихожан, модификация теста Тэмлл, Амен, Дорки), предназначен для определения наличия тревоги у учащихся младших классов; тест «В школе» (НижегородцевН.В., Шадрикова Т.Н.).

На первом этапе работы проведена психолого-педагогическая диагностика уровня тревожности. Сравнивая результаты исследования двух классов, можно сделать вывод о сопоставимости результатов по методикам, т.е. они не обнаруживают на начало эксперимента существенных различий, хотя эти различия имеются. Первоначально состояние учеников обоих классов существенных различий не имело, можно сказать, что в экспериментальном классе оно было менее благополучным, чем в контрольном.

В течение учебного года мы проводили опытно-экспериментальную работу, главной задачей которой было создание таких условий обучения детей, при которых учитываются возрастные особенности младших школьников, а сам процесс учения вызывает состояние радости, удовольствия и удовлетворения от своего дела. Для этого мы использовали разные способы, методы и приёмы в работе: организация работы с родителями, которая включала в себя индивидуальные формы работы (посещение семьи ребенка, беседа с родителями, консультация специалиста) и коллективные (собрание). Основная задача: организовать взаимодействие с родителями с целью предупреждение и преодоления тревожности.

Широко использовались различные приемы работы на уроке: стимуляция двигательной активности учеников; использование наглядности; применение активных форм обучения (в первую очередь игра); осуществление дифференцированного подхода к младшим школьникам.

Была организована непосредственная работа с детьми, ориентированная на выработку и укрепление уверенности в себе, собственных критериев успешности, умении вести себя в трудных ситуациях, ситуациях неуспеха. Для этого на классных асах проводилась специальная работа, направленная на предупреждение и преодоление тревожности.

По окончании опытно-экспериментальной работы по снижению тревожности мы провели вновь психолого-педагогическую диагностику по тем же методикам, что и в начале эксперимента. Оказалось, что в экспериментальном классе произошло снижение уровня тревожности. Эмоциональное состояние детей улучшилось: снизилось количество учеников с негативным психоэмоциональным состоянием. Снизилось число детей с высоким уровнем тревожности, увеличилось с низким, что свидетельствует о положительной динамике тревожности в экспериментальном классе. Увеличилось количество детей, которые благополучно чувствуют себя в школе, о чем свидетельствуют их рисунки на контрольном этапе эксперимента. В контрольном кассе также произошли изменения, но не столь значительные, как в экспериментальном классе. Значит, уровень тревожности младших школьников зависит от отношений с педагогом, который является значимым взрослым и, если учитель в своей работе использует приемы коммуникативного обучения, то тревожность учащихся будет снижаться. Следовательно, выдвинутая нами гипотеза верна.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская, К.А.Представления личности об отношениях к ней значимых других/К.А. Абульханова-Славская, Е.В. Гордиенко// Психологический журнал. - 2001. - № 5. - С. 38-47.

2. Авдеева, Н.Н. и др. Здоровье как ценность и предмет научного анализа/ Н.Н. Авдеева, И.И. Ашмарин, Г.Б. Степанова //Мир психологии. - 2000. - № 1. - С. 68-75.

3. Амонашвили, Ш.А. Здравствуйте, дети!/ Ш.А. Амонашвили. - М., 1983.

4. Аникеева, Н.П. Воспитание игрой/Н.Н. Аникеева. - М., 1987.

. Аракелов, Г.Г. Тревожность, методы её диагностики и коррекции/Г.Г. Аракелов, Н.Р. Шишкова//Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. - 1998. - № 1. - С. 18-31.

. Безруких, М.М. Знаете ли вы своего ученика?/М.М. Безруких, С.П. Ефимова. - М., 1991.

7. Беловолов, В.А. Введение в методологию/В.А. Беловолов, С.П. Беловолова. - Новосибирск, 2002.

8. Братусь, Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии/Б.С. Братусь//Вопросы психологии. - 1990. - № 6. - С. 9-17.

9. Брель, Е.Ю. Социально-психологические факторы формирования тревожности у младших школьников и пути её профилактики и коррекции: Автореферат диссертации на соискание канд. пед наук/Е.Ю. Брель. - Томск, 1996.

10. Бурменская, Г.В. и др. Возрастно-психологическое консультирование/Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс// Проблемы психического развития детей. - М.: Изд-во МГУ, 1990.

11. Вачков, И.В. Тревожность, тревога, страх: различие понятий /И.В. Вачков//Школьный психолог. - 2004. № 8. - С. 9.

12. Венгер, А.Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности/А.Л. Венгер//Вопросы психологии. - 2001. - № 3. - С. 17-26.

13. Ветер, Л.А. Психология /Л.А. Ветер. - М., 1998.

14. Возрастная и педагогическая психология /Под ред. М.В. Гамезо, М.В. Матюхиной, Т.С. Михальчик. - М., 1984.

15. Возрастная психология. Детство, отрочество, юность / В.С. Мухина, А. А. Хвостов - М., 2000.

16. Гамезо, М.В. Младший школьник. Психодиагностика и коррекция развития/ М.В. Гамезо, В.С. Герасимова, В.М. Орлова. - М., 1995.

17. Диагностика школьной дезадаптации. Редакционно-издательский центр консорциума «Социальное здоровье». - М., 1995.

18. Захаров, А.И. Как предупредить отклонения в развитии ребенка/А.И. Захаров. - М., 1993.

. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении/В.А. Кан-Калик. - М., 1987.

. Коломинский, Я.Л. и др. Учителю о психологии детей/Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. - М.: Педагогика, 1993

21. Кравцова, М. Тревожные дети /М. Кравцова// Школьный психолог. - 2003. - № 19. - С. 6-7.

22. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология/Кулагина И.Ю. - М., 1997.

23. Ловелле, Р.П. Психологическое воздействие как метод улучшения здоровья/Р.П. Ловелле// Вопросы психологии. - 1990. - № 6. - С. 93-96.

. Лютова, Е. и др. Шпаргалка для взрослых/Е. Лютова, Г. Монина. - СПб, 2002.

25. Мухина, В.С. Возрастная психология/В.С. Мухина. - М.: Владос, 2001.

26. Немов, Р.С. Психология. Кн. 2 Психология образования/Р.С. Немов. - М.: Просвещение, 2001.

27. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе/Р.В. Овчарова.- М., 1999.

28. Педагогика /Под ред. С.П. Баракова и В.А. Сластёнина. - М.: Владос,-2000.

29. Психолого-педагогические особенности развития личности младшего школьника. Межвузовский сборник научных трудов. - Пенза, 1993.

. Психологическое развитие младших школьников / Под редакцией В.В. Давыдова. - М., 1990

31. Прихожан, А.М. Причины тревожности как свойства личности /А.М. Прихожан//Школьный психолог. - 2004. № 8. - С. 23-28.

32. Прихожан, А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности /А.М. Прихожан//Психологическая наука и образование. - 1998. - № 2. - С. 11-17.

. Прихожан, А.М. Причины тревожности как свойства личности/А.М. Прихожан//Школьный психолог. - 2004. - № 8. - С. 23-28.

34. Раттер, М. Помощь трудным детям/М. Раттер. - М., 1993.

. Розин, В.М. Здоровье как философская и социально-психологическая проблема/В.м. Розин// Мир психологии. - 2000. - № 1. - С. 12 - 31.

36. Сорокина, В.В. Негативные переживания детей в начальной школе /В.В. Сорокина//Вопросы психологии. - 2003. - № 3. - С. 43-52.

37. Степанова, М. Как перестать беспокоиться и начать учиться /М. Степанова //Школьный психолог. - 2004. № 8. - С. 34-35.

38. Фельдштейн, Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития/Д.И. Фельдштейн// Вопросы психологии. - 1998. - № 1. - С 3-19.

39. Холмогорова, А.Б. и др. Культура, эмоции и психическое здоровье/А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян// Вопросы психологии. - 1999. - № 2. - С. 61-74.

40. Шабалина, З.П. Дифференцированный подход в обучении младших школьников /З.П. Шабалина//Начальная школа. - 1990. - № 6. - С. 65-67.

. Шабалина, З.П. Твой первый класс, учитель/З.П. Шабалина. - М.: Просвещение, 1993.

42. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах/Д.Б. Эльконин. - М., Воронеж, 1995.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Разработки занятий по предупреждению и преодолению тревожности

Цель: снижение ситуативной и межличностной тревожности младших школьников путём формирования важнейших социальных навыков, способствующих успешной адаптации.

Вводная часть

(актуализация имеющегося жизненного опыта и житейских знаний)

Занятие № 1. Я расту, я меняюсь

Цель: формирование представлений о вариантах физиологической нормы, о причинах изменений человека, снижение тревожности по поводу своей телесности. Материалы: иллюстрации людей разного возраста, фотографии детей из группы.

Ход занятия. Вводная часть. Разминка: игра «Снежный ком»: назвать качество своего характера, начинающегося на первую букву имени. Следующий по кругу называет качества сидящего рядом, потом свое и т.д. Актуализация представлений об особенностях физических изменений, происходящих в период взросления. Выполнение упражнений «Кто растёт быстрее».

Основная часть. Формирование позитивного отношения к психофизиологическим изменениям в подростковом возрасте. Предлагается несколько изображений подростков и нужно закончить фразу: «Мне нравится (не нравится) лицо (фигура, одежда), потому что…». Затем, смотрясь в зеркало, ученики высказывают 3 позитивных фактора своей внешности.

Продолжить высказывания: «Когда мне было 5 лет, труднее всего …», «Когда мне будет 15 лет, легче всего мне будет…», «Когда я опаздываю, то я…», «Когда я злюсь, моё тело…» и т.д. Ответы обсуждаются, внимание «взрослению» эмоций.

Заключительная часть. Аукцион идей: «Что помогает телу быть красивым?».

Домашнее задание: посмотреть с родителями фотоальбом, выяснить, как ты рос и развивался, как менялась мода на протяжении 2-3 поколений.

Занятие № 2. «Совы» и «жаворонки»

Цель: обучение планированию деятельности с учётом своих особенностей.

Материалы: бланки «Теппинг-теста», секундомер, карандаши.

Ход занятия

Вводная часть. Разминка: игра «Театр Кабуки». Актуализация представлений о зависимости успешности работы и колебаний работоспособности. Беседа о разных типах работоспособности (штангист, боксер, прыгун и марафонец).

Основная часть. Проведение «Теппинг-теста» и обсуждение особенностей колебания работоспособности. Подчеркнуть, что нет «плохих» и «хороших» типов работоспособности, они разные.

Закончить фразу: «Если мне нужно будет сделать два дела, из которых одно трудное, другое легкое, то я начну с…, потому что…». Напоминаю, что на работоспособность действует много факторов: время года, день недели, время суток и пр.

Рассказ о «совах» и «жаворонках».

Заключительная часть. Составить и аргументировать идеальный план на неделю с учетом участия в соревнованиях, концерте, выступлении с докладом, визит к зубному врачу.

Домашнее задание: составить и обсудить с родителями индивидуальный план на день с учётом работоспособности.

Занятие № 3. Как справиться с плохим настроением

Цель: формирование убеждения о необходимости уметь произвольно контролировать и регулировать свое настроение.

Материалы: плакат «Эмоции», бумага и цветные карандаши или краски.

Ход занятия

Вводная часть. Разминка: игра «Комплимент». Актуализация ощущений, связанных с раздражением и плохим настроением, а также необходимостью преодолевать эти состояния. Негативные эмоции назвать по рисунку, затем вспомнить и назвать случаи, когда дети испытывали раздражение и плохое настроение и изображают свое состояние при помощи рисунков: на листе бумаги рисуют два квадрата со стороной 5 см, первый закрашивают цветом, обозначающим состояние (например, серый, а если разные цвета, то учитель показывает, как можно разделить квадрат), во втором рисуют картинку (разбитая чашка, например).

Основная часть.

Формирование представлений о том, как можно произвольно влиять на собственное настроение. Упражнения «Вверх по радуге» и «Якорь». Подчеркнуть что у каждого человека в течение жизни формируются собственные способы регуляции настроения.

Заключительная часть. Дети делятся «рецептами» улучшения настроения, заканчивая фразу: «если у меня плохое настроение, то я…». Подвести детей к пониманию того, самоконтроль и саморегуляция - важные стороны зрелой личности. Продолжить фразу: «Мне нужно держать себя в руках для того, чтобы…».

Домашнее задание: В течение недели понаблюдать, какие обстоятельства улучшают состояние членов семьи.