Оглавление

Введение

Глава 1. Теоретические аспекты школьной тревожности

.1 Изучение школьной тревожности в психологической науке

.2 Характеристики школьной тревожности в младшем школьном возрасте

.3 Коммуникативная компетентность как фактор оптимизации школьной тревожности в младшем школьном возрасте

Выводы по главе 1

Глава 2. Экспериментальное исследование взаимосвязи школьной тревожности и коммуникативной компетентности в младшем школьном возрасте

.1 Организация и методы исследования

.2 Изучение школьной тревожности и коммуникативной компетентности в младшем школьном возрасте

.3 Реализация коррекционно-развивающей программы по повышению уровня коммуникативной компетентности и анализ результатов повторной диагностики

Выводы по главе 2

Заключение

Список литературы

Приложение

Введение

Происходящие в настоящее время интенсивные изменения в жизни общества приводят к возрастанию запросов и требований, предъявляемых к современному человеку. В связи с этим, главной задачей современной системы образования является оптимизация учебно-воспитательного процесса, осуществляемая за счёт увеличения объёма содержания изучаемого материала, разработки и применения новых методов обучения, поиска и создания необходимых условий для полноценного развития учащихся. Наряду с этим, одной из задач современной школы и общества, в целом, является психологическое сопровождение школьников для оптимизации их функциональных состояний, позволяющих реализовать все задачи школьного обучения. Необходимость решения этой проблемы возрастает особенно сегодня, когда стремительно растёт число детей, переживающих эмоциональное неблагополучие, связанное со школой. Это приводит к соматическому ослаблению школьников и развитию неврозов.

Одним из факторов такого дизбаланса выступает школьная тревожность. В психологии проблемам, связанные с тревожностью посвящено значительное количество работ таких видных психологов как И.С. Кон, С.А. Кулаков, Н.Б. Пасынкова, A.M. Прихожан, Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин и другие. Но вместе с тем эта проблема остаётся открытой, так как в последние десятилетия в общеобразовательной школе вводятся всё более интенсивные формы обучения, расширяется спектр изучаемых дисциплин, а также изменяются и требования к ученику. В связи с этим важно продолжать изучать школьную тревожность современных школьников.

Специфика школьной тревожности обнаружена на каждом этапе школьного обучения. Вместе с тем, необходимо изучать и конкретизировать её характер в начальной школе для того, чтобы психологическая помощь была более адресной и корректной. Ведь изучение, своевременная диагностика и коррекция уровня тревожности у детей поможет избежать большого количества трудностей в социально-психологическом развитии ребёнка.

Поиск факторов, способствующих усилению и оптимизации школьной тревожности ведётся давно. Современные исследования показывают, что большую роль в формировании и развитии школьной тревожности играет характер общения ребёнка или сформированность коммуникативной компетентности школьника. Коммуникативную компетентность определяют как совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения. Проблема коммуникативной компетентности раскрывается в работах таких психологов, как Л.С. Выготский, Д.И. Фельдштейн, А.В. Хуторской, Л.С. Колмогорова, Ю.М.Жуков, Л.А.Петровская, и другие.

В связи с этим нами была выбрана тема исследования «Взаимосвязь школьной тревожности и коммуникативной компетентности в младшем школьном возрасте».

Целью нашей работы является изучение коммуникативной компетентности как фактора школьной тревожности.

В качестве объекта выступает школьная тревожность в младшем школьном возрасте.

Предмет исследования - взаимосвязь школьной тревожности и коммуникативной компетентности в младшем школьном возрасте.

Гипотеза: существует взаимосвязь между школьной тревожностью и коммуникативной компетентностью, а именно: чем выше уровень коммуникативной компетентности, тем ниже уровень школьной тревожности младшего школьника.

Задачи:

. Проанализировать литературу по проблеме исследования.

. Исследовать основные характеристики школьной тревожности в младшем школьном возрасте.

. Изучить сформированность коммуникативной компетентности в младшем школьном возрасте.

. Провести сравнительный анализ результатов до и после реализации коррекционно-развивающей программы и интерпретацию полученных результатов.

. Выработать рекомендации, в том числе программу по коррекции школьной тревожности.

База исследования: в исследовании приняли участие учащиеся начальных классов МБОУ «Чкаловская средняя общеобразовательная школа Оренбургского района» Оренбургской области. Общее количество испытуемых - 21 учащийся.

Для реализации целей исследования были использованы следующие методики:

. Тест для учащихся «Коммуникативная компетентность»

(модифицированный Л.С. Колмогоровой вариант теста Михельсона)

. Тест школьной тревожности Филлипса.

. Метод ранговой корреляции критерия Спирмена; критерий Вилкоксон.

Глава I. Теоретические аспекты школьной тревожности

.1 Изучение школьной тревожности в психологической науке

Психология довольно давно изучает феномен тревоги. На современном этапе изучения становится понятным, что при изучении этого феномена необходимо изучать такие её проявления как собственно тревога, тревожность как личностное образование, тревожное поведение и т.д.

Большое количество исследователей тревожности согласны с тем, что проблема тревожности как проблема собственно психологическая - и в научном, и в клиническом плане - была впервые поставлена и подверглась специальному рассмотрению в трудах З. Фрейда, как отмечал Прихожан А.М. [54].

В самом общем виде тревожность понимается как негативное эмоциональное переживание, которое связано с предчувствием опасности. То, что тревога наряду со страхом и надеждой - особая, предвосхищающая эмоция, объясняет ее особое положение среди других эмоциональных явлений. Описывая это, можно согласиться с основателем гештальттерапии Ф. Перлз, который говорил, что формула тревоги очень проста: тревога есть брешь между сейчас и тогда, как подмечал А.М. Прихожан [55].

Выделяют тревожность как эмоциональное состояние (ситуативная тревога) и как устойчивую черту, индивидуальную психологическую особенность, которая проявляется в склонности к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги [62].

В русском языке это обычно отмечается соответственно в терминах «тревога» и «тревожность», причем последний используется и для обозначения явления в целом. Кроме того, состояние тревоги изучается как процесс, то есть подвергается анализу этапы его возникновения, развития, возбуждения соответствующих проявлений вегетативной нервной системы, закономерной смены состояний по мере нарастания тревоги и её разрядки. При этом существенное значение придаётся восприятию и интерпретации индивидом качества физиологического возбуждения, что было впервые сформулировано еще З. Фрейдом, по словам А.М. Прихожан [56].

На психологическом уровне тревожность ощущается как напряжение, беспокойство, нервозность, озабоченность и переживается в виде чувств неопределённости, беспомощности, незащищённости, одиночества, бессилия, грозящей неудачи, невозможности принять решение и другие [8].

На физиологическом уровне реакция тревожности проявляется в усилении сердцебиения, учащении дыхания, увеличении минутного объема циркуляции крови, повышении артериального давления, возрастании общей возбудимости, снижении порога чувствительности, когда ранее нейтральные стимулы приобретают отрицательную эмоциональную окраску [8].

Тревожность имеет определённую функциональную нагрузку, она проявляется как сигнал об опасности и привлекает внимание к возможным трудностям, препятствиям для достижения цели, содержащимся в ситуации, позволяет мобилизовать силы и тем самым добиться наилучшего результата. Поэтому оптимальный уровень тревожности рассматривается как необходимый для эффективного устройства к действительности (адаптивная тревога). Слишком высокий уровень рассматривается как дезадаптивная реакция, проявляющаяся в общей дезорганизации поведения и деятельности. В русле исследования проблем тревожности рассматривается и полное отсутствие тревоги как явление, препятствующее нормальной адаптации и так же, как и устойчивая тревожность, мешающее нормальному развитию и продуктивной деятельности.

Тем не менее, чаще всего тревогу рассматривают как отрицательное состояние, связывая её с переживаниями стресса. Так, Ю. Л. Ханин отмечает, что тревога как состояние - это реакция на различные (чаще всего социально-психологические) стрессоры, которая характеризуется различной интенсивностью, изменчивостью во времени, наличием осознаваемых неприятных переживаний напряженности, озабоченности, беспокойства и сопровождается выраженной активизацией вегетативной нервной системы. Состояние тревоги может варьировать по интенсивности и изменяться во времени как функция уровня стресса, которому подвергается индивид, но переживание тревоги свойственно любому человеку в адекватных ситуациях [71].

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

Так, А.М. Прихожан указывает, что тревожность - это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности [57].

Немов Р.С. определяет тревожность как постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состоянии повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях [46].

Петровский А.В.определяет тревожность как склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги. С его точки зрения это один из основных параметров индивидуальных различий. Тревожность обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности [58].

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

Так, Г.Г. Аракелов, Е.Е. Шотт, Н.Е. Лысенко и другие, отмечают, что тревожность - это многозначный психологический термин, который описывают как определенное состояние индивидов в ограниченный момент времени, так и устойчивое свойство любого человека. Анализ исследований последних лет позволяет обнаружить определения тревожности, допускающие утверждение о том, что повышенная тревожность возникает и реализуется в результате сложного взаимодействия когнитивных, аффективных и поведенческих реакций, провоцируемых при воздействии на человека различными стрессами. При этом, тревожность - как черта личности связана с генетически детерминированными свойствами функционирующего мозга человека, обуславливающими постоянно повышенным чувством эмоционального возбуждения, эмоций тревоги [6].

Однако, как уже отмечалось ранее, для продуктивной работы, для полноценной гармоничной жизни определенный уровень тревоги просто необходим. Тот уровень, который не изматывает человека, а создаёт тонус его деятельности. Такая тревога человека на преодоление препятствий и решение задач. Вот почему в школе, как в важнейшем институте социализации, тревожность также будет во многом определять продуктивность обучения. В педагогическом процессе чувство тревоги неизбежно сопровождает учебную деятельность ребенка в любой, даже самой идеальной школе. Более того, вообще никакая активная познавательная деятельность человека не может не сопровождаться тревогой. И по закону Иеркса-Додсона оптимальный уровень тревожности повышает продуктивность деятельности. Ведь сама ситуация познания чего либо нового, неизвестного, ситуация решения задачи, когда нужно приложить усилия, чтобы непонятное стало понятным, всегда таит в себе неопределённость, противоречивость, а следовательно, и повод для тревоги.

Подводя итог анализу результатов исследований, посвящённых проблемам тревоги и тревожности, можно отметить следующие основные моменты.

· В современной психологии тревога понимается как психическое состояние, а тревожность - как психическое свойство, детерминированное генетически, онтогенетически или ситуационно.

· Состояние тревоги и тревожность как личностная черта оказывают неоднозначное воздействие на эффективность деятельности, которая определяется соответствием уровня тревоги оптимальному для конкретного человека состоянию. В целом, эффект может быть как мобилизующий, так и дезорганизующий, причём чем интенсивнее состояние тревоги, тем более вероятен дезорганизующий эффект.

Тревожность обладает силой самоподкрепления и может привести к формированию «выученной беспомощности». Тревожность и тревога иногда не осознаются субъектом и могут регулировать его поведение на неосознаваемом уровне. Наблюдение тревожного поведения «со стороны» также часто затруднительно в силу того, что тревожность может маскироваться под другие поведенческие проявления [42].

Исходя из общетеоретических представлений о сущности тревоги как психического состояния и тревожности как психического свойства далее мы подробно рассмотрим специфику тревожности в детском возрасте и её особое проявление - школьную тревожность.

Исследования школьной тревожности показали, что она имеет свою специфику, отражающую факторы её порождающие.

По мнению Р. В. Овчаровой, школьная тревожность - сравнительно мягкая форма проявления эмоционального неблагополучия ребенка. Выражается она в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников [47].

По мнению А.В. Микляевой, школьная тревожность - это самое широкое понятие, включающее различные аспекты устойчивого школьного эмоционального неблагополучия, которая выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения, своих решений. В целом, школьная тревожность является результатом взаимодействия личности с ситуацией. Это специфический вид тревожности, характерный для определенного класса ситуаций - ситуаций взаимодействия ребенка с различными компонентами школьной образовательной среды [42].

В психологической литературе выделяют следующие признаки школьной тревожности: школьная дезадаптация (Л.С. Иванова, О.А. Матвеева и др.), напряжённая школьная образовательная среда (Г.А. Ковалев), неадекватные ожидания со стороны родителей (Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова), неблагоприятные отношения с педагогом (О.А. Слепичева), смена школьного коллектива (А.К. Дусавицкий) и другие.

Вообще, школьную образовательную среду можно описать следующими признаками:

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

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

· программа обучения [7].

Школьная тревожность на каждом этапе обучения не однородна; она вызвана различными причинами и проявляется в различных формах, хотя некоторые из них можно считать «возрастно-универсальными».

Школьная тревожность начинает развиваться в дошкольном возрасте. Она возникает вследствие столкновения ребенка с требованиями обучения и кажущейся невозможностью им соответствовать. Такое положение дел приводит к тому, что к моменту поступления в школу ребенок уже «подготовлен» к тревожному реагированию на различные аспекты школьной жизни [36].

Более того, младший школьный возраст традиционно считается «эмоционально насыщенным». Это связано с тем, что с поступлением в школу увеличивается круг потенциально тревожных событий, прежде всего, за счёт оценочных ситуаций, усугубленных фактором публичности (ответ у доски, контрольная работа и т. д.). Учитывая, что этот возраст знаменуется одним из наиболее ярких возрастных кризисов развития («кризис семи лет»), неудивительно, что шести-семилетний ребенок становится особенно эмоционально возбудимым, раздражительным, капризным, что происходит на фоне процесса адаптации к новой роли - школьника. О важности этого процесса говорит хотя бы тот факт, что Всемирной организацией здравоохранения этот период называется периодом «школьного шока» [21].

Поскольку тревога является неотъемлемым элементом адаптационного процесса, больше всего беспокойств по поводу школьной жизни испытывают первоклассники, для которых посещение школы представляет собой принципиально новую форму организации жизни [12]. При этом, как показано в исследовании Лютовой и Мониной, школьная тревожность первоклассника «персонифицирована» в фигурах родителей: его опасения сконцентрированы вокруг нежелания расстроить близких людей. Как правило, после завершения адаптационного периода (по разным данным, он длится от одного месяца до полугода) уровень тревожности у большинства детей, для которых этот период был успешен, нормализуется [39].

Во втором и третьем классах ребёнок полностью ориентируется в системе учебной деятельности и школьных требований, что даёт основания назвать социально-педагогическую ситуацию его развития стабильной [11]. В целом ко второму-третьему классу тревожность ниже, чем в первый год школьного обучения. В то же время, личностное развитие приводит к тому, что спектр потенциальных причин школьной тревожности расширяется. К их числу, по данным исследовательского коллектива под руководством И. В. Дубровиной, можно отнести:

· школьные неприятности (двойки, замечания, наказания);

· домашние неприятности (переживания родителей, наказания);

· боязнь физического насилия (старшеклассники могут отобрать деньги, жвачку);

· неблагоприятное общение со сверстниками («дразнят», «смеются») [24].

В целом, в младшем школьном возрасте повышенная школьная тревожность однозначно рассматривается как показатель школьной дезадаптации, поскольку, как указывалось выше, не имеет под собой личностных предпосылок.

Следующим нестабильным периодом в школьной жизни ребенка является момент перехода в среднюю школу, сопровождающийся изменением системы школьных требований, требует адаптационных усилий, и, соответственно, ведёт к повышению уровня школьной тревожности [11]. В дальнейшем социально-педагогическая ситуация становится привычной вплоть до девятого класса - периода выпускных экзаменов.

Начиная с подросткового возраста, тревожность по отношению к школьной жизни может уже являться сложившейся личностной особенностью, связанной, например, с формированием тех или иных акцентуаций характера [4].

В начале подросткового периода у ребят возникают другие проблемы: они переходят в 5 класс, когда на смену одному привычному учителю приходит несколько новых педагогов с разными требованиями, подчас противоречивыми и нередко противоречащими тем, которые выдвигал учитель младших классов. Эти противоречия повышают тревогу школьников, потому что ведут к необходимости выбора. Рассматривая состояние детей в этот период с педагогической точки зрения, можно характеризовать низкой организованностью, учебной рассеянностью и недисциплинированностью, снижением интереса к учёбе и её результатам, с психологической - снижением самооценки, высоким уровнем ситуативной тревожности.

По данным И. В. Дубровиной, в подростковом возрасте наблюдается постепенное снижение уровня тревожности вплоть до 10-го класса, и достаточно серьёзное увеличение количества тревожных учащихся в 11-м классе. Однако эта тревожность неоднородна. Если до 14-15 лет преобладает межличностная тревожность, связанная, прежде всего, с отношениями со сверстниками (друзьями, одноклассниками), то к 16-17 годам начинает доминировать самооценочная тревожность, обусловленная необходимостью личностного самоопределения и выбора дальнейшего жизненного пути [24].

В поведении школьников может прослеживаться достаточно большое разнообразие тревожных реакций, так О. Филлипсом были выделены следующие типы проявления школьной тревожности:

· общая тревожность в школе, которая показывает общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы;

· переживания социального стресса, как эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего - со сверстниками);

· фрустрация потребности в достижении успеха, иначе говоря как, неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и так далее;

· страх самовыражения, как, негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей;

· страх ситуации проверки знаний, то есть, негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно - публичной) знаний, достижений, возможностей;

· страх несоответствовать ожиданиям окружающих, который раскрывается в ориентации на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, а также, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок;

· низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, то есть, такие особенности психофизиологической организации, которые снижают приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды;

· проблемы и страхи в отношениях с учителями - общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка [56].

Таким образом, школьная тревожность - выступает ярким признаком школьной дезадаптации ребёнка, отрицательно влияя не только на учёбу, но и на общение, на здоровье и общий уровень психологического благополучия. Ведь именно школа становится одним из определяющих факторов в становлении личности ребенка. Особенно это касается учащихся младшего школьного возраста, так как этот возраст традиционно считается «эмоционально насыщенным».

1.2 Характеристики школьной тревожности в младшем школьном возрасте

С приходом в школу ребенок оказывается в новой для себя социальной ситуации. Изменяется его место в системе социальных отношений: он впервые начинает заниматься общественно значимой деятельностью, получает новые права и обязанности, учится самостоятельно выстраивать отношения с окружающими. Уровень тревожности в младшем школьном возрасте повышается, что связано не только с изменением привычных условий жизни, но и с перестройкой взаимоотношений ребенка со взрослыми и сверстниками. В начале обучения у большинства детей отмечается достаточно низкий уровень и неустойчивость работоспособности, высокий уровень напряжения сердечнососудистой системы, а также низкие показатели взаимодействия разных физиологических систем. По интенсивности и напряженности изменений, происходящих в организме ребенка в первые недели обучения, учебные занятия можно сравнить с экстремальными нагрузками взрослого человека.

В первом классе возрастными задачами развития детей являются освоение приемов учебной деятельности и системы школьных требований, развитие произвольности психических процессов. Постоянно изменяющаяся социально-педагогическая ситуация предполагает освоение новых вариантов ролевого взаимодействия (ученик - учитель, ученик - одноклассники, ученик - родители ученика). В этот период наиболее характерными причинами школьной тревожности ребёнка, приводящими к его дезадаптации, становятся:

· изменение уровня и содержания требований со стороны взрослых;

· необходимость придерживаться правил школьной жизни;

· «сверхценность» позиции школьника и атрибутов школьной жизни;

· изменение режима дня;

· возрастание психофизиологических нагрузок;

· необходимость освоения ролевого взаимодействия со значимыми другими (учителями);

· столкновение с системой школьных оценок.

Поступление в школу - очень серьёзное событие в жизни ребёнка, накладывающее на него ответственность за успешность учебной деятельности и соблюдение норм и правил поведения в школе. Одно из таких правил гласит: «Опаздывать на урок нельзя!» Многие учителя применяют к опоздавшим ученикам различные «репрессии» вплоть до того, что просто не пускают их на урок. Поэтому довольно часто первоклассник боится опоздать в школу, на урок. Этот страх может выражаться как вербально (ребенок поторапливает родителей, собирающих его в школу, поторапливает сам себя, спрашивает, сколько времени, прямо выражает свои опасения придти не вовремя, боится вечером заснуть, поскольку утром можно проспать), так и невербально (постоянно поглядывает на часы перед выходом в школу, движения убыстрены, суетливы, появляются интонации нетерпения, раздражения, обиды на замешкавшихся родителей) [19].

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

Ситуативная школьная тревожность первоклассника может проявляться и в том, что ребенок минимизирует свое участие в потенциально тревожащих ситуациях. Если тревожность сфокусирована преимущественно вокруг ситуации проверки знаний, она может проявляться в том, что ребенок отказывается принимать в них участие или старается сделать это как можно более незаметно. В итоге в любой школе можно увидеть первоклассника, который при ответе на вопрос учителя говорит очень тихо, почти неслышно (что, как правило, вызывает раздражение учителя и тем самым подкрепляет школьную тревожность ребенка), либо просто отказывается отвечать, иногда сопровождая свой отказ бурной эмоциональной реакцией (слезами, агрессивными вспышками) [12].

При этом, как показано в исследованиях Е.К. Лютовой, Г.Б. Мониной, школьная тревожность первоклассника «персонифицирована» в фигурах родителей: его опасения сконцентрированы вокруг нежелания огорчить близких людей. Как правило, после завершения адаптационного периода (по разным данным, он длится от одного месяца до полугода) уровень тревожности у большинства детей, для которых этот период был успешным, нормализуется [39].

Ко второму классу ребенок полностью ориентируется в системе учебной деятельности и школьных требований, взаимодействует со знакомыми людьми (учителями, одноклассниками), что дает М.Р. Битяновой, основания назвать социально-педагогическую ситуацию его развития стабильной [12].

Основными возрастными задачами для учеников 2-4 классов начальной школы становятся развитие познавательной сферы, выработка и закрепление эффективного стиля учебно-познавательной деятельности. Поэтому меняются и типичные причины школьной тревожности, среди которых выделяют:

· хроническую или эпизодическую учебную неуспешность;

· неуспешность во взаимодействии с учителями или одноклассниками;

· несоответствие ожиданий родителей демонстрируемым ребенком результатам.

В целом во втором и четвертом классах тревожность школьников ниже, чем в первый год школьного обучения. В то же время личностное развитие приводит к тому, что спектр потенциальных причин школьной тревожности расширяется. К их числу, по данным И.В. Дубровиной, можно отнести школьные и домашние неприятности, боязнь физического насилия со стороны, например, старшеклассников, неблагоприятное общение со сверстниками [24].

Таким образом, в младшем школьном возрасте повышенная школьная тревожность однозначно рассматривается как показатель школьной дезадаптации, поскольку не имеет под собой личностных предпосылок.

В силу возрастных особенностей и недостатка опыта многие школьники не видят продуктивных способов разрешения трудных ситуаций, связанных прежде всего с общением, поэтому пасуют перед жизненными трудностями, замыкаются в себе, боятся поделиться своими переживаниями с близкими.

У младших школьников тревожность является результатом фрустрации потребности в надежности, защищённости со стороны ближайшего окружения (ведущей потребности этого возраста). Тревожность в младшем школьном возрасте представляет собой функцию нарушения отношений с близкими взрослыми. У младших школьников таким близким взрослым, помимо родителей, может оказаться учитель.

Описанные особенности детской тревожности и её специфика на каждом этапе онтогенеза определяют характер развития и феноменологию особого вида тревожности - школьной тревожности.

Чувство тревоги в младшем школьном возрасте неизбежно, поскольку познание всегда сопровождается тревогой. Познание - это всегда открытие чего-то нового, а всё новое таит в себе беспокоящую человека неопределённость. Устранить эту тревогу, по сути, означает нивелировать все трудности познания, которые являются необходимым условием успешности усвоения знаний. Поэтому следует сразу оговориться, что оптимальная учеба в школе возможна только при условии более или менее систематического переживания тревоги по поводу событий школьной жизни. Однако интенсивность этого переживания не должна превышать индивидуальной для каждого ребёнка «критической точки», после которой оно начинает оказывать дезорганизующее, а не мобилизующее влияние.

Именно интенсивное, дезорганизующее учебную деятельность переживание тревожности рассматривается как системообразующий признак школьной дезадаптации (Вострокнутов Н.В., 1995; Иванова Л.С., 2003; Матвеева О.А., Львова Е.А., 2001), или, в рамках парадигмы сопровождения, характеристика неконструктивного протекания процесса адаптации [11].

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

Наименьшим «фактором риска» формирования школьной тревожности, безусловно, является первый признак. Дизайн школьного помещения как компонент образовательной среды - это наименее стрессогенный фактор, хотя отдельные исследования показывают, что причиной возникновения школьной тревожности в некоторых случаях могут стать те или иные школьные помещения.

Наиболее типично возникновение школьной тревожности, связанной с социально - психологическими факторами или фактором образовательных программ. На основе анализа литературы и опыта работы со школьной тревожностью выделяются несколько факторов, воздействия которых способствует ее формированию и закреплению. В их число входят:

· учебные перегрузки;

· неспособность учащегося справиться со школьной программой;

· неадекватные ожидания со стороны родителей;

· неблагоприятные отношения с педагогами;

· регулярно повторяющиеся оценочно - экзаменационные ситуации;

· смена школьного коллектива и или непринятие детским коллективом.

Неадекватные ожидания со стороны родителей, как уже отмечалось, являются типичной причиной, порождающей у ребенка внутриличностный конфликт, который, в свою очередь, приводит к формированию и закреплению тревожности вообще. В плане школьной тревожности - это, прежде всего, ожидания, касающиеся школьной успеваемости. Чем более родители ориентированы на достижение ребенком высоким учебных результатов, тем более выражена у ребёнка тревожность, что продемонстрировано в исследовании Б. И. Кочубея и Е. В. Новиковой [35].

Практически все перечисленные формы проявления школьной тревожности сохраняются на протяжении дальнейшего обучения в начальной школе. Менее типичными становятся только те проявления тревожности, которые непосредственно обусловлены ассимиляцией роли школьника. Зато, начиная со второго класса, ребенок сталкивается с традиционной системой школьных оценок. Здесь следует оговориться, что время возникновения этой формы школьной тревожности напрямую связано с традициями конкретной школы. В некоторых школах оценки начинают выставлять еще со второго полугодия первого класса. В наших школах, как и в большинстве других, «двойки», «тройки», «четверки» и «пятерки» начинают получать только второклассники.

Школьная оценочная система первоначально вызывает почти «магический» эффект, и ценность хорошей оценки на протяжении не только всей начальной школы, но и на следующих этапах школьного обучения для многих детей очень высока. По сути, оценка является «внешним» мотиватором учебной деятельности, и, благодаря этому, со временем теряет свой стимулирующий эффект, став самоцелью, как утверждал Ильин Е. П. [46].

Многих учащихся начинает беспокоить не сам результат учебной деятельности, оцениваемый субъективно по шкале «хорошо знаю - плохо знаю», а её внешняя оценка. Важно не хорошо понять урок, а получить хорошую отметку (в случае доминирования мотивации избегания неудач - не получить плохую), причем самыми разными способами: от бесконечных зубрежек до «вымаливания» хорошей оценки со слезами на глазах.

Следует отметить, что аналогичные явления могут наблюдаться ещё в «дооценочной» жизни первоклассников, которым вместо оценок ставятся цветные печати, весёлые или грустные «рожицы», которые не без помощи родителей легко переводятся ими в традиционную систему оценок. Кроме того, иногда, когда подобные отметки вообще не выставляются или выставляются нерегулярно, тревога детей может повыситься из-за отсутствия обратной связи.

Тревожные дети могут не пользоваться всеобщим признанием в группе. Они чаще входят в число наименее популярных, так как очень часто такие дети крайне неуверенные в себе, замкнутые, малообщительные. Причиной непопулярности иногда является их безынициативность из-за неуверенности в себе, поэтому эти дети скорее не могут быть лидерами в межличностных взаимоотношениях. Результатом безынициативности тревожных детей является и то, что у других детей появляется стремление доминировать над ними, что ведёт к снижению эмоционального фона тревожного ребенка, к тенденции избегать общения, возникают внутренние конфликты, связанные со сферой общения, усиливается неуверенность в себе. В то же время, в результате отсутствия благоприятных взаимоотношений со сверстниками появляется состояние напряжённости и тревожности, которые и создают либо чувство неполноценности и подавленности, либо агрессивности. Ребёнок с низкой популярностью, не надеясь на сочувствие и помощь со стороны сверстников, нередко становится эгоцентричным, отчуждённым. Это плохо в обоих случаях, так как может способствовать формированию отрицательного отношения к детям, людям вообще, мстительность, враждебность, стремление к уединению.

Подводя итог описанию феномена школьной тревожности в младшем школьном возрасте, необходимо отметить следующее.

· Школьная тревожность - это специфический вид тревожности, проявляющийся во взаимодействии ребенка с различными компонентами образовательной среды и закрепляющейся в этом взаимодействии. В её формировании можно условно выделить как ситуационные (собственно взаимодействие с компонентами образовательной среды), так и индивидуальные предпосылки (темперамент, самооценка и т. д.).

· Тревога является неотъемлемой частью учебного процесса, и поэтому не может рассматриваться как однозначно негативное состояние. Дезорганизующее влияние на учебную деятельность оказывают только частые и/или интенсивные тревожные состояния, которые свидетельствуют о нарушении процесса школьной адаптации.

· Школьная тревожность на каждом этапе обучения неоднородна; она вызвана различными причинами и проявляется в различных формах, хотя некоторые из них можно считать «возрастно-универсальными».

· Школьная тревожность младшего школьника является очевидным признаком затруднений в процессе школьной адаптации. Начиная с подросткового возраста, она может формироваться и закрепляться в рамках личностной тревожности как психического свойства учащегося.

· Повышенная школьная тревожность препятствует эффективной учебной деятельности независимо от того, осознаётся она самим ребёнком или нет.

Это может быть связано с отсутствием необходимых коммуникативных навыков или же гипертрофированной мотивацией «быть хорошим», «быть умным», указывающей на конфликтность самооценки и уже сформированную школьную тревожность.

Можно сделать вывод, что зачисление ребёнка в школу лавинообразно увеличивает вербализованных и невербализованных оценок, с которыми он ежедневно сталкивается. Тревожные дети буквально с первых дней пребывания в школе попадают в ситуацию отрицательного оценивания, хронического неуспеха. И только неумение младшего школьника справиться с этим неуспехом во многом служит основой для возникновения у него тревожности. Ведь школьное обучение осуществляется в условиях межличностных отношений и поэтому характер общения во многом определяет уровень его тревожности. Таким образом, именно младший школьный возраст должен выступать периодом интенсивного развития коммуникативной компетентности школьника.

.3 Коммуникативная компетентность как фактор оптимизации школьной тревожности в младшем школьном возрасте

Усиленное внимание к проблемам коммуникативной компетентности связано с тем, что концепция модернизации российского образования определяет новые социальные требования к формированию жизненных установок личности. Происходит переориентация оценки результатов образования с понятий «подготовленность», «обученность», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся [9].

В научном контексте сочетание терминов «коммуникативная компетентность» впервые было использовано в русле социальной психологии (от латинского слова competens - «способный») - способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений).

Понятие «компетентность» имеет латинские корни и происходит от «compete», что переводится на русский язык как «добиваюсь», «соответствую», «подхожу», это понятие давно используется в психологической и педагогической литературе, однако повышенный интерес к нему появился лишь в последнее время. Скорее всего, это связано с тем, что высвечивается грань нашей быстро меняющейся реальности [7].

В наши дни компетентность рассматривается как самостоятельно реализуемая способность, основанная на приобретённых знаниях учащегося, его интеллектуальном и жизненном опыте, ценностях и наклонностях, которую он развил в результате познавательной деятельности и образовательной практики.

Компетентность - это категория, принадлежащая сфере отношений между знанием и практической деятельностью человека. По определению Б.Ю. Эльконина, компетентность - это квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность [75].

Коммуникативная компетентность, по мнению Кунициной В.Н., это владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии [34].

Как утверждает Петровская Л.А., коммуникативная компетентность - это совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения [52].

Емельянов Ю.Н.рассматривает коммуникативную компетентность как ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения [34].

Коммуникативная компетентность связана с семантизацией своего поведения для других в интерперсональном опыте жизни, обеспечивает субъекту чувство удовлетворённости собой как субъектом социального партнёрства. В конечном счёте, высокий уровень коммуникативной компетентности обеспечивает успешность в социуме и соответственно повышает самоуважение человека, напротив, низкая коммуникативная компетентность коррелирует с повышенной стрессоуязвимостью, фрустрированностью и тревожностью (М. Ю. Кондратьев, Г. А. Ковалев).

Эта проблема явилась предметом изучения современных отечественных и зарубежных учёных: М.И. Лисиной, В.А. Кан-Калика, Н.Д. Никандрова, А.Б Добрович, Т. А. Репиной, Е.О. Смирновой, Ф. Хопкинса и других учёных.

Коммуникативная компетентность не возникает на пустом месте, она формируется. Основу её формирования составляет опыт человеческого общения [26].

Коммуникативная компетентность младшего школьника включает распознавание эмоциональных состояний и переживаний окружающих, умение выражать собственные эмоции вербальным и невербальным способом. Младший школьник уже должен владеть такими коммуникативными навыками как:

· умение сотрудничать;

· умение слушать и слышать;

· умение воспринимать и понимать информацию;

· говорить самому.

Исследования показали, что дети 7 лет не всегда адекватно могут выразить свои мысли, чувства, ощущения, что является препятствием для установления полноценного контакта между взрослым и ребенком. В то время как именно младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными навыками. Дети в этом возрасте отличаются особой чуткостью к языковым явлениям, у них появляется интерес к осмыслению своего речевого опыта, решению коммуникативных задач (Л.С. Колмогорова, Е. И. Негневицкая, З.Н. Никитенко, Е.А. Ленская, В.И. Верещагина и др.).

Коммуникативная компетентность имеет особую значимость в жизни человека, поэтому её формированию следует уделять пристальное внимание. Ведь в образовательном процессе ученика она имеет большое значение.

Во-первых, она влияет на учебную успешность. Простой пример: если ученик стесняется отвечать у доски или испытывает при этом чрезмерную тревогу, его реальный ответ (как воплощение коммуникативной компетентности) будет хуже имеющихся знаний, а его оценка, соответственно, ниже. Полученный негативный опыт отрицательно повлияет на последующую учебную деятельность.

Во-вторых, от коммуникативной компетентности во многом зависит процесс адаптации ребёнка к школе, в частности его эмоциональное благополучие в классном коллективе. Как известно, школьная адаптация подразделяется на учебную и социально-психологическую. Ребенок должен привыкнуть не только к новому виду деятельности (обучению), но и к окружающим его людям. Если он легко находит общий язык с одноклассниками, то испытывает больший психологический комфорт и удовлетворённость ситуацией. И напротив, неумение контактировать с ровесниками сужает круг друзей, вызывает ощущения непринятости, одиночества в классе, может повышать уровень его тревожности и даже провоцировать асоциальные формы поведения.

В-третьих, коммуникативная компетентность учащихся может рассматриваться в образовательном процессе не только как условие сегодняшней эффективности и благополучия ученика, но и как ресурс эффективности и благополучия его будущей взрослой жизни [27].

Для развития коммуникативной компетентности необходимо:

определить её понятие и структуру, а также содержание на разных возрастных этапах; применить системный подход, обеспечить взаимодействие различных субъектов, технологий и направлений в целях достижения полноценного результата; выбрать метод, разработать программы, технологию, направления и техники развития коммуникативной компетентности учащихся [25].

Мы, в своей работе, коммуникативную компетентность понимаем, как целостную систему психических и поведенческих характеристик человека, способствующих успешному общению, то есть достигающему цели (эффективное) и эмоционально благоприятному (психологически комфортное) для участвующих сторон [26].

В её структуре выделяются следующие компоненты: когнитивный, личностный, ценностно-смысловой, поведенческий и эмоциональный.  
Они не являются частями целого, однако предполагают взаимовлияние, взаимопроникновение и существование каждого в остальных, что означает следующее:

· содержание отдельного компонента «раскрывается» через другие, взаимодействует с ними, проявляется в них;

· все компоненты (направления) должны быть включены в работу;

· более эффективным считается занятие, которое обеспечивает развитие ребенка по всем или многим обозначенным направлениям.

Если рассматривать смысл каждого компонента и обозначить его значение в коммуникативной компетентности для младшего школьника можно отметить, что когнитивный компонент образует знания о ценностно-смысловой стороне общения, о личностных качествах, способствующих и препятствующих общению, об эмоциях и чувствах, всегда сопровождающих его, об операциональной (поведенческой) стороне общения. Эти знания имеют большое значение, ведь человек обучается общению, наблюдая за поведением близких людей, подражая их примеру, что происходит недостаточно осознанно. Ребенок, и даже взрослый, не задумывается о самой форме этого процесса и может познавать его на протяжении всей жизни. Это позволяет лучше понять особенности собственного стиля общения, усовершенствовать его, разнообразить коммуникативные возможности.

Для возрастного уровня младшего школьника актуальны и доступны знания о самом себе и других людях. В ограниченной степени - о личностных качествах, проявляющихся в общении.

Ценностно-смысловой компонент - ценности, которые активизируются в общении. Личностные ценности, проявляясь в базовых отношениях к себе и другим людям, регулируют общение, придавая ему определённый смысл. Данный уровень регуляции чрезвычайно значим для человека. Например, для обращения с просьбой к кому-либо о чём-то для себя важно, какой смысл это имеет для просящего. Если, по его мнению, просить - значит показывать свою зависимость или слабость, что недопустимо, то он не будет этого делать. Или, например, если человек считает, что «никто никому ничего не должен», и поэтому боится получить отказ, то он тоже не может попросить. Подобные ситуации наблюдаются в начальной школе: ученик плачет и не может попросить у соседа карандаш. В этом случае «работает» личностный смысл, который не позволяет просить.

Начиная с дошкольного периода и продолжая в младшем школьном возрасте, следует формировать нравственные ценности и базовые отношения к себе (самопринятие, самоуважение) и другим людям (принятие их, уважение к ним). Это не только облегчает, «разрешает» общение, но и делает его нравственным. Ведь если Я уважаю себя и других, то легко могу пообщаться с ними, без напряжений, опасений или страданий. В отличие, например, от ситуации, когда индивид уважает себя, а остальных - нет. В его общении часто сквозит пренебрежение к окружающим, поэтому они не хотят с ним контактировать. Такой человек чаще использует манипулятивные способы общения [32].

Личностный компонент образуют особенности личности вступающего в общение, которые естественным образом влияют на содержание, процесс и сущность коммуникации. Аутистичность, застенчивость, заносчивость, беззастенчивость, эгоистичность, отчуждённость, тревожность, ригидность, агрессивность, конфликтность, авторитарность негативным образом сказываются на общении. Коммуникативная компетентность младшего школьника должна основываться на уверенности в себе, оптимизме, доброжелательности (дружественность) и уважении к людям, справедливости, честности, стрессоустойчивости, альтруизме, эмоциональной стабильности, неконфликтности, неагрессивности. Дошкольный период наиболее сензитивен для воспитания личностных черт, в младшем школьном возрасте многие из них уже заложены, но изменения (развитие и коррекция) вполне возможны. У более старших детей коррекция потребует значительных усилий.

Эмоциональный компонент коммуникативной компетентности связан прежде всего с созданием и поддержанием позитивного эмоционального контакта с собеседником, саморегуляцией, умением не только реагировать на изменение состояния партнера, но и предвосхищать его. Именно эмоциональный фон создаёт ощущение психологически благоприятного или неблагоприятного, комфортного или дискомфортного общения. Обозначенные составляющие эмоционального компонента в доступной форме могут вырабатываться у младшего школьника.

Поведенческий компонент образуют коммуникативные умения, способы деятельности и опыт, который является образованием, интегрирующим в себя на уровне поведения и деятельности всех проявлений коммуникативной компетентности. Коммуникативные умения как элементы создают коммуникативное поведение. Их особенности, степень сформированности могут изучаться и измеряться, а также стать конкретной задачей развития или коррекции у ребенка.

К классификации коммуникативных умений общепринятого подхода не существует. В основе нашей позиции - ориентация на опыт детей.

Наиболее часто коммуникативные умения делят на две группы, находящиеся во взаимодействии и взаимопроникновении:

базовые, отражающие содержательную суть общения: приветствие; обращение; прощание; просьба о поддержке, об услуге, помощи; оказание поддержки, помощи, услуги; благодарность; отказ; прощение;

процессуальные, обеспечивающие общение как процесс: умение анализировать ситуацию коммуникации с точки зрения чувств и состояний партнёров, производимых ими воздействий; говорить перед другими; слушать других; сотрудничать; управлять (командовать); подчиняться.

Таким образом, тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие грозящей опасности является выражением неудовлетворения значимых потребностей младшего школьника, актуальных при ситуативном переживании тревожности, в том числе и в ситуациях общения. Для того чтобы преодолеть и избежать тревожные ситуации, необходимо, именно, в младшем школьном возрасте развивать коммуникативные навыки. Ведь от общения всё в большей мере зависит успешность дальнейшего обучения, активности в общественной жизни и личное психофизиологическое состояние.

Выводы по главе 1

Таким образом, теоретический анализ позволяет говорить о нескольких подходах в понимании тревожности. В нашей работе мы опираемся на вид тревожности, который проявляется во взаимодействии ребёнка с различными компонентами образовательной среды, то есть школьную тревожность. Ведь школьная тревожность на каждом этапе обучения неоднородна; она вызвана различными причинами и проявляется в различных формах. Вместе с тем, необходимо изучать и конкретизировать её характер в начальной школе для того, чтобы психологическая помощь была более адресной и корректной. Ведь изучение, своевременная диагностика и коррекция уровня тревожности у детей поможет избежать большого количества трудностей в социально-психологическом развитии ребёнка.

Большую роль в формировании и развитии школьной тревожности играет характер общения ребёнка или сформированность коммуникативной компетентности школьника. Так как школьное обучение осуществляется в условиях межличностных отношений и характер общения во многом определяет уровень его тревожности.

Развитие коммуникативной компетентности может выступать одним из важных условий оптимизации уровня тревожности. Следует подчеркнуть, что если на данном возрастном этапе данные предпосылки не будут реализованы, то компенсировать это в дальнейшем будет значительно труднее и потребуется для этого неизмеримо больше душевных и физических затрат.

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

Глава 2. Экспериментальное исследование взаимосвязи школьной тревожности и коммуникативной компетентности в младшем школьном возрасте

.1 Организация и методы исследования

Целью нашего исследования является экспериментальная проверка и обоснование выявленной в теоретических источниках взаимосвязи школьной тревожности и коммуникативной компетентности у детей младшего школьного возраста.

Экспериментальное исследование направлено на решение следующих задач:

. Исследовать характер школьной тревожности в младшем школьном возрасте.

. Изучить сформированность коммуникативной компетентности в младшем школьном возрасте.

. Выявить взаимосвязь школьной тревожности и сформированности коммуникативной компетентности у детей младшего школьного возраста.

. Проверка взаимосвязи средствами коррекционно-развивающей работы, направленной на повышение коммуникативной компетентности у детей младшего школьного возраста.

Наше исследование проводилось в 3 этапа:

Первый этап - диагностический.

На этом этапе был собран диагностический материал, который позволил выявить уровень школьной тревожности и уровень сформированности коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста.

В целях изучения нами применялись следующие методики: тест школьной тревожности Филлипса и тест для учащихся «Коммуникативная компетентность»

Второй этап (формирующий) - исследованная выборка случайным образом была разбита пополам на экспериментальную и контрольную группы. В экспериментальной группе нами была реализована коррекционно-развивающая программа на повышение уровня коммуникативной компетентности у детей младшего школьного возраста.

Третий этап (контрольный) - изучение школьной тревожности и уровня сформированности коммуникативной компетентности после реализации коррекционно-развивающей программы.

Оценка выраженности взаимосвязи и сдвига диагностических результатов после реализации коррекционно-развивающей программы осуществлялась с помощью коэффициентов ранговой корреляции Спирмена и автоматического расчёта Т-критерия Вилкоксона.

Выборка: в исследовании приняли участие 21 учащийся, в возрасте 9-10 лет МБОУ «Чкаловская СОШ Оренбургского района».

Для изучения школьной тревожности и уровня сформированности коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста мы использовали следующие методики:

опросник школьной тревожности Филлипса относится к стандартизированным психодиагностическим методикам и позволяет оценить не только общий уровень школьной тревожности, но и качественное своеобразие переживания тревожности, связанной с различными областями школьной жизни [2]. Опросник предназначен для работы с детьми младшего и среднего школьного возраста [Приложение 1].

Цель методики (опросника) состоит в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего школьного возраста. С её помощью анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов и их количеством.

Инструкция: тест состоит из 58 вопросов. На каждый вопрос Вам требуется однозначно ответить «Да» или «Нет».

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

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

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

- тест для учащихся «коммуникативная компетентность» (модифицированный Л.С.Колмогоровой вариант теста Михельсона) [Приложение 2].

Целью методики является изучение сформированности коммуникативной компетентности в младшем школьном возрасте.

Инструкция: «Прочти внимательно каждое задание. Выбери и отметь один из трёх вариантов, который соответствует твоему поведению. Отмечай, как ты делаешь, а не как следует делать».

Задания выполняются в несколько приемов.

Согласно представлениям Т.Гордона, компетентность в общении характеризуется позицией «на равных», без давления сверху и без зависимости. В тексте определяется количество компетентных реакций по 12-ти блокам коммуникативных умений [Приложение 2].

.2 Изучение школьной тревожности и коммуникативной компетентности в младшем школьном возрасте

По результатам методики (опросник Филлипса) у детей младшего школьного возраста, прослеживаются все уровни тревожности.

Таблица 1

Показатели характера тревожности в младшем школьном возрасте (в %)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № испытуемого | Общая тревожность в классе | Переживание социального стресса | Фрустрация потребности в достижении успеха | Страх самовыражения | Страх ситуации проверки знаний | Страх несоответствовать ожиданиям окружающих | Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | Проблемы и страхи в отношениях с учителями |
| 1 | 22 | 59 | 55 | 50 | 63 | 20 | 60 | 50 |
| 2 | 59 | 18 | 31 | 34 | 50 | 80 | 60 | 88 |
| 3 | 48 | 38 | 34 | 50 | 25 | 54 | 30 | 28 |
| 4 | 28 | 27 | 55 | 20 | 87 | 50 | 36 | 55 |
| 5 | 75 | 75 | 60 | 75 | 84 | 56 | 65 | 46 |
| 6 | 27 | 56 | 59 | 57 | 84 | 60 | 40 | 70 |
| 7 | 56 | 60 | 80 | 82 | 50 | 52 | 60 | 42 |
| 8 | 81 | 82 | 76 | 67 | 67 | 80 | 80 | 42 |
| 9 | 48 | 45 | 23 | 56 | 48 | 40 | 50 | 74 |
| 10 | 55 | 54 | 51 | 76 | 60 | 75 | 42 | 45 |
| 11 | 42 | 75 | 55 | 53 | 70 | 50 | 40 | 55 |
| 12 | 54 | 35 | 53 | 56 | 46 | 60 | 61 | 50 |
| 13 | 36 | 29 | 78 | 50 | 20 | 51 | 20 | 60 |
| 14 | 78 | 53 | 60 | 80 | 80 | 85 | 50 | 48 |
| 15 | 52 | 51 | 75 | 52 | 56 | 57 | 21 | 76 |
| 16 | 47 | 52 | 50 | 20 | 49 | 20 | 40 | 10 |
| 17 | 56 | 48 | 38 | 52 | 48 | 40 | 40 | 37 |
| 18 | 40 | 47 | 76 | 50 | 20 | 51 | 50 | 48 |
| 19 | 26 | 46 | 78 | 75 | 40 | 51 | 54 | 47 |
| 20 | 53 | 56 | 56 | 51 | 55 | 52 | 20 | 46 |
| 21 | 58 | 55 | 38 | 56 | 56 | 50 | 52 | 59 |

Как мы видим, по результатам исследования тревожности в школе с помощью теста Филлипса [Таблица 1], высокий процент по шкале «Общая тревожность в школе» имеют 3 учащихся, т.е. 14,2% испытуемых.

Несколько повышена общая тревожность в школе у 38% испытуемых (8 человек). Такие показатели свидетельствуют о том, что эти дети склонны переживать тревожность разной степени интенсивности, находясь в школе: в процессе обучения, проверки и оценки знаний, а так же, в процессе общения и взаимодействия с учителями и сверстниками. То есть, 52,2% от всего числа испытуемых расценивают ситуацию школьного обучения как угрожающую их престижу, самооценке, статусу, и тому подобное.

Нормальный уровень тревожности в школе имеют лишь 10 школьников, что составляет 47,6% испытуемых. Школа и школьные требования, трудности не являются для этих ребят травмирующими, что создаёт условия для нормального функционирования, развития ребёнка в процессе обучения, установления дружеских контактов и взаимоотношений.

Средний процент испытуемых, 42,8% (9 человек), не переживают социального стресса. Это говорит о том, что их отношения с социумом можно охарактеризовать как удовлетворительные, не травмирующие, позитивно окрашенные.

Однако, процент школьников, переживающих социальный стресс на высоком уровне - 14,2% (3 человека), на повышенном уровне - 42,8 % (9 человек). Такие данные указывают на то, что эмоциональное состояние этих детей, на фоне которого развиваются их социальные контакты, является напряженным, негативно окрашенным, возможно, фрустрирующим. Таким образом, создаются предпосылки для возникновения и развития беспокойства, тревоги, тревожности как следствия социального стресса.

Сравнительно небольшой процент школьников, 28,6% - 6 человек, испытывают фрустрацию потребности в достижении успеха на высоком уровне. Это говорит о том, что в ситуации школьного обучения в их поведении наблюдается неблагоприятный психический фон, который не позволяет им развивать свои потребности в успехе, в достижении высоких результатов. Причин такого явления может быть несколько. Например, неблагоприятное отношение сверстников и взрослых, которые как бы программируют школьника на неудачу, а успехи его воспринимают весьма условно. Или низкая самооценка школьника, неверие в свои силы и способности. Возможно так же и то, что фрустрация потребности достижения успеха проявляется на фоне тревожности как свойства личности.

Более высокий процент испытуемых, а именно, 47,6% (10 человек), испытывают фрустрацию достижения успеха на несколько повышенном уровне. То есть, в ситуации школьного обучения существуют неблагоприятные для них факторы, которые мешают в достижении успеха. Однако, влияние этих факторов не столь сильно, и при некоторых усилиях со стороны школьников и помощи со стороны учителей и сверстников, его вполне возможно избежать.

Не переживают фрустрацию в достижении успеха всего 5 школьников (23,8% испытуемых), что подтверждает предположение о том, что ситуация школьного обучения, для этих детей, не является травмирующей, негативно окрашенной и тревожной.

У 23,8 % испытуемых (5 человек) присутствует страх самовыражения. Этот факт свидетельствует о том, что большинство детей переживают негативные эмоции в ситуации предъявления себя другим, самораскрытия. На наш взгляд, это объясняется с одной стороны тем, что эти школьники склонны чрезмерно критично оценивать себя, но в то же время, исключительно эгоцентричны и мнят себя «центром вселенной». Такие противоречия в самовосприятии не позволяют им адекватно оценить себя и уж тем более, представить на «суд» окружающих. С другой стороны, в этом возрасте человек часто испытывает такие чувства и эмоции, которые не понимает и стыдится, отсюда стремление «закрыться», спрятать свой внутренний мир от окружающих.

Несколько повышен уровень страха самовыражения у 61,9% испытуемых, что составляет 13 школьников. Основываясь на этом факте, мы можем предположить, что в данном случае страх самовыражения присутствует лишь в определённых ситуациях или с определёнными людьми. Возможно также, что этот страх выражен не ярко, и не является генерализированным, то есть, не доминирует над другими эмоциями.

И только 14,2% (3 человека) школьников данной группы испытуемых не имеют психологических и эмоциональных трудностей в самопредъявлении и самораскрытии. Эти дети легко находят контакт с окружающими, быстро заводят новые знакомства, их отношения глубже и эмоционально насыщеннее, по сравнению с теми, кто испытывает тревожность в этой области.

% (4 школьника) испытывают сильный, и 33,3% (7 школьников) - менее сильный страх в ситуации проверки знаний. Скорее всего, это объясняется тем, что, по мнению этих учеников, учителя предъявляют к ним завышенные требования, вследствие чего, могут негативно оценить их, а негативные оценки, как говорилось выше, крайне болезненны для подростков и представляют угрозу их положению среди сверстников, самооценке. Возможно и то, что эти школьники настолько неуверенны в себе, собственных знаниях и силах, что само ожидание проверки знаний тревожит их, а общение с учителем приносит только негативные эмоции.

Так же, 47,6% испытуемых (10 человек) не испытывают страха в ситуации проверки знаний.

% учащихся (4 человека) показали высокий уровень страха не соответствовать ожиданиям окружающих и 52,3% испытуемых (11 человек) несколько повышен уровень страха не соответствовать ожиданиям окружающих. Это, скорее всего, свидетельствует о том, что желание социального одобрения присутствует у данной группы детей, но оно не является ведущим мотивом. То есть, школьники в некоторой степени ориентированны на мнение и оценку окружающих, но не зависимы от неё.

Только 28,5% испытуемых данной выборки (6 человек) не испытывают страха не соответствовать ожиданиям окружающих. Для этих детей наиболее значима собственная оценка происходящего, ориентация на собственные ценности и идеалы.

У 9,5% испытуемых (2 школьника) сильное эмоциональное напряжение появляется еще и при взаимодействии с учителями, и немного слабее, у 28,5% испытуемых (6 школьников).

,9% испытуемых (13 человек) не испытывают проблем и страхов в отношениях с учителями.

Маленькое число школьников (1 человек, 4,7%) имеет высокую тревожность вследствие низкой физиологической сопротивляемости стрессу. То есть, в поведении этого школьника наблюдается сниженная приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера, например, к школьному обучению в целом, и повышенная вероятность неадекватного деструктивного реагирования на тревожный фактор среды. Также 47,6% испытуемых, что составляет 10 школьников, склонны к данным особенностям.

,6% испытуемых, 10 школьников имеют нормальную физиологическую сопротивляемость стрессу, что свидетельствует о том, что возможные предпосылки для возникновения тревожности у них не физиологического, а социального плана, то есть страх самовыражения, боязнь оценок и трудности в межличностных контактах.

В результате количественного анализа было установлено, что повышенная тревожность связана с фактором фрустрации потребности в достижении успеха, страха самовыражения и страха в ситуации проверки знаний. Можно сказать, что дети, которые не приобрели до школы необходимого опыта общения со взрослыми и сверстниками, не уверены в себе, боятся не оправдать ожидания взрослых, испытывают трудности адаптации в школьном коллективе и страх перед учительницей.

Поэтому было сделано предположение о том, что возможной причиной возникновения тревожности в данной группе является недостаточный уровень сформированности коммуникативной компетентности.

Для подтверждения выдвинутого предположения был проведён тест на определение уровня сформированности коммуникативной компетентности младших школьников.

Таблица 2

Характер сформированности коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Типы реакций | | |  |
| № п/п | Коммуникативная реакция | Зависимая реакция | Агрессивная реакция | Общая компетентность |
| 1. | 10 | 9 | 5 | Коммуникативная |
| 2. | 6 | 10 | 8 | Зависимая |
| 3. | 11 | 7 | 6 | Коммуникативная |
| 4. | 13 | 6 | 5 | Коммуникативная |
| 5. | 6 | 7 | 11 | Агрессивная |
| 6. | 19 | 4 | 1 | Коммуникативная |
| 7. | 5 | 14 | 5 | Зависимая |
| 8. | 7 | 14 | 3 | Зависимая |
| 9. | 9 | 12 | 3 | Зависимая |
| 10. | 7 | 16 | 1 | Зависимая |
| 11. | 12 | 10 | 2 | Коммуникативная |
| 12. | 12 | 7 | 5 | Коммуникативная |
| 13. | 15 | 6 | 3 | Коммуникативная |
| 14. | 5 | 7 | 12 | Агрессивная |
| 15. | 12 | 8 | 4 | Коммуникативная |
| 16. | 13 | 6 | 5 | Коммуникативная |
| 17. | 6 | 13 | 5 | Зависимая |
| 18. | 14 | 6 | 4 | Коммуникативная |
| 19. | 5 | 15 | 3 | Зависимая |
| 20. | 10 | 11 | 3 | Зависимая |
| 21. | 4 | 9 | 11 | Агрессивная |

Как показывают результаты, общий уровень сформированности коммуникативной компетентности (выраженность коммуникативных реакций, «на равных», уверенных) составил 47,6%. Уровень зависимых, пассивных реакций составил 38% и уровень агрессивной, оказывающих давление реакций составил 14,2%. Данные результаты говорят нам о том, что в классе достаточно развита коммуникативная компетентность, но вместе с тем, есть учащиеся, у которых преобладает зависимый и агрессивный тип реакций.

При рассмотрении результатов теста по определённым блокам коммуникативных умений наиболее сформированными в младшем школьном возрасте на данной выборке оказались умение принять сочувствие, поддержку (85%), умение просить и принимать помощь (83%), реагирование на собственный неуспех и успех другого (76%).

Хорошо сформированными коммуникативными навыками в младшем школьном возрасте оказались: умение самому оказать сочувствие, поддержку (61%), умение вступить в контакт (61%).

Только половина учащихся умеет компетентно реагировать на попытку другого вступить в контакт (53%) и реагировать на справедливую критику (53%).

Самыми несформированными коммуникативными умениями оказались: умение обратиться к сверстнику с просьбой (44,3%), умение реагировать на задевающие, провоцирующие вопросы (42%), умение реагировать на несправедливую критику (34%). Из некомпетентных коммуникативных реакций зависимые реакции встречаются намного чаще, чем агрессивные.

Всё это говорит о том, что коммуникативная компетентность младших школьников ещё далека до оптимальной и это может препятствовать для оптимизации школьной тревожности в младшем школьном возрасте.

Таблица 3

Показатели уровня тревожности и компетентности младших школьников

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | «Общая тревожность» | «Общая компетентность» |
| 1 | Нормальный уровень | Коммуникативная |
| 2 | Повышенный уровень | Зависимая |
| 3 | Нормальный уровень | Коммуникативная |
| 4 | Нормальный уровень | Коммуникативная |
| 5 | Высокий уровень | Агрессивная |
| 6 | Нормальный уровень | Коммуникативная |
| 7 | Повышенный уровень | Зависимая |
| 8 | Повышенный уровень | Зависимая |
| 9 | Нормальный уровень | Зависимая |
| 10 | Повышенный уровень | Зависимая |
| 11 | Нормальный уровень | Коммуникативная |
| 12 | Нормальный уровень | Зависимая |
| 13 | Нормальный уровень | Коммуникативная |
| 14 | Повышенный уровень | Агрессивная |
| 15 | Нормальный уровень | Коммуникативная |
| 16 | Нормальный уровень | Коммуникативная |
| 17 | Повышенный уровень | Зависимая |
| 18 | Нормальный уровень | Коммуникативная |
| 19 | Повышенный уровень | Зависимая |
| 20 | Повышенный уровень | Зависимая |
| 21 | Повышенный уровень | Агрессивная |

Выявляя взаимосвязь между школьной тревожностью и сформированностью коммуникативной компетентности [Таблица3], получаем следующие данные: более высокий уровень компетентности в общении отмечается у детей с нормальным уровнем тревожности. И наоборот, те, у кого повышенный уровень тревожности встречается зависимый и агрессивный тип реакций.

Далее мы определили соотношение показателей уровня школьной тревожности и уровня сформированности коммуникативных навыков при помощи электронного расчёта коэффициента ранговой корреляции Спирмена [Приложение 3].

Получили, что r эмпирическое больше r критического и находится в зоне значимости. Следовательно, корреляция между уровнем школьной тревожности и уровнем сформированности коммуникативной компетентности высоко значима и является отрицательной, то есть, чем выше коммуникативная компетентность, тем ниже уровень школьной тревожности. [Приложение 3].

Данные экспериментального исследования позволяют сделать вывод о том, что существует связь между проявлением тревожности и коммуникативной компетентности у детей младшего школьного возраста. Из этого следует, что повышая уровень развития коммуникативной компетентности можно понизить уровень школьной тревожности младших школьников. Это обуславливает необходимость реализации коррекционно-развивающей программы с детьми младшего школьного возраста. С экспериментальной группой мы проведём коррекционно-развивающую работу по повышению уровня сформированности коммуникативной компетентности, а с контрольной группой коррекционно-развивающая - работа проводиться не будет.

По окончании работы со всеми детьми будет проведена повторная диагностика, направленная на исследование уровня школьной тревожности и уровня сформированности коммуникативной компетентности по двум методикам.

.3 Реализация коррекционно-развивающей программы по повышению уровня коммуникативной компетентности и анализ результатов повторной диагностики

Цель программы: повышение коммуникативной компетентности через решение следующих задач:

. Улучшение взаимоотношений в группе сверстников, улучшение межличностных отношений.

2. Установление и развитие отношений партнёрства и сотрудничества у младших школьников.

. Достижение способности к эмпатии, к пониманию переживаний, состояния и интересов друг друга.

. Выработку навыков адекватного и равноправного общения способности к предотвращению и разрешению межличностных конфликтов.

. Формирование умения выражать собственные эмоции вербальным и невербальным способом.

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

Формирующая работа имела несколько направлений.

Первое направление включало в себя работу с педагогическим коллективом МБОУ «Чкаловская СОШ», непосредственно занимающихся с детьми 3-го класса. На педагогическом совете учителям были прочитаны доклады:

1. «Причины возникновения школьной тревожности у детей младшего школьного возраста».

2. « Коммуникативная компетентность как фактор школьной тревожности в младшем школьном возрасте».

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

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

В процессе проведения педагогического совета учителя были ознакомлены с результатами констатирующего эксперимента, в которых показана обнаруженная зависимость проявления тревожности от уровня сформированности коммуникативной компетентности у детей младшего школьного возраста. Педагоги имели возможность задавать вопросы, связанные с особенностями работы с выявленными группами детей, а также им были даны рекомендации, улучшающие эффективность работы с детьми, способствующие повышению коммуникативной компетентности и помогающие им строить свое поведение адекватно той ситуации, в которой они находятся.

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

Ориентировочный (1 занятие)

Реконструктивный (5 занятий)

Закрепляющий (2 занятия)

Каждый этап предполагает работу по основным блокам:

Сплочение группы, выработка правил поведения на занятиях.

Развитие представлений о ценности другого человека и себя самого, развитие коммуникативных навыков, осознание проблем в отношениях с людьми, формирование положительных стратегий взаимодействия.

Приобретение навыка деятельности в конфликтной ситуации, усвоение способов разрешения собственных проблем, осознание мотивов межличностных отношений.

Занятия проводились по 2 занятия в неделю с детьми, на базе МБОУ «Чкаловская СОШ».

Коррекционно-развивающую работу по повышению уровня сформированности коммуникативной компетентности целесообразно проводить в трёх основных направлениях: во-первых, научить учащихся распознавать чувства и настроения других людей, успешно взаимодействовать с другими людьми, выстраивать отношения со сверстниками, работать в группе на основе сотрудничества, относится друг к другу с теплотой и пониманием, во-вторых, развивать коммуникативные способности, навыки эффективного общения, чувство благодарности, сочувствие, чувство собственного достоинства, и, в-третьих, способствовать формированию общей психологической культуры, согласованных совместных действий, чувства уверенности в себе, умения оказывать и принимать знаки внимания, умения управлять агрессией и гневом.

Коррекционно-развивающее воздействие должно быть направлено на взаимовлияние, взаимопроникновение и существование таких компонентов коммуникативной компетентности, как когнитивный, личностный, ценностно-смысловой, поведенческий и эмоциональный. Ведь эти знания имеют большое значение в коммуникативной компетентности для младшего школьника.

Для развития коммуникативной компетентности со стороны взрослых необходимо учитывать следующие рекомендации:

. Во время игровых упражнений, этических бесед, проигрывания моделирующих ситуаций на основе реального взаимодействия младших школьников со сверстниками и взрослыми необходимо расширять социальный опыт младших школьников.

. Необходимо помочь младшим школьникам лучше узнать себя, развивать навык коммуникации, чувство собственного достоинства, повышать успешность, утверждать свои права в группе.

. Взрослый должен точно понять, как младший школьник открывает себя для себя и для окружающих, какими видят себя и окружающих, кто с ними общается.

. Для развития коммуникативной компетентности необходимо организовывать различные формы взаимодействия: работа в парах, тройках, четвёрках.

. Развитие самостоятельности и уверенности ребёнка, через не регламентированные поручения, предоставление возможности творчества. Но ребёнок должен при этом знать, что взрослые рядом и всегда придут на помощь. Детей следует учить находить выходы из создавшихся ситуаций.

По программе нами были проведены коррекционно-развивающие занятия с экспериментальной группой. После проведения занятий с детьми мы провели повторную диагностику учащихся экспериментальной и контрольной групп. Полученные результаты свидетельствуют о том, что проведённая работа дала выраженный и однонаправленный сдвиг результатов в экспериментальной группе. В контрольной группе данные остались практически без изменения [Таблица 4].

В экспериментальной группе после реализации программы у учащихся повысился уровень сформированности коммуникативной компетентности. За счёт перехода детей на более высокие уровни развития коммуникативной компетентности, количество детей с повышенным уровнем тревожности значительно сократилось, за счёт того, что их показатели тревожности перешли в зону «нормальной» тревожности.

Детей с высоким уровнем тревожности не осталось, так как у них уже диагностируется только повышенный уровень. Поэтому число детей с нормальным уровнем тревожности, в целом, стало больше.

Таблица 4

Показатели уровня школьной тревожности и уровня сформированности коммуникативной компетентности до и после коррекционно-развивающей работы

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Контрольная группа | | | | № | Экспериментальная группа | | | |
|  | До эксперимента | | После эксперимента | |  | До эксперимента | | После эксперимента | |
|  | Тревожность | Компетентность | Тревожность | Компетентность |  | Тревожность | Компетентность | Тревожность | Компетентность |
| 1 | 49 | 10 | 48 | 10 | 12 | 54 | 12 | 52 | 12 |
| 2 | 59 | 6 | 60 | 8 | 13 | 46 | 15 | 45 | 16 |
| 3 | 48 | 11 | 48 | 11 | 14 | 76 | 5 | 60 | 13 |
| 4 | 45 | 13 | 45 | 13 | 15 | 52 | 12 | 50 | 14 |
| 5 | 75 | 6 | 73 | 8 | 16 | 47 | 13 | 48 | 17 |
| 6 | 47 | 19 | 47 | 17 | 17 | 56 | 6 | 50 | 12 |
| 7 | 56 | 5 | 56 | 6 | 18 | 49 | 14 | 48 | 16 |
| 8 | 68 | 7 | 67 | 8 | 19 | 54 | 5 | 52 | 10 |
| 9 | 48 | 9 | 49 | 10 | 20 | 53 | 10 | 49 | 16 |
| 10 | 55 | 7 | 56 | 6 | 21 | 78 | 4 | 50 | 12 |
| 11 | 42 | 12 | 43 | 12 |  | | | | |

Если говорить обо всей группе детей, то можно увидеть следующие изменения. Увеличилось число детей с нормальным уровнем тревожности с 30% до 70%. Число детей с повышенным уровнем тревожности уменьшилось с 50% до 30% за счет их перехода с высокого уровня. Позитивным на контрольном эксперименте явилось то, что количество детей в группе детей с высоким уровнем тревожности уменьшилось до 0%.

Дети данной группы перешли как в группу с нормальным уровнем тревожности, так и с повышенным уровнем тревожности. Переход детей с высокого уровня на средний как бы является логически обусловленным, но переход с высокого на низкий уровень объясняется, как показал эксперимент, широким использованием коррекционно-развивающей программы.

Полученные диагностические данные после коррекционно-развивающей программы младших школьников экспериментальной группы показали, что у детей наблюдается положительная динамика в развитии. В контрольной группе, с которой работой не проводилась, динамика не заметна, у детей уровень тревожности остался прежним.



Рис.1 Диаграмма уровня тревожности и коммуникативной компетентности в экспериментальной группе до и после коррекционно-развивающей программы

На рисунке представленный качественный анализ уровней позволяет говорить о том, что программа создаёт благоприятные условия для снижения уровня школьной тревожности и повышения уровня сформированности коммуникативной компетентности.

У младших школьников повысился уровень коммуникативной компетентности, понизилась склонность к тревожности; основная направленность положительных эмоций - получение всё новых и новых удовольствий; дети стали понимать эмоциональное состояние другого человека; сформировались умения выражать собственные эмоции вербальным и невербальным способом, научились утверждать свои права в группе. Данные результаты были проверены средствами матстатистики через анализ значимости сдвига иссдедовательских результатов с использованием Т-критерия Вилкоксона. Был получен результат, который попадает в интервал значимости, что говорит нам о правильности наших выводов. (См. Приложение 3)

Таким образом, экспериментальный этап исследования, цель которого состояла в подтверждении взаимосвязи уровня тревожности и уровня коммуникативной компетентности младших школьников, позволил обнаружить количественные и качественные изменения, обусловленные теми условиями, которые разрабатывались в процессе проведения работы. Полученные в процессе контрольного этапа исследования качественные результаты наглядно подтвердили целесообразность и результативность разработанной и применяемой нами коррекционно-развивающей программы.

Выводы по главе 2

Исследование, проведённое нами по выявлению наличия взаимосвязи школьной тревожности и коммуникативной компетентности, позволяет нам сделать следующие выводы.

В данной исследованной группе были обнаружены все уровни школьной тревожности от минимальной до ярко выраженной. Проведённая диагностика сформированности коммуникативной компетентности, говорит о том, что в группе присутствуют как дети с агрессивной реакцией (14,2%), с зависимой реакцией (42,9%), а также с коммуникативной реакцией (42,9%). Качественный и количественный анализы позволяют говорить о том, что коммуникативная компетентность младших школьников ещё далека до оптимальной и это может препятствовать оптимизации школьной тревожности в младшем школьном возрасте.

В ходе исследования выяснили, что статистически часто встречаются оптимальные уровни тревожности. Данный вывод был проверен с помощью ранговой корреляции Спирмена, из которого следует, что взаимосвязь существует на уровне значимости, rs=-0,823, то есть, чем выше коммуникативная компетентность, тем ниже уровень школьной тревожности.

Проведение экспериментальной проверки с помощью коррекционно-развивающей программы по развитию коммуникативной компетентности также подтвердил наличие взаимосвязи, которая проявилась в том, что в экспериментальной группе после изменения характеристик коммуникативной компетентности изменились характеристики школьной тревожности. Результаты имели сдвиг к показателям оптимальной тревожности. Статистическая значимость данного сдвига была проверена с помощью коэффициента Вилкоксона и tэмп.=2, который попадает в интервал значимости.

Заключение

Младший школьный возраст как указывают ведущие отечественные и зарубежные психологи (Л.И.Божович, Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, Л.А.Венгер, Г.И.Россолимо и другие) особо ответственный период, когда происходит формирование личностных качеств ребенка, поэтому очень важно в этот период заложить основы полноценной психологически здоровой личности.

Именно в этом возрасте возможна коррекция отклонений в личностном росте, т.к. тревожность и низкий уровень сформированности коммуникативной компетентности являются одним из тормозов успешности гармоничного развития личности младшего школьника, поэтому так важна работа психолога именно в этом направлении.

Исследование, проведённое нами по выявлению наличия взаимосвязи школьной тревожности и коммуникативной компетентности, позволяет нам сделать следующие выводы.

В данной исследованной группе были обнаружены все уровни школьной тревожности от минимальной до ярко выраженной. Проведённая диагностика сформированности коммуникативной компетентности, говорит о том, что в группе присутствуют как дети с агрессивной реакцией (14,2%), с зависимой реакцией (42,9%), а также с коммуникативной реакцией (42,9%).

В ходе исследования было выявлено, что именно у тех учащихся, у которых преобладали агрессивные и зависимые реакции статистически чаще встречались показатели высокой тревожности. Данный вывод был проверен с помощью ранговой корреляции Спирмена, из которого следует, что взаимосвязь существует и rs=-0,823 [Приложение 3].

Проведение экспериментальной проверки обнаруженной взаимосвязи с помощью коррекционно-развивающей программы по развитию коммуникативной компетентности также подтвердил её наличие, которая проявилась в том, что в экспериментальной группе изменились не только характеристики коммуникативной компетентности, но и характеристики тревожности. Результаты имели сдвиг к показателям оптимальной тревожности. Статистическая значимость данного сдвига была проверена с помощью коэффициента Вилкоксона (Т=2, что попадает в зону статистической значимости) [Приложение 3].

Данная работа может послужить ориентиром для организации целенаправленного коррекционно-развивающего развития взаимодействия с тревожными детьми, поможет педагогам правильно организовать общение с данной категорией детей, целенаправленно проводя с ними работу по повышению их коммуникативной компетентности.

Таким образом, мы можем утверждать, что все поставленные в работе задачи были решены, гипотеза нашла своё подтверждение.

Список литературы

1. Агафонова, И.Н. Развитие у первоклассников коммуникативных умений /И.Н.Агафонова // Управление начальной школой. - 2010 № 9. - С.28 - 34.

2. Альманах психологических тестов. - М.: КСП, 1995. - 400 с.

. Андреева, А.Д Психологическая поддержка ребенка./ А.Д. Андреева // Воспитание школьников. - 2000. № 3- С.54-61.

. Андреева, И.Н. Ситуативная и личностная тревожность подростка // Психология и дети: рефлексия по поводу защиты прав ребёнка: Материалы Международной научно-практической конференции, 24-25 марта, 1999 г., г. Минск. - Мн., 1999 - 215с.

. Аракелов, Н.Е. Тревожность: методы ее диагностики и коррекции / Н.Е.Аракелов, А.Н. Шишкова.// Вестник МУ, сер. Психология. - 1998. № 1. - С.34-58.

. Аракелов, Н.Е. Психофизиологический метод оценки тревожности/ Аракелов Н.Е., Е.Е. Лысенко // Психологический журнал. - 1997. № 2. -С.37 - 42.

7. Асеев, В. Г. Возрастная психология [Текст] / В. Г. Асеев. - Иркутск: Издательство ИГПИ. - 1989. - 194 с.].

8. Астапов, В.М. Тревожность у детей / В.М. Астапов // Школьный психолог. 2009. - №17. - С.34 - 40.

. Балакина, Л.Л. Коммуникативная компетентность учащихся: сущность, содержание, необходимость формирования / Л.Л. Балакина // Мир науки, культуры, образования. - 2009. - №4. - С. 211-213.

. Безруких, М.М., Ефимова С.П. Ребенок идет в школу. / М.М.Безруких, С.П. Ефимова. - М.:Просвещение, 2005. - 315с.

11. Битянова, М.Р. Социальная психология:учебник для высших учебных заведений / М.Р.Битянова. - М.: Аспект Пресс, 1999. - 375 с.

12. Битянова, М.Р. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка / М.Р. Битянова. - М.: Просвещение, 1997. - 68 с.

13. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. - СПб., 2003. - 123 с.

14. Прихожан, А.М. Боюсь отвечать у доски / А.М. Прихожан // Семья и школа. - 1985. - N1. - C.56.

. Букатов, В.М. Я иду на урок: хрестоматия игровых приемов обучения: книга для учителя / В.М.Букатов, А.П.Ершова. - М.: Первое сентября, 2011.

16. Брагуца, А.В. Развитие коммуникативной компетенции учащихся в начальной школе /А.В. Брагуца //Начальная школа.- 2010.-№9.-С.75-78

17. Брязгунов, И.П., Михайлов А.Н., Столярова Е.В. Посттравматическое стрессовое расстройство у детей и подростков. И.П. Брязгунов, А.Н. Михайлов, Е.В. Столярова. - М.:Наука, 2008. - 123 с.

18. Вачков, И.В. Умение владеть эмоциями. / И.В. Вачков //Воспитание школьников. - 2006. - №5. - С.35.

19. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика - Пресс, 2009. - 135 с.

20. Гордон, Л. А.Что это было? /Гордон Л. А., Клопов Э. В. - М.: Просвещение, 2007 - 325с.

. Гормоза, Т.В.Динамика тревожности в младшем школьном возрасте / Гормоза Т.В. // Возрастная, педагогическая, коррекционная психология. - Мн.: 2000. -№3. - С.62-64.

22. Данилова Е.Е.Психологический анализ трудных ситуаций и способов овладения ими у детей 9-11-ти лет: автореф. канд. дисс. псих. наук:-М., -1990. - 39 с.

23. Дереклеева, Н.И. Развитие коммуникативной культуры учащихся на уроках и во внеклассной работе. / Н.И. Дереклеева . - М.: Просвещение, 2005. - 145 с.

24. Дубровина , И.В. Психическое здоровье детей и подростков. / И.В. Дубровина/ - М.: Академия, 2000. - 256 с.

25. Дивненко, О.В. Формирование коммуникативной компетентности: теоретико-методологические основы/ О.В. Дивненко. - М.: ИМСГС, 2004. - 114с.

26. Зайцева, К.П. Особенности формирования коммуникативных способностей младших школьников / К.П. Зайцева, Т.В. Кружилина // Гуманизация образования в России: сборник материалов региональной научной интерактивной конференции /под ред. В.А. Беликова, З.М. Уметбаева. - Магнитогорск: МаГУ. - 2008. - С. 104-106.

27. Зайцева, К.П. Игры, тренинги по формированию коммуникативных способностей младших школьников: методическое пособие к программе «Социализация» / К.П. Зайцева. - Магнитогорск: МаГУ, 2010. - 77 с.

28. Зайцева К.П. К вопросу о формировании у младших школьников навыков общения / К.П. Зайцева // Начальная школа: вчера, сегодня, завтра: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 50-летию факультета педагогики и методик начального образования МаГУ / под ред. Ю.Д. Коробкова, Т.В. Кружилиной, Т.Ф. Ореховой. - Магнитогорск: МаГУ, 2009. - С. 248-251.

29. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Авторская версия / И.А. Зимняя. М.: Московский исследовательский центр подготовки специалистов. 2007.

30. Зинченко, В.П. Психологический словарь. / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков - М.: Прайм-Еврознак, 2006. - 256 с.

31. Колмогорова, Л. С. Генезис и диагностика психологической культуры младших школьников. / Колмогорова Л. С. - Барнаул, 1999. - 256 с.

32. Колмогорова, Н.С. Коммуникативная компетентность как условие и следствие становления направленности личности: автореф. дис. кандидата псих. наук: 19.00.01 / Н.С. Колмогорова; Барнаул. гос. пед. ун-т. - СПб., 2004. - 34 с.

33. Костина, Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. / Л.М. Костина- СПб.: Речь, 2003 - 221с.

34. Куницына, В.Н. Межличностное общение. / Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. - СПб:Питер, 2001. - 544 с.

35. Кочубей, Б.И. Лики и маски тревоги / Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова // Воспитание школьника - 1990. - № 6 - 321с.

36. Кученко, Т.А. О детской тревожности. / Т.А. Кученко // Воспитание школьников. - 2002. - №5. - С. 214.

37. Клюева, Н.В. Учим детей общению. / Н.В. Клюева, Ю.В. Касаткина. - Ярославль: Академия развития, 1997 - 240 с.

38. Клюева, Т.Н. Как нам жить с новым стандартом/ Клюева Т.Н. // Школьный психолог. - 2011. - №6 - С.8.

39. Лютова, Е.К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / Е.К. Лютова, Г.Б. Монина. - СПб., 2001. - 85 с.

40. Макшанцева, Л.В. Тревожность и возможности ее снижения у детей / Л.В. Макшанцева // Психологическая наука и образование. - 1998. - № 2. - С. 21.

41. Матвеева, Л.В. Коммуникативный акт в условиях опосредствования общения / Л.В. Матвеева // Вестник МУ Психология. 1996 - №4 - С. 21.

42. Микляева, А.В. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие. / А.В. Микляева, П.В. Румянцева - СПб.:Речь, 2004. - 223с.

43. Мостова, О.Н. Развитие коммуникативных и познавательных умений младших школьников. / О.Н. Мостова // Начальная школа: плюс до и после. - 2007. - №6. - С.52-55.

44. Нартова-Бочавер, С. Coping behavior - в системе понятий психологии личности.- Психол. журнал - 2007.- №5- С. 56.

45. Немов Р.С. Основы психологического консультирования. / Р.С. Немов - М.: ВЛАДОС, 2008. - 234 с.

. Немов, Р.С. Психология. Р.С. / Немов - М.:Просвещение, 2000. - 301 с.

. Овчарова, Р.В. Практическая психология / Р.В. Овчарова - М.,Т.Ц. «Сфера», 2006.

. Панфилова, М.А. Игро-терапия общения / М.А. Панфилова - М.: Академия, 2008.-325с.

. Паниженко, Г.И. Профилактика тревожности в школе / Г.И.Паниженко - М., 2004. - 189 с.

50. Пасынкова, Н.Б. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности / Н.Б. Пасынкова // Психологический журнал. - 1996. №1. - С. 27-34.

51. Петровский, В. А. Учимся общаться с ребенком / В.А.Петровский, А.М. Виноградова, Л.М. Кларина. - М.: Просвещение, 2008. - 113 с.

52. Петровская, Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Петровская Л.А. - М.: Изд-во МГУ, 1989

53. Популярная психология для родителей /Под ред. Спиваковской А.С. - СПб.: СОЮЗ, 2008- 216с.

54. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика / Прихожан А.М. - Москва-Воронеж., 2000 - 117с.

. Прихожан, А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А.М. Прихожан // «Психологическая наука и образование». - 1998. - № 2.- С. 23-38.

56. Прихожан, А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст./ А. М. Прихожан. - 2-е изд. СПБ., 2009.

57. Прихожан, А.М. Психологический справочник, или как обрести уверенность в себе / А.М. Прихожан - М.: Просвещение, 1994 - 191 с.

58. Петровский, А.В. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Политиздат, 1990 - 494 с.

. Рахматшаева, В.А. Грамматика общения. / В.А. Рахматшаева - М.:Семья и школа, 1995.

60. Тарасова, С.Ю. Психофизиологические показатели школьной тревожности /[электронный ресурс] / С.Ю. Тарасова, А.К. Осницкий // Психологические исследования: электрон. журн. - 2011. - №2 (16). <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/455-osnitsky-tarasova16.html>.

61. Рогов, Е.И. Психология общения / Е.И. Рогов.- М.: ВЛАДОС, 2004.-336с.- (Азбука психологии).

62. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Е.И. Рогов. - М.: ВЛАДОС, 2006.-328с.

63. Селевко, Г.К. Управляй собой / Г.К. Селевко.- М.: Народное образование, НИИ школьных технологий, 2006.- 112с.- (Серия «Самосовершенствование личности»).

64. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии./ Е.В. Сидоренко. - СПб.: ООО «Речь», 2007. -с. 350.

65. Сорокоумова, Е.А. Уроки ОБЩЕНИЯ в начальной школе. / Е.А. Сорокоумова М.: 2008. - 38 с.

66. Спиваковская, А. Психотерапия: игра, детство, семья / Спиваковская, А - ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО - Пресс, 2000. - 331с.

. Спилберг, Ч.Д. Коррекция повышения тревожности детей. / Ч.Д. Спилберг, Ю.Л. Ханина - CпБ., 2001 - 114 с.

. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. - М.: Просвещение, 2005.

69. Федеральный государственный образовательный стандарт [электронный ресурс], режим доступа: www.koiro.edu.ru <http://www.koiro.edu.ru/>. - Дата доступа: 09.12.2010

. Фромм, А. Азбука для родителей или как помочь ребенку в трудной ситуации / Фромм А. - Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД., 2007.- 298 с.

. Ханин, Ю. Л. Эмоциональное состояние личности в коллективе. Проблемы детской и педагогической психологии. / М., 1976.

72. Хорни, К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория неврозов / Хорни К. - СПб: Лань, 1997 - 240 с.

73. Цукерман, Г.А.Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема / Цукерман Г.А.// Вопросы психологии.-2001. - №5.- С. 19-34.

74. Шкуричева, Н.А. Я хочу учиться вместе…: Совместная деятельность младших школьников как средство развития их коммуникативной компетентности / Н.А. Шкуричева // Начальная школа. Газета Изд. дома «Первое сентября».- 2011.-№13.-С. 37-41.

. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин - 4-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 384 с.

. http://www.psychol-ok.ru/

Приложение 1

Тест школьной тревожности Филлипса

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

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

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

Отвечайте на вопрос, ДА, если Вы согласны с ним, или НЕТ, если не согласны».

Обработка и интерпретация результатов:

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

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

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

|  |  |
| --- | --- |
| Факторы | № вопросов |
| Общая тревожность в школе | 2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58 |
| S = 22 | |
| Переживание социального стресса | 5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44 |
| S = 11 | |
| Фрустрация потребности в достижении успеха | 1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43 |
| S = 13 | |
| Страх самовыражения | 27, 31, 34, 37, 40, 45 |
| S = 6 | |
| Страх ситуации проверки знаний | 2, 7, 12, 16, 21, 26 |
| S = 6 | |
| Страх несоответствовать ожиданиям окружающих | 3, 8, 13, 17, 22 |
| S = 5 | |
| Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 9, 14,18, 23, 28 |
| S = 5 | |
| Проблемы и страхи в отношениях с учителями | 2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47 |
| S = 8 | |

Ключ к вопросам

«+» - Да

«-» - Нет

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

Результаты

) Число несовпадений знаков («+» - Да, «-» - Нет) по каждому фактору (- абсолютное число несовпадений в процентах: < 50%; > 50%; > 75%).

Для каждого респондента

) Представление этих данных в виде индивидуальных диаграмм.

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

) Представление этих данных в виде диаграммы.

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

) Представление сравнительных результатов при повторных замерах.

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

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора)

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

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

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

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

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

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

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

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

Текст опросника

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?

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

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

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

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

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

. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?

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

. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

. Похож ли ты на своих одноклассников?

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

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

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

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

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

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

. Боишься ли ты временами вступать в спор?

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

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

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

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

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

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

. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?

. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?

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

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

. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?

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

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

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

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

. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?

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

. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?

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

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

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

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

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

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

. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?

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

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

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

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

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

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

Приложение 2

Тест для учащихся «коммуникативная компетентность»

(модифицированный Л.С.Колмогоровой вариант теста Михельсона)

Цель: Изучение сформированности коммуникативных навыков.

Инструкция: «Прочти внимательно каждое задание. Выбери и отметь один из трех вариантов, который соответствует твоему поведению. Отмечай, как ты делаешь, а не как следует делать».

Задания выполняются в несколько приемов.

1. Если кто-нибудь совершает хороший поступок, в таких случаях ты обычно:

1.1. Ничего не говоришь.

.2. Говоришь: «Я мог бы сделать гораздо лучше».

.3. Говоришь: «Это действительно замечательно, здорово!»

2. Ты занимаешься делом, которое тебе нравится и думаешь, что оно получается у тебя хорошо. Кто-либо из взрослых говорит: «Мне это не нравится!» Обычно ты в таких ситуациях:

2.1. Говоришь: «Вы ничего не понимаете!».

.2.Говоришь «Я все же думаю, что это заслуживает хорошей оценки».

.3.Чувствуешь себя обиженным, но не возражаешь.

3. Ты забыл взять с собой какой-то предмет, а думал, что принес его. Кто-то из сверстников говорит тебе: «Какой ты растяпа! Хорошо еще, что свою голову не забыл!» Обычно ты в ответ говоришь:

3.1.«Это может случиться с каждым. Я не заслуживаю такой оценки только за то, что забыл что-то».

.2.«Да, ты прав» или промолчишь.

.3.«Если кто-то растяпа, так это ты!»

4. Тебе нужно, чтобы кто-то сделал за тебя одно дело. Обычно в таких ситуациях ты:

4.1.Говоришь: «Вы должны это сделать за меня!»

.2.Говоришь: « Не могли бы вы сделать за меня одно дело?»

.3.Слегка намекаешь, что тебе нужна услуга или помощь этого человека.

5. Ты видишь, что кто-то чувствует себя расстроенным. Обычно в таких случаях ты:

5.1.Ничего не говоришь и оставляешь этого человека наедине с собой.

.2.Смеясь, говоришь: «Ты просто как маленький!»

.3.Говоришь: «Ты выглядишь расстроенным, что-то случилось?»

6. Ты чувствуешь себя расстроенным, а кто-то говорит: «Ты выглядишь расстроенным» Обычно в таких ситуациях ты:

6.1.Ничего не отвечаешь.

.2.Говоришь: «Не твое дело!»

.3.Говоришь: «Да, я немного расстроен, спасибо за сочувствие».

7. Кто-то обвиняет тебя за ошибку, совершенную другим. В таких случаях ты обычно:

7.1.Говоришь: «С чего Вы взяли, Вы же сами не разобрались!»

.2.Говоришь: «Это не моя вина. Кто-то другой совершил ошибку».

.3.Принимаешь обвинение и не отвечаешь ничего.

8. Кто-то просит тебя сделать что-то, но ты не знаешь, зачем. Обычно ты в таких ситуациях:

8.1.Говоришь: «Если Вы этого хотите, то я сделаю».

.2.Говоришь: «Это не имеет смысла, я не собираюсь этого делать».

.3.Вначале пытаешься выяснить, зачем это нужно, а потом решаешь, делать это или нет.

9. Кто-то из взрослых говорит тебе: «То, что ты сделал, замечательно!» В этих случаях ты:

9.1.Говоришь: «Спасибо, мне это тоже нравится».

.2.Говоришь: «Да, обычно у меня получается лучше, чем у других».

.3.Ничего не отвечаешь или говоришь: «Получилось не так уж хорошо».

10. Кто-то из сверстников был очень вежлив с тобой. Обычно в таких ситуациях ты:

10.1.Не замечаешь или ничего не говоришь.

.2.Говоришь: «Не нужны мне твои любезности».

.3.Говоришь: «Мне приятно, когда ко мне так обращаются, спасибо».

11. Ты разговариваешь с приятелем очень громко и кто-то говорит тебе: «Извини, но ты ведешь себя слишком шумно». Обычно ты в таких случаях говоришь:

11.1.Промолчишь или прекратишь беседу.

.2.«Если не нравится, отойди!».

.3.«Извините, я буду говорить тише», после чего разговариваешь тихим голосом.»

. Кто-то из сверстников делает что-нибудь такое, что тебя раздражает. Обычно в таких случаях ты:

.1.Говоришь: «Ну и дурак (болван)!» или «Ненавижу тебя!»

.2.Стараешься не замечать этого, промолчишь.

.3.Говоришь: «Я рассержен. Мне не нравится то, что ты делаешь.»

13. Кто-то из сверстников имеет вещь, которой ты бы хотел попользоваться. Обычно в таких случаях ты:

13.1.Говоришь этому человеку, что ты хотел бы попользоваться этой вещью, и затем просишь её у него.

.2.Отбираешь или не спрашивая, берешь эту вещь.

.3.Говоришь об этом предмете, но прямо не просишь дать его.

14. Кто-либо спрашивает попользоваться твоей вещью, но она новая, тебе не хочется давать ее даже на время. В таких случаях ты обычно:

14.1.Говоришь: «Не дам, приобретай свою!»

.2.Говоришь: «Вообще-то я не хотел давать ее никому, но ты ее можешь взять ненадолго».

.3.Одалживаешь вещь вопреки своему нежеланию.

15. Сверстники ведут разговор об увлечениях, которые нравятся и тебе. Ты тоже хочешь присоединиться к разговору. В таких случаях ты:

15.1.Ничего не говоришь, молча слушаешь или ждешь, когда на тебя обратят внимание.

.2.Включаешься в беседу и начинаешь рассказывать, чем ты занимаешься и как тебе это нравится.

.3.Подходишь к сверстникам и в удобный момент вступаешь в разговор.

16. Ты занимаешься своим любимым делом. Кто-то спрашивает: «Ты что делаешь?» Обычно ты:

16.1.Говоришь: «Не мешайте, видите, я занят»

.2.Продолжаешь работать молча или говоришь: «Да ничего особенного».

.3.Объясняешь, рассказываешь, что именно ты делаешь.

17. Ты видишь споткнувшегося и упавшего незнакомого человека. В таких случаях ты:

17.1.Рассмеявшись, говоришь: «Надо смотреть под ноги!»

.2.Спрашиваешь: «У Вас все в порядке? Может быть нужно помочь?»

.3.Никак не реагируешь и проходишь мимо.

18. Ты стукнулся головой о полку (шкаф) и набил шишку. Кто-то подошел и спрашивает: «С тобой все в порядке?» Обычно ты:

18.1.Ничего не говоришь или отворачиваешься.

.2.Говоришь: «Отстаньте, займитесь своими делами!»

.3Говоришь: «Ничего страшного, немного ушибся».

19. Кто-то часто перебивает, когда ты говоришь. В таких ситуациях ты:

19.1.Говоришь: «Извини, но я хотел бы закончить то, о чем рассказывал».

.2.Прерываешь этого человека или говоришь: «Помолчи, дай я расскажу!»

.3.Ничего не говоришь, позволяя другому продолжить свой рассказ.

20. Кто-то из взрослых просит тебя сделать что-либо, что помешало бы тебе сделать свои дела. Ты обычно говоришь:

20.1.«Хорошо, я сделаю то, что Вы просите».

.2.«Нет, мне некогда, попросите кого-нибудь другого!»

.3.«Я уже делаю другое дело, а попозже могу выполнить Вашу просьбу».

21. Если ты встретил родителей своего друга и тебе что-то нужно спросить о нем, то ты:

21.1 Предпочтёшь не обращаться.

.2.Поздороваешься, а потом спросишь.

.3.Сразу спрашиваешь, что тебе нужно.

22. В школе на перемене к тебе обращается сверстник с предложением поиграть, ты в ответ:

22.1.С удовольствием соглашаешься, если это интересно.

.2.Отвечаешь: «Я занят другим делом, не приставай».

.3.Не отвечаешь на его предложение.

23. Вы с ребятами играли в интересную игру и ты проиграл. В этом случае ты:

23.1Обидишься на тех, кто выиграл, но ничего не скажешь.

.2.Подумаешь о том, почему не удалось выиграть и скажешь: «Ничего страшного. Следующий раз буду больше стараться и мне больше повезет».

.3.Скажешь: «Подумаешь, выиграли, а я и не старался!» или «Вы нечестно выиграли!»

24. Ты выиграл в интересной игре и тебе это очень приятно. Ты скажешь другим ребятам:

24.1.«Я так и знал! У вас было нетрудно выиграть!»

.2.«В этот раз у меня неплохо получилось и еще, наверное, повезло».

.3.Будешь молчать и ждать, когда тебя другие поздравят или похвалят.

Ключ к тесту коммуникативной компетентности:

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № вопроса | 1 ответ | 2 ответ | 3 ответ | № умения |
| 1 | З | А | К | 1 |
| 2 | А | К | З | 3 |
| 3 | К | З | А | 2 |
| 4 | А | К | З | 5 |
| 5 | З | А | К | 7 |
| 6 | З | А | К | 8 |
| 7 | А | К | З | 3 |
| 8 | З | А | К | 11 |
| 9 | К | А | З | 1 |
| 10 | З | А | К | 11 |
| 11 | З | А | К | 2 |
| 12 | А | З | К | 4 |
| 13 | К | А | З | 5 |
| 14 | А | К | З | 6 |
| 15 | З | А | К | 9 |
| 16 | А | З | К | 10 |
| 17 | А | К | З | 7 |
| 18 | З | А | К | 8 |
| 19 | К | А | З | 4 |
| 20 | З | А | К | 6 |
| 21 | З | К | А | 9 |
| 22 | К | А | З | 10 |
| 23 | З | К | А | 12 |
| 24 | А | К | З | 12 |

Типы реакций:

З - зависимая, пассивная,

К - компетентная, «на равных», уверенная,

А - агрессивная, оказывающая давление.

Согласно представлениям Т.Гордона, компетентность в общении характеризуется позицией «на равных», без давления сверху и без зависимости. В тексте определяется количество компетентных реакций по 12-ти блокам коммуникативных умений.

Блоки умений и входящие в них номера заданий:

1. Умение оказать и принимать знаки внимания (1, 9)

2. Реагирование на справедливую критику (3, 11)

. Реагирование на несправедливую критику (2,7)

. Реагирование на задевающие, провоцирующие вопросы (12, 19)

. Умение обратиться к сверстнику с просьбой (4, 13)

. Умение ответить отказом на чужую просьбу (14,20)

. Умение самому оказать сочувствие, поддержку (5, 17)

. Умение принять сочувствие, поддержку (6,18)

. Умение вступить в контакт (15,21)

. Реагирование на попытку другого вступить в контакт (16, 22)

. Умение просить и принимать помощь (8, 10)

. Реагирование на собственный неуспех и успех другого (23, 24)

Приложение 3

Расчёт коэффициента ранговой корреляции Спирмена

Для определения соотношения показателей уровня школьной тревожности и уровня сформированности коммуникативных навыков при помощи электронного расчёта коэффициента ранговой корреляции Спирмена выполнили:

1) Ранжирование значений А и В. Их ранги занесены в колонки «Ранг А» и «Ранг В»;

) Произведен подсчет разности между рангами А и В (колонка d);

) Возведение каждой разности d в квадрат (колонка d2);

) Подсчитана сумма квадратов;

) Произведён расчёт коэффициента ранговой корреляции rs по формуле:



) Определены критические значения.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Тревожность | Ранг А | Коммуникативная компетентность | Ранг B | d (ранг А - ранг В) | d2 |
| 1 | 49 | 8.5 | 10 | 11.5 | -3 | 9 |
| 2 | 59 | 17 | 6 | 6 | 11 | 121 |
| 3 | 48 | 6.5 | 11 | 13 | -6.5 | 42.25 |
| 4 | 45 | 2 | 13 | 17.5 | -15.5 | 240.25 |
| 5 | 75 | 19 | 6 | 6 | 13 | 169 |
| 6 | 47 | 4.5 | 19 | 21 | -16.5 | 272.25 |
| 7 | 56 | 15.5 | 5 | 3 | 12.5 | 156.25 |
| 8 | 68 | 18 | 7 | 8.5 | 9.5 | 90.25 |
| 9 | 48 | 6.5 | 9 | 10 | -3.5 | 12.25 |
| 10 | 55 | 14 | 7 | 8.5 | 5.5 | 30.25 |
| 11 | 42 | 1 | 12 | 15 | -14 | 196 |
| 12 | 54 | 12.5 | 12 | 15 | -2.5 | 6.25 |
| 13 | 46 | 3 | 15 | 20 | -17 | 289 |
| 14 | 76 | 20 | 5 | 3 | 17 | 289 |
| 15 | 52 | 10 | 12 | 15 | -5 | 25 |
| 16 | 47 | 4.5 | 13 | 17.5 | -13 | 169 |
| 17 | 56 | 15.5 | 6 | 6 | 9.5 | 90.25 |
| 18 | 49 | 8.5 | 14 | 19 | -10.5 | 110.25 |
| 19 | 54 | 12.5 | 5 | 3 | 9.5 | 90.25 |
| 20 | 53 | 11 | 10 | 11.5 | -0.5 | 0.25 |
| 21 | 78 | 21 | 4 | 1 | 20 | 400 |
| Суммы |  | 231 |  | 231 | 0 | 2808 |

Результат: rs = -0.823

Критические значения для N = 21

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| N | p | |
|  | 0.05 | 0.01 |
| 21 | 0.44 | 0.56 |

Построим ось значимости.

,44 0,56

Так как значение коэффициента ранговой корреляции Спирмена= -0,823, то исходя из статистического анализа полученных данных, можно сделать вывод, что гипотеза нашего исследования о том, что существует взаимосвязь между школьной тревожностью и коммуникативной компетентностью, а именно: чем выше уровень коммуникативной компетентности, тем ниже уровень школьной тревожности младшего школьника, подтвердилась.

Для определения сдвига показателей уровня тревожности использовали автоматический расчет Т- критерия Вилкоксона.

Шаг 2

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| N | Показатели тревожности | | Сдвиг (tпосле - tдо) | Абсолютное значение сдвига | Ранговый номер сдвига |
|  | До эксперимента | После эксперимента |  |  |  |
| 1 | 54 | 52 | -2 | 2 | 5 |
| 2 | 46 | 45 | -1 | 1 | 2 |
| 3 | 76 | 60 | -16 | 16 | 9 |
| 4 | 52 | 50 | -2 | 2 | 5 |
| 5 | 47 | 48 | 1 | 1 | 2 |
| 6 | 56 | 50 | -6 | 6 | 8 |
| 7 | 49 | 48 | -1 | 1 | 2 |
| 8 | 54 | 52 | -2 | 2 | 5 |
| 9 | 53 | 49 | -4 | 4 | 7 |
| 10 | 78 | 50 | -28 | 28 | 10 |
| Сумма рангов нетипичных сдвигов: | | | | | 2 |

Результат: TЭмп = 2

Критические значения T при n=10

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| n | TКр | |
|  | 0.01 | 0.05 |
| 10 | 5 | 10 |

Ось значимости:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | | |
|  | | |
| 5 |  | 10 |

Полученное эмпирическое значение Tэмп находится в зоне значимости, что доказывает эффективность коррекционно-развивающей программы.

Приложение 4

Коррекционно - развивающая программа по повышению уровня сформированности коммуникативной компетентности младших школьников

Цель программы - формировать коммуникативную компетентность младших школьников в процессе тренинговых занятий с использованием игровых упражнений.

Задачи:

. Научить учащихся: распознавать чувства и настроения других людей; успешно взаимодействовать с другими людьми; выстраивать отношения со сверстниками; работать в группе на основе сотрудничества; относиться друг к другу с теплотой и пониманием.

. Развивать коммуникативные способности; навыки эффективного общения; чувство благодарности; сочувствие; чувство собственного достоинства.

. Способствовать формированию: общей психологической культуры; согласованных совместных действий; чувства уверенности в себе; умения оказывать и принимать знаки внимания; умения управлять агрессией и гневом.

Основные направления деятельности:

Работа с педагогами (просветительская работа, тренинги).

Работа с детьми (коррекционные занятия)

Методы:

• ролевые игры;

• упражнения на саморегуляцию, снижение эмоционального напряжения, создание благоприятного эмоционального климата;

• дискуссионные методы (беседа, групповое обсуждение, «мозговой штурм»);

• коммуникативные упражнения на поддержание взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Условия проведения, оборудование: светлый, просторный кабинет, столы со стульями, место для подвижных игр, компьютер, цветные карандаши, краски, бумага.

Продолжительность занятий: одно занятие - 40 минут; 2 занятия в неделю.

Занятие 1

Цель: Мотивационная подготовка детей к совместной деятельности, развитие познавательной активности.

Игра «Приветствие»

Цель: эмоциональный настрой на занятие, расслабление.

Педагог встает вместе с детьми в круг и предлагает им приветствовать друг друга разными способами: пальчиками, ладонями, плечиками, коленками, кивком головы, улыбкой и т.д.

Затем взрослый предлагает детям взяться за руки и, подняв их вверх, дружно произнести: «Всем, всем, всем - здравствуйте».

Творческая работа «Моя визитка»

Цель: Развитие осознанного отношения к своей личности.

Дети выбирают среди представленного набора цветной бумаги, фломастеров, маркеров те, которые им нравятся больше всего и изготавливают визитки, отражающие их индивидуальность.

Затем педагог предлагает детям разместить все визитки так, чтобы их было видно всем и ребята пробуют догадаться, кому принадлежит та или иная визитка.

Можно предложить детям рассказать, что они хотели выразить своим рисунком.

Обсуждаем и принимаем правила поведения в группе.

Цель: Учиться совместно вырабатывать решение, вносить свои предложения.

Ведущий предлагает правила поведения на занятиях, которые в равной степени относятся и к нему и к участникам. Дети предлагают свои правила. Каждое правило обсуждается и принимается (не принимается). Правила записываются на плакате и висят на каждом занятии.

Правила поведения:

Не хочешь говорить или выполнять какое-нибудь задание - не делай этого, но сообщи об этом с помощью условного знака.

Не существует правильных или неправильных ответов. Правильный ответ - тот, который на самом деле выражает твое мнение.

Лучше помолчать, чем говорить не то, что ты думаешь, или просто врать.

Нельзя давать оценку выступлению другого участника, если он сам тебя об этом не просит.

Не обсуждать вне группы, то, что узнаем друг о друге на занятиях. Все, что происходит на занятиях, должно оставаться нашей общей тайной.

Ведущий торжественно обещает следовать этим правилам и предлагает участникам сделать то же самое. Все берутся за руки и произносят: «Обещаю!»

Игра «Иголочка и ниточка»

Цель: Активизация совместной деятельности, работа в группе.

Один ребенок берет на себя роль «иголки» и встает первым, остальные дети «ниточка» встают за ним, держа друг друга за пояс. По сигналу взрослого «иголочка» начинает двигаться в любом направлении, «ниточка» старается двигаться в такт, чтобы не отстать (не порваться). Играть можно несколько раз и менять ведущего.

Итоговый сбор

Цель: Подведение итогов занятия, домашнее задание.

Взрослый предлагает каждому ребенку придумать окончание предложения, которое он начинает: «Я хочу сказать ...» (фраза может быть адресована всей группе, конкретному ребенку или самому себе).

Домашнее задание: придумай свой «запрещающий знак», указывающий - «не хочу говорить», «не хочу участвовать».

Занятие 2

Цель: Оказание детям помощи в распознавании своих чувств и настроений других людей.

Упражнение «Приветствие»

Цель: Формировать умение устанавливать контакт со всеми членами группы, способствовать возникновению ощущения принадлежности к группе, повышать адекватные коммуникативные реакции. Развивать фантазию.

Начните, пожалуйста, ходить по комнате - молча, ни с кем не разговаривая. Вы должны будете здороваться друг с другом за руку; но не просто так, а фантазируя при этом. Для начала представьте себе, что вы встречаете близкого друга или подругу, которых вы давно не видели. Как вы подадите ему (ей) руку? Как близко подойдете к ней (к нему)? Какое выражение лица будет у вас при этом? Поприветствуйте кого-нибудь таким образом и идите дальше, здороваясь и с другими членами группы так, будто они очень хорошие ваши друзья. (30 секунд)

Теперь представьте себе, что все вы приглашены на день рождения. Вы здороваетесь со всеми, кого вы не знаете. Как в этой ситуации вы будете себя вести? Какое выражение лица будет у вас при этом? Как близко вы подойдете к партнеру? (30 секунд)

Теперь представьте себе, что вы находитесь в совсем чужой стране. Может быть, вы в Индии, может быть - в Японии. Вы знакомитесь с хозяевами, пригласившими вас к себе. Как вы подадите им руку? (30 секунд)

Теперь представьте себе, что вы встретили своего друга или подругу, которые только что успешно сдали важный экзамен. Вы приветствуете их и поздравляете с таким радостным событием. Как вы можете без слов выразить свою радость и одобрение? (30 секунд)

Теперь сделайте последний круг по комнате и поприветствуйте тех участников нашей группы, с кем вы еще не поздоровались, и выразите своим рукопожатием радость встречи с ними. (30 секунд)

Игра «Передай эмоцию»

Цель: Развитие умения чувствовать состояние других людей.

Детям предлагают по очереди передавать любую эмоцию, не повторяя друг друга с помощью жестов, мимики, пантомимы. Остальные должны догадаться, какую эмоцию им передали.

Упражнение «Массаж в кругу»

Цель: Развитие чувства доверия друг к другу, эмоциональной близости.

Во время этого упражнения вся группа садится в круг - в затылок друг другу. Если у Вас мало места, можно поделить группу на несколько подгрупп. Каждый кладет ладони на плечи впередисидящего, после чего с закрытыми глазами начинает осторожно массировать его голову, спину, плечи. Через две минуты все поворачиваются, не открывая глаз, на 180°, так что весь круг теперь смотрит в противоположную сторону. Теперь каждый может отблагодарить партнера за все хорошее, что он получил от него в первом раунде. Теперь он делает массаж ему.

Итоговый сбор. Игра «Я и мой сосед»

Цель: Подвести итоги занятия.

Дети распределяются в пары, лицом друг к другу. Взрослый произносит слова, дети их повторяют, сопровождая движениями: «Мои ручки хороши - у соседа лучше, мои плечи хороши - у соседа лучше, мои щечки хороши - у соседа лучше, мои ....., да и сам я весь хорош - но сосед мой лучше (обнимаются)».

Занятие 3

Цель: развивать навык коммуникации.

Приветствие. Игра «Молекулы»

Цель: Способствовать эффективной коммуникации, настроить на взаимодействие.

Инструкция: Дети должны согнуть руки к плечам, а локти выставить вперед. В таком положении надо хаотично, как молекулы, двигаться под музыку. Когда музыка остановиться, надо быстро образовать молекулу, т.е. группу из нескольких человек, которые соприкасаются локтями друг с другом.

Упражнение «Разговор начистоту»

Цель: Выяснить, что помогает, а что мешает каждому в общении с другими людьми.

Инструкция: Все садятся в круг.

Сейчас каждый из вас подумает и скажет, что в его (или ее) личности помогает в общении с другими людьми, а что - мешает. Надо назвать по два таких качества. Но сначала повторить то, что сказал ваш сосед слово в слово. Например, Клементий сказал, что ему мешает - вспыльчивость, а помогает - доброжелательность.

В конце ведущий обобщает ответы и делает вывод, что такие-то качества помогают, а такие-то мешают эффективному общению. Можно сказать: «Наша цель - установить, как можно недостатки преобразовать в нечто полезное. Ведь наши недостатки - продолжение наших достоинств».

Игра «пум-пум-пум»

Цель: Дать возможность детям убедиться в ценности открытых вопросов для понимания партнера дать возможность вступить в открытый контакт с ведущим, привлечь внимание участников друг к другу.

Инструкция: Сейчас я загадаю какую-нибудь характеристику, которая у одних присутствует, а у кого-то может и не быть. Эта характеристика и есть пум-пум-пум. Ваша задача по очереди задавать по одному открытому вопросу. Я буду давать честные ответы. По моим ответам нужно будет догадаться, что это за пум-пум-пум. Только нельзя задавать один вопрос: «Что такое пум-пум-пум?»

В конце игры ведущий подводит итог, о том, что открытые вопросы помогают лучше узнать партнера по общению.

Игра «Волшебная палочка»

Цель: дать ребенку возможность задуматься и подвести итог прошедшей недели, развивать навык общения и групповую сплоченность.

Инструкция: Сядьте, образуя круг, и посмотрите на волшебную палочку, которую я вам принесла. Сейчас право говорить получит только тот ребенок, у которого в руках находится волшебная палочка. Все остальные должны будут внимательно слушать до тех пор, пока палочка не перейдет к ним. Я хочу, чтобы каждый, кто держит волшебную палочку, рассказал нам, что хорошего случилось с ним на прошлой неделе. Когда рассказчик закончит, он сам решит, кому передать палочку дальше.

Другие возможные вопросы:

Что было для тебя на прошлой неделе самым трудным?

Хотел ли ты на прошлой неделе что-нибудь сделать, что пришлось отложить на будущее?

Было ли на прошлой неделе что-нибудь, что ты делал действительно с удовольствием?

Следите, пожалуйста, за тем, чтобы каждый ребенок получил слово.

Итоговый сбор. Упражнение «А напоследок я скажу...»

Ведущий предлагает детям закончить предложение в виде пожелания кому-либо или всей группе.

Занятие 4

Цель: Формировать навык сотрудничества в группе.

Приветствие. Игра «Необычный привет»

Цель: Развивать фантазию, настроить на позитивное общение, снятие зависимых реакций.

Инструкция: Придумайте любой жест или движение для приветствия друг друга, можно использовать слова. Затем каждый встанет с места и поприветствует всех этим жестом.

Игра «Зеркало»

Цель: Учить взаимодействовать в паре.

Инструкция: Участники разбиваются на пары, и партнеры встают друг напротив друга. Один из них медленно совершает различные движения, а второй по возможности синхронно повторяет их - как в зеркальном отражении.

При этом нужно соблюдать следующие правила:

• Партнеры не должны касаться друг друга.

• Все движения должны совершаться в замедленном темпе.

• Ноги не должны отрываться от пола.

Через 2 минуты партнеры меняются ролями.

Упражнение «Семь предпосылок»

Цель: Развивать умение договариваться, находить общий язык, отстаивать свое мнение, снятие агрессивных реакций.

Инструкция: Участники разбиваются на небольшие группы (по пять-шесть человек), которые расходятся по разным местам в комнате. Каждая команда составляет список из семи качеств, которые кажутся игрокам наиболее важными для работы в коллективе, например: умение внимательно слушать, способность поставить себя на место другого, уважение к партнеру, ясное мышление, доверие, фантазия, мудрость и др.

(5 минут.)

Теперь каждая команда должна проранжировать все эти качества по их важности для работы в коллективе (10 минут).

После этого команды сходятся вместе и представляют результаты своей деятельности. Задайте участникам следующие вопросы:

• Насколько быстро и слаженно они смогли составить список?

• Быстро ли был найден приемлемый для всех вариант ценностной градации?

• О каких качествах спорили долго?

• Было ли у вас ощущение, что остальные члены вашей команды поняли ваши идеи?

• Можно ли было донести свою точку зрения до остальных более эффективно, чем вы это сделали?

• Научились ли вы чему-нибудь новому в этом упражнении?

• Какое качество лично вам кажется особенно важным?

• Какое качество вы хотели бы развивать в себе в дальнейшем?

Итоговый сбор.

Цель: Подвести итоги занятия.

Обсуждали ли вы друг с другом, как будете справляться с заданиями?

Зачем это надо делать?

От чего в первую очередь зависит выполнение задачи?

Занятие 5

Цель: Формировать умение оказывать и принимать помощь.

Приветствие. Игра «Комплименты».

Каждый ребенок по кругу дарит комплимент своему соседу справа. При этом взрослый обращает внимание, что необходимо смотреть в глаза, говорить спокойным вежливым голосом.

Игра «Архипелаг»

Цель: Формировать умение оказывать и принимать помощь.

Инструкция: В этой игре у нас будет целый архипелаг маленьких островов. Силуэты островов обозначаются связанными веревками. В начале игры каждый участник стоит на своем личном небольшом островке. Один за другим островки «погружаются в море», а их хозяева должны размещаться на оставшихся клочках суши. В связи с постоянным сокращением площади суши перед жителями островов встает проблема перенаселения. Все это означает, что игроки должны будут становиться все плотнее и плотнее друг к другу, пока на весь архипелаг не останется один остров. Для каждого игрока понадобится веревка (можно использовать бельевую). Все веревки должны иметь разную длину, чтобы окружность островов тоже была неодинаковой. (Например, веревки длиной 1,5 м вполне хватит для того, чтобы на такой площади смогли разместиться все игроки, если только сильно потеснятся, конечно.)

Отставьте в стороны столы и стулья, чтобы освободить место. Каждый игрок берет веревку и связывает ее концы. Теперь эти веревки кладутся на пол, так чтобы равномерно занимать имеющееся в вашем распоряжении пространство. Каждый стоит на своем собственном острове. Вводятся следующие правила:

• Никто не должен касаться ногами веревки и пола за пределами острова.

• На острове каждый находится в безопасности.

• Веревки нельзя двигать и привязывать к более крупным островам.

Когда руководитель группы дает команду «Поменяться», каждый должен найти для себя новый остров. Все это должно проходить спокойно - никто не скачет в панике по всему помещению в поисках нового острова. Если человек нашел остров, он может добраться до него и по полу - в этом случае запрет на хождение по полу отменяется. 3. После двух или трех всеобщих хождений по разным островам руководитель группы после команды «Поменяться» незаметно убирает одну веревку. Теперь группе нужно решить, где разместить лишнего человека. Порой можно заметить легкое замешательство, прежде чем один из хозяев островов не пустит к себе «бездомного».

Когда все нашли себе место на островах, можно снова давать команду «Поменяться» и убрать еще одну веревку. Раз за разом руководитель группы убирает по одной веревке, так что все больше игроков должны делить острова друг с другом. Дайте группе достаточно времени найти решение в каждом случае - Вы должны подождать, пока все игроки не займут места на постоянно убывающих островах. 6. Оставьте в конце самый большой остров. Игроки должны будут потесниться, чтобы суметь уместиться на этом острове всей группой. Впрочем, часто группа находит место и на более маленьком острове.

В конце подведите итоги.

Игра «Рисуем по подсказке»

Цель: учить взаимопониманию.

Инструкция: Игроки делятся на пары и садятся спина к спине так, чтобы не видеть друг друга. Один из них будет «тик», а другой - «так». Всем «тикам» выдается лист с приготовленным рисунком, всем «таким» - чистый лист и фломастер.

В каждой паре «так» дожжен воспроизвести то рисунок, который находится у «тика». При этом «тик» может только говорить, а «так» - только рисовать. На оригинал смотреть нельзя.

«Тик» должен описывать рисунок предельно точно.

Потом игроки должны ощенить оригинал и копию.

Анализ:

Какие указания помогали?

Какие указания запутывали?

В какой роли вы чувствовали себя лучше?

Итоговый сбор.

Все по очереди назовите свое качество, которое помогает в общении с другими людьми.

Занятие 6

Цель: Привести к выводу, что все люди разные и этим интересны друг другу. Дать понять, почувствовать что такое чувство собственного достоинства.

Приветствие «Добрый день, шалом, салют!»

Цель: настроить на позитивное сотрудничество, повысить активность каждого ребенка.

Инструкция: Дети встают в круг. Ведущий проносит карточки, на которых написано слово «здравствуйте» на разных языках. Дети вытягивают по одной карточке и их задача, прогуливаясь по комнате, здороваться с каждым встречным на этом языке.



Упражнение «Хвалить или ругать?»

Цель: выявить, какие чувства испытывает человек, когда его ругают, и когда хвалят. Вывести на представление о чувстве собственного достоинства.

Инструкция: дети стоят в кругу и перебрасываются легким мячом. Сначала каждый кто поймал мяч должен сказать, что значит «ругать, критиковать». Затем все обсуждают, что бы они испытывали, если бы все сказанное относилось к ним.

Затем, перебрасываясь мячом, надо говорить слова поощрения и похвалы. После чего позой и жестами передать переживания, которые бывают, когда тебя хвалят.

Далее идет обсуждение переживаний и чувств в этих ситуациях. Подчеркивается влияние других людей на то, чувствуем мы себя уверенно или неуверенно. Указывается на то, как трудно принимать критику или похвалу. Ставится проблема: что требуется, чтобы вести себя в этой ситуации достойно. Задача ведущего - вывести школьников в этой ситуации на представление о чувстве собственного достоинства.

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

Цель: подвести к пониманию того, что все люди разные и достойны уважения.

Инструкция: Нарисуйте или опишите, что такое «радость». Ваш рисунок может быть конкретным, абстрактным, каким угодно.

После выполнения задания все рисунки складываются в «волшебный ящик», все перемешивается и вытаскивается часть рисунков. Дети их рассматривают. Ведущий просит обратить внимание на различие в понимании и представлении понятия «радость». Проводится небольшое обсуждение и делается вывод, что люди по-разному понимают одни и те же вещи, что каждый человек особенный, неповторимый. Поэтому каждый незаменим и это важно понять для того чтобы ощутить свою ценность.

Анализ упражнения:

Легко или трудно было рисовать рисунок?

Почему?

Что еще важно для того чтобы иметь чувство собственного достоинства?

Упражнение «Мой портрет в лучах солнца»

Цель: Дать возможность задуматься над вопросом: «Почему я достоин уважения?», повышение адекватных коммуникативных реакций.

Инструкция: Нарисуй солнце, в центре солнечного круга нарисуй свой портрет или напиши свое имя. Затем вдоль каждого луча напиши все свои достоинства, все хорошее, что ты о себе знаешь. Постарайся, чтобы было как можно больше лучей.

Кто желает показать свой портрет другим? (Такие портреты выставляются на обзор).

Итоговый сбор.

Цель: Подвести итог занятия.

Инструкция: Подберите к своему имени эпитет на туже букву, что и имя. Например, гениальный Геннадий, буйный Борис, магическая Магда.

Теперь каждый пусть встанет и скажет: «с вами прощается … и назвать свое имя вместе с эпитетом».

Занятие 7

Цель: Формировать умение высказывать просьбу, принимать согласие или отказ от ее выполнения, умение отвечать отказом на просьбу, умение ладить с людьми.

Приветствие.

Цель: Активизировать работу в группе.

Инструкция: Запишите свое имя на листе бумаги, расположив его вертикально. Теперь на каждую букву придумаете слова, так чтобы получилось пожелание или напутствие всем членам группы. После выполнения задания пожелания зачитываются и вывешиваются на доску.

Упражнение «Чемпионат»

Цель: Рассмотреть разные случаи отказа от выполнения просьбы или разные случаи высказывания просьбы, снятие зависимых реакций.

Инструкция: Разбейтесь на пары. Каждая пара должна взять из ящика задание, которое она должна выполнить, разыграв сценку с помощью кукол. На подготовку дается 1 минута, на выполнение не более 3 минут. Все остальные - судьи. Они оценивают выступление по 2 критериям:

за точность выполнения задания,

за использованные средства.

Ведущий подсчитывает очки. Чемпионы награждаются.

Анализ упражнения:

За что вы поставили такие отметки?

Какие чувства испытывали?

Игра «Прогноз погоды»

Цель: научить, как корректно показать, что вы хотите сейчас остаться наедине с самим собой.

Инструкция: Если с вами случится такое, вы можете дать нам понять, что вам хочется побыть в одиночестве, чтобы к вам никто не подходил. Сделать это можно так: вы можете показать одноклассникам свой «прогноз погоды». Тогда всем будет понятно, что на какое-то время вас нужно оставить в покое.

Возьмите лист бумаги и восковые мелки и нарисуйте рисунок, который будет соответствовать вашему настроению в таких случаях. Или просто напишите большими раскрашенными буквами слова «Штормовое предупреждение». Таким способом вы можете показать другим, что у вас сейчас «плохая погода», и вас лучше не трогать. Если вы чувствуете, что вам хочется покоя, вы можете положить такой лист перед собой на парту, чтобы все знали об этом. Когда вы почувствуете себя лучше, можете «дать отбой». Для этого нарисуйте небольшую картинку, на которой из-за дождя и туч начинает проглядывать солнце или покажите своим рисунком, что для вас солнце уже светит вовсю.

Итоговый сбор.

Цель: Повести итоги занятия.

Инструкция: По кругу передайте рукопожатие и скажите при этом как вы себя сейчас чувствуете.

Занятие 8

Цель: Способствовать совершенствованию навыков саморегуляции и самосознания.

Приветствие «Эмоциональная диагностика»

Цель: диагностика состояния членов группы. Проследить динамику изменений эмоционального состояния членов группы.

Инструкция: Мы знаем, что каждый цвет несет в себе какое-то состояние, настроение, закройте глаза, почувствуйте свои цвета, какого цвета сейчас ваша голова, тело, руки , ноги, запомните эти цвета. Сейчас я раздам вам нарисованных человечков и набор карандашей, а вы раскрасите этого человечка, в соответствии с теми цветами, которые вы почувствовали в себе.

(Возможны и другие варианты: Назовите цвет вашего настроения. Попробуйте им порисовать)

Игра «Противоположности»

Цель: Дать возможность телесно изобразить противоположные понятия.

Инструкция: Я скажу вам сейчас два слова, обозначающих противоположные понятия. Изобразите мне с помощью тела, что означает первое слово, и затем - что означает второе слово. Первая пара противоположностей - круглый и прямой. Можете ли вы мне своим телом показать, что такое «круглый»? Возможно, вы захотите это показать стоя, возможно - сидя или лежа... Смотрите, как хорошо получается! Взгляните, как другие дети показывают: «Я - круглый».

Теперь покажите, что значит - быть прямым... Смотрите, как здорово выходит! Посмотрите, какие идеи пришли в голову другим ребятам.

Продолжайте, используя другие противоположности: сидеть - стоять, маленький - большой, замороженный - растопленный, придвинуть - отодвинуть, широкий - узкий, лево - право, холодный - горячий, быстро - медленно, близко - далеко, верх - низ, да - нет, длинный - короткий, громкий - тихий.

Медитация «Внутренняя сила»

Цель: Ликвидировать чувство неуверенности, неполноценности.

Инструкция: Сядьте поудобнее и закройте глаза. Глубоко вздохните три раза...

Пусть твои руки и ноги будут расслабленными, как у тряпочной куклы. Или ты можешь представить себе, что ты лежишь в ванной с теплой пенящейся водой. И когда ты почувствуешь себя расслабленным, то заметишь, как разливается сила в твоих мышцах. Ощути, как твои мускулы становятся немножечко больше, наполняясь крепостью и силой. Твой мозг сам контролирует дыхание, тебе не надо думать о том, как это происходит. Как приятно думать, что где-то глубоко в тебе живет кто-то, кто очень хорошо знает тебя и правильно регулирует твое дыхание и сердцебиение, и ты не должен для этого ничего делать. Теперь ты можешь включить свою фантазию.

Мы идем пешком по улице к месту, где встретим Супермена. Если хочешь, можешь представить себе любого другого героя, которого ты любишь.

Супермен ждет нас там. Он нам рад и хорошо знает, что сегодня он будет с нами вместе гулять. Я думаю, что он скажет что-то полезное для тебя. Возможно, ты уже сейчас это знаешь, а может быть - узнаешь позже.

Теперь поднимись с ним на небольшой холм и почувствуй, как ты сам становишься сильнее, как у тебя появляется больше доверия к себе и больше надежды на то, что ты справишься со своими проблемами. Почувствуй, как ты все выше и выше поднимаешься на холм и как ты в то же время все глубже и глубже дышишь, ощущая себя сильным и полным надежд.

Заметь, что ты стал больше, почти таким же большим, как супермен, и ты чувствуешь, как растут твои силы. Ты дышишь глубже и увереннее, и твое сердце бьется мощно, накачивая кислородом и крепостью твои мышцы. Заметь, каким сильным и уверенным ты себя чувствуешь, стоя с Суперменом на холме. Сейчас вы с Суперменом добрались до вершины холма. Ты чувствуешь свою новую силу и с вершины холма можешь оглядеть все вдали. Все выглядит маленьким. Ты замечаешь, что и трудности уже не кажутся тебе такими огромными. Ты чувствуешь, что способен самостоятельно решать свои проблемы.

Ты стоишь совсем рядом с Суперменом, и я хотел бы, чтобы ты очень отчетливо представил себе его лицо, цвет его волос, улыбающиеся глаза, его высокий лоб. Если ты видишь своего героя четко, подай мне рукой знак.

Ты хочешь использовать этот случай, чтобы получить какую-то помощь от своего большого друга. Когда я сейчас скажу некие слова, ты должен будешь почти слово в слово повторить их своему сильному другу. Говорите очень медленно: «Да, Супермен, мне нужна помощь. У меня есть к тебе вопрос. Я доверяю тебе, я знаю, что ты можешь мне помочь найти решение. Послушай, пожалуйста. Я сейчас скажу тебе, что я должен решить, что мне нужно, что беспокоит меня...» А теперь точно объясни Супермену, чего ты хочешь и в чем нуждаешься.

Супермен, в свою очередь, поможет тебе. Сделай глубокий вдох и расслабься, наблюдая за тем, что сделает или скажет Супермен. Запомни все, что он тебе ответит или сделает. (30-60 секунд.)

Сейчас ты должен показать Супермену, как ты можешь воспользоваться своей новой силой и новыми идеями для того, чтобы отчасти решить свою проблему. Я хотел бы, чтобы ты увидел, как ты сам делаешь что-то полезное, что-то, что тебе поможет. И ты увидишь, что ты очень хорошо это делаешь, используя новую силу. Ты увидишь, как ты это делаешь. Это может быть не совсем ясная картинка... Может быть, ты захочешь об этом позже поговорить или еще немного подождать, прежде чем нам рассказывать? Начинай. (30-60 секунд.)

Ты хорошо справился! Прежде чем ты снова спустишься с Суперменом вниз, оглянись на верхушке холма и почувствуй, что обзор у тебя теперь гораздо больше. Заметь, как подмигивает или машет тебе рукой Супермен, показывая, что он знает о том, что ты получил немного его силы.

Теперь спускайся с холма и попрощайся с Суперменом. Поблагодари его за дружескую помощь, и пусть он идет в другую сторону, помогать другим. Ты знаешь, что ты всегда сможешь снова позвать его, когда тебе будет нужно. И ты знаешь, что ты всегда сможешь представить себе эту картину, когда захочешь почувствовать себя сильнее и увереннее. Ты можешь гордиться собой, своим мужеством и своими усилиями, так как ты вступил в бой со своей проблемой. Точно также ты сможешь это делать и в будущем.

Теперь возвращайся назад, потянись немного. Вздохни глубоко, оглянись и будь снова с нами, бодрый и радостный.

Анализ упражнения:

Что ты чувствуешь сейчас?

Как выглядел Супермен в твоей фантазии?

Можешь ли ты сказать, о чем ты его попросил?

Чувствуешь ли ты еще свою новую силу?

Что ты попробовал в своей фантазии?

Почему нам помогает то, что мы представляем сильных героев своими союзниками?

Игра «Кто я?»

Цель: Повышение самосознания, внимания и уважения к себе.

Инструкция: Я прошу каждого сейчас написать загадку, в которой он описывает самого себя. Например, кто-нибудь из мальчиков может написать: «Я мальчик. Я живу в небольшом белом доме. Я люблю гулять с огромной черной собакой. Я умею рисовать красивые картинки. Я с удовольствием играю в футбол. Иногда я проявляю нетерпение. Кто я?» Напишите пять или шесть предложений и завершите загадку о себе вопросом: «Кто я?»

Написав, дети складывают листки со своими сочинениями вчетверо и складывают в одну общую коробку. Коробка «проходит» по кругу, и каждый ребенок достает одну из загадок. Тот, кто случайно вытащит свое сочинение, должен вернуть его и взять из коробки другое.

После этого каждый ученик зачитывает вслух доставшуюся ему загадку и предлагает всему классу угадать, кто имеется в виду. Когда загадка будет разгадана, сочинение зачитывает следующий ребенок.

Анализ упражнения:

Ты загадал своему партнеру сложную загадку?

Твою загадку быстро разгадали?

Чья загадка тебе понравилась больше всего?

Итоговый сбор «Аплодисменты по кругу»

Цель: эмоциональная разрядка.

Инструкция: Мы хорошо поработали сегодня, и мне хочется предложить вам игру, в ходе которой аплодисменты сначала звучат тихонько, а затем становятся все сильнее и сильнее.

Ведущий начинает тихонько хлопать в ладоши, глядя и постепенно подходя к одному из участников. Затем этот участник выбирает из группы следующего, кому они аплодируют вдвоем. Третий выбирает четвертого и т.д. последнему участнику аплодирует уже вся группа.