ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Тема: Тревожность как фактор дезадаптации детей младшего школьного возраста группы риска

***Оглавление***

Введение

Глава 1. Понятия "адаптация" и "дезадаптация"

1.1 Исследование проблемы адаптации и дезадаптации в психолого-педагогической литературе

1.2 Суть понятий "адаптация" и "дезадаптация"

1.3 Факторы дезадаптации в учебно-воспитательном процессе

Глава 2. Тревожность

2.1 Дети группы риска и психолого-педагогические особенности личности этих детей

2.2 Теоретические аспекты тревожности

2.3 Направление работы по снижению уровня тревожности у детей группы риска

Глава 3. Проектная работа по снижению уровня тревожности детей начальных классов группы риска

3.1 Характеристика базы

3.2 Программа "Снижение уровня тревожности учащихся младших классов как залог успешной адаптации к школе"

Заключение

Список литературы

***Введение***

По данным исследований НИИ гигиены и профилактики заболеваний детей, подростков и молодежи Госкомсанэпиднадзора РФ за последние 40 лет в физическом и психическом здоровье детей наблюдалось постоянное ухудшение. В связи с этим в стране увеличилось количество классов коррекционно-развивающего обучения, в которые входят дети группы риска.

Дети группы риска - это особая категория детей, которая подвержена в большей степени, чем нормально развивающиеся дети, школьной и социальной дезадаптации, т.к. у детей этой группы снижена адаптативность к меняющимся условиям среды. Отмечается безусловная зависимость адаптативности от физического, психического, нравственного здоровья ребенка. Приходится констатировать, что показатели здоровья детей группы риска находятся на среднем, а чаще низком уровне. Соответственно процесс адаптации такого ребенка будет проходить гораздо дольше и сложнее, чем процесс адаптации нормально развивающегося ребенка. Неадаптированный ребенок хуже усваивает учебный материал, поведение и успеваемость этого ребенка не соответствует нормальному уровню, он медленнее вживается в коллектив, нарастает уровень тревожности и без того присущий этой группе детей.

Дети с повышенным уровнем тревожности становятся объектом для насмешек и издевательств, оказываются изгоями и еще больше замыкаются в себе, углубляя и укрепляя уровень своей тревожности. Такая личность склонна воспринимать окружающий мир как заключающий в себе угрозу и опасность. Дальнейшее развитие становится затрудненным или невозможным вообще. Ребенок группы риска становится более агрессивным, недоверчивым. Тревожность постепенно уменьшает количество положительных личностных качеств, которые очень важны для развития детей группы риска, меняя на отрицательные, или, искореняя их.

дезадаптация тревожность группа риск

Поэтому на протяжении всего курса обучения, а особенно в периоды адаптации, детям группы риска необходима квалифицированная помощь педагогов и узких специалистов. В силах учителя помочь ребенку уменьшить уровень тревожности и, тем самым, быстрее адаптировать его к школе. Сделать ребенка полноценным членом общества, способным принести ему пользу и обеспечить свое существование. Именно поэтому изучение феномена тревожности и его влияние на адаптацию детей группы риска является актуальной проблемой современных исследований.

Объектом исследования является адаптация детей начальных классов группы риска.

Предмет - тревожность как фактор, влияющий на адаптацию детей начальных классов группы риска.

Цель работы на основе изучения теории вопроса разработать программу по снижению тревожности, которая будет способствовать лучшей адаптации детей младшего школьного возраста группы риска.

Задачи:

. Проанализировать различную психолого-педагогическую литературу с целью изучения феномена адаптации и дезадаптации;

2. Рассмотреть различные факторы учебно-воспитательной работы, влияющие на срыв процесса адаптации детей младшего школьного возраста группы риска;

. Исследовать направления работы учителя начальных классов по снижению тревожности у детей младшего школьного возраста группы риска;

4. Разработать программу по снижению тревожности для детей младшего школьного возраста группы риска.

В работе использовались следующие методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, систематизация теоретического материала, метод проектов, обобщение.

# ***Глава 1. Понятия "адаптация" и "дезадаптация"***

# ***1.1 Исследование проблемы адаптации и дезадаптации в психолого-педагогической литературе***

Адаптация обозначает приспособление организма к условиям среды. Понятие "адаптация" возникло в XIX веке и использовалось вначале главным образом в биологии. Затем это понятие стали применять не только к различным сторонам жизнедеятельности организма, но и к личности человека и даже к коллективному поведению.

Впервые термин введен Г. Албертом и употреблялся в медицинской и психологической литературе, где обозначал изменение чувствительности анализаторов под влиянием приспособления органов чувств к действию раздражителей [29].

Адаптация как динамический процесс перестройки функциональных систем организма, обеспечивающего динамическое возрастное развитие, была рассмотрена Б.Г. Ананьевым, Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном и другими учеными.

Особое внимание в научной литературе уделяется социальной адаптации, которая является составной частью понятия "адаптация", и дезадаптации. Иногда в литературе применяется термин социально-психологическая адаптация - это взаимодействие личности и социальной среды, которое приводит к оптимальному соотношению целей и ценностей личности и группы. В ходе социально-психологической адаптации реализуются потребности, интересы и стремления личности, раскрывается и развивается её индивидуальность, личность входит в новое социальное окружение, становится полноправным членом коллектива - такое определение мы можем встретить в работах Е.С. Кузьмина, В.Е. Семёновой. В последние годы все более активно вопросы социальной адаптации рассматриваются в педагогических работах (Ш.А. Амонашвили, Г.Ф. Кумарина, А.В. Мудрик, И.П. Подласый, Е.А. Ямбург и др.).

Большой вклад в изучение проблем адаптации и дезадаптации личности сделан в отечественной (М.Р. Битянова, Я.Л. Коломинский, А.А. Налчаджян, А.В. Петровский, А.А. Реан и др.) и зарубежной психологии (А. Маслоу, Г. Селье, К. Роджерс, А. Фрейд, З. Фрейд, Т. Шибутани, Х. Хартманн и др.). В частности, понятие "адаптация младших школьников к учебной деятельности" было раскрыто в исследованиях М.Р. Битяновой, А.Л. Венгер, И.В. Дубровиной, А.М. Прихожан, Е.Р. Слободской и др. Адаптация младших школьников в единстве с психическим развитием и личностным становлением рассматривалась в трудах Л.И. Божович, И.В. Дубровиной, А.В. Запорожца, Д.И. Фельдштейна, Д.Б. Эльконина и др.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что понятия "адаптация" и "дезадаптация" часто употребляемые как в психологической, так и в педагогической литературе. Два этих явления рассмотрены достаточно широко, как зарубежными учеными, так и отечественными.

# ***1.2 Суть понятий "адаптация" и "дезадаптация"***

Понятие "адаптация" в психологии и педагогике обозначает выработку наиболее адекватных форм поведения в условиях меняющейся микросоциальной среды [12]. Согласно справочнику по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста, психическая адаптация включает собственно биологический, психологический и социальный аспекты.

Психологическая составляющая адаптации определяется активностью личности и выступает как единство процессов усвоения правил среды (приспособление себя) и преобразования, изменения среды (приспособление к себе).

Социальная адаптация - процесс включения личности в новую социальную ситуацию, постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды, а также результат этого процесса. Соотношение этих компонентов, определяющее характер поведения, зависит от целей и ценностных ориентации индивида и от возможностей их достижения в социальной среде. Важный аспект социальной адаптации - принятие индивидом социальной роли. Эффективность адаптации существенно зависит от того, насколько адекватно индивид воспринимает себя и свои социальные связи [2].

Наряду с термином "адаптация" употребляется противоположный ему - "дезадаптация". Это затруднение, отклонение от нормы, нарушение функции, недостаточность или срыв адаптации [9].

Во многих источниках термином "школьная дезадаптация" фактически определяются любые затруднения, возникающие у ребенка в процессе школьного обучения. Но единого мнения ученых, что считать нарушениями школьной адаптации, до сих пор нет.

"Школьная дезадаптация - это нарушение приспособления личности школьника к условиям обучения в школе, которое выступает как частное явление расстройства у ребенка общей способности к психической адаптации в связи с какими-либо патологическими факторами" [12].

Школьная дезадаптация характеризуется преимущественно невозможностью обучения ребенка по программе, адекватной его способностям, и нарушениями поведения, которые не согласуются с установленными Уставом школы правилами и дисциплинарными нормами.

Это внешнее проявление нарушений, при которых ребенок не может найти в школьной среде "свое место", не может быть принят таким, какой он есть, и оптимально для себя реализовать имеющийся потенциал [6].

Выделяют критерии проявления школьной дезадаптации. К критериям проявления относятся следующие показатели:

неуспешностъ в обучении - "когнитивный компонент";

систематическое нарушение поведения в среде образовательного учреждения - "поведенческий компонент";

нарушения личностного характера - эмоционально личностного отношения к обучению - "личностный компонент".

Итак, адаптация - это приспособление организма ребенка к новой среде по трем аспектам: биологическому, социальному, психологическому. А дезадаптация, в свою очередь, - срыв адаптации. И, как следствие, выделяют школьную дезадаптацию, которая проявляется нарушениями приспособления личности ребенка к условиям школьной среды.

# ***1.3 Факторы дезадаптации в учебно-воспитательном процессе***

Практически ни у одного ребенка переход от дошкольного детства к систематическому школьному обучению не совершается плавно. Поступление детей в школу совпадает по времени с возрастным кризисом развития. Это очень трудный период для ребенка, особенно для ребенка группы риска, у которого снижены механизмы адаптации и повышен уровень тревожности.

Для того чтобы уменьшить вероятность психических травм, следует выделить факторы дезадаптации, которые мешают успешному процессу социализации и обучения.

Большинство детей группы риска характеризуют повышенная утомляемость, быстрая истощаемость центральной нервной системы, поэтому санитарно-гигиенические условия, существующие в обычных школах и ориентированные на здорового ребенка, оказываются для детей риска неадекватными.

Все дети группы риска отстают в 2 - 3 раза от своих сверстников по темпу восприятия, переработки и применению знаний. Отсюда можно выделить фактор дезадаптации - несоответствие темпа учебной работы на уроке учебным возможностям детей группы риска.

Время урока для детей риска расходуется нерационально. Если на самом важном этапе обучения - объяснении нового материала - они не успевают это объяснение понять, то, естественно, этап закрепления материала становится фактически закреплением неправильного понимания знания. Исправить это положение учитель редко успевает на уроке, поэтому с ребенком приходится заниматься дополнительно. В результате получается, что нагрузка на "слабого" ученика оказывается значительно больше нормативной.

Дети группы риска в обычном классе оказываются в наименее благоприятной ситуации. Они получают наибольшее количество замечаний, отрицательных оценок со стороны учителя. Убеждаясь в том, что старания, которые они прилагают, чтобы заслужить похвалу учителя, не дают результатов, эти дети теряют надежду на успех. Повышенная тревожность, страх перед порицанием становятся их постоянными спутниками. Все это является тормозом на пути к развитию.

Отрицательные оценки поведения и учебной деятельности ребенка со стороны учителя становятся в большинстве случаев источником конфликтных отношений в семье и это еще один фактор дезадаптации ребенка в учебно-воспитательном процессе.

Приведенные здесь факторы дезадаптации показывают, что источником адаптационных нарушений следует считать неадекватную возможностям ребенка школьную среду, те требования, которые она предъявляет к школьнику, неспособному ответить на эти требования без ущерба для себя.

Таким образом, изучением процессов адаптации и дезадаптации занимались различные ученые. В современном мире под понятием "адаптация" в данном случае подразумевается приспособление ребенка к условиям среды, а дезадаптация - срыв адаптации. Причем на качество адаптации ребенка к школе могут влиять различные факторы в учебно-воспитательном процессе, которые, как следствие, приводят к школьной дезадаптации.

# ***Глава 2. Тревожность***

# ***2.1 Дети группы риска и психолого-педагогические особенности личности этих детей***

Понятие "дети группы риска" может считаться сегодня общепринятым, однако существуют различные его трактовки, поэтому оно нуждается в уточнении.

Слово "риск" означает возможность, большую вероятность чего-либо, как правило, негативного, нежелательного, что может произойти. Поэтому, когда говорят о детях группы риска, подразумевается, что эти дети находятся под воздействием некоторых нежелательных факторов и рассматриваются, прежде всего, с точки зрения того риска, которому постоянно подвергаются они сами.

Под понятием "дети группы риска" подразумеваются следующие категории детей:

) дети с проблемами в развитии, не имеющие резко выраженной клинико-патологической характеристики;

) дети, не справляющиеся со школьными требованиями на личностном, поведенческом уровне;

) дети из неблагополучных, асоциальных семей;

) дети из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке;

) дети, оставшиеся без попечения родителей

Активное изучение детей группы риска и их адаптационных возможностей началось в конце XIX века. В числе первых отечественных ученых, обративших внимание на детей группы риска, были такие ученые как В.П. Кащенко, Л.С. Выготский, П.П. Блонский. Кащенко называл детей этой группы "исключительными", а Выготский - "ненормальными". Сам термин "дети группы риска" появился еще в советский период в контексте приоритета общественных интересов. Это понятие позволяло выделять категории детей, семей, поведение которых могло представлять определенную опасность для окружающих. И только в конце XX века термин принял современное значение и прочно закрепился в мировой педагогике и психологии.

Любой ребенок, также как и любой человек, имеет индивидуально-типологические особенности. Дети группы риска отличаются между собой уровнями сформированности тех или иных сторон личности, но все же, все члены этой группы имеют приблизительно схожие характеристики отклонений в развитии.

Изучая различную психолого-педагогическую литературу, можно выделить три основных показателя отклонений детей группы риска.

*Отклонения в психосоматическом развитии и здоровье.*

В связи с различными факторами состояние здоровья школьников младших классов ухудшается из года в год. Многие дети группы риска имеют соматические или/и психические расстройства различной степени выраженности. Прослеживается прямая связь отклонений в состоянии здоровья с отставанием в учении. Неуспеваемость этих учащихся в большинстве случаев обусловлена повышенной утомляемостью и сниженной работоспособностью. Отвлечение внимания на фоне общей ослабленности приводит к слабой дифференциации элементов воспринимаемого, к неразличению их по степени важности, к восприятию не ситуации в целом, а лишь отдельных и не самых главных ее звеньев. В связи с этим снижается способность к адекватному отражению воспринимаемого, происходит неправильное осмысление его. Значительно более низкими оказываются как точность, так и скорость интеллектуальных действий, затрудняется переключение с одного способа действий на другой, нет гибкого реагирования на изменение ситуации. Это обуславливает ослабление познавательных способностей ребенка и значительно снижает эффективность обучения. Круг интересов таких детей сужен.

*Недостаточный уровень социальной и психолого-педагогической готовности к школе.*

Дети группы риска имеют низкую личностную готовность к школе, соответственно и низкий уровень организованности и ответственности. В играх они нарушают правила, легко забывают о поручениях. Познавательная активность таких детей не велика и, как следствие, они имеют ограниченный кругозор. Речь детей обычно характеризуется бедностью языковых форм, ограниченностью лексического запаса, наличием аграмматических фраз. Страдает логичность, содержательность, выразительность.

*Несформированность психофизиологических и психологических предпосылок учебной деятельности.*

Дети группы риска имеют несформированность интеллектуальных предпосылок к учебной деятельности, что неизбежно ведет к академической неуспеваемости ребенка. Произвольное внимание недоразвито, выражается слабая произвольность деятельности, т.е. неумение сосредоточиться на решаемой задаче. Мелкая моторика руки, как правило, развита не в достаточной мере. Пространственная ориентация несформированна. Уровень развития фонематического слуха низкий.

Из вышеописанного можно сделать вывод о том, что дети группы риска могут иметь различные отклонения в психическом, соматическом и социальном развитии. Отклонения могут проявляться в интеллектуальной сфере (переключаемость, скорость мыслительных реакций, глубина мышления и т.д.), в сфере процессов внимания и памяти, в речевом развитии, в навыках пространственной ориентации, в области фонематического слуха, в уровне мелкой моторики. Также прослеживается низкий уровень или отсутствие учебной мотивации. Все эти особенности личности детей группы риска при отсутствии необходимой программы обучения ведут к неизбежной дезадаптации и повышению уровня тревожности.

# ***2.2 Теоретические аспекты тревожности***

Изучением феномена тревожности занимались многие ученые, как в России, так и за ее пределами. Одним из первых, кто коснулся этой проблемы из зарубежных психологов, был Зигмунд Фрейд. Он и ввел понятие "тревога" в психологию. За ним последовали К. Хорни, С. Салливен и др. В отечественной психологии исследованием тревожности занимались Р.С. Немов, А.В. Петровский, Г.Г. Аракелов, В.Р. Кисловская и др.

Причин возникновения тревожности может быть очень много, но в данном случае мы говорим о детях группы риска, у которых, в силу своих личностных особенностей и/или социального положения, повышен уровень тревожности. Физиологические, психологические или социальные отклонения этих детей не вызывают тревожность, но они приводят к дисгармоничности отношений ребенка с окружающей его средой, что и порождает тревожность, как черту личности.

Специалисты различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство или черту личности. Психологический словарь дает следующее определение термина: "тревожность - это индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге ее возникновения. Рассматривается как личностное образование и/или как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов" [26].

В современной научно-популярной литературе часто смешиваются понятия "тревога" и "тревожность". Однако это совсем неидентичные термины. Тревога - это эпизодические проявления беспокойства и волнения, обозначается в некоторой литературе как ситуативная тревога (А.М. Прихожан). Данное состояние возникает у любого человека в преддверии возможных неприятностей и жизненных осложнений. Это состояние не только является вполне нормальным, но и играет свою положительную роль. Оно выступает своеобразным мобилизующим механизмом, позволяющим человеку серьезно и ответственно подойти к решению возникающих проблем. Ненормальным является скорее снижение ситуативной тревожности, когда человек перед лицом серьезных обстоятельств демонстрирует безответственность. [16]

Выделяют два типа тревожности:

беспредметную тревожность, когда человек не может соотнести возникающие у него переживания с конкретными объектами;

тревожность как склонность к ожиданию неблагополучия в различных видах деятельности и общения.

При этом первый вариант тревожности обусловлен особенностями нервной системы и является врожденным, в то время как второй связан с особенностями формирования личности в течение жизни. Отсюда можно сделать вывод, что врожденная тревожность скорее будет меньше поддаваться коррекции, чем приобретенная.

Исследования А.М. Прихожан показали, что существуют различные формы тревожности, т.е. особые способы ее переживания, осознания, вербализации и преодоления. Среди них можно выделить следующие варианты переживания и преодоления тревожности.

Открытая - сознательно переживаемая и проявляющаяся в деятельности в виде состояния тревоги. Она может существовать в различных формах:

острая, нерегулируемая или слабо регулируемая тревожность, чаще всего дезорганизующая деятельность человека;

регулируемая и компенсируемая тревожность. При этой форме тревожности дети самостоятельно вырабатывают достаточно эффективные способы, позволяющие справляться с ней;

культивируемая тревожность, в отличие от изложенных выше, осознается и переживается как ценное для личности качество, позволяющее добиваться желаемого.

Скрытая тревожность - в разной степени неосознаваемая, проявляющаяся либо в чрезмерном спокойствии, нечувствительности к реальному неблагополучию и даже в отрицании его, либо косвенным путемчерез специфические способы поведения (постукивание пальцами, хождение по кабинету и т.д.).

Формы скрытой тревожности встречаются примерно в равной степени во всех возрастах. Скрытая тревожность встречается существенно реже, чем открытая. Одна из ее форм условно названа "неадекватное спокойствие". В этих случаях индивид, скрывая тревогу, как от окружающих, так и от самого себя, вырабатывает жесткие, сильные способы защиты от нее, препятствующие осознанию как определенных угроз в окружающем мире, так и собственных переживаний. У детей с этой формой тревожности не наблюдается внешних признаков тревожности, напротив, они характеризуются повышенным, чрезмерным спокойствием. Эта форма очень нестойкая, она достаточно быстро переходит в открытые формы тревожности. Обращает на себя внимание то, что у некоторых детей открытая тревожность и неадекватное спокойствие чередуются. Создается впечатление, что "неадекватное спокойствие" в этом случае выступает как некоторый временный "отдых" от тревоги в тех случаях, когда ее действие приобретает реально угрожающий психическому здоровью индивида характер.

Вторая форма скрытой тревожности - "уход от ситуации" - встречается достаточно редко и присутствует примерно в равной степени во всех возрастах.

Необходимо отметить, что тревожности подвержены как мальчики, так и девочки, но специалисты считают, что в дошкольном и младшем школьном возрасте более тревожными являются мальчики.

На психологическом уровне тревожность ощущается как напряжение, озабоченность, беспокойство, нервозность и переживается в виде чувств неопределенности, беспомощности, бессилия, незащищенности, одиночества, грозящей неудачи, невозможности принять решение и др. На физиологическом уровне реакции тревожности проявляются в усилении сердцебиения, учащении дыхания, увеличении минутного объема циркуляции крови, повышении артериального давления, возрастании общей возбудимости, снижении порогов чувствительности, когда ранее нейтральные стимулы приобретают отрицательную эмоциональную окраску.

Тревожность приводит к тому, что ребенок может испытывать частые проявления беспокойства и тревоги, а также отличаются большим количеством страхов, причем страхи и тревоги возникают в тех ситуациях, в которых ребенку, казалось бы, ничего не грозит [24].

Состояние тревожности влияет на самооценку ребенка. Нередко это низкая самооценка. В связи с этим у детей возникает ожидание неблагополучия со стороны окружающих. Это характерно для тех, чьи родители ставят непосильные задачи, которые дети выполнить не в состоянии, причем в случае неудачи их, как правило, наказывают, унижают. Тревожные дети очень чувствительны к своим неудачам, остро реагируют на них, склонны отказываться от той деятельности, в которой испытывают затруднения. У таких детей можно заметить разницу в поведении на занятиях и вне занятий. Вне занятий это живые, общительные и непосредственные дети, на занятиях они зажаты и напряжены. Отвечают на вопросы учителя тихим и глухим голосом, могут даже начать заикаться.

Все вышеперечисленные проявления тревожности не могут не повлиять на обучение ребенка в школе, поэтому нужно сказать об особом виде тревожности - школьная тревожность - это специфический вид тревожности, проявляющийся во взаимодействии ребенка с различными компонентами образовательной среды и закрепляющейся в этом взаимодействии. Школьная тревожность младшего школьника группы риска является очевидным признаком затруднений в процессе адаптации. Повышенная школьная тревожность препятствует эффективной учебной деятельности независимо от того, осознается она самим ребенком или нет.

Итак, тревожность - переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Среди эмоций, включенных в состояние тревоги, ключевой является страх, хотя в "тревожном" переживании могут присутствовать и печаль, и стыд, и вина, и прочее. Признаки тревожности непременно проявляются в школьном обучении, и тогда возникает школьная тревожность. В данном состоянии ребенок группы риска вместо того чтобы усваивать урок, будет думать лишь о своих ощущениях и переживаниях, поэтому "тревожному" ребенку необходимо создать условия уменьшающие состояние тревоги и способствующие лучшему усвоению учебного материала.

# ***2.3 Направление работы по снижению уровня тревожности у детей группы риска***

Работа по профилактике и коррекции тревожности должна носить комплексный характер и учитывать особенности детей, на которых она направлена. Работа должна осуществляться на трех уровнях: работа с родителями или опекунами (если таковые есть), школьные занятия, внеклассные развивающие занятия.

Взаимодействие с родителями учащихся занимает важнейшее место в работе по преодолению и профилактике тревожности у детей группы риска. Прикасаясь к очень деликатной сфере семейных отношений, главную ставку учитель делает на индивидуальную работу с родителями. Но вместе с тем нельзя упускать и тех возможностей, которые заключаются в различных формах фронтальной работы с ними.

Одна из таких форм - родительские собрания. На родительских собраниях возможны объявленные заранее и подготовленные сообщения. Тематика сообщений должна складываться с учетом пожеланий родителей.

Другим видом фронтальной работы с родителями может стать анализ трудных воспитательных ситуаций. Учитель заранее подбирает из литературы или из жизни ряд таких ситуаций и просит родителей дать комментарий, высказать свое мнение, предложить свой выход из положения.

В работе с родителями могут практиковаться и конференции. Темой конференции может стать книга, посвященная проблемам семейной жизни или воспитания детей.

Работа с родителями может заключаться и в помощи организации и подготовки праздников. Тогда у родителя и ребенка появится больше общих интересов - "точек соприкосновения", родитель сможет понаблюдать за своим чадом и узнать что-то полезное для себя.

Учитель в своей воспитательной работе с семьей лишь в том случае достигнет поставленных целей, если его собственное отношение к детям будет для родителей тем образцом, к которому им захочется приблизиться.

Следующий уровень работы с детьми группы риска - школьные занятия. Они должны развивать школьно-значимые функции и корректировать те, которые отстают в своем развитии. Для детей группы риска характерна несформированность пространственного восприятия и анализа, пространственных представлений, сложнокоординированных движений пальцев рук и кистей, слабость фонематического восприятия. Недостатки названных функций встречаются у детей как изолированно, так и в комплексе.

Основной целью является развитие недостаточных функций до уровня возрастных норм. Специалисты советуют, во что бы то ни стало восстановить школьно-значимые функции даже, если на это потребуется потратить время, запланированное на другие цели. Правильно сформированные и достаточно развитые школьно-значимые функции - это залог будущего успеха ребенка в обучении.

Третьим уровнем работы с детьми группы риска являются внеклассные развивающие занятия по снижению тревожности. Как правило, занятия складываются в программу. Учитель заранее планирует темы занятий, подбирает упражнения и наглядный материал, разрабатывает раздаточный материал. Обычно задания на этих занятиях носят игровой характер, и учитель выступает в роли ведущего, но это далеко не все, что необходимо делать учителю. Все продукты игровой деятельности детей необходимо проанализировать, а получившиеся результаты занести в отчет. На основе этих результатов учитель должен решить, можно ли идти дальше или стоит задержаться на какой-либо теме. Результат предыдущего дня становится основой для будущего. Все итоги дня учитель обязательно должен фиксировать. Каждый день необходимо писать небольшой анализ работы ученика (достижения, изменения, возникшие проблемы и тд.) и тогда, в конце развивающих занятий, можно будет увидеть динамику развития каждого ребенка и просмотреть уровень изменения тревожности.

Помимо того, что работа по снижению тревожности может идти на трех уровнях, она может проходить в двух формах: групповой и индивидуальной. Форма организации работы всегда остается за выбором учителя. Выбор формы работы может зависеть от количества детей группы риска в классе, от тяжести случая, от желания родителей, от желания и возможностей самого ребенка и других факторов. Обе эти формы имеют как недостатки, так и преимущества.

Групповая форма работы с детьми существенно экономит время учителя. При этом все дети занимаются по одной программе, это значит, что сроки работ у всех приблизительно одинаковы, что, несомненно, удобно учителю для организованного ведения документации. Детям же такая форма работы полезна в плане развития коммуникативных навыков. В некоторых случаях успехи других дают стимул к развитию, что очень важно для детей. Именно такая форма работы порождает дружеские отношения, которые в дальнейшем могут остаться на всю жизнь.

Одной из наиболее ярких и значимых отрицательных сторон групповой формы, являются конфликты между участниками занятий. Только от мастерства учителя зависят продолжительность и сила конфликтных ситуаций, а также эмоциональная атмосфера в группе. От таких нагрузок учитель будет уставать, и это еще один минус групповой формы организации занятий. Внимание учителя направлено не на одного ученика - на группу, поэтому не все результаты могут попасть в отчет, а анализ может быть не полным или не точным.

Индивидуальная же форма, наоборот, направлена на работу с одним учеником и, соответственно, все внимание учителя приковано только к нему. Все результаты фиксируются, анализ результатов скорее будет полным и развернутым. Ребенок, с которым работает учитель, ведет себя более раскрепощено, обстановка располагает к доверию. Но именно эта форма занятий не развивает коммуникативные навыки, ребенок не сравнивает себя с другими, а именно в коллективе вырабатывается адекватная самооценка.

Таким образом, различные уровни несформированности тех или иных сторон личности детей группы риска приводят их к неизбежно повышающемуся уровню тревожности, которая может проявляться как в открытой, так и в скрытой формах. Чтобы уменьшить этот уровень, необходимо проводить комплекс мер, а именно: работа с семьей, работа на школьных занятия, работа на развивающих занятиях. Все эти виды работ можно поместить либо в рамки групповой формы, либо в рамки индивидуальной.

# ***Глава 3. Проектная работа по снижению уровня тревожности детей начальных классов группы риска***

# ***3.1 Характеристика базы***

Учителя начальных классов в своей практике часто встречаются с детьми, имеющими повышенный уровень школьной тревожности. Задача учителя "увидеть" этих детей и оказать необходимую коррекционно-педагогическую помощь.

Данный проект может быть реализован в образовательном учреждении на базе начального общего образования.

# ***3.2 Программа "Снижение уровня тревожности учащихся младших классов как залог успешной адаптации к школе"***

Целью программы является создание условий для снижения школьной тревожности у учащихся начальных классов группы риска. Для достижения этой цели поэтапно решаются следующие задачи:

диагностика межличностных отношений в семье;

диагностика эмоционального состояния по отношению к школе и классному коллективу;

развитие произвольности и самоконтроля;

способствование повышению самооценки у участников группы;

способствование повышению общей коммуникативной культуры учащихся.

К условиям реализации проектной деятельности можно отнести следующие:

кабинет, по возможности с уютной обстановкой или любой светлый кабинет, но обязательно с мягким половым покрытием и индивидуальными рабочими местами для участников группы;

количество человек в группе не более 12 человек;

частота занятий 1-2 раза в неделю;

желательно, если участники группы будут из одного класса.

Программа рассчитана на групповую форму работы.

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

Ниже приводятся критерии оценки эффективности, которые составляют "портрет ребенка". Можно условно каждый признак обозначить баллом, и чем больше ребенок набирает баллов, тем эффективнее "работает" программа.

. Отсутствие в поведение симптомов тревожности (в коллективе и семье):

на занятиях и вне занятий поведение ребенка радикально не отличается;

речь ребенка спокойна, он излагает свои мысли логично, в силу своих возможностей, без затруднений;

нет манипуляций своей одеждой, отсутствует гиперкинезия;

у ребенка полноценный ночной сон;

ребенок положительно настроен на общение со сверстниками и взрослыми;

ребенок адекватно воспринимает действительность;

нет признаков боязливости.

2. Адекватная (нормальная) самооценка себя и своих действий:

отсутствие признаков робости;

уверенность в правильности своих действий и высказываний;

продуктивная деятельность на занятиях и вне их;

ребенок отстаивает и доказывает свое мнение окружающим его сверстникам и взрослым;

адекватное самопознание и переживание результатов своей деятельности;

Эффективность результативности педагогического проекта можно увидеть при сравнении результатов диагностики детей до занятий и после их проведения.

Сроки и содержание работы:

Сентябрь 1. Формулировка цели и задач программы.

. Разработка плана программы.

Октябрь, Ноябрь

. Сбор анамнестических данных о ребенке (общение с ребенком, общение с родителями, наблюдение за поведением ребенка и его поведением во время общения с родителями, рассмотрение заключения медико-психолого-педагогической комиссии).

. Диагностика школьной тревожности детей всего класса проводиться совместно со школьным психологом. На данном этапе возможно проведение диагностики с помощью проективной методики А.М. Прихожан и проективных рисунков.

. Анализ работ детей, формулирование выводов совместно с психологом.

. Установление причин и условий проявления тревожности каждого ребенка.

. Занесение данных в лист индивидуального наблюдения.

. Формирование группы детей для занятий по программе.

7. Определение ведущих тенденции в преодоление и профилактике школьной тревожности.

8. Определение приемов, методов, форм работы совместно с психологом.

. Разработка занятий по рекомендациям психолога.

. Формулирование критериев оценки эффективности программы.

. Подготовка вспомогательного материала.

Декабрь, Январь, Февраль

Проведение Программы

Март, Апрель

. Сбор анамнестических данных о ребенке и сравнительный анализ с исходными данными.

. Определение уровня тревожности у детей и анализ динамики исчезновения тревожности.

. Выявление зависимости между учебными результатами ребенка и снижением тревожности.

. Сравнение полученных данных с критериями эффективности программы.

Май Рекомендации семье по профилактике тревожности.

Программа построена по следующему алгоритму:

занятия 1-3 ориентированы на создание рабочей атмосферы, формулирование правил группы, прояснение ожиданий участников;

занятия 4-8 направлены на разрядку школьной тревожности;

занятия 9-11 способствуют развитию навыков общения, повышению самооценки учащихся;

занятие 12 (итоговое занятие) представляет собой подведение итогов работы.

Для построения занятия используется следующая схема.

Вводный этап (10-15 мин.):

. Каждое занятие начинается с ритуала приветствия.

. Рефлексия состояния участников.

Основной этап (25-30 мин.):

. "Разогревающее" упражнение, которое выполняет функцию "эмоциональной стимуляции".

. Работа по теме занятия, которая состоит из одного или нескольких упражнений.

Заключительный этап (10-15 мин.):

. Рефлексия состояния каждого участника в конце занятия.

. Ритуал прощания.

Программа и схема построения занятий может быть скорректирована в связи со спецификой группы детей. Ниже приведены цели, задачи и краткие планы занятий программы.

Занятие №1 "Давайте познакомимся, друзья!"

Цель: психологическая адаптация детей к работе в группе развития и к участникам группы;

Задачи:

1. Объяснение правил поведения на занятиях;

. Развитие групповой сплоченности, умения согласовывать свои действия с членами группы;

. Развитие произвольности, самоконтроля.

Форма работы: групповая.

Оборудование и материалы: звездочки - основы для визиток, парные "варежки", вырезанные из бумаги, цветные карандаши и фломастеры, игрушка - "талисман группы", ватман, маркер.

План:

. Вводный этап.

. Основной этап.

Игра "Снежный ком".

Задание "Моя визитка".

Игра - задание "Варежки".

Установление правил.

. Заключительный этап.

Рефлексия.

Занятие №2 "Мы - одна команда"

Цель: сплочение группы, закрепление правил поведения в группе;

Задачи:

. Проведение игр и упражнений на сплоченность коллектива;

. Проведение работы по закреплению правил поведения в группе;

. Введение санкций за нарушение правил.

Форма работы: групповая.

Оборудование и материалы: бумага, цветные карандаши и фломастеры, текст сказки "Шапка - невидимка".

План:

. Вводный этап.

. Основной этап.

Задание "Перечисли правила".

Игра "Наша правая рука".

Сказка "Шапка - невидимка".

. Заключительный этап.

Рефлексия.

Занятие №3 "Мы тебе поможем!"

Цель: закрепление коммуникативных навыков, осознание личных трудностей в школе;

Задачи:

. Проведение игры на закрепление коммуникативных навыков;

. Проведение задания на диагностирование школьных трудностей ребенка и их вербализацию.

Форма работы: групповая.

Оборудование и материалы: магнитофон, запись спокойной, расслабляющей музыки, бумага, цветные карандаши и фломастеры.

План:

. Вводный этап.

. Основной этап.

Игра "Дотронься до …".

Задание "Мои школьные трудности".

. Заключающий этап.

Рефлексия.

Занятие №4 "Вечер талантов"

Цель: осознание причин тревожности ребенка и проработка школьной тревожности;

Задачи:

. Эмоциональная подготовка детей к основной работе с помощью игры;

. Выявление причин тревожности ребенка с помощью составления сказки.

Форма работы: групповая.

Оборудование и материалы: картинка для сочинения сказки

Ход занятия:

. Вводный этап.

. Основной этап.

Игра "Что такое перед нами"

Задание "Наша сказка".

. Заключительный этап.

Рефлексия.

Занятие №5 "Я и моя веселая школа"

Цель: осознание причин тревожности ребенка и проработка школьной тревожности;

Задачи:

. Эмоциональная подготовка детей к основной работе с помощью игры;

. Выявление причин тревожности ребенка с помощью составления сказки.

Форма работы: групповая.

Оборудование и материалы: набор сюжетных картинок, простые карандаши.

Ход занятия

. Вводный этап.

. Основной этап.

Игра "Иностранец в школе".

Задание "Я и моя веселая школа".

Игра "Насос и мяч".

. Заключительный этап.

Рефлексия.

Занятие № 6 "Моя школа каждый день"

Цель: проработка школьных страхов путем разыгрывания тревожащих ситуаций;

Задачи:

. Эмоциональная подготовка детей к работе на занятии;

. Проигрывание школьных страхов в процессе разыгрывания сценок.

Форма работы: групповая.

Оборудование и материалы: задания на карточках для разыгрывания сценок.

Ход занятия:

. Вводный этап.

. Основной этап.

Игра "Школа кенгуру".

Игра-задание "Случай в школе".

Игра "Поймай комара"

. Заключительный этап.

Рефлексия.

Занятие № 7 "Мое поведение на уроке"

Цель: - тренировать гибкость поведения детей;

рассмотреть разные способы поведения во время урока, их плюсы и

минусы;

Задачи:

. Эмоциональная подготовка детей к работе на занятии;

. С помощью упражнения рассмотреть разные варианты поведения на уроке.

Форма работы: групповая.

Оборудование и материалы: белая бумага, цветные карандаши и фломастеры, запись спокойной инструментальной музыки, магнитофон, мяч.

Ход занятия:

. Вводный этап.

. Основной этап.

Игра "Что лежит в портфеле?"

Игра "Школа для животных"

Игра-задание "Море"

. Заключительный этап.

Рефлексия.

Занятие № 8 "Мне нравится в школе!"

Цель: закрепить позитивное отношение к школе;

Задачи:

. Создать эмоциональный положительный настрой для реализации цели;

. Провести игру, направленную на закрепление позитивного отношения в школе.

Форма работы: групповая.

Оборудование и материалы: белая бумага, цветные карандаши и фломастеры, запись спокойной инструментальной музыки, скотч, магнитофон.

Ход занятия:

. Вводный этап.

. Основной этап.

Игра "Урок и перемена"

Игра "Школа для людей"

Игра-задание "Полянка"

. Заключительный этап.

Рефлексия.

Занятие № 9 "Какой ты молодец! Какой я молодец! Какие мы молодцы!"

Цель: повышение самооценки участников группы;

Задачи:

. Создать эмоциональный положительный настрой для реализации цели;

. Провести упражнения необходимые для поднятия самооценки у участников группы.

Форма работы: групповая.

Оборудование и материалы: белая бумага, цветные карандаши и фломастеры, запись спокойной инструментальной музыки, скотч, ножницы, ватман, клей, магнитофон.

Ход занятия:

. Вводный этап.

. Основной этап.

Игра "Встаньте те кто …".

Игра-задание "Ладошки"

Игра-задание "Маяк"

. Заключительный этап.

Рефлексия.

Занятие № 10 "Учимся общаться"

Цель: развивать коммуникативные навыки участников группы;

Задачи:

. Создать эмоциональный положительный настрой для реализации цели;

. Провести упражнения необходимые для развития коммуникативных навыков.

Форма работы: групповая.

Оборудование и материалы: ватман, заготовки из цветной бумаги, клей, скотч.

Ход занятия:

. Вводный этап.

. Основной этап.

Игра "Вставалки"

Задание "Аппликация"

. Заключительный этап.

Рефлексия.

Занятие № 11 "Я и учитель"

Цель: - закрепление представлений о бесконфликтном общении;

снижение уровня страха перед учителем;

Задачи:

. Создать эмоциональный положительный настрой для реализации цели;

. Провести упражнения необходимые для развития коммуникативных навыков.

Форма работы: групповая.

Оборудование и материалы: набор картинок для деления на подгруппы, два одинаковых набора сюжетных картинок.

Ход занятия:

. Вводный этап.

. Основной этап.

Игра "За что меня любит учитель".

Задание "Мультфильм"

. Заключительный этап.

Рефлексия.

Занятие № 12 "Чему мы научились?"

Цель: подведение итогов курса, интеграция опыта, полученного на занятиях;

Задачи:

. Создать эмоциональный положительный настрой для реализации цели;

. Провести упражнение, в котором дети смогут реализовать полученный опыт;

. Подчеркнуть важность полученного опыта.

Форма работы: групповая.

Оборудование и материалы: рисунки, нарисованные на занятии № 3, бумага, бланки "Дипломов Достижений".

Ход занятия:

. Вводный этап.

. Основной этап.

Игра

Задание "Помоги другу".

Заполнение "Дипломов Достижений".

. Заключительный этап.

Рефлексия.

# ***Заключение***

Итак, в данной работе была проанализирована различная психолого-педагогическая литература как зарубежных, так и отечественных авторов, в том числе: Выготский Л.С., Кащенко В.П., Микляева А.В., Румянцева П.В., Изард К.Э., Прихожан А.М., Кумарина Г.Ф., Олиференко Л.Я. и др. В процессе изучения литературы были рассмотрены факторы учебно-воспитательной работы, влияющие на срыв процесса адаптации детей младшего школьного возраста группы риска, а также исследованы направления работы учителя начальных классов по снижению тревожности у детей младшего школьного возраста группы риска. Помимо этого, были раскрыты такие понятия как: тревожность, адаптация, дезадаптация, дети группы риска и другие.

На основе изученного материала была разработана программа по снижению тревожности для детей младшего школьного возраста группы риска "Снижение уровня тревожности учащихся младших классов как залог успешной адаптации к школе".

Программа включает в себя цели, условия реализации, форму работы, критерии оценки эффективности, сроки и содержание работы, алгоритм, схемы занятий и сами занятия.

Задачи, поставленные в данной работе, выполнены. Цель достигнута.

# ***Список литературы***

1. Александровская, Э.М. Социально-психологические критерии адаптации к школе. // под ред.С.М. Громбаха. - М.: Медицина, 2011 - 254 с.

. Березин, А.Ф. Психическая и психофизиологическая адаптация у человека /А.Ф. Березин. - Л.: Издательство "Наука", 2008 - 213 с.

3. Боксис, Р.М. Аномальные дети /Р.М. Боксис // Психология аномального развития ребенка: хрестоматия в 2 т. / Р.М. Боксис. - М., 2012. - Т.I. - С.437-464.

4. Буторина, Н.Е. Депривационный дизонтогенез и школьная дезадаптация /Н.Е. Буторина // Российский психиатр. - 2009. - № 2. - С.14-15.

. Вострокнутов, Н.В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации // Школьная дсзадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков /Н.В. Вострокнутов // Мат. всерос. научн. - практ. конф., М., 1995

6. Выготский, Л.С. Проблемы развития психики /Л.С. Выготский // Психология аномального развития ребенка: хрестоматия в 2 т. /Л.С. Выготский. - М., 2002. - Т.I. - С.10-15.

7. Дробинская, А.О. Церебрастенический синдром как фактор дезадаптации к условиям систематического школьного обучения // Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков /А.О. Дробинская // Мат. всерос. научн. - практ. конф, М., 2010

. Дружинин, В.Н. Психология семьи /В.Н. Дружинина. - М.: Издательский центр "Академия", 1996. - 168 с.

. Дьяченко, М.И. Психологический словарь - справочник /М.И. Дьяченко, А.А. Кадыбович. - М.: Издательство "Харвест", 2001. - 576 с.

. Изард, К.Э. Психология эмоций /К.Э. Изард. - СПб.: Издательство "Питер", 2000. - 464 с.: ил.

11. Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция: пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений /В.П. Кащенко. - М.: Издательский центр "Академия", 2010. - 304 с.

. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений /Г.Ф. Кумарина [и др.] - М.: Академия, 2001. - 320 с.

13. Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание / Т.А. Куликова. - М.: Издательский центр "Академия", 1999. - 162 с.

14. Лебединский, В.В. Психофизиологические закономерности нормального и аномального развития /В.В. Лебединский // Психология аномального развития ребенка: хрестоматия в 2 т. / В.В. Лебединский. - М., 2012. - Т.I. - С.182-191.

15. Лютова, Е.К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / Е.К. Лютова, Г.Б. Монина. - СПб.: Издательство "Питер", 2002. - 73 с.

. Лютова, Е.К. Тренинг, общение с ребенком (период раннего детства) / Е.К. Лютова, Г.Б. Монина. - СПб.: Издательство "Питер", 2002. - 143 с.

. Меерсон, Ф.З. Адаптационная медицина: концепция долгосрочной адаптации /Ф. З Меерсон. - М.: Издательство "Дело", 1993. - 151 с.

. Меерсон, Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика / Ф. З Меерсон. - М.: Издательство "Наука", 1981. - 213 с.

. Микляева, А. Направление деятельности школьного психолога по коррекции школьной тревожности /А. Микляева, П. Румянцева // Педагогическая техника. - 2014. - №1. - С.53-61.

. Микляева, А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция /А.В. Микляева, П.В. Румянцева. - Спб.: Издательство "Речь", 2004. - 248 с.: ил.

. Парамонова, Л.А. Воспитание и обучение детей /Л.А. Парамонова, О.С. Ушакова. - М.: Издательство "Наука", 1987. - 117 с.

. Пасечник, Л.В. Коррекция тревожности и гиперактивности в детском возрасте: учеб. издание /Л.В. Пасечник. - М.: ТЦ Сфера, 2007. - 112 с.

. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика /А.М. Прихожан. - М.: Издательский центр "Академия", 2010. - 263 с.

. Савина, Е. Тревожные дети / Е. Савина, Н. Шанина // Дошкольное воспитание. - 1996. - №4. - С.11.

. Семке, В.Я. Превентивная психиатрия /В.Я. Семке. - Томск: Издательство "Томск", 2009. - 289 с.

. Словарь по коррекционной педагогике и специальной психологии /сост. Н.В. Новоторцева. - Ярославль: Академия развития, 1999. - 144 с.

. Солнцев, А.А. Социальная адаптация детей /А.А. Солнцев // Солнцев А.А. Основные механизмы адаптации человека /А.А. Солнцев, Р.Р. Жилясв. - М., 1993.

. Специальная психология и педагогика /Г.И. Колесникова [и др.] - Ростов н/Д: Феникс, 2007. - 218 с.

. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / под ред.С.Ю. Циркина. - СПб: Питер, 2000. - 752 с.

. Сухотина, Н.К. Нервно-психические заболевания у детей в контексте школьной адаптации /Н.К. Сухотина // Социальная и клиническая психиатрия. - 2010. - Т.9. - № 4.

. Трушинский, З.К. Основные понятия адаптологии и классификация адаптации // Основные механизмы адаптации человека /З.К. Трушинский - М.: Издательство "Наука", 1993. - 245 с.

. Учебник по психологии детства /под ред. А.А. Реана. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2011. - 350 с.