

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт психологии
Кафедра психологии образования

ПРОФИЛАКТИКА ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Выпускная квалификационная работа
направление 44.03.02 – Психолого-педагогическое образование
Профиль – Психология образования

Квалификационная работа
допущена к защите
зав. кафедрой

_____ Н. Н. Васягина
(подпись)

_____ 2019 г.

Руководитель ОПОП:

_____ Н. Н. Васягина
(подпись)

Исполнитель:

Горшкова Анна Вячеславовна,
студент группы ПСО - 1501

_____ (подпись)

Научный руководитель:

Казаева Евгения Анатольевна
доцент, доктор педагогических наук,
профессор кафедры психологии
образования УрГПУ

_____ (подпись)

Екатеринбург 2019

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА | 6 |
| 1.1. Анализ понятия «тревожность» в научной литературе | 6 |
| 1.2. Причины появления и особенности проявления тревожности у детей младшего школьного возраста | 16 |
| 1.3. Методы профилактики тревожности младших школьников | 26 |
| Глава 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ | 36 |
| 2.1. Организация и методы исследования | 36 |
| 2.2. Программа профилактики тревожности детей младшего школьного возраста | 38 |
| 2.3. Анализ результатов научного исследования | 49 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 57 |
| СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ | 59 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 1 | 64 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 2 | 70 |

ВВЕДЕНИЕ

Основные свойства и качества личности закладываются в младшем школьном возрасте. От их формирования зависит дальнейшее развитие ребенка. Осознание самого себя, усвоение моральных норм, мотивов поведения, формирование направленности личности происходит в период младшего школьного возраста [1]. В данный период одним из важных обстоятельств является поступление в школу, что означает переход к новому образу жизни. В связи с этим происходят изменения, которые оказывают влияние на его социальное положение. У младшего школьника появляются новые обязанности, возникают новые взаимоотношения с окружающими его людьми. Биоритм ребенка меняется, ведущей деятельностью становится учебная. Все это может быть источником для проявления тревожности. Одним из важных условий в развитии личности ребенка является обеспечение эмоционального благополучия. Роль школы имеет большое значение в формировании всесторонне развитой, здоровой личности младшего школьника. В настоящее время достаточно актуальной проблемой является тревожность младших школьников [18]. Тревожность – это индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Рассматривается как личностное образование или как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов [30, с. 500]. Для того что бы ребенок развивался гармонично, возникает вопрос о создании благоприятных условий для обучения, с целью профилактики тревожности младших школьников.

Теоретико-методологическая основа исследования:

Изучением тревожности занимались как отечественные психологи: Н.Д. Левитов, А. М. Прихожан, В. П. Астапов, так и зарубежные: З. Фрейд., А. Адлер, В. П. Астапов и другие. А. Л. Вегнер, О. А. Слепичева, А. К. Дусавицкий, Е. Н. Новикова выделили ряд причин, по которым возникает

школьная тревожность, вызванная обстановкой дома или в школе, а также социальным окружением. К ним относятся смена учебного коллектива, неблагоприятные отношения со сверстниками либо особенности взаимодействия с учителем, учебные перегрузки, неадекватные требования со стороны родителей. Причины появления тревожности, а также способы ее предупреждения и коррекции можно отметить в трудах Е. Ю. Брель и А. М. Прихожан. О росте числа тревожных детей, для которых характерны неуверенность в себе, эмоциональная неустойчивость, повышенное беспокойство отмечает в своих трудах И. В. Дубровина.

Объект исследования: феномен тревожности.

Предмет: программа профилактики тревожности младших школьников.

Цель: теоретически обосновать, составить и апробировать программу профилактики тревожности у детей младшего школьного возраста.

Задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по теме.
2. На основе теоретического анализа, выявить психологическое содержание понятия «тревожность» и особенности ее проявления в младшем школьном возрасте.
3. Изучить методы профилактики тревожности младших школьников.
4. Подобрать психодиагностический инструментарий для исследования тревожности детей младшего школьного возраста.
5. Составить программу профилактики тревожности у детей младшего школьного возраста.
6. Проанализировать результаты, полученные в ходе исследования.

Гипотеза исследования: разработанная программа позволит предупредить тревожность детей младшего школьного возраста.

Методы исследования: теоретические: анализ психолого-педагогической литературы; методики исследования: «Тест школьной

тревожности Филипса»; «Диагностика тревожных состояний у детей (СМАС)»; методы математико-статистического анализа: Т-критерий Вилкоксона.

Практическая значимость данной работы состоит в том, что полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы на практике.

Структура выпускной квалификационной работы. Работа включает в себя введение, две главы (теоретическую и эмпирическую), заключение, библиографический список из 50 (пятидесяти) наименований и приложение. Объем выпускной квалификационной работы составил 73 (семьдесят три) страницы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Анализ понятия «тревожность» в научной литературе

Одним из наиболее распространенных и интригующих феноменов психического развития человека является тревожность.

В психологической литературе встречается большое количество определений понятию «тревожность». Тревожность различают как эмоциональное состояние, и как устойчивое свойство, черту личности. Но в большинстве исследований это понятие рассматривается дифференцированно – как ситуативное явление с учетом переходного состояния и его динамику.

Р. С. Немов дает такое определение, «тревожность - свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [33, с. 681].

А. М. Прихожан указывает на то, что тревожностью является эмоциональный дискомфорт, связанный с ожиданием неблагоприятия, а также предчувствием грозящей опасности [39].

Тревожность - это связанное с предчувствием опасности переживание эмоционального неблагоприятия, пишет В. В. Суворов.

Е. Савина рассматривает тревожность как ожидание неблагоприятия со стороны окружающих и устойчивое переживание беспокойства [18].

Таким образом, тревожностью является отрицательное эмоциональное состояние человека, характеризующееся повышенной склонностью к переживаниям и беспокойству.

Первым кто сделал попытку объяснить природу тревоги был З. Фрейд, который в 1925 году дал ей понятие неопределенный страх. Фрейд считал важным разграничить понятие тревожности и страха, т. к. страх - это реакция на определенную опасность, а тревога – это реакция, возникающая при неизвестной угрозе. Его концепция не раз была пересмотрена и уточнялась, особенно в частях, где речь шла о причинах и функциях тревожности. Он

считал, что для объяснения психической жизни человека понимание тревожности играет большую роль [49]. Фрейд определяет тревожность как переживание, возникающее как сигнал предвидимой опасности, а чувства беспомощности и неопределенности он трактует как ее содержание.

Выделяют три основных признака, характерных для тревожности – это чувство неприятного, осознание переживания и соматические реакции, соответствующие данному состоянию, в первую очередь это усиление сердцебиения. Изначально З. Фрейд предполагал, что существует бессознательная тревожность, но в дальнейшем он стал ее рассматривать в исследованиях посвященных психологической защите. В итоге, Фрейд пришел к заключению что она является состоянием, которое переживается сознательно, и сопровождается умением справляться с опасностью. Тревожность помещается им в Эго [49].

З. Фрейд считал, испытанные на прошлом опыте ситуации связанные с переживанием беспомощности, проявляются в тревожности, которая в свою очередь выступает повторением данных ситуаций в наших фантазиях. Одним из прообразов такой ситуации является травма рождения. Данная идея активно разрабатывалась в течение продолжительного периода.

Идеи З. Фрейда определили основные направления изучения тревожности.

Дальнейшее развитие проблемы тревожности происходило в рамках неофрейдизма в работах К. Хорни, Э. Фромма и Г. С. Салливана.

Карен Хорни пишет о возникновении при тревожности очевидной иррациональности тревоги и ощущения беспомощности. Особый акцент в своих работах К. Хорни делает на роли неудовлетворения потребности в межличностной надежности. Хорни оценивает тревогу как основное противодействие к стремлению самореализации, рассматривая ее как главную цель развития человека [14]. В работах К. Хорни можно заметить различия понятия тревожности в ранних и более поздних работах, однако акцент ставился на роль среды в возникновении у ребенка тревожности.

Удовлетворение базовых потребностей ребенка зависит от окружающих его людей, также, как и межличностные потребности в любви, одобрении со стороны других, заботе.

По мнению К. Хорни, особенно, человек нуждается в столкновениях желаний и воли других людей. При любви и поддержке со стороны окружающих, при удовлетворении этих потребностей на ранних стадиях развития ребенка, у него развивается чувство безопасности и уверенности в себе. Но очень часто происходит так, что близкие люди не в состоянии создать такой атмосферы для ребенка, в связи с собственными искаженными, невротическими потребностями, ожиданиями и конфликтами.

Основным источником тревожности, в первую очередь для детей, в своих работах К. Хорни выделяет неудовлетворение потребности в межличностной безопасности, надежности [14].

Переживание отчужденности, в связи с представлением человека о себе как об отдельной личности, испытывающей свою беспомощность перед силами природы и общества Э. Фромм отмечал как основной источник тревожности, внутреннего беспокойства [18]. Э. Фромм выделял основной путь для преодоления этой ситуации всевозможные формы любви между людьми.

Тревожность, считает Гарри Салливан, это состояние напряжения, но противоположное направленной на их удовлетворение напряжению потребностей и активности, и использует данное понятие как центральное. Также, Салливан, говоря о тревожности, использует понятия из психосоматики, и отмечает что при удовлетворении биологических влечений происходит непроизвольное снятие физического напряжения во внутренних органах, а также в скелетных мышцах.

Внутренние органы и внешняя мускулатура, которые находятся под контролем ЦНС, расслабляются под действием парасимпатической нервной системы. Обратная реакция происходит при тревожности, препятствии и опасности в удовлетворении желания. Симпатическая реакция, под действием

ЦНС приводит повышение тонуса внутренних мышц, которое сопровождается напряжением скелетных мышц [34].

Тревожность, А. Адлер в индивидуальной теории личности рассматривал как симптом невроза. Невроз, по мнению Адлера – это диагностически неоднозначный термин, который охватывает многочисленные поведенческие нарушения. В основном неврозы появляются у людей по причине неправильно выбранного стиля жизни, в связи с тем, что в раннем детстве их чрезмерно баловали, опекали или отвергали, а также если они переносили физические страдания [9]. В таких условиях, не чувствуя себя в безопасности, у детей повышается уровень тревожности. Для того чтобы справиться с чувством неполноценности они начинают развивать стратегию психологической защиты.

Тревогу как разрыв между «теперь» и «позже» или как «страх перед аудиторией» описывает Ф. Перлс. Он считает, что тревогой является фантазия будущего, результат активности воображения. Ее появлению способствует наличие незаконченных ситуаций, заблокированная активность, которая не дает возможности для разрядки возбуждения. В связи с этим Ф. Перлс определяет тревогу как эмоциональное состояние бессодержательного беспокойства, которое возникает в сознании индивида в виде прогноза на неудачу, опасность, либо ожидание чего-то важного для человека в условиях неопределенности [1].

Как тип невротической реакции, заключающей в себе условный страх рассматривает тревожность в своей книге Д. Льюис [28]. Он разделяет тревожность, вызываемую внешними объектами, и внутренними стимулами, сохраняющуюся в течение продолжительного времени.

В определении состояния тревожности американских психологов обычно звучит идея о возможности неприятности, и опасений что она произойдет.

Несмотря на то, что существует достаточно большое количество исследований понятия тревожности зарубежными психологами, остается

некоторая размытость данного понятия, что привело некоторых авторов к скептическим заключениям.

Так Кэттел, Сэлливан, Блейк, Шэйер и Мултон рассматривают тревожность как признак неприспособленности человека к окружению. Некоторые формы тревожности, и особенно патологические, которые чаще всего входят в более сложные симпто-комплексы, действительно свидетельствуют о неспособности человека реагировать адекватно на ситуации. Отрицательное значение, тревожность имеет в том случае, когда она имеет формы, свидетельствующие о потере самоконтроля. Таким образом, взгляд И. Мюллера, который рассматривает тревожность, как состояние, приводящее к дезорганизации сознания и деятельности, противоречит фактам [34].

А. М. Прихожан внесла существенный вклад в разработку проблемы тревожности, и рассмотрела ее как характерную черту депривационного синдрома, проявление которого рассматривается в очень широком спектре, от легких странностей до глубоких нарушений личности и интеллекта.

Также она выделила две формы тревожности: открытые и закрытые. Открытые формы включают в себя культивируемую, острую, нерегулируемую, а также регулируемую и компенсирующую тревожность. Закрытые формы названы Прихожан «масками», в качестве которых выступают лень, апатия, агрессивность, чрезмерная зависимость, лживость, чрезмерная мечтательность [39].

Согласно идеям, А. И. Божович тревожность бывает адекватная и неадекватная. Критерием подлинной тревожности является неадекватность реальному положению человека в какой-либо области, неадекватность реальной успешности [33]. В таком случае она может быть рассмотрена как проявление общеличностной тревожности.

По мнению В. В. Давыдова тревожностью является индивидуальная психологическая особенность, в связи с которой человек может испытывать

беспокойство в различных жизненных ситуациях, которые включают в себя и общественные характеристики, не располагающие к этому.

В психологии довольно устойчиво закрепилось понятие З. Фрейда, которое дифференцирует страх, как реакцию на предвидимую опасность, вызванную реальной угрозой, а тревогу как реакцию на представленную угрозу [50]. Исходя из этого, тревогу, в некоторых случаях определяют, как неопределенный страх либо как состояние, которое вызвано отсутствием возможности избежать опасность, в случае если она возникнет.

В настоящее время тревожность интерпретируют в большей степени как эмоциональное состояние, при этом оно часто сближается с эмоцией страха. Однако, в психологии идет дискуссия по поводу взаимосвязи понятий тревоги и страха. Одни говорят о том, что эти понятия необходимо отличать. Другие, рассматривают эти понятия как равнозначные. Также есть попытки через понятие страха раскрыть понятие тревоги, связать их между собой.

Данное состояние психологи часто обобщают с чувством страха, на что указывает Дон Байрн, но есть и другое мнение, согласно которому тревожность относится к области мотивации, а не к эмоции страха.

Р. С. Немов определяет тревожность как свойство человека в неспецифических социальных ситуациях испытывать чувства беспокойства, страха и тревоги [33].

Концепция явлений тревожного ряда Ф. Б. Березина приобрела большую популярность. Он выделил сменяющиеся по мере нарастания состояния тревоги друг друга эмоциональные состояния, такие как раздражительность, внутренняя напряженность, тревога, страх, тревожно-боязливое возбуждение, ощущение неизбежности приближающейся катастрофы [9]. Данный подход разграничивает такие понятия как конкретный страх, реакция на объективную угрозу, и иррациональный страх, возникновение которого происходит по причине нарастания тревоги. Иррациональный страх проявляется в конкретизации неопределенной опасности, и часто объекты, связанные с ним,

не отражают реальную угрозу. Тревога и страх, в этом случае демонстрируют разные уровни явлений тревожного ряда.

Состояние тревоги сигнализирует о том или ином виде опасности индивиду, предвидит нечто неприятное и угрожающее по мнению В. Астапова [5]. Из этого следует что тревога иногда выступает как неопределенный страх или состояние, вызываемое отсутствием возможности избежать опасность, в случае если она появится.

Два вида страхов у детей: один из которых, это страх внешних объектов и собственной неадекватности, а второй тревожность, различает в своих научных трудах Альберт Эллис. О страхе перед испытанием пишет О. Кондаш, а о тревоге, как «страхе ожидания», О. А. Черникова. К. Изард разделяет понятия «тревога» и «страх», несмотря на их тесную связь. Тревогой он называет комбинацию некоторых эмоций, а страх лишь одна из эмоций [9].

Наиболее точно определение тревожности как состояния было описано А. И. Захаровым. Он раскрывает данное понятие как предчувствие опасности, которое выражается в ожидании события, несущего угрозу [20]. Из этого следует что тревога, как реакция на состояние неопределенности, возникает в результате предвосхищения неприятности.

Под термином тревожность подразумеваются устойчивые индивидуальные различия в склонности индивида испытывать данное состояние. Уровень этой особенности можно определить в частоте проявления состояния тревоги у человека и ее интенсивности. Личность с низким уровнем тревожности воспринимает окружающий мир, несущий в себе определенную опасность и тревогу в меньшей степени, чем личность, у которой данный уровень завышен.

Тревожность проявляется почти всегда, и она не связана с какой-либо определенной ситуацией, она сопутствует человеку в любом виде деятельности. О проявлении страха можно говорить в том случае, если человек боится чего-то конкретного [3].

Состояние тревожности соотносится с признаком слабости нервной системы, хаотичности нервных процессов.

Существует два основных вида тревожности. Первым является ситуативная тревожность, возникающая при конкретной ситуации, вызывающей беспокойство. Перед возникновением новых неприятностей или жизненных трудностей каждый человек может испытывать состояние тревожности. В данном случае оно является вполне нормальным, и даже играет положительную роль. При возникновении ситуаций, в которых могут содержаться возможные трудности и препятствия для достижения цели, тревожность выступает как сигнал об опасности и привлекает к ним внимание, позволяет мобилизовать силы, для достижения наилучшего результата [1]. Из этого следует что нормальный уровень тревожности является необходимым для адаптации к действительности и позволяет человеку подойти к решению возникающих проблем осознанно и ответственно, выполняя роль мобилизующего механизма. А вот снижение ситуативной тревожности не является нормой, мешает адаптации к окружающему миру, и в свою очередь может свидетельствовать о недостаточной сформированности сознания, инфантильной жизненной позиции. При возникновении серьезных жизненных обстоятельств, человек демонстрирует безответственность. Слишком высокий уровень тревожности говорит о дезадаптивной реакции, которая проявляется в общей дезорганизации поведения и деятельности.

Вторым видом является личностная тревожность. Она выражается в склонности в самых различных жизненных ситуациях переживать чувство тревоги, которые объективно к этому не располагают, и рассматривается как личностная черта. Любое событие может рассматриваться личностью как опасное и неблагоприятное. Индивид испытывает неопределенное ощущение угрозы. Личностная тревожность характеризуется состоянием безотчетного страха. Окружающий мир воспринимается ребенком, подверженным такому состоянию как враждебный, пугающий. Он постоянно находится в настороженном подавленном настроении, ему сложно найти контакт с

окружающим миром [1]. Устойчивая тревожность, препятствует нормальному развитию и продуктивной деятельности. Все это может привести к формированию заниженной самооценки закрепляясь в процессе становления характера. В первую очередь необходимо обращать внимание на роль личностных и социальных факторов, таких как особенности общения в возникновении и закреплении тревожности как устойчивой личностной характеристики.

Самооценка тревожного ребенка бывает, как заниженная, так и завышенная, часто противоречивая, конфликтная.

Обычно в общении он испытывает затруднения, в поведении прослеживаются признаки дезадаптации, инициативу проявляют редко, снижен интерес к учебе. Дети, у которых уровень тревожности повышен, относятся к группе риска по неврозам, эмоциональным нарушениям личности, аддитивному поведению.

По мере возрастания и разрядки анализируются этапы возникновения этого состояния и его закономерной смены, возбуждения соответствующих проявлений вегетативной нервной системы, развития, т.е. она изучается как процесс [22].

Состояние тревожности крайне изменчиво в большинстве случаев, способствует осознанию индивидом своего положения в окружающем мире. В настоящее время тревожность рассматривается как расслабляющая, которая тормозит личность в ответственные моменты, и мобилизующая, которая придает действиям человека дополнительный импульс, таким образом позволяющая сделать ему то, что казалось на первый взгляд непосильным.

Признаки, проявляющиеся при тревожности, разделяют на две группы: внутренние – соматические, возникают под влиянием волнения, такие как учащенное сердцебиение, ком в горле, сухость во рту, и внешние-поведенческие реакции, невербальные действия, кусают ногти, терпят одежду и другие. На психологическом уровне ощущается как беспокойство, озабоченность, напряжение, нервозность, и переживается в виде чувств

бессилия, беспомощности, неопределенности, невозможности принять решение [7].

Таким образом, в условиях острого и хронического стресса, тревожность может выступать как форма адаптации организма. С другой стороны, при длительной интенсивной и неадекватной ситуации тревоги она может выступать не столько как форма психологической адаптации, сколько сигнал о ее нарушении. Как индивидуальная психологическая особенность, тревожность заключается в предрасположенности индивидом испытывать беспокойство в различных жизненных ситуациях, не предполагающих этого. Тревога, в целом, выступает как фактор психологической защиты. Профилактика тревожности необходима для ее преодоления в ситуациях, при которых могут возникать трудности, а также при овладении новой деятельностью.

1.2. Причины появления и особенности проявления тревожности у детей младшего школьного возраста

Младший школьный возраст охватывает период от 6-7 до 9-11 лет [1]. На данном этапе меняется образ жизни ребенка: ведущей деятельностью младшего школьника становится учебная, появляются новые требования, новая социальная роль ученика.

Эмоциональная сфера ребенка меняется с приходом в школу. Характерное для дошкольного возраста бурное реагирование на определенные ситуации, задевающие их, еще сохраняется у младших школьников, в особенности у первоклассников. Они чувствительны и эмоционально отзывчивы к окружающему миру [43]. Поступление в школу требует от ребенка усвоения новых правил, которые вызывают новые эмоциональные переживания. Напряжение усиливается, а новая социальная ситуация выступает для младшего школьника как стрессогенная. В школе происходит стандартизация условий жизни, и некоторые индивидуальные особенности, такие как повышенная чувствительность, плохой самоконтроль, сверхвозбудимость, непонимание норм и правил, которые учитывались взрослыми в дошкольном возрасте, становятся особенно заметными. Больше всего беспокойства по поводу школьной жизни испытывают первоклассники, так как тревожность является неотъемлемым элементом адаптационного процесса, и посещение школы представляет для них принципиально новую форму организации жизни [2].

При поступлении в школу у младшего школьника происходит противоречие двух мотивов «хочу», который исходит от самого ребенка, и мотива «надо», который инициируется взрослыми [44]. Ребенок становится подверженным мнению и оценкам окружающих, а осознание негативных замечаний влияет на его самочувствие и самооценку.

Младший школьник зависит не только от мнения родителей и учителей, но и от мнения сверстников, в связи с чем он начинает испытывать страх что

его сочтут трусом, смешным, обманщиком, слабовольным. У младших школьников, как угроза благополучию в контексте их отношений с окружающими, превалируют социальные страхи, отмечает А. И. Захаров [12].

В школьном возрасте, происходит развитие чувств ребенка, они становятся более сознательными и мотивированными, меняется форма проявления эмоций и их выражение в поведении. В развитии личности школьника, значение формирующейся системы чувств возрастает [46]. Именно в этом возрасте начинает появляться тревожность.

Существенные трудности для ребенка представляет смена социальных отношений. В большей степени, на эмоциональную напряженность и тревожное состояние влияет смена окружающей обстановки, привычных условий и ритма жизни, отсутствие близких людей.

Данное состояние тревоги определяют, как генерализованное ощущение неопределенной угрозы. Ожидание опасности сочетается с чувством неизвестности, в связи с чем ребенок не в состоянии объяснить, чего именно он опасается.

Различают 2 формы тревожности: личностная - индивидуальная характеристика индивида, который воспринимает различные ситуации как угрожающие, и отвечает на них определенной реакцией, и ситуативная – состояние, возникающее как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию, характеризующееся субъективно переживаемыми эмоциями [1].

Такие соматические признаки, как учащенное дыхание и сердцебиение, снижение порогов чувствительности, и возрастание общей возбужденности объясняют почему ученик, которого, например, вызвали к доске начинает одергивать костюм, почему у него начинают дрожать руки и мел падает на пол.

Еще наиболее разнообразны психологические реакции тревоги, которая влечет за собой нарушение координации движений, затруднение принятия решений. Наименее выраженные проявления тревоги, как чувство беспокойства, неуверенности в правильности своего поведения [29]. Дети в

недостаточной степени подготовлены к преодолению тревожных ситуаций, в связи с чем часто становятся застенчивыми, невнимательными, рассеянными, прибегают к фантазиям и лжи [9].

Причиной нарушения поведения служит не только тревожность. В развитии личности ребенка имеются и другие механизмы отклонения [42]. Однако, тревожность не только препятствует нормальному ходу обучения и воспитания, но и начинает разрушать личностные структуры.

Отличие тревожных детей состоит в том, что они проявляют беспокойство и тревогу в ситуациях, которые не несут угрозу. Также их отличает особая чувствительность [47]. Довольно часто у них занижена самооценка, из-за чего у них возникает ожидание неблагополучия от окружающих. Чаще всего это проявляется у детей, чьи родители ставят перед ними непосильные задачи. Тревожные дети склонны оказываться от деятельности, которая приносит им определенные трудности, так как они чувствительны к своим неудачам [36]. Они могут вести себя на занятиях и вне занятий по-разному. Если на уроке он напряжен и зажат, при ответе на вопрос учителя голос становится тихим, при этом речь его может быть, как замедленная, так и наоборот быстрая, торопливая, может возникнуть двигательное возбуждение: ребенок начинает тереть одежду руками, манипулировать чем-нибудь, то вне урока это он ведет себя непосредственно. У тревожных детей есть склонность к вредным привычкам невротического характера: сосут пальцы, грызут ногти, выдергивают волосы, так как за счет манипуляций с собственным телом у них происходит снижение эмоционального напряжения [32].

Одним из характерных спутников тревожности являются страхи, которые появляются в связи с ее усилением, и как следствие этого у ребенка могут развиваться невротические черты [31]. Если неуверенность в себе является чертой характера, то она работает как самоуничижительная установка на себя, на свои силы и возможности. А тревожность, являясь чертой характера

представляет пессимистическую установку на жизнь, которая представляется преисполненной опасностей и угроз [28].

Неуверенность влечет за собой появление тревожности и нерешительности, которые в свою очередь формируют соответствующий характер.

Тревожный, неуверенный в себе, склонный к сомнениям, робкий ребенок не доверяет окружающим, нерешительный, несамостоятельный, имеет склонность к внушению. Опасается окружающих и ожидает от них насмешки, нападения, обиды.

Все это способствует образованию реакций психологической защиты, которая проявляется в виде агрессии, направленной на других [27]. Маска агрессии позволяет скрыть тревогу как от окружающих, так и от себя, но в то же время в глубине души все равно остается тревожность, неуверенность, отсутствие твердой опоры.

Еще реакция психологической защиты проявляется в отказе от общения и избегание лиц, от которых, как считает ребенок, исходит угроза. В таком случае он замкнут, одинок и малоактивен [15].

Есть еще вариант психологической защиты, когда ребенок уходит в мир фантазий, где он решает свои неразрешимые конфликты.

Одним из прекрасных качеств, присущим детям, являются фантазии, для которых характерна связь с реальностью: события, которые происходят в жизни ребенка, дают импульс его воображению, в то же время сами фантазии влияют на реальность, так как ребенок старается воплотить свои мечты в жизнь. Но фантазии тревожных детей не имеют данных свойств: мечта скорее противопоставляет себя жизни, а не продолжает ее. Содержание тревожных фантазий, также оторвано от реальности. У их фантазий нет ничего общего с реально существующими способностями и возможностями, перспективами развития ребенка. Тревожные дети мечтают не о том, в чем действительно они могли бы проявить себя, к чему на самом деле лежит у них душа [26, с. 35].

Известно, что повышенная чувствительность может стать причиной возникновения тревожности, однако не все дети с высоким уровнем сензитивности, становятся тревожными. Многие зависят от воздействия внешних и внутренних факторов, в связи с которыми ребенок начинает испытывать чувство тревоги, а оно, в свою очередь, способно закрепиться и перерасти в стабильное личностное образование – тревожность.

По мнению А. М. Прихожан, причинами тревожности могут являться, внешние источники тревожности: семейное воспитание, школьная успешность, взаимоотношения с учителем, и внутриличностные источники: внутренний конфликт, эмоциональный опыт [42].

Факторы семейного воспитания являются центральной причиной тревожности, в первую очередь это взаимоотношения между матерью и ребенком [16]. При отвержении, непринятии матерью ребенка, в связи отсутствия возможности удовлетворить потребности в любви, ласке и защите, у него возникает тревога. Ощущая условность материнской любви, у ребенка появляется страх. Неудовлетворение потребности в любви будет побуждать ребенка добиваться ее удовлетворения любыми способами [37].

Симбиотические отношения ребенка с матерью могут также привести к детской тревожности, когда мать пытается оградить ребенка от трудностей и неприятностей жизни, ощущает себя единым целым с ребенком. Она ограждает ребенка от несуществующих, воображаемых опасностей, таким образом «привязывая» ребенка к себе. Это приводит к тому что ребенок начинает испытывать беспокойство, волнуется, боится, легко теряется, когда остается без матери. Развиваются пассивность и зависимость взамен активности и самостоятельности.

Прослеживается взаимосвязь тревожности со всевозможными нарушениями в отношениях взрослых к ребенку. Это может быть гиперопека и гипоопека, завышенные ожидания и требования, которым ребенок соответствовать не может, либо полное попустительство, также сюда относят

нарушения взаимоотношений взрослых друг с другом и взрослых со старшими детьми [37].

Большое количество литературных источников (К. Изард, Д. Берне, Ф. Перлз и др.), показывает, что переживание, которое вызвано разговором ребенка с раздраженным взрослым, ведет к глубинной, «безобъективной» тревожности. Во время такого разговора ребенок испытывает острый дискомфорт, в основе которого – чувство вины, причину которой ребенок понять не может.

Когда в основе воспитания заложены завышенные требования к ребенку, которые непосильны для ребенка, или они вызывают у него трудности во время их выполнения, тревожность может быть вызвана чувством опасения что он не справится или сделает не так, как нужно. Также тревожность может порождаться чувством страха отступления от норм и правил, за которыми следует наказание и порицание, установленных взрослыми [17].

В сравнении с эмоционально благополучными сверстниками, тревожные дети чувствуют себя значительно менее уверенно. Непредсказуемость поведения родителей, создающая ощущение нестабильности, характерна для семей с тревожными детьми [45]. Таким образом, предоставляет тревожному ребенку переживания межличностной надежности и защищенности.

Как таковой связи между успеваемостью, определяемой по текущим отметкам и тревожностью, не обнаруживается, однако, она проявляется при анализе субъективного восприятия школьником степени его успешности. Если удовлетворенность успеваемостью у эмоционально благополучных школьников зависит от получаемой отметки, то тревожные школьники вне зависимости от оценок, чаще всего ей не удовлетворены.

Причины неудовлетворенности своими отметками младшие школьники объясняют по-разному – от «несправедливости» учителя до «случайности» хорошей оценки. Основными причинами являются понимание оценки как

отношения к себе учителя и ожидаемое отношение к данной отметке родителей [13].

В отношении родителей ожидание наказаний, недовольного разочарования, выговоров, снисходительности, равнодушия, являются одинаково неблагоприятными.

К числу наиболее распространенных страхов младших школьников относятся боязнь разочарования родителей, не соответствие их представлениям [37].

Для тревожных школьников свойственна также инфантильная позиция в отношении учителей. Они рассматривают оценку в первую очередь как выражение отношения педагога, и данная позиция закрепляется у них на достаточно длинный промежуток времени.

Все это указывает на значимость успеваемости как фактора, который косвенно влияет на поддержание и усиление тревоги.

Прослеживается тесная связь успеваемости и взаимоотношений школьника с педагогами. В качестве одной из основных причин тревожности рассматривают неблагоприятные отношения учителей по отношению к детям, конфликты, нетактичное поведение и грубость. Бестактность педагога, оказывает влияние на тревожных детей или детей, которые находятся в состоянии «тревожной готовности», то есть чувствуют себя беспомощными, не имеющими защиты, возможности сопротивления [48]. Но основную роль играет обстановка в семье.

Внутренний конфликт, связанный с отношением к себе, самооценкой, выделяется в качестве важнейшего источника тревожности. Комплекс острых эмоциональных переживаний, вызванных конфликтностью самооценки («аффект неадекватности», открытый в школе Л. И. Божович, Л. С. Савиной, М. С. Неймарк и Т. И. Юферовой), означает напряженное стремление к успеху, с целью сохранения высокого уровня притязаний, и низкого представления о своих возможностях, из-за которого возникают постоянные сомнения в своей деятельности, и отсутствует возможность ее правильной оценки. Внутренний

конфликт всегда является причиной возникновения тревожности, когда стремления и желания ребенка противоречат друг другу.

Тревожность может возникать и при объективно благополучном положении, как следствие определенных личностных конфликтов, нарушений в развитии самооценки [7]. У детей с хорошей успеваемостью, которых отличает добросовестность, требовательность к себе в сочетании с ориентацией на отметки, можно также наблюдать выраженные проявления тревоги. Школьники, которые учатся хорошо, и даже отлично, испытывают тревожность, связанную с самооценкой. Видимое благополучие достигается ими довольно непросто, и может привести к срывам, в особенности, когда деятельность усложняется. У таких школьников прослеживаются психосоматические и невротоподобные нарушения, выраженные вегетативные реакции [6]. Конфликтность самооценки, в таких случаях, содержит в себе противоречия между достаточно сильной неуверенностью в себе и высоким уровнем притязаний. Добиваясь успеха, ученик не может оценить его, в следствие чего возникает чувство неудовлетворенности, напряженности, что способно вызвать снижение работоспособности, нарушение внимания, повышение утомляемости [48].

Связь между тревожностью и особенностями отношения к себе в 1, 2 классах (6 – 7 лет) не прослеживается, а в 3-м классе обнаруживается только у девочек. Устойчивая связь тревожности и конфликтности самооценки, выявляется начиная с 4-го класса, при этом девочки и мальчики в этом отношении между собой не различаются.

В возрасте 9-16 лет, возникновении и закреплении тревожности, определенную роль, но уже менее существенную, чем на ранних этапах развития, продолжают играть внутренние конфликты, связанные с отношениями со взрослыми [3].

Устойчивая тревожность дает нам информацию о наличии неблагоприятного эмоционального опыта у ребенка.

В отличие от эмоционально благополучных, для тревожных детей характерно отсутствие умения учитывать условия. Чаще всего они ждут успеха в случаях, когда он маловероятен, но в то же время у них отсутствует уверенность в нем даже если вероятность успеха достаточно высока [9]. Это происходит в результате того, что они ориентируются на внутренние предчувствия, надежды, ожидания и опасения, а не на реальные условия. Вследствие, такие дети чаще переживают неуспех, в сравнении с их сверстниками, что приводит к накоплению отрицательного эмоционального опыта. Ориентация на внешние критерии оценки своих успехов и неудач, также оказывает значительное влияние на накопление такого опыта. При отсутствии данных критериев, они испытывают большие трудности.

Характерным для тревожных детей является отсутствие умения найти оптимальную зону трудности, дать оценку своим действиям, и определить вероятность желательного исхода событий [8]. В таком случае, при отсутствии заданных внешних критериях, такие дети значительно чаще оказываются неуспешными в ситуациях, чем их эмоционально благополучные сверстники. Однако, такое положение остается вне влияния родителей и педагогов, что позволяет тревожным детям добиться определенного успеха, в следствие того, что в детских садах и школах основное внимание уделяется ситуациям с внешне заданными критериями [5]. Практическое отсутствие внутренних критериев, и привязанность к внешним, затруднения в выборе и оценке собственных действий, приводят к условиям для субъективного переживания неуспеха, даже если для этого нет реальных оснований.

Запоминание неблагоприятных, неуспешных событий служат накоплению неблагоприятного эмоционального опыта в дошкольном и младшем школьном возрасте [13]. Указанные особенности влияют на характер переживания тревоги как беспредметного, создают своего рода силовое поле, из-за которого происходит присваивание отрицательной модальности всему непосредственно воспринимаемому окружению и переносит его в будущее.

Отношения с близкими взрослыми и ситуация в семье, провоцируют у ребенка в этом возрасте переживание постоянным психологических микротравм и формируют состояние аффективной напряженности и беспокойства, которое носит реактивный характер. Он постоянно чувствует незащищенность, отсутствие опоры в близком окружение и в связи с этим беспомощность. У таких детей присутствует ранимость, они очень чувствительны к тому, как относятся к ним окружающие. Все это приводит к накоплению отрицательного эмоционального опыта и выражается в относительно устойчивом переживании тревожности [20].

Таким образом, тревожность младших школьников могут вызвать внешние конфликты, исходящие от родителей, а также внутренние – от самого ребенка. Тревожных детей не покидает чувство беспокойства, они живут в постоянном напряжении, чувствуя, что в любой момент могут столкнуться с неудачами, при этом даже в тех ситуациях, которые не несут для них никакой угрозы. Чаще всего они отказываются от деятельности, в которой могут возникнуть определенные трудности. В младшем школьном возрасте возникновение тревожности происходит вследствие фрустрации потребности в надежности, ощущении защиты со стороны окружения и выражается неудовлетворенностью именно той потребности, которую можно рассматривать в данном возрасте как ведущую. В этот период тревожность представляет собой функцию неблагоприятных взаимоотношений с близкими взрослыми, и не является личностным образованием.

1.3. Методы профилактики тревожности младших школьников

Состояние тревоги крайне трудно переносится: в связи с неясностью, неопределенностью источника угрозы возникают сложности при поиске выхода из положения. Испытывая состояние тревоги нет возможности защищаться или бороться, так как источник возникновения тревоги неизвестен.

При возникновении тревоги происходит включение целого ряда механизмов, благодаря которым происходит переработка данного состояния во что-то другое, возможно, тоже неприятное, но не столько невыносимое. Внешне, такой ребенок, может производить впечатление довольно спокойного, а в некоторых случаях и самоуверенного [14].

Над проблемой тревожности у детей работали как зарубежные, так и отечественные психологи. Многие из них разработали методы и приемы, позволяющие снижать уровень тревожности.

Мэри Аворд был представлен комплекс упражнений для мышечной релаксации. Данная техника включает в себя как мышечное напряжение, так и визуализации.

С обучающимися, которые испытывают открытую тревогу, Е. И. Рогов предложил проводить коррекционную работу, в которой предложен ряд приемов, таких как «Улыбка», целью которого является расслабление мышц лица, или «Приятное воспоминание», при выполнении которого школьник представляет, как можно ярче ситуацию, в которой он испытывал расслабление, полный покой.

При помощи способов преодоления тревожности у детей, выделенных Р. В. Овчаровой, работа по снятию тревожности и страхов может проводиться педагогом непосредственно в ходе учебных занятий, при помощи отдельных методов и приемов.

А. М. Прихожан разработала методы и приемы психокоррекционной работы с тревожностью, а также описала работу по психологическому

просвещению родителей и учителей. Ей были разработаны коррекционные программы для детей, поступающих в школу; для учащихся при переходе из начальной школы в среднюю; по развитию уверенности и способности к саморазвитию и др.

В книге «Психогимнастика» М. И. Чистяковой, описаны разработанные ей упражнения на снятие мышечного напряжения, которые будут весьма полезны для тревожных детей.

Для профилактики тревожности детей младшего школьного возраста рекомендуется включать их в межличностные отношения со сверстниками, а также создавать ситуации успеха. Они должны иметь возможность для эмоциональной разрядки [14].

Направления профилактики тревожности у младших школьников, можно разделить на 2 вида. Первое предполагает выработку конструктивных способов поведения, при столкновении с трудностями, а также овладение приемами, которые позволят справиться с излишним волнением и тревогой. Второе направлено на развитие самооценки, укрепление уверенности в себе.

В младшем школьном возрасте для преодоления школьной тревожности рекомендуется снизить силу потребностей, связанных с внутренней позицией школьника [23]. Это необходимо не только с позиции переживания удовлетворенности-неудовлетворенности, но и потому что гипертрофированные потребности, порождают бурные эмоциональные реакции, и таким образом препятствуют формированию продуктивных навыков деятельности, общения. Также должна проходить работа по снятию лишнего напряжения в школьных ситуациях.

Профилактика тревожности у младших школьников включает в себя методы, которые необходимо использовать во время работы. Для эффективной работы необходимо создать атмосферу эмоционального благополучия и ситуации успеха, использовать индивидуальный подход к каждому обучающемуся, не сравнивать ребенка с другими обучающимися, развивать навыки коллективизма, эмпатии, взаимопомощи и поддержки, при

помощи индивидуальных и групповых форм работы, предоставлять достаточное количество времени для выполнения упражнений, предъявлять четкие и понятные инструкции [26].

Приведем некоторые методы и приемы коррекции школьной тревожности, разработанные А. М. Прихожан. Существуют целые комплексы упражнений и приемов по снятию тревожности у младших школьников, однако ведущую роль занимают два метода.

Метод последовательной десенсибилизации, суть которого заключается в том, что ребенка помещают в ситуации, при которых он испытывает тревогу и страх, начиная с тех, в которых он испытывает небольшое волнение, и постепенно меняют эти ситуации на те, в которых ребенок испытывает сильную тревогу, и возможно, даже испуг. Для снятия напряжения ребенку предлагают сосать конфету [4].

Метод «отреагирования» страха, тревоги, напряжения, осуществление которого в начале происходит посредством игры-драматизации «в очень страшную, страшилищную школу», с использованием кукол-петрушек, а после этого уже без них, когда дети в формате театральных этюдов сами проигрывают пугающие ситуации школьной жизни, при этом должно соблюдаться условие – все «пугающие моменты должны быть доведены до крайней степени («так, чтобы зрителям было очень страшно»). Также, можно применять такие приемы, как «рассказы о страхах», рисование страхов», причем акцентироваться должны школьная тематика. При выполнении данных заданий поощряются попытки карикатурного, юмористического изображения ситуаций.

При работе с тревожными детьми необходимо учитывать их особое, специфическое отношение к успеху, неудаче. Такие дети очень чувствительны к оценке окружающих и к результату их собственной деятельности. Они ждут оценки своей деятельности от взрослого, так как им сложно оценить результат своей деятельности, в связи с тем, что они не могут сами решить правильно или неправильно сделали что-либо [20].

Такое отношение к успеху и неудаче повышает травматическую вероятность неудач, которые дети с высоким уровнем школьной тревожности объясняют собственной неполноценностью, отсутствием способностей. Также ребенок становится зависимым от взрослого, и это отражается на мотивации учения. В ее основе лежит стремление ориентироваться на слова учителя, и делать все так как он говорит, ради его похвалы.

Необходимо использовать специальные оценки: критерий той или иной оценки максимально развертывается по содержанию и одновременно сужается сфера действия оценочного суждения, при этом оцениваются отдельные, особо успешные, элементы [11]. Большое внимание уделяется атмосфере в классе. Ребенку необходимо чувствовать, что он находится в безопасности, что его принимают и ценят вне зависимости от его поведения, успехов. Он понимает, что у него получается, а что нет, что он умеет, а чему еще следовало бы поучиться, через оценки взрослого и сверстников [23].

Такое отношение необходимо формировать не только к оценке, но и к успеху, неудаче, выигрышу и проигрышу, т. е. к любому результату, который в первую очередь воспринимается ребенком как ориентир на пути овладения знаниями и умениями. Именно оно позволит ребенку быть свободным в отношении к своим успехам и неудачам, поможет сфокусировать внимание на самой деятельности, а не только на ее результате [28]. В таком случае можно использовать шуточные соревнования, которые не требуют значительных усилий. Победа или поражение достаточно относительно в такого рода соревнованиях, и легко переходят от одного ребенка к другому.

Прием «Школа клоунов» применяется для снятия повышенной значимости требований школы, которая приводит к дезорганизации деятельности детей, их поведения и сильной напряженности. Дети рассказывают о каких-нибудь правилах школы, из прочитанных отрывков одноименной книги Э. Успенского, придумывают уроки, отметки, при этом обязательно что-нибудь рассказывая или показывая. Предварительно, класс договаривается об определенном правиле, которое включается в ход

«учебных» и игровых занятий. Помимо всего прочего, это способствует и развитию произвольности. С одной стороны, задача такой работы игры состоит в том, чтобы показать условность рамок «хорошо-плохо», снять восприятие правил как конкретных требований, а с другой стороны оказать помощь детям в осознании для чего эти правила нужны. Иными словами, применяется прием «отстранения». У детей происходит осознание того, что правила относительны и вместе с тем необходимы. Таким образом, созданные условия помогут преодолеть импульсивное стремление всегда и во всем действовать по правилам [24].

Стоит акцентировать соответствующие моменты в содержательной оценке и использовать несколько специальных приемов [10]. Например, «Я не могу - я могу - я сумею», суть которого заключается в том, что при отказе ребенком выполнять какое-либо задание, причина которого заключается в его неуверенности, что он с ним справится, педагог просит представить ребенка, который действительно знает намного меньше, чем он (не знает букв, цифр), и не может справиться с этим заданием, и изобразить такого ребенка. После этого, он просит представить ребенка, у которого получится выполнить это задание. У детей, в таком случае, обычно, появляется убеждение, что они достаточно далеко продвинулись от полного не умения, и теперь если снова сделают попытку, продвинуется еще дальше. Ребенок кладет на открытые ладони взрослого кисти рук, и весь класс произносит «волшебное заклинание»: «Я не могу...» - и каждый говорит, что именно для него сложно выполнить в этом задании, «Я могу...» - дети, по очереди перечисляют что они смогут сделать, «Я сумею...» - каждый высказывается, что он сможет сделать, какого результата достигнет если приложит все усилия. Правильность или ошибочность высказываний детей не комментируется, подчеркивается только то, что каждый может выполнить, что у него пока не получается, и что необходимо сделать для продвижения вперед [35].

В психолого-педагогической литературе описаны различные способы коррекции и профилактики детской тревожности с помощью метода арт-

терапии. В его основе лежит творческая деятельность, которая работает как терапевтический механизм, и позволяет в символической форме изобразить конфликтную, травмирующую ситуацию и найти способ ее разрешения. Арт-терапия способна дать выход внутренним конфликтам и сильным эмоциям, через рисунок, игру, сказку, помогает разобраться в собственных чувствах и переживаниях, способствует снятию напряжения, повышает самооценку, а также помогает развитию творческих способностей. Метод арт-терапии позволяет погружаться в проблему на столько, на сколько человек готов к ее переживанию [21].

Рисование, является одним из методов арт-терапевтической коррекции и профилактики тревожности. Оно неотрывно от самых разных эмоций: радости, удовольствия, восторга, восхищения и даже гнева, но только не страха и печали [35]. При помощи рисования можно выразить свои эмоции, в том числе и отрицательные, негативные, а также его можно использовать как способ постижения своих возможностей, а также моделирования взаимоотношений. Оно помогает выразить и свои мысли чувства, при этом ребенок остается самим собой, освобождается от сильных переживаний.

В процессе рисования ребенок дает выход своим чувствам и переживаниям, мечтам и желаниям, меняет свое отношение к различным ситуациям, и безболезненно соприкасается с некоторыми неприятными, пугающими и травмирующими образами.

Большую ценность представляет не эстетическая сторона продукта изобразительной деятельности, а индивидуальный стиль самовыражения, искренность, открытость [31].

Сказкотерапия является эффективным методом коррекции тревожности. Сказка способствует осознанию своих собственных чувств через окружающих, а также позволяет осуществить перенос своих переживаний на другого. При прочтении сказки дети, сравнивая себя со сказочным героем, понимают и чувствуют, что не только у них есть проблемы и переживания. Ненавязчивые сказочные образы способны дать детям представление о

способах выхода из различных сложных ситуаций, путях решения возникших конфликтных ситуаций, а также дают позитивную поддержку их возможностям и вере в себя [21].

Работая со сказкой, ребенок должен чувствовать себя в безопасности, у него не должно возникать чувств вины, смущения, страха. Младший школьник должен слушать сказку, и узнавать что-то новое, размышлять, сравнивать без неприятных психологических последствий. При помощи сказки, которая предлагает замещающий опыт, ребенок сам либо при помощи взрослого выбирает варианты решения существующих проблем.

Игра, как один из методов арт-терапии, способна оказать влияние на развитие личности ребенка, отмечает Л. М. Костина [24]. Она является средством снятия напряжения, тревоги, страхов, способствует созданию близких отношений между участниками группы, повышает самооценку, а также позволяет проверить себя в различных ситуациях общения.

Как один из методов профилактики тревожности у младших школьников, игра позволяет ребенку сориентироваться в особенностях своего внутреннего мира, а также при выполнении задания проследить и отрефлексировать динамику его изменения.

Стойкие аффективные барьеры, которые возникают у детей младшего школьного возраста гораздо легче преодолеваются им в игре. Она предоставляет возможности для изучения и перестройки эмоциональной сферы младших школьников. Игра является близкой и привлекательной деятельностью для детей младшего школьного возраста, и таким образом является наиболее адекватным средством для профилактики нарушений в развитии эмоциональной сферы и психическом развитии личности [24].

В первую очередь игры направлены на совершенствование возможностей в осуществлении какого-либо вида активности ребенком.

Во время игры работают такие механизмы, как моделирование системы социальных отношений, мера социальной компетентности и способности к

разрешению проблемных ситуаций, поэтапная отработка новых, адекватных способов ориентировки ребенка в проблемных ситуациях.

Жизненные обстоятельства переживаются в условном (ослабленном), виде что способствует изменению психического состояния. Отсутствие возможности игры без риска, а также нежелание проиграть и надежда на победу, которые представляют собой моделирование позволяют лучше адаптироваться к различным жизненным ситуациям и научиться их предвосхищать.

Таким образом, игра способствует преодолению чувства тревожности, а также укрепляет уверенность в себе.

Благодаря танцевальной терапии происходит развитие приспособленности, чувства удовольствия, умения выражать сильные эмоции, навыков группового взаимодействия, а также способствует снятию напряжения [21].

Несмотря на то, что не все дети считают себя хорошими танцорами, при включении танца в занятия, данные рамки быстро стираются, и процесс танца вызывает у каждого члена группы только положительные эмоции.

Польза танцевальной терапии заключается в расширении самосознания, возможности взаимодействия между членами группы и их сопереживании.

Взаимоотношения между телом и разумом, спонтанными движениями и сознанием, являются основой танцевальной терапии. Изначально спонтанный танец включен в обязательную программу, а чуть позже включается по желанию детей. При помощи спонтанных движений и жестов дети могут выразить мысли и чувства, которые трудно выразить вербальным путем.

Для кого-то танцевальная терапия является средством повышения самооценки, способствует развитию положительного образа «Я», для других она является средством выражения своих чувств, эмоций, помогает снять напряжение.

Для преодоления у детей тревожности, использование метода релаксации, который позволяет снять мышечное и психическое напряжение,

помогает добиться полного сосредоточения на себе, своих ощущениях и переживаниях, отвлечься от неприятных мыслей, эффективно на групповых занятиях [26].

Необходимо помочь каждому ребенку освоить навыки саморегуляции и релаксации. С этой целью подбираются упражнения в стихотворной форме под музыкальное сопровождение, при помощи которых поэтапно можно выработать у детей умение расслабляться.

Во время занятий необходимо обращать внимание на то чтобы у детей напряжение было кратковременным, а расслабление длительным. Внимание детей нужно акцентировать на ощущениях, возникающих во время процесса тренировок, на то, как приятны расслабление и отдых.

Это умение поможет одним снять напряжение и тревожность, а другим сконцентрироваться, снизить возбуждение. Телесная терапия помогает снятию заблокированных эмоций.

Психогимнастика также эффективна для профилактики тревожности. Ее составляющими является совокупность игр и этюдов, которые основаны на использовании двигательной экспрессии. Психогимнастика способствует снятию напряжения, установлению контакта между членами группы, а также формирует умение невербального выражения своих чувств и способность понимать поведение окружающих [35].

Выполнение данных упражнений позволяет освоить азбуку выражения эмоций, движений. Бессловесный материал используется чаще, но несмотря на это вербальное выражение своих эмоций детьми тоже поощряется. Также можно включать упражнения, целью которых является обучение навыкам саморасслабления (этюды «Факиры», «Фея сна» и др.).

Все методы, которые были описаны необходимо применять не в отдельности, а комплексно, при этом нужно находить индивидуальный подход к каждому ребенку.

Таким образом, профилактика тревожности у детей младшего школьного возраста будет эффективна, в случае если в ее программу будут

включены техники и методики работы, которые направлены на расслабление, регуляцию психофизического состояния, повышение самооценки, внушение веры в свои способности, изменение отношения к ситуациям, вызывающим тревогу, а также умение управлять ситуациями, вызывающими беспокойство.

Для эффективности работы по профилактике тревожности в нее должны входить такие элементы, как создание благоприятной среды для гармоничного развития личности, эмоционального благополучия.

Выводы по первой главе

1. 3. Фрейд был первым кто сделал попытку объяснить природу тревоги, и дал ей понятие неопределенный страх. В настоящее время понятие тревожность рассматривается дифференцированно – как ситуативное явление с учетом переходного состояния и его динамику.

2. Существует два основных вида тревожности: ситуативная – временное состояние напряженности, выражающееся в реакции на определенную угрозу, и личностная – эмоциональная реакция ожидания опасности от возможных последствий событий, предчувствие возможной неудачи.

3. Проявляющиеся при тревожности признаки разделяют на внутренние – соматические, и внешние – поведенческие.

4. Причинами тревожности детей младшего школьного возраста являются: факторы семейного воспитания, школьная успешность, взаимоотношения с учителями, взаимоотношения со сверстниками, внутренний конфликт, эмоциональный опыт.

5. Направления профилактики тревожности подразделяется на 2 вида: выработка конструктивных способов поведения и овладение приемами, позволяющими справиться с излишним волнением.

Глава 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФИЛАКТИКИ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Организация и методы исследования

В нашем исследовании приняли участие 48 обучающихся МАОУК гимназии «Арт-этюд». Все испытуемые принадлежат возрастному периоду 8-9 лет, что соответствует младшему школьному возрасту возрастной периодизации Л. С. Выготского.

С целью проверки гипотезы был проведен формирующий эксперимент, включающий в себя следующие этапы:

1 этап. Подбор диагностического инструментария. На данном этапе были использованы: «Шкала явной тревожности СМАС (адаптация А. М. Прихожан)», «Тест школьной тревожности Филипса». Выборка была разделена на экспериментальную и контрольную группы. Выборка является однородной по таким показателям как: возраст, образование (общая школа, 2 класс обучения).

2 этап. Формирующий эксперимент. С целью устранения выраженных факторов риска была проведена вторичная профилактика. На данном этапе была сформирована и реализована программа профилактики тревожности у младших школьников. Программа рассчитана на 36 часов, проводилась 2 раза в неделю. Длительность одного занятия – 45 минут. Форма работы: групповая.

3 этап. Контрольный эксперимент. На данном этапе проводилась повторная диагностика обучающихся экспериментального и контрольного классов, проведение сравнительного анализа полученных результатов. Был использован тот же психодиагностический инструментарий, что и на первом этапе.

Описание методик:

1. Шкала явной тревожности СМАС (адаптация А. М. Прихожан).

Шкала явной тревожности для детей (The Children's Form of Manifest Anxiety Scale – CMAS) предназначена для выявления тревожности как относительно устойчивого образования у детей 8-12 лет.

Методика содержит 53 вопроса, которые включают в себя 11 пунктов контрольной шкалы, выявляющей тенденцию испытуемого давать социально одобряемые ответы.

В России адаптация детского варианта шкалы проведена и опубликована А. М. Прихожан.

2. Тест школьной тревожности Филипса.

Тест школьной тревожности Филипса позволяет подробно изучать уровень и характер тревожности, связанной со школой, у детей младшего и среднего школьного возраста, оценить эмоциональные особенности отношений ребенка со сверстниками и учителями.

Тест состоит из 58 вопросов.

Включает в себя 8 факторов:

1. Общая тревожность в школе
2. Переживание социального стресса
3. Фрустрация потребности в достижении успеха
4. Страх самовыражения
5. Страх ситуации проверки знаний
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями

2.2. Программа профилактики тревожности детей младшего школьного возраста

С целью предупреждения тревожности у детей младшего школьного возраста, была составлена программа профилактики на основе программ: «Программа профилактики ситуативной тревожности у школьников» (Г. И. Ярославцева), «Программа по профилактике школьной тревожности у младших школьников» (С. А. Прохорова), направленная на развитие конструктивных способов взаимодействия тревожных детей, их межличностных отношений, а также на развитие коммуникативных умений.

Цель: профилактика тревожности у детей младшего школьного возраста

Задачи:

1. Ознакомить с приемами и методами овладения тревожным состоянием.
2. Формировать адекватную самооценку.
3. Развивать коммуникативные навыки.
4. Сформировать положительные стратегии взаимодействия.
5. Развивать навыки саморегуляции.

Участники образовательного процесса: дети 8-11 лет

| № | Направленность занятия | Цель | Содержание |
|---|------------------------|--|---|
| 1 блок. Снижение напряжения и развитие саморегуляции | | | |
| 1. | «Установление правил» | Создание положительного эмоционального фона, сплочение группы, выработка правил поведения на занятиях. | 1. «Здравствуйте, я рад познакомиться» |
| | | | 2. Выработка правил поведения на занятиях |

| | | | |
|----|--|---|------------------------------------|
| | | | 3. «Ветры дуют на...» |
| | | | 4. «Сосулька» |
| | | | 5. Рефлексия |
| 2. | «Сплочение группы. Закрепление правил» | Развитие способности слаженно работать в группе, сплочение группы. | 1. Ритуал приветствия |
| | | | 2. «Печатная машинка» |
| | | | 3. «Сочиним историю» |
| | | | 4. «Шалтай-Болтай» |
| | | | 5. Рефлексия |
| 3. | «Снятие напряжения» | Ознакомление со способами снятия напряжения. | 1. «Ритуал приветствия» |
| | | | 2. «Смена ритмов» |
| | | | 3. «Дыхание» |
| | | | 4. «Воздушный шарик» |
| | | | 5. Рефлексия |
| 4. | «Свобода движений» | Создать условия для эмоционального и двигательного раскрепощения. | 1. «Ритуал приветствия» |
| | | | 2. «Превращения» |
| | | | 3. «На что похоже моё настроение?» |
| | | | 4. «Ласковый мелок» |
| | | | 5. Рефлексия |
| 5. | «Способы снятия напряжения» | Ознакомление со способами снятия напряжения и повышение самооценки. | 1. «Ритуал приветствия» |
| | | | 2. «Приятное воспоминание» |

| | | | |
|----|--------------------------------------|--|--|
| | | | 3. «Неоконченные предложения» |
| | | | 4. «Комплименты» |
| | | | 5. Рефлексия |
| 6. | «Снижение эмоционального напряжения» | Снижение психоэмоционального напряжения. | 1. «Ритуал приветствия» |
| | | | 2. «Угадай-ка» |
| | | | 3. «Кляксы» |
| | | | 4. «Олени» |
| | | | 5. Рефлексия |
| 7. | «Снижение напряжения» | Снижение психоэмоционального напряжения, осознание себя. | 1. «Ритуал приветствия» |
| | | | 2. «Волшебное слово» |
| | | | 3. «Попроси игрушку». |
| | | | 4. «Винт» |
| | | | 5. Рефлексия |
| 8. | «Снятие напряжения» | Отрабатывать умения расслаблять мышцы, осознание себя. | 1. «Ритуал приветствия» |
| | | | 2. «Пылесос и пылинки» |
| | | | 3. «Ассоциация» |
| | | | 4. «Теплый, как солнце, легкий, как дуновение» |
| | | | 5. Рефлексия |

| | | | |
|--|------------------------|---|----------------------------------|
| 9. | «Навыки саморегуляции» | Развивать навыки саморегуляции эмоционального состояния. | 1. «Ритуал приветствия» |
| | | | 2. «Приятное воспоминание» |
| | | | 3. «Ситуация» |
| | | | 4. «Тряпичная кукла и солдат» |
| | | | 5. Рефлексия |
| 10. | «Самоконтроль» | Отрабатывать навыки владения собой в тревожных ситуациях. | 1. «Ритуал приветствия» |
| | | | 2. «На лесной полянке» |
| | | | 3. «Ситуация» |
| | | | 4. «Вверх по радуге» |
| | | | 5. Рефлексия |
| 2 блок. Самоанализ и развитие уверенности | | | |
| 11. | «Самосознание» | Активизация самосознания. | 1. «Ритуал приветствия» |
| | | | 2. «Продолжить» |
| | | | 3. «Благодарность без слов» |
| | | | 4. «Флейта» |
| | | | 5. Рефлексия |
| 12. | «Осознание себя» | Развивать способность к осознанию себя. | 1. «Ритуал приветствия» |
| | | | 2. Похвальное слово самому себе» |

| | | | |
|-----|------------------------------|--|---|
| | | | 3. «Что у меня хорошо получается делать?» |
| | | | 4. «Что я люблю делать?» |
| | | | 5. «Флейта» |
| | | | 6. Рефлексия |
| 13. | «Осознание себя» | Развивать способность к осознанию себя. Снятие психоэмоционального напряжения. | 1. «Ритуал приветствия» |
| | | | 2. «Слепой танец» |
| | | | 3. «Части моего «Я» |
| | | | 4. Рефлексия |
| 14. | «Собственное принятие» | Развитие навыков самоанализа и повышение самооценки. | 1. «Ритуал приветствия» |
| | | | 2. «Я дарю тебе...» |
| | | | 3. «Переформулировка задачи» |
| | | | 4. «Моя вселенная». |
| | | | 5. Упражнение «Ветерок» |
| | | | 6. Рефлексия |
| 15. | «Осознание индивидуальности» | Способствовать осознанию своей индивидуальности. Отработать навык | 1. «Ритуал приветствия» |
| | | | 2. «Зеркало» |
| | | | 3. «Футболка с надписью» |

| | | | |
|-----|-------------------------------|---|--|
| | | взаимодействия с партнером. | 4. «Вверх по радуге» 5. Рефлексия |
| 16. | «Позитивное отношение к себе» | Формирование адекватной самооценки, позитивного отношения к самому себе, развитие уверенности в себе. | 1. «Ритуал приветствия» 2. «Хлопки» 3. «Похвалилки» 4. «Зеркало» 5. Рефлексия |
| 17. | «Самооценка» | Формирование адекватной самооценки, развитие уверенности в себе. | 1. «Ритуал приветствия» 2. «Что лежит в портфеле» 3. «Превращение в камень» 4. «Похвалилки» 5. Рефлексия |
| 18. | «Уверенность в себе» | Развитие уверенности в себе. | 1. «Ритуал приветствия» 2. «Школа для животных» 3. «Скульптура из глины» 4. Ветерок 5. Рефлексия |
| 19. | «Развитие уверенности» | Повышение самооценки, развитие уверенности в себе. | 1. «Ритуал приветствия» 2. «Я сильный – я слабый» |

| | | | |
|-----|-------------------------------|---|----------------------------------|
| | | | 3. «Я смогу» |
| | | | 4. «Комплименты» |
| | | | 5. Рефлексия |
| 20. | «Позитивное отношение к себе» | Повышение самооценки, развитие уверенности в себе. | 1. «Ритуал приветствия» |
| | | | 2. «Ладощка» |
| | | | 3. «Прогулка по сказочному лесу» |
| | | | 4. «Волшебный лес» |
| | | | 5. Рефлексия |
| 21. | «Развитие уверенности» | Развивать уверенность в себе. | 1. «Ритуал приветствия» |
| | | | 2. «Комплимент» |
| | | | 3. «Ассоциация» |
| | | | 4. «Корабль среди скал» |
| | | | 5. Рефлексия |
| 22. | «Самооценка» | Формирование адекватной самооценки. Снятие психоэмоционального напряжения. | 1. «Ритуал приветствия» |
| | | | 2. «Передай клубочек» |
| | | | 3. «Страна Х» |
| | | | 4. Рефлексия |
| 23. | «Самоанализ» | Развивать способность анализировать себя и других, способствовать сплочению группы. | 1. «Ритуал приветствия» |
| | | | 2. «Хлопки» |
| | | | 3. «Я могу» |
| | | | 4. «Страна фантазия» |
| | | | 5. Рефлексия |

| 3 блок. Коммуникативные способности | | | |
|--|---------------------------------|--|--------------------------------------|
| 24. | «Конструктивный диалог» | Развивать умение выразить свое мнение друг другу. Формировать позитивное отношение к себе. | 1. «Ритуал приветствия» |
| | | | 2. «Изобрази чувство» |
| | | | 3. «Юные журналисты» |
| | | | 4. «Растение» |
| | | | 5. Рефлексия |
| 25. | «Коммуникация» | Развитие коммуникативных навыков. | 1. «Ритуал приветствия» |
| | | | 2. «Спина к спине» |
| | | | 3. «Слепец и поводырь» |
| | | | 4. «Смелый капитан» |
| | | | 5. Рефлексия |
| 26. | «Выражение мнения» | Развитие умения выразить свое мнение друг другу. Развивать способность распознавать эмоции окружающих. | 1. «Ритуал приветствия» |
| | | | 2. «Угадай настроение» |
| | | | 3. «Котенок» |
| | | | 4. «Апельсин» |
| | | | 5. Рефлексия |
| 27. | «Конструктивное взаимодействие» | Развитие умения согласовывать свои действия, действовать сообща. Отработать навык | 1. «Ритуал приветствия» |
| | | | 2. «Передача чувства прикосновением» |

| | | | |
|-----|-----------------------------|--|--|
| | | взаимодействия друг с другом. | 3. «Я такой, каким меня еще никто не знает!» 4. «Кулачки» 5. Рефлексия |
| 28. | «Навык взаимодействия» | Отработать навык взаимодействия с партнером. | 1. «Ритуал приветствия» 2. «Глаза в глаза» 3. «Менялки» 4. «Соедини фигурку» 5. «Маленькое привидение» 6. Рефлексия |
| 29. | «Взаимодействие» | Развивать умения согласовывать свои действия с окружающими. | 1. «Ритуал приветствия» 2. «Сказка» 3. «В кругу симпатий» 4. «Долгожданный подарок» 5. Рефлексия |
| 30. | «Умение действовать сообща» | Развивать умения согласовывать свои действия, действовать сообща. Отработать навык взаимодействия друг с другом. | 1. «Ритуал приветствия» 2. «Зеркальный танец» 3. «Гусеница» 4. «После дождя» 5. Рефлексия |

| | | | |
|---------------------------------|---|--|---|
| 31. | «Взаимопонимание» | Развивать умения согласовывать свои действия. Способствовать сплочению группы. | 1. «Ритуал приветствия» |
| | | | 2. «Узнай по голосу» |
| | | | 3. «Передай рисунок» |
| | | | 4. «Улыбка» |
| | | | 5. Рефлексия |
| 4 блок. Развитие эмпатии | | | |
| 32. | «Социальные роли» | Развивать способность осознавать свою и другие социальные роли, снятие мышечного и эмоционального напряжения.. | 1. «Ритуал приветствия» |
| | | | 2. «Интересная походка» |
| | | | 3. «День рождения» |
| | | | 4. «Приятное место» |
| | | | 5. Рефлексия |
| 33. | «Собственная значимость и ценность другого» | Повышение представления о собственной значимости и о ценности другого человека. | 1. «Ритуал приветствия» |
| | | | 2. «Я не такой, как все, и все мы разные» |
| | | | 3. «Мой портрет в лучах солнца» |
| | | | 4. «Я - звезда» |
| | | | 5. Рефлексия |
| 34. | «Понимание и анализ эмоций другого» | Развивать способность понимать эмоциональное состояние другого, снятие психоэмоционального напряжения. | 1. «Ритуал приветствия» |
| | | | 2. «В магазине зеркал» |
| | | | 3. «Передай по кругу» |
| | | | 4. «Гномики» |

| | | | |
|-----|-----------------------------------|---|------------------------------|
| | | | 5. Рефлексия |
| 35. | «Внимание к поведению окружающих» | Развитие внимания к поведению другого. | 1. «Ритуал приветствия» |
| | | | 2. «Таможня» |
| | | | 3. «Попроси игрушку» |
| | | | 4. «Художники – натуралисты» |
| | | | 5. Рефлексия |
| 36. | «Мотивы взаимоотношений» | Осознание мотивов межличностных отношений, завершение группы. | 1. «Ритуал приветствия» |
| | | | 2. «Автопортрет» |
| | | | 3. «Мои достижения» |
| | | | 4. «Подарок другу» |
| | | | 5. Рефлексия |

2.3. Анализ результатов научного исследования

С целью определения уровня тревожности у младших школьников на первом этапе была проведена диагностика.

На рисунке представлены данные, полученные с помощью методики «Диагностика тревожных состояний у детей (СМАС)».



Рисунок 1 Результаты диагностики с помощью методики «Диагностика тревожных состояний у детей (СМАС)» на констатирующем этапе

Согласно рисунку, выявлено что в экспериментальной группе часть участников исследования имеет «очень высокий уровень тревожности» (21%), шкалу «явно повышенная тревожность» составляют (8%) обучающихся, «несколько повышенная тревожность» выявлена у (46%), «нормальный уровень тревожности» обнаружен у (25%).

В контрольной группе «очень высокая тревожность» обнаружена у (25%), «явно повышенная» у (21%), «несколько повышенная» наблюдается у (29%) обучающихся, «нормальный уровень» выявлен у (25%). Шкала «состояние тревожности испытуемому не свойственно» составила (0%) в экспериментальной и в контрольной группах.

Таким образом, мы видим, что у наибольшего количества участников исследования «несколько повышенная тревожность» которая может быть связана ограниченным кругом ситуаций, определенной сферой жизни.

Так как на данном возрастном этапе ведущей деятельностью является учебная, была подобрана и проведена методика, позволяющая выявить составляющие школьной тревожности, связанные с различными областями школьной жизни «Тест школьной тревожности Филипса», результаты которой представлены на рисунке.

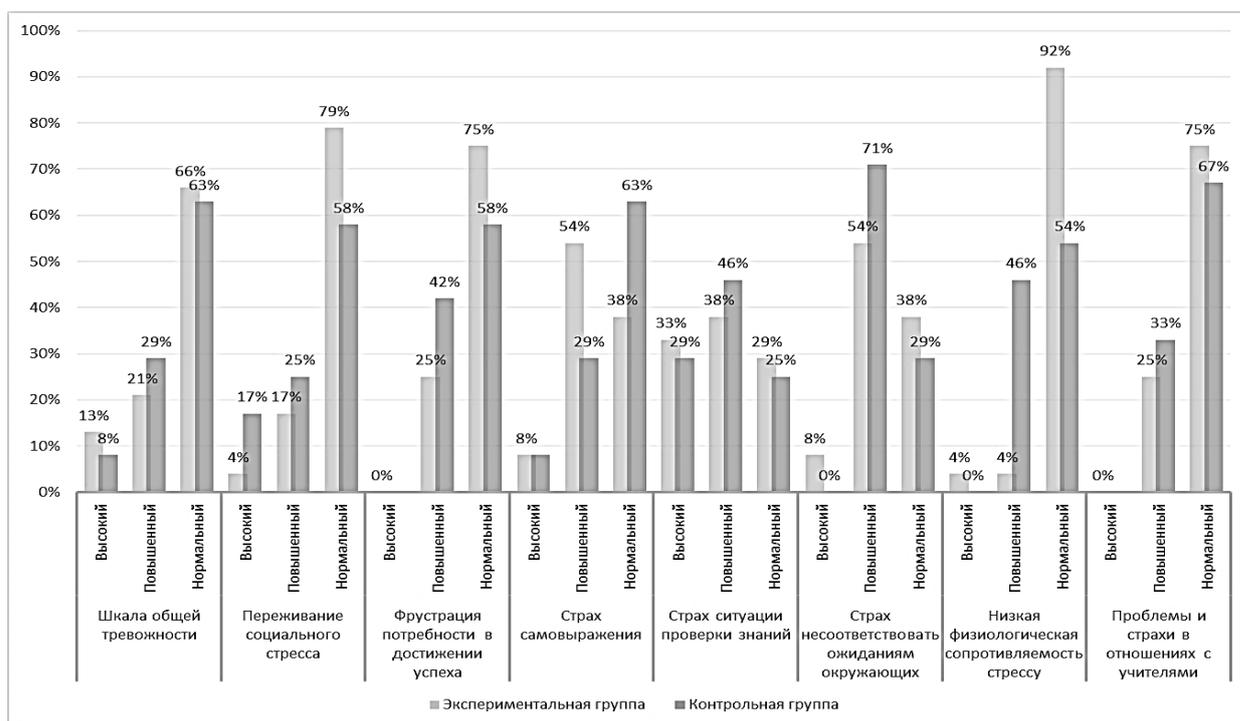


Рисунок 2 Результаты диагностики с помощью методики «Тест школьной тревожности Филипса» на констатирующем этапе

На диаграмме представлено 8 факторов тревожности, в каждом из которых выделяется по 3 уровня: высокий, повышенный, и нормальный.

По «шкале общей тревожности» мы можем наблюдать что нормальный уровень составляет (66%) обучающихся в экспериментальной и (63%) контрольной группы. Повышенный уровень имеют (21%) в экспериментальной, и (29%) в контрольной. Высокий уровень выявлен у (13%) участников экспериментальной группы, и у (8%) контрольной.

Нормальный уровень по шкале «переживание социального стресса» выявлен у (79%) участников экспериментальной группы, и у (58%)

контрольной. Повышенный у (17%) экспериментальной и (25%) контрольной. Высокий уровень диагностируется у (4%) участников экспериментальной, и (17%) контрольной.

Результаты по шкале «фрустрация потребности в достижении успеха» распределились между нормальным и повышенным уровнем тревожности в экспериментальной группе (75%) и (25%), и (58%) и (42%) в контрольной.

Нормальный уровень был выявлен у (38%) участников экспериментальной группы по шкале «страх самовыражения», и (63%) контрольной. Повышенный у (54%) экспериментальной, и у (29%) контрольной. Высокий уровень был выявлен у (8%) участников экспериментальной и контрольной групп.

Процентное соотношение у участников экспериментальной группы по шкале «страх ситуации проверки знаний» распределилось следующим образом: нормальный уровень выявлен у (29%), повышенный у (38%), высокий у (33%), у участников контрольной группы (25%), (46%), (29%).

Нормальный уровень по шкале «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» был выявлен у (38%) экспериментальной группы, и у (29%) контрольной. Повышенный у (54%) участников экспериментальной и (71%) контрольной. Высокий наблюдается у (8%) экспериментальной. У контрольной группы не выявлен.

По шкале «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» у экспериментальной группы был выявлен нормальный уровень у (92%) участников, повышенный у (4%) и высокий у (4%). У контрольной группы нормальный уровень составили (54%) участников и повышенный у (46%).

Данные распределились между нормальным и повышенным уровнем по шкале «проблемы и страхи в отношениях с учителями» в экспериментальной группе (75%) и (25%), в контрольной (67%) и (33%) соответственно.

Таким образом, в экспериментальной группе у наибольшего количества участников наблюдается высокий и повышенный уровень по шкале «страх

ситуации проверки знаний», что говорит о том, что в ситуациях проверки, обучающиеся испытывают чувство тревоги.

Повышенный уровень тревожности диагностирован в наибольшей степени по шкалам «страх самовыражения» и «страх не соответствовать ожиданиям окружающих». Таким образом, в ситуациях, сопряженных с необходимостью самораскрытия, обучающиеся экспериментальной группы, испытывают негативные эмоциональные переживания, а также ориентируются на оценки своих результатов даваемые окружающими. Также можно отметить шкалу «фрустрация потребности в достижении успеха», повышенный уровень которой свидетельствует, что неблагоприятный психический фон, не позволяет достигать высокого результата.

По окончании формирующего этапа мы провели повторное диагностическое исследование с использованием тех же методик. Нами получены следующие результаты.

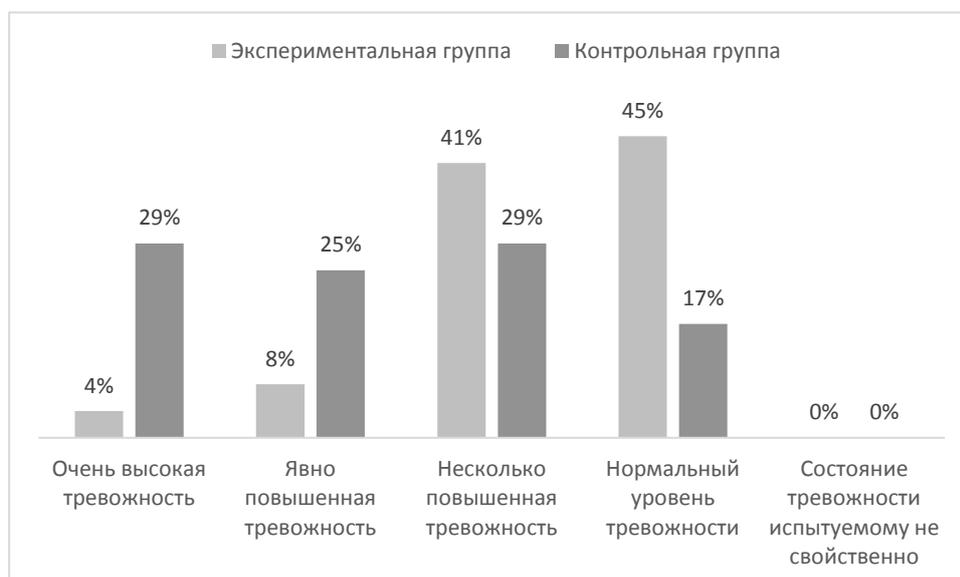


Рисунок 3 Результаты диагностики с помощью методики «Диагностика тревожных состояний у детей (CMAS)» на контрольном этапе

Выявлено, что на конец эксперимента произошли изменения. В экспериментальной группе «очень высокая тревожность» обнаружена у (4%) участников, разница составила (17%), «несколько повышенная тревожность» у (41%), снижение на (5%), «нормальный уровень тревожности» у (45%),

увеличение на (20%). Такие шкалы как «явно повышенная тревожность» и «состояние тревожности испытуемому не свойственно» остались без изменений.

В контрольной группе изменения произошли по шкалам «очень высокая тревожность» (29%), увеличение на (4%), по шкале «явно повышенная тревожность» (25%), увеличение на (4%), «нормальный уровень тревожности», снижение на (8%). «Несколько повышенная тревожность» и «состояние тревожности испытуемому не свойственно» без изменений.

По результатам методики «Тест школьной тревожности Филиппа» мы выявили следующие изменения.

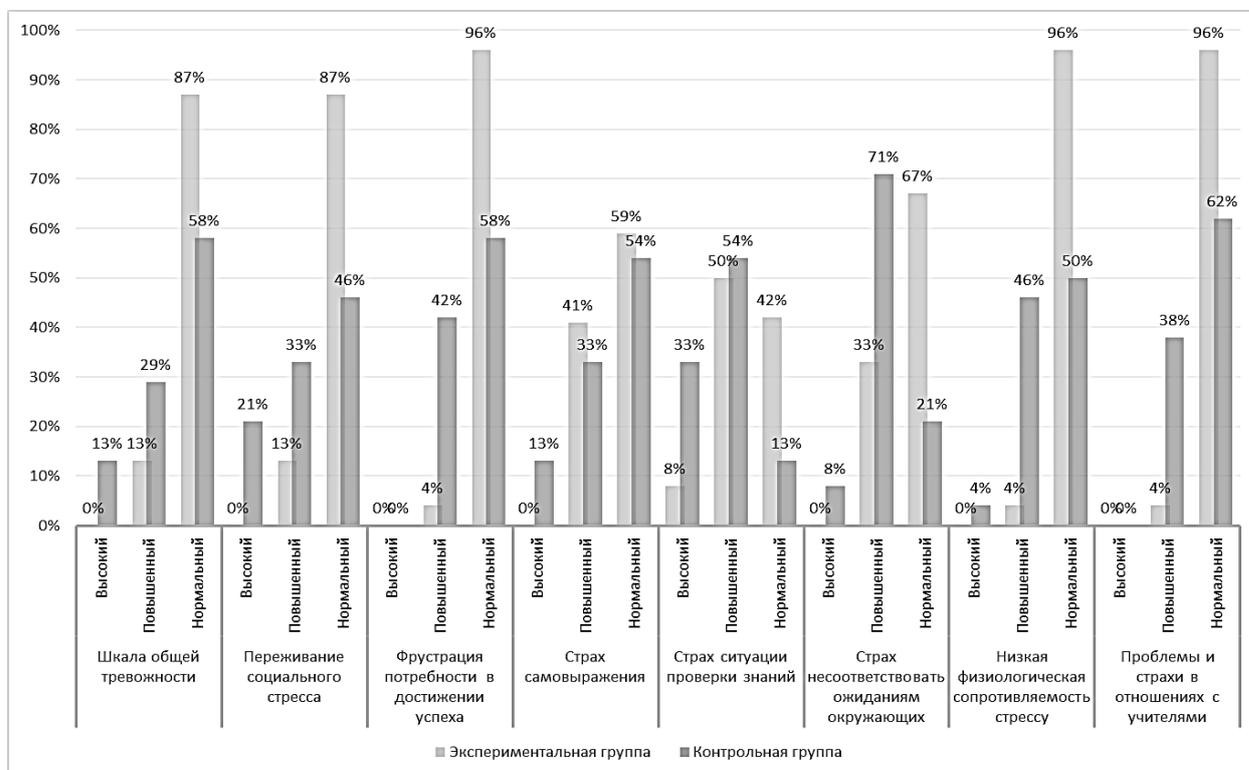


Рисунок 4 Результаты диагностики с помощью методики «Тест школьной тревожности Филиппа» на контрольном этапе

В экспериментальной группе по «шкале общей тревожности» высокий уровень снизился на (13%), повышенный уровень диагностирован у (13%), снижение на (8%), нормальный был выявлен у (87%) участников, увеличение на (21%). В контрольной группе высокий уровень увеличился на (5%), нормальный диагностирован у (58%), снижение на (5%).

По шкале «переживание социального стресса» в экспериментальной группе высокий уровень не обнаружен, снижение на (4%), повышенный выявлен у (13%), снижение на (4%), нормальный у (87%), увеличение на (8%). В контрольной группе высокий уровень выявлен у (21%), увеличение на (4%), повышенный у (33%), увеличение на (8%), нормальный у (46%), снижение на (12%).

В экспериментальной группе повышенный уровень по шкале «фрустрация в достижении успеха» снизился на (21%), соответственно нормальный уровень увеличился на (21%). В контрольной группе изменений нет.

По шкале «страх самовыражения» в экспериментальной группе произошли следующие изменения: высокий уровень снизился на (8%), повышенный на (13%), и был выявлен у (41%), нормальный уровень увеличился на (21%), выявлен у (59%) участников. В контрольной: высокий уровень выявлен у (13%), увеличение на (5%), повышенный у (33%), увеличение на (4%), нормальный у (54%), снижение на (9%).

В экспериментальной группе по шкале «страх ситуации проверки знаний» высокий уровень выявлен у (8%), снижение на (25%), повышенный у (50%), увеличение на (12%), нормальный уровень у (42%), увеличение на (13%). В контрольной высокий диагностирован у (33%), увеличение на (4%), повышенный у (54%), увеличение на (8%), нормальный у (13%), снижение на (12%).

По шкале «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» высокий уровень в экспериментальной группе был снижен на (8%), повышенный был выявлен у (33%), снижение на (21%), нормальный у (67%), увеличение на (29%). Высокий уровень в контрольной группе увеличился на (8%), повышенный без изменений, нормальный выявлен у (21%) участников, снижение на (8%).

В экспериментальной группе высокий уровень снизился на (4%) по шкале «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу», повышенный без

изменений, нормальный увеличился на (4%), и был выявлен у (96%). В контрольной группе высокий уровень увеличился на (4%), нормальный был выявлен у (50%) участников, снижение на (4%), повышенный без изменений.

По шкале «проблемы и страхи в отношении с учителями» повышенный уровень в экспериментальной группе диагностирован у (4%), снижение на (21%), нормальный уровень у (96%), увеличение на (21%). Повышенный уровень в контрольной группе был выявлен у (38%), увеличение на (5%), нормальный снизился на (5%), и был выявлен у (62%) участников.

Таким образом, показатели тревожности экспериментальной и контрольной групп различаются, и на контрольном этапе эти различия стали наиболее существенны, чем на начало эксперимента.

Нами была проведена статистическая проверка достоверности сдвига показателей в экспериментальной и контрольной группах при помощи Т-критерия Вилкоксона. Критерий применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых, и позволяет определить, является ли сдвиг показателей в каком-то одном из направлений более интенсивным, чем в другом. Анализ данных проводился в программе SPSS Statistics 24. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты статистической проверки достоверности сдвига показателей

| Показатели | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
|---|--------------------------|--------------------|
| | Уровень значимости | |
| CMAS | | |
| | 0,000 | 0,096 |
| Тест школьной тревожности Филипса | | |
| Шкала общей тревожности | 0,000 | 0,070 |
| Переживание социального стресса | 0,002 | 0,053 |
| Фрустрация в достижении успеха | 0,000 | 0,527 |
| Страх самовыражения | 0,004 | 0,102 |
| Страх ситуации проверки знаний | 0,000 | 0,102 |
| Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | 0,001 | 0,058 |

| | | |
|---|-------|-------|
| Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 0,034 | 0,059 |
| Проблемы и страхи в отношении с учителями | 0,002 | 0,102 |

Данные статистической проверки позволяют нам говорить о том, что в экспериментальной группе эмпирическое значение T попадает в зону значимости. В контрольной группе статистически значимых изменений не произошло.

Показатели сдвига значений в экспериментальной группе могут быть результатом реализации программы профилактики тревожности у младших школьников.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза подтвердилась.

Выводы по второй главе

1. В младшем школьном возрасте наблюдается несколько повышенный уровень тревожности.

2. В результате проведения «Теста школьной тревожности Филипса» мы установили, что повышенная тревожность связана с фактором страха проверки знаний.

3. В результате определения уровня тревожности после проведения формирующего эксперимента разница между показателями экспериментальной и контрольной групп стала наиболее существенной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время тревожность является одним из самых распространенных феноменов психического развития. В младшем школьном возрасте возникает школьная тревожность, что связано с возникновением ситуации постоянного оценивания, которое затрагивает не только оценивание умений и навыков, но и самого человека, как личности. От степени проявления тревожности зависит эффективность адаптации к новым условиям, успешность обучения, а также особенности взаимоотношений со сверстниками.

Большинство исследователей сходятся во мнении о том, что тревожность необходимо рассматривать дифференцированно как ситуативное явление и как личностную характеристику.

Начало обучения в школе является переломным этапом ребенка в физическом и нравственном отношении, в связи с чем младший школьный возраст считается уязвимым в плане происхождения тревожности. Но на данном возрастном этапе тревожность не является устойчивой чертой характера, и при проведении профилактических мероприятий является относительно обратимой.

Было проведено эмпирическое исследование со следующей выборкой: в исследовании приняли обучающиеся в количестве 48 человек, в возрасте 8-9 лет.

Для проведения эмпирического исследования были подобраны методики: «Шкала явной тревожности СМАС (адаптация А. М. Прихожан)», «Тест школьной тревожности Филипса».

Результаты первичной диагностики показали, что у младших школьников наблюдается «несколько повышенный уровень тревожности», который проявляется в ситуациях проверки знаний, демонстрации своих возможностей. Также мы выяснили что младшие школьники ориентируются на оценку результата своей деятельности, даваемую окружающими.

На втором этапе была сформирована и апробирована программа профилактики тревожности у младших школьников, целью которой являлась профилактика тревожности у младших школьников.

По итогам реализации программы, мы проследили динамику уровня тревожности при помощи вторичной диагностики. Была выявлена положительная динамика по показателям уровня тревожности у младших школьников в экспериментальной группе: увеличилось количество обучающихся с нормальным уровнем тревожности и сократилось количество обучающихся с высоким уровнем. Эффективность программы была доказана методом математической статистики

По результатам проведенного исследования мы можем сделать вывод, что выдвинутая нами гипотеза о том, что разработанная программа позволит предупредить тревожность детей младшего школьного возраста подтвердилась.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология [Текст]: Учебник для студентов вузов / Г. С. Абрамова. - М.: Академический Проект, 2010. – С. 672.
2. Аверин, В. А. Психология детей и подростков [Текст] / В. А. Аверин. - СПб., 1998. – С.187.
3. Аракелов, Н. Е., Лысенко Е. Е. Психофизиологический метод оценки тревожности [Текст] / Н. Е. Аракелов., Е. Е. Лысенко // Психологический журнал. 2014 - № 2. - С. 34-38.
4. Аракелов, Н., Шишкова Н. Тревожность: методы ее диагностики и коррекции [Текст] / Н. Аракелов., Н. Шишкова // Вестник МУ, сер. Психология. 2015. - № 1 с. 18.
5. Астапов, В. М. Тревожность у детей [Текст] / В. М. Астапов. - М.: ПЭР СЕ, 2008. – С. 159.
6. Астапов, В.М. Тревога и тревожность [Текст]: Хрестоматия. Сост. / В. М. Астапов. - СПб.: Питер, 2001. – 296с.
7. Астапов, В. М. Тревожность у детей [Текст]: 2-е изд. / В М. Астапов -СПб.: Питер, 2004. – 224 с.
8. Барсукова, Е. В., Гуссейнова Э. Г. Реактивная тревожность – естественное или приобретенное состояние организма [Текст] / Е. В. Барсукова., Э. Г. Гуссейнова // Современная педагогика. 2016 - №10(47). - С. 73-78.
9. Белов, В. Г. Психологические особенности тревожности у учащихся младших классов [Текст] / В. Г. Беглов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта – 2015 - № 10 – С. 36-41.
10. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М. Р. Битянова - М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
11. Битянова, М. Р. Работа психолога в начальной школе [Текст] / М. Р. Битянова., Т.В Азарова., Е.И Афанасьева., Н.Л. Васильева. - 2-е изд. – М.: Генезис, 2001. – 352 с.

12. Бурлачук, Л. Ф. Словарь – справочник по психодиагностике [Текст] / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. - СПб., 2002. – С.–123.
13. Волгуснова, Е. А. Взаимосвязь показателей тревожности и неуверенности у дошкольников и младших школьников [Текст] / Е. А. Волгуснова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: «Педагогика. Психология. Социокинетика» - 2015 - № 1. – С. 67-70.
14. Гарбузов, В. И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье [Текст]: монография / В. И. Гарбузов. - Санкт-Петербург: Сфера, 1994. - 159 с.
15. Гуров, В. А. Тревожность и здоровье младших школьников [Текст] / В. А. Гуров // Вестник Томского государственного педагогического университета – 2015 – №4(82). – С. 56-60.
16. Данилова, М. В. Проблема детской тревожности в условиях семейного неблагополучия [Текст] / М. В. Данилова, В. В. Трофимова - Молодой ученый. – 2014. – № 3. – С. 901-904.
17. Дружинин, В. Н. Психическое здоровье детей [Текст] / В. Н. Дружинин - М.: Тв. Центр, 2012. - 164 с.
18. Ермолаева М. В. Психология развития [Текст] / М. В. Ермолаева - Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. - 336 с.
19. Жулина, Г. Н., Васькина В. С. Взаимосвязь учебной мотивации и школьной тревожности в младшем школьном возрасте [Текст] / Г. Н. Жулина., В. С. Васькина // Таврический научный обозреватель – 2016 - № 2(7). – С. 123-127.
20. Захаров, А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка [Текст] / А. И. Захаров - СПб.: Речь, 2003.
21. Зинченко, Е. В. Использование арт-терапии в коррекции тревожности младших школьников [Текст] / Е. В. Зинченко // Северо-Кавказский психологический вестник – 2014 - № 7/2 – С. 42-46.
22. Изард, К. Э. Психология эмоций [Текст] / К. Э. Изард - СПб.: Питер, 2006. - 464с.

23. Колесникова, Г. И. Психокоррекция нарушений развития [Текст]: учеб. пособие для вузов / Г. И. Колесникова - Ростов н/Д.: Феникс, 2009. - 346 с.
24. Костина, Л. М. Игровая терапия с тревожными детьми [Текст] / Л. М. Костина - СПб.: Речь, 2007. - 160 с.
25. Костина, Л. П. Методы диагностики тревожности [Текст] /Л. М. Костина - СПб., 2009. 198 с.
26. Кочубей, Б., Новикова Е. Снимем маску тревоги [Текст] / Б. Кочубей., Е. Новикова // Семья и школа №11, 2014- с.33 - 36.
27. Литвиненко, Н. В. Школьная тревожность как показатель нарушения адаптации школьников к образовательной среде [Текст] / Н. В. Литвиенко // Современные проблемы науки и образования. 2014. - №5. – С. 627-631.
28. Лубовский, В. И. Специальная психология [Текст] / под ред. В.И. Лубовского. - М.: Знание, 2003. -356 с.
29. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст]: учеб. для вузов: учеб. пособие для студентов вузов и слушателей курсов психол. дисциплин / А. Г. Маклаков - СПб.: Питер, 2001. – 583 с.
30. Мещеряков, Б. Большой психологический словарь [Текст] / Сост. И общ. Ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
31. Микляева, А. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция [Текст] / А. В.Микляева, П.В. Румянцева - СПб.: Речь, 2007. 248 с.
32. Немов, Р. С. Психология: в 3 кн.: Психодиагностика [Текст] / Р. С. Немов - М.: "ВЛАДОС". - 2005. -287 с.
33. Немов, Р. С. Общая психология: учебник для вузов [Текст] / Р. С. Немов - М.: Юрайт, 2011. - 1007 с.
34. Овчарова, Р. В. Практическая психология [Текст] / Р. В. Овчарова – М., Т.Ц. «Сфера», 2006.

35. Панфилова, М. А. Тревожность и ее коррекция у детей [Текст] / М. А. Панфилова // Школа здоровья. – 2014. – № 1. – С. 17-28.
36. Попкова, М. А. Зависимость семейного воспитания на проявление тревожности у детей младшего школьного возраста [Текст] / М. А. Попкова // Проблемы современной науки и образования – 2014 - № 1. – С. 12-14.
37. Попова, В. Г. Преодоление школьной тревожности у младших школьников в процессе формирования универсальных учебных действий [Текст] / В. Г. Попова // Вестник Омского университета. Серия «Психология» - 2016 - № 1. – С. 32-36.
38. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психология природы и возрастная динамика [Текст] / А. М. Прихожан - М.: МПСИ, 2010. - 226 с.
39. Прихожан, А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст [Текст] / А. М. Прихожан - СПб.: - Питер, 2009. - 192 с.
40. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психоаналитическая природа и возрастная динамика [Текст] / А. М. Прихожан - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
41. Прихожан, А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности [Текст] / А. М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 2014г. - № 2. - С. 12-14.
42. Прихожан, А. М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст [Текст] / А. М. Прихожан - СПб.: Питер, 2009. – 211 с.
43. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн - СПб.: Питер, 2007. – 720 с.
44. Тимофеева, А. Г. Проблема школьной тревожности с позиций средового подхода // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития – 2018 - №3(27). – С. 293-297.

45. Сидоров, К. Р. Тревожность как психологический феномен [Текст] / К. Р. Сидоров // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика» – 2014 – № 2. – С. 42-52.
46. Сидоров, К. Р. Исследование причин тревожности учащихся [Текст] / К. Р. Сидоров, И. Г. Крохина // Новое образование. – 2013. – № 1. – С. 3-5.
47. Смердова, Е. А. Особенности эмоциональной сферы у детей младшего школьного возраста [Текст] / Е. А. Смердова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 11-6. – С. 136-138.
48. Сушкова, Ф. Уровень тревожности школьников растет [Текст] / Ф. Сушкова // Воспитание школьников №9 2014, с.26 – 35.
49. Сыромятников, И. В. Психодиагностика [Текст]: Учебное пособие / И. В. Сыромятников - М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. - 640с.
50. Фрейд, З. Психология бессознательного [Текст] / З. Фрейд - М.; 2009. - 540 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Табличное представление результатов исследования показателей тревожности

Таблица 1

Индивидуальные результаты диагностики с помощью методики «Диагностика тревожных состояний у детей (СМАС)» на констатирующем этапе

| | |
|---------------|----|
| Испытуемый 1 | 10 |
| Испытуемый 2 | 10 |
| Испытуемый 3 | 7 |
| Испытуемый 4 | 4 |
| Испытуемый 5 | 6 |
| Испытуемый 6 | 4 |
| Испытуемый 7 | 7 |
| Испытуемый 8 | 3 |
| Испытуемый 9 | 8 |
| Испытуемый 10 | 8 |
| Испытуемый 11 | 7 |
| Испытуемый 12 | 9 |
| Испытуемый 13 | 10 |
| Испытуемый 14 | 8 |
| Испытуемый 15 | 8 |
| Испытуемый 16 | 8 |
| Испытуемый 17 | 10 |
| Испытуемый 18 | 4 |
| Испытуемый 19 | 8 |
| Испытуемый 20 | 10 |
| Испытуемый 21 | 7 |
| Испытуемый 22 | 9 |
| Испытуемый 23 | 7 |
| Испытуемый 24 | 4 |
| Испытуемый 25 | 8 |
| Испытуемый 26 | 8 |
| Испытуемый 27 | 8 |
| Испытуемый 28 | 8 |
| Испытуемый 29 | 8 |
| Испытуемый 30 | 10 |
| Испытуемый 31 | 8 |
| Испытуемый 32 | 9 |
| Испытуемый 33 | 9 |

| | |
|---------------|----|
| Испытуемый 34 | 10 |
| Испытуемый 35 | 10 |
| Испытуемый 36 | 10 |
| Испытуемый 37 | 6 |
| Испытуемый 38 | 6 |
| Испытуемый 39 | 7 |
| Испытуемый 40 | 4 |
| Испытуемый 41 | 10 |
| Испытуемый 42 | 9 |
| Испытуемый 43 | 10 |
| Испытуемый 44 | 9 |
| Испытуемый 45 | 9 |
| Испытуемый 46 | 6 |
| Испытуемый 47 | 4 |
| Испытуемый 48 | 6 |

Таблица 2

Индивидуальные результаты диагностики с помощью методики «Тест школьной тревожности Филипса» на констатирующем этапе

| | Шкала общей школьной тревожности | Переживание социального стресса | Фрустрация потребности в достижении успеха | Страх самовыражения | Страх ситуации проверки знаний | Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | Проблемы и страхи в отношениях с учителями |
|---------------|----------------------------------|---------------------------------|--|---------------------|--------------------------------|---|---|--|
| Испытуемый 1 | 14 | 4 | 7 | 4 | 4 | 4 | 1 | 5 |
| Испытуемый 2 | 18 | 9 | 8 | 4 | 6 | 5 | 5 | 4 |
| Испытуемый 3 | 17 | 2 | 4 | 4 | 5 | 3 | 2 | 5 |
| Испытуемый 4 | 6 | 3 | 6 | 4 | 2 | 3 | 1 | 3 |
| Испытуемый 5 | 4 | 1 | 6 | 2 | 4 | 3 | 0 | 4 |
| Испытуемый 6 | 5 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 |
| Испытуемый 7 | 14 | 2 | 7 | 4 | 4 | 2 | 2 | 5 |
| Испытуемый 8 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Испытуемый 9 | 11 | 4 | 5 | 1 | 4 | 4 | 2 | 4 |
| Испытуемый 10 | 8 | 5 | 3 | 1 | 4 | 2 | 0 | 4 |
| Испытуемый 11 | 16 | 5 | 5 | 3 | 5 | 1 | 1 | 6 |
| Испытуемый 12 | 17 | 4 | 3 | 2 | 5 | 4 | 2 | 4 |
| Испытуемый 13 | 6 | 6 | 8 | 6 | 4 | 4 | 2 | 5 |
| Испытуемый 14 | 10 | 5 | 7 | 5 | 6 | 4 | 1 | 4 |
| Испытуемый 15 | 9 | 6 | 6 | 4 | 5 | 2 | 1 | 4 |
| Испытуемый 16 | 6 | 6 | 7 | 1 | 1 | 3 | 3 | 6 |

| | | | | | | | | |
|---------------|----|----|---|---|---|---|---|---|
| Испытуемый 17 | 11 | 3 | 7 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 |
| Испытуемый 18 | 5 | 5 | 6 | 2 | 3 | 2 | 1 | 4 |
| Испытуемый 19 | 8 | 4 | 5 | 3 | 1 | 4 | 0 | 4 |
| Испытуемый 20 | 4 | 2 | 3 | 4 | 2 | 1 | 2 | 3 |
| Испытуемый 21 | 15 | 6 | 4 | 1 | 5 | 5 | 1 | 4 |
| Испытуемый 22 | 7 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 |
| Испытуемый 23 | 6 | 2 | 4 | 1 | 4 | 3 | 2 | 4 |
| Испытуемый 24 | 9 | 4 | 3 | 4 | 5 | 1 | 1 | 4 |
| Испытуемый 25 | 5 | 4 | 6 | 2 | 2 | 3 | 1 | 5 |
| Испытуемый 26 | 13 | 9 | 8 | 5 | 5 | 4 | 3 | 6 |
| Испытуемый 27 | 12 | 4 | 7 | 3 | 4 | 2 | 0 | 3 |
| Испытуемый 28 | 11 | 1 | 4 | 4 | 5 | 1 | 2 | 4 |
| Испытуемый 29 | 5 | 6 | 9 | 2 | 3 | 4 | 1 | 5 |
| Испытуемый 30 | 6 | 5 | 7 | 1 | 3 | 4 | 1 | 5 |
| Испытуемый 31 | 12 | 8 | 3 | 1 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| Испытуемый 32 | 13 | 5 | 8 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| Испытуемый 33 | 6 | 10 | 7 | 1 | 4 | 4 | 1 | 4 |
| Испытуемый 34 | 12 | 3 | 7 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| Испытуемый 35 | 18 | 6 | 8 | 5 | 6 | 3 | 4 | 5 |
| Испытуемый 36 | 17 | 9 | 6 | 3 | 6 | 4 | 4 | 4 |
| Испытуемый 37 | 8 | 5 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 4 |
| Испытуемый 38 | 15 | 6 | 5 | 2 | 5 | 3 | 2 | 5 |
| Испытуемый 39 | 12 | 9 | 7 | 4 | 4 | 1 | 2 | 4 |
| Испытуемый 40 | 0 | 5 | 6 | 0 | 0 | 1 | 0 | 4 |
| Испытуемый 41 | 11 | 6 | 5 | 2 | 1 | 3 | 3 | 1 |
| Испытуемый 42 | 11 | 5 | 3 | 1 | 4 | 4 | 1 | 4 |
| Испытуемый 43 | 6 | 4 | 5 | 1 | 5 | 3 | 3 | 5 |
| Испытуемый 44 | 5 | 6 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 |
| Испытуемый 45 | 12 | 3 | 6 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| Испытуемый 46 | 6 | 3 | 6 | 2 | 6 | 4 | 3 | 4 |
| Испытуемый 47 | 6 | 4 | 4 | 1 | 2 | 1 | 4 | 3 |
| Испытуемый 48 | 8 | 4 | 7 | 4 | 4 | 3 | 2 | 5 |

Таблица 3

Индивидуальные результаты диагностики с помощью методики «Диагностика тревожных состояний у детей (СМАС)» на контрольном этапе

| | |
|---------------|----|
| Испытуемый 1 | 9 |
| Испытуемый 2 | 10 |
| Испытуемый 3 | 5 |
| Испытуемый 4 | 3 |
| Испытуемый 5 | 6 |
| Испытуемый 6 | 4 |
| Испытуемый 7 | 5 |
| Испытуемый 8 | 3 |
| Испытуемый 9 | 7 |
| Испытуемый 10 | 8 |

| | |
|---------------|----|
| Испытуемый 11 | 7 |
| Испытуемый 12 | 9 |
| Испытуемый 13 | 8 |
| Испытуемый 14 | 7 |
| Испытуемый 15 | 7 |
| Испытуемый 16 | 8 |
| Испытуемый 17 | 7 |
| Испытуемый 18 | 3 |
| Испытуемый 19 | 6 |
| Испытуемый 20 | 8 |
| Испытуемый 21 | 5 |
| Испытуемый 22 | 7 |
| Испытуемый 23 | 6 |
| Испытуемый 24 | 4 |
| Испытуемый 25 | 8 |
| Испытуемый 26 | 9 |
| Испытуемый 27 | 8 |
| Испытуемый 28 | 8 |
| Испытуемый 29 | 9 |
| Испытуемый 30 | 10 |
| Испытуемый 31 | 8 |
| Испытуемый 32 | 9 |
| Испытуемый 33 | 9 |
| Испытуемый 34 | 10 |
| Испытуемый 35 | 10 |
| Испытуемый 36 | 10 |
| Испытуемый 37 | 5 |
| Испытуемый 38 | 7 |
| Испытуемый 39 | 8 |
| Испытуемый 40 | 5 |
| Испытуемый 41 | 10 |
| Испытуемый 42 | 9 |
| Испытуемый 43 | 10 |
| Испытуемый 44 | 9 |
| Испытуемый 45 | 10 |
| Испытуемый 46 | 5 |
| Испытуемый 47 | 4 |
| Испытуемый 48 | 7 |

Индивидуальные результаты диагностики с помощью методики «Тест
школьной тревожности Филипса» на контрольном этапе

| | Шкала общей школьной тревожности | Переживание социального стресса | Фрустрация потребности в достижении успеха | Страх самовыражения | Страх ситуации проверки знаний | Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | Проблемы и страхи в отношениях с учителями |
|---------------|----------------------------------|---------------------------------|--|---------------------|--------------------------------|---|---|--|
| Испытуемый 1 | 11 | 3 | 6 | 4 | 3 | 2 | 1 | 2 |
| Испытуемый 2 | 14 | 7 | 5 | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 |
| Испытуемый 3 | 12 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 4 |
| Испытуемый 4 | 5 | 2 | 5 | 4 | 1 | 3 | 1 | 3 |
| Испытуемый 5 | 4 | 1 | 5 | 2 | 3 | 3 | 0 | 3 |
| Испытуемый 6 | 5 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 |
| Испытуемый 7 | 11 | 2 | 6 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 |
| Испытуемый 8 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Испытуемый 9 | 9 | 3 | 4 | 1 | 3 | 0 | 2 | 4 |
| Испытуемый 10 | 7 | 4 | 2 | 1 | 3 | 1 | 0 | 3 |
| Испытуемый 11 | 10 | 5 | 5 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Испытуемый 12 | 11 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| Испытуемый 13 | 6 | 5 | 7 | 4 | 5 | 3 | 1 | 5 |
| Испытуемый 14 | 8 | 3 | 5 | 2 | 3 | 2 | 1 | 4 |
| Испытуемый 15 | 7 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 1 | 4 |
| Испытуемый 16 | 4 | 6 | 6 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 |
| Испытуемый 17 | 9 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| Испытуемый 18 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 0 | 1 | 4 |
| Испытуемый 19 | 6 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 0 | 3 |
| Испытуемый 20 | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| Испытуемый 21 | 12 | 6 | 4 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 |
| Испытуемый 22 | 6 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 |
| Испытуемый 23 | 6 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Испытуемый 24 | 8 | 4 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 |
| Испытуемый 25 | 5 | 4 | 6 | 3 | 3 | 3 | 1 | 6 |
| Испытуемый 26 | 13 | 9 | 9 | 5 | 6 | 4 | 3 | 6 |
| Испытуемый 27 | 13 | 4 | 7 | 3 | 4 | 3 | 0 | 3 |
| Испытуемый 28 | 11 | 2 | 4 | 4 | 5 | 1 | 4 | 4 |
| Испытуемый 29 | 5 | 6 | 9 | 1 | 3 | 4 | 1 | 5 |
| Испытуемый 30 | 6 | 5 | 7 | 2 | 3 | 5 | 1 | 5 |
| Испытуемый 31 | 12 | 9 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 4 |
| Испытуемый 32 | 13 | 5 | 9 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| Испытуемый 33 | 6 | 10 | 7 | 1 | 4 | 5 | 1 | 4 |
| Испытуемый 34 | 11 | 4 | 7 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| Испытуемый 35 | 18 | 5 | 8 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 |

| | | | | | | | | |
|---------------|----|---|---|---|---|---|---|---|
| Испытуемый 36 | 17 | 9 | 5 | 3 | 6 | 4 | 4 | 3 |
| Испытуемый 37 | 9 | 6 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 4 |
| Испытуемый 38 | 17 | 6 | 5 | 2 | 5 | 3 | 2 | 5 |
| Испытуемый 39 | 12 | 9 | 6 | 4 | 5 | 2 | 2 | 4 |
| Испытуемый 40 | 3 | 5 | 6 | 0 | 0 | 1 | 0 | 5 |
| Испытуемый 41 | 12 | 6 | 5 | 2 | 1 | 3 | 4 | 1 |
| Испытуемый 42 | 11 | 5 | 3 | 1 | 4 | 4 | 1 | 4 |
| Испытуемый 43 | 7 | 4 | 4 | 1 | 5 | 3 | 3 | 5 |
| Испытуемый 44 | 5 | 6 | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 |
| Испытуемый 45 | 12 | 5 | 7 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| Испытуемый 46 | 6 | 3 | 6 | 2 | 6 | 4 | 3 | 4 |
| Испытуемый 47 | 5 | 4 | 4 | 1 | 3 | 2 | 4 | 4 |
| Испытуемый 48 | 9 | 6 | 9 | 5 | 4 | 4 | 2 | 5 |

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Упражнения

1. Упражнение «Сосулька»

Инструкция: «Ребята, я хочу загадать вам загадку:

У нас под крышей

Белый гвоздь висит,

Солнце взойдет,

Гвоздь упадет. (В. Селиверстов)

Правильно, это сосулька. Я буду читать вам загадку, а вы будете изображать сосульки. Когда я прочитаю первые две строчки, вы сделаете вдох и поднимете руки над головой, а на третью, четвертую — уроните расслабленные руки вниз.

2. Игра «Печатная машинка»

Давайте проверим, можем ли мы слаженно работать в группе. Попытаемся воспроизвести процесс печатания на машинке отрывок от хорошо известной вам песни или стихотворения. Например, «В лесу родилась елочка». Каждый по очереди производит по одной букве слова («В – л – е – с – у ...»). В конце слова – все встают, на знак препинания – топают ногой, в конце строки – хлопают в ладоши. Есть одно условие игры: если кто-то ошибется – игра начинается заново.

3. Упражнение «Смена ритмов»

Ведущий начинает хлопать в ладоши и громко, в такт хлопкам, считать: раз, два, три, четыре... Дети присоединяются и тоже, все вместе хлопая в ладоши, хором считают: раз, два, три, четыре... Постепенно ведущий хлопает все реже, считает все тише и медленнее.

4. Упражнение «Воздушный шарик»

«Представьте себе, что сейчас мы с вами будем надувать шарик. Вдохните воздух, поднесите воображаемый шарик к губам и, раздувая щеки, медленно, через приоткрытые губы надувайте его. Следите глазами за тем, как

ваш шарик становится все больше и больше, как увеличиваются, растут узоры на нем. Представили? Я тоже представила ваши огромные шары. Дуйте осторожно, чтобы шарик не лопнул. А теперь покажите их друг другу».

Упражнение можно повторить 3 раза.

5. Упражнение «Превращения»

Психолог предлагает детям:

нахмуриться как... осенняя туча; рассерженный человек;

позлиться как... злая волшебница; два барана на мосту; голодный волк;
ребёнок, у которого отняли мяч;

испугаться как ... заяц, увидевший волка; птенец, упавший из гнезда;

улыбнуться как ... кот на солнышке; само солнышко; хитрая лиса.

Игра «Мой портрет в лучах солнца»

Ведущий просит нарисовать солнце, в центре солнечного круга написать свое имя, а вдоль лучей написать все хорошее, что о себе знают. После выполнения задания участники по очереди, показывая свои рисунки, рассказывают о своих достоинствах.

6. Игра «Таможня»

Выбирается ведущий, которому присваивается роль «таможенника». Один из игроков, по желанию, прячет у себя булавку, после чего мимо «таможенника» по одному проходят «пассажиры», он пытается определить кто из них пронесит булавку. После того, как в роли «таможенника» побывали двое – трое участников, ведущий просит их рассказать, на что они ориентировались, определяя «контрабандиста».

7. Упражнение «Соедини фигурку»

Группа разбивается на пары следующим образом: каждый достаёт из коробки половинку фигурки, и те, у кого половинки совпадут, образуют пару. На получившихся фигурках написаны слова, которые вам предстоит изобразить при помощи мимики, жестов, поз и др. способами не пользуясь речью. Все пары по очереди показывают свои заготовки группе, затем все вместе обсуждают увиденное.

8. Игра «Передай рисунок»

Дети садятся по кругу. Каждый берет карандаш понравившегося цвета и лист бумаги. Как только заиграет музыка, дети начинают рисовать то, что захотят. По хлопку ведущего они передают свой незаконченный рисунок и карандаш соседу слева и т.д. После того как листы обошли круг и вернулись к своим первоначальным авторам, можно обсудить получившиеся рисунки. Затем оформляется выставка рисунков. Проводится тайное голосование и выбирается лучшая работа.

9. Упражнение «Зеркало»

Сейчас мы предлагаем выполнить несколько несложных заданий, точнее — симитировать их выполнение. Внимательно прослушайте задания. Их всего четыре. Задания следующие:

- 1) пришиваем пуговицу;
- 2) собираемся в дорогу;
- 3) печем пирог;
- 4) выступаем в цирке.

Особенность этих заданий в том, что каждое из них вы будете выполнять попарно, причем напарники встанут друг против друга, и один из них станет на время зеркалом, т.е. будет копировать все движения своего партнера. Затем партнеры меняются ролями. Но сначала давайте разобьемся на пары. Пожалуйста. Пары готовы, приступаем к заданиям. Итак, все пары по очереди выполняют задания по своему выбору. Один из них — исполнитель, а другой — его зеркальное отражение, подражающее всем движениям исполнителя.

10. Игра «Угадай-ка»

Сейчас мы с вами выберем одного ведущего. Он отворачивается. Вы встаете в круг, и передаете друг другу за спиной игрушку. Ведущий поворачивается и должен угадать у кого она. По лицу и позе.

11. Упражнение «Скульптура из глины»

Дети по заданию психолога должны предстать в виде скульптуры: ребенка, который ничего не боится, ребенка, который всем доволен, ребенка,

который выполнил сложное задание и т.п. В конце обсуждается, что дети чувствовали в роли той или иной скульптуры, какую фигуру приятно было изображать, какую – нет.