

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

**Профилактика школьной тревожности
у детей младшего школьного возраста**

Выпускная квалификационная работа

Выпускная квалификационная работа
допущена к защите:
зав. кафедрой Коротаева Е.В.

дата

подпись

Исполнитель:
Патракова Ксения Тимофеевна
студент БН-41 группы

подпись

Руководитель ОПОП:
Бывшева М.В.

подпись

Научный руководитель:
Бывшева Марина Валерьевна,
канд. пед. наук, доцент

подпись

Екатеринбург 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ.....	6
1.1 Понятие о школьной тревожности в психолого-педагогической литературе.....	6
1.2 Возрастные особенности развития эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста.....	15
1.3 Профилактика школьной тревожности как направление деятельности учителя начальной школы.....	23
Глава 2. ПРАКТИКА ПРОФИЛАКТИКИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	31
2.1 Изучение особенностей школьной тревожности четвероклассников на начальном этапе опытно-поисковой работы.....	31
2.2 Организация профилактики школьной тревожности в четвертом классе	37
2.3 Подведение итогов опытно-поисковой работы по теме исследования	45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	49
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	52
Приложение 1. Тест школьной тревожности Филлипса.....	60
Приложение 2. Шкала самооценки (Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина)	65
Приложение 3. Результаты диагностики школьной тревожности учащихся четвертого класса	69
Приложение 4. Программа групповой работы по проблеме школьной тревожности для учащихся четвертого класса	81
Приложение 5. Методические материалы для родительских собраний в структуре профилактики школьной тревожности.....	84
Приложение 6. Родительское собрание «Особенности адаптации будущих пятиклассников к предметной системе обучения».....	88

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. В настоящее время все большее количество специалистов говорят об увеличении числа тревожных детей, которые отличаются эмоциональной неустойчивостью, повышенным уровнем беспокойства, неуверенностью в себе и своих действиях. Большая часть таких детей с точки зрения физиологии практически здоровы, развиваются в соответствии с возрастной нормой, однако испытывают трудности в школьной адаптации и интеграции вследствие нестабильности развития эмоциональной сферы личности.

Проблема тревожности является одной из наиболее актуальных проблем в современной психологии. С. Салливан, К. Хорни и др. рассматривают тревожность не только как одно из основных свойств личности, но и как фактор, определяющий ее развитие. Возникнув в раннем возрасте, в результате соприкосновения с неблагоприятной социальной средой, тревожность постоянно и неизменно присутствует на протяжении всей жизни человека [51].

О.Ю. Гроголева на основе анализа широко круга работ пришла к выводу, что тревожность как явление – это «центральная проблема современной цивилизации», важнейшая характеристика нашего времени, ей придается значение основного «жизненного переживания современности» [18]. При нарушениях личностно-средового взаимодействия тревога является реакцией субъективного переживания угрозы организму, личности. Как психологическая реакция тревога является начальной фазой стресса.

Изучение тревожности на разных этапах детства важно как для раскрытия сути данного явления, так и для понимания возрастных закономерностей развития эмоциональной сферы человека. А.И. Захаров, Б.И. Кочубей, А.Н. Прихожан и др. указывают, что тревожность находится в основе целого ряда психологических трудностей детства, в том числе нарушении развития и поведения ребенка [44]. Признаки эмоционального

напряжения или состояния хронической тревоги уже у детей младшего школьного возраста, как правило, связаны со школьными ситуациями. Особенно динамично школьная тревожность прогрессирует в период перехода младших школьников к предметному обучению в основной школе. Именно поэтому важно изучать характер школьной тревожности и на ранних стадиях предотвращать ее нарастание путем профилактических психолого-педагогических мер.

Вместе с тем необходимо отметить, что в настоящее время профилактикой школьной тревожности в основном занимаются в отношении эпизодических стрессовых ситуаций, которые имеют место быть, прежде всего в связи введением экзаменов в тестовой форме. При этом отмечается недостаток разработок в области профилактики школьной тревожности, возникающей по причине повседневных эмоциональных проблем: школьные конфликты, низкая самооценка школьников, разногласия требования учителей и родителей и т.п.

Проблема исследования: состоит в изучении особенностей эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста и поиске психолого-педагогических путей ее развития в кризисные периоды (прежде всего в период перехода к предметному обучению в основной школе). Одним из аспектов данной проблемы является профилактика школьной тревожности у детей школьного возраста.

Объект исследования: школьная тревожность у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: профилактика школьной тревожности у обучающихся в начальной школе.

Цель работы: разработать и апробировать программу профилактики школьной тревожности у младших школьников.

Задачи:

- изучить понятие школьной тревожности в психолого-педагогической литературе;

- выявить содержание и методы профилактики школьной тревожности у младших школьников;
- составить и апробировать на практике программу профилактики школьной тревожности у четвероклассников;
- провести диагностику динамики уровня тревожности у младших школьников.

Методы исследования: теоретические (изучение и анализ научной литературы) и эмпирические (тестирование, наблюдение).

База опытно-поисковой деятельности: средняя общеобразовательная школа № 146 Кировского района г. Екатеринбурга. В исследовании принимали участие 21 учащийся 4 «В» класса.

Структура выпускной квалификационной включает введение, две главы, заключение, список используемой литературы и приложения.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

1.1 Понятие о школьной тревожности в психолого-педагогической литературе

В настоящее время увеличилось число младших школьников, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Большинство исследователей называют данное явление школьной тревожностью, которая связана с изменением личности ребенка под влиянием факторов социальной среды.

Термин тревожность имеет очень широкий диапазон объяснений и свидетельствует о многообразии биологических и психологических факторов, которые определяют тревожность.

А.М. Прихожан в своих работах отмечает, что тревожность является определенным переживанием эмоционального дискомфорта, которое связано с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. В этом случае тревожность понимается как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черта личности или темперамента [59]. Тревожность является эмоционально-личностным образованием, которое, как всякое сложное психологическое образование, имеет когнитивный, эмоциональный и операциональный аспекты [59].

Р.С. Немов отмечает, что тревожность является постоянным или ситуативно проявляемым свойством человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях [50].

С.С. Степанов определяет тревожность как определенное переживание эмоционального неблагополучия, связанное с предчувствием опасности или неудачи [68].

Таким образом, в психологии понятие «тревожность» означает состояние человека, которое можно охарактеризовать повышенной склонностью к опасениям, беспокойству и переживаниям, которые имеют окраску с отрицательными эмоциями.

В рамках отечественной психологической науки данное различие было зафиксировано соответственно в понятиях «тревога» и «тревожность».

А.М. Прихожан, в своих исследованиях, рассматривала тревогу как эмоциональное состояние, а тревожность – как устойчивое личностное образование, применяя последний термин и для обозначения всего явления в целом. В своем исследовании она исходит из того, что некоторый уровень тревожности в норме свойственен всем людям и является необходимым для оптимального приспособления человека к действительности. Наличие тревожности как устойчивого образования свидетельствует о нарушениях в личностном развитии. Она мешает нормальной деятельности, полноценному общению.

А.М. Прихожан в своих исследованиях отмечает, что тревога – это эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности [58]. В отличие от страха, тревога часто беспредметна. Кроме того, состояние тревоги изучается как процесс, т. е. анализируются этапы его возникновения, возбуждения соответствующих проявлений вегетативной нервной системы, развития, закономерной смены состояний по мере нарастания тревоги и ее разрядки. При этом существенное значение придается восприятию и интерпретации индивидом качества физиологического возбуждения.

На психологическом уровне тревожность ощущается как напряжение, озабоченность, беспокойство, нервозность и переживается в виде чувств неопределенности, беспомощности, бессилия, незащищенности, одиночества, грозящей неудачи, невозможности принять решение и др. На физиологическом уровне реакции тревожности проявляются в усилении сердцебиения, учащении дыхания, увеличении минутного объема

циркуляции крови, повышении артериального давления, возрастании общей возбудимости, снижении порогов чувствительности, когда ранее нейтральные стимулы приобретают отрицательную эмоциональную окраску.

В целом тревожность представляется как проявление неблагополучия, которое вызвано нервно-психическим и тяжелым соматическим заболеваниями, или представляет собой итог перенесенной психической травмы.

Исследователями выделяются общая (генерализованная) и специфическая (частная, парциальная) тревожность. Устойчивая тревожность проявляется в какой-либо сфере (тестовая, межличностная, экологическая и др.). Генерализованная тревожность свободно перемещается от объекта к объекту действительности в зависимости от изменения их значимости для человека. В этих случаях частная тревожность является лишь формой выражения общей.

3. Фрейд выделял три основных вида тревожности:

- объективная, вызванная реальной внешней опасностью;
- невротическая, вызванная опасностью не известной и не определенной;
- моральная, определяемая как «тревожность совести».

По классификации Ч. Спилбергера выделяется два основных вида тревожности:

- ситуативная тревожность, или по-другому говоря, порожденная какой-то конкретной ситуацией, при которой объективно вызывается беспокойство. Такое состояние может возникнуть у любого человека на кануне возможных неприятностей и жизненных осложнений, и конечно же на экзамене. Такое состояние не только есть вполне нормальным, но и играет свою некую положительную роль. Оно выступает своеобразным мобилизирующим механизмом, которое позволяет человеку ответственно и серьезно подойти к разрешению возникших проблем. Ненормальным является, скорее всего, снижение ситуативной тревожности, когда школьник

перед лицом серьезных обстоятельств демонстрирует свою безответственность и безалаберность, что чаще есть свидетельством об инфантильной жизненной позиции, недостаточной глубиной самосознания.

– личностная тревожность может рассматриваться как личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают. Она характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное. Ребенок, подверженный такому состоянию, постоянно находится в настороженном и подавленном настроении, у него затруднены контакты с окружающим миром, который воспринимается им как пугающий и враждебный. Закрепляясь в процессе становления характера к формированию заниженной самооценки и мрачного пессимизма.

Серия исследований, проведенных К.Е. Изардом, показывает, что тревогу можно определить как эмоциональный паттерн, который состоит из нескольких относительно независимых аффективных факторов, то есть тревога представляет собой комплекс эмоциональных переживаний (страх, грусть, стыд, гнев, интерес, вины и т.д.), тем, что в них наиболее высокими значениями характеризуются показатели названных переживаний (страх, интерес, вины, стыд) [25]. Учителям, психологам и родителям следует понять, что ребенок в состоянии тревоги переживает, как правило, не одну эмоцию, а некоторую комбинацию или паттерн различных эмоций, каждая из которых влияет на социальные взаимоотношения, соматическое состояние, познавательные процессы и поведение в целом.

Тревожный человек постоянно ожидает неблагоприятного развития событий, имеющих отношение непосредственно к ней. Даже в достижении успеха высокотревожная личность надеется на негативные последствия – высказывания, оценочные суждения, переживания, действия со стороны окружающих.

Ф.В. Березин сформулировал основные градации и дал довольно полную классификацию, в которой психолог выделил 6 уровней тревожности: 1) ощущение внутренней напряженности; 2) гиперстезические реакции; 3) тревога; 4) страх; 5) ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы; 6) тревожно-боязливое возбуждение.

По мере возрастания тревоги (и тревожности), выражающие их явления претерпевают ряд закономерных изменений, составляющих явления тревожного ряда. Данное понятие Ф.В. Березин, определив данный феномен явлений тревожного ряда как эмоциональные состояния, закономерно сменяющие друг друга по мере возрастания и нарастания состояния тревоги.

Обобщенный взгляд на тревожность как явление предлагает К.Р. Сидоров, который утверждает, что возникновение тревожности – результат недостаточной адаптивности психофизиологических механизмов, проявляется в усилении уровня активации нервной системы и, как следствие этого, неадекватных поведенческих реакций [62].

Для каждого возрастного периода существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей, вне зависимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти «возрастные пики» тревожности являются отражением наиболее значимых социальных потребностей.

Исследователи выявили ситуации, которые в наибольшей степени провоцируют тревогу на разных этапах детства:

- 1) разлука с родителями – ранний и дошкольный возраст;
- 2) резкое изменение привычных условий – поступление в школу или переход в новый класс или группу;
- 3) неприятие со стороны сверстников – младший школьный и подростковый возраст;
- 4) оценочные ситуации, особенно при публичной оценке (ответ у доски, контрольные, экзамены и др.) – весь период обучения в школе.

В настоящее время в литературе большое внимание уделяется также конкретным, частным видам тревожности у детей: школьной тревожности, тревожности ожиданий в социальном общении и др. В последнее время к этому присоединились исследования так называемой «компьютерной» тревожности [60].

Доказано, что тревога вне зависимости от факторов ее провоцирующих и возраста субъекта оказывает в основном отрицательное, дезорганизирующее влияние на результаты деятельности детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста; в старшем подростковом – раннем юношеском возрастах влияние может также носить и мобилизирующий характер. На протяжении всего школьного возраста влияние тревоги на деятельность опосредуется характеристиками педагогического общения, создаваемой педагогом общей атмосферой класса.

Тревожность как личностное образование может выполнять в поведении и развитии личности детей и подростков мотивирующую функцию, заменяя и подменяя собой действия по другим мотивам и потребностям. Влияние тревожности на развитие личности, поведение и деятельность ребенка и подростка может носить как негативный, так и до некоторой степени позитивный характер, однако и в последнем случае оно имеет жесткие ограничения, обусловленные выраженной адаптивной природой этого образования.

Б.И. Кочубей и Е.В. Новикова в своем исследовании отмечают, что тревожность развивается вследствие наличия у школьника внутреннего конфликта, который вызывается следующими факторами [36]:

- противоречивыми требованиями;
- неадекватными требованиями (чаще всего завышенными).
- негативными требованиями, унижающими школьника, которые ставят его в положение зависимости.

Тревога и тревожность далеко не всегда осознаются ребенком и могут регулировать его поведение на неосознаваемом им уровне. Наблюдение за

тревожным поведением «со стороны» затруднительно потому, что тревожность особенно в детском возрасте имеет свойство маскироваться под другие поведенческие проявления: зависимость, агрессивность, лживость, ложная гиперактивность, лень как результат «выученной беспомощности», уход в болезнь и т.д. Вместе с тем именно тревожность представляет собой фактор, который опосредствует поведение субъекта в конкретных ситуациях, либо в широком их диапазоне.

Школьная тревожность как особый вид психического состояния формируется в процессе обучения и характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями напряжения, беспокойства тревоги, озабоченности, нервозности, которые сопровождаются различными вегетативными реакциями и возникают в сложных, стрессовых ситуациях, таких, например, как экзамены, контрольные работы.

Школьная тревожность спутник неблагополучия детей: их успеваемость может быть крайне низкой, у них может развиваться невроз. Чрезмерно высокий уровень, как и чрезмерно низкий, – дезадаптивная реакция, проявляющаяся в общей дезорганизации поведения и деятельности и требующая различных способов профилактики.

Следует также обратить внимание на детей, характеризующихся, условно говоря, «чрезмерным спокойствием». Подобная нечувствительность к неблагополучию носит, как правило, компенсаторный, защитный характер и препятствует полноценному формированию личности. Эмоциональное неблагополучие в этом случае сохраняется вследствие неадекватного отношения к действительности, отрицательно сказываясь на продуктивности деятельности.

В целом, школьная тревожность характеризуется как болезненное ожидание какой-либо неприятной ситуации, и которое предупреждает ребенка: «Впереди опасность!», вынуждает школьника действовать иррационально или бездействовать вообще.

Школьная тревожность на высоком уровне может быть связана с обычными условиями жизни: общение одноклассниками или друзьями, школьные правила, ситуация экзамена или тестирования. Если источник опасности очевиден, то переживаемая школьником эмоция называется страхом. Но зачастую, ребенку трудно явно определить объект опасности и он испытывает общее беспокойство, т.к. не может чётко уточнить, в чём собственно состоит опасность.

У школьников очень легко возникает опасение, волнение, страх (тревожно-мнительные черты). Все это видно в неуверенности в себе, а также видно в отказе от различной деятельности, которая, по его мнению, кажется слишком трудной. И поэтому же занижается оценка достигших результатов. В данном случае, у школьника возникают затруднения в самостоятельном принятии решений, потому что он заблаговременно прогнозирует отрицательный результат и последствия в будущем в отношении тех событий, которые только начали развиваться. Из-за неуверенности в себе у школьника часто наблюдаются трудности в общении, особенно при вхождении в новый коллектив [62].

Современными исследователями уже в начальной школе отмечено увеличение количества детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Анализ литературы по проблеме исследования (К.Роджерс, К.Хорни, Г.С.Салливен, В.С.Мерлин, В.М. Астапова, Г.Ш. Габдреевой, Н.Д. Левитова, Ю.Л. Ханина, Д.И.Фельдштейна, А.И. Захарова, Б.И. Кочубей, А.М. Прихожан и др.). позволил нам выделить следующие *причины* возникновения тревожности у младших школьников.

1. Внутренний конфликт – противоречивость стремлений ребенка. Такое противоречивое состояние ребенка может быть вызвано противоречивыми требованиями к нему от родителей, педагога (то грубый запрет на какие – либо действия, то позволение их совершать); неадекватными возможностями ребенка, его силам, требованиями и задачами,

которые ставят ребенка в униженное, зависимое положение. Отсюда, возникновение чувства «потери опоры», неуверенность в окружающем мире.

2. Внешний конфликт – может лежать в основе внутреннего. Однако смешивать внешний и внутренний конфликты недопустимо.

3. Из-за нехватки эмоциональных и общественных стимулов. Тревожность возникает при конфликте, препятствующем реализации важнейших потребностей (физическое существование, потребность в близости, привязанности к чему-либо, в независимости, самостоятельности и так далее).

4. Завышенные требования к ребенку, догматичная система воспитания («ты должен быть отличником!»).

Внутренне противоречивое положение ребенка может быть вызвано:

- противоречивыми требованиями к ней, что исходят из разных источников;
- неадекватными требованиями, которые не соответствуют возможностям и желанию ребенка;
- негативными требованиями, которые ставят ребенка в униженное, зависимое положение. Такое положение особенно невыносимо для ребенка, который стремится к независимости и свободе.

Согласно работам А.М. Прихожан, существует два источника стресса, которые содержатся в самой системе школьного обучения:

- 1) особенности социального взаимодействия;
- 2) ориентация на соперничество и соревнования [57].

Возможно, поэтому уровень тревожности младших школьников вообще несколько выше, чем в другие возрастные периоды. Кроме того, у них увеличивается круг значительных социальных отношений.

В целом, под тревожностью вслед за В.С. Безруковой будем понимать склонность индивида к переживанию тревоги. Человек с высокой тревожностью постоянно испытывает чувство страха перед возможной неудачей, неуспехом, сосредоточен на предвидении, прогнозировании

неприятностей; многие ситуации воспринимаются им как угрожающие. Школьную тревожность будем рассматривать как один из самых распространенных и постоянно растущих видов тревожности. Источниками школьной тревожности являются такие факторы (помимо врожденной склонности индивида к повышенной тревожности), как трудности учебной программы, социализации в детском коллективе, отношения с учителем [6].

1.2 Возрастные особенности развития эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста

Младший школьный возраст (от 6-7 до 9-11 лет) называют вершиной детства, поскольку именно в этот период складываются основные личностные и субъектные характеристики человека [32].

В этом возрасте происходит смена образа и стиля жизни: новые требования, новая социальная роль ученика, принципиально новый вид деятельности – учебная деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняется восприятие своего места в системе отношений. Меняются интересы, ценности ребенка, весь его уклад жизни.

Проблема профилактики школьной тревожности особенно остро встает в школе в период перехода от начального образования к предметному. Школьная среда представляет собой сложно организованную систему, в рамках которой ребенок решает несколько принципиально важных задач:

- образовательные задачи – школьная среда с ее социальными, педагогическими, материальными характеристиками существенным образом задает образовательные возможности ребенка, задает ориентиры в образовании, ставит перед ребенком проблему максимального использования этих возможностей;

- задачи социализации – учащемуся в процессе школьного обучения предстоит, с одной стороны, усвоить нормы и требования социума, а с другой стороны, воспользоваться теми обучающими и развивающими возможностями для социального развития и социального познания (формирования различных навыков и умений, повышения социально-психологической компетентности), которые ему предоставляются;
- задачи психологического и личностного развития – большая часть жизни ребенка проходит в школе, занята различными видами внутришкольного взаимодействия, где школьная среда выступает и как возможность, и как ограничение, так как задает определенные требования к личностным проявлениям ребенка [38].

В этом возрасте ребенок входит в новые социальные условия, а значит меняется весь уклад его жизни: появляются школьные требования, новая социальная роль ученика, принципиально новый вид деятельности – учебная деятельность. Обучение в школе позволяет ребенку приобретать новые знания и умения, а также социальный статус школьника. В связи с этим у ребенка меняется восприятие своего места в системе отношений, появляются новые интересы, ценности.

Эмоциональная сфера младшего школьника характеризуется все большей осознанностью, сдержанностью, устойчивостью. В процессе адаптации к школе у ребенка качественно изменяется сфера переживаний. Дети более собраны в эмоциональных реакциях на ход и итоги учебной деятельности, остро нуждаются в удовлетворение потребностей в оценке и добром отношении окружающих. Дети младшего школьного возраста, как правило, демонстрируют живой интерес в отношении учебного процесса, оценки, а также мнения учителя.

Развитие эмоций происходит под воздействием обстоятельств жизни и целенаправленного воспитания. Эмоции возникают, развиваются и закрепляются в процессе познавательной и практической деятельности человека в определенных условиях жизни.

Социальная ситуация развития младших школьников характеризуется особой значимостью учебной деятельности ребёнка, опосредованностью его отношений со взрослыми, их образцами и оценками, следованием правилам, приобретением научных понятий [21]. В процессе учебной деятельности происходит усвоение знаний, формирование интеллектуальных сил, ориентировка в новом предметном мире, опосредуется вся система отношений ребёнка с окружающими взрослыми, вплоть до личностного общения в семье.

Основные новообразования младшего школьного возраста формируются в процессе учебной деятельности: теоретическое мышление, произвольность и осознанность всех психических процессов, их интеллектуализация, внутреннее опосредование, происходящее благодаря усвоению системы научных понятий. Успешность учебной деятельности непосредственно влияет на развитие личностных качеств младшего школьника.

Согласно работам Д.Б. Эльконин, Н.И. Гуткина и др. в младшем школьном возрасте преимущественное развитие получает интеллектуально-познавательная сфера. Развитие личности младших школьников неразрывно связано со становлением произвольной регуляции, развитием волевых качеств, учебной мотивацией, формированием рефлексии [19] [78].

Вместе с тем необходимо отметить, что полное осознание детьми данного возраста своих чувств, а также понимание чужих переживаний еще недостаточно сформировано. В младшем школьном возрасте дети не всегда точно могут определить те или иные эмоции (например, гнева, страха, ужаса, удивления), оценивая их достаточно примерно. Дети, не совсем четко понимая и интерпретируя чужие эмоции, часто подражают взрослым в выражении чувств [60].

Эмоциональная жизнь ребенка 6-10 лет усложняется и дифференцируется. Прежде всего, в эмоциональной сфере проявляются сложные высшие чувства: нравственные (чувство долга, любовь к Родине,

товарищество, а также гордость, ревность), интеллектуальные (любопытность, удивление, сомнение, интеллектуальное удовольствие, разочарование и т.п.), эстетические (чувство прекрасного, чувство красивого и безобразного, чувство гармонии), практические чувства (при изготовлении поделок, на занятиях физкультурой или танцами).

Чувства в младшем школьном возрасте развиваются в тесной связи с волей: часто они одерживают верх над волевым поведением и сами становятся мотивом поведения. В одних случаях чувства способствуют развитию воли, в других – тормозят ее. Например, интеллектуальные переживания могут заставить ребенка часами заниматься решением учебных задач, но эта же деятельность будет под тормаживаться, если ребенок будет переживать чувства страха, неуверенности в себе.

Эмоционально-волевая сфера младшего школьника динамично изменяется на протяжении обучения: происходит дифференциация эмоций, осознание эмоций и волевых качеств. Развитие эмоционально-волевой сферы тесно связано с формированием учебной мотивации, которая дифференцируется и усложняется в процессе обучения ребёнка в школе с развитием произвольности психических процессов.

И.Ю. Кулагина указывает, что эмоциональное развитие младшего школьника связано, прежде всего, с появлением у него новых интересов, мотивов и потребностей. Игровые мотивы становятся менее важными, хотя младшие школьники уделяют игре достаточно много времени. В свою очередь, те мотивы, которые имеют отношение к учебной деятельности, приобретают большую ценность и значимость [38].

Как отмечал К. Изард, эмоции, переживаемые человеком, оказывают непосредственное влияние на качество выполняемой деятельности – его работы, учебы, игры [30]. Наиболее общим и фундаментальным принципом человеческого поведения является то, что эмоции заряжают энергией и организуют мышление и деятельность, в том числе и оказывают влияние на мотивационную сферу.

В работах Д.Б. Богоявленской и др. показано, что значительное влияние на эмоции оказывают мотивы. Изменения происходят в мотивационной сфере, которое проявляется в возникновение общественных мотивов, но уже не обусловленных достижением узколичных утилитарных целей. Исходя из этого начинают интенсивно развиваться социальные эмоции и нравственные чувства, в дошкольном возрасте отсутствовавшие или наблюдавшиеся в зачаточном состоянии [8].

В младшем школьном возрасте происходит рост стремления детей к достижениям. Поэтому основным мотивом деятельности ребенка в этом возрасте является мотив достижения успеха. Иногда встречается другой вид этого мотива – мотив избегания неудач [38].

Существует взаимосвязь между направленностью учащихся на приобретение знаний и уменьшением времени выполнения интеллектуальных задач, требующих проявления волевых усилий.

У младших школьников с преобладанием самостоятельности в принятии решений ведущим мотивом обучения является познавательный; у учащихся с мотивом избегания неудач познавательный и социальный мотивы обучения выражены ярче.

К концу обучения в начальной школе познавательные мотивы начинают лучше осознаваться детьми. Ведущее место в структуре мотивации учеников занимает общая учебная направленность. У учащихся переходящих на предметное обучение важным становится мотив общения со сверстниками. В этой мотивационной тенденции просматривается приближение подросткового возраста [15].

В сознании ребенка закладываются определенные нравственные идеалы, образцы поведения. Ребенок начинает понимать их ценность и необходимость. Но для того, что бы становление личности ребенка шло наиболее продуктивно, важно внимание и оценка взрослого [49]. У детей данного возраста формируется эмоциональное предвосхищение, которое заставляет его переживать по поводу возможных результатов деятельности,

предвидеть реакцию других людей на его поступки.

К началу школьного возраста ребенок приходит уже с относительно богатыми эмоциональными переживаниями. Младший школьник характеризуется большой эмоциональной отзывчивостью, он очень эмоционально реагирует на различные радостные и печальные события, легко проникается чувствами и эмоциональным настроем окружающих его людей. Выражение эмоций у младшего школьника носит очень непосредственный характер, они бурно обнаруживаются в его словах, движениях, мимике.

В целом психологи возрастной нормой эмоциональной жизни младшего школьника считают оптимистичное, бодрое, радостное настроение. В это время нарастает также индивидуальность в выражении эмоций: выявляются эмоционально аффектированные дети, дети с вялым выражением чувств. Обнаружено, что эмоционально стабильным детям учеба дается легче и они дольше сохраняют положительное отношение к школе. У детей с высоким уровнем тревожности, повышенной эмоциональной чувствительностью и моторно-расторможенных часто наблюдается отрицательное отношение к учебному труду, учителю и его требованиям [70].

В исследованиях Ш.А. Амонашвили, Б.И. Додонова, Н.Д. Левитова, С.М. Рубинштейна, Г.Х. Шингарова и др. показано, что эмоции играют большую роль в создании позитивного настроения на получение знаний у учащихся [74].

В работах этих авторов подчеркивается необходимость создания условий, направленных на обеспечение эмоционально окрашенного, личностно значимого для детей учебного процесса. В ряде работ исследована роль позитивного подкрепления (А. Бандура, Б. Скиннер и др.) [77] как важнейшего психологического фактора, влияющего на формирование позитивного эмоционального состояния в ситуации школьного обучения; показана роль среды и адаптации (А. Телегин и Д. Ватсон) в формировании

позитивного эмоционального состояния и повышения мотивации учащихся [79].

Среди большого многообразия исследований по психологии обучения младших школьников довольно редко встречаются исследования, посвященные изучению роли и влияния позитивных эмоциональных состояний на эффективность учебной деятельности, тогда как их значимость в деле развития и обучения детей несомненна. Слабая изученность эмоциональных состояний, феноменологии, специфики, состава, структуры, закономерностей взаимоотношений с психическими свойствами, характерными для данного возраста, существенно уменьшает эффективность педагогических методов обучения и воспитания младших школьников.

Надо так же отметить и влияние отрицательных эмоциональных состояний. В том числе и тревожности.

Среди признаков школьной тревожности можно выделить типичные проявления [31]:

- ухудшение соматического здоровья;
- нежелание ходить в школу возникает в связи с недостаточной школьной мотивацией;
- излишняя старательность при выполнении заданий, когда ребенок по несколько раз переписывает одно и то же задание. Это может быть связано со стремлением «быть лучше всех»;
- отказ от субъективно невыполнимых заданий. Если какое-то задание не получается, ребенок может перестать его выполнять;
- раздражительность и агрессивные проявления могут проявляться в связи со школьным дискомфортом. Тревожные дети огрызаются в ответ на замечания, дерутся с одноклассниками, проявляют обидчивость;
- снижение концентрации внимания на уроках. Дети пребывают в мире собственных мыслей, которые не вызывают тревоги;
- потеря контроля над физиологическими функциями в стрессогенных ситуациях, а именно различные вегетативные реакции в

беспокоящих ситуациях. Например, ребенок краснеет, испытывает дрожь в коленках, у него возникает тошнота, головокружение;

- отказ отвечать на уроке характерен, если тревожность сфокусирована вокруг ситуации проверки знаний, это проявляется в том, что ребенок отказывается принимать участие в ответах и старается быть как можно более незаметным;
- отказ от контакта с учителем или одноклассниками (или сведение их к минимуму).

Возникновение эмоций у младших школьников связано с конкретной обстановкой, в которую попадают дети. Непосредственные наблюдения тех или иных событий и яркие жизненные представления и переживания – все вызывает у детей данного возраста. Поэтому всякого рода словесные наравоучения, не связанные с определенными примерами и жизненным опытом детей, не вызывают у них нужных эмоциональных переживаний [51].

Формирование эмоциональной сферы является важнейшим аспектом развития личности в целом. В младшем школьном возрасте складывается и проявляется до 70% личностных качеств, поэтому невнимание к развитию личности в этом возрасте порождает педагогические просчеты, которые ярко обнаруживаются на последующих ступенях обучения [65].

Эмоциональная сфера является важной составляющей в развитии младших школьников, т.к. никакое общение, взаимодействие не будет эффективным, если его участники не способны, во-первых, «читать» эмоциональное состояние другого, а во-вторых, управлять своими эмоциями. Понимание своих эмоций и чувств также является важным моментом в становлении личности растущего человека [65].

Младшие школьники еще не могут сдерживать проявление своих чувств, обычно лица и позы детей очень ярко выражают их эмоциональные переживания. Такое непосредственное обнаружение своих чувств объясняется недостаточным развитием у детей этого возраста тормозных процессов в коре головного мозга. Кора больших полушарий мозга еще

недостаточно регулирует деятельность подкорки, с которой связаны простейшие чувства и их внешнее проявление – смех, слезы и т.п. Этим также объясняется и возникновение у детей аффективных состояний, т.е. склонность к кратковременным бурным вспышкам радости, печали. При этом дети также легко успокаиваются, как и возбуждаются [43].

Характерной особенностью младшего школьного возраста является эмоциональная впечатлительность, отзывчивость ребенка на все яркое, необычное, красочное. В этот период возрастает подвижность нервных процессов, процессы возбуждения преобладают, и это определяет такие характерные особенности младших школьников, как повышенную эмоциональную возбудимость и непоседливость [65]. Также возрастает и уровень тревожности. Типичными причинами тревожности в данном возрастном периоде становятся: необходимость осваивать «новую школьную территорию». Увеличение количества учебных дисциплин. Увеличение числа учителей. Отсутствие преемственности требований, предъявляемых учителями начальной школы и среднего звена, а также вариативность требований от учителя к учителю. Смена классного руководителя. Необходимость адаптироваться к новому (или измененному) классному коллективу. Неуспешность во взаимодействии с учителями или одноклассниками. Хроническая или эпизодическая учебная неуспешность [47].

1.3 Профилактика школьной тревожности как направление деятельности учителя начальной школы

Причинами возникновения школьной тревожности могут стать отношения учащегося к различным компонентам образовательной среды, поэтому работа по профилактике школьной тревожности должна носить комплексный характер, охватывая различные сферы школьной жизни

ребенка. Кроме того, поскольку на разных этапах обучения школьная тревожность обуславливается различными по своей сути причинами, подобная работа должна строиться с учетом возраста учащихся, которым она адресована.

В широком смысле, профилактика – это система комплексных мероприятий, направленных на предупреждение отклонений в поведении и формировании нравственных качеств личности [24].

Известно, что термин «профилактика» перешел из медицины и подразумевал меры, предотвращающие возникновение и распространение болезней, способствующие здоровью населения. При этом, анализ литературы показал, что термин «профилактика» рассматривается как «предупреждение», так же, как «предотвращение» [76].

В настоящее время термином «профилактика» обозначается система мер социально-правовой, медико-психологический и социально-педагогической помощи учащимся при столкновении с проблемами развития.

Согласно словарю по общей и социальной педагогики А.С. Воронина, «профилактика понимается как использование совокупности мер, разработанных для того, чтобы предотвратить возникновение и развитие каких-либо отклонения в развитии, обучении, воспитании» [12].

Р.В Овчарова в своих исследованиях «под профилактикой понимает предупредительные меры, связанные с устранением внешних причин, факторов и условий, вызывающих те или иные недостатки в развитии детей» [52].

Р. Комер определяет «профилактику как ключевую особенность программы психического здоровья сообщества, заключающуюся в предупреждении психических расстройств или снижении их числа» [34].

И.В. Павлов и др. отмечают, что «профилактика есть организованная система воспитательных воздействий, направленных на выработку сопротивляемости отрицательным влияниям окружающей среды. Ее целью является предупреждение развития асоциальной направленности и

перестройка отношений личности с окружающей действительностью в процессе ее воспитания и перевоспитания» [53].

В настоящее время в литературе представлено несколько видов классификации профилактики. Так, М.И. Рожков, Т.В. Анохина, А. Чернышенко делят профилактику на два типа:

- общая профилактика, которая представляет собой выявление и установление причин, которые влекут за собой неуспеваемость и недисциплинированность учащихся, а также обстоятельств, которые способствуют деформации сознания детей, проведение и активизацию нравственного, правового воспитания и профилактической работы в группе;

- индивидуальная профилактика, которая включает в себя комплекс мер, направленных на выявление детей, склонных к неуспеваемости и недисциплинированности, и оказание профилактического воздействия с целью устранить отрицательное влияние неблагоприятных для формирования личности ребенка [13].

Зиядова Д.З., Иванова А.А. и др. различают следующие виды профилактической деятельности: первичная, вторичная, третичная [28].

Первичная профилактика – комплекс мер, направленных на предотвращение негативного воздействия биологических и социально-психологических факторов, влияющих на формирование отклоняющегося поведения. Следует отметить, что именно первичная профилактика (ее своевременность, полнота и постоянность) является важнейшим видом превентивных мероприятий в области предотвращения отклонений в поведении детей и подростков.

Вторичная профилактика – комплекс мер, направленных на работу с детьми, имеющими трудности социальной адаптации (пропускающими уроки, систематически конфликтующими со сверстниками, имеющими проблемы в семье и т.п.).

Третичная профилактика включает в себя комплекс мер социально-психологического и юридического характера направленных собственно на

учащихся с отклоняющимся поведением и риском повторного совершения проступков [25].

В целом, психолого-педагогическая профилактика – это система предупредительных мер, связанных с устранением внешних причин, факторов и условий, вызывающих те или иные недостатки в развитии детей и может входить в комплекс мероприятий всех трех уровней.

Современные отечественные исследователи, такие как Т.В.Анохина, Р.А. Валеева, Г.Б. Корнетов, М.И. Рожков, Т.М. Трегубова, А. Чернышенко и др., подчеркивая актуальный смысл активного включения в жизнь российской школы профилактики, в том числе эмоциональной сферы ребенка, видят в качестве продуктивного источника ее дальнейшего развития обращение к педагогической поддержке в части создания необходимых условий социального взросления, подготовленности личности к различным жизненным испытаниям [48].

Анализ самого феномена школьной тревожности, а также особенности развития детей младшего школьного возраста, позволяют говорить о том, что среди причин ее возникновения могут быть отношения самого учащегося к различным компонентам образовательной среды. Работа по профилактике школьной тревожности также должна носить комплексный характер, охватывая различные сферы школьной жизни ребенка. Кроме того, поскольку на разных этапах обучения школьная тревожность обуславливается различными по своей сути причинами, подобная работа должна строиться с учетом возраста учащихся, которым она адресована.

О.В. Сизова указывает, что наиболее актуальной представляется психопрофилактическая работа при переходе из начального звена школы в среднее, когда учащиеся вынуждены адаптироваться к изменяющимся условиям учебной деятельности и общения: они переходят от одного учителя к нескольким учителям-предметникам с различными требованиями, стилем отношений, характерами; к кабинетной системе; появляются новые учебные предметы [64].

А.Ф. Морозова подчеркивает, что психолого-педагогический аспект проблемы профилактики тревожности у школьников требует внимательного изучения комплекса причин, порождающих ее риски для развития детей в условиях современного общества. В исследовании считали наиболее важным осветить проблемы такого вида тревожности, как школьная тревожность в аспекте поиска эффективных путей ее педагогического предупреждения. Как подтверждают многие отечественные и зарубежные исследователи, большинство учащихся связывают свое эмоциональное неблагополучие именно со школой [48].

Опираясь на разработки А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой [47] психолого-педагогическую работу по профилактике школьной тревожности у четвероклассников можно представить поэтапно (Рис. 1).

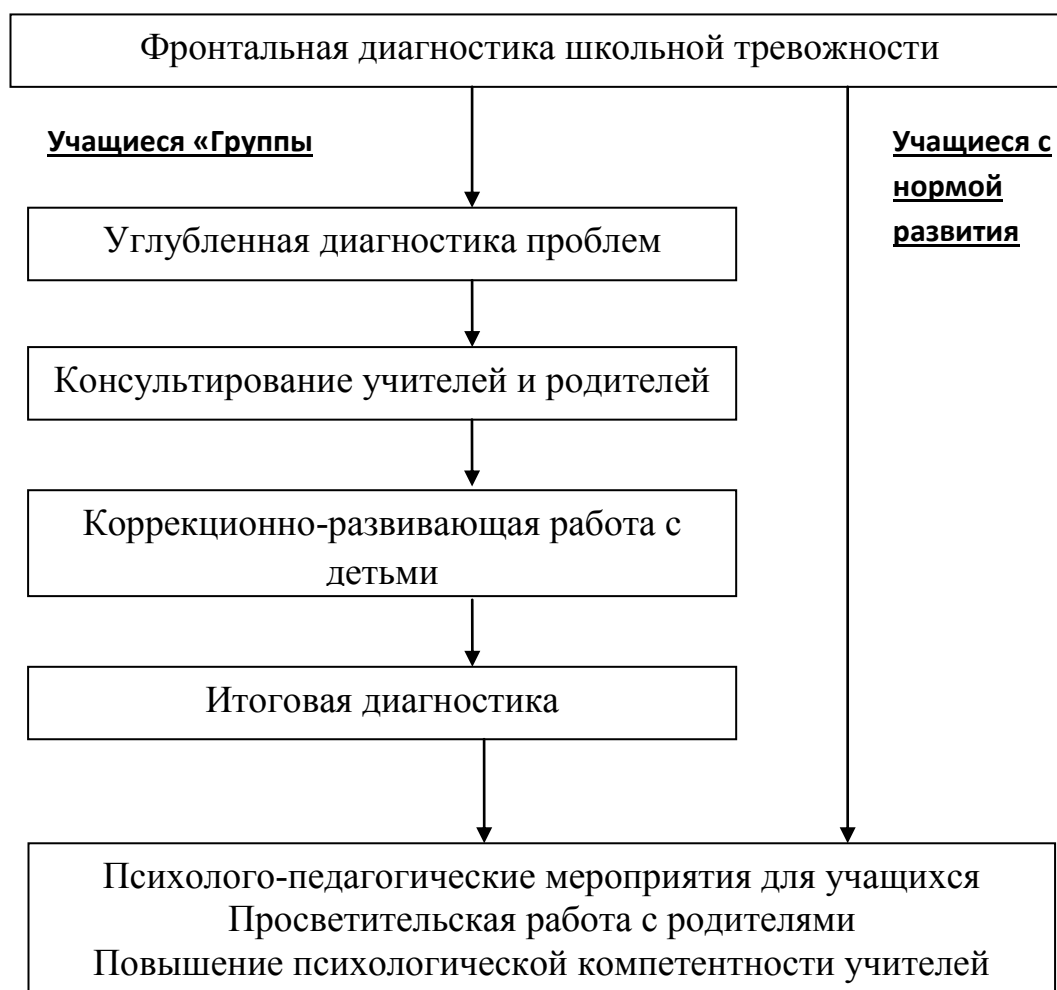


Рис. 1. Структура профилактики школьной тревожности

На первом (психодиагностическом) этапе необходимо выявить детей, для которых характерна повышенная школьная тревожность. Для этого проводится фронтальная психодиагностика либо в тех параллелях, которые традиционно считаются «проблемными» в силу нестабильности социально-педагогической ситуации или возрастных особенностей развития (1-й, 5-й, 8-й, 9-11-й классы), либо, если позволяют ресурсы психологической службы школы, во всех параллелях.

Диагностические методики для фронтальной психодиагностики в силу ее «массовости», а также ежегодной повторяемости, должны отвечать следующим требованиям [47]:

- они должны предоставлять возможность проведения диагностики в групповом режиме, независимо от возраста испытуемых;
- проведение диагностики не должно занимать много времени;
- полученные с их помощью результаты должны легко обрабатываться и интерпретироваться;
- методика должна давать максимально объективный материал, относительно независимый от уровня развития рефлексии испытуемых и их стремления соответствовать социально желательным образцам, а также допускать повторные применения;
- результаты должны быть предоставлены детям в доступной для них форме в режиме «развивающей психодиагностики», что является важным фактором в создании условий для формирования у учащихся мотивации участия в последующих психопрофилактических мероприятиях.

По результатам фронтальной диагностики определяются учащиеся «группы риска» (учащиеся, характеризующиеся повышенной школьной тревожностью). Они требуют повышенного внимания со стороны школьного психолога. На следующих этапах работы с ними необходимо:

- провести углубленную психодиагностику уровня школьной тревожности;

– провести консультации с педагогами и родителями для сбора дополнительных данных об «эмоциональном статусе» ребенка, а также для создания условий, способствующих развитию у взрослых мотивации поддержки ребенка во время участия в профилактических мероприятиях;

– провести профилактическую работу (в индивидуальной или групповой форме);

– осуществить итоговую психодиагностику уровня тревожности учащихся, позволяющую оценить эффективность работы; диагностика проводится как минимум по истечении одного месяца, поскольку навыки эмоционального самоконтроля должны не только сформироваться в процессе работы, но и ассимилироваться по ее окончании.

С учащимися, не составляющими «группу риска», проводятся отдельные психопрофилактические мероприятия, которые, в силу комплексности детерминант школьной тревожности, должны, помимо работы с самими учащимися, затрагивать их родителей и педагогов.

По мнению А.М. Прихожан профилактика должна включать включает 3 взаимосвязанных направления [59]:

1) психологическое просвещение окружающих ребенка взрослых (родителей и педагогов), объяснение им причин и последствий тревожности; обучение взрослых средствам преодоления тревожности у детей (что особенно важно для родителей, учителей), способам помощи детям в овладении средствами преодоления тревожности;

2) непосредственная работа с детьми, которая должна быть направлена, прежде всего, на оптимизацию тех областей, с которыми связаны «возрастные пики» тревожности;

3) работа по обеспечению соответствующей психологической атмосферы, способствующей развитию у ребенка чувства защищенности, межличностной надежности.

Значимым элементом в профилактике и преодолении тревожности является выработка индивидуальных эффективных моделей поведения в

наиболее трудных для человека ситуациях. М.Р. Битянова и др. в структуре программ преодоления школьной тревожности и подготовки детей к новым ситуациям предлагают: снижение неопределенности ситуации через детальный рассказ о ней, обсуждение возможных трудностей, обучение результативным, конструктивным способам поведения в ней. Целесообразно проводить предварительное «проигрывание» наиболее значимых ситуаций (например, репетицию экзамена) [7].

Существенное значение при осуществлении всех программ играет позиция психолога по отношению к ребенку. Как указывает А.И. Захаров, опыт работы подтверждает значимость смены позиции психолога и педагога в процессе осуществления программ – от активной, даже авторитарной роли до роли равного партнера и пассивного наблюдателя. Наиболее эффективным считается, если смена позиции осуществляется при максимальной открытости, объяснении для школьника смысла поведения психолога в той или иной ситуации [26].

По мнению О.Н. Гавриловой и др. важным моментом в профилактике и преодолении тревожности является снятие внутренних зажимов, обретение ребенком и подростком «двигательной свободы», пластики движений. Эту часть работы целесообразно проводить с помощью преподавателей соответствующих дисциплин (ритмики, физкультуры и пр.) [14].

Для повышения эффективности психопрофилактики во многих, случаях необходима «терапия среды», как семейной, так и школы. Это положение, особенно важное для подросткового возраста, остается значимым и для последующих периодов развития. На основе анализа и обобщения литературы, под профилактикой школьной тревожности будем понимать предупредительные меры, связанные с устранением внешних причин, факторов, условий, вызывающих недостатков в развитии, вызывающих повышенную тревожность.

Глава 2. ПРАКТИКА ПРОФИЛАКТИКИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1 Изучение особенностей школьной тревожности четвероклассников на начальном этапе опытно-поисковой работы

Опытно-поисковая работа проводилась с целью апробации программы профилактики школьной тревожности у четвероклассников. Для реализации обозначенной цели были поставлены следующие задачи:

- составить и апробировать на практике программу профилактики школьной тревожности у четвероклассников;
- провести диагностику динамики уровня тревожности у младших школьников.

Опытно-поисковая работа проводилась на базе средней общеобразовательной школы № 146 Кировского района г. Екатеринбурга.

В исследовании принимали участие 21 учащийся 4 «В» класса. Средний возраст выборки на момент констатирующего этапа опытно – поисковой диагностики составлял 9 лет 3 месяца.

В рамках данной работы школьная тревожность младших школьников изучалась по двум критериям: реактивная (ситуационная) тревожность и личностная тревожность.

Для сбора и анализа эмпирических данных применялись методы тестирования и наблюдения за детьми младшего школьного возраста. Для определения уровня тревожности у школьников было выделено и использовано две диагностические методики.

1) Шкала самооценки (Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина) [5], позволяет провести экспресс-диагностику школьной тревожности. При помощи данного теста исследуется уровень самооценки тревожности в настоящий момент (реактивная тревожность как состояние) и личностной тревожности

(как устойчивая характеристика человека). Тест представлен в Приложении 2.

2) «Тест школьной тревожности Филлипса» позволяет углубленно исследовать школьную тревожность по следующим шкалам:

- общая тревожность в школе.
- 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.

Тест школьной тревожности Филлипса» представлен в Приложении 1.

На протяжении всего периода опытно-поисковой работы проводилось наблюдение. В результате можно отметить, что взаимоотношения учителя и учеников построены на умеренном отношении к сотрудничеству. Учитель часто обсуждает с учащимися цели и задачи совместной деятельности. Всегда старается создать на уроке доверительные межличностные отношения с учащимися, признает право учащихся на ошибку, использует часто на уроке учебный взаимоконтроль учащихся, всегда старается ставить ученикам не завышенные, а адекватные отметки; в основном применяет отметки в качестве основного побудительного стимула учащихся к учению, редко ставит неадекватным учащимся в журнал «двойки». На уроках редко использует учащихся в роли «преподавателей».

Стиль поведения и преподавания учителя можно охарактеризовать как эмоционально-методический. Его достоинства: высокий уровень знаний, контактность, проницательность, высокая методичность, требовательность, умение интересно преподавать учебный материал, умение активизировать учеников, возбуждая у них интерес к особенностям самого предмета;

недостатки: повышенная чувствительность, обуславливающая излишнюю зависимость от ситуации на уроке, настроения и подготовленности учащихся.

Межличностные отношения в классе строятся следующим образом: мальчики предпочитают общаться и играть с мальчиками, а девочки - с девочками. Существует пренебрежительное отношение к ребятам, которые учатся плохо. Взаимооценки в основном зависят от того, как к тем или иным ученикам относится учитель – наиболее референтная фигура для этого возраста взрослых.

На уроке соблюдается дисциплина: дети сидят тихо, слушают учителя, выполняют задания, прежде чем ответить, поднимают руку. Но в силу своих возрастных особенностей иногда отвлекаются, некоторые моменты урока вызывают у детей эмоциональный бурный отклик, но учитель умеет настроить учащихся на серьезную дальнейшую работу. На переменах дети подвижны, играют в игры, обсуждают мультфильмы, компьютерные игры.

Анализ результатов исследования, полученных путем тестирования, указывает на закрепление тенденции школьной тревожности именно у учащихся четвертого класса. Обобщенные данные тестирования представлены на рисунках, размещенным в Приложении 4.

По данным обработки результатов по «Шкале тревоги Спилбергера» (адаптация Ю.Л. Ханина) выявлено, что у 33% учащихся состояние реактивной (ситуационной) тревоги находится на повышенной уровне. Чаще всего подобное состояние возникает у учащихся при попадании в стрессовую ситуацию и характеризуется субъективным дискомфортом, напряженностью, беспокойством и вегетативным возбуждением. Естественно, это состояние отличается неустойчивостью во времени и различной интенсивностью в зависимости от силы воздействия стрессовой ситуации. Это свидетельствует о том, что часть детей эпизодически проявляют явное беспокойство в школьной ситуации. У 57% учащихся класса отмечается умеренный уровень реактивной тревожности и 10% выявлен низкий уровень тревожности.

Также у 29% детей отмечается повышенный уровень личной

тревожности, что обуславливает склонность воспринимать угрозу в широком диапазоне ситуаций. При высокой личностной тревожности каждая из этих ситуаций будет обладать стрессовым воздействием и вызывать у школьника выраженную тревогу. По данным диагностики у 57% умеренный, у 14% учащихся класса выявлен низкий уровень тревожности.

Далее было проведенное углубленное исследование школьной тревожности с применением теста Филлипса.

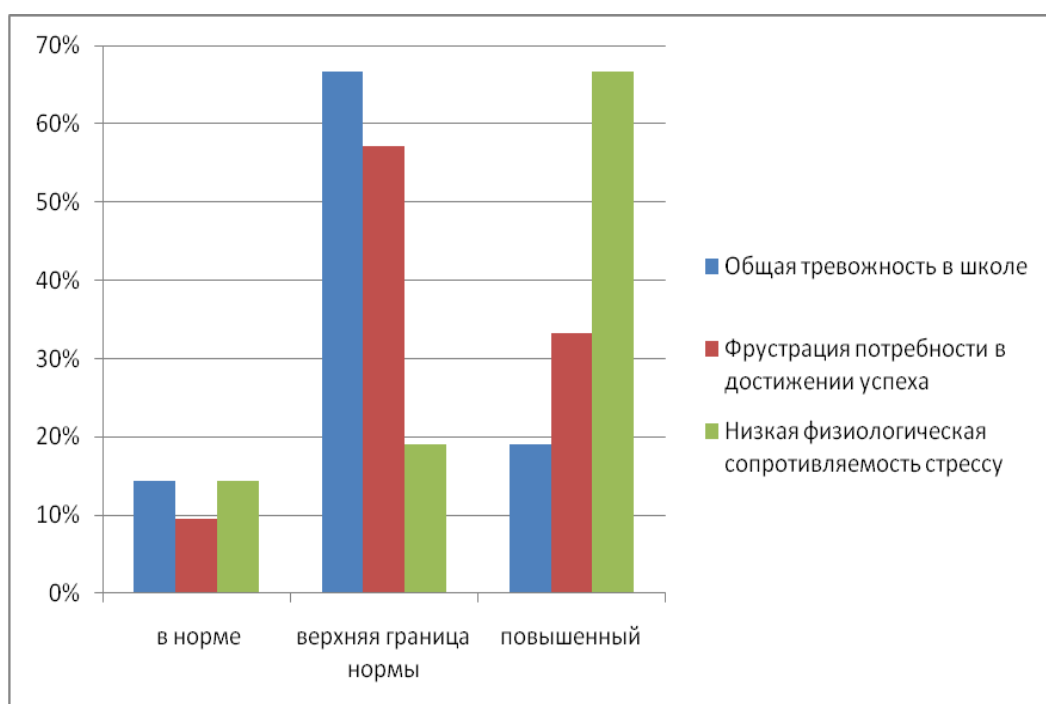


Рисунок 2. – Результаты диагностики реактивной тревожности младших школьников на начальном этапе опытно-поисковой работы

С помощью теста школьной тревожности Филлипса было выявлено, что общее эмоциональное состояние детей в классе, связанное с различными формами их включения в жизнь школы на верхней границе нормы или имеет повышенный уровень. Это может быть связано с тем, что исследование проводилось в начале учебного года, и, как следствие переключаемостью детей с отдыха на учебу после длительных каникул, а также социальные контакты детей, в том числе со сверстниками и педагогическим составом развивались не стабильно.

В целом по данным методик диагностики в классе был выражен неблагоприятный психический фон, не позволяющий учащимся развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата, в том числе и во вне учебной деятельности. У одной четвертой части учащихся, принявших участие в исследовании, выражены негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

Полученные результаты показывают, что у большинства детей (67%) выражены особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды, особенно в ситуации школьной оценки, которая находит свое выраженное не только в оценке учебной деятельности, но и в оценке поведенческой составляющей и часто личностных характеристик.

Далее более глубоко исследовались составляющие личной тревожности учащихся.

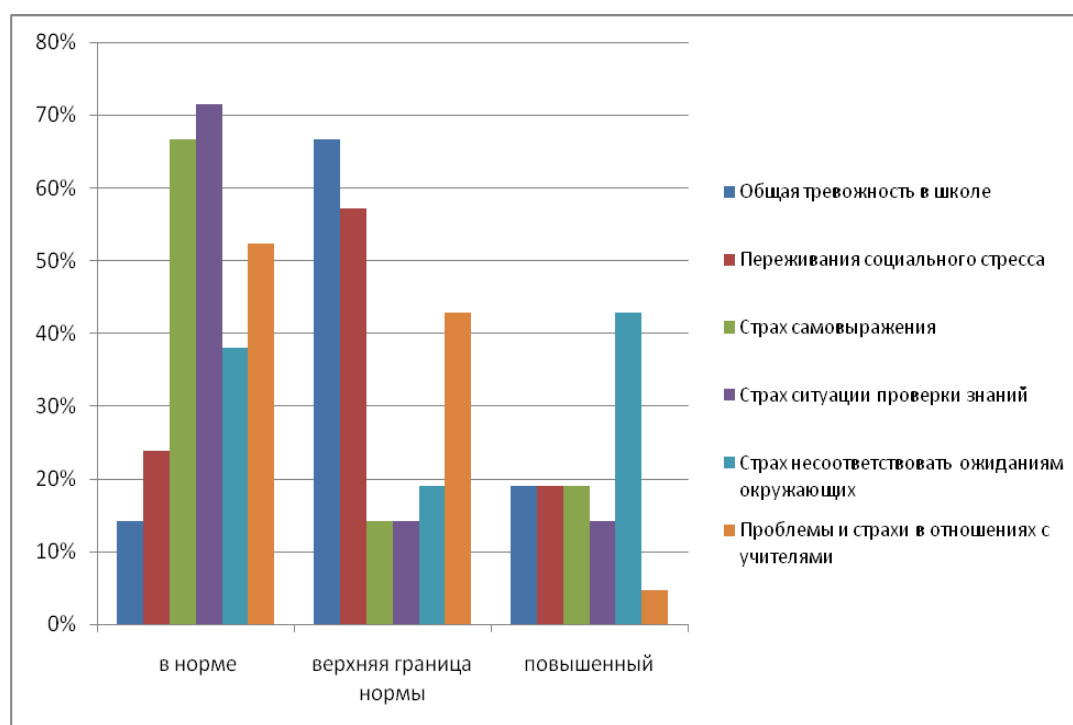


Рисунок 3. – Результаты диагностики личной тревожности младших школьников на начальном этапе опытно-поисковой работы

С помощью теста школьной тревожности Филлипса было выявлено, что общее эмоциональное состояние детей в классе, связанное с различными формами их включения в жизнь школы на верхней границе нормы или имеет повышенный уровень. Это может быть связано с тем, что исследование проводилось в начале учебного года, и, как следствие переключаемостью детей с отдыха на учебу после длительных каникул, а также социальные контакты детей, в том числе со сверстниками и педагогическим составом развивались не стабильно.

Эмоциональное состояние 57% детей в классе не стабильно, после длительных каникул социальные контакты детей, в том числе со сверстниками и педагогическим составом развиваются не стабильно. Негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей выражены у одной четвертой учащихся, принявших участие в исследовании.

Большая часть детей класса спокойно относится к ситуациям школьного контроля. Более 70% детей не испытывают страх в ситуации проверки знаний и страх не соответствовать ожиданиям окружающих. Только 19% учеников демонстрируют негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной проверки) знаний, достижений, возможностей, дети во многом ориентированы на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок.

У большинства испытуемых четвероклассников (67%) выражены особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера. Для этих детей повышена вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды, особенно в ситуации школьной оценки, которая находит свое выражение не только в оценке учебной деятельности, но и в оценке поведенческой составляющей и часто личностных характеристик.

Интересно, что в целом в классе преобладает позитивный эмоциональный фон отношений детей с учителем. Но часть детей (5%) с повышенным уровнем тревожности, выражают негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, что снижает их успешность в обучении.

Итак, в целом уровень школьной тревожности учащихся исследуемого четвертого класса находится в пределах нормы. Однако, надо отметить тот факт, что практически у всех детей исследуемой группы есть повышенные показатели по отдельным факторам. Это находит свое выражение в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Такие дети могут постоянно чувствовать собственную неадекватность, неполноценность, не уверенность в правильности своего поведения.

2.2 Организация профилактики школьной тревожности в четвертом классе

Анализ литературы по профилактике школьной тревожности у младших школьников, показал, что для достижения профилактической цели наиболее эффективная совместная работа педагога, школьного психолога и родителей.

В связи с этим была составлена комплексная программа профилактики школьной тревожности, обеспечивающая условия для стабилизации эмоциональной сферы четвероклассников до уровня «мобилизующей» тревоги, соответствующего возрастной норме.

Профилактическая программа включала три блока:

1) повышение компетентности учителя в области эмоционального развития младших школьников;

2) *непосредственная работа с детьми по овладению умениями саморегуляции;*

3) *просвещение родителей по вопросам взаимоотношений с детьми в период перехода к предметному обучению.*

Данные блоки и их содержание были выстроены согласно методическим рекомендациям А.В. Микляевой [47].

Первый блок включал две линии работы: самообразование учителя и его консультирование у психолога. Основной целью было повышение психолого-педагогической компетентности учителя четвертого класса в области эмоционального развития младших школьников.

Высококомпетентный педагог – это педагог с особым видом мировоззрения, способный конструировать прогностические модели поведения, умеющий принимать и ассимилировать требования современной социальной реальности, а также рефлексировать развитие социальной действительности. Психологическая компетентность преподавателя заключается в умении осознавать уровень собственной деятельности, своих способностей, знать способы профессионального самосовершенствования, уметь видеть причины недостатков в своей работе, в себе, желать самосовершенствования. В данном случае, педагог, учитывая и применяя все приведенные выше условия, тем самым повышал уровень собственной психологической компетентности.

В своей деятельности учитель может использовать следующие методы и приемы, позволяющие снизить уровень школьной тревожности:

1) отсутствие сравнений ребенка с другими учащимися, акцент делается на сравнении с самим собою;

2) стимуляция оптимистического взгляда на возможности ученика (повышение самооценки способствует снижению тревожности и более эффективной деятельности, поддержка и одобрение не могут быть чрезмерными, если они заслужены). Если говорится о недостатках и ошибках

– это делается в мягкой манере, сопровождая упоминанием о достоинствах ученика либо выражая уверенность в преодолении препятствий;

3) при оценивании высокотревожных учащихся, по возможности, избегание низких отметок, в крайнем случае, выставление двух отметок: низкую – за результат, высокую – за приложенные учеником усилия;

4) целенаправленное создание «ситуаций успеха» – предоставление ребенку задания, которые ему по силам, акцент на успешности результата;

5) при работе над новым материалом, освоении новых умений, навыков бережное отношение к тревожным детям, отсутствие спешки (поскольку работа в условиях дефицита времени повышает уровень тревожности учащихся);

6) даже если требуется «наказать» ученика, четко аргументировать свою позицию («Ты получил 3 потому, что очень мало занимаешься. Ты способный, можешь гораздо лучше выучить правило»). Отказ от вербальной агрессии, унижений, высмеиваний ученика: ведь недопустимо заставлять ребенка испытывать чувство беспомощности, неполноценности;

7) построение урока строиться таким образом, чтоб мотивацией деятельности ученика был не страх наказания, а интерес к процессу освоения знаний, увлечение (поскольку приятная деятельность не может быть ассоциироваться с чувством глубокого страха, тревоги, соответственно, чем выше степень субъективного удовольствия, получаемого в процессе обучения – тем ниже уровень тревожности). На уроках приветствуются элементы игры, викторины, использование показа фотографий, репродукций, слайдов, ресурсов всемирной сети, компьютерных технологий;

8) поскольку публичное обсуждение болезненных для учащихся вопросов повышает уровень тревожности и фрустрирует ученика – беседы с учеником на таковые темы уместны лишь наедине с ним (критика лишь в отсутствии других учеников и т.д.).

В рамках самообразования педагог изучал теоретические положения о возрастных закономерностях психического и эмоционального развития

личности, которые раскрывают появление в младшем школьном возрасте таких новообразований, как компетентность, умелость, стремление к самопознанию и открытость новому эмоциональному опыту. На основе работ Л.И. Божович у педагога было закреплено представление о том, что младший школьный возраст является сензитивным для воспитания эмоционального саморегулирования. У учителя сложилось понимание того, что от эффективности взаимодействия с педагогом во многом будет зависеть осознание ребенком своих эмоциональных и регулятивных резервов, овладение способами разумного использования и управления ими, обогащение субъектного эмоционального опыта личности.

Психологическое консультирование позволило учителю освоить умения грамотно давать ребенку точную, содержательную информацию о результатах его деятельности, не смешивая ее с оценками и замечаниями, относящимися к личности в целом; сформировать правильное отношение к неудачам и ошибкам детей; научиться выделять четкие требования к детям в учебной деятельности и поведении, а также разъяснение этих требований детям и родителям. Консультации психологического характера также полезны при освоении учителем приемов, обеспечивающих самоконтроль школьников и рефлексию причин трудностей во взаимоотношениях с некоторыми учениками и выработку способов преодоления этих трудностей.

Второй блок программы ориентирован на младших школьников. Основная цель: создание оптимальных условий для овладения четвероклассниками умениями саморегуляции как основы стабилизации школьной тревожности.

Для достижения данной цели поэтапно решались следующие задачи:

- обучение участников способам осознания и отреагирования эмоций;
- способствование повышению самооценки и общей коммуникативной культуры учащихся;
- формирование у детей критериев и навыков самоконтроля, самостоятельной оценки собственной работы;

- обучение пониманию способов собственной деятельности;
- становление правильного отношения к успеху, как к последствию своих собственных возможностей и усилий; развитие адекватного отношения к неудачам, позволяющего не бояться ошибок;
- обучение способам и приемам преодоления трудностей, неуверенности, страха, повышенного волнения в разных ситуациях и решения внешних и внутренних проблем.

В рамках реализации данного блока в значительной степени помогла такая форма работы как игротренинг, составленный на основе творческой психотехники. Данный тренинг представляет собой комплексные занятия, развивающие у детей все каналы восприятия, в частности тренируют способность быстро и активно концентрировать слуховое внимание и слуховую память, осязание и осязательную память, зрительное внимание и зрительную память, воображение и творческую фантазию. Особо следует отметить, что в тренинге происходит развитие эмоциональной сферы, формирование умения в любое время быстро привести себя в состояние творческой готовности, а также формирование способности самоуправляемого психофизического расслабления и концентрации.

Игротренинг строится как новый вид взаимоотношений педагога с учениками, который улучшает психологическую атмосферу в группе, способствует формированию общительного человека, владеющего словом и телом, умеющего слушать и понимать своего собеседника.

К.С.Станиславский среди многих задач разных видов тренингов самой важной он считал разработку и совершенствование психофизической техники, воспитание «послушных» психических навыков и умений, связанных с вниманием, воображением и фантазией, с мгновенно откликающейся эмоциональной памятью. Эти «послушные» навыки и умения приобретаются детьми именно в процессе игр и общения, что и помогает им учиться и овладевать навыками самообучения. И в этом поможет такая форма, как «игротренинг» – комплексные занятия на развитие

всех каналов восприятия, в основе которого лежит «тренинг творческой психотехники».

При игротренинге у ребенка происходит развитие эмоциональной сферы, формирование умения в любое время быстро привести себя в состояние творческой готовности, а также формирование способности самоуправляемого психофизического расслабления (раскрепощенности) и концентрации.

Практика показала, что игротренинг – это наиболее оптимальная форма проведения групповых занятий для четвероклассников по снижению уровня тревожности на этапе перехода в будущем к ситуации предметного обучения.

В рамках программы профилактики школьной тревожности был составлен и реализован план игровых занятий. Было проведено 12 занятий. Продолжительность каждого занятия не превышала длительности урока (не более 40 минут).

Каждое занятие включало следующие компоненты:

- упражнения на актуализацию позитивного опыта участников, сплочение группы, диагностика наличия свободного внимания, необходимого для психологической работы.
- повторение правил работы в группе.
- для осознания и проработки ребятами личностного смысла понятия «тревожность».
- упражнения на выработку конструктивных способов проработки понятия «тревожность».

Подробно план каждого занятия по данному блоку представлен в Приложении 4.

При проведении занятий обеспечивались: безоценочность, атмосфера принятия и безопасности, оказывалась поддержка. Для этого педагог следовал рекомендациям:

- восхищаться каждой идеей ребенка так же, как восхищаются его первыми шагами;

- позитивно подкреплять все идеи и ответы ребенка;
- использовать ошибку как возможность для нового, неожиданного взгляда на что-то привычное;
- максимально адаптироваться ко всем высказываниям и действиям детей;
- создавать климат взаимного доверия;
- обеспечивать ребенку независимость в выборе и принятии решений с возможностью самостоятельно контролировать собственное продвижение.

Ведущий игрового занятия занимал соответствующую позицию, которую проявлял через следующие действия:

- описывал свои чувства, называл конкретные факты или детали, которые ему понравились;
- выражал удивление и восхищение всем позитивным, что дети делают и говорят на этих занятиях;
- часто употреблял слова одобрения: молодец, прекрасно, хорошо, очень приятно, умница, красиво, отлично, блестяще, восхитительно и др.;
- в случае нарушения хода занятия, обращался к правилам ведения этих занятий, а не к личности ученика;
- в каждом занятии находил что-то позитивное и называл это вслух.

Третий блок апробируемой программы профилактики школьной тревожности предусматривал работу с родителями, которая была нацелена на повышение психолого-педагогической культуры родителей, на организацию совместной продуктивной деятельности как способ оптимизации детско-родительских отношений и развитие эмпатии.

В формировании и развитии личности ребенка, его индивидуальных качеств и социальной компетентности незаменимую роль играет семья. Однако отсутствие у родителей воспитательных навыков, опыта, а так же чрезмерная занятость родителей, перепоручение воспитания бабушкам, дедушкам, няням и т. д. изменяет содержание воспитательного процесса, процесс воспитания становится непостоянным и может проявляться в

отсутствии у ребенка необходимых мотивов, знаний, умений и навыков. В виду занятости родители нередко ищут информацию по воспитанию ребенка в интернет ресурсах, к сожалению, эта информация не всегда бывает конструктивной. По результатам проведенного анкетирования, родители чаще всего обращаются за помощью по вопросам воспитания ребенка к своим родителям, однако старшее поколение не имеет в своем опыте необходимых знаний о современной действительности, таким образом, семья зачастую не справляется со своей социализирующей функцией.

Формами работы с родителями учащихся были: нетрадиционные собрания, переходящие в дискуссионный клуб, практический семинар; беседы и лекции специалистов педагогов, психологов; привлечение родителей к развитию социальной компетентности школьников; повышение их собственной психолого-педагогической компетентности и стимулирование развивающего взаимодействия с детьми; совместные дела с детьми и учителями (участие в организации и проведении походов, определение и расширение области ответственности ребенка в семье).

Материалы работы с родителями представлены в Приложениях 5-6.

На собрание были приглашены родители всего класса, изначально тема была оговорена, «особенности адаптации будущих пятиклассников к предметному обучению». Учитель познакомил с психологическими особенностями периода адаптации и причинами дезадаптации учащихся и наметил пути решения появившихся проблем. Собрание проходило в форме лекции с презентацией, после окончания родители получили памятки.

Таким образом, был разработан и частично апробирован комплекс по профилактике школьной тревожности, состоящий из трех блоков и позволяющий создать все условия.

2.3 Итоги опытно-поисковой работы по теме исследования

По итогам апробации профилактики школьной тревожности у четвероклассников была проведена повторная диагностика. Детально результаты тестирования представлены на диаграммах, расположенных в Приложении 3, рисунки 13-22.

Остановимся на анализе результатов исследования, полученных при помощи «Шкалы тревоги Спилбергера» (адаптация Ю.Л. Ханина).

По итогам профилактической программы, можно отметить снижение уровня ситуативной тревожности в целом по классу. Т.е. часть детей, которая находилась под воздействием стрессовой ситуации снизилась. Но необходимо продолжать профилактику тревожности, чтобы высокие показатели не вернулись и дети смогли выработать психологическую устойчивость во времени и различной интенсивностью в зависимости от силы воздействия стрессовой ситуации. Это свидетельствует о том, что часть детей в настоящее время находится под воздействием стрессовой ситуации и какова интенсивность этого воздействия на него.

Важно отметить, что уровень личностной тревожности, которая представляет собой конституциональную черту, обуславливающую склонность воспринимать угрозу в широком диапазоне ситуаций, у учащихся в значительной степени снизился. Но у 14% детей ее показатели остаются на высоком уровне, т.е. каждая из выше представленных ситуаций, будет обладать стрессовым воздействием на субъект и вызывать у него выраженную тревогу, что свидетельствует о необходимости продолжать профилактику тревожности у младших школьников и делать это на протяжении всего учебного года.

Далее было проведено более детальное исследование реактивной и личностной тревожности четвероклассников при помощи теста Филлипса.

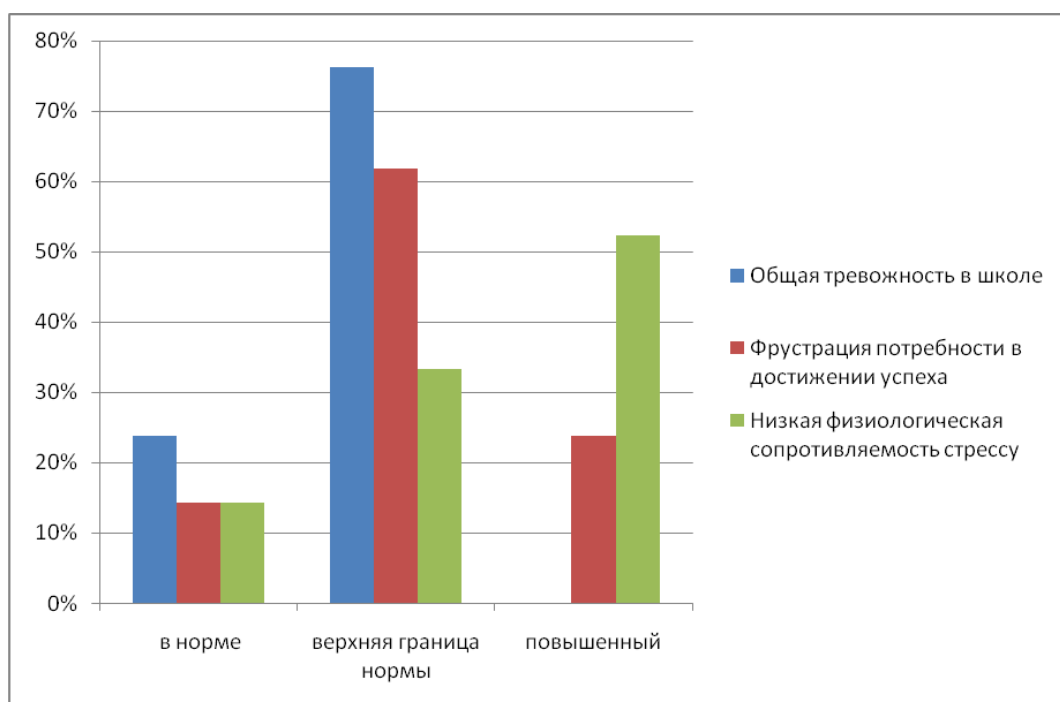


Рисунок 4. – Результаты диагностики реактивной тревожности младших школьников на завершающем этапе опытно-поисковой работы

Общее эмоциональное состояние детей в классе, связанное с различными формами их включения в жизнь школы стало более стабильным, факторов вызывающих повышенный уровень общей тревожности в настоящий момент или нет, либо сила из воздействия на детей ослабла.

Психологический фон в классе становится более благополучным, что позволит учащимся развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата, в том числе и во внеучебной деятельности, и т. д. Но, все же, практически у одной трети класса уровень тревожности в данном вопросе остается повышенным.

У большинства детей выражены особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды, особенно в ситуации школьной оценки, которая находит свое выраженное не только в оценке учебной деятельности, но и в оценке поведенческой составляющей и часто личностных характеристик.

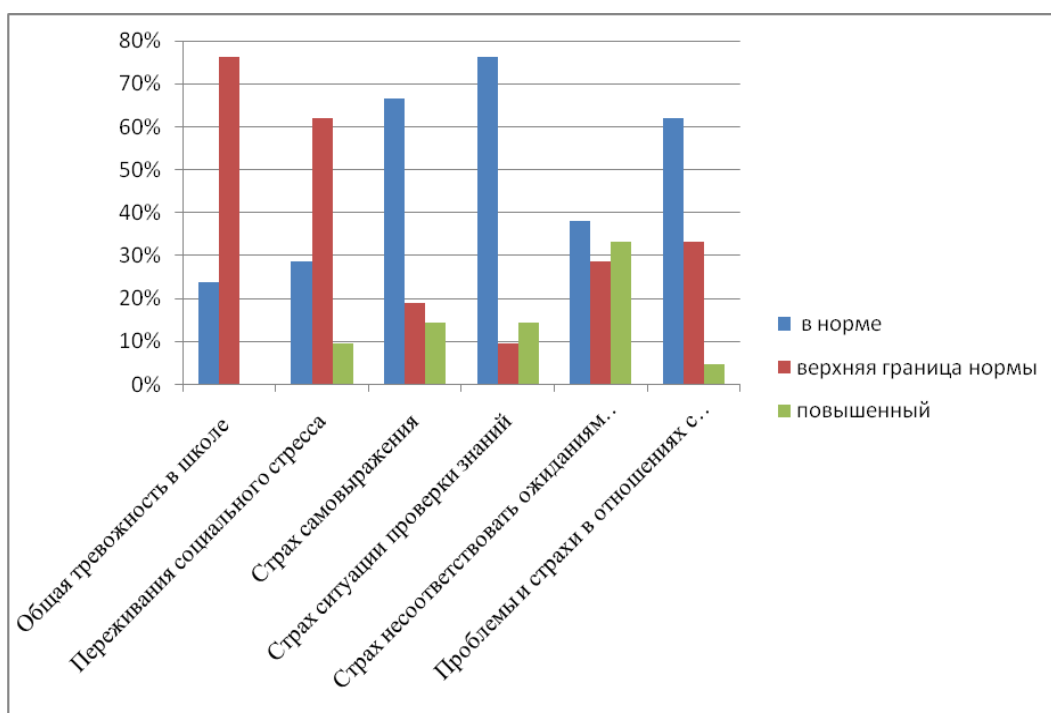


Рисунок 5. – Результаты диагностики личностной тревожности младших школьников на завершающе этапе опытно-поисковой работы

Общее эмоциональное состояние детей в классе, связанное с различными формами их включения в жизнь школы стало более стабильным, факторов вызывающих повышенный уровень общей тревожности в настоящий момент или нет, либо сила из воздействия на детей ослабла.

Но, при этом, эмоциональное состояние большинства детей в классе остается не стабильным, но социальные контакты стали более гармоничными, выстроенными, в том числе со сверстниками и педагогическим составом развиваются не стабильно.

Т.е. негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей выражены у большинства учащихся, по итогам профилактической программы значительно снизилось. Дети больше стали проявлять свои возможности, раскрываться в учебной и вне учебной деятельности. Три ребенка из класса в процессе прохождения профилактической программы приняли участие в конкурсе чтецов и заняли призовые места.

Как и до проведения профилактической программы, большая часть класса не испытывает страх в ситуации проверки знаний. Только треть учеников демонстрирует негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно – публичной) знаний, достижений, возможностей.

Часть детей, которые испытывают страх не соответствовать ожиданиям окружающих снизилась, но не значительно, показатели перешли из повышенных в уровень – верхняя границы нормы; дети во многом ориентированы на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок.

Надо отметить, что в классе стал более позитивный эмоциональный фон в отношениях с учителем. Но, осталась часть детей, хотя ее процент снизился, у которых уровень тревожности довольно высок, что выражается негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка, достаточно большая.

Т.е. в целом у учащихся уровень школьной тревожности лежит в пределах нормы. Но, надо отметить тот факт, что по итогам профилактической программы, практически у всех детей исследуемой группы снизились показатели с повышенных до верхнего предела нормы или стали в норме. Но, остались еще повышенные показатели уровня тревожности по отдельным шкалам у детей, что свидетельствует о том, что профилактику тревожности необходимо продолжать и делать это в течении всего учебного года.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одним из актуальных вопросов в современной психологии является изучение условий формирования личности ребенка, в том числе влияния реальных, объективно складывающихся условий педагогического процесса.

Хорошо известно: то, что заложено в детстве, определяет всю будущую жизнь человека и с этой позиции детство – очень важный жизненный этап. Пора детства несет свои проблемы, свои трудности, свои нравственные коллизии, но все же – это самое лучшее время в жизни каждого человека. Воспитывая, обучая ребенка, родители, педагоги должны сделать его детство радостным, насыщенным посильным трудом и творчеством. Очень важно научить ребенка жить в обществе, правильно строить межличностные отношения со сверстниками и взрослыми. И ребенок должен научиться совершать поступки, правильно реагировать на радости и горе, строить взаимоотношения с людьми. От того, какими у ребенка сложатся отношения с родителями, какие ценности они в него заложат, как будут воспитывать, такой будет и жизнь ребенка.

Данная работа посвящена профилактике уровня тревожности у младших школьников.

Исследование позволило многопланово взглянуть на проблему не только квалификации понятия, но и на теорию вопроса выявления и профилактики тревожности у младших школьников.

Было выявлено, что тревожность порождается межличностными отношениями как стремление реализовать потребность в избегании или устранении напряжения, по сути, равна потребности в межличностной надежности безопасности.

Именно школьный возраст является критическим для развития личности ребенка, поскольку момент поступления в школу является периодом, когда тревожность впервые оформляется как личностная характеристика. В процессе формирования личности (в периоды кризиса) на

протяжении всего периода обучения в младшей школе можно наблюдать динамику тревоги, связанной с ситуациями самовыражения.

В настоящее время используется целый ряд методик психологической диагностики тревожности у детей младшего школьного возраста. Данные методы охватывают и самоотчеты о состоянии страха и тревоги, и способы непосредственного наблюдения за поведением детей, и опросники, и проективные методики. В работе отражены основные из них: метод наблюдения за деятельностью учащихся, определения тревожности учеников младших классов по тесту Филлипса; шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера, адаптация Ю.А.Ханина; диагностика школьной тревожности А.М. Прихожан.

С целью профилактики тревожности младших школьников педагогу при работе ребенком необходимо:

1. осуществлять деятельность по изучению личности ребенка, проанализировать влияние семейной атмосферы на него;
2. формировать позитивные взаимоотношения между ребенком и родителями;
3. оказать помощь в сфере эмоционально-психического здоровья;
4. устранить отрицательные эмоции;
5. помочь ребенку повысить уверенность в собственных силах.

В процессе изучения литературы рассмотрены развивающие программы, направленные на повышение уровня адаптированности и снятия тревожности учащихся начальной школы, на основе которых составлена программа профилактики школьной тревожности учащихся четвертого класса.

Программа включает три блока:

- 1) повышение компетентности учителя в области эмоционального развития младших школьников;
- 2) непосредственная работа с детьми по овладению умениями саморегуляции;

3) просвещение родителей по вопросам взаимоотношений с детьми в период перехода к предметному обучению.

Занятия с учениками были построены в тренинговой форме. Каждое занятие сопровождается релаксационными разминками, которые имеют характер аутогенных тренировок. При проведении тренинговых занятий применялись упражнения по овладению навыкам релаксации. Это позволило решить задачи установления доверия и взаимопонимания между членами группы; снятие эмоциональной напряженности и скованности у школьника путем расслабления; развитие способности к релаксации.

В заключение отметим, что, в целом поставленные задачи выполнены, теоретические источники по проблеме конкретизированы, можно сделать следующий вывод: нужно проводить работу по преодолению тревожности у детей младшего школьного возраста не узко функционально, а в общих, личностно-ориентированных характеристиках, сфокусированных на тех факторах и характеристиках развития детей, которые в каждом возрасте могут стать причиной тревожности. Для каждого ребенка в младшем школьном возрасте центральное место отводится работе с окружающими ребенка взрослыми и условиями семейного воспитания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Г. С. Абрамов. – М. : Акад. Проект, 2006. – 704 с.
2. Абрамова, Г. С. Практикум по возрастной психологии [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Г. С. Абрамов. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
3. Акрушенко, А. В. Психология развития и возрастная психология [Текст] : конспект лекций / А. В. Акрушенко, О. А. Ларина, Т. В. Катарьян. – М. : ЭКСМО, 2008. – 128 с.
4. Астапов, В. М. Психическое здоровье школьников [Текст] : учеб. пособие / В. М. Астапов, Е. Е. Малкова ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб. : Изд-во РГПУ, 2012. – 66 с.
5. Батаршев, А. В. Базовые психологические свойства и самоопределение личности [Текст] / А. В. Батаршев. – СПб. : Речь, 2005. – 208 с.
6. Безрукова, В. С. Основы духовной культуры [Текст] : энцикл. слов. педагога / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Екатеринбург-2000, 2001. – 937 с.
7. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М. Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1997. – 298 с.
8. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества [Текст] : монография / Д. Б. Богоявленская. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. ун-та, 1983. – 172 с.
9. Божович, Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности [Текст] / Л. И. Божович. – М. : Междунар. пед. акад., 1995. – 212 с.
10. Бродская, С. Л. Возрастная психология [Текст] : в вопр. и ответах : учеб. пособие: для студентов вузов / С. Л. Бродская. – М. : Кнорус, 2006. – 255 с.

11. Вейтен, У. Стресс и его эффекты [Текст] / У. Вейтен, М. Ллойд // : Общая психология : тексты : учеб. пособие для студентов вузов : в 3 т. / сост. Ю. Б. Дормашев, С. А. Капустин; отв. ред. В. В. Петухов. – М., 2002. – Т. 2, кн. 1 : Субъект деятельности. – С. 501-542.
12. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике [Текст] / А. С. Воронин. – Екатеринбург : Изд-во УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
13. Воспитание трудного ребенка: дети с девиантным поведением [Текст] : учеб.-метод. пособие / под ред. М. И. Рожкова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
14. Гаврилова, О. Н. Профилактика тревожности в подростковом возрасте [Электронный ресурс] / О. Н. Гаврилова. – Режим доступа : <http://www.rae.ru/forum2012/236/543>.
15. Гани, С. В. Динамика учебной мотивации в процессе обучения в начальных классах [Текст] / С. В. Гани // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2010. – Вып. 5. – С. 131-140.
16. Глейтман, Г. Основы психологии [Текст] / Г. Глейтман, А. Фридлунд, Д. Райсберг ; науч. ред. В. Ю. Большаков, В. Н. Дружинин. – СПб. : Речь, 2001. – 1247 с.
17. Головин, С. Ю. Словарь психолога-практика [Текст] / С. Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Харвест, 2001. – 976 с.
18. Гроголева, О. Ю. Тревожность как проявление школьной дезадаптации младших школьников [Текст] / О. Ю. Гроголева // Актуальные проблемы психологии : сб. науч. тр. / Омск. гос. ун-т ; отв. ред. Л. И. Дементий. – Омск, 2000. 2000. – С. 43-47.
19. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе [Текст] / Н. И. Гуткина. – М. : Акад. Проект, 2000. – 184 с.
20. Данилова, М. В. Проблема детской тревожности в условиях семейного неблагополучия [Текст] / М. В. Данилова, В. В. Трофимова // Молодой ученый. – 2014. – № 3. – С. 901-904.

21. Дарвиш, О. Б. Возрастная психология [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / О. Б. Дарвиш ; под ред. В. Е. Ключко. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 264 с.
22. Демидова, И. Ф. Психология развития и возрастная психология [Текст] / И. Ф. Демидова. – Таганрог : [б. и.], 2003. – 371 с.
23. Диагностики эмоционально-нравственного развития [Текст] / ред.-сост. И. Б. Дерманова. – СПб. : Речь, 2002. – 176 с.
24. Еникеев, М. И. Психологический энциклопедический словарь [Текст] / М. И. Еникеев. – М. : Велби : Проспект, 2006. – 558 с.
25. Забродин, Ю. М. К методике оценки уровня тревожности по характеристикам временной перцепции [Текст] / Ю. М. Забродин, Л. В. Бороздина, И. А. Мусина // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10, № 5. – С. 87-94.
26. Захаров, А. И. Игра как способ преодоления неврозов у детей [Текст] / А. И. Захаров. – СПб. : КАРО, 2006. – 416 с.
27. Зиновьева, Э. В. Школьная тревожность и ее связь с когнитивными и личностными особенностями младших школьников [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол наук : 19.00.01 / Э. В. Зиновьева ; Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М. А. Шолохова. – М., 2005. – 24 с.
28. Зиядова, Д. З. Проблемы профилактики преступлений и иных правонарушений среди несовершеннолетних [Текст] : учеб. пособие по спецкурсу / Д. З. Зиядова. – Махачкала : Изд-во ДГУ, 2001. – 263 с.
29. Иванова, А. А. Педагогическая профилактика в системе предупреждения преступлений [Текст] : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.08 / А. А. Иванова ; Нижегор. акад. МВД России. – Н. Новгород, 2006. – 311 с.
30. Изард, К. Э. Психология эмоций [Текст] / К. Э. Изард ; пер. с англ. В. Мисник. – СПб. : Питер, 2002. – 464 с.
31. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 783 с.

32. Истратова, О. Н. Справочник психолога начальной школы [Текст] / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 442 с.
33. Каменская, Е. Н. Психология развития и возрастная психология [Текст] : конспект лекций / Е. Н. Каменская. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 252 с.
34. Комер, Р. Общая психология [Электронный ресурс] : глоссарий / Р. Комер. – Режим доступа : <http://vocabulary.ru/dictionary/40>.
35. Костина, Л. М. Игровая терапия с тревожными детьми [Текст] / Л. М. Костина. – СПб. : Речь, 2003. – 160 с.
36. Кочубей, Б. И. Эмоциональная устойчивость школьника [Текст] / Б. И. Кочубей. – М. : Знание, 1988. – 80 с.
37. Кувшинова, Т. А. Формирование эмоционально-волевой сферы младших школьников в условиях социально-реабилитационного центра [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Кувшинова ; Кемеров. гос. ун-т. – Кемерово, 2007. – 25 с.
38. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: (развитие ребенка от рождения до 17 лет) [Текст] : учеб. пособие / И. Ю. Кулагина. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 175 с.
39. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребёнка [Текст] / М. И. Лисина ; под ред. А. Г. Рузской. – М. : Ин-т практ. психологи ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 384 с.
40. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для студентов / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2004. – 320 с.
41. 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.
42. Малкина-Пых, И. Г. Возрастные кризисы [Текст] : справ. практ. психолога / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2005. – 896 с.

43. Малкова, Е. Е. Методика «Многомерная оценка детской тревожности» [Текст] / Е. Е. Малкова // Новости науки и техники. Серия: Медицина. Психиатрия. – 2007. – № 2. – С. 134-134.

44. Мамадалиева, Г. А. Система психолого-педагогической работы с тревожными подростками [Текст] / Г. А. Мамадалиева, С. Расулов // Вестник Таджикского национального университета. – 2008. – № 3. – С. 181-184.

45. Методические материалы по организации профессиональной деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении [Текст] / сост. Е. В. Мазурова. – Барнаул : [б. и.], 2009. – 130 с.

46. Меттус, Е. В. Программы психолого-педагогического сопровождения как способ реализации требований ФГОС второго поколения [Электронный ресурс] / Е. В. Меттус. – Режим доступа : <http://www.uchmet.ru/articles/139138/>.

47. Микляева, А. В. Школьная тревожность: диагностика, коррекция, развитие [Текст] / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. – СПб. : Речь, 2004. – 248 с.

48. Морозова, А. Ф. Педагогическая поддержка учащихся как условие предупреждения рисков школьной тревожности в отечественном и зарубежном опыте [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. Ф. Морозова ; Татар. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Казань, 2008. – 22 с.

49. Мухина, В. С. Детская психология [Текст] : учеб. для студентов пед. ин-тов / В. С. Мухина. – М. : Апрель Пресс : Эксмо-Пресс, 2000. – 352 с.

50. Немов, Р. С. Психология [Текст] : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 1997. – Кн. 1 : Общие основы психологии. – 576 с.

51. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Л. Ф. Обухова. – М. : Пед. о-во России, 2006. – 448 с.

52. Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе [Текст] / Р. В. Овчарова. – М. : Сфера, 2001. – 240 с.

53. Павлов, И. В. Готовность сотрудников ОВД к профилактике правонарушений несовершеннолетних [Текст] / И. В. Павлов, И. И. Павлова, Е. В. Фогель // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2006. – № 2. – С. 107-112.

54. Перлз, Ф. Понимание тревоги в гештальтерапии. Превращение тревожности в возбуждение [Текст] / Ф. Перлз // Общая психология : тексты : учеб. пособие для студентов вузов : в 3 т. / сост. Ю. Б. Дормашев, С. А. Капустин; отв. ред. В. В. Петухов. – М., 2002. – Т. 2, кн. 1 : Субъект деятельности. – С. 548-560.

55. Практикум по возрастной психологии [Текст] : сб. психодиагност. методик / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2002. – 688 с.

56. Практикум по психологии состояний [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / под ред. А. О. Прохорова. – СПб. : Речь, 2004. – 480 с.

57. Прихожан, А. М. Анализ причин тревожности в общении со сверстниками у подростков [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. М. Прихожан ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 1977. – 26 с.

58. Прихожан, А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст [Текст] / А. М. Прихожан. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с.

59. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков [Текст] : психол. природа и возраст. динамика / А. М. Прихожан. – М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 304 с.

60. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Е. Е. Сапогова. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 460 с.

61. Сафонова, Л. В. Педагогические условия воспитания эмоционального саморегулирования младших школьников в учебной деятельности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Л. В. Сафонова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1999. – 23 с.

62. Сидоров, К. Р. Исследование причин тревожности учащихся [Текст] / К. Р. Сидоров, И. Г. Крохина // Новое образование. – 2013. – № 1. – С. 3-5.

63. Сидоров, К. Р. Психосоматические заболевания: проблема этиологии и прогноза [Текст] / К. Р. Сидоров // Деструктивность человека: феноменология, динамика, коррекция : материалы 2-й регион. науч.-практ. конф., 28-29 нояб. 2003 г., Ижевск - Воткинск / под ред. С. Ф. Сироткина, М. Л. Мельниковой, Т. Н. Шикаловой. – Ижевск, 2003. – С. 44-48.

64. Сизова, О. В. Профилактика психической напряженности и тревожности школьников при переходе их в среднее звено школы [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / О. В. Сизова ; Твер. гос. ун-т. –Тверь, 2001. – 22 с,

65. 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.

66. Соловьев, В. Н. Адаптация, стресс, здоровье [Текст] : учеб.-метод. пособие / В. Н. Соловьев. – Ижевск : Изд-во Удмурт. ун-та, 2005. – 111 с.

67. Сорокоумова, Е. А. Возрастная психология [Текст] / Е. А. Сорокоумова. – СПб. : Питер, 2009. – 208 с.

68. Степанов, С. С. Большие проблемы маленького ребенка [Текст] : советы психолога родителям / С. С. Степанов. – М. : Педагогика-Пресс, 1995. – 168 с.

69. Творогова, Н. Д. Страх и тревожность. Психология [Текст] : лекции для студентов мед. вузов / Н. Д. Творогова. – М. : ВУНМЦ, 1998. – 341 с.

70. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии [Текст] : пособие для студентов пед. училищ и колледжей, воспитателей дет. сада / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина ; под ред. Г. А. Урунтаевой. – М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. – 290 с.

71. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Х. Хекхаузен. – СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003. – 860 с.
72. Хилько, М. Е. Возрастная психология [Текст] : конспект лекций / М. Е. Хилько, М. С. Ткачева. – М. : Юрайт, 2010. – 126 с.
73. Хрестоматия по возрастной психологии [Текст] : учеб. пособие для студентов / сост. Л. М. Семенюк ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Ин-т практ. психологии, 1996. – 256 с.
74. Хромов, А. Б. Позитивные эмоциональные состояния младших школьников в ситуациях дифференцированного обучения [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. Б. Хромов ; Казан. гос. техн. ун-т им. А. Н. Туполева. – Казань, 2005. – 26 с.
75. Хухлаева, О. В. Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет [Текст] : психол. игры, упражнения, сказки / О .В .Хухлаева. – М. : Генезис, 2003. – 176 с.
76. Чуносков, М. А. Концептуальные основы профилактики дилеквентного поведения несовершеннолетних [Электронный ресурс] / М. А. Чуносков, М. А. Таранин. – Режим доступа : <http://research-journal.org/law/k-voprosu-opredeleniya-termina-profilaktika-pravonarushenij-sredi-detej/>.
77. Экспериментальная психология [Текст] : сб. ст. : пер. с фр. / ред.-сост. П. Форесс, Ж. Пиаже ; общ. ред. А. Н. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1978. – Вып. 6. – 301 с.
78. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника [Текст] / Д. Б. Эльконин // Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М., 1989. – С. 220-258.
79. Эмоциональные состояния школьников и дифференцированное обучение [Текст] // Гендерный мир. Взгляд изнутри : материалы 3-й регион. науч.-практ. конф. с междунар. участием / Курган. гос. ун-т. – Курган, 2002. – С. 88-92.

Приложение 1.

Тест школьной тревожности Филлипса

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьниками или быть предложены в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить “да” или “нет”.

Инструкция: Ребята, сейчас вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь не может быть верных или неверных. Хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь.

На листе для ответов сверху напишите свои имя и фамилию, класс. Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ “+”, если вы согласны с ним, или “-“, если не согласны.

Вопросы:

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости оттого, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорил?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты молчишь, отвечая урок, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Боишься ли ты, что тебя оставят на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, что хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?
17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?

19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, если ты сделаешь ошибку при ответе?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли ты с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступать в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель вызывает тебя к доске?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, говорит ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты чувствуешь себя с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят о том, что тебя задевает?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебой?
33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимания?
34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?
35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?
36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как мамы твоих одноклассников?
37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?
38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?
39. Считаешь ли ты, что одеваешься так же хорошо, как и твои одноклассники?
40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?
41. Обладают ли, на твой взгляд, способные ученики в классе какими-то особыми правами?
42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удастся быть лучше их?
43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?
44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?

45. Высмеивают ли временами одноклассники твою внешность и поведение?

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

47. Если ты не можешь ответить на вопрос учителя, чувствуешь ли, что вот-вот расплачешься?

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

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

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

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

52. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?

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

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

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

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

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

58. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь у доски перед всем классом?

Обработка и интерпретация результатов

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

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

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

Факторы	Номера вопросов
Общая тревожность в школе	2, 4, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46 – 58 E=22
Переживание социального стресса	5, 10, 15, 20, 24, 30, 33, 36, 39, 42, 44 E=11
Фрустрация потребности в достижении успеха	1, 3, 6, 11, 17, 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43 E=13
Страх самовыражения	27, 31, 34, 37, 40, 45 E=6
Страх ситуации проверки знаний	2, 7, 12, 16, 21, 26 E=6
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	3, 8, 13, 17, 22 E=5
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	9, 14, 18, 23, 28 E=5
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	2, 6, 11, 32, 35, 41, 44, 47 E=8

Ключ к вопросам

«+» – да (11, 20, 22, 24, 25, 30, 35, 36, 38, 39, 41, 43, 44)

«-» - нет (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 37, 40, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58)

Результаты

1. Число несовпадений знаков («+» – да, «-» – нет) по каждому фактору (- абсолютное число несовпадений в процентах: $< 50\%$; $\geq 50\%$; $\geq 75\%$).

Для каждого респондента.

2. Представление этих данных в виде индивидуальных диаграмм.

3. Число несовпадений по каждому измерению для всего класса: - абсолютное значение - $< 50\%$; $\geq 50\%$; $\geq 75\%$.

4. Представление этих данных в виде диаграммы.

5. Количество учащихся, имеющих несовпадений по определенному фактору $\geq 50\%$ и $\geq 75\%$ (для всех факторов).

6. Предоставление сравнительных результатов при повторных замерах.

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

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора)

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

2. Переживание социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его эмоциональные контакты (прежде всего – со сверстниками).

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

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

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

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

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

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

Бланк

+															
-															

Приложение 2.

Шкала самооценки (Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина)

Данный тест является надежным и информативным способом самооценки уровня тревожности в данный момент (реактивная тревожность как состояние) и личностной тревожности (как устойчивая характеристика человека). Разработан Ч.Д. Спилбергером (США) и адаптирован Ю.Л. Ханиным.

Личностная тревожность характеризует устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги. Реактивная тревожность характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Очень высокая реактивная тревожность вызывает нарушения внимания, иногда нарушение тонкой координации. Очень высокая личностная тревожность прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и с психосоматическими заболеваниями.

Но тревожность не является изначально негативной чертой. Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной личности. При этом существует оптимальный индивидуальный уровень «полезной тревоги».

Шкала самооценки состоит из 2-х частей, отдельно оценивающих реактивную (РТ, высказывания № 1 – 20) и личностную (ЛТ, высказывания № 21 – 40) тревожность.

БЛАНК ДЛЯ ОТВЕТОВ

Шкала самооценки

(Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханнин)

Фамилия _____ Дата _____

Инструкция: «Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните соответствующую цифру справа в зависимости от того, КАК ВЫ СЕБЯ ЧУВСТВУЕТЕ в ДАННЫЙ МОМЕНТ. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных или неправильных ответов нет».

1 – Нет, это не так

2 – Пожалуй, так

3 – Верно

4 – Совершенно верно

1.	Я спокоен				
2.	Мне ничто не угрожает				
3.	Я нахожусь в напряжении				
4.	Я испытываю сожаление				
5.	Я чувствую себя свободно				

6.	Я расстроен				
7.	Меня волнуют возможные неудачи				
8.	Я чувствую себя отдохнувшим				
9.	Я беспокоен				
10.	Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения				
11.	Я уверен в себе				
12.	Я нервничаю				
13.	Я не нахожу себе места				
14.	Я взвинчен				
15.	Я не чувствую скованности, напряженности				
16.	Я доволен				
17.	Я озабочен				
18.	Я слишком возбужден и мне не по себе				
19.	Мне радостно				
20.	Мне приятно				
21.	Я испытываю удовольствие				
22.	Я очень быстро устаю				
23.	Я легко могу заплакать				
24.	Я хотел бы быть таким же счастливым, как и другие				
25.	Нередко я проигрываю из-за того, что недостаточно быстро принимаю решения				
26.	Обычно я чувствую себя бодрым				
27.	Ожидаемые трудности обычно очень тревожат меня				
28.	Я спокоен, хладнокровен и собран				
29.	Я слишком переживаю из-за пустяков				
30.	Я вполне счастлив				
31.	Я принимаю все слишком близко к сердцу				

32.	Мне не хватает уверенности в себе				
33.	Обычно я чувствую себя в безопасности				
34.	Я стараюсь избегать критических ситуаций				
35.	У меня бывает хандра				
36.	Я доволен				
37.	Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня				
38.	Я так сильно переживаю свои разочарования, что потом долго не могу о них забыть				
39.	Я уравновешенный человек				
40.	Меня охватывает сильное беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах				

Показатели РТ и ЛТ подсчитываются по формулам: $РТ = \Sigma 1 - \Sigma 2 + 35$, где $\Sigma 1$ – сумма зачеркнутых цифр на бланке по пунктам шкалы 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18;

$\Sigma 2$ – сумма остальных зачеркнутых цифр (пункты 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20).

$ЛТ = \Sigma 1 - \Sigma 2 + 35$,

где $\Sigma 1$ – сумма зачеркнутых цифр на бланке по пунктам шкалы 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40; $\Sigma 2$ – сумма остальных цифр по пунктам 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39.

При интерпретации результат можно оценивать так: до 30 – низкая тревожность; 31-45 – умеренная тревожность; 46 и более – высокая тревожность.

Значительные отклонения от уровня умеренной тревожности требуют особого внимания, высокая тревожность предполагает склонность к появлению состояния тревоги у человека в ситуациях оценки его компетентности. В этом случае следует снизить субъективную значимость ситуации и задач и перенести акцент на осмысление деятельности и формирование чувства уверенности в успехе.

Низкая тревожность, наоборот, требует повышения внимания к мотивам деятельности и повышения чувства ответственности. Но иногда очень низкая тревожность в показателях теста является результатом активного вытеснения личностью высокой тревоги с целью показать себя в «лучшем свете».

Шкалу можно успешно использовать в целях саморегуляции, в целях руководства и психокоррекционной деятельности.

Для оценки динамики состояния тревоги (например, до занятий аутотренингом и после курса аутотренинга) можно использовать первую

половину шкалы (высказывания № 1– 20) и укороченный вариант шкалы, на заполнение которого уходит 10 – 15 сек.

БЛАНК ДЛЯ ОТВЕТОВ

Шкала самооценки

Фамилия _____ Дата _____

Инструкция: «Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните соответствующую цифру справа в зависимости от того, КАК ВЫ ЧУВСТВУЕТЕ СЕБЯ В ДАННЫЙ МОМЕНТ. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных или неправильных ответов нет».

А – Нет, это не так.

В – Пожалуй, так.

С – Верно.

D – Совершенно верно.

		A	B	C	D
1.	Я чувствую себя свободно	1	2	3	4
2.	Я нервничаю	1	2	3	4
3.	Я не чувствую скованности	1	2	3	4
4.	Я доволен	1	2	3	4
5.	Я озабочен	1	2	3	4

Приложение 3

Результаты диагностики школьной тревожности учащихся четвертого класса

1. Представление результатов по шкале «Реактивная (ситуативная) тревожность»



2. Представление результатов по шкале «Личная тревожность»



3. Представление результатов по шкале «Общая тревожность в школе»



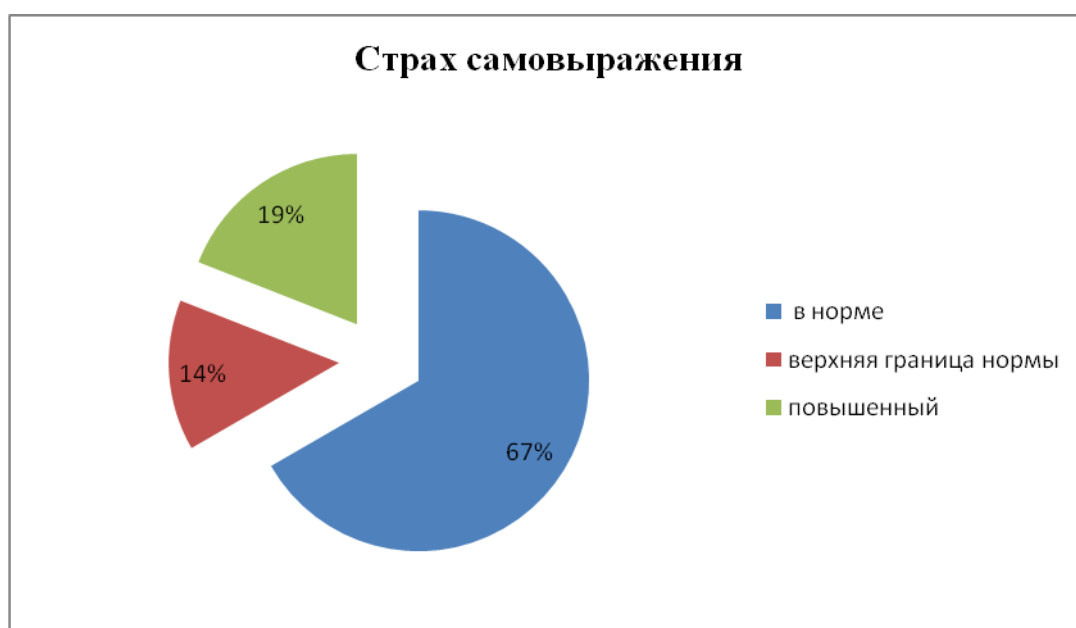
4. Представление результатов по шкале «Переживание социального стресса»



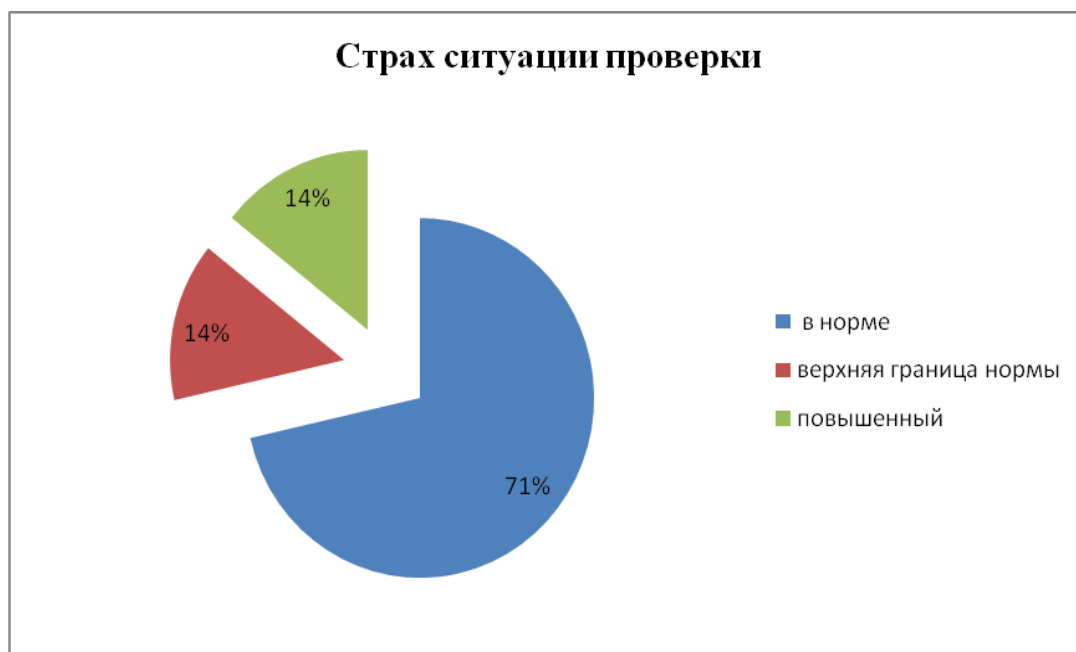
5. Представление результатов по шкале «Фрустрация потребности в достижении успеха»



6. Представление результатов по шкале «Страх самовыражения»



7. Представление результатов по шкале «Страх ситуации проверки»



8. Представление результатов по шкале «Страх несоответствовать ожиданиям окружающих»



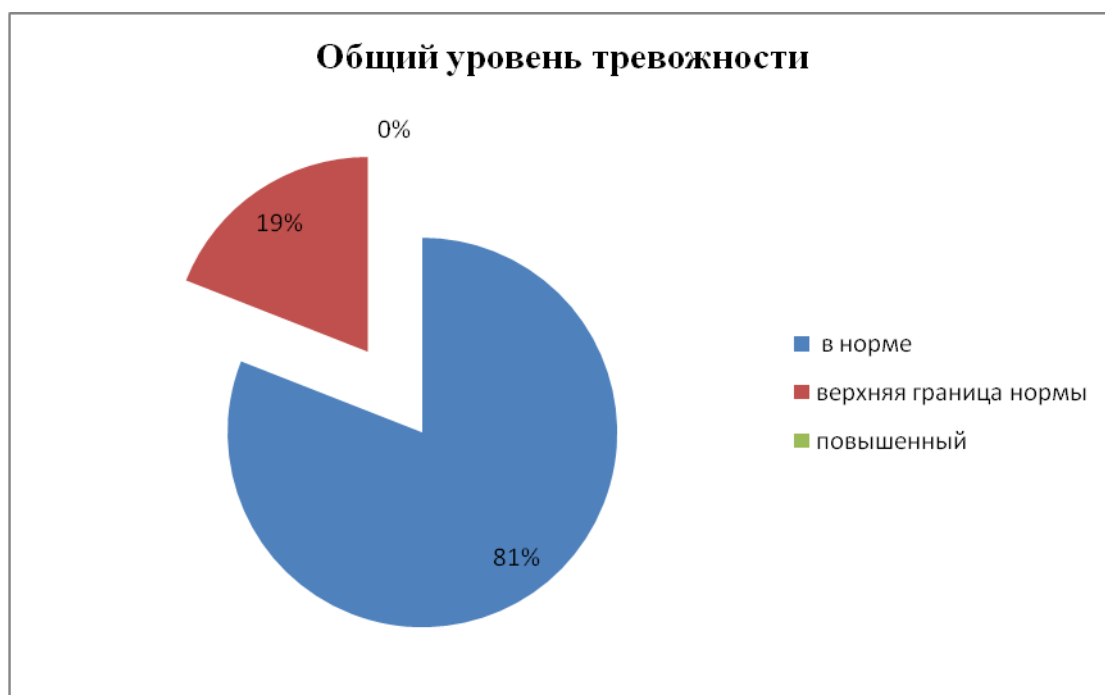
9. Представление результатов по шкале «Фрустрация потребности в достижении успеха»



10. Представление результатов по шкале «Проблемы и страхи в отношении с учителем»

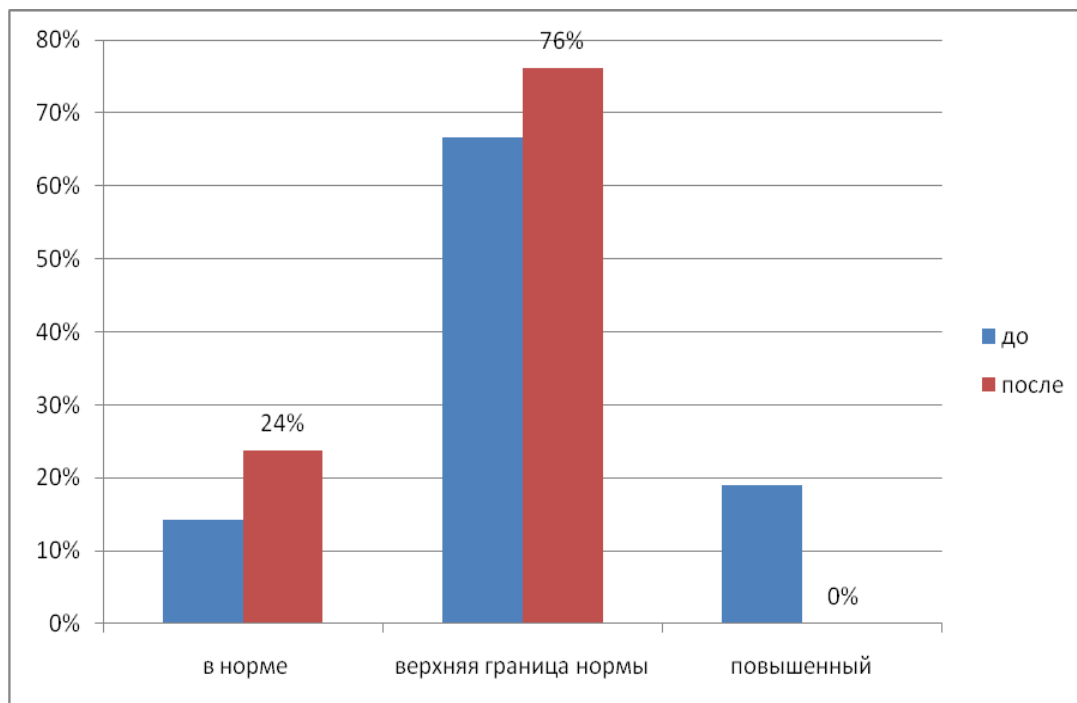


11. Представление результатов по шкале «Общий уровень тревожности»



Результаты исследования (после)

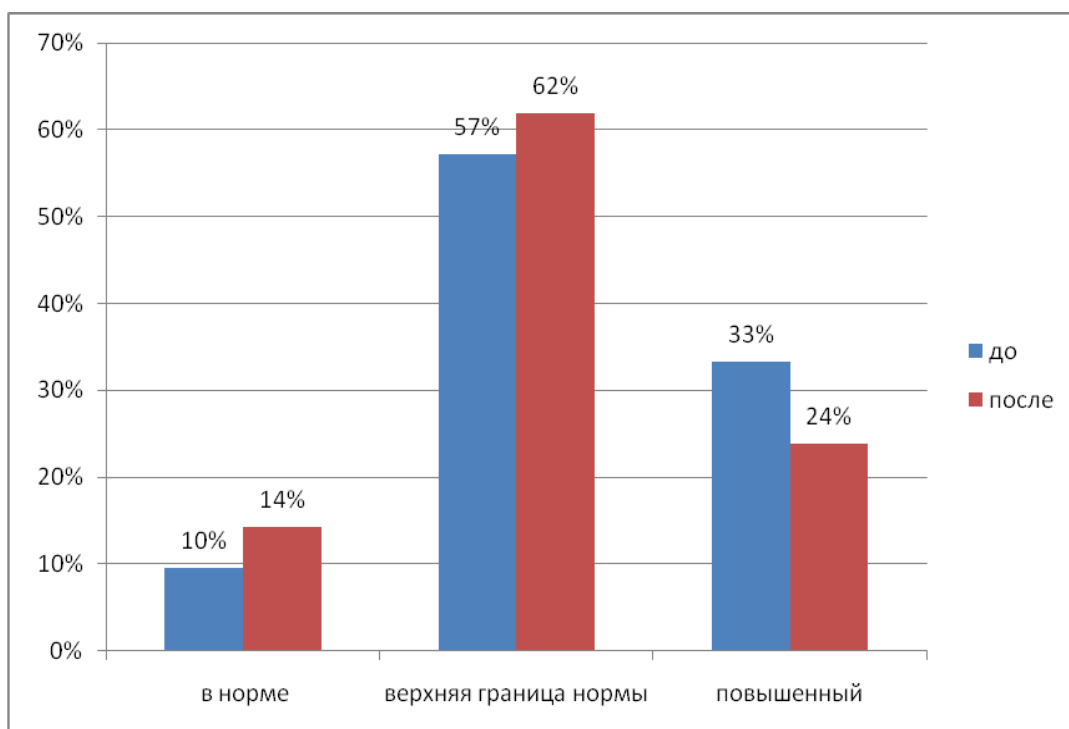
12. Представление результатов по шкале «Общая тревожность в школе»



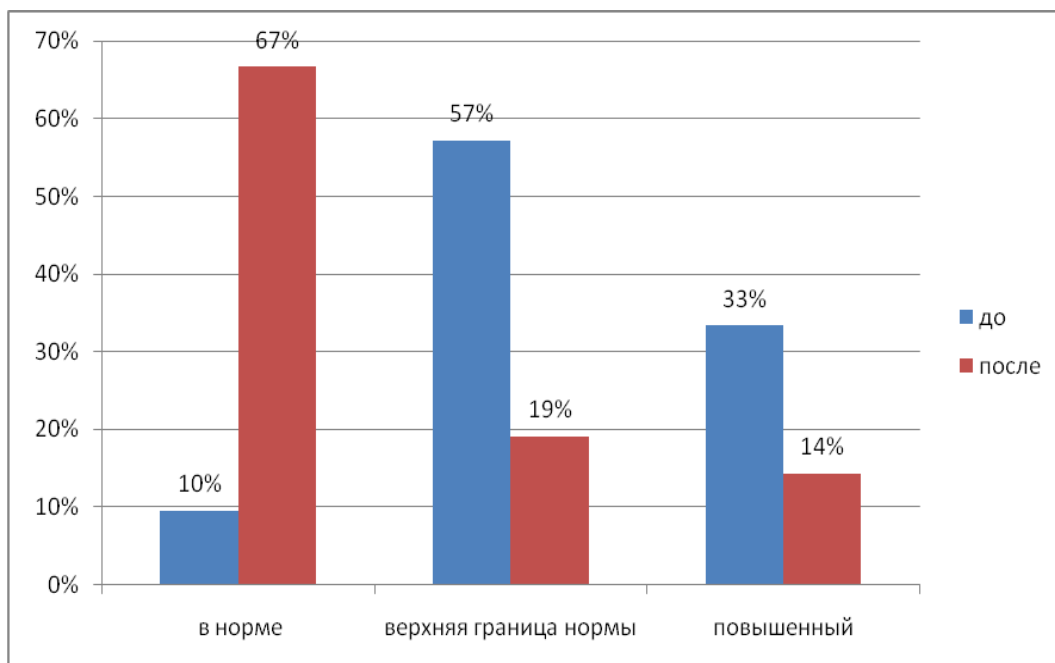
13. Представление результатов по шкале «Переживание социального стресса»



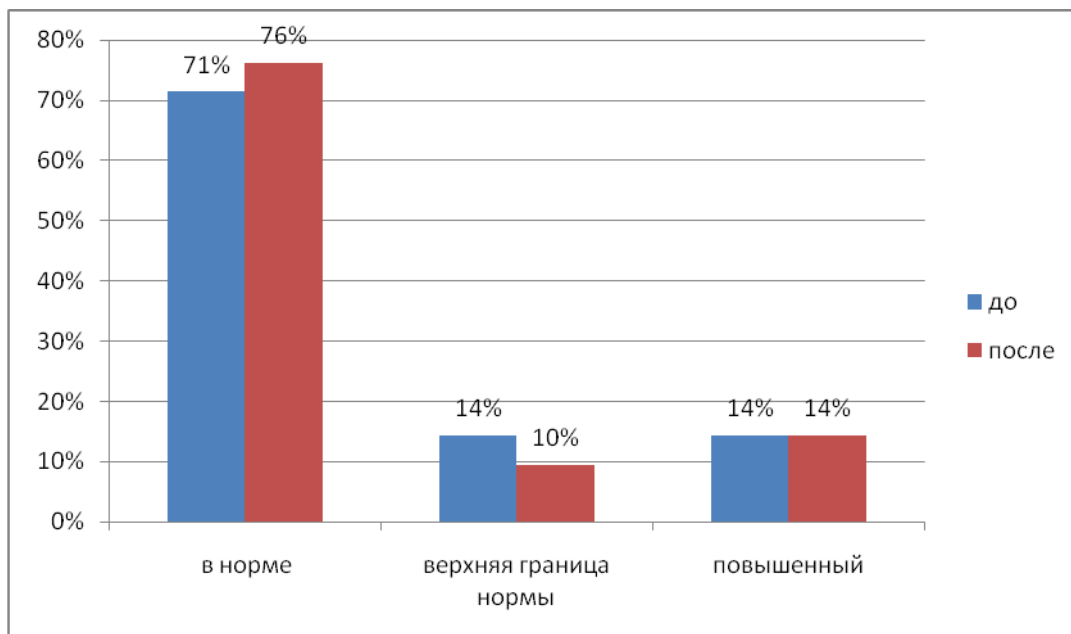
14. Представление результатов по шкале «Фрустрация потребности в достижении успеха»



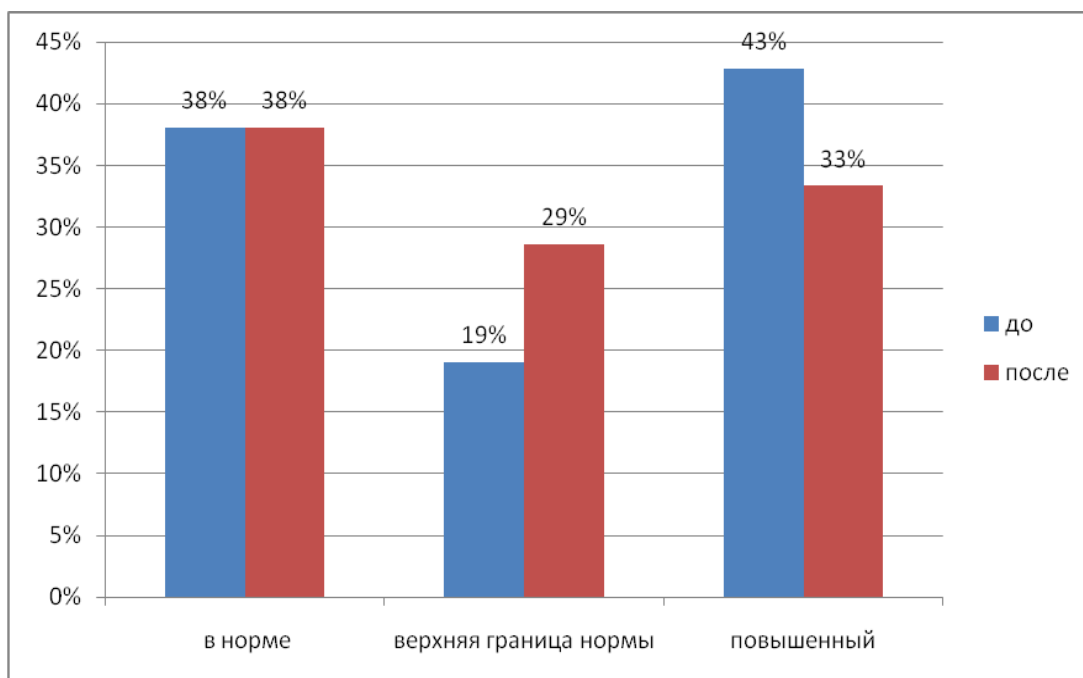
15. Представление результатов по шкале «Страх самовыражения»



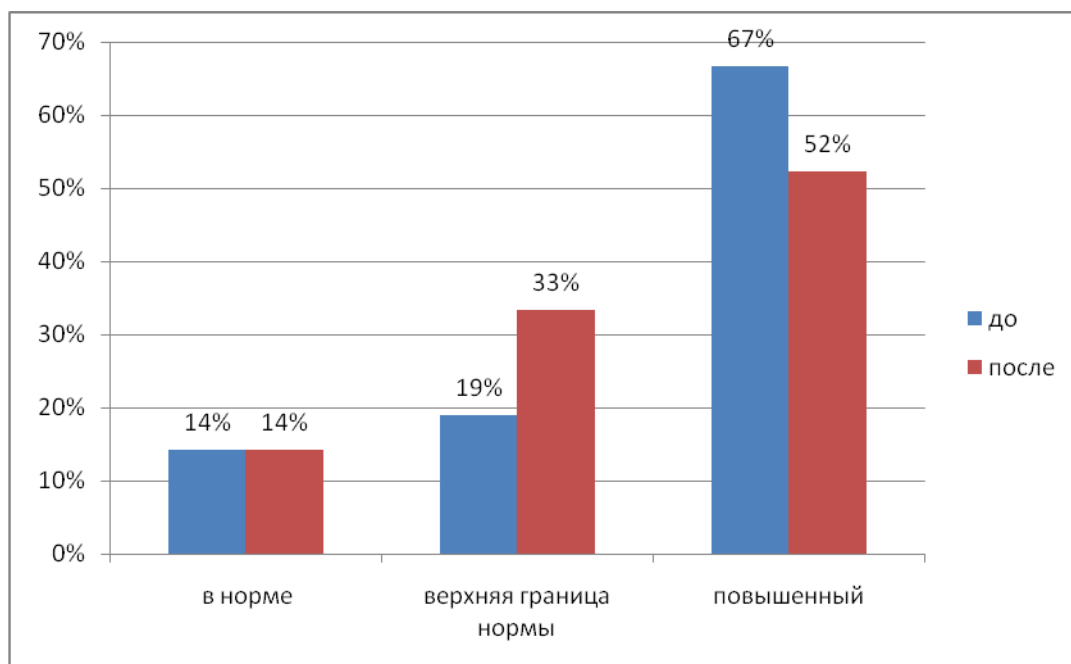
16. Представление результатов по шкале «Страх ситуации проверки»



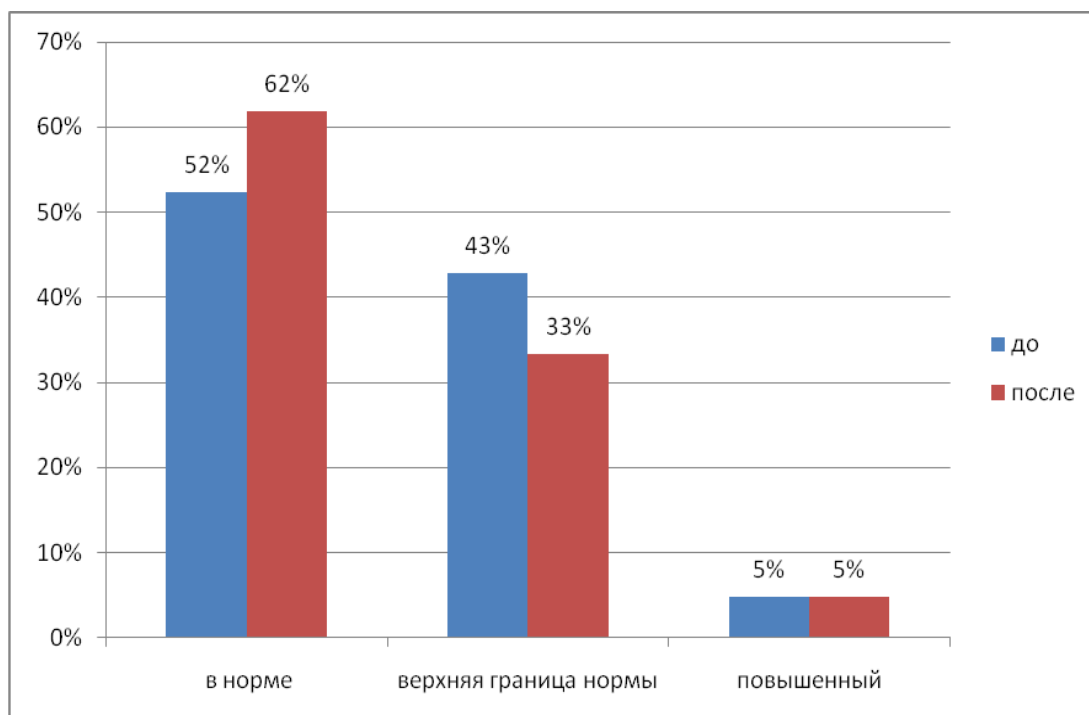
17. Представление результатов по шкале «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих»



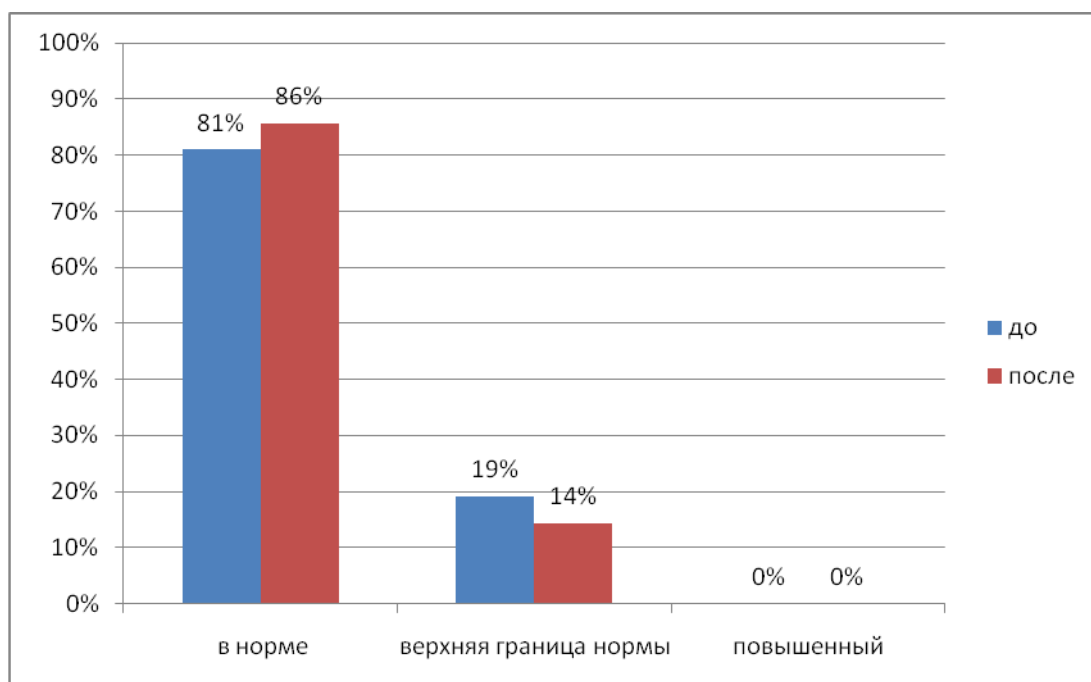
18. Представление результатов по шкале «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу»



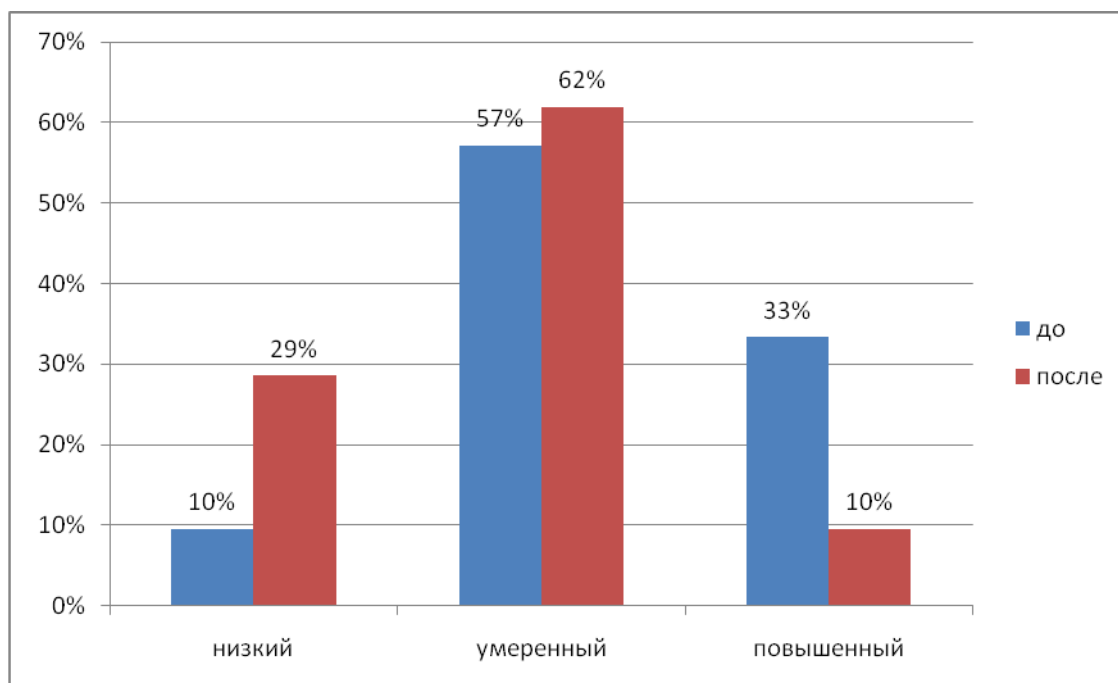
19. Представление результатов по шкале «Проблемы и страхи в отношении с учителем»



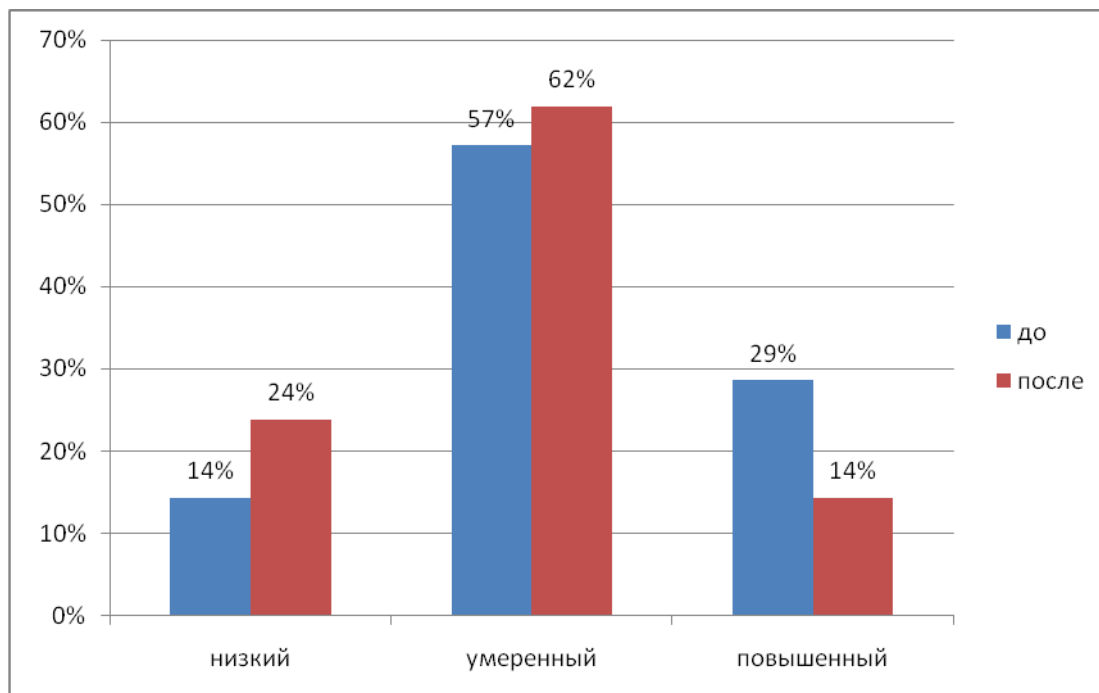
20. Представление результатов по шкале «Общий уровень тревожности»



21. Представление результатов по шкале «Реактивная (ситуативная) тревожность»



22. Представление результатов по шкале «Личная тревожность»



Приложение 4.
Программа групповой работы по проблеме школьной тревожности
для учащихся четвертого класса

<i>№ занятия</i>	<i>Название</i>	<i>Цель</i>	<i>Основное содержание занятия</i>
1	Установление правил, создание рабочей атмосферы	Информирование участников о целях и форме проведения занятий	Первое занятие разбивается на 5 составляющих: вводное слово ведущего; знакомство учащихся; игра «Путаница»; установление правил работы; рефлексия.
2	Сплоченность группы, закрепление правил	• закрепить правила и принять ответственность на себя за их соблюдение; • развитие сплоченности группы, формирование мотивации групповой работы, развитие эмпатии; • развитие внимания к окружающим.	Необходимые материалы: талисман. Содержание занятия состоит из: ритуала приветствия; упражнения «Перечисли правила» – это упражнение напоминает игру «Снежный ком», направленный на вспоминание правил; игры «Геометрические фигуры»; игры «Коллективный счет» – пассивным учащимся требуется дополнительное внимание на ритуале рефлексии; рефлексия.
3	Закрепление мотивации групповой работы, формирование чувства успешности, осознание личных целей	• закрепить мотивацию групповой работы; • вербализацию участия личностных целей	На занятии используются аудиозаписи, фломастеры, цветные карандаши, талисман. Ход занятия состоит из: ритуала приветствия (<i>включение в работу</i>); игры «Один стул»; рисунок «Мои достижения» – после завершения устраивается выставка; рефлексия.
4	Вербализация содержания школьной тревожности	• цель – вербализация собственных причин школьной тревожности в безопасной проективной форме	Используются цветные карандаши, талисман. Ход занятия состоит из: ритуала приветствия (<i>включение в работу</i>); игры «Зоопарк»; упражнения «Страшилки» - зачитывается страшная история, участникам предлагается нарисовать рисунок по мотивам страшилки; рефлексия.

№ занятия	Название	Цель	Основное содержание занятия
5	Разрядка школьной тревожности	• выражение своих чувств на занятии; • разрядка школьной тревожности; • работа в парах в проективной форме; • снятие остаточного напряжения.	Аудиозапись, бумага, ручка, талисман. Ход занятия состоит из: ритуала приветствия; игры «Клопы» – включение в работу; написание страшилки в парах; прочтение страшилок; игры «Нанос и мяч»; рефлексия.
6	Проработка школьных страхов путем разыгрывания страшилки	• проработка школьной тревожности; • снятие остаточного напряжения.	Тесты страшилок, сочиненные а прошлый раз. Ход занятия состоит из: ритуала приветствия; игры «Передай предмет» – создание рабочей, двигательной, раскованной атмосферы; разыгрывание страшилок; игры «Поймай комара»; рефлексия.
7	Тренировка гибкости поведения	• развитие гибкости поведения на уроках; • создать раскрепощенной атмосферы; • обучиться навыкам релаксации.	Бумага, цветные карандаши, аудиозапись, талисман. Ход занятия состоит из: ритуала приветствия; игры «Угадай, кто я» – помогает создать рабочую атмосферу; игры «Школа для животных»; игры «Море»; рефлексия.
8	Закрепление позитивного отношения к школе	• создание позитивного настроения, для развития навыков эмоционального самоконтроля; • сформировать позитивную установку на школу;	Бумага, цветные карандаши, аудиозапись, талисман. Ход занятия состоит из: ритуала приветствия; игры «Замороженные» – способствует развитию навыков эмоционального самоконтроля; игры «Школа для людей»; упражнения в «Лесу»; рефлексия.
9	Повышение самооценки участников группы	• формирование рабочего настроя, установки на рефлексия; • повышение самооценки через самоанализ своих достоинств; • обучение приемов саморегуляции.	Аудиозапись с релаксационной музыкой, ватман, маркер, талисман. Ход занятия состоит из: ритуала приветствия; игры «Встаньте те, кто ...» – помогает настроиться на рефлексия; упражнения «Кораблик успехов» - поможет повысить самооценку; упражнения «Буря»; рефлексия.

<i>№ занятия</i>	<i>Название</i>	<i>Цель</i>	<i>Основное содержание занятия</i>
10	Развитие коммуникативных навыков участников	- создание установки на групповую работу; - развитие навыков эффективного общения;	Ватман, талисман, маркер. Ход занятия состоит из: ритуала приветствия; игры «Гомеостат» – установка на групповую работу; упражнения «Герб группы» – принимают участие все члены группы; рефлексия.
11	Закрепление представлений о бесконфликтном общении	- создание установки на групповую работу; - развитие навыков эффективного общения;	Ватман, талисман, маркер. Ход занятия состоит из: ритуала приветствия; игры «Рука» – создание условий групповой работы; упражнения «Портрет группы» – развитие навыка эффективного общения; рефлексия.
12	Подведение итогов	помощь в осознании личных достижений;	Рисунки, нарисованные на занятии, бумага, цветные карандаши, фломастеры, ручки, бланки «Дипломов достижений», талисман. Ход занятия состоит из: ритуала приветствия; разминки для создания рабочего настроения; упражнения «Чего я достиг» осознание личностных достижений; ритуал завершения занятия.

Приложение 5

Методические материалы для родительских собраний в структуре профилактики школьной тревожности

Родительское собрание – немногий момент истины, от которого зависит так много, что лучше не проводить родительское собрание, чем проводить его формально, не подготовившись. Родительское собрание – торжественный момент, позволяющий классному руководителю осуществить главное: соединить цели школы и возможности семьи в воспитании детей.

План родительских собраний на учебный год

<i>Месяц</i>	<i>Тема</i>
сентябрь	Проблема адаптации детей при переходе в среднее звено
ноябрь	Культурные ценности семьи
январь	Круг общения младших подростков
апрель	Поощрение и наказание в воспитании ребенка. Дети и деньги
май	«О нас без прикрас»

Рекомендации по работе с родителями

1. Педагогу важно включить в план работы следующие виды деятельности:

1.1. совместная работа родителей, классного руководителя и психолога (анкетирование, наблюдение, беседы).

1.2. Сотрудничество родителей и учащихся по реализации конкретной задачи ученического коллектива.

1.3. родительские собрания, заседания, отчеты родительского комитета, беседы за круглым столом.

1.4. Индивидуальная помощь проблемным семьям.

1.5. Совместный с родительским комитетом контроль за выполнением учениками режима дня, проверка качества школьного питания, условий для учебных занятий дома.

1.6. Организация кружков самодеятельности, спортивных секций, клубов по интересам, просмотров и обсуждений спектаклей и кинофильмов, соревнований, походов, вечеров.

2. Важно учитывать возрастные тенденции психического развития учащихся.

2.1. *благоприятные:*

- стремление к взрослости и самостоятельности;
- усиление общей активности;

- внимание к мнению другого человека;
- желание осознавать себя индивидуальностью;
- увеличение широты и разнообразия интересов, возрастание их определенности и устойчивости.

2.2. неблагоприятные:

- незрелость самооценок и оценок другого человека;
- чисто внешнее стремление к взрослости и самостоятельности;
- неумение применять имеющиеся знания на практике, сосредоточивать свои усилия в нужном направлении.

3. Четко понимать результат родительского собрания, чтобы избежать разговоров не по теме.

4. Важно ценить время семьи. Планировать занятия продолжительностью не более 40-45 минут: пусть у мам и пап будет возможность изменить что-то к лучшему в тот же день.

5. Каждый этап занятия надо завершать достаточно простым практическим заданием, чтобы родители непременно убеждались в действительности и пользе мероприятия.

6. Надо оставить время для ответов на вопросы родителей. Обеспечьте относительный комфорт и интимность индивидуальных бесед и консультаций.

7. Отвечая на вопросы родителей, важно опираться на материал, только что прослушанный родителями, выводя их самих на верное решение. Обязательно подчеркните, что они пришли к нему сами, что они знают, как действовать правильно. Укрепляйте в родителях чувство собственной зрелости и чуткости.

Основные этапы подготовки родительского собрания:

1. Анкетирование родителей по теме собрания. Анкеты заполняются дома, до собрания, а их результаты используются в ходе его проведения.

2. Приглашение каждой семье. Приглашения раздаются за неделю до собрания.

3. Изготовление оригинальных памяток с советами на тему собрания. Содержание памяток должно быть кратким, текст напечатан крупным шрифтом.

4. Подготовка выставок по теме собрания.

5. Подготовка плакатов с афоризмами, крылатыми выражениями известных педагогов, психологов по теме собрания.

6. Проведение заседания родительского комитета до собрания.

7. Распределение обязанностей по подготовке к собранию.
8. На столах необходимо выставить карточки с именами, отчествами родителей.

Основные этапы проведения родительского собрания:

1. *Вступление.* Вступление короткое, эмоциональное, настраивающее на тему предстоящего разговора.

2. *Дискуссия.* Важно, чтобы ведущий не затягивал беседу, не рассматривал большое количество вопросов и ситуаций, не просил обязательно всех присутствующих высказать свое мнение по вопросу, а спрашивал не более трех-четырех человек. Не следует упрекать и поучать родителей. Чаще нужно использовать в качестве примеров моменты из жизни детей, рассказывая о нежелательных поступках детей, не надо называть их фамилии.

3. *Работа с памятками.* Родителям предлагается прочитать тексты памяток и выделить в них те пункты и советы, которые используются ими на практике и дают положительные результаты. После этого проводится обсуждение, во время которого родители высказывают свое мнение и раскрывают свой опыт перед другими.

4. *Характеристика детей «Ваши дети – наше мнение».* Каждому родителю важно и интересно мнение других о его ребенке. Задача педагога здесь – выдержать доброжелательный тон беседы. На этом этапе лучше использовать тетради доверия для родителей, где даны результаты тестирования, наблюдений классного руководителя, психолога, учителей-предметников, выводы, рекомендации.

5. *ОКНО* – очень короткие новости. Педагог знакомит родителей с новыми данными науки по вопросам воспитания детей.

Обратная связь на родительских собраниях:

Чтобы узнать, насколько темы и содержание родительских собраний отвечают требованиям семьи, родителям можно предложить анкету.

Уважаемые родители!

Ваши искренние ответы на вопросы анкеты помогут нам лучше увидеть положительные и отрицательные стороны проведенного родительского собрания.

Нам очень хочется с учетом Ваших интересов, запросов, мнений улучшить качество их проведения.

1. Что побудило Вас прийти на родительское собрание (нужное подчеркнуть)

1. Ваша дисциплинированность.
2. Интерес к поднятой теме.
3. Просьба ребенка.
4. Уважение к учителям.
5. Текст приглашения.

6. Возможное душевное успокоение после собрания.
 7. Любопытство.
 8. Личное участие в подготовке к собранию.
 9. Настойчивые требования родственников.
 10. Неоднократные приглашения учителей
 11. Не знаю.
2. Как Вы считаете, есть ли необходимость посещения таких собраний всей семьей. Почему?
3. Что Вам больше всего понравилось в процессе подготовки к родительскому собранию?
4. Пожалуйста, оцените, насколько Вам понравилось та или иная часть собрания в баллах: довольны – 3, частично довольны – 2, не довольны – 0.
- Вступительная часть –
- Дискуссия –
- Работа с памяткой –
- ОКНО – очень короткие новости –
5. Было ли у Вас желание участвовать в дискуссии. Почему?
6. Ваши предложения, дополнения, пожелания по вопросам подготовки и проведения этого собрания.

Благодарим Вас за помощь!

Приложение 6
Родительское собрание
«Особенности адаптации будущих пятиклассников
к предметной системе обучения»

Цель (слайд 1) выделить особенности перехода из начальной школы в среднее звено и особенности адаптационного периода в классе, решение и профилактика проблем.

Задачи: ознакомить с психологическими особенностями периода адаптации; проанализировать состояние классного коллектива и отдельных его участников в условиях адаптации к новым условиям учебы; выявить причины дезадаптации учащихся и наметить пути решения появившихся проблем.

Ход собрания

Вступительное слово классного руководителя (практиканта) (слайд 2) Классный руководитель. Итак, первая часть школьной жизни уже скоро будет позади – ваши дети скоро закончат начальную школу и перейдут в среднее звено. Они стали более повзрослевшими. Ребята чувствуют себя взрослым и снисходительно относятся к тем «малышам», ряды которых сами покинуть через пару месяцев. Они будущие пятиклассники! Им предстоит понять требования средней школы и приспособиться к ним. (слайд 3).

Переход ученика из начальной школы в среднюю школу совпадает со своеобразным концом детства – стабильным периодом развития в жизни ребенка. В пятом классе ребенка ждет новая система обучения: классный руководитель и учителя-предметники, преподающие новые дисциплины в разных кабинетах.

Одни будут гордиться тем, что повзрослели, и быстро втянутся в учебный процесс, а другие будут переживать изменения в школьной жизни, и адаптация у них затягивается. В такой период дети нередко меняются – тревожатся без явных на то причин, становятся робкими или, наоборот, развязными, слишком суеются. Как результат – у ребят снижается работоспособность, они становятся забывчивыми, неорганизованными, иногда у детей ухудшаются сон и аппетит.

Успешность адаптации младшего подростка зависит не только от его интеллектуальной готовности, но и от того, насколько хорошо он умеет налаживать отношения и общаться с одноклассниками и педагогами, соблюдать школьные правила, ориентироваться в новых ситуациях.

(Слайд 4)

Давайте разберемся, в чем же заключается сложность этого периода и как миновать «подводные камни», о которые «спотыкаются» и дети, и родители, и педагоги. В большинстве случаев сами пятиклассники указывают, что в школе стало сложнее, потому что:

- очень много разных учителей (их надо запомнить, привыкнуть) к требованиям каждого);
- непривычное расписание (новый режим);
- много новых кабинетов, которые неизвестно как расположены;
- новые дети в классе (или я сам в новом классе);
- новый классный руководитель;
- в средней школе мы снова - самые маленькие, а в начальной были уже большими;
- проблемы со старшеклассниками (например, в буфете или в туалетной комнате).

Учащиеся переходят из начальной школы в среднюю. В этот период происходят существенные изменения в психике ребенка. Перестраиваются житейские понятия. Развивается теоретическое мышление, т. е. мышление в понятиях и это способствует возникновению рефлексии. Также к концу этого периода у учащихся должны сформироваться произвольность и способность к саморегуляции.

В переходный период наибольшие изменения во внутренней позиции связаны со взаимоотношениями с другими людьми, прежде всего со сверстниками. В этом возрасте появляются притязания детей на определенное положение в системе и деловых, и личных взаимоотношений класса, формируется достаточно устойчивый статус ученика в этой системе. Поэтому на эмоциональное самочувствие ребенка все в большей степени начинает влиять то, как складываются его отношения с товарищами, а не только успехи в учебе и отношения с учителями.

Если для учащихся начальной школы проблемы чаще всего связаны с учебной успешностью, то переход в среднее звено школы сопряжен с проблемами личностного развития и межличностных отношений ребят. А это, как правило, сопровождается появлением разного рода трудностей - повышением тревожности, появлением неуверенности, страхов, частых волнений в ситуациях, связанных (решением каждодневных задач. Например, усиливается страх не соответствовать ожиданиям окружающих, который в этом возрасте, как правило, сильнее, чем страх самовыражения. Для ребенка младшего подросткового возраста чрезвычайно важно мнение других людей о нем и о его поступках, особенно мнение одноклассников и учителей. Постоянный страх не соответствовать ожиданиям окружающих приводит к тому, что и способный ребенок не проявляет в должной мере свои возможности. Кстати, дети очень способные живут в быстром ритме, увлекаются шахматами, английским языком, информатикой, и может быть, поэтому физиологическая сопротивляемость стрессу у них низкая. Родители, заботясь об образовании детей и их успешности в будущей жизни и беспокоясь, «как бы чего не случилось на улице, ведь время такое сложное», предпочитают загружать свободное время ребенка образованием, хотя именно эти дети нуждаются в щадящем режиме и специальных навыках управления стрессом, и, может быть, в особом внимании медиков.

Трудности и страхи в отношениях с учителями испытывают от трети до половины всего числа пятиклассников. В свою очередь, родители, принуждая детей работать «на оценку», все больше провоцируют школьные страхи, связанные у детей с неуверенностью в своих силах, тревогой по поводу негативных оценок или их ожидания. Это представляет особую проблему в период адаптации «пятиклашек» к школьной жизни, когда стремление ребенка хорошо выполнять все предъявляемые школой требования, показать себя с лучшей стороны побуждает его проявлять высокую активность.

Успешность адаптации пятиклассника зависит не только от интеллектуальной готовности, но и от того, насколько хорошо он умеет налаживать отношения и общаться с одноклассниками и педагогами, соблюдать школьные правила, ориентироваться в новых ситуациях.

Итак, рассмотрим проблемы школьной адаптации.

1. Изменение условий обучения (слайд 5)

Учась в начальной школе, ребенок был ориентирован на одного учителя. Именно у него надо было завоевать авторитет. Уже через некоторое время после начала учебы этот учитель знал, на что способен ваш ребенок, как его ободрить, поддержать, помочь разобраться в сложной теме. Ребенок спокойно развивался: приобретал знания в ОДНОМ кабинете, с ОДНИМ основным учителем, его окружали ОДНИ и те же ребята, и требования к выполнению заданий и ведению тетрадей были ОДИНАКОВЫЕ. Все было привычно. А учитель - практически вторая мама, которая и подскажет, и направит.

При переходе же в 5-й класс ребенок сталкивается с проблемой множественности. Во-первых, стало МНОГО учителей-предметников. Во-вторых, каждый предмет изучается в своем кабинете, и таких кабинетов МНОГО. Зачастую на этом этапе дети переходят в другую школу, в другой класс (например, гимназический). Тогда ко всему вышесказанному прибавляется еще и новый коллектив – МНОГО новых ребят.

Рушится привычный мирок, и, конечно, освоить все это непросто. Надо выучить всех новых учителей, расположение всех кабинетов. А на это требуется время. И побегать по школе придется, потому что больше некому напомнить, какой следующий урок и в каком кабинете он будет. Ко всему прочему, необходимо помнить, что ребенку надо заново завоевывать авторитет, и не у одного учителя, а у многих, со многими учителями выработать свои отношения. Поневоле заволнуешься, испугаешься - а в итоге повышается тревожность.

2. Изменение требований (слайд 6)

Период адаптации еще усложняет рассогласованность требований разных учителей-предметников. Один просит завести тетрадь в 48 листов, другой – тоненькие тетради, но их должно быть 3 штуки. Преподаватель русского языка требует все выделять зеленой ручкой, преподаватель математики – карандашом. По английскому требуют завести отдельную тетрадочку-словарь, по биологии – все термины записывать в конце обычной

рабочей тетради. На литературе ценят высказанные собственные мысли, а на уроках истории все должно быть «документально подтверждено». И все эти требования надо не только ВЫУЧИТЬ, но и СОБЛЮДАТЬ, и не запутаться, где что надо делать.

Чем можно помочь?

Во-первых, увидеть плюсы этих «рассогласованностей». Эти «мелочи», которые поначалу так затрудняют ребенку школьную жизнь, приносят и пользу. Он учится учитывать все требования, соотносить их, преодолевать трудности, а значит, учиться взрослой жизни, где «многопотребовательность» в порядке вещей.

Во-вторых, это учит подростка строить отношения с разными людьми, становясь более гибким.

Помогите ребенку запомнить все требования и правила, предъявляемые учителями. Один из путей – совместное с подростком составление расписания с указанием особенностей выполнения заданий

3. Отсутствие контроля (слайд 7)

Всю начальную школу вашему ребенку помогал один учитель; Он выполнял функцию и учителя, и классного руководителя, и контролера. Быстро определив все особенности детей своего класса, учитель помогал им контролировать учебный процесс. Одному из них напомнит, что надо сделать домашнее задание, другому чтобы тот принес карандаши, третьему простит невыполненное упражнение (потому что знает, что ребенка мучают головные боли) и останется с ним после уроков. В общем отслеживалось выполнение всех заданий всеми учениками. При переходе в пятый класс такой индивидуальный подход исчезает. Происходит как бы обезличивание школьника. Есть только пятиклассники в целом. У каждого предметника большая нагрузка 11 много учащихся из разных параллелей. Запомнить все особенности всех учеников он просто не в состоянии. Поэтому у ребенка создается впечатление, что он никому из учителей не нужен, что можно «похалявить» и что-то не сделать – в общей массе это может пройти незамеченным. С другой стороны, появляется некоторая «безнадзорность» со стороны классного руководителя. Он не следит за поведением ребенка на всех переменах. Не организовывает в полной мере досуг после уроков. Отсюда и внезапно появившаяся у некоторых детей регрессия: ребенок начинает капризничать, как маленький, играть с малышами (уходит к своей первой учительнице) или бегать за классным руководителем. А у других, наоборот, восторженное опьянение свободой передвижения приводит к нарушениям школьных правил.

Чем можно помочь?

Такое отношение к ребенку, по понятным причинам, может обидеть вас, дорогие родители. «Как же так, – скажете вы, – ведь надо искать индивидуальный подход ко всем ученикам в классе!» Конечно, доля истины в этом есть, и учителя прилагают максимум усилий. Но быстро этот подход не находится. А во-вторых, опять-таки найдите и здесь плюс: такое

отношение приобщает подростка к миру взрослых, где есть требования выполнения определенной работы, но при этом начальство часто не учитывает индивидуальность работника. Это будет прекрасный повод поговорить с ребенком об ответственности за выполнение заданий, даже когда тебя не контролируют. К тому же подросток хочет свободы – вот ему и пробный шар.

Будьте терпеливы. Чаще расспрашивайте ребенка о школьной жизни. Контролируйте поначалу выполнение домашних заданий с учетом требований учителей.

Помогите классному руководителю организовать досуг ребят, взяв часть забот на себя (и родительский комитет).

Если увидите проблемы, не затягивайте: подойдите к учителю, выясните причину появившихся сложностей. Расскажите об особенностях своего ребенка.

4. Пробелы в знаниях (слайды 8-9)

За годы обучения в начальной школе практически у каждого ученика появляются неусвоенные темы, неотработанные умения и навыки. Они накапливаются как снежный ком. В начальной школе эти «шероховатости» сглаживаются индивидуальным подходом учителя и повторными объяснениями сразу, как только было замечено не усвоение ребенком материала (класс один, ребят немного, можно успевать контролировать всех). В пятом классе такого отслеживания не происходит. И, не усвоив тему (и не подойдя сразу за разъяснением к учителю или родителям), ребенок рискует не понять следующую. Материал усложняется от урока к уроку. И если предыдущие темы были не поняты, то школьник потянет этот шлейф дальше, затягивая узел незнаний. Так появляются двойки... Иногда неусвоенные темы тянутся еще с начальной школы, ведь сразу трудно понять, что именно из пройденного материала вызывает сложность. Например, не научившись определять корень слова, ребенок затрудняется в словообразовании и подборе однокоренных слов. А значит, будут ошибки в правописании, потому что он не сможет подобрать проверочные слова. Также могут быть сложности в усвоении учебного материала из-за недостатка речевого развития, внимания и памяти.

Чем можно помочь?

Перед выполнением домашних заданий проверьте, усвоен ли классный материал. Важно добиться, чтобы ребенок понимал мельчайшие детали выполнения заданий и мог выполнить аналогичные. Просите ребенка объяснять, как он выполняет то или иное упражнение, почему именно эти вычисления применяет при выполнении определенных задач.

Если ребенок все понимает, но проблема успеваемости все равно остается, то займитесь развитием мышления, памяти, внимания. Ведь и наблюдательность, и внимательность, и способность увидеть мельчайшие детали – все это поможет разбору и усвоению материала. Развитие этих психических процессов лучше всего пойдет в играх, потому что в игре

появляется более сильная мотивация, чем в учебной деятельности. Потом закрепленные навыки перенесутся на саму учебную ситуацию.

Завершая рассказ об адаптации к средней школе, хотелось бы отметить следующее: продолжительная школьная неуспеваемость практически всегда сопровождается личностными особенностями (неадекватной самооценкой, повышенной тревожностью, агрессивностью, нарушением коммуникативной сферы и т. д.). Поэтому в учебных занятиях важно помочь ребенку понять его собственные критерии успешности или неуспешности, развить у него стремление доверять свои возможности и находить пути их совершенствования самостоятельно или с помощью взрослых. (слайды 10-11)

В конце собрания родителям раздаются памятки-буклеты.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства

ОТЗЫВ

руководителя выпускной квалификационной работы
«Профилактика школьной тревожности у детей младшего школьного возраста»
Патраковой Ксении Тимофеевны,
обучающейся по ОПОП направление «Психолого-педагогическое образование»
профиль «Психология и педагогика начального образования» очной формы обучения

Студент при подготовке выпускной квалификационной работы проявил готовность корректно формулировать и ставить задачи своей деятельности. В процессе выполнения квалификационной работы студентом были проанализированы теоретические источники, с применением целесообразно отобранного психолого-педагогического инструментария выполнена диагностика особенности формирования эмоциональной сферы младших школьников на предмет выявления школьной тревожности. На основании полученных данных студент определил развивающие задачи с классом и составил программу профилактики школьной тревожности для четвероклассников.

Содержание ВКР хорошо структурировано, в каждом параграфе присутствуют выводы, отражающие основные положения исследования. Автором самостоятельно и в полном объеме выполнена опытно-поисковая работа, которая получила одобрение в школьной практике. В процессе работы над темой студент продемонстрировал умение делать самостоятельные обоснованные и достоверные умозаключения, умение анализировать и обобщать научную литературу профессиональной направленности. Заключение ВКР соотносено с задачами исследования и отражает основные итоги работы.

В процессе написания ВКР студент в полной мере проявил такие личностные качества, как заинтересованность, ответственность, добросовестность, аккуратность, в работе с педагогами наставниками был профессионально и этически корректен и организован.

Необходимо подчеркнуть, что Патракова К.Т. умеет рационально планировать время выполнения и соблюдать порядок этапов исследовательской работы. Написание ВКР выполнялось строго по графику, автор систематично консультировался с руководителем, учитывал все замечания и рекомендации. Показал достаточный уровень работоспособности, прилежания.

Основные итоги исследования были опубликованы в двух статьях.

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа студента Патраковой Ксении Тимофеевны соответствует требованиям, предъявляемым к квалификационной работе выпускника Института педагогики и психологии детства УрГПУ, и рекомендуется к защите.

Ф.И.О. руководителя ВКР
Должность
Кафедра
Уч. звание
Уч. степень

Бывшева Марина Валерьевна
доцент
педагогики и психологии детства
доцент кафедры педагогики и психологии детства
канд. пед. наук

Подпись

Дата 25.05.2016

БН-41

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

о результатах проверки ВКР системой «Антиплагиат».

На основании договора с ЗАО «Анти-Плагат» № 16 от 18.01.2016 года
«Обеспечение доступа к информации системы автоматизированной проверки
текстов «Антиплагиат»» проверена работа студента УрГПУ

ФИО Патракова КТ

института/факультета ИИИ ИД

получены следующие результаты:

Оригинальный текст составляет 55 %

Дата 18.05.2016

Ответственный

подразделения



(подпись)

Т.В.Никulina

(ФИО)

Т.В.Никulina
подпись