



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Факультет заочного обучения и дистанционных образовательных  
технологий

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОТЕРАПИИ

Выпускная квалификационная работа

по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность программы бакалавриата

«Психология образования»

Выполнил:

студент группы ЗФ-411/099-4-2 Рад  
Махмудова Севда Дашдамир Кызы

Проверка на объем заимствований:

77,22 % авторского текста

Научный руководитель:

к.п.н., доцент,  
Артебякина Ольга Викторовна

Работа рекомендована к защите  
рекомендована не рекомендована

« 14 » апреля 2017 г.

декан факультета

Е.И. Иголкина Е.И. Иголкина

Челябинск  
2017

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|                                                                                                                                      |                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| Введение.....                                                                                                                        | 3                                      |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ КОРРЕКЦИИ<br>ДЕТСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ .....                             | 6                                      |
| 1.1. Понятие тревожности в современной психолого-педагогической науке.....                                                           | 6                                      |
| 1.2. Психологические особенности младших школьников с разным уровнем<br>тревожности.....                                             | 20                                     |
| 1.3. Использование игровой терапии для коррекции тревожности младших<br>школьников.....                                              | 43                                     |
| Выводы по главе 1.....                                                                                                               | 55                                     |
| ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГО-<br>ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ<br>ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОТЕРАПИИ..... | 57                                     |
| 2.1. Организация и база исследования.....                                                                                            | 57                                     |
| 2.2. Анализ результатов исследования уровня тревожности младших<br>школьников.....                                                   | 60                                     |
| 2.3. Деятельность педагога-психолога по коррекции тревожности младших<br>школьников посредством игротерапии.....                     | 62                                     |
| 2.4. Эффективность использования игротерапии для коррекции тревожности<br>младших школьников .....                                   | 75                                     |
| Выводы по главе 2.....                                                                                                               | 77                                     |
| Заключение .....                                                                                                                     | 78                                     |
| Список литературы .....                                                                                                              | <b>Ошибка! Закладка не определена.</b> |
| Приложение .....                                                                                                                     | <b>Ошибка! Закладка не определена.</b> |

## Введение

Социально-экономические и политические изменения в жизни общества, произошедшие в нашей стране за последние двадцать лет, проявились не только на общественном уровне, но и в личностном аспекте. Одним из проявлений данной ситуации стало увеличение количества тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Поэтому проблема детской тревожности и её своевременной коррекции на раннем этапе является весьма актуальной.

Недостаточное исследование тревожности в дошкольном возрасте не позволяет эффективно определить её влияние на дальнейшее развитие личности ребёнка и результаты его деятельности. Исследования в данном направлении помогут решить ряд проблем старшего дошкольного и младшего школьного возраста, в том числе – проблемы развития личности.

Анализ исследования проявлений детской тревожности в работах А.И. Захарова, Н.Д.Левитова, Н.В.Имедадзе, А.М.Прихожан, Е.Савина, К.Хорни, Н.Шанина позволяет рассматривать тревожность как врождённую, психодинамическую характеристику, с одной стороны, и с другой стороны, как условие и результат социализации. Другими словами, причины формирования тревожности кроются как в природных, генетических факторах развития психики ребёнка, так и – причём в большей степени – в социальных, раскрывающихся в условиях социализации. Если первый путь формирования тревожности труднодоступен для коррекции практическому психологу, то на втором пути существует возможность создания некоторых условий, способствующих преодолению развития высокого уровня тревожности в детском возрасте.

Средний уровень тревожности у сегодняшнего школьника значительно превышает тот, который психологи получали при обследовании детей несколько лет назад, а по некоторым данным уровень

недифференцированной тревоги у молодых людей превышает аналогичный показатель для людей старшего поколения.

Ритм современной жизни, большая загруженность родителей на работе, трансформация школьных программ и требований, видоизменение социального статуса ребёнка (приём в школу, переход из начальной школы в среднюю и т.п.), изменение социального окружения и многое другое – вот те проблемы, с которыми приходится сталкиваться современному ребёнку постоянно. Дети более чувствительны, чем взрослые, и, как следствие, они оказываются более незащищёнными, чаще начинают испытывать тревогу, беспокойство.

Тревожный ребёнок постоянно находится в подавленном настроении, у него затруднены контакты с окружающим миром. Мир воспринимается как враждебный. Закрепляясь в процессе становления характера, эта черта приводит к формированию заниженной самооценки. Такой человек, терзаемый постоянными сомнениями, не способен на серьёзные жизненные достижения и, как следствие, социально дезадаптивен. Можно сказать, что данная проблема настолько актуальна, что требует своего скорейшего разрешения, так как в противном случае вполне может привести к формированию поколения неуверенных, тревожных, абсолютно неспособных адаптироваться в жизни людей.

Таким образом, необходимость оказания психокоррекционной помощи и поддержки таким детям является одной из самых важных задач, которые психологу приходится решать в образовательном учреждении.

Исходя из вышеуказанного, тема данной квалификационной работы: «Психолого-педагогическая коррекция тревожности младших школьников посредством игротерапии» - очень актуальна.

**Цель исследования:** теоретически изучить и практически показать возможность и эффективность использования игротерапии для коррекции тревожности детей младшего школьного возраста.

**Объект исследования:** тревожность детей младшего школьного возраста.

**Предмет исследования:** использование игротерапии для коррекции тревожности младших школьников.

**Задачи исследования:**

1. Изучить состояние исследуемой проблемы в современной психолого-педагогической литературе.

2. Выявить уровень тревожности младших школьников- участников эксперимента.

3. Разработать содержание деятельности педагога-психолога по коррекции детской тревожности с использованием игротерапии и оценить его эффективность.

**Методы исследования:** изучение теоретических источников (психолого-педагогической литературы), педагогическое наблюдение, психолого-педагогический эксперимент, математическая обработка результатов эксперимента.

**База исследования:** исследование проводилось на базе МОУ СОШ № 2 г. Радужный Тюменской области ХМАО. В эксперименте приняли участие учащиеся 1-х классов в количестве 16 человек.

**Структура работы:** квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка литературы и приложения.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ КОРРЕКЦИИ ДЕТСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ**

## **1.1. Понятие тревожности в современной психолого-педагогической науке**

Среди наиболее актуальных проблем, возникающих в практической деятельности человека, особое место занимают проблемы, связанные с психическими состояниями. В ряду различных психических состояний, являющихся предметом научного исследования, наибольшее внимание уделяется состоянию, обозначаемому в английском языке термином «anxiety», что переводится на русский как «беспокойство», «тревога».

Впервые выделил и акцентировал состояние беспокойства, тревоги З.Фрейд. Он охарактеризовал данное состояние как эмоциональное, включающее в себя переживание ожидания и неопределённости, чувство беспомощности. Данная характеристика указывает не столько на компоненты рассматриваемого состояния, сколько на его внутренние причины [54].

В настоящее время изучению состояния тревоги посвящено большое количество работ. Многие исследователи чётко различали понятия тревоги как состояния и тревожности как черты, свойства личности.

Многозначность в понимании тревоги как психического явления проистекает из того факта, что термин «тревога» используется психологами в различных значениях. Это и временное психическое состояние, возникшее под воздействием стрессовых факторов, и фрустрация социальных потребностей, и первичный показатель неблагополучия, когда организм не имеет возможности естественным образом реализовывать потребности, и свойства личности, которые даются через описание внешних и внутренних характеристик при помощи родственных понятий, и реакция на представленную угрозу. [10]

Свои определения понятию «тревога» давали Астапов В.М., Лазарус Р., Прихожан А.М., Спилбергер Ч.Д., Фрейд З., Мартенс Р. и другие. Интерпретация тревоги как эмоционального состояния является господствующей, причём в работах многих авторов это состояние сближается чаще всего с эмоцией страха. Более характерной является тенденция рассматривать тревогу как особое состояние, рядоположенное с другими эмоциональными состояниями, аффектами, чувствами.[10]

Основной причиной многозначности и семантической неопределённости в концепциях тревоги является то, что термин используется для обозначения хотя и взаимосвязанных, но всё же различных понятий. Можно выделить самостоятельные семантические единицы: тревога, немотивированная тревожность и личностная тревожность. Термин «тревога» используется для описания неприятного по своей окраске психического состояния, которое характеризуется субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий, а с физиологической стороны сопровождается активизацией автономной нервной системы. «Тревога как состояние в норме переживается каждым здоровым человеком в случаях, предполагающих антиципацию (предвосхищение) негативных результатов» [41]. Данное состояние возникает, когда индивид воспринимает определённые раздражители или ситуацию как несущие в себе актуально и потенциально элементы угрозы, опасности, вреда. А.Е. Ольшанникова и И.В. Пацвявичус считают, что тревога играет положительную роль не только как индикатор нарушения, но и как мобилизатор резервов психики [10]. Иными словами, побуждая активность, направленную на приобретение информации, относящейся к предстоящей деятельности, эмоциональные состояния тревоги способны повысить уровень эффективности саморегуляции, гарантирующей более успешное выполнение деятельности.

Однако чаще всего тревогу рассматривают как негативное состояние, связывая её с переживаниями стресса. Состояние тревоги может варьировать по интенсивности и изменяться во времени как функция уровня стресса,

которому подвергается индивид, но переживание тревоги свойственно любому человеку в адекватных ситуациях.

Социальный аспект тревоги связывают с неожиданным изменением условий жизни, привычной деятельности, нарушением динамического стереотипа. Сюда нужно отнести затруднённость совместной деятельности, в ходе которой формируется ожидание угрозы самоуважению, престижу человека; конфликты или другие причины, приводящие к социальной изоляции. Состояние тревоги может также порождаться отсрочкой, задержкой в появлении ожидаемого объекта или действия, например при отсрочке чего-либо приятного, значительного.

Психологические причины тревоги могут быть вызваны внутренним конфликтом, связанным с неверным представлением о собственном образе «Я», неадекватным уровнем притязаний, недостаточным обоснованием цели, предчувствием объективных трудностей, необходимостью выбора между различными образами действия. [46]

Причины, вызывающие тревогу и влияющие на изменение её уровня, многообразны и могут лежать во всех сферах жизнедеятельности человека. Условно их разделяют на субъективные и объективные причины. К субъективным относят причины информационного характера, связанные с неверным представлением об исходе предстоящего события, и причины психологического характера, приводящие к завышению субъективной значимости исхода предстоящего события. Среди объективных причин, вызывающих тревогу выделяют экстремальные условия, предъявляющие повышенные требования к психике человека и связанные с неопределённостью исхода ситуации; утомление; беспокойство по поводу здоровья; нарушения психики. [55]

Немотивированная тревожность характеризуется беспричинными или плохо объяснимыми ожиданиями неприятностей, предчувствием беды, возможных утрат. Психика таких людей находится в постоянном напряжении, а поведение может обуславливаться дисфункциональным



эмоциональным стереотипом, мало поддающимся контролю со стороны сознания, что в общих чертах сближает состояние тревоги и аффекта. В последнее время в экспериментальных исследованиях всё чаще делается акцент не столько на отдельной черте или диспозиции, сколько на особенностях ситуации и взаимодействии личности с ситуацией. В частности, выделяют либо общую неспецифическую личностную тревожность, либо специфическую, характерную для определённого класса ситуаций. Причём в первом случае предполагается, что личностная тревожность имеет хронический, не связанный с особенностями ситуации характер.

Некоторые авторы считают, что немотивированная тревожность может быть признаком психического расстройства. Так, по мнению В.М.Астапова, она имеет непосредственное отношение к патопсихологическим нарушениям, при которых наблюдаются постоянный поиск источника опасности и нахождение угрозы в других людях (бред ущерба), в собственном теле (ипохондрия), в собственных действиях (психастения) [7]. Это наиболее яркие примеры неадекватной фиксации на мотиве поиска источника тревоги, обуславливающего неэффективность поведения. Активность, проявляющаяся в поиске угрожающего объекта, есть путь уменьшения тревоги – условного преодоления опасности.

Термин «личностная тревожность» используется для обозначения относительно устойчивых индивидуальных различий в склонности индивида испытывать состояние тревоги. В данном случае тревожность означает свойство личности. Уровень личностной тревожности определяется исходя из того, как часто и интенсивно у индивида возникает состояние тревоги. Тревожность как свойство личности традиционно определяют в виде тенденции переживания нейтральной ситуации как угрожающей и соответствующей этому поведенческой тенденции избегания воображаемой угрозы. Тревожность рассматривается в качестве устойчивой характеристики личности, как её свойство, которое отражает потенциальную

предрасположенность расценивать различные ситуации как содержащие в себе угрозу.[31]

Функциональный аспект исследования личностной тревожности предполагает рассмотрение её как системного свойства, которое проявляется на всех уровнях активности человека. Так, в социальной сфере тревожность оказывает влияние на эффективность в общении, на социально-психологические показатели эффективности деятельности руководителей, на взаимоотношения с руководителем, на взаимоотношения с коллегами, порождая конфликты.[31]

В психологической сфере тревожность проявляется в изменении уровня притязаний личности, в снижении самооценки, решительности, уверенности в себе. Личностная тревожность влияет на мотивацию. Кроме того, отмечается обратная связь тревожности с такими особенностями личности, как: социальная активность, принципиальность, добросовестность, стремление к лидерству, решительность, независимость, эмоциональная устойчивость, уверенность, работоспособность, степень невротизма и интровертированности.

Тревожность проявляется и в психофизиологической сфере. Тревожность связана с особенностями нервной системы, с энергетикой организма, активностью биологически активных точек кожи, развитием психовегетативных заболеваний. [54]

Личностная тревожность не обязательно проявляется непосредственно в поведении, она имеет выражение субъективного неблагополучия личности, создающего специфический фон её жизнедеятельности, угнетающий психику.

Механизм формирования тревожности как свойства личности представлен в работе Ж.М. Глозмана и В.В. Зоткина. Авторы утверждают, что структурные изменения личности формируются не сразу, а постепенно, по мере закрепления отрицательных личностных установок, тенденций воспринимать достаточно широкий круг ситуаций как угрожающие и

реагировать на них состоянием тревоги [24]. Другими словами, при неоднократном повторении условий, провоцирующих высокие значения тревоги, создаётся постоянная готовность к переживанию этого состояния. Постоянные переживания тревоги фиксируются и становятся свойством личности – тревожностью.

А.М.Прихожан отмечает, что «тревога и тревожность обнаруживают связь с историческим периодом жизни общества, что отражается в содержании страхов, характере «возрастных пиков» тревоги, частоте, распространённости и интенсивности переживания тревоги, значительном росте тревожных детей и подростков в нашей стране в последнее десятилетие» [40]. А.И.Захаров считает, что тревога зарождается уже в раннем детском возрасте и отражает «...тревогу, основанную на угрозе потери принадлежности к группе (вначале это мать, затем-другие взрослые и сверстники)» [19]. Развивая мысль о генезе тревожности, он пишет, что «беспокойство, испытываемое нормально развивающимися детьми в период от 7 месяцев до 1 года 2 месяцев может явиться предпосылкой для последующего развития тревоги. При неблагоприятном стечении обстоятельств (тревога и страхи у взрослых, окружающих ребёнка, травмирующий жизненный опыт) тревога перерастает в тревожность... превращаясь тем самым в устойчивые черты характера. Но происходит это не раньше старшего дошкольного возраста. Ближе к 7 и особенно к 8 годам... можно уже говорить о развитии тревожности как о черте личности, как об определённом эмоциональном настрое с преобладанием чувства беспокойства и боязни сделать что-либо не то, не так, опоздать, не соответствовать общепринятым требованиям и нормам. Г.Ш. Габдреева отмечает, что «в генезе личностной тревожности лежит недостаточная сформированность или нарушение механизма психологического самоуправления. Несоответствие субъективной модели реальной действительности, сопровождающееся проявлением неадекватно завышенной тревоги, может привести к нарушению регуляторных процессов.

Тогда тревожность закрепляется в качестве свойства личности и развивается в доминирующую черту характера» [10].

Процесс формирования тревожности проходит в несколько этапов. На первом этапе происходит её зарождение. Этот момент связан с формированием динамического опорного ядра, состоящего из психических процессов, в которых тревожность проявляется. Второй этап характеризуется выраженностью тревожности и её закреплением в конкретной деятельности и поведении. На третьем этапе сформированное новообразование, приобретая характер свойства личности – личностной тревожности, само репродуцирует психические состояния, благодаря которым оно возникло.

В большинстве работ, рассматривающих возникновение и развитие тревожности, осуществляется психодинамический подход. Разделяющие его авторы исходят из того, что уже в дошкольном возрасте достаточно чётко проявляются индивидуальные особенности высшей нервной деятельности ребёнка, в основе которых лежат свойства нервных процессов возбуждения и торможения и их различных сочетаний. А.И.Захаров отмечает, что свойства нервной системы (сила, подвижность, уравновешенность) достаточно чётко проявляются во внешнем поведении. Дети с сильной нервной системой могут долго работать или играть, у них, как правило, высокий эмоциональный тонус, устойчивое в пределах возрастных возможностей внимание, хорошая способность ориентироваться в непривычной ситуации. Эти дети могут сравнительно быстро переключаться на новый вид деятельности, у них высокий темп и интенсивность работы. Дети со слабой нервной системой вялы, замедленны во всех действиях, они медленно включаются в работу, долго переключаются и восстанавливаются. Работают медленно, зато очень быстро отвлекаются. Темп и интенсивность деятельности - низкие [19]. В ряде работ по изучению свойств нервной системы убедительно показана важная роль её силы в динамике психических состояний, Н.Д.Левитов указывает, что тревожное состояние показатель слабости нервной системы, хаотичности нервных процессов [24].

С другой стороны, известно, что если ведущим в становлении темперамента является генетический, конституциональный фактор, то в характере он будет проявляться наряду со средовым, социальным влиянием. Это представление определяет социальный подход к рассмотрению причин детской тревожности. Так, в ряде работ главной причиной возникновения тревожности у дошкольников считаются неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребёнка с родителями, особенно с матерью. «Отвержение, неприятие матерью ребёнка вызывает у него тревогу из-за невозможности удовлетворения потребности в любви, в ласке и защите» [11]. В этом случае возникает страх: ребёнок ощущает условность материнской любви. Неудовлетворение потребности ребёнка в любви будет побуждать его добиваться её удовлетворения любыми способами. Высокую вероятность возникновения тревожности у ребёнка видят в воспитании «по типу гиперпротекции (чрезмерная забота, мелочный контроль, большое количество ограничений и запретов, постоянное одёргивание)». Н.Д.Левитов пишет, что тревога у детей может порождаться отсрочкой подкрепления. Когда ребёнку обещают что-нибудь для него приятное, например подарок, и откладывают исполнение обещания, то ребёнок обычно томится в ожидании, беспокоясь, получит ли он обещанное. Отсрочка подкрепления вызывала у большинства детей состояние неуверенности, беспокойства [27]. Тревога возникает при отсрочке чего-нибудь приятного, значительного. Ожидание неприятного может сопровождаться не столько тревогой, сколько надеждой на то, что всё-таки неприятности не будет. Ребёнок, ожидающий выговора от родителей или воспитателей, надеется, что наказания не последует.

К. Хорни отмечает, что возникновение и закрепление тревожности связаны с неудовлетворением ведущих возрастных потребностей ребёнка, которые приобретают гипертрофированный характер [10].

Смена социальных отношений, часто представляющая для ребёнка значительные трудности, также может стать причиной развития тревожности. Так, многие дети с приходом в дошкольное учреждение

становятся беспокойными, плаксивыми, замкнутыми. Тревожное состояние, эмоциональное напряжение связаны главным образом с отсутствием близких для ребёнка людей, с изменением окружающей обстановки, привычных условий и ритма жизни.

Детская тревожность может быть следствием личностной тревожности матери, имеющей симбиотические отношения с ребёнком. При этом мать, ощущая себя единым целым с ребёнком, пытается оградить его от трудностей и жизненных неприятностей, тем самым «привязывая» к себе ребёнка, предохраняя от несуществующих, но воображаемых, соответственно её тревожности, опасностей. В результате ребёнок испытывает беспокойство, когда остаётся без матери, легко теряется, волнуется и боится. Вместо активности и самостоятельности развиваются пассивность и зависимость. Кроме того, тревожный характер привязанности часто провоцируется как самой матерью, чрезмерно опекающей ребёнка, так и другими взрослыми, заменяющими ему сверстников и всегда ограничивающими в чём-то его активность и самостоятельность. Каналом передачи беспокойства служит такая забота матери о ребёнке, которая состоит из одних предчувствий, опасений и тревог. Здесь не обязательно речь идёт о чрезмерном уровне заботы, которая носит несколько формальный, излишне правильный и обезличенный характер. А.И.Захаров отмечает также, что если отец не принимает участие в воспитании ребёнка, то ребёнок в большей степени привязывается к матери, и в том случае, если мать лично тревожна, он легче перенимает её беспокойство. Выражено это и тогда, когда ребёнок боится отца из-за его грубого, вспыльчивого характера. [19]

Ещё один момент, связанный с характером взаимоотношений ребёнка с родителями определяется тем, что дети в возрасте 5 – 7 лет стараются идентифицировать себя с родителями того же, что и он пола. Благодаря этому либо мать, либо отец оказывают особо сильное влияние на формирование характера детей в дошкольном возрасте. Таким образом,

идентификация с полом родителей представляет собой одно из выражений процесса социализации – приобретения навыков групповых отношений как определённой стадии формирования личности. При воспитании в неполной семье или в семье с негармоничными взаимоотношениями, когда традиционно мужские роли исполняет мать, у ребёнка может быть искажённый образ пола, что в свою очередь, провоцирует развитие тревожности. [6]

Воспитание, основанное на завышенных требованиях, с которыми ребёнок не в силах справиться или справляется с трудом, также отмечается как одна из причин возникновения тревожности. Нередко родители культивируют «правильность» поведения: отношение к ребёнку может включать в себя жесткий контроль, строгую систему норм и правил, отступление от которых влечёт за собой порицание и наказание. В данном случае тревожность ребёнка может порождаться страхом отступления от норм и правил, установленных взрослыми.

Н.В. Имададзе отмечает следующие причины тревожности у детей дошкольного возраста, вызванные характером внутрисемейных отношений:

1. Излишний протекционизм родителей, опека.
2. Условия, создавшиеся в семье после появления второго ребёнка.
3. Плохая приспособленность ребёнка – тревожность возникает из-за неумения ребёнка одеваться, самостоятельно есть, укладываться спать и т.д. [14].

При посещении ребёнком детских учреждений тревожность провоцируется особенностями взаимодействия воспитателя с ребёнком при превалировании авторитарного стиля общения и непоследовательности предъявляемых требований и оценок. Непоследовательность воспитателя вызывает тревожность ребёнка тем, что не даёт ему возможность прогнозировать собственное поведение. Постоянная изменчивость требований воспитателя, зависимость его поведения от настроения, эмоциональная лабильность влекут за собой растерянность у ребёнка,

который не может решить, как ему следует поступать в том или ином случае. Если при этом ребёнок зависим от состояния матери и к нему не найден индивидуальный подход в дошкольном учреждении, то возникший стойкий аффект на разлуку с матерью приводит к началу невроза.

Л.И. Божович и М.С. Неймарк считают, что тревожность является эмоциональным состоянием, подразумевающим недостаток уверенности в своих силах и проявляющимся в ситуациях, включающих опасность для чувства собственного достоинства [15]. Вместе с тем это состояние сопровождается высоким уровнем притязаний. Таким образом, фиксируется отмеченный нами сходный характер причин, вызывающих состояние аффекта и провоцирующих – при их хроническом характере – тревожность. Поэтому, говоря об источниках аффекта при их застревающем, повторяющемся характере, можно рассматривать их и как причины развития тревожности. Одним из источников аффекта у ребёнка является расхождение между положением, фактически занимаемым им в коллективе, и положением, которое он стремится занять.

Нарушение социального статуса ребёнка также может рассматриваться в ряду причин, вызывающих тревожность. А.М. Прихожан, подчеркивая ярко выраженную возрастную специфику тревожности, обнаруживающуюся в её источниках, содержании, формах проявления компенсации и защиты, уточняет, что «для каждого возрастного периода существуют определённые 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 следствием наиболее значимых социогенных потребностей [42]. Ребёнок, не испытывающий тревоги и беспокойства, будет значительно меньше зависеть от других людей, их поддержки, расположения и заботы. И наоборот, чем больше он подвержен тревоге, тем сильнее будет зависеть от эмоционального состояния окружающих его лиц. Последнее прямо соотносится с эмоциональной чувствительностью ребёнка



и тревожностью самих взрослых, непроизвольно передающих ему своё беспокойство в процессе повседневного общения.

Большое значение в развитии тревожности имеет адекватность развития личности ребёнка. Известно, что при этом среда играет определяющую роль, способствуя образованию системы отношений, центром которых является самооценка, ценностные ориентации и направленность интересов и предпочтений. В дошкольном возрасте происходит зарождение начал самооценки. Многие авторы, описывая самооценку детей, раскрывают её неадекватность, связь с неадекватными эмоциональными реакциями, и в то же время отмечают, в каком возрасте происходит осознание возможностей своих действий и появляется потребность в самооценке. При исследовании связи самооценки и уровня тревожности было выявлено, что тревожные дети нередко характеризуются низкой самооценкой, в связи с чем у них возникает ожидание неблагополучия со стороны окружающих... Тревожные дети очень чувствительны к своим неудачам, остро реагируют на них, склонны отказываться от той деятельности, в которой испытывают затруднения». По результатам исследования Э.В. Гилязовой был сделан вывод о связи самооценки с психическими состояниями учащихся [17]. Другие авторы также отмечают зависимость самооценки от уровня тревожности. С самооценкой тесно связан уровень притязаний. В исследовании М.С. Неймарк была установлена связь эмоциональных реакций со спецификой изменения уровня притязаний. Н.В. Имедадзе специально рассмотрел соотношение уровня тревожности и уровня притязаний у детей младшего школьного возраста [18]. Использованная им методика давала возможность в количественных показателях выразить изменение намеченной цели – уровня притязаний после каждого прыжка в длину, который переживался ребёнком как успех, если он достигал намеченной цели, или как неудача, если он не достигал её. Мерой уровня притязаний считалась разница между величиной предшествующего выполнения и следующей намеченной целью, так называемое расхождение цели. В ходе исследования была установлена

значительная корреляционная взаимосвязь между показателями тревожности и уровня притязаний. У детей с низким уровнем тревожности уровень притязаний, как правило, был близок к реальному выполнению заданий. У детей с высоким уровнем тревожности уровень притязаний был выше реальных возможностей, причём даже ряд последовательных неудач не снижали его. Реакция на успех и неудачу квалифицировалась как адекватная или неадекватная. Под первой подразумевалось повышение уровня притязаний после успеха и его снижение после неудачи, под второй – противоположное реагирование. Результаты показали, что дети с низким уровнем тревожности почти всегда адекватно реагировали на успех и неудачу в своей деятельности.

Рассматривая взаимосвязь тревожности и деятельности, нужно отметить, что повышенная тревожность может дезорганизовать любую деятельность. А.М.Прихожан считает, что высокая тревожность оказывает в основном отрицательное, дезорганизующее влияние на результаты деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста. У таких детей можно заметить разницу в поведении на занятиях и вне их [41]. Вне занятий это живые, общительные и непосредственные дети, на занятиях они напряжены и зажаты. Отвечают на вопросы воспитателя тихим, глухим голосом, могут даже начать заикаться. Речь их может быть как очень быстрой, торопливой, так и замедленной, затруднённой. Как правило, возникает двигательное возбуждение, ребёнок теребит руками одежду, манипулирует чем-нибудь. Х. Граф, изучая детскую тревожность, также исследовал её влияние на деятельность, в частности на игру детей в футбол. Он обнаружил, что худшие игроки оказались наиболее тревожными. В ходе своего исследования Х. Граф установил тот факт, что уровень тревожности ребёнка связан с родительской опекой, то есть высокая тревожность у ребёнка – это результат излишней родительской опеки [10].

Высокий уровень тревожности может усугублять и проявления негативных сторон описанного в возрастной психологии так называемого

кризиса 7 лет. Этот период жизни характеризуется потерей непосредственности, манерничаньем, нарушением психического равновесия, неустойчивостью настроения, трудновоспитуемостью. Проявления кризиса могут усугубляться при высоком уровне тревожности у ребёнка.

Итак, поскольку исследователи единодушны в оценке негативного влияния высокого уровня тревожности, отмечая увеличение количества тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью, то проблема детской тревожности, и в особенности её коррекции, на современном этапе является весьма актуальной. Причины формирования высокого уровня тревожности кроются как в природных, генетических факторах развития психики ребёнка, так и – в большей степени – в социальных. Если первые факторы формирования тревожности трудно поддаются коррекции, то для коррекции социальных факторов представляется возможным создать соответствующие условия, способствующие преодолению развития высокого уровня тревожности.

Таким образом, в понимании природы тревожности у разных авторов можно проследить два подхода - понимание тревожности как изначально присущее человеку свойство и понимание тревожности как реакции на враждебный человеку внешний мир, т.е. выведение тревожности из социальных условий жизни.

## **1.2. Психологические особенности младших школьников с разным уровнем тревожности**

Разрабатываемые ныне здоровьесберегающие технологии нацелены на обеспечение таких условий обучения, воспитания и развития, которые не оказывают негативного воздействия на здоровье всех субъектов образовательного процесса.

Одной из существенных причин осознания педагогической наукой и школьной практикой необходимости здоровьесберегающего подхода к обучению и развитию современного школьника является неуклонная тенденция увеличения уровня его тревожности. В большей степени это связано с изменениями в жизни общества, порождающими неопределённость будущего. Педагогам и психологам важно знать причины, возрастные и индивидуальные формы проявления, способы компенсации и преодоления тревожности. [35]

Состояние «чистой», или, как иногда говорят психологи, «свободно плавающей», тревоги крайне трудно перенести. Неопределённость, неясность источника угрозы делает поиск выхода из положения очень сложным. Испытывая гнев, мы можем бороться. Испытывая печаль, можем искать утешения, испытывая страх, можем принять меры защиты. Но в состоянии тревоги мы не можем ни защищаться, ни бороться, потому что не знаем, против чего защищаться и с чем бороться.

И потому, как только возникает тревога, в душе ребёнка включается целый ряд механизмов, которые « перерабатывают» это состояние во что-то другое, пусть тоже неприятное, но не столь невыносимое. Такой ребёнок может внешне производить впечатление спокойного и даже самоуверенного, но взрослым необходимо научиться распознавать тревожность и «под маской». [53]

Внутренняя задача, которая стоит перед эмоционально неустойчивым ребёнком, вот какая: надо в море тревоги найти для себя островок

безопасности и постараться как можно лучше его укрепить, закрыть со всех сторон от бушующих волн окружающего мира. На начальном этапе формируется чувство страха: ребёнок боится оставаться в темноте, или опоздать в школу, или отвечать у доски. Страх – первая производная тревоги. Его преимущество - в том, что у него есть граница, а значит, и всегда остаётся какое-то свободное пространство вне этих границ. Если, например, ребёнок боится собак, то он может гулять там, где собак нет. [53]

Дети с высокой тревожностью не создают больших проблем для окружающих, им несвойственны серьёзные нарушения поведения. Трудно решиться на правонарушение, если заранее мучает страх, возникает тревога по поводу возможных последствий – осуждения знакомых и наказаний. Тем не менее тревожные дети – не вполне благополучный контингент. Они могут стать неуспевающими; но даже если отставание в учёбе им не грозит, они постоянно беспокоятся по другим поводам и могут дойти до невроза. [17]

Ситуативная тревожность возникает в детстве и помогает ребёнку сдерживать свои непосредственные желания, побуждения к действиям, которые как он знает, не одобряются близкими взрослыми. Ситуативная тревожность становится эмоциональным состоянием, сопровождающим человека на протяжении всей его жизни. Она полезна, так как включается в произвольную регуляцию поведения. Активная познавательная деятельность, в том числе учение, невозможна без этой эмоции. И ребёнку, и взрослому нужно не полное отсутствие тревожности, а оптимальный её уровень и, кроме того, умение адекватными способами выходить из слишком сильных и длительных эмоциональных состояний.

Ситуативная тревожность может стать устойчивой, фиксироваться в структуре личности. В дошкольном возрасте это происходит при определённом стиле воспитания ребёнка. Ребёнок становится тревожным, когда кто-то из членов семьи постоянно недоволен им, его поведением, и выражает своё недовольство достаточно ясно и открыто. Конечно, взрослые должны оценивать действия ребёнка, чётко выражать своё отношение к

проступкам. Но очень важно то, как часто и в какой форме это делается. Обращаясь к родителям дошкольников, Э. Эриксон говорил: «Не перегружайте совесть ребёнка» [21].

Когда ребёнка укоряют, стыдят и откровенно ругают за всё подряд: лежащую не на месте игрушку, оставленную во дворе лопатку, грязные руки, растрепавшиеся волосы, испачканную одежду и т.д. – всплески ситуативной тревожности превращаются в сплошной эмоциональный фон. Однако жёсткий авторитарный стиль воспитания вызывает появление личностной тревожности не у всех детей. В некоторых семьях бесконечные упрёки отскакивают от ребёнка, «как от стенки горох»: ребёнок оказывается к ним недостаточно чувствительным, привыкает и не реагирует или отвечает агрессивно. Устойчивая тревожность возникает у детей с такими чертами, как ранимость, повышенная впечатлительность, мнительность. В более старшем возрасте у них могут развиваться акцентуации характера сензитивного, психастенического и астеноневротического типа.

Ранняя личностная тревожность, возникающая до подросткового возраста, считается результатом нарушения отношений между родителями и детьми. Она может появиться, если родителям несвойственна любовь к ребёнку, принятие его таким, какой он есть на самом деле – некрасивым, не очень умным, слишком резвым, шумным или, наоборот, медлительным и замкнутым. Но чаще всего становление личностной тревожности происходит в старшем дошкольном возрасте, в период подготовки к школьному обучению. Родители, раньше спокойно относившиеся к тому, что делает ребёнок, начинают предъявлять к нему непосильно высокие требования. Ожидая больших успехов, они нервничают и раздражаются по поводу их отсутствия.

Ребёнок, которого ругают за любой промах и за каждую ошибку, за плохо пересказанную сказку, неправильно сосчитанные чашки, неудачный рисунок и т.д., начинает заранее ожидать неудачи. Ещё не приступив к выполнению очередного задания, он представляет себе будущее

недовольство родственников; появляется тревожность, мешающая сделать что-то хорошо, из-за этого результаты становятся всё хуже, а оценки взрослых всё ниже: глупый, неспособный. Низкие оценки вызывают дальнейший рост тревожности, неуверенности в себе. Замыкается порочный круг.

Часто родители, недовольные посредственными результатами своего ребёнка, начинают с ним усиленно заниматься, Он выполняет дома каждое задание, с которым не очень хорошо справился в детском саду или в школе. Оказывается, что ему некогда отдыхать, играть, гулять – он целыми днями занят чтением, письмом и счётом. Такая чрезмерная подготовка только ухудшает положение тревожного ребёнка. Он переутомляется и приобретает негативное отношение к надоевшим занятиям. Как же ему помочь добиться успеха?

Порочный круг: тревожность – снижение продуктивности деятельности – низкая оценка взрослых – усиление тревожности – разрушение деятельности... должен быть разорван в звене «оценка». Сам ребёнок из этого круга вырваться не может, изменить ситуацию могут только близкие ему взрослые люди, от мнения, оценок которых он зависит. Если неприятности начались в первом классе, это – учитель и родители. Психолог, выяснив причину неуспеваемости, рекомендует в таких случаях делать как можно меньше замечаний, не порицать тревожного ребёнка за ошибки, наоборот, хвалить его как можно чаще – за малейшее продвижение в учёбе. Следует хвалить ребёнка, отмечать его успехи в неучебных видах деятельности, постараться найти то, в чём он может проявить себя. А замечания нужно делать в особой форме: «Ты молодец. У тебя получается очень хорошо. Но пока ещё получилось не до конца. В следующий раз ты наверняка сделаешь ещё лучше, чем сейчас».

Взрослым нетрудно следовать этим рекомендациям и создать вокруг ребёнка атмосферу психологической поддержки. Благодаря новой системе оценок снижается тревожность, появляется уверенность в своих силах и

учебная деятельность оказывается более продуктивной. Коррекция достигается относительно быстро.

В младшем школьном возрасте высокая тревожность обычно выражается в боязни проявить инициативу, желании бездумно следовать указаниям взрослого, действовать только по образцам и шаблонам, формальном усвоении знаний и способов действий, глубоком переживании неудач и низких оценок. Она связана с мотивацией избегания неуспеха и несколько заниженной самооценкой.

Иногда наблюдается «уход от реальности»: пассивный, незаметный ребёнок не включается в учебную работу на уроках, «витают в облаках». Чтобы избежать тревожных переживаний в реальной учебной ситуации, он уходит в мир фантазий.

У здорового человека любая мечта содержит стремление к воплощению: мы не только мечтаем о чём-то, но и мечтаем, чтобы эта мечта стала явью. Фантазии тревожных детей, как правило, лишены этих свойств. Мечта не продолжает жизнь, а скорее противопоставляет себя жизни. В жизни я двоечник – в мечтах делаю великое научное открытие, в жизни ни одна девочка не хочет со мной встречаться – в моих фантазиях мы прогуливаемся вечером с красавицей Леной из параллельного класса, и я небрежно кидаю «привет!» встречным ребятам, захлёбывающимся от зависти ко мне. [34]

Этот же отрыв от реальности – и в самом содержании тревожных фантазий, которые не имеют ничего общего с фактическими возможностями, способностями, перспективами развития ребёнка. Такие дети мечтают вовсе не о том, к чему действительно лежит их душа, в чём они на самом деле могли бы проявить себя. Мальчик, способный к рисованию и лепке, в мечтах – спортсмен, олимпийский чемпион. Невзрачная девушка с прекрасными интеллектуальными способностями мечтает только об артистической карьере, возможно, единственной, путь в которую для неё закрыт.



В чём эти дети на самом деле могли бы быть асами – их это, как ни странно, не интересует. Они вообще стараются не думать об этом «на самом деле»; ведь всё реальное, по их мнению, наполнено тревогой. Они не делают ни малейших попыток воплотить в своей жизни хоть крошечный кусочек выдуманного мира. Собственно говоря, для них реальное и фантастическое меняются местами: реально они живут именно в сфере своих мечтаний, а всё за что за её пределами, воспринимают как тяжёлый сон.

С фантазиями сопоставимы и односторонние увлечения, которые полностью захватывая воображение ребёнка, не оставляют места ни для каких других интересов. Увлечённость каким – либо делом, вообще говоря, прекрасное качество, без которого ни одна значительная работа не может быть доведена до конца. Однако в данном случае речь идёт об увлечениях, которые нужны ребёнку только для компенсации чувства неполноценности, которое он испытывает вне сферы этих увлечений. Таких детей нетрудно отличить, например, страстных коллекционеров, для которых это единственный способ как-то утвердить себя, или любителей собак, видящих в животном свой последний шанс обрести верную дружбу, которую они отчаялись найти среди людей. [34]

Здоровое увлечение, каким бы странным оно ни казалось со стороны, соединяет ребёнка с окружающим миром, с другими детьми: в кружке он находит единомышленников, друзей, расширяются его знания, интересы. Тревожное же увлечение, наоборот, разъединяет, создаёт для ребёнка маленький, замкнутый, более или менее уютный мирок. Так, коллекционирование грампластинок может превратиться из великолепного средства познания музыкальных богатств, созданных человечеством, в самоцель, смысл которой только в том, чтобы полностью занять время и мысли – только бы не задумываться, только бы не вспоминать о своей реальной жизни. Ведь любая мысль об этом означает возвращение в царство тревоги, которое ребёнок старается покинуть.

Формой борьбы ребёнка с тревогой является выработка ритуальных, магических действий, которые защищают от возможной опасности. Так, мальчик десяти лет, которого мучил страх получить двойку, каждое утро, выходя из дома, пересчитывал окна в доме напротив. Сделав это, он избавлялся от страха и обретал уверенность в благополучном исходе дня. Поскольку пересчитывать окна он никогда не забывал и двойки получал также редко, то получалось, что его примета «работает». Другие тревожные дети считают себя в безопасности, внимательно следя за тем, чтобы при ходьбе не наступить на трещины в асфальте и стыки бетонных плит. В конце концов первоначальный страх (например, перед двойкой) сменяется иным страхом – забыть о спасительном ритуале. Чтобы избавиться от этого страха, вырабатывается другой ритуал и т.д. – до бесконечности.

Такие вторичные проявления тревоги у детей, как ритуалы, фантазии и компенсаторные увлечения, требуют к себе внимательного отношения взрослых. Ни в коем случае нельзя их высмеивать, даже если их нелепость бросается в глаза. Напротив, к ним нужно относиться с максимальной бережностью, понимая, что это не каприз, а способ борьбы с тревогой, который найден самим ребёнком. Нельзя разрушать «островок безопасности», ничего не давая взамен.

Некоторые из этих явлений можно даже использовать для того, чтобы помочь ребёнку справиться со своими проблемами. Особенно хорошим подспорьем являются фантазии. Надо знать, что у мальчика, который в мечтах видит себя всемогущим и сильным, чаще всего не удовлетворена потребность в безопасности. Девочка, которая мечтает о сказочном принце, испытывает недостаток тепла. Школьник, в своих фантазиях становящийся замечательным путешественником, стремится к независимости. Нередко сюжеты фантазий, переключаясь между собой, образуют целостный в разнообразии мир внутренней жизни ребёнка. Если сын или дочь допустят взрослых в этот мир, можно говорить о самом близком контакте. Не следует переубеждать ребёнка, развенчивать его фантазии, а попытаться как можно

лучше ему подыграть, с тем, чтобы изо дня в день, от случая к случаю приближать его мечту к осуществлению. [11]

Оставив же ребёнка на этой стадии развития тревожности, а тем более разрушив маленькую крепость, которую он сам себе создаёт, мы побуждаем его искать иные пути защиты от тревоги.

Один из самых известных способов, который так часто выбирают тревожные дети, основан на простом умозаключении: чтобы ничего не бояться, нужно сделать так, чтобы боялись меня. Поэтому-то тревога – важнейший источник агрессивности поведения ребёнка.

Маска агрессии тщательно скрывает тревогу не только от окружающих, но и от самого ребёнка. О чём, казалось бы, может тревожиться наглый, самоуверенный подросток 12 лет, который «королём» ходит по школе и испытывает очевидное удовольствие от любой возможности унижить и оскорбить кого-нибудь, будь это малыш, одноклассник или учитель? Кажется, что самооценка у него, безусловно, завышена. На самом деле, он очень хочет уверить других (а в первую очередь самого себя), что высоко себя ставит. И нередко достигает своей цели. Тем не менее, в глубине души у него – всё та же тревожная растерянность, и неуверенность, и отсутствие твёрдой опоры. Унижая других, агрессивный подросток избавляется от чувства неуверенности, от сознания своей собственной униженности, неспособности жить так, как хотелось бы. [11]

Агрессивность, асоциальное поведение могут сочетаться с другими признаками тревожности, такими, как фантазии и односторонние увлечения. В связи с этим можно задать вопрос: говорит ли агрессивность фантазий ребёнка о том, что он и в жизни агрессивен? Или, наоборот, они служат «выпускным клапаном» для агрессивной энергии? Ответ на этот вопрос зависит от характера среды, окружающей ребёнка. В тех семьях, где родители прямо или косвенно поощряют агрессивность, жестокость в мыслях и фантазиях ребёнка часто сочетается с таким же поведением в реальной жизни. Но чаще фантазии служат замещающим средством, когда реальная

агрессия по каким-то причинам для ребёнка невозможна. Дети, у которых агрессивность развилась на фундаменте тревоги, требуют особого внимания. Ведь эта тревога – тайна для них самих, они сопротивляются её осознанию и оттого отвергают, не могут принять направленную на такое осознание помощь окружающих. А неприязнь, которую у этих окружающих вызывает агрессивность подростка, подкрепляет внутреннюю убежденность «агрессора» в том, что путь к нормальной жизни для него закрыт.

Как это ни трудно, тревожно-агрессивному подростку надо протянуть руку помощи. Ни в коем случае нельзя за агрессивность платить той же монетой. Можно выразить недовольство, обиду, удивление, но максимум усилий нужно приложить к тому, чтобы повысить самооценку такого ребёнка. По мере того, как он обретёт истинную, а не фальшивую уверенность в себе, потребность в агрессивном самоутверждении отпадёт.

Апатия, вялость, безынициативность – один из частых исходов тревожных переживаний. Конфликт между противоречивыми стремлениями оборачивается отказом от любых стремлений. Ущемление интересов ребёнка ведёт к потере всяких интересов, неудовлетворение основных потребностей – к снижению уровня этих потребностей. [38]

Наиболее частый источник апатии – завышенные или непоследовательные требования взрослых к ребёнку. Маска апатии ещё более обманчива, чем маска агрессии. Демонстративное безразличие, инертность, отсутствие живых эмоциональных реакций мешают распознать тревожную подоплёку этого состояния. Работать с апатичными детьми труднее, чем с любыми другими. Обнаружив у ребёнка вялость, потерю интересов, прежде всего, необходимо пересмотреть свои претензии к нему и предоставить ему полную свободу проявления любой инициативы, поощрять любую его активность. Хорошо, если удастся окружить его доброжелательными людьми, ничего не требующими от него, но увлечёнными каким-то делом. Не нужно ждать, что ребёнок тут же воспрянет: он слишком тревожен, чтобы сразу поверить, что с него спали

оковы, и суметь этим воспользоваться. Возможно, его первые инициативы будут неприятны для взрослого, а то и направлены прямо против него. Это естественно, потому что тревожный ребёнок таким образом проверяет нас на честность и прямоту. Эта недоверчивость постепенно растает, если взрослые остаются верны демократической позиции и не пытаются расшевелить ребёнка насмешками, укорами или фальшивыми посулами.

Ещё один путь избавления от тревог – перевод их в болезнь. Каждому из личного опыта известно, что состояние тревоги сопровождается сердцебиением, тошнотой, болями в животе, обильным потоотделением и другими, чрезвычайно разнообразными телесными симптомами. Такое болезненное расстройство может не только стать постоянным спутником тревоги, но и заменить её: эмоциональное состояние ребёнка приходит в норму, но... за счёт ухудшения его физического состояния. Болезнь как маска или как результат развития тревоги – явление чрезвычайно распространённое, поэтому при часто повторяющихся простудных, кишечных заболеваниях, головных болях, а особенно аллергических реакциях следует подумать о возможности внутренне конфликтной жизненной ситуации, разрядить которую ребёнку удаётся только ценой собственного здоровья. [54]

При аллергических заболеваниях эта связь с тревогой иногда лежит, что называется, на поверхности. У одной восьмилетней девочки из распавшейся семьи, тяжело переживающей развод родителей, каждое свидание с отцом вызывало приступ бронхиальной астмы, который прекращался сразу по возвращении домой. Мать девочки понимала, что не может без основания запретить эти свидания, но не пропускала случая подчеркнуть, что, если бы дочь сама не пожелала встречаться с отцом, она, мать, была бы только рада. Девочка, в свою очередь, была не в состоянии огорчить отца отказом, но, с другой стороны, не могла выносить давление матери. Здесь совершенно очевидно, что её одышка и кашель при встречах с отцом представляли собой

не что иное, как крик: «Ты видишь, я не могу с тобой встречаться – хочу, но не могу!»

Бывает и так, что напряжение воплощается в болезни, когда самый пик уже позади. Как правило, заболевание в таких случаях облегчает жизнь ребёнка, снижая уровень требований к нему, вынуждая взрослых, до сих пор безразличных к его потребностям, позаботиться о нём. Гораздо чаще, чем это принято думать, болезнь ребёнка – следствие его не столько физического, сколько душевного неблагополучия, результат не столько развязавшегося шарфа или промокших ног, сколько неустойчивости его внутреннего мира. Помня об этом, мы должны учить ребёнка не только соблюдению правил гигиены, но и заботиться о том, чтобы укрепить его веру в себя, в свои возможности, силы, способности, проявлять к нему любовь и уважение. [54]

Порождает тревогу и отрицательное отношение к ребёнку, эмоциональное отвержение его близкими людьми. К сожалению, встречаются семьи, в которых детей открыто унижают, бьют, лишают элементарных условий существования. Все знают: детей принято любить; телесные наказания вредны; ребёнок должен быть сыт, обут и обласкан. Но мы зачастую не знаем, как его любить, не умеем выразить свою любовь, не осознаём, что «любить иных – тяжёлый крест», особенно если ребёнок не похож на нас по темпераменту, вкусам, зарождающимся у него взглядам на жизнь. Возникающие у нас порой отрицательные чувства к детям мы не подвергаем анализу. Мы загоняем эти чувства внутрь, скрываем их, но они живут там, внутри. И как бы мы ни старались, они всё равно где-то прорываются. Их можно скрыть от себя, но не от ребёнка. А ребёнок не в состоянии понять, откуда эта внезапная злость в голосе матери, которая ещё полчаса назад была так добра с ним... [50]

Вот где один из важнейших корней детской тревожности! Не открытое пренебрежение интересами ребёнка, а неустойчивая, неуверенная, а порой и просто самообманная любовь порождают в нём внутренний конфликт. Как же иначе – он то близок, то далёк, то одарен всеми милостями, то отвергнут и

наказан – и сам не знает за что. Суть тревоги – внутренние противоречия детской души. Ребёнок ощущает в себе противоположные силы: одна тянет его к родителям, другая отталкивает от них. Он ощущает их любовь, но одновременно чувствует и постоянный страх потерять эту любовь. Он не верит в её надёжность: вот его любят сейчас, сию минуту; но вдруг через миг на смену этому придут холод и отчуждение? Такой страх – страшнее любого наказания. «Папа, а когда ты меня наказываешь, ты меня всё равно любишь? – спросил однажды четырехлетний мальчик, точно сформулировав главный тезис своей жизни: «Не казнь страшна – страшна твоя немилость».

Ребёнок нуждается в искренности, откровенности близких. Он ищет ясности, устойчивости отношений. Он не является противником наказаний. Большинство детей считают, что их иногда надо наказывать; но они хотят понимать – за что и почему.

Взрослым следует не демонстрировать кричащих противоречий в своих поступках. Если сегодня мы зачеркиваем то, что провозгласили вчера, нужно честно объяснить ребёнку почему. Честность и искренность взрослых – вот одна из важнейших основ его эмоционального благополучия.

Очень часто причиной детской тревожности становится школа. Ребёнок сначала с радостью идёт в школу, а затем не только теряет интерес к ней, но старается не ходить туда вовсе. Что движет им? Чаще всего, это растущая тревога. Что порождает страхи и опасения? Во-первых, не сложившиеся отношения со сверстниками, которые могут изменить не только отношение к школе, но и к жизни в целом. Во-вторых, взаимоотношения с учителями. Не все из них могут терпеливо ждать ближайших, а тем более далёких результатов. Если учителя в своей педагогической практике не опираются на знания возрастной психологии, психоневрологии, физиологии, то можно увидеть достаточно распространённую картину – учитель делит учеников на перспективных и бесперспективных и стремится перевести последних в класс выравнивания или компенсирующего обучения. Часто в таких классах оказываются дети, к которым педагог просто не смог найти подход. В-

третьих, психолого-педагогическая безграмотность родителей, которые требуют от ребёнка отличных результатов любой ценой, наказывают его, если таковых нет, при этом не помогают собственному ребёнку преодолеть возникшие трудности. Что же получается? Учитель требует правильного ответа, родители – отличных оценок, жизнь – знаний. К сожалению, «три в одном» - очень редкое явление в современной школе. Вот школьник и приспособливается, волнуется, а как следствие, растёт тревожность, с которой он уже не в силах справиться самостоятельно. Происходят нарушения в системе «школа – ученик – родители». [55]

Проблема детской тревожности – одна из главных проблем современной школы. Именно школы, потому что не в силах учителя создать в классе благоприятный психологический климат, обеспечить приемлемые условия обучения и воспитания для всех и каждого в отдельности.

К сожалению, главная наша беда в том, что семья и школа объединяют свои усилия не для поддержки ребёнка, а для порицания и наказания. Это создаёт у школьника ощущение безысходности: никто не верит в него, все – против.

Нередко при неудачах детей в школе родители исходят из «презумпции виновности»: не разбираясь, не вникая, считают дочь или сына виноватыми, Это приводит к снижению самооценки ребёнка, а в результате – ко всё новым и новым неудачам. В одном из экспериментов ученикам пятого класса были даны незаконченные предложения, которые нужно было дописать. Одно из предложений начиналось со слов: «Когда у меня неприятности в школе, мои родители...» Чаще всего ребята заканчивали его так: «меня ругают». Или «меня наказывают». Если примерить на себя: «Когда у меня на работе неприятности, мой муж (или жена, или ребёнок) меня наказывает, ругает, отчитывает». Нелепо и безысходно. Когда у нас неприятности, мы рассчитываем на сочувствие, понимание, совет, для этого и рассказываем о беде нашим близким. А если в ответ услышим: «Сам виноват...» - и желание поделиться своими трудностями пропадает, и настроение не улучшается.



Так происходит и с ребятами: не встретив дома понимания, они замыкаются, ищут поддержку тех людей или в тех компаниях, где приняты ценности иные, чем в школе или в семье, - это даёт шанс, что тебя поймут и не осудят.

Психологи отмечают, что школьное обучение (познание нового, проверка полученных навыков и умений) всегда сопровождается повышением тревожности у детей. Более того, некоторый оптимальный уровень тревоги активизирует обучение, делает его эффективнее. Здесь тревога – фактор мобилизации внимания, памяти, интеллектуальных способностей. Но когда уровень тревожности превышает оптимальный предел, человека охватывает паника. Стремясь избежать неуспеха, он либо устраняется от деятельности (как бы теряет к ней интерес), либо ставит всё на достижение успеха в конкретной ситуации и так изматывается, что «проваливается» в других ситуациях. И всё это усиливает страх неудачи; тревожность возрастает, становясь постоянной помехой. [45]

Часто тревожность усиливается под влиянием переутомления. К сожалению, режим школьной жизни, структура учебного года сами по себе способствуют переутомлению, особенно физически ослабленных или эмоционально неустойчивых детей. Психогигиенисты считают, что длительность учебной четверти не должна превышать шести недель, после которых детям необходим семи – десятидневный отдых. Учёба в субботу малоэффективна. А школьников, получающих домашнее задание на понедельник, отличает от своих более счастливых ровесников, имеющих возможность полноценно отдохнуть в воскресенье, повышенная раздражительность, конфликтность, тревожность. И экзамены – сильнейший стресс для подавляющего большинства учащихся.

Значительным фактором повышения тревожности остаётся ориентация школьников не на процесс учения, а на его результат, выраженный в форме отметок. От отметки часто зависит отношение к ребёнку значимых для него людей. Ребёнок чувствует, что отношение к нему прямо пропорционально

его успеваемости, и оценки становятся средством достигнуть расположения родителей, учителей, одноклассников.

В разные годы наиболее значимым для школьников оказывается отношение разных людей. Младшие школьники, особенно первоклассники, стремятся к симпатии учителей, ради этого они готовы учиться отлично. Если учитель ставит плохие оценки, значит, по мнению младшего школьника, «он меня не любит». [25]

Младших подростков волнует отношение родителей. Пятиклассники утверждают, что родители недовольны ими из-за двоек, а любят и ценят за отличные отметки. Для старших подростков более значимо расположение сверстников, которые не очень жалуют отличников. С другой стороны, собственное честолюбие, требования родителей и учителей, какие-то планы на будущее – всё это повышает ценность хороших отметок. Такое противоречие стремлений может приводить к внутреннему конфликту, который, в свою очередь, усиливает тревожность подростка.

Ориентация на взрослых или ровесников, желание добиться их расположения с помощью оценок зависят не только от возраста ребят, но и от их успеваемости. Отличники больше смотрят на взрослых. И чем теснее в их сознании соотносятся хорошее отношение взрослых и высокие оценки, тем выше уровень их тревожности. Двоечники больше ориентируются на одноклассников, и до 6-7 класса уровень их тревожности довольно высок, особенно если они считают, что в классе уважают в первую очередь тех, кто хорошо учится.

У пятиклассников наиболее тревожными являются двоечники и отличники, по разным причинам. Ближе к оптимальному уровню тревожность ребят, которые учатся на «4» и «5». Они реже связывают отношение к себе со своей успеваемостью. Наименее тревожными среди пятиклассников оказались троечники: для них и оценки не очень важны, и отношение окружающих (кроме родителей, в какой-то степени) не определяется полученными в школе отметками. Грустная картинка: для

внутреннего спокойствия и безмятежности наши школьники должны учиться на «3». Заканчивая школу с такой установкой, многие из них пополняют ряды равнодушных, «серых» людей, живущих под лозунгом: «Моё дело – маленькое». Некоторым везёт, под влиянием обстоятельств в них просыпается интерес, честолюбие, ответственность. Но чаще уже – за стенами школы, и не благодаря ей, а вопреки. [25]

За десять школьных лет неузнаваемо меняется ребёнок; претерпевает изменения и его тревожность – её причины, формы выражения, компенсации.

Уровень тревожности младших школьников сильно зависит от того, насколько гармонично удаётся им сочетать в своём сознании требования семьи и школы. Когда ребёнок становится первоклассником, семья должна «отпустить» его, позволить стать членом новой общности, а школа должна принять его в свою сферу. Как показывают наблюдения, чаще всего границы семьи оказываются непреодолимыми для тех детей, чьи родители бессознательно используют их для решения своих личных проблем. Это дети из неполных семей, долгожданные единственные дети пожилых родителей, ребята, чьи мама и папа живут вместе только «ради ребёнка». Здесь сами родители в глубине души не хотят, чтобы их дети вырвались за пределы семейного круга, потому что это лишит их основной опоры. Если семья выпускает их «в свет», а школа принимает такими, каковы они есть, эмоциональных проблем не возникает. [25]

Однако не всегда так происходит. Либо родители бессознательно «не отпускают» ребёнка от себя: на словах ратуют за учёбу, а по существу «держат» его возле себя, поскольку не могут без него справиться со своими личными и супружескими проблемами. Либо школа не помогает ученику приспособиться к новой жизни: учитель требует, чтобы он был, как все, но, когда это ребёнку не удаётся, противопоставляет его одноклассникам. В этом случае у младшего школьника могут возникнуть серьёзные эмоциональные нарушения. Это и есть школьный невроз. Проявляется он чаще всего в якобы беспричинных заболеваниях желудка, повышении температуры, головных

болях и т.п.; или в бурных реакциях протеста против школы – скандалах, истериках, агрессии; или же в детской депрессии – подавленном настроении, слезливости, мыслях о смерти. Острее всего в этих случаях реагируют дети с небогатым опытом отношений со сверстниками, то есть те, чьё дошкольное детство протекало в основном семье.

Важнейшая черта школьной тревожности учащихся младших классов – её неразрывная связь с поведением учителя. Учителя начальных классов не должны забывать, что для своих учеников, они самые главные, самые лучшие люди. Любое слово, любой жест, взгляд, поступок учителя для ученика значит много. Наиболее чувствительны дети с высоким уровнем мотивации – те, кто бежит в школу впереди других, прыгает возле парты с поднятой рукой, лишь бы его заметили. Такие дети остро реагируют на несправедливость, нетактичность. Необходимая любому тревожному ребёнку похвала учителя особенно нужна младшему школьнику.

Ещё одна важная причина повышенной тревожности младших школьников – недостаточный уровень физиологической и интеллектуальной зрелости, который наблюдается у многих детей и отчасти является закономерным. Поступление в школу совпадает с возрастным кризисом, из которого разные дети выходят в разное время и с разными приобретениями. Кто-то активен и сообразителен, другой удручает замедленностью и тугодумием, третий раздражает упрямством и агрессивностью. Со временем шероховатости характера сглаживаются, способности детей более или менее уравниваются – если они не утратят веру в себя, не почувствуют отвращения к учёбе и школе. [54]

Однако эту пестроту индивидуальных вариаций в характерах, в возможностях детей не учитывают большинство учителей, Они ставят оценки ребятам, руководствуясь «нормой справедливости». Не ответил – «2», не слышал объяснения – замечание в дневник, не успел записать, отвлекался – пристыдить перед классом. Общие школьные требования адресованы усреднённому ученику. Пусть таких в классе немало, – но зато тот, кто

сегодня отстаёт, при нивелировке оказывается в тупике, а тот, кто легко учится на «отлично», может заболеть «звёздной болезнью», что нередко заканчивается катастрофой – неспособностью переносить неудачи и бурной вспышкой тревожности в ответ на первый промах.

«Норма справедливости» в школе должна уступить место «норме милосердия», когда пятёрка, поставленная отстающему, - это именно его пятёрка, не равная пятёрке отличника. И все эти тонкости необходимо объяснить ребятам с максимальным тактом и доверием к их способности понять. Так можно проложить путь к победе над тревожностью в младших классах.

Возраст человека отражает не только уровень его физиологической зрелости, но и характер связей с окружающим миром, особенности переживаний. Школьная пора – важнейший этап в жизни человека, в течение которого принципиально меняется его психологический облик. Меняется и характер тревожных переживаний. Интенсивность тревоги от первого до одиннадцатого класса возрастает более чем в два раза. Так первоклассников может пугать новая незнакомая обстановка. Они чувствуют себя неуверенно, не знают чего ожидать, и поэтому испытывают тревогу. Ребёнок может плакать из-за незначительных затруднений (забыл линейку, потекла ручка, родители пришли за ним на пять минут позже и т.д.). О таких детях учителя говорят, что они ещё маленькие. И действительно, становясь старше, ребёнок менее эмоционально реагирует на трудности, набираясь опыта, он начинает переносить его на новые ситуации. Чувствуя себя более компетентным, ребёнок будет меньше бояться перемен и быстрее адаптироваться к ним. Для младших школьников источником тревог оказывается семья: они боятся болезни и смерти родителей; мальчики также боятся вселенских катастроф; а школьные страхи – это боязнь низких оценок, замечаний, наказаний.

У младших подростков тревоги связаны главным образом со сверстниками; больше всего они боятся быть отвергнутыми друзьями или подростковыми группами, в которые они входят; боятся оказаться «белыми

воронами», объектом для насмешек. Присущи им и классические страхи темноты, крови, мышей, змей ит.п. В последнее время у девочек добавились тревоги, связанные с боязнью физического насилия, несчастных случаев и наказаний со стороны родителей, учителей и милиции. [41]

При переходе в среднее звено, в 5-м классе, количество тревожных детей стремительно увеличивается. Почему? Теперь вместо одного преподавателя – десять. И подойти к классному руководителю и пожаловаться на обидчика уже неловко. Требования повышаются, все говорит «ты теперь взрослый – сам решай». А в подростковом возрасте на первое место уже выплывают другие страхи: недовольство своей внешностью (синдром «гадкого утенка») и авторитет у сверстников. Такого утенка клюёт весь птичий двор, а осознать и правильно интерпретировать ситуации ученик 5 – 6 класса пока не может, вот и не понимает, отчего ему так хочется поболеть. И заболевает: болячки сыпятся одна за другой.

В старшем подростковом возрасте тревожность мальчиков и девочек обычно имеет разное содержание. Девочек беспокоят отношение к ним окружающих, возможность ссоры, конфликта, разлуки и семейные проблемы. Мальчики боятся физического насилия, физических травм и увечий; у них сохраняются классические страхи. Старшие подростки чаще, чем младшие, тревожатся из-за родителей. В последнее время появилось и беспокойство по поводу своего будущего, своей возможной несостоятельности. У тревожных девочек растёт чувство ответственности за свои поступки, а тревожащим их последствием нередко оказывается чувство вины или стыда. Это говорит о возрастающей ответственности за себя, об упрочнении моральных норм. А вот мальчики пятнадцати – шестнадцати лет нечасто связывают тревогу с внутренними причинами («мои ошибки», «мои угрызения совести»). Но и внешние санкции (наказания, замечания, двойки) в этом возрасте утрачивают для них свою остроту. Таким образом, чем старше становятся дети, тем ярче определяется тип «мальчиковой» или «девочковой» тревожности. Нестабильность и опасности современной

жизни: теракты, войны, катастрофы, неблагоприятная экономическая ситуация – вся эта травмирующая информация вызывает общую тревогу, в том числе и у детей.

Психологи, работающие в начальной школе, условно разделяют тревожных детей на четыре вида. [55]

«Невротики» - дети с соматическими проявлениями (тики, энурез, заикание и т.д.). Это наиболее сложная категория для работы с ними в школе, так как проблема выходит за чисто психологические рамки. Кроме того, в работе с психосоматическими проявлениями тревожности требуется терпение и уверенность в себе, чего обычно не хватает школьным психологам. Таким детям часто необходима консультация невропатолога, а иногда и психиатра. Но современных родителей пугает слово «психиатр», поэтому они не всегда соглашаются идти к нему на приём. Работая с этим типом тревожных детей, психолог, прежде всего, даёт им возможность выговориться, почувствовать расположение психолога к ним и их страхам. Задача психолога состоит в том, чтобы создать для ребёнка ситуацию комфорта и принятия, свести к минимуму травмирующий фактор. Таким детям полезно рисовать страхи, им поможет всякое проявление активности.

«Расторможенные» - это очень активные, эмоционально возбудимые дети с глубоко спрятанными страхами. Поначалу они очень стараются хорошо учиться, но у них не получается. Тогда они становятся нарушителями дисциплины. Могут специально изображать из себя посмешище для класса, так как очень боятся на самом деле стать таковыми из-за своей не успешности. Создаётся ощущение, что повышенной активностью они пытаются заглушить страх. У них возможны лёгкие органические нарушения, которые мешают успешной учёбе (проблемы с памятью, вниманием, мелкой моторикой). Таким детям необходимо доброжелательное отношение окружающих, поддержка со стороны учителя и одноклассников. Надо создать у них ощущение успеха, помочь им поверить в собственные силы. На занятиях надо давать выход их активности.

«Застенчивые» - обычно это тихие, обаятельные дети. Они боятся отвечать у доски, не поднимают руку, не проявляют инициативы, не вступают в контакт со сверстниками, очень старательны и прилежны в учёбе. Боятся о чем-то спросить учителя, очень пугаются, если он повышает голос (не обязательно на них). Переживают, если чего-то не сделали, часто плачут из-за мелких неприятностей. Все ошибки аккуратно замазывают или стирают. Не успокоятся, пока не сделают всё, что задано. Охотно общаются с психологом, рассказывают о себе, выполняют задания. Таким детям поможет группа сверстников, подобранная по интересам. Взрослые должны оказывать им поддержку, в случае затруднения спокойно предлагать выход из положения, признавать за ребёнком право на ошибку, больше хвалить.

«Замкнутые» - мрачные, неприветливые дети. Никак не реагируют на критику, в контакт со взрослым стараются не вступать, избегают шумных игр, сидят отдельно. У них могут быть проблемы в учёбе, так как нет ни в чём заинтересованности и включённости в процесс. Такое ощущение, что они постоянно от всех ожидают подвоха. В работе с такими детьми необходимо отталкиваться от их интересов, проявлять участие и доброжелательность. Им тоже полезно выговориться, а потом включиться в группу сверстников со схожими интересами.

Поскольку исследователи единодушны в оценке негативного влияния высокого уровня тревожности, отмечая увеличение количества тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью, то проблема детской тревожности, и в особенности её коррекции, на современном этапе является весьма актуальной.

Каждый ребёнок хотя бы раз в своей школьной жизни испытывал школьную тревожность. С ней не рождаются. Она приходит постепенно, и разновидностей – личин у неё много. Двух одинаковых не бывает, как не бывает одинаковых личностей. Она может развиваться в силу высоких требований родителей, учителей, сверстников, самого ребёнка к себе. Часто



родители сами высевают её в душе ребёнка: «получишь двойку – накажу»; «на перемене не бегай, не шали, держись ближе к учительнице»; «какие глупости ты говоришь!»; «да, он у меня самый маленький в классе»...

Страх не соответствовать ожиданиям взрослых (особенно отца, поскольку именно отцам свойственно предъявлять ребёнку свои стандарты и быть бескомпромиссными), формирующиеся комплексы, бурно расцветающие в подростковом возрасте, всё это усиливает тревожность ребёнка. А тут ещё нападки учителей (чего там греха таить, порой несправедливы, грубоваты или ядовито насмешливы): «сейчас самый умный Иванов нам и расскажет...»; «что сидишь, Сидоров, сложив ручки, прямо ангел в отпуске...»; «видим, Петрова, что когда мозги раздавали, ты в очереди за ногами стояла...». Взрослым вряд ли захотелось бы идти на работу после таких выпадов начальства или насмешек сослуживцев. А у мальчиков ещё и своя «мужская» жизнь: мелкие стычки и «разборки», без которых подростки считают свою биографию не состоявшейся. Особенно трудно выжить в этой среде детям с тонкой душевной организацией и высоким уровнем культуры. Культура – это ведь сплошная система запретов, табу на агрессию, дурную лексику, физическое насилие, всякое посягательство на свободу другого человека. А среда однокашников предъявляет требования совершенно противоположные, и антикультура там в чести. Ещё не окрепшее сознание ребёнка мечется в выборе между тем, что прививали родители, и тем, чего требует микрогруппа. В школе ребёнок оказывается даже не меж двух огней, вся его жизнь напоминает порой самый сложный цирковой номер и с огнями, и с тиграми, и с клоунадой, где разыгрываешь не ты, а тебя. Учитывая это, взрослым не следует требовать от детей совершенства. Нужно научиться принимать их такими, какие они есть, хотя это и нелегко. И учить их правильно относиться к ситуациям и людям: перестать обращать внимание на что-то особенно травмирующее (обзывание сверстников или несправедливость учителя), отнестись к этому с чувством юмора. Все мы знаем, что анекдоты о толстяках рассказывают чаще всего

именно толстяки – это защитная реакция: глупо подшучивать над тем, кто тебя уже опередил. Однако отшучиваться следует лишь в среде имеющих чувство юмора.

### **1.3. Использование игровой терапии для коррекции тревожности младших школьников**

В отечественной педагогике и психологии стало общепринятым, что игра имеет исключительное значение для психического развития ребёнка и является ведущей деятельностью в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Игра является той универсальной формой деятельности, внутри которой происходят основные прогрессивные изменения в психике и личности ребёнка-дошкольника; игра определяет его отношения с окружающими людьми, готовит к переходу на следующий возрастной этап, к новым видам деятельности.

Л. Френк предположил, что игра для детей – это способ научиться тому, чему их никто не может научить, способ ориентации в реальном мире, пространстве и времени, способ исследования предметов и людей [22]. Включаясь в процесс игры, дети учатся жить в современном мире. Игра помогает ребёнку раскрепостить своё воображение, овладеть ценностями культуры и выработать определённые навыки. «Когда дети играют, они выражают собственную индивидуальность и ближе подходят к внутренним ресурсам, которые могут стать частью их личности». Игра представляет собой попытку детей организовать свой опыт и с игрой связаны те редкие моменты жизни детей, когда они чувствуют себя в безопасности и могут контролировать собственную жизнь.

Именно поэтому всё большее значение приобретает игровая терапия – способ коррекции эмоциональных и поведенческих нарушений у детей, в основу которого положена игра.

Игровая терапия является относительно молодой отраслью современной психологии, которая ориентируется преимущественно на работу с детьми. Современная игровая терапия существует в разнообразных формах.

Недирективная игровая терапия – это целенаправленная терапевтическая система, центром которой является ребёнок, как самостоятельная личность, способная к саморазвитию.

Цели недирективной игротерапии в общем смысле согласуются с внутренним стремлением ребёнка к самоактуализации. Так как данный вид игровой терапии сосредоточивается на личности ребёнка, а не на его проблеме, основное внимание здесь уделяется тому, чтобы ребёнок стал более адекватным как личность при решении текущих и будущих проблем. В этом смысле цель игровой терапии состоит в том, чтобы помочь ребёнку:

1. Стать более ответственным в своих действиях и поступках.
2. Развить более позитивную Я-концепцию.
3. Стать более самоуправляемым.
4. Выработать большую способность к самопринятию.
5. Овладеть чувством контроля.
6. Развить сенситивность к процессу преодоления трудностей трудностей.
7. Развить внутренний источник оценки.
8. Обрести веру в себя.

Необходимыми условиями для терапевтического роста ребёнка становится обеспечение его позитивного опыта в присутствии взрослого, который его понимает и поддерживает. Основные принципы игрового терапевта, которые образуют базис терапевтических отношений и облегчают реализацию внутренних источников роста ребёнка – это естественность, безусловное принятие, сенситивное понимание.

При использовании недирективной игротерапии в работе с тревожными детьми принцип естественности может стать одним из единственно возможных способов построения отношений между ребёнком и психологом. Связано это с тем, что высокотревожные дети с нежеланием вступают в новую ситуацию взаимодействия. Причём практика показала, что даже при условии, что ребёнок будет знаком с психологом и с самим процессом игры, это не снизит его уровень тревожности при посещении игровой комнаты в

первый раз. Поэтому дети с высокой тревожностью либо начинают играть в безопасные, знакомые для них игры, либо действуют осторожно и хаотично, чётко ориентируясь на реакцию психолога. Однако часто встречаются дети, которые на первых сеансах отказываются не только играть, но и вообще вступать в какие бы то ни было взаимоотношения с терапевтом. Подобная тактика поведения может появиться у тревожных детей даже в случае их добровольного согласия на работу в игровой комнате. Только при условии понимания психологом того, что терапевтический процесс начинается с признания права ребёнка делать или не делать что-либо в игровой комнате, возможно дальнейшее позитивное развитие отношений. Только постепенное, ненавязчивое поведение психолога в рамках принципа естественности позволит начать построение отношений. [24]

Любое взаимодействие терапевта с ребёнком, в том числе и реализация принципа естественности, не представляется возможным без использования принципа сенситивного понимания, подразумевающего в игровой терапии такой вид эмпатии, который выражается в способности увидеть мир другого человека, почувствовать его внутренние резервы. При этом терапевт не оценивает действия ребёнка в игровом процессе, а пытается взглянуть на ребёнка с его точки зрения. Точный смысл сенситивного понимания означает, что терапевт должен установить высокий уровень эмоционального взаимодействия с ребёнком на основе возникновения у терапевта чувства личностной идентификации. Этот процесс требует от взрослого полного посвящения себя отношениям с ребёнком.

В процессе работы с высокотревожными детьми трудно реализовать этот принцип, но именно его удачное использование часто позволяет добиться эффективных результатов в создании возможности для понимания ребёнком мира собственных чувств и чувств окружающих.

Так как высокотревожный ребёнок часто ориентирован на реакцию значимых для него людей, он постоянно задаётся вопросом «Правильно ли (хорошо ли) я делаю?». Причём ответ на этот вопрос ребёнок ищет в

окружающих, что создаёт напряжение, беспокойство, тревогу. И это состояние усиливается при отсутствии единых требований и невозможности прогнозировать реакцию других людей. Сенситивное понимание со стороны психолога позволяет ребёнку почувствовать себя в большей безопасности. Появление одного этого ощущения у ребёнка уже можно считать успехом в процессе игровой терапии, так как это приводит к снижению тревожности. Однако результативность игротерапии будет выше при появлении у ребёнка внутреннего источника оценки собственных действий, через понимание собственных чувств. Это, в свою очередь, позволит снизить тревожность у ребёнка вне рамок процесса игровой терапии. [4]

Ориентированность на внешний источник у высокотревожных детей в игровой комнате проявляется в требовании постоянной оценки своих действий. В основе поведения терапевта в подобной ситуации должна стать тактика не оценивания, а описывания действий ребёнка. Поэтому здесь используется схема «запрос об оценке – ответ описательного характера». Тактика безоценочного описательного характера с использованием отражения чувств ребёнка позволяет снизить тревожность детей в ситуации овладения новым действием.

Эффективное использование в процессе игротерапии двух указанных принципов не представляется возможным, если отсутствует третий принцип – безусловное принятие, который характеризуется уважением к ребёнку как к личности, заслуживающей внимания. Психологу необходимо помнить, что реальный интерес к ребёнку основывается на взаимодействии внутри системы отношений, на познании личности ребёнка. При этом постоянно должно присутствовать безусловное принятие ребёнка таким, какой он есть. Такое принятие обеспечивает ребёнку свободу и позволяет ему быть собой в пределах игровой терапии. [7]

Реакция психолога на ребёнка должна рассматриваться в рамках работы с психоаналитическим контрпереносом. Использование этой техники в процессе игротерапии позволяет психологу разделить объективные чувства к

ребёнку и чувства, вызванные контрпереносом, то есть в действительности обращённые к другому человеку. На определённом этапе игротерапевт начинает как бы «забывать», что двух одинаковых детей не бывает, даже при условии полного совпадения причин и проявлений нарушения у ребёнка. Это приводит к тому, что с разными детьми психолог постепенно вырабатывает примерно одинаковую, на его взгляд «хорошо работающую», тактику процесса игротерапии, что мешает детям реализовывать собственный потенциал при условии «неожиданного» для психолога поведения, которое не вписывается в рамки его «удачной» тактики. Причём чем чаще ребёнок проявляет самостоятельность, тем больше это начинает раздражать психолога, заставляет его чувствовать себя неуверенно. Наблюдается парадокс: чем больше ребёнок овладевает саморегуляцией и самостоятельностью (одна из основных целей игротерапии), тем больше это начинает раздражать психолога, и он становится одной из главных помех в достижении положительных результатов игровой терапии.

Для повышения эффективности работы игрового терапевта необходимо специально оборудованное помещение. «Атмосфера игровой комнаты чрезвычайно важна, поскольку здесь возникают первые впечатления ребёнка... Создание обстановки, которая казалась бы детям дружественной, требует предварительного планирования, усилий и тонкого понимания того, каково это - чувствовать себя ребёнком». Удачное месторасположение и верное оборудование игровой комнаты создаёт у ребёнка комфортное состояние. Выбор игрушек и игрового материала должен быть сознательным. Игрушки для ребёнка – это его слова, а игра – язык. В связи с этим следует выбирать такие игрушки и игровой материал, которые бы облегчали самовыражение ребёнка, обеспечив ему широкий спектр игровой активности. Мустакас считает, что в комнате обязательно должны присутствовать игровой материал двух типов: структурированные (пистолеты, куклы, мячи и т.д.) и неструктурированные (глина, вода, песок, краски и т.д.). Неструктурированный игровой материал можно изменять, деформировать, и

ребёнок может организовать этот материал таким образом, чтобы воссоздать значимые для него межличностные отношения.

Лэндрет перечисляет семь вопросов, которые могут служить важным оценочным критерием для отбора игрушек и игрового материала. Могут ли игрушки и игровой материал: [24]

1. Облегчить широкий спектр творческой активности ребёнка?
2. Облегчить широкий спектр выражения эмоций?
3. Возбудить интерес ребёнка?
4. Облегчить экспрессивную и исследовательскую игру?
5. Позволить игру без вербализации?
6. Дать возможность свободной игры?
7. Иметь жёсткие конструкции для активного использования?

Игрушки и игровой материал, используемые в процессе игровой терапии, следует тщательно отбирать в зависимости от их соответствия логическим основаниям игровой терапии. Их можно сгруппировать в три категории.

1. Игрушки из реальной жизни (куклы, машины, дома, классная доска и т.д.). Они решают ряд задач: делают возможным непосредственное выражение чувств ребёнка; дают ребёнку возможность играть в свободную игру, что особо важно для упрямых и застенчивых детей; позволяют безопасным способом передвигаться по комнате или сокращать расстояние между ребёнком и терапевтом; создают атмосферу некоторой вседозволенности, что позволяет терапевту установить контакт с внутренним миром ребёнка.

2. Игрушки, помогающие отреагировать агрессию (игрушечные солдатики, ружьё, резиновый нож, игрушки, изображающие диких животных, и т.д.). Они могут использоваться детьми для выражения гнева, враждебности. Именно использование в игровом процессе «агрессивных» игрушек наряду с четкой системой ограничений, помогает снизить уровень



агрессивности, овладеть навыками самоконтроля, внутренней оценкой действий и снизить высокую тревожность.

3. Игровой материал для творческого самовыражения и ослабления эмоций (песок, вода, глина, пластилин, кубики, краски и т.д.). Они особенно полезны для работы с застенчивыми и замкнутыми детьми. Позволяют ребёнку узнать, что значит созидать или разрушать, дают возможность почувствовать себя в безопасности, выражая свои чувства.

При работе с высокотревожными детьми хороший эффект даёт изобразительный материал. Причём использовать желательно шариковые ручки и фломастеры. так как карандаши часто ломаются, что повышает тревожность у детей. Включение же красок в изобразительный материал допустимо на последних этапах игротерапии, так как на первых этапах дети боятся испачкаться, а низкие изобразительные навыки часто приводят к несоответствию результата замыслу.

Но не следует думать, что обстановка или атмосфера игровой терапии определяется исключительно игровым материалом, оборудованием или расположением предметов. Атмосфера, или эмоциональный климат, возникает вследствие комбинации факторов, включающих в себя установки терапевта, и личное взаимодействие между терапевтом и ребёнком.

Установление ограничений является одним из наиболее важных аспектов игровой терапии. Ограничения создают условия для развития терапевтических отношений и помогают приблизить опыт, полученный в игровой комнате, к отношениям в реальной жизни. Необходимым условием игровой терапии является интеграция свободы и порядка, так как только таким образом вовлечённые в процесс терапии люди могут актуализировать свои потенциалы.

Принцип дозволенности в недирективной игротерапии не означает принятие любых поступков. Игровая терапия даёт ребёнку возможность прежде всего научиться самоконтролю, умению выбирать, чувству ответственности за совершённый выбор. Процесс установления ограничений –

это тщательно продуманная процедура, предназначенная для того, чтобы передать ребёнку понимание, принятие и ответственность. Цель терапевта состоит не в том, чтобы запретить ребёнку что-либо делать, а в том, чтобы облегчить ему выражение руководящих им чувств, потребностей и желаний в более приемлемой форме. Цель терапевта заключается не в попытке остановить деятельность ребёнка, а в том, чтобы реагировать на него таким образом, чтобы ответственность за изменение поведения принадлежала ребёнку. С этой целью используется строгая последовательность в установлении ограничений, называемая в игровой терапии шагами установления ограничений.

Шаг 1. Признание желаний, чувств и потребностей ребёнка.

В словесной форме это может быть выражено следующим образом: «Я понимаю, что тебе хочется (нравится)...»

Шаг 2. Сообщение об ограничении.

Форма постановки ограничения должна быть чёткой и ясно выражать, что именно запрещено. Словесная конструкция является продолжением первого шага и имеет форму «...но...делать нельзя...».

Шаг 3. Предложение возможных альтернатив.

На данном этапе терапевт предлагает ребёнку возможную альтернативу для самовыражения ребёнка. Словесная конструкция ограничения выражается в форме «...можно делать...». Проиллюстрируем примером.

Ситуация 1. Ребёнок начинает рисовать на стене.

Форма выражения ограничения терапевтом: «Я понимаю, что тебе хочется порисовать на стене, но этого делать нельзя, можно рисовать на бумаге».

Ситуация 2. Ребёнок злится и раскидывает подушки.

Форма выражения ограничения терапевтом: «Я понимаю, что ты злишься, но игрушки разбрасывать нельзя, можно порвать бумагу или попинать подушку».

Шаг 4. Предоставление ребёнку последней возможности выбора

Ребѐнку предъявляется ультиматум, который выражается несколькими способами (запрет на использование некоторого материала, игрушек, прекращение занятия и т.д.). Словесная конструкция выражения этого шага имеет форму: «Если ты не перестанешь... то ты уйдѐшь из игровой комнаты».

Психологами различных направлений игровой терапии был определѐн примерный список ограничений. Ребѐнку не разрешается:

- Брать домой игрушки из игровой комнаты;
- брать домой то, что сделал во время занятия, в том числе и рисунки;
- Уходить из игровой комнаты до окончания занятия;
- задерживаться в игровой комнате после окончания занятия;
- надолго включать свет;
- наливать воду в ящик с песком;
- разбрасывать песок по комнате;
- рисовать на стенах, дверях, мебели;
- ломать игрушки;
- ругаться;
- швырять по комнате предметы, игрушки;
- обнимать, целовать терапевта.

В тех случаях, когда повышенная тревожность вызывается отсутствием единства требований или чѐтко установленных запретов со стороны взрослых, только чѐткая система ограничений, постоянная на всех занятиях, позволяет ребѐнку овладеть собственным источником внутреннего контроля, тем самым снижая уровень тревожности. Продолжительность недирективной игровой терапии зависит от индивидуальности каждого ребѐнка. Основное, на что здесь обращается внимание, - это прохождение ребѐнком стадий терапевтического процесса.

Цель пребывания терапевта в системе взаимоотношений с ребѐнком состояла в том, чтобы способствовать развитию ответственности ребѐнка за свои поступки, усилению его самости и возникновению побуждаемых

изнутри перемен в ребёнке. Факт прекращения игровой терапии означает прежде всего то, что ребёнок больше не нуждается в указанных отношениях, ибо он изменился. О прошедших изменениях свидетельствуют следующие факторы:

1. Ребёнок менее зависим.
2. Ребёнок меньше смущается.
3. Ребёнок более открыто выражает свои потребности.
4. Ребёнок способен сосредоточиться на самом себе.
5. Ребёнок берёт на себя ответственность за собственные чувства и поступки.
6. Ребёнок регулирует своё поведение.
7. Ребёнок в большей степени обладает внутренним контролем.
8. Ребёнок стал более толерантным к неожиданностям.
9. Ребёнок уверенно становится инициатором деятельности.
10. Ребёнок вступает в сотрудничество.
11. Ребёнок стал более регулятивно выражать гнев.
12. Ребёнок перешёл от негативно-печальных эмоций к радостно-удовлетворённым.
13. Ребёнок в большей степени принимает себя.
14. Игры ребёнка приобретают направленность.

Завершение отношений терапевта с ребёнком в игровой терапии необходимо проводить постепенно. Форма завершения зависит от опыта терапевта и от индивидуальных особенностей каждого ребёнка.

Директивная игровая терапия – это форма, в которой психотерапевт выступает в роли организатора, руководителя психотерапевтического процесса с принятием на себя ответственности за достижение целей психотерапии.

Как правило, процесс игровой терапии данного типа базируется на теории социального научения, при которой основной задачей является обучение ребёнка адекватному социальному поведению путём подражания

(эталону, другим детям, психологу). При этом аффективной стороне детской игры не уделяется большого внимания.

Поведение психолога может устойчиво или динамически проявляться в ходе психотерапевтического процесса в виде директивного ролевого поведения. При виде поведения психолог, прежде всего, использует общепризнанный, социально обусловленный авторитет педагога при формировании отношений с ребёнком по типу руководства. В этом случае психолог должен признать, что «этот авторитет не является выражением превосходства его личности, а усиливает его возможности по оказанию помощи».

При директивном поведении психолог структурирует ход психотерапии, определяет поведение ребёнка, требования сотрудничества в терапии. Психологический механизм идентификации позволяет ребёнку усвоить необходимые конструктивные позиции и способы поведения в различных жизненных ситуациях.

К преимуществам директивной игровой терапии следует отнести то, что психотерапевт может с высокой вероятностью прогнозировать время и качество терапевтических изменений у ребёнка, более структурировано и планомерно реализовывать и контролировать их, а также работать с ребёнком в более интенсивном и краткосрочном режиме.

В социальном плане данный тип игровой терапии наиболее близок тому общественному строю и тем общепринятым формам взаимодействия ребёнка – взрослый, которые присутствуют в отечественной системе воспитания и образования.

Для коррекции тревожности у детей методом директивной игровой терапии проводится цикл занятий по программам, которые наполнены содержательными играми, предлагаемыми взрослым ребёнку, со стандартным ролевым способом взаимодействия между ними.

Смешанная игровая терапия – это метод психотерапии, основанный на интеграции директивной и недирективной игротерапии.

Одной из наиболее существенных причин всё более широкого распространения этой игровой терапии является неудовлетворённость психологов-практиков односторонностью и ограниченностью какого-либо одного метода. Синтез наиболее удачных приёмов игротерапии разных форм позволяет в достаточно короткий промежуток времени использовать различные варианты игровых действий с учётом индивидуальных возможностей ребёнка.

Таким образом, использование смешанной игровой терапии для коррекции личностной сферы у детей дошкольного и младшего школьного возраста становится возможным при чётком отслеживании личностных новообразований и подвижек в поведении ребёнка. Умение психолога своевременно отреагировать на эти изменения позволяет гибко использовать игровые ситуации различных методов игротерапии, что повышает эффективность психотерапевтического процесса и значительно упрощает его использование.

## Выводы по главе 1

Среди наиболее актуальных проблем, возникающих в практической деятельности человека, особое место занимают проблемы, связанные с психическими состояниями. В ряду различных психических состояний, являющихся предметом научного исследования, наибольшее внимание уделяется состоянию, обозначаемому в английском языке термином «anxiety», что переводится на русский как «беспокойство», «тревога».

Многозначность в понимании тревоги как психического явления проистекает из того факта, что термин «тревога» используется психологами в различных значениях. Это и временное психическое состояние, возникшее под воздействием стрессовых факторов, и фрустрация социальных потребностей, и первичный показатель неблагополучия, когда организм не имеет возможности естественным образом реализовывать потребности, и свойства личности, которые даются через описание внешних и внутренних характеристик при помощи родственных понятий, и реакция на представленную угрозу.

Интерпретация тревоги как эмоционального состояния является господствующей, причём в работах многих авторов это состояние сближается чаще всего с эмоцией страха. Более характерной является тенденция рассматривать тревогу как особое состояние, рядоположенное с другими эмоциональными состояниями, аффектами, чувствами.

Большое значение в развитии тревожности имеет адекватность развития личности ребёнка. Известно, что при этом среда играет предопределяющую роль, способствуя образованию системы отношений, центром которых является самооценка, ценностные ориентации и направленность интересов и предпочтений.

Как правило, процесс игровой терапии данного типа базируется на теории социального научения, при которой основной задачей является обучение ребёнка адекватному социальному поведению путём подражания

(эталону, другим детям, психологу). При этом аффективной стороне детской игры не уделяется большого внимания.

Поведение психолога может устойчиво или динамически проявляться в ходе психотерапевтического процесса в виде директивного ролевого поведения. При виде поведения психолог, прежде всего, использует общепризнанный, социально обусловленный авторитет педагога при формировании отношений с ребёнком по типу руководства. В этом случае психолог должен признать, что «этот авторитет не является выражением превосходства его личности, а усиливает его возможности по оказанию помощи».

При директивном поведении психолог структурирует ход психотерапии, определяет поведение ребёнка, требования сотрудничества в терапии. Психологический механизм идентификации позволяет ребёнку усвоить необходимые конструктивные позиции и способы поведения в различных жизненных ситуациях.

Для коррекции тревожности у детей методом директивной игровой терапии проводится цикл занятий по программам, которые наполнены содержательными играми, предлагаемыми взрослым ребёнку, со стандартным ролевым способом взаимодействия между ними. Программы коррекции тревожности методом директивной игровой терапии мы рассмотрим во второй главе нашей работы.

Смешанная игровая терапия – это метод психотерапии, основанный на интеграции директивной и недирективной игротерапии.

Использование смешанной игровой терапии для коррекции личностной сферы у детей дошкольного и младшего школьного возраста становится возможным при чётком отслеживании личностных новообразований и подвижек в поведении ребёнка. Умение психолога своевременно отреагировать на эти изменения позволяет гибко использовать игровые ситуации различных методов игротерапии, что повышает эффективность психотерапевтического процесса и значительно упрощает его использование.



## **ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОТЕРАПИИ**

### **2.1. Организация и база исследования**

Экспериментальная часть исследования проводилась на базе МБОУ СОШ № 2 г. Радужный Тюменской области ХМАО. В исследовании приняли участие 16 человек. Тестирование проводилось после окончания 2 четверти, когда у большинства детей проходит ситуативная тревога, связанная с поступлением в школу. В данную группу входило девять мальчиков и семь девочек. Диагностика проводилась в классах, где были равные условия обучения: традиционная безоценочная система обучения, стиль учителя «демократичный», возраст и пол учителей одинаковые.

Практическое исследование с целью выявления уровня тревожности младших школьников проводилось с использованием теста тревожности (Р.Тэммл, М.Дорки, В.Амен).

#### **Тест тревожности (Р.Тэммл, М.Дорки, В.Амен)**

Целью тестирования является выявление детей с подлинной тревожностью. Психологом заполняются протоколы, которые подвергаются количественному анализу. На основании данных протокола вычисляется индекс тревожности ребёнка (И.Т.), который равен процентному отношению числа эмоционально негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков.

Экспериментальный материал – 14 рисунков размером 8,5 11 см. Каждый рисунок представляет некоторую типичную для жизни младшего школьника ситуацию. (Приложение 1)

Рис.1. Игра с младшими детьми (ребёнок играет с малышом).

Рис.2. Ребёнок и мать с младенцем (ребёнок идёт рядом с матерью, которая везёт коляску с младенцем).

Рис.3. Объект агрессии (ребёнок убегает от нападающего на него сверстника).

Рис.4. Одевание (ребёнок сидит на стуле и надевает ботинки).

Рис.5. Игра со старшими детьми (ребёнок играет со старшими детьми).

Рис.6. Укладывание спать в одиночестве (ребёнок идёт к своей кровати, родители сидят в кресле спиной к нему).

Рис.7. Умывание (ребёнок умывается в ванной комнате).

Рис.8. Выговор (мать, подняв указательный палец, строго выговаривает ребёнку за что-то).

Рис.9. Игнорирование (отец играет с малышом; ребёнок стоит в одиночестве).

Рис.10. Агрессивное нападение (сверстник отбирает у ребёнка игрушку).

Рис.11. Собираание игрушек (мать и ребёнок убирают игрушки).

Рис.12. Изоляция (двое сверстников убегают от ребёнка, стоящего в одиночестве).

Рис.13. Ребёнок с родителями (ребёнок стоит между матерью и отцом).

Рис.14. Еда в одиночестве (ребёнок один сидит за столом, держа в руке стакан).

Каждый рисунок выполнен в двух вариантах: для девочки (на рисунке изображена девочка) и для мальчика (на рисунке изображён мальчик). Лицо ребёнка на рисунке не прорисовано, дан лишь контур головы. Каждый рисунок снабжён двумя дополнительными рисунками детской головы, по размерам точно соответствующими контуру лица на рисунке. На одном из дополнительных рисунков изображено улыбающееся лицо ребёнка, на – другом – печальное.

Рисунки показываются ребёнку в строго перечисленном порядке один за другим. Предъявив ребёнку рисунок, психолог даёт инструкцию следующего содержания:

1. Игра с младшими детьми. «Как ты думаешь, какое лицо будет у ребёнка: весёлое или печальное? Он (она) играет с малышами».

2. Ребёнок и мать с младенцем. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: печальное или весёлое? Он (она) гуляет со своей мамой и малышом».
3. Объект агрессии. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное?»
4. Одевание. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: печальное или весёлое? Он (она) одевается» и т.д.

Во избежание персеверативных выборов у ребёнка в инструкции чередуется название лица. Дополнительных вопросов ребёнку не задаётся.

Выбор ребёнком соответствующего лица и словесные высказывания ребёнка фиксируются в специальном протоколе.

Предлагаемые рисунки изображают типичные ситуации, отличающиеся по своей эмоциональной окраске.

Так, рис.1 (Игра с младшим детьми), 5 (Игра со старшими детьми) и 13 (Ребёнок с родителями) имеют положительную эмоциональную окраску; рис.3 (Объект агрессии), 8 (Выговор), 10 (Агрессивное нападение) и 12 (Изоляция) имеют отрицательную эмоциональную окраску; рис.2 (Ребёнок и мать с младенцем), 4 (Одевание), 6 (Укладывание спать в одиночестве), 7 (Умывание), 9 (Игнорирование), 11 (Собирание игрушек) и 14 (Еда в одиночестве) имеют двойной смысл.

Двусмысленные рисунки несут основную «проективную нагрузку»: то, какой эмоциональный смысл придаёт им ребёнок, указывает на его мироощущение и нормальный или травмирующий опыт общения.

Экспериментальное исследование проводилось в два этапа:

- 1 этап – с целью выявления уровня тревожности младших школьников;
- 2 этап – с целью выявления использования игротерапии для коррекции тревожности младших школьников

## **2.2. Анализ результатов исследования уровня тревожности младших школьников**

Тревожность – явление сложное и многоаспектное. Данные, полученные в результате исследования, представлены в табл. 1.

Таблица 1

### **Уровень тревожности младших школьников**

Как видно из таблицы 1, ни один ребёнок не набрал того количества баллов, которое соответствует низкому уровню тревожности. Однако 9 испытуемых из 16 (56%) имеют высокий уровень тревожности. Такие дети во время тестирования проявляли беспокойство, нервозность. У некоторых наблюдалась повышенная двигательная активность. У отдельных детей можно было заметить физиологические признаки повышенной тревожности, например, у них появлялись покраснения кожных покровов лица. Встречались дети, которые пассивно отказывались от диагностики: отвлекались, рассматривали какие-либо предметы в кабинете и т.д. В ходе диагностики высокотревожные дети нередко выбирали рисунок, на котором было изображено грустное лицо. Отвечая на вопрос психолога «Почему?», они говорили: «Потому что его ругают», «Потому что её наказали», «Потому что его все бросили и он один», «Потому что он плохой». По результатам исследования у 7 первоклассников (43%) был выявлен средний уровень тревожности.

С целью выявления демобилизирующих ситуаций тревоги у первоклассников были изучены наиболее выраженные и часто встречающиеся признаки. Наибольший уровень тревожности у испытуемых проявляется в ситуациях моделирующих отношения ребёнок – ребёнок, что свидетельствует о трудностях во взаимоотношении со старшим детьми или со сверстниками, страхе перед агрессией с их стороны или отвержении. Одна из наиболее часто повторяющихся ситуаций, вызывающих тревогу у опрошенных первоклассников является ситуация, моделирующая отношения ребёнка – взрослый, что говорит о том, что имеется травмирующий

эмоциональный опыт общения либо с родителями, либо с педагогами, либо имеется дефицит такого общения и взаимопонимания между детьми и взрослыми. Тревожной для многих респондентов являются также ситуации моделирующие повседневные действия, требующие от первоклассников организованности, самостоятельности, самоконтроля. Отсутствие сформированности данных волевых качеств вызывает у детей эмоциональное напряжение и беспокойство.

Полученные данные говорят о том, что довольно большое количество детей имеют высокий уровень тревожности, то есть фактически у каждого второго опрошенного первоклассника уровень тревожности превышает средний и, следовательно, ребёнок нуждается в целенаправленной и планомерной коррекции. В 1 главе мы отмечали, что высокий уровень тревожности отрицательно влияет на развитие ребёнка и на результаты его деятельности. Поэтому необходимость коррекции уровня тревожности не вызывала сомнений.

По результатам проведённого исследования была создана экспериментальная группа из числа высокотревожных детей (9 учащихся) для занятий у психолога по программе с использованием игровых ситуаций. Занятия проводились в течение 3-х месяцев 2 раза в неделю. Проведена работа с родителями данных детей, даны консультации учителям тех классов, в которых учатся эти первоклассники.

### **2.3. Деятельность педагога-психолога по коррекции тревожности младших школьников посредством игротерапии**

Проблема преодоления тревожности, по существу распадается на две: проблему овладения состоянием тревожности, снятия его отрицательных последствий и проблему устранения тревожности как относительно устойчивого личностного образования.

Работа по преодолению тревожности может осуществляться на трёх взаимосвязанных и взаимовлияющих уровнях:

1. обучение школьника приёмам и методам овладения своим волнением, повышенной тревожностью;

2. расширение функциональных и операциональных возможностей школьника, формирование у него необходимых навыков, умений, знаний и т.п., ведущих к повышению результативности деятельности, созданию «запаса прочности»;

3. перестройка особенностей личности школьника, прежде всего, его самооценки и мотивации. Одновременно необходимо проводить работу с семьёй школьника и его учителями с тем, чтобы они могли выполнять свою часть коррекции.

Для решения поставленных задач были подобраны игры, направленные на коррекцию тревожности младших школьников посредством повышения самооценки; составлен комплекс занятий «Сказочная шкатулка» а также даны рекомендации учителям и родителям по взаимодействию с тревожными детьми. (Приложение 2)

Работа по повышению самооценки является одной из важнейших составляющих коррекционной работы с тревожными детьми. Коррекционная работа может проводиться как индивидуально, так и в группе. Приведём несколько групповых игр, направленных на повышение самооценки ребёнка.

#### ***Игра «Подари карточку»***

Взрослый вместе с детьми в течение нескольких занятий рисует карточки с пиктограммами, обозначающими различные положительные

качества. С детьми необходимо обсудить, что означает каждая пиктограмма. Например, карточка с изображением улыбающегося человечка может символизировать веселье, с изображением двух одинаковых конфет – доброту и честность. Если все дети умеют читать и писать, вместо пиктограмм можно записать на каждой карточке какое-либо положительное качество (обязательно положительное).

Каждому ребёнку выдаётся 5-8 карточек. По сигналу ведущего дети закрепляют на спине товарищей все карточки. Ребёнок получает ту или иную карточку, если его товарищи считают, что он обладает этим качеством.

По сигналу взрослого дети прекращают игру и обычно с большим нетерпением снимают со спины «добычу». На первых порах, конечно, случается, что не у всех играющих оказывается много карточек, но при повторении игры и после обсуждения ситуация меняется. Во время обсуждения можно спросить у детей, приятно ли получать карточки. Затем можно выяснить, что приятнее – дарить хорошие слова другим или получать их самому. Чаще всего дети говорят, что нравится и дарить, и получать. Тогда ведущий может обратить внимание на тех, кто совсем не получал карточек или получал их совсем мало. Обычно эти дети признаются, что они с удовольствием дарили карточки, но им бы тоже хотелось получить такие подарки.

Как правило, при повторном проведении игры «отверженных» детей не остаётся.

### ***Игра «За что меня любит мама»***

Дети сидят в кругу (или за партами). Каждый ребёнок по очереди говорит всем, за что его любит мама. Затем можно попросить одного из детей, чтобы он повторил то, что сказали другие. При затруднении дети могут ему помочь. После этого нужно обсудить с детьми, приятно ли им было, что другие дети запомнили эту информацию. Дети обычно сами делают вывод, что надо внимательно относиться к окружающим и слушать их. На первых порах дети, чтобы показаться значимыми, рассказывают, что

мамы любят их за то, что они моют посуду, не мешают маме писать работу, любят маленькую сестрёнку... Только после многократного повторения этой игры дети приходят к выводу, что их любят просто за то, что они есть.

### ***Игра «Скульптура»***

Эта игра учит детей владеть мышцами лица, рук, ног и снимать мышечное напряжение. Дети разбиваются на пары. Один из них – скульптор, другой – скульптура. По заданию взрослого (или ведущего-ребёнка) скульптор лепит из «глины» скульптуру:

ребёнка, который ничего не боится;

ребёнка, который всем доволен;

ребёнка, который выполнил сложное задание и т.д.

Темы для скульптур может предлагать взрослый, а могут - сами дети.

Играющие обычно меняются ролями. Возможен вариант групповой скульптуры. После проведения игры целесообразно обсудить с детьми, что они чувствовали в роли скульптора, какую фигуру приятно было изображать, какую – нет.

### ***Упражнение «Парикмахерская»***

Детям рекомендуется закрыть глаза и представить какое-либо страшное существо, которого обычно боятся все дети, и нарисовать его. Затем сообщаем, что это существо – девушка, которая собирается выйти замуж. И конечно, ей необходимо посетить парикмахерскую, где ей сделают красивую причёску, макияж и пр. Детям предлагается выступить в роли парикмахера и украсить свою девушку как можно лучше.

### ***Упражнение «Больница»***

В этом варианте упражнения детям сообщалось, что у страшного существа очень болят зубы, распухла щека. Детям надо нарисовать на лице существа страдания (слёзы, повязку). Оно очень боится идти к врачу. Детям предлагается превратиться в добрых и внимательных врачей, которых никто не боится, полечить «существо» и нарисовать на его лице выражение радости (это можно сделать уже на другом листе).



### ***Упражнение «Сказка»***

(цель: вербализация участниками собственных причин школьной тревожности в безопасной форме).

Ребятам предлагается картинка (сюжет о робком зайце), по которому необходимо сочинить сказку. Сказка сочиняется по кругу – каждый говорит по одному предложению. Если сказку не получается закончить позитивно, эта работа может быть предложена в индивидуальном режиме: «В сказках всегда счастливый финал. Кто может придумать счастливый финал нашей сказки?»

Дети, характеризующиеся страхом самовыражения, при выполнении этого упражнения нуждаются в помощи ведущего. Ведущий может придумывать предложение вместе с таким ребёнком или вслух громко говорить то предложение, которое ребёнок говорит себе под нос, шёпотом, обязательно подбадривая его при этом.

В ходе занятий следует всемерно поощрять и поддерживать попытки школьника овладеть своим поведением, объяснить свою позицию. Ребёнок поощряется, если он внимателен на занятиях, уверен в себе, часто употребляет местоимение «Я».

При организации работы важно учитывать, что тревожные дети достигают лучших результатов в так называемой «стандартизированной» обстановке, с чёткой структурой, одинаковым построением занятий. Задачи, которые ставятся перед каждым новым этапом развития группы, необходимо в развёрнутой форме доводить до участников.

### ***Комплекс занятий «Сказочная шкатулка»***

Цель данного комплекса – снижение уровня тревожности первоклассника путём снятия эмоционального и телесного напряжения.

В основу данного комплекса положены занятия, которые строились по принципу концентричности по трём циклам. Занятия первого цикла направлены на снижение уровня тревожности через:

1. закрепление за ребёнком (с помощью предлагаемой ему роли-образа) позиции управляющего, режиссёра;
2. обучение придумыванию сюжета, объединение предметов по смыслу;
3. обучение самостоятельно владеть ролью-образом.

При этом вводимая роль-образ помогают ребёнку преодолеть зажатость и безынициативность. Особая внутренняя позиция, которая при этом складывается у ребёнка, помогает ему справиться с тревожащей ситуацией.

Занятия второго цикла направлены на снижение уровня тревожности через закрепление ребёнком умения решать проблемную ситуацию без опоры на роль-образ. При этом ребёнок вначале наблюдает, как это делает взрослый, а затем заканчивает предложенные игровые истории. При этом игровые задачи постепенно усложняются. Дети начинают сами придумывать проблемные ситуации и решать их.

Занятия третьего цикла направлены на снижение уровня тревожности через создание у детей внутренней позиции, способствующей принятию самостоятельных решений.

На занятиях каждого цикла психолог рассказывает сказку. При этом ребёнку предлагается сопровождать сказочный сюжет соответствующими движениями. На занятиях первого цикла психолог может показывать движения и выполнять их вместе с ребёнком. В ходе последующих циклов придумать движения предлагается самому ребёнку.

Форма организации коррекционных занятий может быть как индивидуальной, так и групповой. Однако групповые занятия показали, что некоторые дети стесняются выполнять движения, особенно когда необходимо придумать их самостоятельно. В таком случае целесообразно либо провести с такими детьми ряд тренировочных занятий индивидуально, либо включить в каждое занятие игры на установление эмоционального контакта со сверстниками.

Если дети затрудняются одновременно придумывать продолжение сказки и двигательно его изображать, то психолог может включать движения

ребёнка, начиная с третьего или четвёртого занятия, при этом на предыдущих занятиях он сам должен изображать сюжет, придуманный ребёнком.

По желанию детей можно включить в занятия элементы краткого двигательного «пересказа» всей сказки в конце занятия или предыдущей сказки – в начале занятия. Также дети могут «рассказывать» любые понравившиеся им сказки другим детям или психологу.

### ***Тематический план комплекса занятий «Сказочная шкатулка»***

Продолжительность всех занятий не должна превышать 30 минут.

#### **Первый цикл**

Занятие 1. «Два брата»

Занятие 2. «Злая фея»

Занятие 3. «Дедушка и внучка (внучек)»

Занятие 4. «Охотники»

#### **Второй цикл**

Занятие 5. «Белки и орехи»

Занятие 6. «Рыбаки»

Занятие 7. «В лесу»

Занятие 8. «На реке»

#### **Третий цикл**

Занятие 9 «Как быть?»

Занятие 10. «Прими решение»

#### ***Первый цикл «Два брата»***

Детям предлагается следующий сюжет: «Жили два брата – Бом и Минь. Бом был сильный и смелый и никогда не унывал (психолог показывает смелого, весёлого; просит ребёнка повторить), а Минь всего боялся, плакал и часто не знал, что делать (психолог показывает боязливого, плаксивого брата; просит ребёнка повторить).

Братья очень дружили и всегда были вместе (психолог берёт за руку и показывает, как дружили Бом и Минь).

Но вот однажды на их страну напал злой дракон. Он отнял у людей всю еду (психолог показывает злого дракона, «летает» по комнате; просит ребёнка повторить).

Тогда Бом решил прогнать этого дракона. Собрался он, попрощался с родителями, братом и друзьями, сел на коня и уехал (психолог показывает, как Бом простился со всеми и поскакал на коне; просит ребёнка повторить).

Минь хотел поехать с братом, но очень боялся, поэтому остался дома (психолог показывает, как Минь боялся, просит ребёнка повторить).

Прошло много времени, и от Боба не было никаких известий. Тогда родители послали Миня выручать брата и прогонять дракона. Минь долго плакал, но делать нечего – собрался он, - сел на коня и отправился в путь (психолог показывает, как Минь поплакал, сел на коня и медленно поехал; просит ребёнка повторить).

Приехал Минь к пещере дракона. Смотрит, а дракон превратил Боба в камень (психолог изображает камень; просит ребёнка повторить).

Испугался Минь, хотел уже убежать (психолог показывает, как Минь испугался; просит ребёнка повторить), но тут появился Добрый волшебник...»

Детям предлагается проблемная ситуация. Вопросы:

Что произошло дальше?

Что сделал Минь?

### ***«Злая фея»***

Детям предлагается продолжение сюжета о двух братьях.

«Жили себе Бом и Минь и бед не знали (психолог берёт за руку и показывает, как братья веселились и играли). Как вдруг в их стране появилась злая фея (психолог изображает злую фею, просит ребёнка повторить). Она заманила обманом принцессу и заточила у себя в замке. Бом и Минь сели на своих коней и отправились выручать принцессу (психолог показывает, как братья садятся на коней и скачут на выручку принцессе, просит ребёнка повторить).

Приехали они к замку, как вдруг на них набросилась злая-презлая собака, которая охраняла замок (психолог изображает злую собаку, просит ребёнка повторить). Минь очень испугался (психолог показывает, как испугался Минь; просит ребёнка повторить), но тут опять появился Добрый волшебник...»

Детям предлагается проблемная ситуация. Вопросы:

Что произошло дальше? Что сделал Бом? Что сделал Минь?

### *«Дедушка и внучка (внучек)»*

Детям предлагается следующий сюжет: «В одной деревне жили-были дедушка и внучек. Очень им было хорошо вместе. Они часто играли, читали книжки, и очень весело им жилось (психолог берёт ребёнка за руку, показывает, как дедушка и внучек веселились, играли, просит повторить).

Но вот однажды на лугу они играли в догонялки и дедушка провалился в глубокую яму (психолог изображает, как дедушка с внучком играли и дедушка провалился в яму; просит ребёнка повторить). Внучек звал-звал дедушку, но тот не отзывался. Внучек очень испугался и долго плакал на краю ямы (психолог изображает, как испугался и плакал внучек, просит ребёнка повторить).

Но делать нечего – решил внучек вытащить дедушку. Прыгнул он в яму и попал в сказочный лес (психолог показывает, как внучек прыгнул в яму и удивился сказочному лесу; просит ребёнка повторить).

Идёт внучек по лесу, зовёт дедушку и вдруг видит – сидит на пеньке зайчик (психолог изображает зайчика; просит ребёнка повторить). Испугался внучек, а зайчик ему говорит: «Здравствуй, мальчик. Дай мне конфетку». Сначала внучку жалко было конфетку (психолог показывает как внучку было жалко отдавать конфету; просит ребёнка повторить), а зайчик и говорит: «Я вижу, ты не жадный мальчик. Спасибо тебе за конфетку. Я знаю, что твой дедушка у Хозяина земли». Сказал зайчик всё это и исчез. Пошёл внучек искать Хозяина земли. Долго он шёл (психолог показывает, как внучек идёт; просит ребёнка повторить).

Уже ноги у него стали болеть (психолог показывает, как внучек идёт, хромая; просит ребёнка повторить), но он всё искал дворец Хозяина земли, чтобы спасти дедушку. И вдруг лес расступился, и на поляне увидел внучек красивый замок. Пошёл он к этому замку, как вдруг выскочили злые человечки (психолог изображает злых человечков; просит ребёнка повторить).

Хотел внучек убежать, но тут появился зайчик и говорит: «Вот тебе волшебный шарик. Он поможет тебе добраться до дворца, но во дворце он исчезнет. Сказал это и убежал...»

Детям предлагается проблемная ситуация. Вопросы:

Что произошло дальше?

Как внучек победил злых человечков?

Затем следует продолжение сказки: «Пришёл внучек во дворец (психолог показывает, как оглядывается внучек, удивляется; просит ребёнка повторить).

И только он переступил через порог, как шарик исчез. Опечалился внучек, но делать нечего, пошёл он искать дедушку (психолог изображает, как внучек опечалился; просит ребёнка повторить).

Долго бродил он по огромному дворцу и наконец пришёл в большой зал, а там сидит на троне Хозяин земли...»

Детям предлагается проблемная ситуация. Вопросы:

Что произошло дальше? Что сделал внучек?

### **«Охотники»**

Детям предлагается такой сюжет: «Жили на свете два охотника. Они очень много путешествовали. Были они и на Севере, где много снега и где живут белые медведи (психолог изображает медведя; просит ребёнка повторить).

Были охотники и в Австралии, где растут пальмы (психолог изображает пальму; просит ребёнка повторить) и живут кенгуру (психолог изображает кенгуру; просит ребёнка повторить).

И вот однажды приехали они в Африку. Очень понравились охотникам в Африке звери. Там были и большие львы (показывает льва; просит ребёнка повторить), и высокие жирафы (показывает жирафа; просит ребёнка повторить), и смешные мартышки (психолог изображает мартышку; просит ребёнка повторить).

Бросили охотники свои ружья и не стали стрелять в таких красивых животных. Долго они ходили по Африке и разглядывали зверей, как вдруг увидели дикарей-людоедов и очень испугались (психолог показывает, как охотники испугались; просит ребёнка повторить).

Хотели охотники убежать, но не успели – дикари тоже заметили их и захватили в плен. Привели дикари охотников к своему вождю (психолог изображает злого вождя; просит ребёнка повторить).

А вождь приказал съесть охотников на рассвете, если за них никто не заступится...»

Детям предлагается проблемная ситуация. Вопросы:

Что произошло дальше?

Ребёнку предлагается заступник – Бог Солнца.

Что приказал Бог Солнца?

«...Вождь согласился опустить только одного охотника, и Богу Солнца ничего не оставалось, как согласиться и уйти. Тогда вождь спросил, если кто-нибудь, кто заступится за второго охотника...»

Детям предлагается проблемная ситуация. Вопросы:

Что произошло дальше? Какие слова вождю сказал бы ты?

## **Второй цикл**

### *«Белки и орехи»*

Психолог в медленном темпе читает детям сказку, которую они должны сопровождать движениями, придумывая их самостоятельно, без помощи психолога.

«Жили-были в одном лесу белочки с большими пушистыми хвостами, маленькими лапками и смешными мордочками. И такие они были весёлые,

быстрые. А ещё в этом лесу жили маленькие гномы. Однажды белки набрали много орехов, чтобы запастись ими на зиму. Белки очень долго работали. Перекидывали орешки друг другу и аккуратно складывали их в дупло. К вечеру белочки очень устали, но всё равно были очень довольны, что набрали столько орехов. Легли белочки спать. Утром проснулись и первым делом побежали посмотреть, как там их орехи, а орехи пропали...»

Детям предлагается проблемная ситуация. Вопросы:  
Куда делись орехи? Что было дальше? Что сделали белки? Чем дело кончилось?

### ***«Рыбаки»***

Психолог читает детям сказку, которую они должны сопровождать движениями, придумывая их самостоятельно, без помощи психолога.

«На берегу синего моря росли пальмы, на них жили весёлые, смешные и шустрые обезьяны. А ещё на берегу жили рыбаки. Они каждый день выходили в море, чтобы наловить много рыбы и накормить своих детей, и под пальмами рыбаки сушили свои сети. Как-то раз рыбаки поймали много рыбы...»

Детям необходимо продолжить сказку. Здесь используется оценка поведения ребёнка взрослым.

### ***«В лесу»***

Психолог в медленном темпе читает детям сказку, которую они должны сопровождать движениями, придумывая их самостоятельно, без помощи психолога.

«В одном лесу жили красивые, важные львы и большие тигры. Все они питались антилопами. Однажды львы переловили всех антилоп. Тигры остались без еды...»

Детям необходимо продолжить сюжет. Здесь используется оценка поведения ребёнка взрослым.

### ***«На реке»***



Психолог в медленном темпе читает детям сказку, которую они должны сопровождать движениями, придумывая их самостоятельно, без помощи психолога.

«На одной быстрой и широкой реке жили бобры. Они не могли быстро плавать и поэтому хотели, чтобы река текла медленно. Собрались бобры все вместе и построили на реке запруду. Долго работали бобры: таскали деревья, перекрывали речку, замазывали щели глиной. К вечеру они очень устали и пошли спать. Пришли бобры утром к запруде и увидели там много рыбы, которая из-за запруды не могла проплыть дальше...»

Детям необходимо продолжить сюжет. Здесь используется оценка поведения ребёнка взрослым.

### **Третий цикл**

#### ***«Как быть?»***

Психолог читает детям сказку, которую они должны сопровождать движениями, придумывая их самостоятельно, без помощи психолога.

«Жили-были на краю большого шумного леса мама и двое детей: мальчик и девочка. Однажды дети пошли в лес. Мама приготовила обед и пошла звать детей. Пришла она на полянку, а там никого нет. Она подумала, что дети пошли погулять в лес и скоро придут, потому что мама не разрешала им уходить в лес надолго, но детей всё не было. Мама ждала их дома и очень волновалась. Наконец она сама пошла в лес, но сколько ни искала там детей, никого не нашла...»

Детям предлагается продолжить сказку.

#### ***«Прими решение»***

Психолог читает сказку, которую они должны сопровождать движениями, придумывая их самостоятельно.

«В одном городе жила девочка, Она была умная, хорошая девочка, но постоянно всё теряла. Однажды девочка очень торопилась в школу, но никак не могла найти ключи от квартиры. Девочка обыскала весь дом, все карманы, но их нигде не было. Долго думала девочка, что же ей делать: остаться дома

и пропустить школу или пойти в школу и оставить дверь открытой? Решила девочка пойти в школу. Пришла она на урок, открыла портфель, чтобы достать учебники, и ...увидела ключи...»

Детям предлагается продолжить сказку.

Как известно, проблема эффективности психокоррекции остра и широко обсуждается в литературе. При этом указывается, что снятие симптоматики, как показатель эффективности, является неадекватным. С одной стороны, исчезновение симптома может быть кратковременным, тем более, что обстоятельства жизни ребёнка, взрослого обычно не меняются. С другой стороны, известно, что наиболее яркие, заметные сдвиги, изменения отмечаются обычно через 6-7 месяцев после завершения психокоррекционной работы. Поэтому вопросы о том, каковы критерии эффективности при проведении психокоррекции, какими способами эта эффективность может выявляться и, главное, какова степень надёжности произошедших сдвигов, до настоящего времени остаются открытыми.

## **2.4. Эффективность использования игротерапии для коррекции тревожности младших школьников**

После завершения коррекционной работы с помощью методов и приёмов игровой терапии в экспериментальной подгруппе проведена повторная оценка уровня тревожности учащихся с помощью теста тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки). Сравнительные результаты двух этапов исследования представлены в табл. 3.

Таблица 3

### **Уровень тревожности детей младшего школьного возраста на контрольном этапе эксперимента**

Данные тестирования показали, что у 45% детей группы уровень тревожности снизился до средних показателей. Об этом также можно судить по результатам опроса учителей и родителей, по изменению поведения учащихся. У остальных 55% учащихся уровень тревожности остался на высоком уровне, но наметилась тенденция к его понижению.

Дети, посещающие занятия у психолога, стали проявлять меньше беспокойства в стрессовых ситуациях, например, при ответах на уроках, при выступлении на праздниках, стали более внимательными, уверенными и организованными. Изменились и межличностные отношения со взрослыми и сверстниками. Дети стали меньше проявлять в играх робость и нерешительность, а полученные навыки установления контактов с другими детьми позволили им занять более высокое статусное положение в классе. После коррекционных занятий данные учащиеся стали лучше понимать реакции окружающих на их поведение. Детям удалось сформировать некоторую внутреннюю шкалу оценки действий, что давало им возможность прогнозировать реакцию других людей на свои поступки, конечно, при условии, что поведение этих людей отличалось постоянством. Изменилось и поведение детей дома. Некоторые родители говорили, что дети уже не такие тихие и боязливые, они стали более подвижными и шумными, более активными и любознательными, более организованными и

самостоятельными. Родители отмечали, что увидели позитивные изменения в поведении своего ребёнка. Дети стали с большим желанием посещать школу, появились друзья в школе или на улице.

Таким образом, используя метод игровой терапии, направленный на ребёнка, удалось снизить уровень тревожности у учащихся первых классов, имеющих до посещения коррекционных занятий трудности в обучении или поведении. Синтез техник и приёмов игровой терапии позволил детям наряду с отыгрыванием тревожности и состояний тревоги овладеть некоторыми конкретными навыками и способами взаимодействия с людьми. Это является отличительным новообразованием у детей экспериментальной группы, прошедших курс коррекции высокого уровня тревожности методом игровой терапии.

## Выводы по главе 2

С целью выявления уровня тревожности и демобилизующих видов тревоги у первоклассников было проведено исследование с помощью диагностической методики Р. Тэммпла, В. Амена, М.Дорки «Выбери нужное лицо». В эксперименте приняли участие 16 первоклассников, у которых педагоги отмечали наличие трудностей в обучении или поведении. По результатам исследования у 9 (56%) испытуемых был выявлен высокий уровень тревожности. Полученные данные свидетельствуют о том, что у каждого второго ребёнка уровень тревоги превышает средний. Из числа высокотревожных детей была сформирована экспериментальная группа и подобрана коррекционная программа с использованием методов игровой терапии. После завершения коррекционной работы у каждого ребёнка экспериментальной группы был повторно диагностирован уровень тревожности. У 45% детей, прошедших курс игровой терапии, уровень тревожности снизился до средних показателей, у остальной части (55%) наметилась положительная динамика. Эти дети стали более самостоятельными, смелыми, активными, жизнерадостными, менее беспокойными, научились менее эмоционально воспринимать неудачи и не бояться новых видов деятельности. Они также научились налаживать отношения со сверстниками, вследствие чего у них появилось больше доверия к окружающим. У всех детей экспериментальной группы улучшилось самочувствие.

Полученные результаты позволяют говорить об эффективности игровой терапии для коррекции высокого уровня тревожности, препятствующего нормальному личностному развитию младших школьников.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Тревожность – переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности. Постоянные переживания тревоги фиксируются и становятся личностным новообразованием – тревожностью.

Личность с высоким уровнем тревожности склонна воспринимать окружающий мир как заключающий в себе тревогу и опасность в значительно большей степени, чем личность с низким уровнем тревожности. Именно тревожность лежит в основе целого ряда психологических трудностей детства, в том числе многих нарушений развития.

Повышенная напряжённость, эмоциональный дискомфорт становятся причиной нарушения внимания, снижения работоспособности, повышения утомляемости, нарушений сна учащихся, что препятствует их успешной учебной деятельности. Снижение результативности деятельности первоклассника в свою очередь усиливает его эмоциональное напряжение и тревожность.

Высокий уровень тревожности может провоцировать различные функциональные нарушения невротического характера. Помимо отрицательного влияния на здоровье, поведение и продуктивность деятельности, высокий уровень тревожности неблагоприятно сказывается и на качестве социального функционирования.

Именно на этой стадии особенно важно применять меры первичной профилактики, направленные на предупреждение невротических расстройств у первоклассника. Профилактика тревожности, обучение методам её преодоления важны при подготовке детей к трудным ситуациям и при овладении новой деятельностью. Школьное обучение (познание нового, проверка знаний, умений, навыков) всегда сопровождается повышением тревожности. Изучение тревожности помогает развитию эмоциональной сферы ребёнка, становлению его личностных образований.