



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Колледж ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ

**Формирование эмоциональной устойчивости младших школьников в
процессе изучения предмета «Окружающий мир»**

**Выпускная квалификационная работа
Специальность 44.02.02 Преподавание в начальных классах**

Форма обучения заочная

Работа рекомендована к защите
«___» _____ 2020 г.
Заместитель директора по УР
_____ Пермякова Г.С.

Выполнил(а):
студентка группы ЗФ-418-164-4-1
Фоломеева Ксения Вячеславовна
Научный руководитель:
преподаватель колледжа
Тихонова Марина Юрьевна

Челябинск
2020

Оглавление

Введение	3
Глава I. Теоретические основы формирования эмоциональной устойчивости младших школьников	7
1.1 Проблема формирования эмоциональной устойчивости младших школьников в психолого-педагогической литературе	7
1.2 Особенности проявления эмоциональной устойчивости младших школьников	19
1.3 Формы и методы формирования эмоциональной устойчивости младших школьников в процессе изучения предмета «Окружающий мир»	29
Выводы по 1 главе	39
Глава II. Методические аспекты формирования эмоциональной устойчивости у младших школьников в процессе изучения предмета «Окружающий мир»	40
2.1 Организация и проведение исследования эмоциональной устойчивости младших школьников	40
2.2 Перспективный план занятий по повышению эмоциональной устойчивости младших школьников на примере уроков окружающего мира	46
2.3 Методические рекомендации педагогам по повышению эмоциональной устойчивости младших школьников	52
Выводы по 2 главе	61
Заключение	63
Список использованной литературы	65
Приложение	69

Введение

Актуальность проблемы исследования определяется тем, что целью современного образования провозглашена гуманизация образования и приоритет развития личности ребенка в процессе обучения. Разрабатываются различные системы личностно-ориентированного образования (И.А. Зимняя, Э.Н. Гусинский, А.А. Леонтьев, И.С. Якиманская,) в зависимости от тех или иных представлений о личности. В основание некоторых из них положена модель фасилитирующего обучения, разработанная в гуманистической педагогике К. Роджерсом. Фасилитирующее педагогическое взаимодействие выступает как творческое, любящее и свободное отношение между учителем и учеником. Содержание образования выступает для ученика средством решения его жизненных проблем. Личностное содержание знания «выращивается» в специальной образовательной среде, которую учитель насыщает текстами и заданиям по своему усмотрению. Источник личностно-развивающих возможностей в подобном обучении находится в особом типе эмоциональных межличностных отношений между людьми, но не в содержании и формах взаимодействия между ними (как некоторой технологии).

При этом, эмоциональная сфера является важной составляющей в развитии младших школьников, так как никакое общение, взаимодействие не будет эффективным, если его участники не способны, во-первых, «читать» эмоциональное состояние другого, а во-вторых, управлять своими эмоциями. Понимание своих эмоций и чувств также является важным моментом в становлении личности растущего человека. При всей кажущейся простоте, распознавание и передача эмоций - достаточно сложный процесс, требующий от ребенка определенных знаний, определенного уровня развития.

Социальная функция школы как образовательного учреждения, ставящего своей целью трансляцию знаний и опыта культурных отношений к миру, уходит из поля внимания учителя, центрированного на любви и развитии эмоциональных межличностных отношений. Педагоги,

внимательные к ученику, широко используют детские фантазии, ролевую игру, соревнования, свободу самовыражения, детское творчество, диспуты. Эти формы задают мотивацию, эмоциональное общение, теплый психологический климат. Но там, где начинается игра, рождается спонтанность, непредсказуемость, выражение бессознательного аспекта личности в поведении детей. Становится маловажной центральной функцией обучения - передача знаний, культурного опыта, технологий как форм культурного развития (Л.С. Выготский).

Прообразом этих идей послужила гуманистическая психотерапия К. Роджерса. Он описал тип эмоционального, личностно-развивающего отношения, которое задается не технологически в виде способа или образца действия, «оно строится как базовая встреча человека с человеком». «Я стараюсь выражать любое постоянное чувство, возникающее у меня в отношении человека или группы в целом, в любом значимом или продолжающемся отношении» (К. Роджерс, 1995). Эффективность личностно-развивающей встречи зависит от развитости личностных особенностей партнеров. К. Роджерс выделил некоторые личностные свойства психолога, которые являются развивающими (фасилитирующими) личностью других людей в контакте. Речь идет о безусловном и безоценочном принятии, эмпатии и конгруэнтности учителя. В этой модели речь идет о переживании как форме общения участников образовательного взаимодействия, при этом предмет их общения как учебный предмет не является существенным фактором этого процесса. Урок превращается в недирективный личностный тренинг. Эффективность этой модели взаимодействия несомненна для развития эмоционального климата и отношений всех участников педагогического взаимодействия - детей, их родителей и коллектива учителей, потому что люди приобретают позитивный опыт отношений, стимулирующий личностные изменения. К. Роджерс считает, что в условиях эмоциональной безопасности закономерно возникает познавательный интерес, стимулирующий усвоение знаний.

В тоже время существуют противоречия:

- между требованиями полноценного эмоционального развития младших школьников и недостаточной практической подготовленностью участников образовательного процесса, владением в необходимой степени технологией полноценного эмоционального развития младших школьников в процессе обучения;

- между необходимостью наиболее полного отслеживания эмоционального развития младших школьников в учебной деятельности и недостаточностью апробированных диагностических средств, выявляющих особенности эмоциональных проявлений у детей, а также недостаточность объективных критериев оценки.

Неблагополучие в эмоциональной жизни современных школьников побуждает психологов и педагогов искать формы и методы работы с чувствами детей в системе обучения. Обсуждение форм работы с детскими чувствами задает проблематику личностного контекста обучения. Из анализа актуальности и противоречий вытекает проблема поиска наиболее эффективных путей полноценного эмоционального развития младших школьников.

Учитывая все вышесказанное, была определена тема работы: «Формирование эмоциональной устойчивости младших школьников в процессе изучения предмета «Окружающий мир».

Цель: рассмотреть в теории содержательные характеристики понятия эмоциональной устойчивости и формы и методы формирования эмоциональной устойчивости младших школьников в процессе изучения предмета «Окружающий мир».

Объект исследования: эмоциональная устойчивость младших школьников.

Предмет исследования: формы и методы формирования эмоциональной устойчивости младших школьников при изучении предмета «Окружающий мир».

Задачи:

1. Рассмотреть теорию вопроса в психолого-педагогической литературе.
2. Выявить особенности эмоциональной устойчивости младших школьников.
3. Рассмотреть формы и методы формирования эмоциональной устойчивости младших школьников при изучении предмета «Окружающий мир».
4. Подготовить методические рекомендации, направленные на формирование эмоциональной устойчивости младших школьников при изучении предмета «Окружающий мир».

Методы исследования:

- теоретические: изучение и анализ психолого-педагогической литературы, изучение педагогического опыта, сравнение, обобщение, классификация;
- практические: описание исследований рефлексии у младших школьников в процессе обучения.

База исследования - Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 13» Копейского городского округа (МОУ «СОШ № 13»).

Глава 1. Теоретические основы формирования эмоциональной устойчивости младших школьников

1.1. Проблема формирования эмоциональной устойчивости младших школьников в психолого-педагогической литературе

Эмоции и чувства пронизывают всю жизнь человека. От них во многом зависит отношение к людям, событиям, выдвигаемым жизнью задачам, оценка собственных действий и поступков.

Нередко слова «эмоция» и «чувство» употребляются как синонимы. В более узком значении эмоция – это непосредственное, временное переживание какого-нибудь более постоянного чувства. В точном переводе на русский язык «эмоция» - это душевное волнение, душевное движение (от лат. *emoveo* – потрясаю, волную). Эмоцией называется, например, не само чувство любви к музыке как укоренившаяся особенность человека, а состояние наслаждения, восхищения, которое он переживает, испытывает, слушая на концерте хорошую музыку в хорошем исполнении. Боязнь или страх как чувство, т.е. сложившееся своеобразное отношение к определенным объектам, их сочетаниям или жизненным положениям, может переживаться в отличающихся друг от друга эмоциональных процессах: иногда человек бежит от страшного, а иногда цепенеет и замирает от страха, наконец, может от страха и отчаяния броситься навстречу опасности.

В.К. Виллюнас так определяет эмоции: « Эмоция – особое переживание субъектом отдельных элементов образа, придающее им целевую характеристику и побуждение субъекта к решению на уровне образа задачи и способы их достижения, а в конечном счете – к целенаправленной деятельности [3, с.11]. Краткий психологический словарь дает такое определение эмоций: «Эмоции – психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта» [8, с.107].

В современной общей психологии эмоции рассматриваются как сложные многоаспектные психологические образования, выполняющие, выполняющие отражательные (познавательные) и регуляторные функции. В настоящее время отсутствует единая психологическая теория эмоций. Проблема эмоций разрабатывается с позиции «деятельностного подхода» в рамках общей теории функциональных систем (П.К. Анохин), в рамках информационного подхода (П.В. Симонов), (А.Н. Леонтьев). С позиций концепций деятельностной обусловленности всех психических явлений, включая и эмоциональные, эмоции представляют собой внутренние регуляторы деятельности. Как указывал А.Н. Леонтьев, особенность эмоций состоит в том, что они непосредственно отражают отношение между мотивом и реализацией, отвечающей этим мотивам деятельности. При этом в качестве регуляторов деятельности выступают не просто эмоции, а «значимые переживания», отражающие личностный смысл выполняемой деятельности. Эмоции осуществляют положительное или отрицательное подкрепление не отдельных этапов деятельности, а общего соотношения достигнутых в деятельности результатов с ее мотивом и целями.

Эмоции представляют собой системные психологические образования, включенные в различные виды психической деятельности и базирующиеся на различных потребностях. Качественная специфичность эмоций во многом зависит от тех потребностей, на базе которых они формируются. Человеку, как известно, помимо относительно элементарных эмоций, связанных с жизненными потребностями, присущи и сложные, социально опосредованные, формирующиеся на базе социальных потребностей.

В эмоциях – по критерию длительности эмоциональных явлений – выделяют эмоциональный фон (или эмоциональное состояние) и эмоциональное реагирование. Эти два класса эмоциональных явлений подчиняются различным закономерностям. Эмоциональные состояния, в большей степени, отражают общее глобальное отношение человека к окружающей ситуации, к себе самому и связаны с его личностными

характеристиками; эмоциональное реагирование – это кратковременный эмоциональный ответ на то или иное воздействие, имеющий более ситуативный характер.

Наиболее существенными характеристиками эмоций являются их знак и интенсивность. Как отмечали многие психологи (Л.С. Выготский, Л.С. Рубинштейн и др.) эти параметры тесно связаны друг с другом. Положительные и отрицательные эмоции всегда характеризуются определенной интенсивностью.

А.Н. Лук описал двадцать четыре положительных эмоций и семьдесят отрицательных. Положительные и отрицательные эмоции по-разному влияют на деятельность человека, а также на другие психические процессы. Положительные эмоции способствуют повышению возбудимости коры, являются подкреплением слуховой, зрительной, когнитивной деятельности субъекта, организуют деятельность в зоне нейтральных и благоприятных событий, способствуют установлению контакта в общении с людьми, безвредны, более того благоприятны для здоровья. Отрицательные эмоции выполняют свою функцию, биологически важную в эволюционном процессе, для их проявления требуется инкубационный период, во время которого они накапливаются и прорываются во внешний мир эффективным взрывом. Их можно назвать более искренними, чем положительные эмоции, так как они снимают контроль деятельности и часто становятся неуправляемыми. Эмоции со знаком «минус» с одной стороны выполняют дезорганизирующую функцию той деятельности, которую они выполняют и активизируют деятельность, устраняющую отрицательные эмоции, т.е. включают деятельность субъекта в неблагоприятных условиях [Лук].

Помимо интенсивности и знака можно выделить следующие параметры эмоции: длительность, реактивность, т.е. быстрота возникновения или изменения эмоций; качественные характеристики эмоций (связь с потребностью), степень осознанности и произвольность. Перечисленные выше параметры характеризуют и эмоциональное состояние, и

эмоциональное реагирование, в самом общем виде могут характеризовать любую эмоцию, как в норме, так и в различных патологических состояниях.

Как утверждает В.К. Виллюнос, по своему взаимоотношению и специфическим функциям в процессе удовлетворения потребностей субъекта эмоциональные явления распределяются на две фундаментальные группы:

1. ведущие эмоциональные переживания (побуждения). Это переживания, окрашивающие сами предметы потребностей и превращающие их тем самым в мотивы. Возникают вследствие обострения некоторой потребности. Эти переживания предшествуют деятельности, побуждают к ней и отвечают за общую ее направленность.

2. Производные переживания обусловлены ведущими и возникают в процессе деятельности, выражают определенное отношение субъекта к отдельным условиям, осуществляющих деятельность, к конкретным достижениям в ней.

Ведущие переживания открывают субъекту значимость и смысл предмета потребности, производные опосредуют отношение к нему субъекта. Черта производных эмоций – их универсальность, т.е. независимость от специфики потребностей, соответственно деятельности вообще. Ведущие эмоциональные переживания специфичны для каждой деятельности.

Ведущие эмоции формируются в онтогенезе и на основе первичных форм переживания возникают более совершенные вторичные. Генетически первичной формой ведущих эмоций является диффузное тягостное переживание – обострение неопределенной потребности (функция побуждения к поиску).

Встреча потребности с предметом и есть акт опредмечивания. Этот акт обеспечивается ключевыми эмоциональными переживаниями, т.е. чувствительность к определенным свойствам предмета, способных удовлетворить потребность субъекта.

В одних случаях эмоции отличаются действенностью. Они становятся побуждениями к поступкам, к высказываниям, увеличивают напряжение сил

и называются стеническими. От радости человек готов «годы перевернуть». Переживая сочувствие к товарищу, он ищет способа помочь ему. При действенной эмоции человеку трудно молчать, трудно не действовать активно. В других случаях эмоции, называемые астеническими, характеризуются пассивностью или созерцательностью, переживание чувств расслабляет человека. От страха у него могут «ноги подкоситься». Иногда, переживая сильное чувство, человек уходит в себя, замыкается. Сочувствие тогда остается хорошим, но бесплодным эмоциональным переживанием, стыд превращается в тайные мучительные угрызания совести. Специальные исследования (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) свидетельствуют о том, что психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным благополучием. По мере того, как ребенок растет, его эмоциональный мир становится богаче и разнообразнее. От базовых эмоций (страха, радости и др.) он переходит к более сложной гамме чувств: радуется и сердится, восторгается и удивляется, ревнует и грустит. Пятилетний ребенок в отличие от двухлетнего уже может не только показывать страх или слезы. Он обучается не только в значительной степени управлять выражением своих чувств, облекать их в культурно принятую форму, но и осознанно пользоваться ими, информируя окружающих о своих переживаниях, воздействуя на них. Но школьники все еще остаются непосредственными и импульсивными. Эмоции, которые они испытывают, легко прочитываются на лице, в позе, жесте, во всем поведении.

Однако среди типичных для школьников эмоций нередко существенное место занимают не только положительные, но и отрицательные эмоции, негативно влияющие как на общий психологический настрой ребенка, так и на его деятельность.

Проблема создания условий эмоционального благополучия детей младшего школьного возраста является одной из важнейших проблем современной психолого-педагогической науки, так как положительное

эмоциональное состояние относится к числу важнейших условий развития личности. Под воздействием множества негативных социально-педагогических и психологических факторов в школьном возрасте, прежде всего, страдает эмоциональная сфера ребенка. Ее исследованию посвящены работы многих отечественных и зарубежных психологов (П.К. Анохин, Б.И. Додонов, А.В. Запорожец, К. Изард, У. Кеннон, А.Н. Леонтьев, Я. Рейковский, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон, и др.). Однако в настоящее время наблюдается, определенный спад научного интереса к изучению этой проблемы. Вместе с тем целый ряд ее аспектов остается еще недостаточно изученным: не в полной мере определены сущностные характеристики негативных эмоциональных переживаний, не намечены пути формирования позитивных эмоциональных переживаний у детей младшего школьного возраста и др.

Любой педагог образовательного учреждения в своей повседневной практике постоянно сталкивается с проблемой развития эмоциональной сферы у детей. Образовательный процесс должен обеспечивать эмоциональный комфорт, волевое поведение ребенка, психологический, стабильно-положительный климат, гуманные отношения, личностно-ориентированное общение, показателями чего являются: жизнерадостное, активное, эмоционально-положительное состояние ребенка, его успешная адаптация к школьному учреждению.

У детей с эмоциональными нарушениями (эмоциональным неблагополучием) преобладают такие отрицательные эмоции как тревожность, страх, гнев, стыд, отвращение. У них имеется высокий уровень тревожности, а положительные эмоции проявляются редко. Поэтому необходимо уделять особое внимание изучению и оптимизации психолого-педагогических условий эмоционального благополучия школьников.

Таким образом, под эмоциональным благополучием (неблагополучием) рассматривается субъективная характеристика для качественной оценки

эмоционального состояния человека в частности его эмоциональных переживаний.

В психологической литературе выделены, и достаточно глубоко проанализированы условия, оказывающие влияние на эмоциональное развитие ребенка и, в частности, на состояние проявлений эмоционального благополучия школьника. Большинство из этих условий носят социально-психологический, социально-культурный и социально-экономический характер.

Эмоции и чувства, по мнению Т.А. Данилиной, формируются в процессе общения ребенка со сверстниками, а потребность в общении развивается на основе совместной деятельности детей — в играх, совместных занятиях, при выполнении трудовых поручений и т. д. Но, чтобы взаимоотношения детей имели позитивный характер, конечно, необходима помощь взрослого. Надо стремиться помочь ребенку глубже понять те или иные факты действительности, сформировать правильное к ним отношение, учить понимать и распознавать эмоциональное состояние друг друга, формировать способность эмоциональной саморегуляции в различных жизненных ситуациях.

Одна из первых социальных потребностей ребенка - это потребность в общении. Она проявляется в конце первого - начале второго месяца жизни и развивается следующим образом: вначале появляется потребность во внимании и доброжелательности; затем добавляется потребность в сотрудничестве со взрослым; на третьем этапе ко всем предыдущим потребностям прибавляется потребность в уважении со стороны взрослого; на последнем этапе у ребенка возникает потребность во взаимопонимании с окружающими [9, с. 17].

На основе потребности в общении возникает потребность обладать качествами, вызывающими похвалу окружающих. Положительная оценка со стороны окружающих создает у детей переживание эмоционального благополучия.

В.С. Мухина определяет потребность младшего школьника в любви и одобрении как наиболее сильный и важный источник переживаний в процессе взаимоотношений с другими (взрослыми и детьми). «Когда окружающие относятся к ребенку ласково, признают его права, проявляют к нему внимание, он испытывает эмоциональное благополучие - чувство уверенности и защищенности. Обычно в этих условиях у ребенка преобладает бодрое, жизнерадостное настроение. Эмоциональное благополучие способствует нормальному развитию личности школьника, выработке у него положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям» [МУХИНА, с.68].

А. Маслоу рассматривает неврозы и психологическую непригодность как «болезни лишенности», то есть считает, что они вызываются лишением удовлетворения определенных фундаментальных потребностей. Так же, как недостаток определенных витаминов вызывает физическую боль, фрустрация «врожденных» (фундаментальных) психологических потребностей носит патогенный характер. Для сохранения здоровья, по мнению ученого, должны удовлетворяться следующие психологические потребности: потребность в безопасности, обеспеченности и стабильности; потребность в любви и чувстве принадлежности; потребность в самоуважении и уважении других. Кроме того, каждый индивид имеет потребности роста, то есть потребности развивать свои задатки и способности, потребность в самоактуализации [РАЙГОРОДСКИЙ, С.387]. Однако, по Маслоу, добиться самовыражения личности, развития ее способностей и задатков невозможно без обеспечения атмосферы безопасности, любви, принятия, уважения, то есть такой обстановки, при которой ребенок находится в состоянии эмоционального благополучия.

Если ребенку плохо в школе, он испытывает к одноклассникам, к учителю негативные чувства, не доверяет и чувствует себя одиноким, ненужным, неинтересным, потерянным, то это говорит о том, что фундаментальные потребности личности в безопасности, любви,

принадлежности, уважении не нашли удовлетворения в данной социальной среде (в нашем случае в школе). Это в свою очередь характеризует эмоциональное неблагополучие личности, проявления которого очень разнообразны: от страха, обиды, недовольства, отчаяния до прямой или косвенной агрессии, подавленности, отчужденности, изолированности. Данные проявления не способствуют эффективному взаимодействию с окружающими и впоследствии могут усугубляться.

Исследование Л.С. Славиной (1966) показывает, что сложные эмоциональные переживания у детей связаны с аффектом неадекватности. Клиническое изучение таких детей дало возможность автору вскрыть причины возникновения аффективных переживаний и особенностей их протекания у каждого ребенка. Из полученных данных Л.С.Славина сделала вывод, что неудовлетворенность высоких притязаний, невозможность занять удовлетворяющее положение в классе, добиться расположения сверстников или внимания и признания со стороны взрослых, неспособность добиться успеха в учении или в общественной работе являются почвой для возникновения аффекта неадекватности, и, как следствие, эмоционального неблагополучия [СЛАВИНА].

Рассматривая аффективные переживания личности, Л.И. Божович отмечает, что уже на первом году жизни аффективные конфликты между «хочется» и «нельзя» приводят к нарушению эмоционального благополучия ребенка и стремлению сделать «наоборот» тому, что требуют взрослые. Если это побуждение закрепляется, оно может стать источником дальнейшего неблагополучного развития ребенка [БОЖОВИЧ, с.166].

Изучение так называемых «трудных детей», проведенное под руководством Л.И. Божович, Т.В. Драгуновой, В.И. Самохваловой, Л.С. Славиной и других, дало убедительные факты, подтверждающие, что за плохим поведением ребенка часто скрыты аффективные переживания, связанные с каким-либо эмоциональным неблагополучием в его взаимоотношениях с окружающими.

В работах, посвященных проблеме эмоционального развития детей встречаются такие понятия, как «эмоциональное самочувствие», «благоприятное или неблагоприятное состояние», «психологический (эмоциональный) комфорт или дискомфорт», «психологическая защищенность» и другие [40; 51; 52; 103; 107; 161 и др.]. Все эти понятия так или иначе характеризуют проявления эмоционального благополучия и позволяют выделить его основные признаки.

В.Р. Лисина, обобщая имеющиеся определения понятия «эмоциональное самочувствие», рассматривает его как внутреннее переживание и осознание эмоционального комфорта (дискомфорта) обобщенного характера, связанного с удовлетворением личностно значимых потребностей человека [ЛИСИНА, С.25]. Для определения «знака» эмоционального самочувствия многие ученые используют термины «эмоциональное благополучие» (эмоциональный комфорт) и «эмоциональное неблагополучие» (эмоциональный дискомфорт), которые понимают, как соответственно положительное и отрицательное эмоциональное самочувствие, возникающее в разных ситуациях [В.Р. Кисловская (1972), В.А. Сухомлинский (1973), Р.Х. Шакуров (1980), Н.П. Анিকেева (1983)].

А.Д. Кошелева под эмоциональным неблагополучием понимает «отрицательно-эмоциональное самочувствие ребенка, которое может возникнуть в разных случаях, например, при переживании неуспеха в каком-либо виде деятельности или ситуациях жесткой регламентации» [93. С.51-69]. В справочнике по педагогической технологии под редакцией Н.Е. Щурковой условно выделяются благоприятное и неблагоприятное состояние воспитанника. Благоприятное состояние (бодрость, воодушевление, оптимизм) способствует личностному развитию и включению в продуктивную деятельность. Неблагоприятное (страх, обида, разочарование) - дает ощущение дискомфорта и неблагополучия личности. Основные признаки неблагоприятного состояния ученика: нарушение координации

движений (чрезмерная двигательная активность или, наоборот, заторможенность), сбивчивая речь, бледность, волнение, безразличие. В качестве характеристик неблагоприятного состояния выделяются эмоциональная отстраненность и разрыв межличностных отношений; усиление эмоций и впечатлений субъективного смысла и возрастание значимости внутренних переживаний; деконцентрация (неучет) внешних условий, сопутствующих действиям. Неблагополучие личности проявляется в психической неуравновешенности, когда любой объект (одноклассники, педагог, предметы, предложенное задание и так далее) в этот момент воспринимается, как раздражитель и преломляется через призму этого неблагоприятного состояния. Все подчиненно этим сильным переживаниям, пронизывающим систему отношений и поведение ребенка. Неблагоприятное ситуативное состояние способно закрепиться, делая человека злым и недоброжелательным. Все это тормозит активную деятельность личности, снижает ее развитие и сужает поле ее индивидуального проявления [ЩУРКОВА, с.53].

Дж. Аллан характеризует эмоционально благополучного ребенка как учащегося, который поддерживает хорошие отношения с учителем и своими товарищами и демонстрирует обычные для его уровня психологического развития учебные навыки. Эмоционально неблагополучный ребенок определяется как учащийся с противоположными характеристиками: отсутствие хороших отношений с учителями, товарищами и учебных навыков, необходимых для учебы в школьном классе данного уровня [АЛЛАН. С. 103].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что эмоциональное благополучие - это не только положительные эмоции, это чувство эмоционального комфорта в целом, чувство защищенности и доверия к миру.

Исходя из этого определения, мы попытались найти его роль и значение в педагогическом процессе и в процессе становления личности ребенка.

По мнению Н.П. Аникеевой, переживание личностью эмоционального благополучия является главным условием ее нормального формирования и определяется положительной оценкой окружающих. Отсутствие таковой может стать источником неврозов. Невроз сопровождается неустойчивой самооценкой, повышенной тревожностью личности, поскольку взаимоотношения - это всегда оценочные ситуации [9, с.35].

В.Н. Мясищев в своем исследовании утверждает, что эмоциональное неблагополучие ведет к возникновению устойчивых форм поведения, составляющих основу формирования характера ребенка. Так, к примеру, отрицательные переживания (раздражение, недовольство, отчаяние, разочарование, страх и др.) при определенных условиях способствуют появлению таких черт личности, как агрессивность, боязливость, малодушие, пессимизм и пр. [МЯСИЩЕВ].

Итак, анализ психолого-педагогических исследований свидетельствует о том, что эмоциональная устойчивость имеет важное значение в воспитании и обучении младших школьников.

Однако анализ статистических данных и педагогической практики показывает, что эмоциональное благополучие детей зачастую остается на невысоком уровне вследствие воздействия ряда факторов, таких как: социально-экономическая ситуация в стране; условия семейного воспитания; состояние здоровья детей; педагогический фактор, который является ведущим в нашем исследовании.

1.2 Особенности проявления эмоциональной устойчивости младших школьников

Эмоциональное благополучие способствует успешности в любых видах деятельности, в том числе и в учебной. Положительные эмоции оказывают наилучшее влияние на результаты обучения. Они обеспечивают не только более высокую успеваемость учащихся в учебной деятельности, но и общий положительный эмоциональный тонус. Без них легко наступает вялость, агрессивность, а иногда и болезненные эмоциональные состояния: аффекты, фрустрации, депрессии.

Эмоциональная сфера – совокупность переживаний человеком своего отношения к окружающей действительности и к самому себе. Динамика развития эмоциональной сферы ребенка дается и С.Л. Рубинштейном: «Эмоциональное развитие человека проходит... путь, аналогичный пути его интеллектуального развития: чувство, как и мысль ребенка, сначала поглощено непосредственно данным; лишь на определенном уровне развития оно высвобождается от непосредственного окружения — родных, близких, в которое ребенок врос, и начинает сознательно направляться за пределы этого узкого окружения. Заодно с перемещением эмоций от единичных и частных объектов в область общего и абстрактного, происходит другой, не менее показательный сдвиг — чувство становится избирательным» [39].

Нельзя не учитывать и наличие школьной тревожности, связанной с учебным процессом. А.М. Прихожан показана возрастная динамика изменения тревоги у школьников. На протяжении младшего школьного возраста наблюдается ее относительная устойчивость, затем происходит резкий всплеск тревоги в старшем подростковом возрасте, особенно в 9-м

классе. В 10-м классе уровень тревоги резко снижается и вновь повышается перед выпуском из школы [32].

А.В. Запорожец отмечая большое значение эмоционального развития личности младшего школьника подчеркивал важную роль чувства в энергетическом обеспечении деятельности ребенка, её структурировании, образовании новых мотивов, выделения целей и эталонов эмоционального отношения к людям при помощи учителя, авторитетного взрослого и коллектива сверстников. Он отмечал наличие образца аффективной реакции для ребенка со стороны авторитетного взрослого в мотивационно-смысловой ориентации ребенка: «Влияние такого образца на мотивационно-эмоциональную сферу личности возрастает, если взрослый не просто демонстрирует его пассивно-созерцательному ребенку, а организует в соответствии с образцом детскую деятельность ориентируя её на достижение результатов, полезных для окружающих, на реализацию гуманного отношения к людям, на оказание помощи сверстникам и взрослым» [14].

В.А. Прокофьева отмечает, что за годы дошкольного детства ребенок не только приобрел некоторый эмоциональный опыт, но у него сформировались определенные особенности эмоционального поведения, эмоционального отклика на воздействия сверстников и взрослых. Со временем он постепенно начинает уже более сдержанно выражать свои эмоции (раздражение, зависть, огорчение), особенно когда он находится среди сверстников, боясь их осуждения. Его умение владеть своими чувствами растет год от года [33].

Свобода дошкольного детства, продолжает В.А.Прокофьева, сменяется отношениями зависимости и подчинения новым правилам жизни. Ужесточение требований к ребенку, даже в самой доброжелательной форме, возлагает на него ответственность за самого себя. Необходимое воздержание от ситуативных импульсивных желаний и обязательная самоорганизация создают изначально у ребенка чувство одиночества, отчужденности – ведь он должен нести ответственность за свою новую жизнь и сам её организовывать.

С поступлением в школу увеличивается количество требований, ожиданий, акцент делается на том, что ученик «должен», а не на том, что он «хочет» [33].

М.Я. Якобсон, а за ней Л.И. Божович утверждают, что поступление в школу изменяет эмоциональную сферу ребенка в связи с расширением содержания деятельности и увеличением количества эмоциогенных объектов. Те раздражители, которые вызывали эмоциональные реакции у дошкольников, у школьников младших классов уже не действуют. Хотя младший школьник бурно реагирует на задевающие его события, у него появляется способность подавлять волевым усилием нежелательные эмоциональные реакции [3, 43].

С другой стороны, по утверждению В.А.Прокофьевой, первокласснику приятно быть и чувствовать взрослее, ответственнее, видеть, что окружающие воспринимают его как школьника. Естественно, что такое положение вызывает амбивалентные переживания у ребенка: это и стремление оправдать ожидания, и страх оказаться плохим учеником. Эти противоречия могут порождать фрустрацию[33].

Г.С.Абрамова высказывает мнение о том, что до середины детства ребенок связан тесными эмоциональными связями с родителями (или людьми их заменяющими), он погружен в эти чувства и ещё не умеет их анализировать. Вскользь сказанное оценочное замечание чужого человека в середине детства оказывает сильное эмоциональное воздействие на ребенка [1].

По мнению Д.Б.Эльконина, при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту у ребенка происходит постепенная потеря непосредственности в социальных отношениях, наблюдается обобщение его переживаний, связанных с оценкой окружающих, идет развитие самоконтроля [42].

Согласно размышлениям В.С.Мухиной, ребенок младшего школьного возраста находится в большой эмоциональной зависимости от учителя. Так

называемы эмоциональный голод - потребность в положительных эмоциях значимого взрослого (а учитель – именно такой взрослый) – во многом определяет поведение ребенка [26].

М.Раттер высказывает важную мысль, что приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей представляет собой один из важнейших этапов развития ребенка данного возраста [36].

Результаты исследований, проведенные Я.Л.Коломинским и Н.А.Березовиным, показывают, что отношение ребенка к друзьям и само понимание дружбы имеют определенную динамику на протяжении младшего школьного детства [19].

О возрастающей роли сверстников к концу младшего школьного возраста свидетельствует и тот факт, что в 9-10 лет (в отличие от более младших детей) школьники значительно острее переживают замечания, полученные в присутствии одноклассников. Дети в этом возрасте сторонятся не только незнакомых взрослых, но и незнакомых детей своего возраста.

Развитие общения со сверстниками знаменует новую стадию эмоционального развития ребенка характеризующуюся проявлением у него способности к эмоциональной децентрации(способность отстраниться от собственных эмоциональных переживаний, способность к восприятию эмоций, эмоционального состояния другого человека).

Это, прежде всего, самолюбие,выражающее стремление ребенка не только к самоутверждению, но и соперничеству с другими людьми.

И.В.Дубровина младший школьный возраст как период позитивных изменений и преобразований, происходящих с личностью ребенка.Чем больше позитивных приобретений у младшего школьника, тем легче он справиться с предстоящими сложностями подросткового возраста [35]

Исследования, проведенные А.Г.Закаблук [12, 13], позволяют утверждать, что эмоциональная сфера младших школьников характеризуется:

1) легкой отзывчивостью на происходящие события и окрашенностью восприятия, воображения, умственной и физической деятельности эмоциями;

2) непосредственностью и откровенностью выражения своих переживаний — радости, печали, страха, удовольствия или неудовольствия;

3) готовностью к аффекту страха; в процессе учебной деятельности страх ребенок переживает как предчувствие неприятностей, неудач, неуверенности в своих силах, невозможность справиться с заданием; школьник ощущает угрозу своему статусу в классе, семье;

4) большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений (на общем фоне жизнерадостности, бодрости, веселости, беззаботности), склонностью к кратковременным и бурным аффектам;

5) эмоциогенными факторами для младших школьников являются не только игры и общение со сверстниками, но и успехи в учебе и оценка этих успехов учителем и одноклассниками;

6) свои и чужие эмоции и чувства слабо осознаются и понимаются; мимика других воспринимается часто неверно, так же как и истолкование выражения чувств окружающими, что приводит к неадекватным ответным реакциям младших школьников; исключение составляют базовые эмоции страха и радости, в отношении которых у детей этого возраста уже имеются четкие представления, которые они могут выразить вербально, называя пять синонимичных слов, обозначающих эти эмоции.

В настоящее время психологические вопросы нарушения в эмоциональной сфере личности младших школьников активно изучаются рядом отечественных исследователей. Существуют различные подходы к этим нарушениям, в зависимости от того, к какой области психологического знания и с каких позиций эти нарушения рассматриваются: с точки зрения клинической, специальной или педагогической психологии.

Одной из наиболее распространенных и серьезных педагогических проблем в психологии является проблема эмоциональной неустойчивости, неуравновешенности учащихся младших классов. Педагоги не знают как

себя вести со школьниками чрезмерно упрямыми, обидчивыми, драчливыми или, например, с детьми, слишком болезненно переживающими любое замечание, плаксивыми, тревожными. А это незнание часто приводит к еще большим проблемам, когда не учитываются особенности таких детей и их развитие, как родителями, так и педагогами осуществляется неадекватно.

Характерной особенностью младшего школьного возраста является эмоциональная впечатлительность, отзывчивость ребенка на всё яркое, необычное, красочное [33].

Однако, по утверждению В.В. Лебединского и О.С.Никольской, дети могут постоянно испытывать противоборство разнонаправленных эмоций и, если боязнь, тревожность, страхи становятся ведущими, то, как правило, они начинают играть роль побудительной силы в конфликтной ситуации влиять на успешность ребенка в учебной деятельности. Постоянные негативные переживания приводят к гипертрофированному развитию мотива самосохранения, самооберегания. Устойчивые негативные переживания являются наиболее опасным для развития психики ребенка, препятствуют развитию активной внутренней позиции, формированию адекватной самооценки [21].

Мухина В.С. отмечает, что в школе происходит стандартизация условий жизни ребенка, в результате выявляется множество отклонений в его поведении: гиперактивность, гипертормозимость, выраженная заторможенность. Эти отклонения ложатся в основу детских страхов, снижают волевую активность, вызывают у него угнетенное состояние и т.д. [26].

В.В.Лебединский, О.С.Никольская под эмоциональными нарушениями понимают «аффективные нарушения, создающие трудности в формировании у ребенка адекватного образа мира, активной позиции, устойчивости и подвижности в отношении с этим миром. Эмоциональные нарушения в последствии ведут к дезадаптации личности» [21].

Важность изучения возрастных особенностей эмоциональной сферы детей определяется тем, что имеется тесная связь эмоционального и интеллектуального развития. Е.И.Янкина отмечает, что нарушения в эмоциональном развитии ребенка дошкольного возраста ведут к тому, что ребенок не может использовать другие способности, в частности интеллект, для дальнейшего развития. У детей с эмоциональными нарушениями преобладают такие отрицательные эмоции, как горе, страх, гнев, стыд, отвращение. У них имеется высокий уровень тревожности, а положительные эмоции проявляются редко. Уровень развития интеллекта у них соответствует средним значениям по тесту Векслера. Отсюда возникает задача контроля за эмоциональным развитием детей и при необходимости применения психокоррекционных программ [45].

Современные исследования свидетельствуют, что эмоциональность сказывается на интеллектуальном развитии ребенка. Если ребенок свыкся с состоянием уныния, если он постоянно расстроен или подавлен, он будет не в той мере, как его жизнерадостный сверстник, склонен к активному любопытству, к исследованию окружающей среды.

Ю.М.Миланич разделяет детей с эмоциональными нарушениями на три группы. В первую входят дети с выраженными внутриличностными конфликтами. Родителями и педагогами у этих детей отмечаются тревожность, необоснованные страхи, частые колебания настроения. Вторую группу составляют дети с межличностными конфликтами. Эти дети отличаются повышенной эмоциональной возбудимостью, раздражительностью, агрессивностью. Третью группу составляют дети как с внутриличностными, так и с межличностными конфликтами. Для них характерны эмоциональная неустойчивость, раздражительность, агрессивность, с одной стороны, и обидчивость, тревожность, мнительность и страхи — с другой стороны [25].

По мнению И.В. Дубровиной, можно выделить три наиболее выраженные группы так называемых трудных детей младшего школьного возраста, имеющих проблемы в эмоциональной сфере [35].

Агрессивные дети. Относящиеся к этому типу дети проявляют агрессивные реакции длительно и порой без явных причин вызвавших аффективное поведение учащегося.

Эмоционально-расторможенные дети. Дети этого типа на всё реагируют слишком бурно: если они выражают восторг, то в результате своего экспрессивного поведения заводят весь класс; если они страдают – их плачь и стоны будут слишком громкими и вызывающими.

Слишком застенчивые, ранимые, обидчивые, робкие, тревожные дети. Они стесняются громко и явно выражать свои эмоции, тихо переживают свои проблемы, боясь обратить на себя внимание.

И.В.Дубровина в своих рассуждениях приходит к пониманию, что характер проявления эмоциональных реакций у ребенка, безусловно, связан с типом его темперамента. Так, дети, согласно И.В.Дубровиной, эмоционально-расторможенные, являются скорее холериками, а слишком ранимые, обидчивые, робкие, тревожные – меланхоликами или флегматиками[35].

Общим для всех намеченных групп детей с эмоциональными нарушениями является то, что неадекватные аффективные реакции (проявляющиеся по-разному у различных типов детей) у каждого ребенка носят защитный, компенсаторный характер [35].

В период 6 - 11 лет одно из первых по важности мест занимает управление чувством агрессии. В школу дети приходят с уже сложившимися пристрастиями и проблемами агрессивности. Они не перерастают этих проблем просто так (при чем у девочек они проявляются сильнее, чем у мальчиков). Если не принять меры, со временем всё может стать намного хуже. По этой причине помочь детям научиться не вводить себя в состояние

гнева или, по крайней мере, контролировать себя в состоянии гнева, представляется действительно актуальным.

Не меньшую проблему, чем агрессивность и испытывание агрессивных эмоций младшими школьниками, представляет проблема тревожности, в частности, так называемой школьной тревожности.

С.Я.Рубинштейн констатирует, что под тревожностью в психологии понимают склонность человека переживать тревогу, т.е. эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий [40].

Е.И.Рогов отмечает, что определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Однако повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагоприятия личности. [37]

Р.С.Немов обращает внимание на то, что проявления тревожности в различных ситуациях не одинаковы. В одних случаях люди склонны вести себя тревожно всегда и везде, в других они обнаруживают свою тревожность лишь время от времени, в зависимости от складывающихся обстоятельств [28].

Ситуативно устойчивые проявления тревожности, согласно Е.И. Рогову принято называть личностными и связывать с наличием у человека соответствующей личностной черты (так называемая «личностная тревожность»). Это устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающий, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность, личностная тревожность

активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные, связанные со специфическими ситуациями угрозы его престижу, самооценке, самоуважению [37].

Личности, относимые к категории высокотревожных, как считает Е.И. Рогов, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма напряженно, выраженным состоянием тревожности [37].

Известно, что предпосылкой возникновения тревожности, предполагает А.И.Захаров, является повышенная чувствительность (сензитивность). Однако не каждый ребенок с повышенной чувствительностью становится тревожным. Многое зависит от способов общения родителей с ребенком. Высока вероятность воспитания тревожного ребенка родителями, осуществляющими воспитание по типу гиперпротекции (чрезмерная забота, мелочный контроль, большое количество ограничений и запретов, постоянное одергивание) [15].

Воспитание по типу гиперопеки может сочетаться с симбиотическим, т.е. крайне близкими отношениями ребенка с одним из родителей, обычно с матерью. Существует также зависимость между количеством страхов у детей и родителей, особенно матерей [15].

Захаров А.И. также сообщает, что усилению в ребенке тревожности могут способствовать такие факторы, как завышенные требования со стороны родителей и воспитателей, так как они вызывают ситуацию хронической неуспешности. Еще один фактор, способствующий формированию тревожности, - частые упреки, вызывающие чувство вины («Ты так плохо вел себя, что у мамы заболела голова»). Часто причиной большого числа страхов у детей является и сдержанность родителей в выражении чувств при наличии многочисленных предостережений, опасностей и тревог. Излишняя строгость родителей также способствует появлению страхов [12].

Отрицательные последствия тревожности выражаются в том, что не влияя в целом на интеллектуальное развитие, высокая степень тревожности может отрицательно сказаться на формировании дивергентного (т.е. креативного, творческого) мышления, для которого естественны такие личностные черты, как отсутствие страха перед новым, неизвестным.

Тем не менее, у детей младшего школьного возраста тревожность еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий.

Чаще всего те дети, которые с трудом адаптируются к новым условиям жизни, становятся менее успешными в различных ситуациях учебной деятельности, взаимодействия со взрослыми и со сверстниками, и в конце концов становятся учениками классов выравнивания.

1.3 Формы и методы формирования эмоциональной устойчивости младших школьников в процессе изучения предмета «Окружающий мир»

Великий русский педагог К.Д. Ушинский напрямую связывал эмоциональное неблагополучие ребенка с состоянием его здоровья и нервными расстройствами. Он считал, что повторяемое часто расстройство обращается в привычное состояние организма и делает ребенка слабонервным.

К.Д. Ушинский провел анализ «чувствований», как органических, так и душевных. Его многочисленные наблюдения и сейчас представляют интерес для педагогической науки и практики. Великий педагог писал: «Дитя само по себе гораздо способнее радоваться, чем печалиться», «они не столько ищут наслаждений, сколько увлекающих их занятий» []. Интересной для нас представляется и мысль ученого о том, что «...человек более человек в том, как он чувствует, чем в том, как он думает». По мнению К.Д. Ушинского,

«чувствования составляют основу психического развития ребенка, и в них педагоги и родители должны видеть свою главную цель» [с.79].

В педагогической практике В.А. Сухомлинского просматривается ряд механизмов, способствующих, на наш взгляд, обеспечению эмоционального благополучия школьника. К ним относятся: определенная атмосфера Павлышской школы, педагогическое доверие во взаимоотношениях учителей и учеников, обращение к эмоционально-чувственной сфере воспитанников, приоритетное значение общечеловеческих ценностей, эстетическое воспитание, соприкосновение с прекрасным в природе и человеке. Являясь последователем идей К.Д.Ушинского, педагог подчеркивал, что ребенок живет эмоциями, чувственно познавая окружающий мир. Ощущение радости труда, радости успеха в учении, радости творчества является первой заповедью воспитания для Сухомлинского.

Вопросы обеспечения эмоционального благополучия в воспитательной системе Сухомлинского рассматривались не только через гуманное, внимательное, доверительное отношение педагога к ребенку, но, прежде всего через воспитание чувств детей: «тот, кого мы воспитываем, должен глубоко чувствовать, что у живущих рядом с ним людей может быть такие горе, страдания, огорчения, невзгоды, как и у меня» [43, С.248]. Глубоко чувствующий человек понимает нужду и боль другого, и сам становится сильнее от ощущения собственной внутренней силы и возможности помочь и защитить человека добротой, соучастием, облегчением чьих-либо страданий.

В.А. Сухомлинский одним из первых обратил внимание на социально-психологические аспекты педагогического доверия во взаимоотношениях учителей и учеников. Доверие педагога к ребенку, считает В.А. Сухомлинский, основывается на вере учителя в его познавательные возможности, в его успехи в учении.

Василий Александрович Сухомлинский является одним из основателей терапевтического подхода к ученику, когда лучшим средством влияния на него является внимание, доброе слово, справедливое отношение и доверие.

Наблюдая за детьми, он видел, что педагогическая несправедливость зачастую приводит к школьным неврозам и болезненная реакция нервной системы «у одних детей приобретает характер взвинченности, у других - это мания несправедливых обид и преследований, у третьих — озлобленность, у четвертых - напускная (деланная) беззаботность, у шестых - страх перед наказанием, перед учителем, перед школой, у седьмых - ожесточенность, принимающая иногда патологические проявления» [43, С.256]. Все это - проявления эмоционального неблагополучия и В.А. Сухомлинский призывает «отогревать» такие души вниманием, добротой, не скупиться на ласку к таким детям, не отказывать в доверии и участии.

Педагогика сотрудничества занимает значительное положение в системе развивающего обучения Л.В. Занкова. Основной идеей этой системы является установка, что любой ребенок должен быть понят и услышан учителем и его товарищами. [67]. Доброжелательное отношение к ученикам снимает у них страх перед трудностями обучения. Учет индивидуального темпа продвижения и развития каждого ребенка обеспечивается специальным контролем и методикой работы: ориентацией на его физическое и психическое состояние в каждый конкретный момент общения. Все это непременно будет способствовать повышению уровня эмоционального благополучия каждого ребенка в классе.

Выдающийся психолог-гуманист К. Роджерс разработал теорию полноценного функционирования творческой личности и описал условия для наиболее полной реализации ее способностей. Нам представляется необходимым подробнее остановиться на этой теории, так как она, на наш взгляд, во многом поясняет педагогические условия и средства, способствующие эмоциональному благополучию детей.

Критикуя традиционную систему обучения с ее авторитарным обучением, переоценкой роли преподавателя и преподавания, К. Роджерс настаивает на переносе акцентов с внешнего управления на внутреннее саморазвитие. «Сопровождающий подход» требует изменения качества

педагогического взаимодействия, в процессе которого учитель ответственен за эмоциональное состояние ученика. Осуществление человекоцентрированного подхода в образовании зависит от создания психологического климата доверия между учителями и учащимися: обеспечения сотрудничества; актуализации мотивационных ресурсов учения; развития у учителей особых личностных установок, наиболее адекватных гуманистическому образованию. Среди необходимых личностных установок К. Роджерс выделяет три основные установки учителя- фасилитатора:

1. Первая установка — это подлинность, искренность или конгруэнтность. Конгруэнтность — это, в первую очередь, способность человека приходить в контакт с собственными чувствами и способность их искренне выражать. К. Роджерс говорил о конгруэнтности между тем, что человек испытывает, тем, как он это воспринимает и тем, как он это выражает [19]. Очень важен следующий аспект: учитель должен принять свои чувства как вполне естественные и нормальные, уметь их выразить в не унижающей, не оскорбляющей детей форме (например, говорить о себе, своих переживаниях — так называемое «Я — сообщение», в отличие от «Ты — сообщения»).

2. Вторая установка — безусловное принятие ученика, безусловное позитивное отношение. Эта «установка учителя-фасилитатора, описываемая терминами «принятие», «доверие», представляет собой внутреннюю уверенность учителя в возможностях и способностях каждого учащегося. Во многом (но не во всем) эта установка совпадает с тем, что в отечественной психолого-педагогической науке принято называть педагогическим оптимизмом, опорой на положительные качества воспитанника» [12, с. 79].

3. Третье условие (установка педагога) — эмпатия, эмпатическое понимание. В отечественной психологии существует достаточно много обзоров литературы по проблеме эмпатии, рассматриваются философские и научные контексты этой проблемы. «Установка, описываемая термином «эмпатическое понимание», — это видение учителем внутреннего мира и

поведения каждого учащегося с его внутренней позиции, как бы его глазами» [12, с. 79]. Широко известны разработанные К. Роджерсом и др. методы эмпатического (активного) слушания. На их основе создаются специальные программы обучения навыкам эмпатии учителей, родителей, супругов

В ракурсе идей Роджерса исследование Б.И. Кочубей и Е.В. Новиковой показывает, что одной из важнейших основ эмоционального благополучия ребенка являются честность и искренность взрослых. Взрослый должен быть и сам не противоречив в своих поступках и действиях. Если он меняет свои взгляды и требования, то необходимо объяснять ребенку причины этого. Важно соотносить свои представления о желаемых качествах ребенка с его реальными возможностями. Этим считают ученые, взрослые могут избавить ребенка от тревожной необходимости сочетать то, что нравится взрослому с тем, что влечет самого ребенка. «Честность и доверие к ребенку - вот два кита, на которых стоит эмоциональное благополучие детей. Третий кит - безусловное принятие ребенка. Безусловное - значит без всяких условий. Ни отметки, ни достижения детей не должны рассматриваться как основная ценность. Ругая ребенка за лень и неуспеваемость, не забудьте сказать, что уверены в его возможностях, что цените его как человека и тем более огорчены сложившейся ситуацией. Ребенок должен знать: он хороший, любимый и будет таким всегда» [92, С.75]. Кроме того исследователи обращают внимание на необходимость формирования у детей прежде всего установки радостного восприятия жизни, обучения находить разнообразные источники положительных эмоций, адекватно объяснять и описывать неудачи, фиксируя внимание на прогрессе или положительных изменениях. Как справедливо отмечают Т. Ахола, Б. Фурман намеренное фокусирование даже на незначительных признаках прогресса помогает созданию положительной атмосферы, заставляет людей обращаться к их ранее не проявившимся ресурсам, развитию веры в себя и собственные силы [202].

Среди других способов повышения уровня эмоционального благополучия детей Б.И. Кочубей и Е.В. Новикова называют повышение их

самооценки и оказание эмоциональной поддержки, опору на фантазию и развитие воображения [92].

Таким образом, обеспечение благоприятного эмоционального самочувствия ученика в педагогическом процессе, предполагающее сотрудничество, сотворчество, формирование здорового самосознания обеспечивают оптимальные условия для личностного роста каждого ребенка.

Анализ психолого-педагогических исследований свидетельствует о том, что в ряду факторов, влияющих на эмоциональное благополучие младших школьников немаловажное значение имеет педагогический фактор. Признается, что большинство психогенных расстройств у учащихся спровоцировано учителем [80]. Для младшего школьника система «ученик - учитель» начинает определять его отношения со взрослыми и сверстниками. Учитель выступает по отношению к ребенку как значимый другой. Эта роль наделяет учителя большим влиянием на школьника, на развитие его личности, определяет эмоциональное благополучие или неблагополучие ребенка в классе и в школе. Чем выше авторитет взрослых в глазах ребенка, тем большая ответственность за его эмоциональное благополучие лежит на них.

Безусловно, сложность социальных процессов, происходящих в обществе, необходимость выживания, понижает уровень эмоционального благополучия самого учителя. Социальная напряженность и нестабильность порождает у учителей ощущение собственной несостоятельности.

Как свидетельствуют результаты психологических исследований, лишь около 10% учителей [56] проявляют пристальное внимание и уважение к личности ребенка, искренность в выражении своих чувств. Для подавляющей части учителей характерно постоянное стремление контролировать учащихся, доминировать в отношениях с ними, проявлять строгость, властность, авторитаризм [56]. Личностные особенности учителя задают стиль общения с учащимися, определяют степень эмоционального благополучия или неблагополучия ребенка в процессе педагогического

взаимодействия, а также общее психологическое самочувствие детей в классе.

Многочисленные исследования показывают, что общее эмоциональное самочувствие ребенка зависит от стиля взаимодействия учителя с учеником, от тех коммуникативных позиций, которые занимает учитель в процессе общения с детьми.

Н.Ф. Маслова выделяет два основных стиля педагогического общения - демократический и авторитарный [МАСЛОВА]. В.С. Мухина рассматривает три стиля взаимодействия учителя и ученика: императивный (авторитарный), демократический и либерально-попустительский (антиавторитарный) [МУХИНА] Рассмотрим характеристики основных стилей педагогического воздействия по Мухиной В.С.

Стили педагогического воздействия

Авторитарный стиль

Демократический стиль

Попустительский стиль

Педагог единолично решает все вопросы, касающиеся жизни как класса, так и каждого учащегося. Исходя из своих установок, он определяет положение и цели взаимодействия, субъективно оценивает результаты деятельности.

Реализуется с помощью тактики диктата и опеки.

Педагог ориентирован на повышение субъектной роли учащегося во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел. Основная особенность этого стиля - взаимоприятие и взаимоориентация. В результате открытого и свободного обсуждения возникающих проблем учащиеся совместно с педагогом приходят к тому или иному решению. Демократический стиль общения педагога с учащимися - единственный реальный способ организации их сотрудничества.

- Педагога минимально включаться в деятельность, что объясняется снятием с себя ответственности за ее результаты. Такие педагоги

формально выполняют свои функциональные обязанности, ограничиваясь лишь преподаванием. Успеваемость и дисциплина в классах таких педагогов, как правило, неудовлетворительны.

Семья является одним из важнейших источников эмоционального благополучия или неблагополучия ребенка. Именно семья призвана эмоционально поддержать ребенка, понять трудности младшего школьника, обеспечить психологический комфорт, вселить чувство уверенности и защищенности, а главное, принять ребенка таким, какой он есть, со всеми его индивидуальными особенностями. Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что современная семья, испытывающая нарастающий стресс, перестает справляться с выполнением этих функций. Высокая занятость женщин на работе, их бытовая загруженность приводит к невозможности уделять достаточную часть времени воспитанию детей. По данным социологов, работающие женщины тратят на воспитание детей всего лишь 20 минут в день [40, с.82]. Отсутствие у членов семьи элементарных знаний о психогигиене, дефицит психологической и педагогической культуры способствуют появлению чувства неуверенности, одиночества, непонятости и являются причиной эмоционального неблагополучия младшего школьника в семье. Дети испытывают эмоциональное неблагополучие, как правило, в семьях, где дистанция между детьми и родителями огромна, где мало интересуются развитием детей, где не хватает тепла, любви, ласки, где в качестве дисциплинарного воздействия вместо заботы и терпеливого объяснения предпочитают силовые методы, особенно физическое наказание.

Тесно связан с предыдущими двумя третий фактор, влияющий на эмоциональное благополучие, - здоровье детей. По данным Министерства образования РФ, уже 60% дошкольников имеют функциональные отклонения в состоянии здоровья, а 10 - 15% из них страдают хроническими заболеваниями [55]. Слабое здоровье дошкольников становится одной из причин, оказывающей влияние на адаптацию к школе. Учебные нагрузки и

напряженность режима школьной деятельности могут привести к резкому ухудшению соматического и психологического здоровья ослабленного ребенка. Показатель хронических заболеваний школа доводит до 40% и выше [55], при этом преобладающими являются болезни нервной системы.

Различные нарушения здоровья приводят к увеличению числа учащихся, отстающих в учебе. Так, по различным данным, число неуспевающих школьников превышает 30% от общего числа учащихся и составляет от 15% до 40% в начальных классах. Оптимального уровня готовности к школьному обучению достигают к шестилетнему возрасту менее 50% детей [25, с.35]. Вероятность перерастания временных неудач в обучении в хроническую неуспеваемость очень велика. Ребенок с различными заболеваниями не обладает тем запасом психической прочности, который помог бы ему выдерживать все психические нагрузки, связанные с учением, оценкой его успехов и однозначно четкой отметкой [29, с.35]. Возникновение различных форм девиантного поведения, выступающих в качестве индивидуальной, но неадекватной компенсации неуспеха в школьной деятельности, зачастую является ответной реакцией ребенка и признаком его эмоционального неблагополучия.

Для современного ребенка средства массовой коммуникации становятся реальным фактором социализации, непосредственно влияющим на его эмоциональное благополучие. Как показывают исследования, тот набор СМК, который использует растущий человек, создает специфический для него информационный мир [2]. Обилие в фильмах актов насилия, жестокости, агрессии не вызывает чувства защищенности, уверенности в своих силах у ребенка, а значит способствует эмоциональному неблагополучию школьника. Натурализм экранных зарисовок кинокартин усиливает впечатление от изображения, размывает грань между действительностью и вымыслом.

Проблема усугубляется и тем, что для большей части школьников видео и кинофильмы, телевизионные передачи, прослушивание музыкальных

записей становятся своеобразной компенсацией дефицитов межличностных контактов, неумения общаться, решения возникших осложнений со сверстниками и родителями. Зачастую ребенок, находясь один в квартире, включает магнитофон, телевизор, видео, чтобы снять ощущение одиночества или отгородиться от семьи.

Новой приметой современного общества является увлечение школьников компьютерными играми. Рынок наводнен агрессивными компьютерными играми, в которых дети упражняются в деструктивной деятельности разного рода. Психологические исследования, в том числе проведенные и в нашей стране, показали, что доминирующие на рынке коммерческие игры западного производства культивируют агрессивно-индивидуалистическую мораль, что вскоре отражается на самосознании школьника [42, С.241]. Все это свидетельствует о том, что телевидение, видео и кинофильмы, компьютеры становятся массовыми, практически не контролируемые источниками влияния на эмоциональное самочувствие растущего человека.

Н.А. Березовин и Я.Л. Коломинский выделяют пять стилей отношения педагога к детям: активно-положительный, пассивно-положительный, ситуативный, пассивно-отрицательный и активно-отрицательный, и показывают, как по мере перехода от первого к последнему нарастает дезадаптация ребенка в школе и увеличивается психологический дискомфорт [18].

По существу, педагогическое манипулирование не является процессом полноценного общения, а выступает его заменой. Психологически учитель строит свою фразу, не ожидая в своем ученике личного отношения к ней и ее индивидуальной оценки, не совпадающей с отношением и оценкой самого учителя. Ориентируясь на ученика как на объект, учитель не просчитывает последствия своих действий. Педагог реализует формальное общение, используя методы сверхконтроля, эмоционального и административного

давления, вызывание в ученике чувства страха, подавленности, пассивного послушания [36, с. 56].

Итак, существует несколько факторов, снижающих эмоциональное благополучие младших школьников. Школа не может существенно повлиять на первые четыре из них. Однако наличие педагогического фактора свидетельствует о том, что проблема обеспечения эмоционального благополучия учащихся является одной из наиболее важных и требующих разрешения.

Выводы по 1 главе

Эмоции, как внешнее проявление внутреннего мира ребенка позволяют определить его отношение к происходящему, способствовать личностному становлению, чувства и эмоции детей выступают составляющей базиса личностной культуры школьника. Педагог, умеющий раскодировать идущую через эмоциональные проявления ребенка информацию, имеет возможность понять и предупредить трудности личностного развития ребенка, преобразовать и скорректировать негативные явления эмоционального плана, а, следовательно, и других сфер личности.

Моделирование средств педагогической коррекции эмоционального развития, внедрение в практику начального образования специальных профилактических и коррекционно-развивающих программ требует дальнейшего исследования. Необходимость разработки проблемы

коррекционной помощи детям, испытывающим эмоциональное неблагополучие побуждает искать новые психолого-педагогические средства предупреждения подобных негативных проявлений.

Эмоциональное развитие младших школьников становится необходимым компонентом обучающей и воспитательной функции педагогической деятельности. И учить этому надо не только потому, что «потом это пригодится», а потому что сталкиваться с проблемами, решать непростые ситуации, делать значимые выборы приходится каждому из наших детей здесь, сегодня, сейчас. Эмоциональное благополучие в школе является одним из наиболее важных критериев отношения к школе и к учению в целом. Эмоциональное благополучие в значительной степени будет зависеть от разнообразия методов, которые учитель использует в своей работе, а также учета возрастных особенностей младших школьников при выборе этих методов и личного примера педагога, и родителей.

Глава 2. Методические аспекты формирования эмоциональной устойчивости у младших школьников в процессе изучения предмета «Окружающий мир»

2.1 Организация и проведение исследования эмоциональной устойчивости младших школьников

Показателем устойчивости эмоциональных процессов младших школьников является сохранение стабильного эмоционального состояния.

Для исследования уровня развития эмоциональной устойчивости младших школьников были использованы методики Е.И. Изотовой, М. Люшера, М.З. Друкаревич.

Нами были выбраны именно данные методики, так как они наиболее полно характеризуют особенности эмоционального развития и наличие негативных эмоциональных проявлений. Выбранные методики исследования эмоциональной сферы подходят для проведения диагностического психолого-педагогического обследования детей младшего школьного возраста.

Базой для исследования эмоциональной устойчивости младших школьников стало Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 13» Копейского городского округа (МОУ «СОШ № 13»). В исследовании принимали участие 20 учащихся 2-го класса.

Целью констатирующего этапа эксперимента является диагностика уровней эмоциональной устойчивости младших школьников.

Приведем краткое описание использованных методик, полное описание будет представлено в Приложении 1.

1. Методика «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова)

Цель: Выявить особенности идентификации эмоций различных модальностей у детей младшего школьного возраста, индивидуальные особенности эмоционального развития. Выявить возможности детей в воспроизведении основных эмоциональных состояний и их вербализации.

Стимульный материал: пиктограммы (схематическое изображение эмоций различной модальности), фотографии лиц взрослых и детей с различным эмоциональным выражением.

Все данные заносились в протокол и оценивались в баллах.

1 – Высокий уровень развития эмоциональной сферы. Ребёнок правильно назвал все эмоциональные состояния, смог соотнести пиктограммы с фотографическими изображениями. Изобразил различные эмоциональные состояния. Помощи ребёнку не потребовалось.

0,5 – Средний уровень развития эмоциональной сферы. Ребенку потребовалась содержательная помощь. Ребёнок смог определить 4 – 6 эмоций, правильно назвал эти эмоции и смог их выразительно изобразить.

0 – Низкий уровень развития эмоциональной сферы. Потребовалось два вида помощи: содержательная и предметно – действенная. Ребёнок смог правильно обозначить, соотнести и воспроизвести до 4 эмоциональных состояний.

2. Цветовой тест (М. Люшер).

Цель: выявить особенности эмоционального развития, наличие тревожности и агрессивности.

Стимульный материал: набор карточек из 8 цветов: серого (0), темно-синего (1), сине-зеленого (2), оранжево – красный (3), светло – жёлтый (4), фиолетового (5), коричневого (6) и черного (7).

Первый выбор в тесте Люшера характеризует желаемое состояние, второй – действительное. Выполнение теста было оценено в баллах при соотнесении обоих выборов ребёнка:

1 – Основные цвета занимают первые 5 позиций. Отсутствует личностный конфликт и негативные проявления эмоциональных состояний.

0,5 – Основные цвета занимают преимущественно первые позиции (1,2,3) дополнительные цвета подняты на 4, 5 позицию. При этом основные цвета не занимают позицию дальше 7. Наблюдается тревога, стресс невысокой степени.

0 – Основные цвета занимают преимущественно позиции с 5 – 8. Дополнительные цвета подняты на позиции с 1 – 5. Наблюдается сильная тревога и стресс, агрессия высокой степени.

3. Методика «Рисунок несуществующего животного» (М.З. Друкаревич)

Цель: Выявить особенности эмоциональной сферы, наличие тревожности, негативных эмоциональных проявления, скрытых страхов.

Во время проведения экспериментального задания экспериментатор заносил данные в протокол.

Выполнение задания оценивалось в баллах:

1 – Нарисовал вымышленное животное. Животное расположено в центре листа, животное среднего размера, характер линий ровный, нажим на карандаш средней силы, ребёнок составил полный рассказ, в котором не наблюдалось наличие скрытых страхов и негативных эмоциональных проявлений.

0,5 – Нарисовал вымышленное животное, но потребовалась помощь экспериментатора. Животное маленького размера расположено внизу листа или вверху. Наблюдается прерывистый характер линий, сильный нажим на карандаш. В рассказе о животном наблюдаются проявление скрытых страхов и агрессии.

0 – Отказался от выполнения задания, или не смог нарисовать несуществующее животное даже с помощью педагога. Проявил агрессивный настрой по отношению к заданию.

Таким образом в ходе исследования уровня развития эмоциональной сферы младших школьников были получены следующие результаты:

Методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой выявила следующие результаты:

10% детей (2 ребенка) имеют высокий уровень эмоционального развития, они смогли правильно назвать и соотнести 7 – 9 эмоций. Данные дети правильно назвали все эмоциональные состояния, смогли соотнести

пиктограммы с фотографическими изображениями. Изобразили различные эмоциональные состояния. Помощи им не потребовалось.

У 60% (12 детей) детей был выявлен средний уровень развития эмоциональной сферы, они смогли правильно определить и соотнести 4 – 6 эмоциональных состояний. Детям потребовалась содержательная помощь. Они смогли определить 4 – 6 эмоций, правильно назвали эти эмоции и смогли их выразительно изобразить.

30% (6 детей) показали низкий уровень развития эмоциональной сферы, они смогли определить и соотнести до 3 эмоциональных проявлений. Детям потребовалось два вида помощи: содержательная и предметно – действенная. Они смогли правильно обозначить, соотнести и воспроизвести до 4 эмоциональных состояний.

Представим, полученные в ходе проведения диагностики, данные в виде диаграммы (рис. 1).

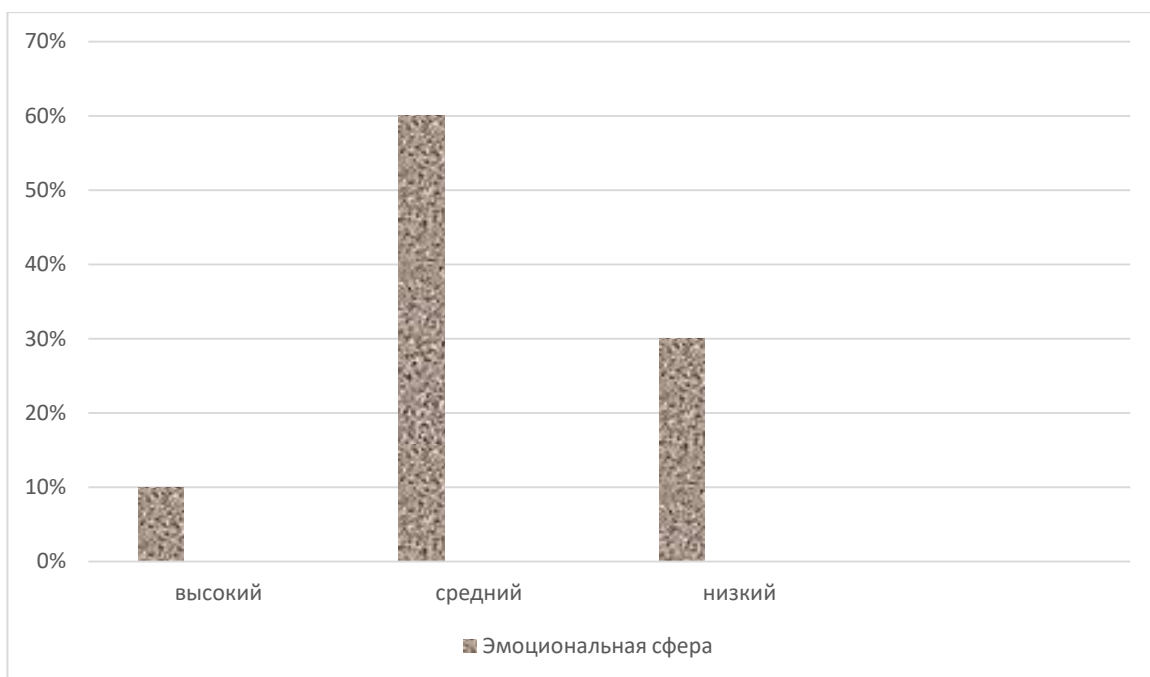


Рисунок 1 – Уровень идентификации эмоций различных модальностей у детей младшего школьного возраста

Цветовой тест М. Люшера показал наличие тревожности и агрессивности высокой степени у 40% детей (8 человек) основные цвета занимали преимущественно позиции с 5 – 8, дополнительные цвета подняты

на позиции с 1 – 5. У 60% детей (12 человек) была выявлена тревожность средней степени основные цвета были опущены до 7 позиции.

Представим, полученные в ходе проведения диагностики, данные в виде диаграммы (рис. 2).

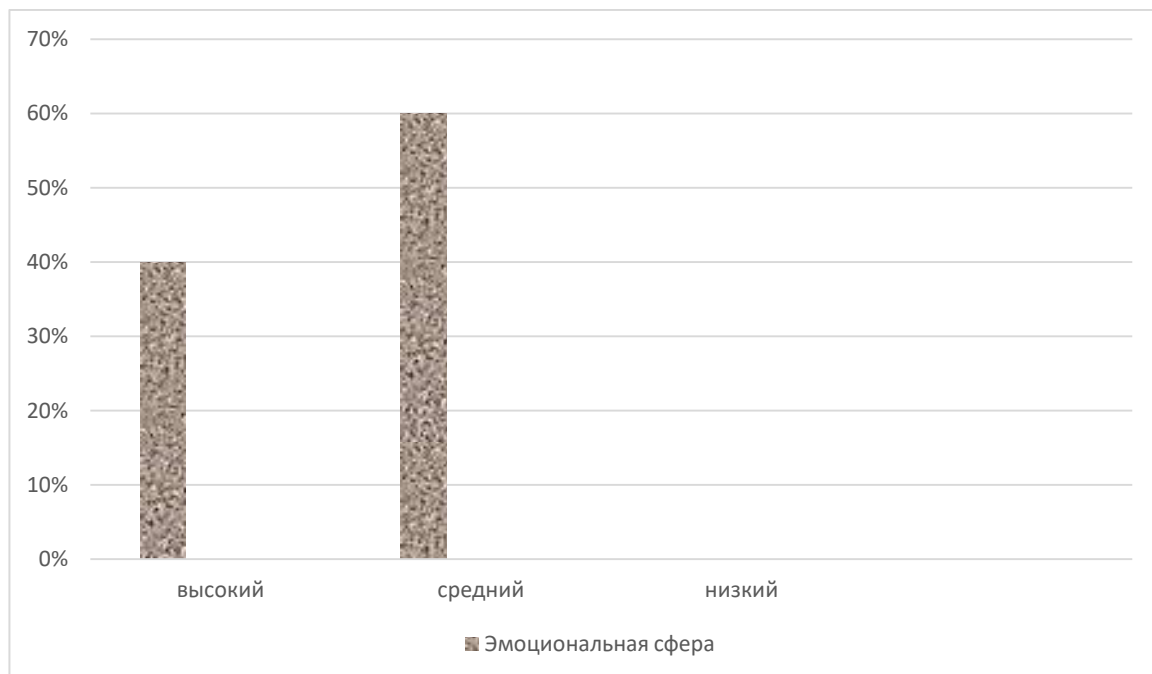


Рисунок 2 – Уровень эмоционального развития, наличие тревожности и агрессивности у детей младшего школьного возраста

Методика «Рисунок несуществующего животного» М.З. Дукаревич выявила наличие тревожности и страхов у 70% детей, у них был обнаружен тревожный характер линий сильный или слишком слабый нажим на карандаш. Их животные маленького размера, расположены либо внизу листа, либо вверху. Наблюдается прерывистый характер линий, они очень «слабые», либо очень сильный нажим на карандаш. В рассказе о животных проявление скрытых страхов и агрессии.

30% детей не смогли нарисовать несуществующее животное. Оно или отказывались от выполнения задания, или не смогли нарисовать несуществующее животное даже с помощью педагога. Один ребенок проявил агрессивный настрой по отношению к заданию.

Представим, полученные в ходе проведения диагностики, данные в виде диаграммы (рис. 3).

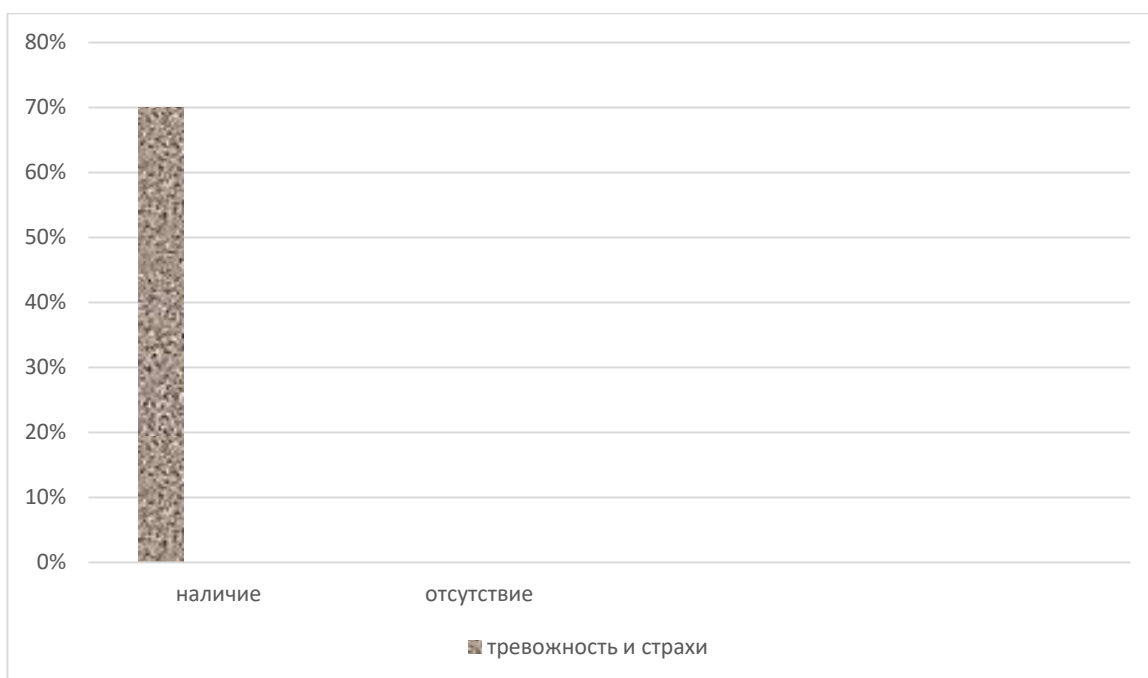


Рисунок 3 – Наличие тревожности и страхов у детей младшего школьного возраста

Таким образом, проведенное исследование устойчивости эмоциональных процессов испытуемых показало нам, что в данном классе у младших школьников оно не является стабильным. Большинство учеников класса показали наличие отрицательных тенденций в развитии эмоциональной сферы: тревожность и страхи, агрессия.

Мы можем констатировать необходимость разработки методов коррекционной помощи обучающимся, испытывающим эмоциональное неблагополучие с целью предупреждения подобных негативных проявлений.

2.2. Перспективный план занятий по повышению эмоциональной устойчивости младших школьников на примере уроков окружающего мира

Учебный курс «Окружающий мир» носит личностно-развивающий характер. Его цель – воспитание гуманного, творческого, социально активного человека, уважительно и бережно относящегося к среде своего обитания, к природному и культурному достоянию человечества.

Таким образом, окружающий мир – это интегрированный предмет для младших школьников, который объединяет знания о человеке, природе и обществе.

Уроки окружающего мира являются средством формирования эмоционального состояния, которое порождает у ученика стремление действовать осознанно в различных жизненных ситуациях.

Нами был составлен Перспективный план занятий по повышению эмоциональной устойчивости младших школьников на примере уроков окружающего мира.

План состоит из комплекса занятий. Предлагаемый комплекс занятий предназначен для работы с учащимися младшего школьного возраста и направлен на обучение детей способам эмоциональной саморегуляции.

Темы занятий отражают личные проблемы детей данного возраста.

Сценарии занятий составлены по единой схеме работы с детьми по усвоению приемов саморегуляции и формированию необходимых жизненных навыков.

На занятиях обучающиеся получают знания о том, как общаться, упражняются в применении приемлемых способов поведения.

Большое внимание уделяется обсуждению различных ситуаций, групповым дискуссиям, ролевому проигрыванию, творческому самовыражению, самопроверке, рефлексии.

Занятия по форме напоминают тренинги, где через специальные упражнения и ролевые игры участники овладевают навыками эмоционального саморегулирования. На занятиях у ребят есть возможность получить конкретные знания, осознать и решить свои личные проблемы, а также выработать адекватную самооценку и скорректировать свое поведение.

Актуальность проблемы эмоциональной саморегуляции в младшем школьном возрасте определяется задачами практики обучения и воспитания детей. Развитие личности, способной к восприятию и пониманию собственных эмоциональных состояний и эмоциональных проявлений других людей, рассматривается как условие успешной ее адаптации в современном социокультурном пространстве.

Необходимость проведения специальной работы с детьми младшего школьного возраста с целью развития у них навыков эмоционального регулирования обусловлена тем, что возрастной период 7- 10 лет является сенситивным для формирования эмоциональной сферы: изменяется содержание и экспрессивная сторона эмоций, при этом потребность ребенка в эмоциональном насыщении преобразуется в стремление к определенным переживаниям своих отношений к действительности и становится важным фактором, определяющим направленность его личности.

Учебная деятельность порождает у младших школьников достаточных много напряженных (стрессовых) ситуаций, требующих от ребенка адекватности и произвольности в ситуативном реагировании, требует необходимости управлять своим эмоциональным самочувствием и состояниями, а условий для воспитания этих навыков в процессе учебной деятельности, явно недостаточно.

Самовыражение и самопознание эмоций в речи, в действиях и в общении, предоставляют значительный ресурс для развития личности ребенка, однако в практике обучения учащихся начальных классов в качестве механизма саморазвития личности используется недостаточно; отсутствует

система работы по обучению младших школьников способам эмоциональной саморегуляции.

Цель: научить детей осознавать собственные эмоциональные состояния и обучить их способам эмоциональной саморегуляции.

Задачи:

формирование представления детей об эмоциональных состояниях, умения их различать и понимать;

развитие умения вербально передавать собственное и чужое эмоциональное состояние через его называние, описание;

совершенствование у детей умений и навыков практического владения выразительными движениями (мимикой, пантомимой) – средствами человеческого общения;

обучение учащихся конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций;

развитие умения слушать других людей;

обучение приемлемым способам разрядки гнева и агрессивности;

обучение способам внутреннего самоконтроля и сдерживания;

снятие негативных импульсов;

формирование позитивной моральной позиции.

Элементы данной программы можно использовать на уроках курса «Окружающий мир» в 1-4 классах в разделе «Человек» по таким темам: «Как ты воспринимаешь мир»; «Эмоции и темперамент»; «Твое настроение» и т.п.

Программа состоит из трех разделов, каждый из которых имеет свои отдельные задачи. Первый раздел - «Как ты воспринимаешь мир». Это первые занятия, которые дают ребятам возможность исследовать себя, узнать, что все люди имеют как хорошие качества, так и те или иные недостатки. На этих занятиях развивается рефлексия и толерантность учащихся устанавливается дружелюбная атмосфера.

Второй раздел – Мир эмоций. «Эмоции и темперамент» - помогает детям научиться понимать и контролировать свое эмоциональное состояние.

Третий раздел - Позитивное общение «Твое настроение» - одна из самых интересных для ребят этого возраста.

Формы работы

При реализации программы используются следующие формы и методы работы: беседа, психогимнастика, ролевая игра, арт-терапевтические техники, дискуссия, проблемные ситуации, эмоционально-гимнастические методы, релаксационные методы, когнитивные методы. Основное содержание занятий составляют тренировочные упражнения, специальные задания, дидактические и развивающие игры.

Ожидаемые результаты:

Предполагается, что результаты отразятся, во-первых, на индивидуальных особенностях развития ребенка, связанных с Я-концепцией, мотивацией достижения успеха, развитием эмоциональной сферы и компетентности в общении, во-вторых – в улучшении адаптации в школе и, возможно, повышении продуктивности учебной деятельности.

Критерии положительной оценки:

- повышение уровня стабильности эмоционально-волевой регуляции продуктивной деятельности;
- снятие (уменьшение) психического напряжения, тревоги, страхов;
- сформированность умения правильно выражать свои чувства, умение управлять своими эмоциями, понимать и оценивать отношение к себе других людей, сверстников;
- овладение учащимися умениями и навыками эффективного взаимодействия, снятие барьеров в общении;
- улучшение социально-психологического климата класса.

Для отслеживания результатов предусматриваются в следующие формы контроля:

Стартовый, позволяющий определить исходный уровень развития учащихся (по методикам);

Текущий:

- рефлексивный - контроль, обращенный на ориентировочную основу, «план» действия и опирающийся на понимание принципов его построения;
- контроль по результату, который проводится после осуществления действия методом сравнения фактических результатов или выполненных операций с образцом.

Итоговый:

- тестирование;
- творческие работы учащихся.

Таблица 1

Циклограмма мониторинга отслеживания уровня развития
эмоционально – волевой и коммуникативной сфер
младших школьников

Методика исследования	1 четверть	2 четверть	3 четверть	4 четверть
«Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова)	+			+
Цветовой тест М. Люшера	+			+
Несуществующее животное	+			+
Метод наблюдения	+	+	+	+

Календарно-тематическое планирование по данной программе представлено в Таблице 2.

Таблица 2

КАЛЕНДАРНО – ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ

№	Тема занятия	Задачи, решаемые на каждом занятии	Кол. часов
Раздел 1 Как ты воспринимаешь мир?			
1.	Познай самого себя и других	Определение достоинств и недостатков своих и других людей, понимание причин их поступков Закрепление знаний учащихся о положительных и отрицательных качествах характера человека Развитие интереса к себе	1
2.	Мои способности	Осознание детьми своих особенностей и способностей Развитие внимания, памяти, мышления, речи, активного и пассивного словаря	2
Раздел 2 Эмоции и темперамент			
3.	Мое настроение	Развитие способности осознавать и выражать свои	1

		эмоциональные состояния Повышение самооценки Развитие творческой активности учащихся	
4.	Эмоции – внутренние друзья и враги	Знакомство учащихся с эмоциями Обучение умению определять эмоциональное состояние других людей Тренировка умения владеть своими эмоциями.	2
5.	Как управлять эмоциями?	Осознание своих эмоций, обогащение адекватными способами выражения своего настроения Обучение самоконтролю и закреплению этих навыков Обучение навыкам релаксации	1
«Твое настроение»			
6.	Грусть. Обида. Обида. Гнев.	Способствование рефлексии эмоциональных состояний Определение понятия отрицательных эмоциональных переживаний Развитие способности отличать отрицательные эмоции от положительных.	1
7.	Страх. Он помогает или мешает?	Определение понятий «страх», «тревога», «одиночество» Помощь в преодолении страхов, в обретении уверенности в себе, в понимании того, что вера в себя необходима для развития человека	1
8.	Будь собой, но в лучшем виде	Обследование эмоционально-волевой и коммуникативной сфер Активизация процесса самопознания Закрепление благоприятного отношения к себе	2

2.3 Методические рекомендации педагогам по повышению эмоциональной устойчивости младших школьников

Анализ программ, предназначенных для развития и коррекции эмоционально-волевой и поведенческой сферы показывает, что большинство из них используют элементы игротерапии, сказкотерапии, арттерапии, психогимнастики.

Представленные рекомендации составлены на основании анализа подходов к развитию и коррекции личности детей младшего школьного возраста.

1. В коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста, необходимо развивать у детей правильное отношение к результатам своей деятельности, умение оценить ее независимо от педагога, формирование навыка самоконтроля.

2. Важно умение учителя давать ребенку максимально содержательную информацию о результатах его деятельности, не смешивая ее с оценками и замечаниями, относящимися к личности в целом. Должно быть сформировано правильное отношение к неудачам и ошибкам детей. Должны быть выделены четкие требования к детям в учебной деятельности и поведении, данные требования должны быть разъяснены, и обеспечен самоконтроль детей за их выполнением. Педагогом должна осуществляться рефлексия причин трудностей во взаимоотношениях с некоторыми учениками и выработка способов преодоления этих трудностей.

3. В целях снижения учебной тревожности у младших школьников, целесообразно формирование у детей критериев и навыков самоконтроля, оценки собственной работы. Обучение пониманию способов собственной деятельности. Становление правильного отношения к успеху как к следствию собственных возможностей и усилий, развитие адекватного отношения к неудачам, позволяющего не бояться ошибок, формирование умения не смешивать результаты конкретной работы с отношением педагога к себе,

развитие у ребенка коммуникативных навыков общения со взрослыми и сверстниками, а также игровых навыков.

4. При построении направленной работы, воспитателям и педагогам рекомендуется придерживаться следующих линий психологического воздействия в психокоррекции тревожности ребенка:

- от сказок и рассказов к рисункам, играм («звук-образ-действие»);
- от наглядных, образных представлений событий с другими героями - к внутренним представлениям;
- от коротких динамических упражнений - к длительным, требующим произвольности в поведении;
- от пассивности, созерцательности - к активности, общей и вербальной;
- от стереотипности - к творческому поиску.

5. В коррекции физиологических проявлений тревожности у детей младшего школьного возраста можно обращаться к поведенческому подходу, используя метод релаксации, чтобы научить детей развивать осознание и контроль над своими физиологическими и мышечными реакциями на тревогу. Релаксация может сочетаться с воображаемой экспозицией (визуализацией образов).

6. Эффективной формой символического отреагирования в младшем школьном возрасте является сказка, на терапевтическое значение которой указывал ряд исследователей.

Сказкотерапия - это процесс образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни, это процесс переноса сказочных смыслов в реальность. Возможности сказки в коррекции тревожности ребенка заключается в том, что смысл сказки воспринимается сразу на двух уровнях, сознательном и подсознательном. Сознание ребенка принимает буквальное содержание сказки как вымышленное: ребенок сочувствует сказочному герою, отождествляет себя с ним и даже, когда узнает свою проблему, он все равно думает, это не про меня, это понарошку. Подсознание

же «верит» услышанному и задает нужную программу изменений в поведении, переструктурировании ценностей, взглядов и позиций.

Для того чтобы сказка или история обрела силу и оказала помощь в коррекции тревожности ребенка, необходимо придерживаться определенных правил ее создания:

1) Сказка должна быть в чем-то идентичной проблеме ребенка, но ни в коем случае не иметь с ней прямого сходства. Она должна соприкасаться с проблемой ребенка, как бы по касательной.

2) Сказка должна предлагать замещающий опыт, услышав который и проведя его сквозь фильтры своих проблем ребенок смог бы "увидеть" возможности нового выбора. Если ребенок не в состоянии сделать выбор самостоятельно, родители (или психолог) предлагают ему свои варианты решения сходных проблем.

3) Сказочный сюжет должен разворачиваться в определенной последовательности.

Комплекс игр для детей по развитию умения управлять собой

Это третье очень важное направление в работе с детьми с эмоционально-личностными проблемами. Оно предполагает переход от новых приобретений внутреннего мира ребенка (в виде более высокой самооценки и умения расслабляться, делать комфортным свое состояние) к их внешнему выражению. То есть мы должны обучить ребенка применению своих знаний и умений на практике, чтобы изменилось не только его восприятие, но и поведение.

Когда родители тревожных детей обращаются к психологу, они обычно хотят сразу же перейти к этому пункту, минуя работу на невидимых невооруженным глазом ступенях самооценки и расслабления. Но чтобы коррекция поведения ребенка оказалась эффективной, нужна грамотная и систематическая работа на предыдущих этапах. Так что не торопитесь переходить к этому разделу. Занятия с использованием описанных здесь игр,

конечно, можно начинать и параллельно с ранее предложенными играми, но не с самого начала, а когда часть программы помощи уже будет выполнена.

«Портрет смелого человека»

Прежде всего отметим, что тревожные дети излишне склонны к постоянному оцениванию себя и самокритике. Кроме того, в их воображении обычно имеется образ смелого человека - некоего эталона, который ничего не боится. Поэтому задача этой игры - не помочь ребенку осознать свои недостатки, а, скорее, осознать свой идеал и сделать его более реальным и достижимым.

Итак, попросите ребёнка представить себе смелого человека. Как он выглядит? Как ходит? Как общается с другими людьми? Как поступает в сложных ситуациях? Когда картинка возникнет в фантазии, попросите отразить ее на листе бумаги. Обсудите полученный рисунок. Пусть ребенок даст имя нарисованному смелому человеку. Далее спросите, бывают ли у этого, предположим, Никиты тревоги или страхи? Скорее всего, вы получите отрицательный ответ, ведь нарисован очень смелый человек, сродни супергерою-победителю. Тогда задайте наводящие вопросы, которые должны привести ребенка к выводу, что не бывает людей, которые ничего не боятся. А смелый человек - это тот, кто может справиться со своей тревогой и страхами. Чтобы дети пришли к такому умозаключению, им стоит ответить на вопросы типа: «А у Никиты есть близкие? Разве он не боится, что с ними могут произойти какие-то неприятности? Если Никита - живой человек, то наверняка он бывает уставшим или больным. Может ли он в эти минуты быть таким же смелым? Не сомневается ли он, что сейчас может не справиться с трудностями?» и т. п.

То есть ваша задача в данной игре - максимально "очеловечить" образ нарисованного смельчака, сделать его доступнее для ребенка. Поэтому помимо вопросов о чертах характера типа храбрости можно интересоваться любимыми блюдами смелого человека и тем, как он любит проводить свободное время, с кем дружит и т. д.

Когда вы почувствуете, что образ стал реальнее, можно предложить ребенку неожиданный для него вопрос: "А чем ты схож с этим смелым человеком?" В случае затруднения с ответом помогите ребенку сами, сравнивая услышанное с тем, что вы знаете о ребенке, а также с проявлениями смелости, которые были в его жизни.

Примечание. Чтобы совсем сблизиться со своим недостижимым идеалом, можно предложить мальчику или девочке побеседовать с этим человеком. Говорить за обоих будет сам ребенок, сидя то на своем стуле (когда отвечает за себя), то пересаживаясь на пустой стул (когда должен отвечать Смелый человек).

«Если бы я был... Буратино» (поставьте сюда имя литературного или киногероя, который нравится вашему ребенку)

Данная игра поможет ребенку переключиться со своего беспокойства и сомнений в правильности своих слов и дел на другую цель - как можно точнее и выразительнее сыграть роль любимого персонажа.

Воспользуйтесь этим игровым приемом, когда ваши сын или дочь не могут чего-то сделать из-за тревоги и стеснения. Например, вы уверены, что ребенок хорошо знает стихотворение, но не может ответить в классе, или он демонстрирует отличные спортивные успехи, когда вы вдвоем, а во время тренировок теряется, как только подходит к брускам. В таких случаях будет полезно предложить ребенку выполнить то действие, из-за которого он переживает, как бы на сцене - войти в роль персонажа какой-нибудь сказки или фильма.

Например, можно спросить у ребенка, как ему кажется, каким образом Буратино стал бы читать стихотворение в классе. Волновался ли он при этом? Как отнесся бы к отметке, которую ему поставит учитель? Потренируйтесь дома в исполнении этой роли. Пусть ребенок постарается передать не только ее внешнюю сторону, но и внутреннее наполнение. А теперь договоритесь, что и в классе ребенок постарается втайне сыграть эту роль. Это будет такой секрет-шутка для остальных, о нем будете знать только

вы. Скажите, что сегодня вас не интересуют успехи по литературе. Зато, когда занятия закончатся, вы будете обсуждать успешность сыгранной роли: удалось ли чувствовать себя как Буратино? Быть бесшабашным и веселым? «Философски» относиться к оценке?

Примечание. Персонажей для этой игры стоит выбирать энергичных, веселых и бесстрашных, а ответственности и серьезности у тревожных детей и без них хватает. Чтобы ребенок сумел сосредоточиться на своей роли, а не на выполняемом деле, вы тоже должны сконцентрироваться на игре и не делать замечаний по поводу самого чтения стихотворения, иначе ребенок заметит двойственность и неискренность.

«Покажи того, кого боишься»

У тревожных детей нередки ситуации, когда они начинают больше беспокоиться, если рядом находится определенный человек или животное. При этом они не то чтобы их боятся, а, скорее, чувствуют смутные опасения и дискомфорт. Их отрицательные эмоции могут являться следствием неопределенности, неизвестности и непонятности этих существ и их внутреннего мира. Чтобы они перестали быть такими чужими и пугающими, вы можете воспользоваться этой игрой.

Расспросите ребенка, в какой ситуации он почти всегда ощущает себя беспокойно. Например, вы услышали следующее: хотя учитель никогда не вел себя грубо по отношению к нему, он все равно сильно волнуется, когда отвечает у доски или остается один на один с педагогом.

Предложите ребенку разыграть такую сценку. Пусть он выберет игрушку, которая будет играть его роль. Сам же он должен перевоплотиться в учителя и начать типичные для ситуации разговоры или действия. Когда наступает очередь ученика отвечать, то ребенок должен озвучить игрушку, взяв ее в руки и двигая в соответствии со сценарием.

Сценка может длиться столько, сколько хочется юному режиссеру-исполнителю. Если же, напротив, вы видите, что действие зашло в тупик, то можете сыграть экспромтом за других персонажей, например, за случайно

заглянувшего директора школы или за другого ученика. Главное - своими действиями поддержать игру, возможно, придать ей более глубокий смысл.

После окончания «премьеры» побеседуйте с ребенком. Узнайте, как он чувствовал себя в роли учителя. Чего он хотел от ученика? Что радовало педагога, что огорчало? Боялся ли чего-нибудь сам учитель? Такой взгляд из «тыла врага» поможет ребенку увидеть ситуацию по-другому и осознать, как это ни банально, что «учителя - тоже люди». Если удастся вызвать у ребенка сочувствие учителю и желание ему помочь, то это будет просто замечательно и для самого тревожного ребенка, и для его отношений с педагогом.

Примечание. Дети часто предлагают и своим близким сыграть какую-нибудь роль в игре. Не отказывайте им в таких просьбах. Игра от этого только выиграет, так как вы сможете влиять на ее ход. Возьмите на себя роль ученика в вышеописанном сюжете. И тревожьтесь в этой роли изо всех сил! Так ребенок сможет со стороны увидеть нелепость таких волнений и узнает, что чувствует педагог, когда перед ним такой школьник.

«Конкурс уверенности»

Спросите у ребенка, какие конкурсы он знает. Конечно, их великое множество. Если приложите усилия, то вместе вы вспомните конкурс на лучший анекдот, спортивные достижения, на самый загадочный фокус, на лучшее музыкальное исполнение и т. д. Кроме них в вашей памяти наверняка всплывет конкурс красоты. Это помпезный праздник с жюри и даже телезрителями. Девушки, претендующие на титул «Мисс Москва» (или вставьте любой другой город), должны быть не только красивы, но умны, уверены в себе и прочее. Вообще, уверенность - важное качество, помогающее победить в любом соревновании - физическом или интеллектуальном. Поэтому давайте устроим конкурс уверенности.

Предложите ребенку пофантазировать, как бы проходил этот конкурс? Какие в нем были бы задания? Кого он пригласил бы в жюри? Как должен был бы вести себя человек, чтобы выйти в финал? Послушайте эти ответы и

попробуйте проанализировать, какой образ уверенных действий сложился в голове у вашего ребенка.

Теперь разыграйте небольшие эпизоды, которые могли бы показывать по телевизору. Например, пусть ребенок изобразит, как выступал человек, который первым покинул сцену, то есть самый неуверенный в себе. Побудьте ведущим и задайте любой вопрос такому участнику. А ребенок должен постараться так на него ответить и так при этом двигаться и жестикулировать, чтобы создать максимально яркий образ. Следующая сценка станет полной противоположностью. В ней ребенок постарается отвечать на вопросы так, как это делал Мистер или Мисс Уверенность.

Примечание. Если у ребенка неплохо получается роль Мисс (или Мистера) Уверенность, то на этой триумфальной ноте можно закончить игру, попросив новую звезду сфотографироваться на память и вручив почетный приз. Если же вы видите, что такой участник явно не дошел бы до финала, то обсудите с ребенком, как ведет себя уверенный человек, а еще лучше попросите ребенка "поддержать камеру", а сами забирайтесь на сцену и продемонстрируйте ему эталон уверенности. Как говорится, лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать!

«Спокойствие, только спокойствие!»

В этой игре ребенок будет тренироваться сохранять спокойствие в самых разных ситуациях, при испуге, удивлении, неожиданности, отвращении. Эти игровые навыки позднее он сможет использовать в обычной жизни.

Попросите ребенка вспомнить какое-нибудь простое, всем известное стихотворение. Сейчас он должен будет читать его максимально спокойно, проговаривая по одной строчке, что бы ни происходило вокруг. А происходить вокруг будет то, что вы сумеете придумать страшного и неприятного. Вот такая у психолога здесь роль. Можно сказать, как у старухи Шапокляк, но только вы-то знаете, что это на благо ребёнку (все равно что поход к врачу).

Пусть ребенок начнет читать первую строчку. Допустим, он произносит: «Ехал грека через реку». А вы тем временем подкрадетесь сзади и хлопнете в ладоши. Но чтец должен спокойно продолжить: «Видит грека: в реке рак». Тогда вы можете выключить свет или даже неожиданно толкнуть ребенка в плечо. В общем, так вы будете «издеваться над маленьким» до последней строчки стихотворения.

Примечание. Чтобы удержаться в роли невозмутимого человека было легче, можно вспомнить Карлсона и постараться представить, как он читал бы этот стишок, демонстрируя всем, как ему спокойно и даже скучновато. Если же вам самому сложно выйти из роли любящего родителя и превратиться во вредного злопыхателя, то спасет тоже роль - наденьте шляпку старухи Шапокляк или запихните в карман игрушечную крысу. Так обозначатся границы вашей роли, то есть эти действия будете совершать «не вы», а выбранный персонаж.

Выводы по 2 главе

Показателем устойчивости эмоциональных процессов младших школьников является сохранение стабильного эмоционального состояния. Для исследования уровня развития эмоциональной устойчивости младших школьников были использованы методики Е.И. Изотовой, М. Люшера, М.З. Друкаревич. Базой для исследования эмоциональной устойчивости младших школьников стало Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 13» Копейского городского округа (МОУ «СОШ № 13»). В исследовании принимали участие 20 учащихся 2-го класса.

В ходе исследования уровня развития эмоциональной сферы младших школьников были получены следующие результаты: методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой выявила следующие результаты: 10% детей (2 ребенка) имеют высокий уровень эмоционального развития, они смогли правильно назвать и соотнести 7 – 9 эмоций. Данные дети правильно назвали все эмоциональные состояния, смогли соотнести пиктограммы с фотографическими изображениями. Изобразили различные эмоциональные состояния. Помощи им не потребовалось. У 60% (12 детей) детей был выявлен средний уровень развития эмоциональной сферы, они смогли правильно определить и соотнести 4 – 6 эмоциональных состояний. Детям потребовалась содержательная помощь. Они смогли определить 4 – 6 эмоций, правильно назвали эти эмоции и смогли их выразительно изобразить.

30% (6 детей) показали низкий уровень развития эмоциональной сферы, они смогли определить и соотнести до 3 эмоциональных проявлений. Детям потребовалось два вида помощи: содержательная и предметно – действенная. Они смогли правильно обозначить, соотнести и воспроизвести до 4 эмоциональных состояний.

Цветовой тест М. Люшера показал наличие тревожности и агрессивности высокой степени у 40% детей (8 человек) основные цвета занимали преимущественно позиции с 5 – 8, дополнительные цвета подняты на позиции с 1 – 5. У 60% детей (12 человек) была выявлена тревожность средней степени основные цвета были опущены до 7 позиции.

Методика «Рисунок несуществующего животного» М.З. Дукаревич выявила наличие тревожности и страхов у 70% детей, у них был обнаружен тревожный характер линий сильный или слишком слабый нажим на карандаш. Их животные маленького размера, расположены либо внизу листа, либо вверху. Наблюдается прерывистый характер линий, они очень «слабые», либо очень сильный нажим на карандаш. В рассказе о животных проявление скрытых страхов и агрессии. 30% детей не смогли нарисовать несуществующее животное. Оно или отказывались от выполнения задания, или не смогли нарисовать несуществующее животное даже с помощью педагога. Один ребенок проявил агрессивный настрой по отношению к заданию.

Проведенное исследование устойчивости эмоциональных процессов младших школьников показало нам, что в данном классе у младших школьников оно не является стабильным. Большинство детей класса показали наличие отрицательных тенденций в развитии эмоциональной сферы: они проявляют тревожность и страхи, агрессивные тенденции.

Мы можем констатировать необходимость разработки методов коррекционной помощи детям, испытывающим эмоциональное неблагополучие с целью предупреждения подобных негативных проявлений.

Успешное развитие межличностного общения в рамках программы идет параллельно развитию эмоционально-волевого развития. То, в какой мере ученики умеют понимать и отражать свои чувства, настроение друг друга, воспринимать и понимать других, а через них и самих себя, будет во

многим определять процесс общения, качество отношений и способы, с помощью которых они будут осуществлять совместную деятельность.

Заключение

Понятие «эмоциональная сфера» интегрирует в себе такие феномены, как тревожность, эмоциональные состояния, эмоциональные явления, эмоциональность, мотив, потребность и др., т. е. является наиболее широким понятием. В рамках нашей работы под эмоциональной сферой мы будем понимать характеристику индивидуальности человека, включающую эмоции, чувства, самооценку и тревожность. Это определение согласуется с концепцией развития основных сфер индивидуальности.

Эмоциональная сфера младших школьников, в частности, характеризуется легкой отзывчивостью на происходящие события, непосредственностью и откровенностью выражения своих переживаний, готовностью к аффекту страха, большой эмоциональной неустойчивостью.

Эмоциональное развитие младших школьников становится необходимым компонентом обучающей и воспитательной функции педагогической деятельности. И учить этому надо не только потому, что «потом это пригодится», а потому что сталкиваться с проблемами, решать непростые ситуации, делать значимые выборы приходится каждому из наших детей здесь, сегодня, сейчас. Эмоциональное благополучие в школе является одним из наиболее важных критериев отношения к школе и к учению в целом. Эмоциональное благополучие в значительной степени будет зависеть от разнообразия методов, которые учитель использует в своей работе, а также учета возрастных особенностей младших школьников при выборе этих методов и личного примера педагога, и родителей.

Для исследования уровня развития эмоциональной сферы младших школьников были использованы следующие методики: Методика

«Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой, цветовой тест М. Люшера, методика «Рисунок несуществующего животного» М.З. Дукаревич.

Проведенное исследование устойчивости эмоциональных процессов младших школьников показало нам, что в данном классе у младших школьников оно не является стабильным. Большинство детей класса показали наличие отрицательных тенденций в развитии эмоциональной сферы: они проявляют тревожность и страхи, агрессивные тенденции.

Мы можем констатировать необходимость разработки методов коррекционной помощи детям, испытывающим эмоциональное неблагополучие с целью предупреждения подобных негативных проявлений.

Учебный курс «Окружающий мир» носит личностно-развивающий характер. Его цель – воспитание гуманного, творческого, социально активного человека, уважительно и бережно относящегося к среде своего обитания, к природному и культурному достоянию человечества.

Таким образом, окружающий мир – это интегрированный предмет для младших школьников, который объединяет знания о человеке, природе и обществе.

Уроки окружающего мира являются средством формирования эмоционального состояния, которое порождает у ученика стремление действовать осознанно в различных жизненных ситуациях.

Нами были составлены методические рекомендации по эмоционально-волевому развитию личности младшего школьника.

Формирование целостной структуры учебной деятельности школьников оптимально на уроках трудового обучения на основе деятельностного типа обучения, так как начинать формирование компонентов учебной деятельности наиболее эффективно в предметно-практическом плане.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены.

Список литературы

1. Ананьева, Н. А., Ямпольская, Ю. А. Здоровье и развитие современных школьников[Текст] //Школа здоровья. - 2014. - №1. – С. 43-46.
2. Афанасьев, В.В. Личностно-ориентированное образование как внутришкольная педагогическая проблема [Текст]: учеб. пособие// Личностно-ориентированное образование школьников (проблемы, поиски, решения): Сб. ст. / Под ред. В.Ф. Ефимова. - Орехово-Зуево, 2016. – 121 с.
3. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса[Текст]: учеб. пособие / Ю.К. Бабанский,. – М.: Просвещение, 2010. – 400 с.
4. Батаршев, А. В. Современные теории личности: Краткий очерк[Текст]/. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 96 с.
5. Безруких, М.М. Характер отношений в школе и здоровье детей[Текст]// Материалы конференции «Здравый смысл и достоинство в школе». М., 2018.
6. Божович, Л.И. Психология формирования личности[Текст]: учеб. пособие /. – М., 2011. – 400 с.
7. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте[Текст] / Л.И. Божович. - М.: Просвещение, 1968. - 278 с.
8. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе. - 3-е изд., стер. [Текст]/ - М.: Генезис, 2008. - 298с.
9. Бреслав, Г.М. Психология эмоций: Учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по направл. и спец. "Психология", "Клинич. психология"[Текст]: учеб. пособие /. - М.: Смысл: Академия, 2004. - 544с. - (Психология для студента).
10. Болотина, Л.А. Психология и педагогика: конспект лекций[Текст] /. – М.: Эксмо, 2012. – 400 с.
11. Бурлачук, Л. Словарь-справочник по психодиагностике[Текст]/.– СПб: Питер, 2016. – 528 с.
12. Виллюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений [Текст]/ В.К. Виллюнас. - М.: Просвещение, 1976. - 315 с.

13. Вилюнас, В.К., Гиппенрейтер, Ю.Б. Психология эмоций[Текст]/. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 288 с.
14. Гозман, Л.Я. Психология эмоциональных отношений[Текст]/ Л.Я. Гозман. - М.: Просвещение, 1992. - 277 с.
15. Данилюк, А.Я., Кондаков, А.М., Тишков, В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России[Текст]/. – М.: Просвещение, 2010. – 400 с.
16. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность [Текст]/ Б.И. Додонов // Вопросы психологии. - 1995. - №3. - С.34-39.
17. Дубровина, И.В. Психологическое здоровье детей и подростков[Текст] /. - М., 2015. – 241 с.
18. Ефимов, В.Ф. Гуманистическая направленность образования[Текст]// Учитель. 2015. № 4.
19. Изард, К.Е. Психология эмоций [Текст] / К.Е. Изард. - СПб.: Питер, 2000. - 263 с.
20. Изард, К.Е. Эмоции человека[Текст]/ К.Е.Изард. - М.: Просвещение, 1980. - 223 с.
21. Капрара, Дж. Психология личности[Текст] / – СПб: Питер, 2003. – 640 с.
22. Киселева, Г.Г., Ковалев, В.А. Как изучить состояние здоровья школьника? [Текст] // Начальная школа. – 2017. – № 2. – С. 58–61.
23. Ковалько, В.И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. 1–4 классы[Текст]: учеб. пособие /. – М.: ВАКО, 2014. – 203 с.
24. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении[Текст]/. — СПб.: Питер, 2009–320
25. Лук, А.Н. Эмоции и личность[Текст] /. - М.: Знание,2008. - 176с.
26. Марцинковская, Т. Д. Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии[Текст]: учеб. пособие /. — М.: ЛИНКА — ПРЕСС, 2000. — 176 с.

27. Маслоу, А. Мотивация и личность[Текст]/. Режим доступа: <https://www.livelib.ru/author/16596/top-abraham-harold-maslou>
28. Мониторинг охраны здоровья школьников[Текст]/ под ред. И.И. Колисник. – Саратов: Научный Центр Развитие образовательных инициатив, 2019. – 400 с.
29. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития10-е изд., перераб. и доп. [Текст]: учеб. пособие / - М.: Академия, 2016. - 608 с.
30. Немов, Р.С. Психология[Текст]: учеб. пособие /. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2016. – 688 с.
31. Общая психология [Текст]: учеб. пособие / под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 2009. – 479 с.
32. Олыпанникова, А.Е. Эмоции и воспитание [Текст] / А.Е. Олыпанникова. - М.: Просвещение, 1983. - 277 с.
33. Роджерс, Карл Рэнсом. Гуманистическая психология: теория и практика [Текст] : избранные труды по психологии. - М : МПСУ ; Воронеж : МОДЭК, 2013. - 450 с.
34. Практикум по возрастной психологии: [Текст]: Учеб. пособие/ Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. - СПб.: Речь, 2005. - 688с.
35. Психолого-педагогическая диагностика: Учебное пособие для студ. [Текст]: учеб. пособие / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др. - М.: Академия, 2003. - 320 с.
36. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]: учеб. пособие /– СПб.: Питер, 2012. - 720 с.
35. Рябов, А.Е. Этика педагогического общения учителя и психолого-педагогический статус ученика начальной школы[Текст]/ А.Е. Рябов, Р.Н. Леонова // Начальная школа. 2018. № 9.
36. Самоукина, Н.В. Игры в школе и дома: Психотерапевтические упражнения коррекционные программы [Текст]/ - М- Новая школа,1995.-144 с.

37. Славина, Л.С. Дети с аффективным поведением[Текст]/. – М.: Просвещение, 1966.
38. Сулейманова, С. С. Исследование условий и факторов эмоционального благополучия детей младшего школьного возраста[Текст] // Молодой ученый. — 2017. — №23. — С. 287-290. — URL <https://moluch.ru/archive/157/44369/>
39. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (в ред. от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации» [Текст] // Российская газета. – № 303. – 2012.
40. Фирсова, С. В. Эмоциональное благополучие младшего школьника[Текст] // Молодой ученый. — 2015. — №1.2. — С. 47-49. — URL <https://moluch.ru/archive/81/14741/> (дата обращения: 23.03.2020).
41. Шевченко, Л.А. От охраны здоровья к успеху в учебе[Текст]// Начальная школа. -2016. - №8.
42. Чебыкин, А.Я. Учитель и эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности школьников[Текст]// Вопросы психологии. 2009. № 6.
43. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция[Текст]: учеб. пособие // В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баевская и др. - М.: Изд-во МГУ, 2010. - 197с.
44. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе[Текст] /. М., 2010.
45. Якобсон, П.М. Патология чувств и мотиваций [Текст] / П.М. Якобсон. - М.: Институт практической психологии, 1998. - 223 с.
46. Якобсон, П.М. Эмоциональная жизнь школьника [Текст]/ П.М. Якобсон. - М.: Просвещение, 1986. - 217 с.

Приложение 1

1. Методика «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова)

Цель: Выявить особенности идентификации эмоций различных модальностей у детей младшего школьного возраста, индивидуальные особенности эмоционального развития. Выявить возможности детей в воспроизведении основных эмоциональных состояний и их вербализации.

Стимульный материал: пиктограммы (схематическое изображение эмоций различной модальности), фотографии лиц взрослых и детей с различным эмоциональным выражением.

Метод проведения теста: детям показывали изображения лиц людей, задача детей была определить их настроение и назвать эмоцию. Предлагалось определить такие эмоции, как радость, печаль, гнев, страх, презрение, отвращение, удивление, стыд, интерес, спокойствие.

Сначала детям предлагались изображения (фотографии), по которым было легко узнать эмоциональные состояния, затем схематические (пиктограммы) изображения эмоциональных состояний. Детям предлагалось соотнести схематическое изображение эмоций с фотографическим. После того, как дети называли и соотносили эмоции, педагог предлагал каждому ребёнку изобразить разные эмоциональные состояния на своем лице.

Оценивалось восприятие экспрессивных признаков (мимических), понимание эмоционального содержания, идентификация эмоций, вербализация эмоций, воспроизведение эмоций (выразительность и произвольность), актуализация эмоционального опыта и эмоциональных представлений, индивидуальные эмоциональные особенности. Также оценивались виды педагогической помощи, которая потребовалась ребёнку: ориентировочная (о), содержательная (с), предметно–действенная (п-д).

Все данные заносились в протокол и оценивались в баллах.

1 – Высокий уровень развития эмоциональной сферы. Ребёнок правильно назвал все эмоциональные состояния, смог соотнести

пиктограммы с фотографическими изображениями. Изобразил различные эмоциональные состояния. Помощи ребёнку не потребовалось.

0,5 – Средний уровень развития эмоциональной сферы. Ребенку потребовалась содержательная помощь. Ребёнок смог определить 4 – 6 эмоций, правильно назвал эти эмоции и смог их выразительно изобразить.

0 – Низкий уровень развития эмоциональной сферы. Потребовалось два вида помощи: содержательная и предметно – действенная. Ребёнок смог правильно обозначить, соотнести и воспроизвести до 4 эмоциональных состояний.

2. Цветовой тест (М. Люшер).

Цель: выявить особенности эмоционального развития, наличие тревожности и агрессивности.

Стимульный материал: набор карточек из 8 цветов: серого (0), темно-синего (1), сине-зеленого (2), оранжево – красный (3), светло – жёлтый (4), фиолетового (5), коричневого (6) и черного (7).

Метод проведения теста: Ребёнку предлагается выбрать из предложенного ряда цветных карточек самый приятный для него в настоящий момент цвет, затем наиболее приятный из оставшихся – и так до последней карточки. Выбранные карточки педагог переворачивает. Педагог фиксирует в протокол все выбранные ребёнком карточки в позициях 1 - 8. Данный тест проводится 2 раза с промежутком 2–3 минуты. Характеристика цветов (по Максусу Люшеру) включает в себя 4 основных и 4 дополнительных цвета.

Основные цвета:

1. синий – символизирует спокойствие, удовлетворенность;
2. сине-зеленый – чувство уверенности, настойчивость, иногда упрямство;
3. оранжево-красный – символизирует силу волевого усилия, наступательные тенденции, возбуждение;

4. светло-желтый – активность, стремление к общению, экспансивность, веселость.

При отсутствии конфликта в оптимальном состоянии основные цвета должны занимать преимущественно первые пять позиций.

Дополнительные цвета: фиолетовый; коричневый; черный; серый.

Символизируют негативные тенденции: тревожность, стресс, переживание страха, огорчения. Значение этих цветов (как и основных) в наибольшей степени определяется их взаимным расположением, распределением по позициям.

Первый выбор в тесте Люшера характеризует желаемое состояние, второй – действительное. Выполнение теста было оценено в баллах при соотнесении обоих выборов ребёнка:

1 – Основные цвета занимают первые 5 позиций. Отсутствует личностный конфликт и негативные проявления эмоциональных состояний.

0,5 – Основные цвета занимают преимущественно первые позиции (1,2,3) дополнительные цвета подняты на 4, 5 позицию. При этом основные цвета не занимают позицию дальше 7. Наблюдается тревога, стресс невысокой степени.

0 – Основные цвета занимают преимущественно позиции с 5 – 8. Дополнительные цвета подняты на позиции с 1 – 5. Наблюдается сильная тревога и стресс, агрессия высокой степени.

3. Методика «Рисунок несуществующего животного» (М.З. Друкаревич)

Цель: Выявить особенности эмоциональной сферы, наличие тревожности, негативных эмоциональных проявления, скрытых страхов.

Метод проведения теста: Детям предлагалось на чистом листе бумаги простым карандашом средней мягкости нарисовать животное, которого нет в природе. Детям даётся инструкция, что нельзя рисовать животное, которое они видели в мультфильмах. Каждый ребёнок должен придумать своё

животное. Дети должны придумать своему животному необычное имя и рассказать о нём.

Оценивалось расположение животного на листе бумаги, характер линий и их толщина, размер животного, наличие у него частей тела и их количество, положение головы относительно рисующего, наличие дополнительных частей тела, имя животного и рассказ о нём.

Во время проведения экспериментального задания экспериментатор заносил данные в протокол.

Выполнение задания оценивалось в баллах:

1 – Нарисовал вымышленное животное. Животное расположено в центре листа, животное среднего размера, характер линий ровный, нажим на карандаш средней силы, ребёнок составил полный рассказ, в котором не наблюдалось наличие скрытых страхов и негативных эмоциональных проявлений.

0,5 – Нарисовал вымышленное животное, но потребовалась помощь экспериментатора. Животное маленького размера расположено внизу листа или вверху. Наблюдается прерывистый характер линий, сильный нажим на карандаш. В рассказе о животном наблюдаются проявление скрытых страхов и агрессии.

0 – Отказался от выполнения задания, или не смог нарисовать несуществующее животное даже с помощью педагога. Проявил агрессивный настрой по отношению к заданию.

Таким образом в ходе исследования уровня развития эмоциональной сферы младших школьников были получены следующие результаты:

Методика «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой выявила следующие результаты:

10% детей имеют высокий уровень эмоционального развития, они смогли правильно назвать и соотнести 7 – 9 эмоций.

У 60% детей был выявлен средний уровень развития эмоциональной сферы, они смогли правильно определить и соотнести 4 – 6 эмоциональных состояний.

30% показали низкий уровень развития эмоциональной сферы, они смогли определить и соотнести до 3 эмоциональных проявлений.

Цветовой тест М. Люшера показал наличие тревожности и агрессивности высокой степени у 40% детей основные цвета занимали преимущественно позиции с 5 – 8, дополнительные цвета подняты на позиции с 1 – 5. У 60% детей была выявлена тревожность средней степени основные цвета были опущены до 7 позиции.

Методика «Рисунок несуществующего животного» М.З. Дукаревич выявила наличие тревожности и страхов у 70% детей, у них был обнаружен тревожный характер линий сильный или слишком слабый нажим на карандаш. 30% детей не смогли нарисовать несуществующее животное.

Приложение 2

Таблица 3

Результаты исследования по методике «Эмоциональная идентификация»
Е.И. Изотовой

Ф.И		Соотнесение	Пиктограммы	Изображение	Уровень
1	Артем Г.	0,5	1	0,5	средний
2	Вадим Н.	1	1	1	высокий
3	Ваня О.	0,5	0	0	низкий
4	Даша А.	0,5	1	0,5	средний
5	Женя Д.	0,5	1	0,5	средний
6	Костя Р.	0,5	1	0,5	средний
7	Ксения П.	1	1	1	высокий
8	Лена В.	0,5	1	0,5	средний
9	Люба Ю.	0,5	0	0	низкий
10	Марат И.	0,5	0,5	0,5	средний
11	Настя К.	0,5	0	0	низкий
12	Наташа О.	0,5	1	0,5	средний
13	Римма М.	0,5	0	0	низкий
14	Рината Ш.	0,5	0,5	0,5	средний
15	Роман А.	0,5	0,5	0,5	средний
16	Сергей Д.	0,5	1	0,5	средний
17	Саша О.	0,5	0,5	0	низкий
18	Таня Г.	0,5	1	0,5	средний
19	Юля Р.	0,5	0,5	0,5	средний
20	Аня В.	0,5	0,5	0	низкий

Таблица 4

Результаты исследования по методике «Цветовой тест» М. Люшера

	Ф.И	1 выбор	2 выбор	Уровень
1	Артем Г.	1	0,5	средний
2	Вадим Н.	1	1	высокий
3	Ваня О.	1	1	высокий
4	Даша А.	1	0,5	средний
5	Женя Д.	1	0,5	средний
6	Костя Р.	1	0,5	средний
7	Ксения П.	1	1	высокий
8	Лена В.	1	0,5	средний
9	Люба Ю.	1	1	высокий
10	Марат И.	0,5	0,5	средний
11	Настя К.	1	1	высокий
12	Натasha О.	1	0,5	средний
13	Римма М.	1	1	высокий
14	Рината Ш.	0,5	0,5	средний
15	Роман А.	0,5	0,5	средний
16	Сергей Д.	1	0,5	средний
17	Саша О.	1	1	высокий
18	Таня Г.	1	0,5	средний
19	Юля Р.	0,5	0,5	средний
20	Аня В.	1	1	высокий

