



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

**ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ
КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности
младших школьников**

**Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование**

**Направленность программы бакалавриата
«Психология образования»**

Проверка на объем заимствований:
68 % авторского текста

Работа _____ к защите
(рецензия/рецензии)

«__» _____ 2017 г.
зав. кафедрой ТИПП

Кондратьева О.А.

Выполнил:
студент группы ЗФ-410/099-4-1
Воронов Максим Леонидович

Научный руководитель:
к.пед.н., доцент кафедры ТИПП
Иванова Людмила Владимировна.

Челябинск
2017

Содержание

| | |
|--|----|
| <u>Введение</u> | 2 |
| <u>Глава 1. Теоретическое обоснование организации психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников</u> | 5 |
| <u>1.1 Феномен ситуативной тревожности в теоретических исследованиях</u> | 5 |
| <u>1.2 Возрастные особенности проявления ситуативной тревожности в младшем школьном возрасте</u> | 9 |
| <u>1.3 Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников</u> | 19 |
| <u>Глава 2. Организация исследования эффективности психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников</u> | 27 |
| <u>2.1. Этапы, методы и методики исследования</u> | 27 |
| <u>2.2. Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента</u> | 32 |
| <u>Глава 3. Экспериментальная работа по организации и проведению психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников</u> | 37 |
| <u>3.1 Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников</u> | 37 |
| <u>3.2 Анализ эффективности программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников</u> | 41 |
| <u>3.3 Психолого-педагогические рекомендации по коррекции ситуативной тревожности младших школьников</u> | 44 |
| <u>Заключение</u> | 45 |
| <u>Список использованной литературы</u> | 52 |

Введение

Гармоничное развитие личности ребёнка возможно при наличии здоровья, определяемого Всемирной Организацией Здравоохранения как состояние физического, психического и социального благополучия ребёнка.

В последние годы по сравнению с предшествующим периодом количество детей с устойчивой тревожностью и постоянными интенсивными страхами, существенно увеличилось в нашей стране. О возрастании тревожности и страхов у детей свидетельствуют специальные экспериментальные исследования. В. С. Мерлин и его ученики считают тревожность свойством темперамента. В их исследованиях получены статистически достоверные корреляции между показателями тревожности и основными свойствами нервной системы (слабостью, инертностью). Эти экспериментальные материалы показывают, что на проявление тревожности у детей большое влияние оказывает социализация, интенсивно протекающая в социальной среде развития ребенка.

Рост тревожных детей отмечается во многих исследованиях. Например, в исследованиях И.Л. Козловой отмечается, что количество детей с повышенной тревожностью среди учащихся младших классов неуклонно растет: по данным 2013 года количество таких учащихся составляло около 30,8% от общего числа учащихся начальной школы, в 2014 это количество возросло на 4,6% и составило уже 35,4%, в 2015 году – 38,9%. Данные цифры говорят о том, что каждый третий ребенок, обучающийся в начальной школе, находится в состоянии повышенной тревоги, стресса и беспокойства, что несомненно оказывает большое влияние на его психическое и соматическое здоровье.

Тревожность в настоящее время понимается неоднозначно: в некоторых случаях тревожность связывают с развитием стрессовых ситуаций и определяют ее как следствие стресса, как временное состояние негативного эмоционального перевозбуждения, которое возникает в сложных ситуациях. В других источниках (В.С. Мерлин) тревожность определяется в качестве свойства темперамента. Это доказывает, что на проявление и формирование тревожности у ребенка оказывает большое влияние социальная среда,

социальное окружение и процесс социализации в целом, поэтому данный процесс необходимо рассматривать комплексно, с учетом разных точек зрения.

Актуальность данной проблемы определила выбор темы квалификационной работы: «Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности младших школьников».

Цель работы: теоретически обосновать и экспериментально исследовать эффективность психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников.

Объект исследования: ситуативная тревожность младших школьников.

Предмет исследования: психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности младших школьников.

Гипотеза исследования: ситуативная тревожность младших школьников изменится при применении психолого-педагогической программы

Задачи:

- Изучить феномен тревожности в психолого-педагогической литературе.
- Охарактеризовать особенности проявлений ситуативной тревожности младшего школьника.
- Обосновать модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников.
- Подобрать методы и методики для определения уровня ситуативной тревожности у детей.
- Проанализировать результаты исследования по определению эффективности психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников.
- Предложить рекомендации по коррекции ситуативной тревожности младших школьников.

Методы исследования: 1. теоретические: анализ литературы, обобщение и систематизация материала; 2. эмпирические – тестирование (шкала тревоги и тревожности Спилбергера, методика диагностики уровня школьной тревожности Филипса, методы количественного и качественного анализа

данных, 3. методы математической статистики критерий Стьюдента
Исследование проводилось в три этапа:

1) констатирующий – сбор и анализ теоретических исследований по проблеме; выявление общих теоретических положений;

- экспериментальный – сбор данных об уровне тревожности младших школьников в экспериментальной и контрольной группах, реализация мероприятий по психолого-педагогической коррекции;

- контрольный – проведение контрольного этапа исследования, анализ полученных данных, разработка рекомендаций, обобщение результатов работы.

Базой исследования являются МОУ СОШ № 123 города Челябинска.

Глава 1. Теоретическое обоснование организации психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников

1.1 Феномен ситуативной тревожности в теоретических исследованиях

Термин «тревожный» замечается в словарях с 1771г. А.И. Захаров считает, то что термин тревога означает трижды повторяющийся знак о трудности со стороны противника [24, с. 20].

В психическом словаре встревоженность - это персональная психологическая отличительная черта, содержащаяся в высокой предрасположенности ощущать волнение в самых различных актуальных моментах, в том числе и таких, какие к данному никак не предрасполагают [6, с. 16].

В настоящее время имеется ряд трактовок определения тревожности. Представительница психодинамического расклада К. Хорни применяла слово тревожность (беспокойство) в свойстве синонима термина "страх", ориентируя подобным способом в кровные узы среди них. Позже она развела данные определения согласно элементарному и конкретному сравнительному

показателю: «боязнь считается ответом, соразмерной доступной угрозы, в в таком случае время как тревога считается не пропорциональной реакцией на опасность либо в том числе и ответом на вымышленную опасность». Таким образом, под тревожностью К.Хорни осознавала психологическую реакцию на скрытую и индивидуальную опасность, сопровождаемую установленными физиологическими чувствами(озноб, частое дыхание и т. д.) [37, с. 38] .

Приверженец концепции дифференциальных чувств К. Е. Изард устанавливает тревожность как совокупность базовых чувств, содержащий боязнь и подобные чувства, равно как несчастье, ярость, стыдливость, вину и в некоторых случаях заинтересованность –побуждение. Способен содержать потребностные состояния и биохимические факторы [21, с. 200].

Синягина Н. Ю. под тревожностью осознавала относительно мягкую конфигурацию проявления психологического неблагополучия, что проявляется в беспокойстве, завышенном беспокойстве в разных моментах, в ожидании плохого взаимоотношения со стороны находящихся вокруг и т. д. [26, с. 108]

А. И. Захаров полагает, то что тревожность – данное стремление к беспокойству, малая внутренняя слаженность эмоций и вожеланий [24, с. 112].

В словаре «Психология» под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского предоставлено соответствующее определение тревожности – это стремление индивидуума к переживанию волнения, характеризующаяся невысоким порогом появления реакции тревоги; один из главных характеристик частных отличий [37, с. 18].

Следует отличать тревогу как состояние и тревожность как качество личности. Тревога – отклик на грозящую опасность, настоящую либо вымышленную, чувственное положение диффузного безобъектного страха, характеризующееся неопределённым чувством опасности (в отличие от страха, какой предполагает собою отклик на абсолютно установленную угрозу). Тревожность – персональная психическая отличительная черта, заключающаяся в высокой предрасположенности ощущать волнение в разных актуальных

моментах, в том числе и тех, объективные свойства которых к данному никак не предрасполагают.

Спилбергер Ч. Д. исследуя тревожность как личностное свойство и тревогу как состояние, разделил эти два определения на «реактивную» и «активную», «ситуативную» и «личностную» тревожность [7, с. 29].

Согласно Ю. Л. Ханину, состояния тревоги или ситуативная тревожность, появляются «равно как отклик лица в разнообразные, чаще в целом общественно-психические стрессоры (предвкушение отрицательной оценки либо агрессивной реакции, понимание негативного для себя взаимоотношения, опасности собственному самоуважению, престижу). Наоборот, индивидуальная встревоженность как признак, качество, расположение предоставляет понимание о личных отличиях в подверженности воздействию разных стрессоров. Таким образом, тут разговор проходит о сравнительно стабильной предрасположенности лица принимать угрозу собственному „Я“ в наиболее разных моментах и отвечать в эти ситуации с повышением ситуативной тревожности. Размер индивидуальной тревожности определяет предыдущий навык индивида, то есть насколько часто ему доводилось ощущать ситуативную встревоженность» [13, с. 10].

В дошкольном и младшем школьном возрасте наиболее беспокойны юноши, а уже после 12года девчонки. Тревожность детей во многом находится в зависимости от степени тревожности окружающих его старших. В доброжелательных семьях ребята меньше беспокойны, нежели в семьях, где зачастую появляются инциденты. Тревожность увеличивается и уже после расторжения брака отца с матерью. Никак не содействует душевному покою детей и авторитарный вид материнского воспитания. Выделяют два главных типа тревожности. Первым из них – это так называемая ситуативная тревожность, т. е. порожденная определенной конкретной обстановкой, что справедливо порождает волнение. Это положение может, появляется у каждого лица в преддверии вероятных проблем и актуальных осложнений. Данное положение не только лишь считается абсолютно обычным,

однако и представляет собственную позитивную значимость. Оно выступает своего рода мобилизирующим устройством, позволяющим человеку всерьез и серьезно приблизиться к решению образующихся трудностей. Неестественным считается точнее снижение ситуативной тревожности, если индивид перед личностью серьезных обстоятельств показывает бестолковость и халатность, что больше в целом говорит об инфантильной актуальной позиции, недостаточной сформулированности самосознания [14, с. 22].

Другой тип – так называемая личностная встревоженность. Она способна рассматриваться равно как индивидуальная черта, проявляющаяся в стабильной предрасположенности к переживаниям беспокойства в наиболее разных актуальных моментах, в том числе и подобных, какие справедливо к данному никак не располагают. Она характеризуется состоянием невольного страха, неясным чувством опасности, радостью оценить каждое явление как плохое и небезопасное. Дошкольник, подвластный этому состоянию, регулярно пребывает в бдительном и удрученном настроении, у него затруднены контакты с окружающим обществом, который принимается им как угрожающий и недоброжелательный. Закрепляясь в ходе развития характера к формированию заниженной самооценки и мрачного пессимизма [6, с. 17].

А.М. Прихожан в своей книжке "Этнопсихология тревожности сообщает: "Тревожность показатель "предневротического состояния". ее значимость в патологиях действия (делинквентность (проступочность), аддикция (взаимозависимость) весьма возвышенна. Значение профилактики тревожности, ее преодоления главное при подготовке ребенка к сложным обстановкам (экзамены, состязания), при овладении новой работой [35, с. 6].

Я. Рейковский, считает А.М. Прихожан удачно отмечает взаимосвязь тревожности с неудовлетворением основных нужд как следствие внутрличностного инцидента. (Я- концепции):

- необходимость поддержка тождества (накопленного Я);
- необходимость сохранения своей ценности;

- необходимость сбережения контролирования над собой и окружающими[35, с. 8].

Обобщая вышесказанное отмечаем, что под тревожностью мы понимаем индивидуальную психологическую особенность, которая заключается в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые к этому не предрасполагают. Особенность проявления тревожности определена внешними обстоятельствами и возрастными особенностями личности, что определяет специфику работы с разными группами тревожных людей.

1.2 Возрастные особенности проявления ситуативной тревожности в младшем школьном возрасте

В теории Хорни главные источники тревоги и беспокойства личности коренятся не в конфликте между биологическими влечениями и социальными запретами, а являются результатом неправильных человеческих отношений.

Тревога свойственна каждому человеку в той или иной степени. Незначительная тревога действует мобилизующе к достижению цели. Сильное же чувство тревоги может быть «эмоционально калечащим» и привести к отчаянию. Тревога для человека представляет проблемы, с которыми необходимо справиться. С этой целью используются различные защитные механизмы (способы).

В возникновении тревоги большое значение придается семейному воспитанию, роли матери, взаимоотношениям ребенка с матерью. Период детства является предопределяющим последующее развитие личности.

Среди причин, вызывающих детскую тревожность, на первом месте, по мнению Е. Савиной – это неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью, неприятие матерью ребенка вызывает у него тревогу из-за невозможности удовлетворения потребности в любви, в ласке и защите. В этом случае возникает страх: ребенок

ощущает условность материальной любви («Если я сделаю плохо, меня не будут любить») [8]. Неудовлетворение потребности ребенка в любви будут побуждать его добиваться ее удовлетворении любыми способами.

Детская тревожность может быть следствием и симбиотических отношений ребенка с матерью, когда мать ощущает себя единым целым с ребенком, пытается оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Она «привязывает» к себе, предохраняя от воображаемых, несуществующих опасностей. В результате ребенок испытывает беспокойство, когда остается без матери, легко теряется, волнуется и боится. Вместо активности и самостоятельности развиваются пассивность и зависимость.

В тех случаях, когда воспитание основывается на завышенных требованиях, с которыми ребенок не в силах справиться или справляется с трудом, тревожность может вызываться боязнью не справиться, сделать не так, как нужно, нередко родители культивируют «правильность» поведения: отношение к ребенку может включать в себя жесткий контроль, строгую систему норм и правил, отступление от которых влечет за собой порицание и наказание. В этих случаях тревожность ребенка может порождаться страхом отступления от норм и правил, устанавливаемых взрослыми («Если я буду делать не так, как сказала мама, она не будет меня любить», «Если поступаю не так, как надо, меня накажут») [8].

Хотя младший школьный возраст и не является возрастом решающих сдвигов в развитии личности, тем не менее в этот период достаточно заметно происходит формирование личности. Поступление в школу является, как уже отмечалось, переломным моментом в жизни ребенка. Складываются новые отношения со взрослыми (учителями) и сверстниками (одноклассниками), ребенок включается в целую систему коллективов (общешкольный, классный, октябрятскую звездочку). Включение в новый вид деятельности – учение, которое предъявляет ряд серьезных требований к ученику, заставляет его подчинить свою жизнь строгой организации, регламентации и режиму. Все это решающим образом сказывается на формировании и закреплении новой

системы отношений к окружающей действительности – к другим людям, коллективу, к учению и связанным с ним обязанностям, формирует характер, волю, расширяет круг интересов, определяет развитие способностей [7, с. 22].

В младшем школьном возрасте закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности. Нравственное сознание младших школьников претерпевает существенные изменения от 1 к 4 классу. Моральные знания, представления и суждения к концу возраста заметно обогащаются, становятся более осознанными, разносторонними, обобщенными. Если моральные суждения учащихся I–II классов основаны на опыте собственного поведения и на конкретных указаниях и разъяснениях учителя и родителей (которые дети часто повторяют, не всегда задумываясь над их содержанием), то уже учащиеся III класса, помимо опыта собственного поведения (последний, естественно, обогащается) и указаний старших (они воспринимаются теперь более осознанно), пытаются анализировать опыт других людей. Значительно большее влияние приобретает чтение художественной литературы, просмотр детских кинофильмов. Так же формируется и моральное поведение.

Характерологические проявления младших школьников, как отмечает М.М. Плоткин, могут отличаться противоречивостью и неустойчивостью. В этой связи иногда за черты характера можно ошибочно принять временные психические состояния. В поведении младших школьников более отчетливо и прозрачно проявляются типологические особенности высшей нервной деятельности, которые позднее обычно перекрываются (или маскируются, как говорят психологи) привычными формами сложившегося в жизни поведения. Застенчивость, замкнутость могут быть непосредственным проявлением слабости нервной системы, импульсивность, невыдержанность – проявлением слабости тормозного процесса, замедленность реакции и переключения с одной деятельности на другую – проявлением малой подвижности нервных процессов. Разумеется, это обстоятельство несколько не снимает задачи воспитания:

нервная система, как указывал И. П. Павлов, весьма пластична и способна к некоторым изменениям под влиянием внешних воздействий. К тому же, как мы знаем, за типологическими проявлениями возможен контроль со стороны сознания, что и необходимо воспитывать у школьников [20, с. 140].

В исследованиях А. Колпаковой отмечается, что характер младшего школьника отличается некоторыми особенностями. Укажем прежде всего на импульсивность – склонность незамедлительно действовать под влиянием непосредственных импульсов, побуждений, по случайным поводам, не подумав и не взвесив всех обстоятельств. Причина этого явления ясна: возрастная слабость волевой регуляции поведения, потребность в активной внешней разрядке. Поэтому далеко не все случаи нарушения младшими школьниками правил внутреннего распорядка в школе следует объяснять недисциплинированностью.

Возрастной особенностью является и общая недостаточность воли: младший школьник (особенно 7–8 лет) еще не умеет длительно преследовать намеченную цель, упорно преодолевать трудности и препятствия. Он может при неудаче потерять веру в свои силы и возможности.

Распространенные в младшем школьном возрасте недостатки характера – капризность, упрямство – объясняются недостатками семейного воспитания. Ребенок привык к тому, чтобы все его желания и требования удовлетворялись. Капризность и упрямство являются своеобразной формой протеста ребенка против тех твердых требований, которые ему предъявляет школа, против необходимости жертвовать тем, что хочется, во имя того, что надо [13, с. 23].

Адекватное представление - здесь нужна гибкая система наказания и похвалы. Исключается восхищение и похвала при нем. Редко дарятся подарки за поступки. Не используются крайние жесткие наказания. В семьях, где растут дети с высокой, но не с завышенной самооценкой, внимание к личности ребенка (его интересам, вкусам, отношениям с друзьями) сочетается с достаточной требовательностью. Здесь не прибегают к унижительным наказаниям и охотно хвалят, когда ребенок того заслуживает. Дети с пониженной самооценкой (не

обязательно очень низкой пользуются дома большей свободой, но эта свобода, по сути, - бесконтрольность, следствие равнодушия родителям к детям и друг к другу.

Школьная успеваемость представляется значимым аспектом оценки ребенка как личности с стороны старших и ровесников. Расположение к себе как к учащемуся в значительной мере обуславливается семейными ценностями. У ребенка в основной проект уходят эти его свойства, которые больше всего беспокоят его отца с матерью - сохранение престижа (дома задаются проблемы: "А кто именно еще получил отлично?"), повиновение ("Тебя на сегодняшний день никак не бранили?") и т.д. В самосознании маленького школьника смещаются акценты, если отца с матерью беспокоят никак не учебные, а домашние факторы в его школьной жизни ("В классе с окон никак не задувает?", "Что вас давали на завтрак?"), либо по большому счету недостаточно что волнует – школьное житее никак не дискусируется либо дискусируется официально. Довольно равнодушный вопрос: "что же было на сегодняшний день в школе?"преждевременно либо запоздало приведет к подходящему решению: "Ничего особенного", "Всегда нормально" [12].

Родители высокомерничают и начальный уровень требований ребенка - в таком случае, на что он претендует в учебной деятельности и взаимоотношениях. Ребята с высоким уровнем требований, повышенной самооценкой и престижной мотивировкой надеются только лишь на результат. Их понятия о перспективе настолько же уверенны в будущем. Ребята с невысоким уровнем требований и не высокой самооценкой никак не притязают на многое ни в будущем, ни в реальном. Они никак не определяют пред собою высоких целей и беспрерывно колеблются в собственных способностях, стремительно смиряются с тем уровнем успеваемости, что формируется в начале изучения.

Личностной характерной чертой в этом возрасте может стать тревожность. Большая тревожность обретает стойкость при непрерывном недовольстве учебой со стороны отца с матерью. Предположим, ребенок

занемог, отстал от одноклассников и ему тяжело влиться в процесс обучения. В случае если переживаемые им кратковременные проблемы действуют на нервы взрослых, появляется беспокойность, боязнь совершить что-в таком случае плохо, неверно. Этот же результат достигается в ситуации, если ребенок обучается довольно благополучно, однако отец с матерью ждут наибольшего и предъявляют повышенные, неисполнимые условия. Из-за нарастания тревожности и сопряженной с ней низкой самооценки уменьшаются учебные достижения, фиксируется провал. Сомнение в себя приводит к строю прочих специфик - хотению легкомысленно соблюдать предписаниям старшего, работать только лишь согласно эталонам и стандартам, страха выразить инициативу, внешнему овладению познаний и методов операций.

Взрослые, недовольные падающей продуктивностью тренировочной деятельность ребенка, всегда значительнее и значительнее концентрируются в данных проблемах в общении с ним, что увеличивает эмоциональный дискомфорт.

Получается замкнутый круг: негативные индивидуальные характерные черты ребенка отражаются на его учебной деятельности, невысокая эффективность работы провоцирует соответствующую реакцию находящихся вокруг, а данная отрицательная реакция в собственную очередь, увеличивает сформировавшиеся у ребенка характерные черты. Прекратить данный круг допускается, поменяв конструкции и оценки отца с матерью. Близкие старшие, сосредоточивая интерес в мельчайших достоинствах ребенка. Не осуждая его из-за единичные недостатки, понижают степень его тревожности и данным содействуют удачному осуществлению тренировочных задач.

Второй вид - акцентированность - черта личности, сопряженной с высокой необходимостью в преуспевании и интересе к себе находящихся вокруг. Основой демонстративности как правило становится дефицит интереса старших к ребятам, что чувствуют себе в семье забытыми, "недолюбленными"[5]. Однако случается, что чаду как оказалось достаточное

внимание, а оно его никак не удовлетворяет в силу гипертрофированной необходимости в психологических контактах. Повышенные условия к старшим предъявляются не беспризорными, а и наоборот, более избалованными ребятами. Такой ребенок будет добиваться внимания, в том числе и претупая принципы действия. ("Правильнее пускай бранят, Нежели не замечают"). Цель старших - довольствоваться без нотаций и назиданий, как допускается меньше чувственно совершать критические замечания, никак не концентрировать интерес в простые проступки и карать за большие (например, отказом от запланированного путешествия в цирк). Данное существенно сложнее с целью взрослого, чем осторожное расположение к тревожному ребенку.

Если для ребенка с высочайшей тревожностью главная задача – непрерывное осуждение старших, в таком случае для демонстративного ребенка – недостаток хвалы.

Третий вид - "уход от реальности". Прослеживается в тех вариантах, если у ребят акцентированность смешивается с тревожностью. Данные ребята также имеют сильную потребность в интересе к себе, однако осуществить ее не могут вследствие собственной тревожности. Они недостаточно видны, боятся спровоцировать осуждение собственным действием, стараются к осуществлению условий старших. Раздраженная необходимость в интересе приводит к нарастанию пока что огромной пассивности, незаметности, что же усложняет итак недостаточные контакты. При поощрении старшими инициативности ребят, проявлении интереса к итогам их учебной работы и розысках линий созидательной самореализации добивается относительно простая корректировка их формирования.

Таким образом, ситуативная тревожность определяется индивидуальными характеристиками личности, определенными конкретной социальной ситуацией развития ребенка.

В настоящее время увеличилось число тревожных детей, которые отличаются повышенным беспокойством, неуверенностью и эмоциональной неустойчивостью. О возрастании тревожности и страхов у детей

свидетельствуют специальные исследования, имеется огромное количество работ по данной тематике.

Учителям и родителям известно, насколько трудно протекает учёба для тревожных детей. Переживания школьника часто оказывают влияние на интеллектуальное развитие, мышление и развитие способностей.

В связи с этим, тема влияния тревожности младшего школьника на учебную деятельность является весьма актуальной, поскольку количество тревожных детей с каждым годом увеличивается, а вопросы детской тревожности ещё полностью не решены.

Рассматриваемая нами проблема является одной из значимых в современной психологической науке, её исследование и результаты нацелены на решение многих педагогических вопросов связанных с организацией эффективного обучения и воспитания младшего школьника. В связи с этим, актуальность данной работы состоит в практическом интересе.

Под тревожностью в психологии понимают склонность человека переживать тревогу, т.е. эмоциональное состояние, возникающее и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий[3].

Всё, что характерно для тревожных взрослых, относится и к тревожным детям. Обычно это очень не уверенные в себе дети, с неустойчивой самооценкой и постоянно испытываемым чувством страха перед неизвестным, что в свою очередь, приводит к тому, что они редко проявляют инициативу [2].

Известно, что предпосылкой возникновения тревожности является повышенная чувствительность. Однако не каждый ребенок с повышенной чувствительностью становится тревожным. Многие зависят от способов решения 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.

Усилению в ребенке тревожности могут способствовать такие факторы, как частые упреки, вызывающие чувства вины. Ещё один фактор,

способствующий формированию тревожности - завышенные требования со стороны родителей и воспитателей, так как они вызывают ситуацию хронической неуспешности. Часто причиной большого числа страхов у детей являются сдержанность родителей в выражении чувств при наличии многочисленных предостережений, опасностей и тревог. Излишняя строгость родителей так же способствует появлению страхов.

Помимо перечисленных факторов страхи возникают и в результате фиксации в эмоциональной памяти сильных испугов при встрече со всем, что олицетворяет опасность или представляет непосредственную угрозу для жизни, включая тяжелую болезнь, несчастный случай или операцию[1].

Тревожность может выражаться либо реальным неблагополучием школьника и наиболее значимых областях деятельности и общения, либо существовать как бы вопреки объективно благополучному положению, являясь следствием определенных личностных конфликтов, нарушений в развитии самооценки и т.п. Последние случаи представляются наиболее существенными, поскольку они нередко проходят мимо внимания учителей и родителей. Подобную тревожность часто испытывают школьники, которые хорошо и даже отлично учатся, ответственно относятся к учебе, общественной жизни, школьной дисциплине, однако это видимое благополучие дается им неоправданно большой ценой и чревато срывами, особенно при резком усложнении деятельности. У таких школьников отмечаются выраженные вегетативные реакции, невротоподобные и психосоматические нарушения. Тревожность в этих случаях часто порождается конфликтностью самооценки, наличием в ней противоречия между высокими притязаниями и достаточно сильной неуверенностью в себе. Подобный конфликт, заставляя этих школьников постоянно добиваться успеха, одновременно мешать им правильно оценивать его, порождая чувство постоянной неудовлетворенности, неустойчивости, напряженности. Это ведет к гипертрофии потребности в достижении, к тому, что она приобретает ненасыщенный характер. Следствием всего являются отмеченные учителями и родителями перегрузки,

перенапряжение, выражается в нарушениях внимания, снижении работоспособности, повышенной утомляемости.

Естественно, что в зависимости от реального положения школьника среди сверстников, его успешности в обучении и т.п., выявленная высокая тревожность будет требовать различных способов коррекции. Если в случае реальной неспешности работа во многом должна быть направлена на формирование необходимых навыков работы, общения, которые позволяют преодолеть эту неуспешность, то во втором на коррекцию самооценки, преодоление внутренних конфликтов. Однако параллельно с этой работой, направленной на ликвидацию причин, вызвавших тревожность, необходимо развить у школьника способность справляться с повышенной тревогой.

Успеваемость сложное и многогранное явление школьной действительности, требующее разносторонних подходов при ее изучении.

В основе неуспеваемости в школе всегда лежит комплекс причин. Среди них можно обозначить: несовершенство методов преподавания, отсутствие позитивного контакта с педагогом, страх оказаться лучше других учеников, высокая одаренность в какой-либо конкретной области, несформированность мыслительных процессов.

Неуспевающие школьники имеют общие черты, но также существенно отличаются друг от друга. В практике повседневной работы с ними в каждом конкретном случае неуспеваемости мы встречаемся с совершенно новыми особенностями, требующими поиском новых путей индивидуального подходов.

Успеваемость школьного обучения зависит от многих факторов психологического и педагогического порядка, одним из которых является тревожность, понимаемая как психологическое состояние повышенного беспокойства, эмоционального напряжения в ситуации возможной опасности.

Проявление тревожности в младшем школьном возрасте обладает рядом особенностей, связанных со спецификой возраста: гармоничности сочетания требований двух чрезмерно значимых для ребенка общностей: семьи и школы; недостаточный уровень физиологической и интеллектуальной зрелости.

Взаимосвязь тревожности и успеваемость обучения очевидна. Однако характер данной зависимости при определенных условиях может быть позитивным и негативным. Проявление тревожности как негативного фактора успеваемости обучения возможно при наличии следующих групп условий: личностные особенности ребенка, социальные условия.

1.3 Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников

Буянов М. И. утверждает, что воспитание ребенка должно строиться с учетом ряда важных требований: во-первых, взрослые должны быть эмоциональны в присутствии ребенка, ясно, четко, однозначно выражать свое отношение ко всему, что может явиться объектом его восприятия. Это необходимо для формирования его собственной системы оценок окружающего необходимой каждому человеку, во-вторых, взрослые должны быть максимально ласковы с ребенком, так как это оказывает стимулирующее воздействие на его психическое развитие, а также способствует формированию уверенности в себе, переживания защищенности, в-третьих, требования взрослых к ребенку должны быть постоянными и строиться с учетом реальных его возможностей – это необходимо для формирования воли и других важных качеств для развития способности действовать исходя из сложившихся устойчивых оценок, а не узко ситуационно; в-четвертых следует давать ребенку возможность накапливать опыт оценки ответственных действий; даже если он действует неверно по мере возможности следует дать ему завершить задуманное и помочь оценить действия и его результат в целом, а не одергивать по ходу дела, так как в том случае он не накапливает достаточного опыта самооценки и к тому же оказывается склонным к импульсивным мотивированным поступкам [14;82].

Специалисты рекомендуют проводить работу с тревожными детьми в трех направлениях:

1) Повышение самооценки - надо ежедневно проводить целенаправленную работу. Обращаться к ребенку по имени, хвалить его даже за незначительные успехи, отмечать их в присутствии других детей. Играть в «Я дарю тебе...», «Комплименты».

2) Обучение ребенка умению управлять собой в конкретных, наиболее волнующих ситуациях - избегать сравнения детей друг с другом. Нельзя сообщать о неудачах ребенка родителям. Полезно применять в работе с тревожными детьми ролевые игры, совместно со взрослыми сочинять сказки и истории, это учит выражать ребенка свою тревогу и страх.

3) Снятие мышечного напряжения- упражнения на релаксацию, массаж, техника глубокого дыхания.

Проанализировав психолого-педагогические источники литературы, обобщив данные, полученные в ходе их анализа, нами были определены основные правила проведения коррекционной работы с тревожными детьми:

- 1) избегайте состязаний и каких-либо видов работ, учитывающих время;
- 2) не сравнивайте ребенка с окружающими;
- 3) избегайте чаще используйте телесные контакты, упражнения на релаксацию;
- 4) способствуйте повышению самооценки ребенка, чаще хвалите его, но так, чтобы он знал за что;
- 5) чаще обращайтесь к нему по имени;
- 6) демонстрируйте образцы уверенного поведения, будьте во всем примером ребенку;
- 7) не предъявляйте к ребенку завышенных требований;
- 8) будьте последовательны в воспитании ребенка;
- 9) старайтесь делать ребенку меньше замечаний;
- 10) используйте наказание в крайних случаях;
- 11) не унижайте ребенка наказывая его [29].

На начальных этапах коррекционной работы с тревожным ребенком следует руководствоваться следующими правилами:

1. Включение ребенка в любую новую игру должно проходить поэтапно. Пусть он сначала ознакомится с правилами игры, посмотрит, как в нее играют другие дети, и лишь потом, когда сам захочет, станет ее участником.

2. Необходимо избегать соревновательных моментов и игр, в которых учитывается скорость выполнения задания, например, таких как "Кто быстрее?".

3. Если вы вводите новую игру, то для того чтобы тревожный ребенок не ощущал опасности от встречи с чем-то неизвестным, лучше проводить ее на материале, уже знакомом ему (картинки, карточки). Можно использовать часть инструкции или правил из игры, в которую ребенок уже играл неоднократно.

4. Игры с закрытыми глазами рекомендуется использовать только после длительной работы с ребенком, когда он сам решит, что может выполнить это условие.

В коллективные игры тревожного ребенка можно включать, если он чувствует себя достаточно комфортно, а общение с другими детьми не вызывает у него особых трудностей [34].

Одним из способов коррективной работы считается игра. В практике детской психотерапии одним из первых применил игру З. Фрейд.

Доктрина детской игры детально исследована в российской психологии. Сути, мотивам, структуре и функции игрового поведения посвящены работы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Б. Д. Эльконина и иных. Ученые оценивают игру, как эволюционно и исторически образовавшийся раздел особой деятельности человека, которая тем более ярко имеет место быть в детском возрасте. Необходимым тут считается обучающий, развивающий и корректирующий нрав игры.

Под воздействием похожих программ игра содействует отработке и скоплению соответствующего персонального навыка методом упражнения в сенсорной и моторной сферах налаживания сенимоторных взаимодействий, В структурном проекте игра выделяется 3-мя соответствующими особенностями,

которые возможно принимать во внимание при применении игр в диагностической и коррекционной работе:

1. В игре присутствует упорядоченная очередность взаимодействий.

2. Существует подвох (это означает, собственно что взаимодействие случается на двойном уровне и одно из данных значений скрыто от другого).

3. Присутствует выигрыш [28].

Весомый смысл в проекте корректировки неблагоприятных психологических состояний имеют исследования К. Левина и его соратников о роли игры в преодолении барьеров. Нередко замещение 1-го предмета иным не допускается за пределами игровой истории, это значит, собственно что динамика психологических состояний в реальности и критериях игры различна. Стойкие аффективные препятствия, образующиеся в жизни ребенка, преодолеваются им значительно проще в этой игре. На это свойство игровой, «мнимой» истории показывал и Л. С. Выготский, говоря о том, собственно что как раз в критериях «мнимой» истории ребенку проще принять на себя роль иного. Игровая деятельность дает особенные способности для исследования и перестройки психологической сферы ребят с проблемами в развитии. До этого всего, игра считается работой симпатичной и близкой дошкольникам, потому что исходит из их конкретных интересов и потребностей, из их контактов с миром, опосредованных всеми человеческими отношениями, в которые дети интегрированы с самого начала. Как основная деятельность, определяющая психическое становление ребенка дошкольного возраста, игра считается и более адекватным средством для корректировки всевозможных нарушений не только в развитии психологической сферы, но и в психологическом развитии личности в целом.

Известный специалист в области психокоррекции дошкольников А. С. Спиваковская, отмечая специфичность использования игры в коррекционных занятиях, обращает внимание на ее полифункциональность. При помощи игры можно решать самые разные задачи: одна и та же игра для одного ребенка может быть средством повышения самооценки, для

другого – оказывать растормашивающий, тонизирующий эффект, а для третьего стать шкалой коллективных отношений [32].

Богаты коррекционные возможности не только сюжетных игр, но и игр – драматизаций. Разыгрывая ранее встречающиеся трудные ситуации в играх – драматизациях типа «Какая Я», «Какая наша группа», дети получают возможность выплеснуть чувства, подавляемые в конфликтных ситуациях.

Коррекционным целям способствует и «перенос» негативных качеств собственной личности ребенка на игровой образ. «Отстраняясь» таким образом от них, младший школьник получает возможность как бы избавиться на время от своих собственных недостатков, со стороны оценить их, проиграть свое отношение к ним. Особую ценность представляют игры – драматизации по специально подобранным в коррекционных целях произведениям, прежде всего сказкам.

Очень полезно применять в работе с тревожными детьми ролевые игры. Разыгрывать можно как знакомые ситуации, так и те, которые вызывают особую тревогу ребенка (например, ситуация «боюсь воспитателя, учителя» даст ребенку возможность поиграть с куклой, символизирующей фигуру педагога; ситуация «боюсь войны» позволит действовать от имени фашиста, бомбы, то есть чего-то страшного, чего боится ребенок) [33].

Запорожец А. В. и Л. З. Неверович выделяют как метод коррекции литературу. Литература по их мнению является неиссякаемым источником самых разнообразных эмоций.

Важным для организации диагностической и коррекционной работы практического психолога является положение Эльконина, о том, что каждому возрастному периоду соответствует четко фиксированная «Ведущая деятельность». В дошкольном возрасте это непосредственное эмоциональное общение от рождения до года, предметно – манипулирующая деятельность от года до трех лет, и сюжетно-ролевая игра от трех до семи лет. Именно детская игра, соответствующая возрастному периоду, как ведущий вид

деятельности дошкольников, определяет развитие его мышления, памяти, внимания [40].

Важным способом коррекции тревожности ребят младшего школьного возраста можно назвать арт-терапию.

Термин «арт-терапия» в первый раз употребил Адриан Хилл – оно использовалось по отношению ко всем обликам занятий искусством, которые велись в клиниках и центрах психологического самочувствия с прикованными к кровати туберкулезом людьми. В современное время арт-терапия – это специальная конфигурация психотерапии, базирующаяся на искусстве, в первую очередь изобразительной и творческой работы.

Задача арт-терапии – способствование в процессе гармонизации становления личности способами самовыражения через предметы искусства. Необходимым механизмом коррекционного влияния в арт-терапии считается сублимация, в процессе которого личностные волнения и трудности находят свое отражение в произведениях творчества человека, перерождаются в облике образов и знаков в творчестве.

В процессе применения арт-терапевтических способов важным средством считается интенсивная фантазия, т.е. способность человека объединить намеренное и безотчетное, заставив их вести взаимодействие, в итоге чего появляется новый уникальный продукт [21].

В процессе создания продуктов арт-терапии клиенту предоставляются неограниченные возможности самовыражения, самопроявления, возможность передать отношение к миру и к окружающему, к людям, с которыми он взаимодействует.

Почти все преподаватели и специалисты по психологии определяют рисование как средство для снятия напряжения, т.к. как раз в процессе рисования случается переход человека к безотчетному, в процессе рисования человек имеет возможность исключить все личные трудности и волнения. Рассматривая выше направления коррекционной работы с тревожными детьми, дадим более подробную характеристику некоторых из них.

- Повышение самооценки.

Конечно же, повысить самооценку ребенка за короткое время невозможно. Необходимо ежедневно проводить целенаправленную работу. Обращайтесь к ребенку по имени, хвалите его даже за незначительные успехи, отмечайте их в присутствии других детей. Однако ваша похвала должна быть искренней, потому что дети остро реагируют на фальшь. Причем ребенок обязательно должен знать, за что его похвалили. В любой ситуации можно найти повод для того, чтобы похвалить ребенка.

Позитивная информация очень важна и для взрослых, и для детей, для установления взаимопонимания между ними. Причем нужна она для родителей детей любого возраста. Таким образом, использование наглядной формы работы (оформление стендов, информационных "Цветиков-семицветиков" и т. п.) помогает решить сразу несколько педагогических задач, одна из которых - повышение уровня самооценки детей, особенно тех, у кого высокая тревожность.

- Обучение детей умению управлять своим поведением.

Как правило, тревожные дети не сообщают о своих проблемах открыто, а иногда даже скрывают их. Поэтому если ребенок заявляет взрослым, что он ничего не боится, это не означает, что его слова соответствуют действительности. Скорее всего, это и есть проявление тревожности, в которой ребенок не может или не хочет признаться [39].

Глава 2. Организация исследования эффективности психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников

2.1. Этапы, методы и методики исследования

Анализ литературы, проведенный в главе 1, позволил выявить наиболее актуальные проблемы, требующие практического решения. Согласно теме работы, цели исследования, цель опытно-экспериментальной работы: определить эффективности психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности в младшем школьном возрасте.

Исходя из данной цели, нами определены задачи исследования:

- Изучить и проанализировать диагностические методики, применяемые для диагностики уровня тревожности детей младшего школьного возраста.
- Оценить уровень ситуативной тревожности детей в младшем школьном возрасте.
- Разработать и реализовать систему мероприятий, направленных на психолого-педагогическую коррекцию ситуативной тревожности младших школьников.
- Оценить эффективность психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности в младшем школьном возрасте.

Основными методами исследования являлись: тестовые диагностические опросники, подобранные с учетом возраста и исследуемой проблемы; наблюдение за деятельностью детей; лабораторный эксперимент в специально создаваемых условиях; анализ продуктов деятельности детей. Выбор данных методов был обусловлен проблемой, рассматриваемой нами в работе, наиболее адекватными для детей данного возраста способами диагностики.

Проблема исследований и диагностики тревожности пользуется неизменным вниманием психологов, так как имеет немаловажное практическое значение. Тревога может приводить к общей дезорганизации деятельности, проявляющейся в ее направленности и эффективности, к формированию эмоциональных расстройств, отражается на развитии личности. Поэтому так важна диагностика этого состояния для решения ряда практических задач, связанных с трудовой, учебной деятельностью.

Тревожность как психическое состояние часто называют ситуативной тревожностью (тревогой), так как она связана с конкретной внешней ситуацией. Поскольку различия в личностной и ситуативной тревожности заключены лишь в частоте переживаний состояния тревоги, методики их диагностики разрабатывают по одним и тем же принципам, используя описание максимально полного перечня симптомов тревоги или ситуаций, ее вызывающих. Они направлены на выявление уровней тревожности и дифференциации личностной и ситуативной тревоги.

Методики, используемые в эксперименте, представлены ниже:

Шкала тревоги и тревожности Спилбергера

Один из опросников уровня тревожности был разработан Ч. Спилбергером и его сотрудниками (1983–1985). Он носит название Опросника для оценки тревоги/тревожности (State-Trait Anxiety Inventory –STAI) и предназначен для взрослых. Тревога как состояние при его разработке определялась как временное, преходящее эмоциональное состояние, характеризуемое субъективными ощущениями напряжения и опасения, и измерялась с помощью 20 коротких описательных утверждений. Испытуемый должен был по четырехступенчатой шкале оценить свое состояние в настоящий момент. Тревожность как черта определялась в качестве устойчивой склонности к тревоге и оценивалась с помощью 20 утверждений. Испытуемый должен был оценить степень их применимости для описания того, как он себя чувствует обычно.

При использовании данного опросника было установлено, что индивиды с высокой личностной тревожностью гораздо чаще испытывают состояния тревоги, реагируя на более широкий спектр ситуаций, по сравнению с теми, кто имел низкий уровень личностной тревожности. Однако то, как воспринималась каждая потенциально тревожная ситуация, зависело в первую очередь от прошлого опыта индивидов.

В 1976–1978 гг. Ю. Л. Ханин адаптировал, модифицировал и стандартизировал опросник Спилбергера на выборке 80 человек, возраст испытуемых составлял 20–22 года. Стандартизация в 2000-е гг. была выполнена Ю. А. Зайцевым и А. А. Хваном. Численность выборки взрослых (от 25 лет) была равна 133, нормы практически не отличаются от норм Ю. Л. Ханина.

Наряду с описанной методикой для взрослых Спилбергером был разработан Опросник для оценки тревоги/тревожности у детей (State-Trait Anxiety Inventory for Children – STAIC). Оба опросника Спилбергера переведены на 43 языка и широко применяются в диагностической практике.

Измерение тревожности как свойства личности особенно важно, так как это свойство во многом обуславливает поведение субъекта. Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельной 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.

Ситуативная или реактивная тревожность как состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени.

Личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием

тревожности. Если психологический тест выражает у испытуемого высокий показатель личностной тревожности, то это дает основание предполагать у него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки его компетенции и престижа.

- Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса

Цель методики (опросника) состоит в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

Опросник личностный. Предназначен для изучения уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего возраста. Стимульный материал теста состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «да» или «нет». Автором выделяются следующие факторы (шкалы) тревожности:

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

2. Переживания социального стресса— эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего - со сверстниками).

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

4. Страх самовыражения— негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью раскрытия, предъявления себя другим, демонстрации возможностей.

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

6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих– ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок.

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

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

Следует отметить, что количество вопросов, «работающих на ту или иную шкалу, различно. Так например, общую тревожность испытуемого в школе «диагностируют» 22 вопроса, а низкую физиологическую сопротивляемость стрессу – 5. Соответственно, получаемые сырые значения по шкалам не уравновешены между собой. Поэтому сравнение результатов по шкалам между собой некорректно.

- «Методика диагностики школьной тревожности А.М.Прихожан»,

Методика была разработана в 1980-1982 гг. А.М.Прихожан на основании методики Amen E.W., Renison N. (1954). Методика предназначена для диагностики школьной тревожности у учащихся 6-9 лет.

Для проведения теста необходимо 2 набора по 12 рисунков размером 18 x 13 см в каждом. Набор А предназначен для девочек, Набор Б – для мальчиков. Номера картинок ставятся на обороте рисунка.

Методика проводится с каждым испытуемым индивидуально. Требования к проведению стандартны для проективных методик. Перед началом работы дается общая инструкция. Кроме того, перед показом некоторых рисунков даются дополнительные инструкции.

Выполнение задания по картинке №1 рассматривается как тренировочное. В ходе его можно повторять инструкцию, добиваясь того, чтобы ребенок ее усвоил.

Затем последовательно предъявляются картинки №2-12. Перед предъявлением каждой повторяются вопросы: Какое у девочки (мальчика) лицо? Почему у него такое лицо?

Перед предъявлением картинок №2, 3, 5, 6, 10 ребенку предварительно предлагается выбрать одного из персонажей-детей и рассказывать о нем.

Проводя качественный анализ ответов детей, можно обнаружить не только школьную тревожность, но и разные показатели школьной дезадаптации. Показателями дезадаптации могут выступать: общее негативное отношение к школе; нежелание ребенка учиться и посещать школу; проблемные, конфликтные отношения с одноклассниками и учителем; установка на получение плохих оценок, осуждение со стороны родителей, страх наказания и др.

Использование нескольких методик, направленных на изучение одного и того же качества, позволят получить наиболее верный результат, характеризующий уровень тревожности детей в группах.

2.2. Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента

Методами исследования ситуативной тревожности были выбраны тестирование и эксперимент. Выбор данных методов обусловлен: наличием тестовых опросников, позволяющих оценить уровень развития исследуемого явления и соответствие их возрастным особенностям респондентов; педагогический эксперимент позволяет создавать, корректировать условия для коррекции тревожности, анализируя при этом изменения среди респондентов.

Общее количество респондентов – 20 человек, учащиеся 3А класса, которые составили экспериментальную группу, и 20 человек – ученики 3Б класса, которые составили контрольную группу.

3А класс обучается вместе с первого класса, в классе равное количество мальчиков и девочек. Отношения в классе спокойные, дружеские. Существуют совместные традиции проведения праздников, выезды на базу отдыха. Активное

участие в жизни класса принимают родители. Успеваемость в классе 75% качественная и 100% абсолютная. Эмоциональный климат в классе положительный. Ученики открыты, терпимы к чужому мнению. Сильной изоляции полов не выявлено. Характерной особенностью возраста является активное формирование коллективных групп, что социально-ориентированные ученики, очень зависимы от мнения группы, легко подчиняются требованиям.

3Б класс также обучается вместе с первого класса, в классе количество мальчиков 12 и 8 девочек. Отношения в классе спокойные, дружеские. Активное участие в жизни класса принимают родители. Успеваемость в классе 70% качественная и 100% абсолютная. Эмоциональный климат в классе положительный. Характерной особенностью возраста является активное формирование коллективных групп, что социально-ориентированные ученики, очень зависимы от мнения группы, легко подчиняются требованиям.

При исследовании респондентов при помощи методики «Диагностика уровня школьной тревожности Филипса» в экспериментальной группе нами получены результаты, представленные в Приложении, таблица 1. основным диагностическим критерием стал показатель «Общая тревожность в школе» - общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

Анализ полученных данных по методике «Диагностика уровня школьной тревожности Филипса» в экспериментальной группе позволяет сделать следующие выводы: у 60% (12 человек) преобладает повышенный уровень тревожности, т.е. они испытывают проблемы в установлении контактов с одноклассниками и другими участниками учебно-воспитательного процесса, не могут адекватно реагировать на ситуацию, у 20% (4 человека) – средний уровень развития тревожности, у 20% (4 человека) – низкий уровень тревожности, т.е. данное качество у ребенка практически не проявляется.

Анализ полученных данных по методике «Диагностика уровня школьной тревожности Филипса» в контрольной группе позволяет сделать следующие выводы: у 50% (10 человек) преобладает повышенный уровень тревожности,

т.е. они испытывают проблемы в установлении контактов с одноклассниками и другими участниками учебно-воспитательного процесса, не могут адекватно реагировать на ситуацию, у 25% (5 человек) – средний уровень развития тревожности, у 25% (4 человека) – низкий уровень тревожности, т.е. данное качество у ребенка практически не проявляется (см. Приложение 1 таблица 1).

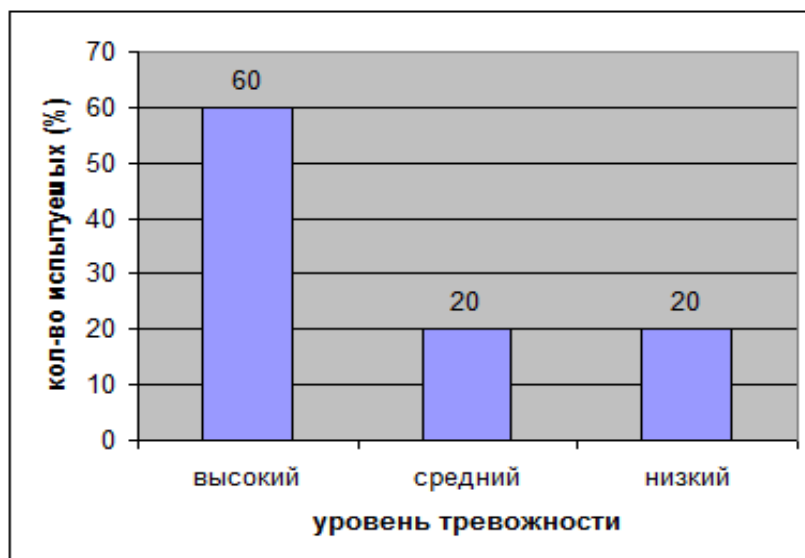


Рис. 1. Результаты уровня тревожности по методике Филлипса в экспериментальной группе

Обработав полученные данные, сравнив данные экспериментальной и контрольной групп можно установить, что расхождения в уровнях незначительные, что позволяет использовать данные группы в качестве экспериментальной и контрольной.

С целью получения наиболее объективных данных нами была проведена повторная, дублирующая методика в экспериментальной группе, позволяющая определить уровень тревожности у младших школьников. Данные, полученные в результате проведения методик, представлены в таблице 2 в Приложении.

Ситуативная тревожность в группе находится на среднем уровне развития, о чем свидетельствует среднегрупповой балл. - у 60% преобладает высокий уровень (12 человек), что является преобладающим. Данный уровень

характеризуется неуверенностью в себе, проявлением напряженности, скрытости. У 30% (6 человек) преобладает средний уровень тревожности (скрытость, внимательность к происходящему, повышенная впечатлительность и мнимость), у 10% (2 человека) уровень тревожности низкий (признаков тревожности почти не наблюдается – дети уверены в себя, открыты, легко переносят неудачи, промахи).

Рис. 3. Результаты анализа ситуативной тревожности по методике Спилберга в экспериментальной группе

Анализ результатов методики А.М. Прихожан показал, что ситуативная тревожность в контрольной группе находится на среднем уровне, о чем свидетельствует среднегрупповой балл 38,7. Личная тревожность также находится на среднем уровне – 38,0 балла.

С целью организации дальнейшей работы нами предложены мероприятия по психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младшего школьника. В соответствии с программой экспериментальной работы, формирующий этап эксперимента был реализован в экспериментальной группе на протяжении 5 месяцев в рамках организации внеурочной деятельности.

Глава 3. Экспериментальная работа по организации и проведению психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников

3.1 Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников

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

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

- обучение школьника приемам и методам овладения своим волнением, повышенной тревожностью;
- расширение функциональных и операциональных возможностей школьника, формирование у него необходимых навыков, умений, знаний и т.п., ведущих к повышению результативности деятельности, созданию «запаса прочности»;
- перестройка особенностей личности школьника, прежде всего, его самооценки и мотивации.

Одновременно необходимо проводить работу с семьей школьника и его учителями с тем, чтобы они могли выполнять свою часть коррекции.

Важным этапом в работе со «скрытыми» учащимися является выработка у них критериев собственного успеха. Оценка успеха у них часто затруднена, в связи с этим многие достаточно удачные ситуации рассматриваются ими как неуспешные. Продуктивным в таких случаях оказывается обсуждение вместе со школьником объективных показателей успеха в той или иной ситуации, как бы «договориться» с ним, какой результат считать успешным, и затем максимально развернуто записать эти критерии применительно к различным ситуациям, после чего постоянно в беседах обращаться к этим критериям, побуждая учащегося оценивать свои результаты.

На основе данных, полученных при анализе психолого-педагогической литературы, определив приемы работы с тревожными детьми нами была составлена программа коррекции тревожности в младшем школьном возрасте.

Цель программы: коррекции тревожности младших школьников.

Задачи программы:

- создание благоприятного психологического климата;
- развитие практических навыков эмоциональной устойчивости;
- повышение знаний по теме эмоциональная устойчивость;
- развитие положительного самоотношения;

Реализация программы предполагает цикл групповых занятий с младшими школьниками. Целевая группа – учащиеся 4 класса, актуальное состояние и личностные особенности которых позволяют им стать участниками группы. Наполняемость группы – 20 человек.

Структура программы.

Занятия проходят в тренинговой форме. Весь цикл занятий разделен на 3 блока.

Установочный блок включает первое занятие, направленное на знакомство учащихся с ведущим и с предлагаемой темой, установку доброжелательного контакта, личное и групповое целеполагание.

Основной блок состоит из трех занятий, измеряющих уровень и коррекцию эмоциональной устойчивости, коррекцию тревожности.

Завершающий блок содержит последнее занятие и предполагает повышение стрессоустойчивости и закрепление полученного опыта через продуктивную совместную деятельность.

Критерии эффективности программы:

- повышение уверенности в себе;
- снижение тревожности;
- снижение количества страхов;

Методы и техники, используемые в программе:

- Релаксация.
- Подготовка тела и психики к деятельности, сосредоточение на своём внутреннем мире, освобождение от излишнего и нервного напряжения.
- Концентрация.
- Сосредоточение на своих зрительных, звуковых и телесных ощущениях, на эмоциях, чувствах и переживаниях.
- Функциональная музыка.
- Успокаивающая и восстанавливающая музыка способствует уменьшению эмоциональной напряжённости, переключает внимание.
- Игротерапия.

•Используется для снижения напряженности, мышечных зажимов. Тревожности. Повышения уверенности в себе, снижения страхов.

•Телесная терапия.

•Способствует снижению мышечных зажимов, напряжения, тревожности.

•Арт-терапия.

•Актуализация страхов, повышение уверенности, развитие мелкой моторики, снижение тревожности.

Условия проведения занятий :

1) принятие ребёнка таким какой он есть;

2) нельзя не торопить, не замедлять игровой процесс;

3) учитывается принцип поэтапного погружения и выхода из травмирующей ситуации;

4) начало и конец занятий должны быть ритуальными, чтобы сохранить у ребёнка ощущение целостности и завершенности занятия;

5) игра не комментируется взрослым;

6) в любой игре ребёнку предлагается возможность импровизации.

Все занятия имеют гибкую структуру, наполняемую разным содержанием. Во время занятия дети сидят в кругу. Круг – это , прежде всего , возможность открытого общения. Он создаёт ощущение целостности, завершенности, придаёт гармонию отношениям детей, облегчает взаимопонимание.

Таблица 2

Тематическое планирование занятий с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

| № | Темы программы | Кол. часов |
|---|-----------------------------------|------------|
| 1 | Занятие 1 “Здравствуйте , это Я!” | 2 |
| 2 | Занятие 2 “Моё имя” | 2 |
| 3 | Занятие 3 “Настроение” | 2 |
| 4 | Занятие 4 “ Настроение” | 2 |
| 5 | Занятие 5 “ Наши страхи” | 2 |
| 6 | Занятие 6 “ Я больше не боюсь!” | 2 |
| 7 | Занятие 7 “ Волшебный лес” | 2 |

| | | |
|--------------|---------------------------------|----|
| 8 | Занятие 8 “ Сказочная шкатулка” | 2 |
| 9 | Занятие 9 “ Волшебники” | 2 |
| 10 | Занятие 10 “Солнце в ладошке” | 2 |
| Всего часов: | | 20 |

Конспекты занятий представлены в Приложении к данной работе.

3.2 Анализ эффективности программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников

На контрольном этапе нами были использованы методики, позволяющие оценить уровень ситуативной тревожности. Для исследования уровня ситуативной тревожности использовались методика Филлипса.

Рис. 3. Результаты изменений тревожности по методике Филлипса в экспериментальной группе

Обобщая полученные данные, отмечаем, что у 15% (3 человека) преобладает повышенный уровень тревожности, у 65% (13 человек) – средний уровень, у 20% (4 человека) – низкий уровень.

Ситуативная тревожность в экспериментальной группе находится на среднем уровне развития, о чем свидетельствует среднегрупповой балл. Тем не менее, мы отмечаем положительную динамику, т.к. средний балл снизился на 4,4.

Отмечая уровень тревожности каждого ребенка в отдельности мы отмечаем, что у 15% преобладает высокий уровень, характеризующийся осторожностью, подавленностью (3 человека). У 65% (13 человек) преобладает средний уровень тревожности (мнительность, боязливость), у 20% (4 человека) уровень тревожности низкий. Подробно данные представлены на рис 3.

Ситуативная тревожность в группе находится на среднем уровне развития, о чем свидетельствует среднегрупповой балл 38,6, что на 4,4 меньше, чем 5 месяцев назад.

Анализ полученных данных в экспериментальной группе позволяет сделать следующие выводы:

- уровень ярко выраженной ситуативной тревожности снизился на 45% (9 человек) и составляет 15% (3 человека), т.е. у части респондентов сохранились ярко выраженные проявления ситуативной тревожности, младшие школьники еще не достаточно четко контролируют собственные эмоции;

- уровень импульсивности снизился на 10% (снизился у 2 человек) и составил на контрольном этапе 50% (10 учащихся). данное явления является положительным моментом, т.е. младшие школьники могут осознанно совершать поступки, определяя заранее их необходимость и значимость, их воздействие на других);

- неуверенность в себе преобладает у 30% (6 человек) респондентов в сравнении с 65% (13 человек) на констатирующем этапе. Т.к. неуверенность является одним из показателей тревожности, можно предположить о снижении тревожности у детей;

- снизился на 30% уровень демонстративности, т.е дети уже проявляют открыто неадекватное поведение, а могут контролировать проявление собственных эмоций.

Анализируя результаты, полученные при проведении методики на разных этапах эксперимента отмечаем, что после проведения коррекционной программы у 45% отмечена положительная динамика в изменении уровня тревожности.

При проведении методики Филлипса в контрольной группе получены следующие результаты – высокий уровень сохранился у 50% респондентов, снизилось количество младших школьников со средним уровнем ситуативной тревожности на 5 %, на столько же увеличилось количество учащихся с низким уровнем развития ситуативной тревожности.

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного экспериментов, результаты групп между собой можно отметить, что в экспериментальной группе уровень тревожности снизился.

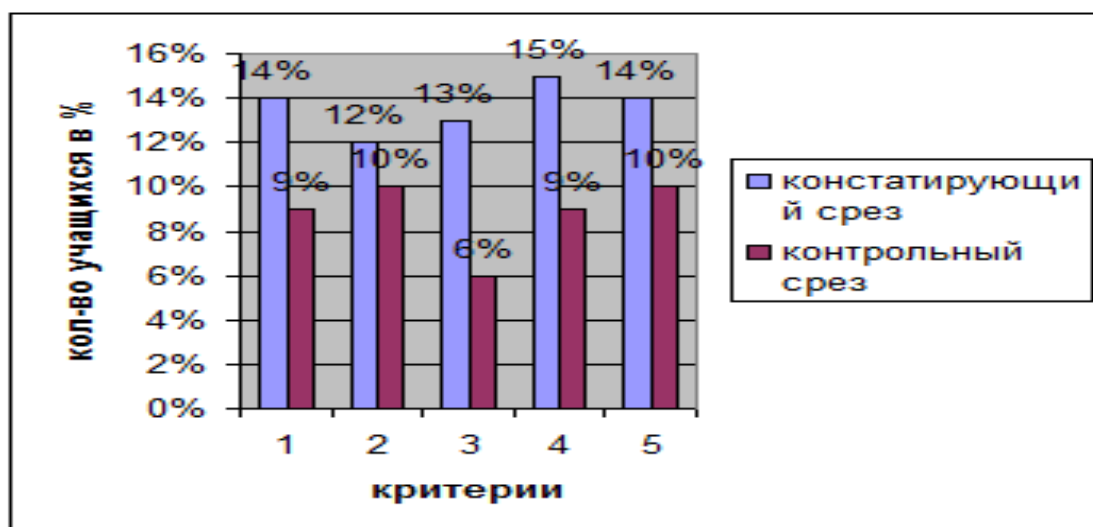


Рис. 4. Результаты изменений диагностически значимых критериев в экспериментальной группе (1 – агрессивность, 2 – импульсивность, 3 – неуверенность в себе, 4 – демонстративность, 5 – тревожность)

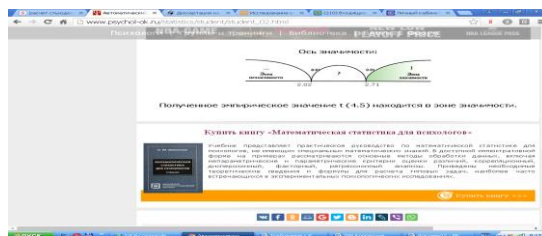
По нашему мнению, это может быть вызвано внедрением системы коррекционных занятий, направленных на коррекцию ситуативной тревожности в младшем школьном возрасте.

Проанализируем эффективность проводимой нами работы при помощи методов математической статистики. Для расчетов, в соответствии с программой эксперимента, нами определен метод математической статистики - критерий Стьюдента. Расчеты математической статистики при оценке изменений по методике Филлипса представлены в Приложении 4.

Результат: $t_{Эмп} = 4.5$

Критические значения

| $t_{кр}$ | |
|---------------|---------------|
| $p \leq 0.05$ | $p \leq 0.01$ |
| 2.02 | 2.71 |



Полученное эмпирическое значение t (4.5) находится в зоне значимости, что доказывает эффективность проведенной нами работы и отличия в результатах экспериментальной и контрольной групп.

Проанализируем эффективность работы по психолого-педагогической коррекции в экспериментальной группе при помощи методов математической статистики (критерий Стьюдента) до и после проведения формирующего эксперимента. Расчеты математической статистики при оценке изменений в экспериментальной группе по методике Филлипса представлены в Приложении 4.

Результат: $t_{Эмп} = 3.25$

Критические значения

| | |
|---------------|---------------|
| $t_{кр}$ | |
| $p \leq 0.05$ | $p \leq 0.01$ |
| 2.02 | 2.71 |



Полученное эмпирическое значение t (3.25) находится в зоне значимости, что доказывает эффективность проведенной нами работы.

Предполагаем, что дальнейшее использование программы позволит снизить тревожность младших школьников, и позволит им успешно адаптироваться в окружающих ребенка условиях.

Таким образом, мы доказали, что создание специальных условий, реализации своевременной коррекционной программы имеет положительный эффект и способствует коррекции школьной ситуативной тревожности.

3.3 Психолого-педагогические рекомендации по коррекции ситуативной тревожности младших школьников

Совершенно ясно, что ни один родитель не стремится к тому, чтобы его ребенок стал беспокойным. Тем не менее, иногда воздействия старших содействуют формированию данного свойства у ребят.

Нередко отец с матерью предъявляют ребенку требования, отвечать которым он никак не в силах. Ребенок не может осознать, как и чем угодить отцу с матерью, безрезультатно пытается достичь их расположения и привязанности. Однако, потерпев одну неудачу за другой, осознает, что никогда в жизни не сумеет осуществить все, чего ожидают от него мать и отец.

Полезно уменьшить число замечаний. Предложите отцу с матерью испробовать в ходе только одного дня сделать запись критических замечаний, сформулированных ребенку. В вечернее время заново перечитать список с целью оценить, насколько много замечаний делаем ребенку. Большая часть замечаний могла бы и попросту отсутствовать: они не дали пользы, или только лишь портят взаимоотношения.

Ласковые прикосновения родителей могут помочь тревожному ребенку приобрести ощущение уверенности и доверия к окружению, освободит его от страха перед окружающими обстоятельствами.

В таких ситуациях можно сказать родителям: "Ваш ребенок часто бывает скованным, ему было бы полезно выполнять упражнения на расслабление мышц. Желательно, чтобы вы выполняли упражнение вместе с ним, тогда он будет делать их правильно".

Родители, которые следуют таким рекомендациям, через некоторое время отмечают приятные ощущения в теле, улучшение общего состояния. Они, как правило, готовы к дальнейшему сотрудничеству.

Подобные занятия можно рекомендовать не только родителям, но и педагогам. Ведь ни для кого не секрет, что тревожность родителей зачастую передается детям, а тревожность педагога - ученикам и воспитанникам. Вот потому, прежде чем оказывать помощь ребенку, взрослый должен позаботиться о себе.

С целью профилактики тревожности можно использовать наглядную информацию. В детском саду или в школе на стенде можно разместить, например, памятку, в основу рекомендаций которой легли советы Е. В. Новиковой и Б. И. Кочубей.

Профилактика тревожности (рекомендации родителям).

1. Общаясь с ребенком, не подрывайте авторитет других значимых для него людей. (Например, нельзя говорить ребенку: "Много ваши учителя понимают! Бабушку лучше слушай!")

2. Будьте последовательны в своих действиях, не запрещайте ребенку без всяких причин то, что вы разрешали раньше.

3. Учитывайте возможности детей, не требуйте от них того, что они не могут выполнить. Если ребенку с трудом дается какой-либо учебный предмет, лучше лишний раз помогите ему и окажите поддержку, а при достижении даже малейших успехов не забудьте похвалить.

4. Доверяйте ребенку, будьте с ним честными и принимайте таким, какой он есть.

5. Если по каким-либо объективным причинам ребенку трудно учиться, выберите для него кружок по душе, чтобы занятия в нем приносили ему радость и он не чувствовал себя ущемленным.

Если родители не удовлетворены поведением и успехами своего ребенка, это еще не повод, чтобы отказать ему в любви и поддержке.

Пусть он живет в атмосфере тепла и доверия, и тогда проявятся все его многочисленные таланты.

Как играть с тревожными детьми.

На начальных этапах работы с тревожным ребенком следует руководствоваться следующими правилами:

1. Включение ребенка в любую новую игру должно проходить поэтапно. Пусть он сначала ознакомится с правилами игры, посмотрит, как в нее играют другие дети, и лишь потом, когда сам захочет, станет ее участником.

2. Необходимо избегать соревновательных моментов и игр, в которых учитывается скорость выполнения задания, например, таких как "Кто быстрее?".

3. Если вы вводите новую игру, то для того чтобы тревожный ребенок не ощущал опасности от встречи с чем-то неизвестным, лучше проводить ее на материале, уже знакомом ему (картинки, карточки). Можно использовать часть инструкции или правил из игры, в которую ребенок уже играл неоднократно.

4. Игры с закрытыми глазами рекомендуется использовать только после длительной работы с ребенком, когда он сам решит, что может выполнить это условие.

Если ребенок высокотревожен, то начинать работу с ним лучше с релаксационных и дыхательных упражнений, например: "Воздушный шарик", "Корабль и ветер", "Дудочка", "Штанга", "Винт", "Водопад" и др.

Чуть позднее, когда дети начнут осваиваться, можно к этим упражнениям добавить следующие: "Подарок под елкой", "Драка", "Сосулька", "Шалтай-Болтай", "Танцующие руки".

В коллективные игры тревожного ребенка можно включать, если он чувствует себя достаточно комфортно, а общение с другими детьми не вызывает у него особых трудностей. На этом этапе работы будут полезны игры "Дракон", "Слепой танец", "Насос и мяч", "Головомяч", "Гусеница", "Бумажные мячики".

Игры "Зайки и слоны", "Волшебный стул" и др., способствующие повышению самооценки, можно проводить на любом этапе работы. Эффект от этих игр будет лишь в том случае, если они проводятся многократно и регулярно (каждый раз можно вносить элемент новизны).

Работая с тревожными детьми, следует помнить, что состояние тревоги, как правило, сопровождается сильным зажимом различных групп мышц. Поэтому релаксационные и дыхательные упражнения для данной категории детей просто необходимы.

Заключение.

В психологической литературе, можно встретить разные определения понятия тревожности, хотя большинство исследователей сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцировано – как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики.

Тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях связанных или с экзаменационными испытаниями, или с повышенной эмоциональной или физической нагруженностью, порожденной причинами иного характера.

По Ю. Л. Ханину, состояния тревоги или ситуативная тревожность, обозначаемые одинаково: «ситуативная тревожность», возникает «как реакция человека на различные, чаще всего социально-психологические стрессоры (ожидание негативной оценки или агрессивной реакции, восприятие неблагоприятного к себе отношения, угрозы своему самоуважению, престижу). Здесь речь идет об относительно устойчивой склонности человека воспринимать угрозу своему «Я» в самых различных ситуациях и реагировать на эти ситуации повышением ситуативной тревожности.

Проблема тревожности в младшем школьном возрасте является особо актуальной, т.к. данное состояние влияет на качество обучения, адаптацию ребенка к школе.

Анализ литературы, проведенный в главе 1, позволил выявить наиболее актуальные проблемы, требующие практического решения.

Основными методами исследования являлись: тестовые диагностические опросники, подобранные с учетом возраста и исследуемой проблемы; наблюдение за деятельностью детей; лабораторный эксперимент в специально создаваемых условиях; анализ продуктов деятельности детей. Выбор данных

методов был обусловлен проблемой, рассматриваемой нами в работе, наиболее адекватными для детей данного возраста способами диагностики.

Анализ данных по проведенным методикам, определяющим ситуативную тревожность, позволяет сделать выводы о высоком уровне сформированности ситуативной тревожности.

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного экспериментов, результаты групп между собой можно отметить, что в экспериментальной группе уровень тревожности снизился. По нашему мнению, это может быть вызвано внедрением системы коррекционных занятий, направленных на коррекцию ситуативной тревожности в младшем школьном возрасте.

Проанализируем эффективность проводимой нами работы при помощи методов математической статистики. Для расчетов, в соответствии с программой эксперимента, нами определен метод математической статистики - критерий Стьюдента.

Полученное эмпирическое значение t (4.5) находится в зоне значимости, что доказывает эффективность проведенной нами работы и отличия в результатах экспериментальной и контрольной групп.

Проанализируем эффективность работы по психолого-педагогической коррекции в экспериментальной группе при помощи методов математической статистики (критерий Стьюдента) до и после проведения формирующего эксперимента.

Полученное эмпирическое значение t (3.25) находится в зоне значимости, что доказывает эффективность проведенной нами работы.

Предполагаем, что дальнейшее использование программы позволит снизить тревожность младших школьников, и позволит им успешно адаптироваться в окружающих ребенка условиях.

Практическая значимость исследования состоит в обобщении материала по актуальной для современной педагогики и психологии проблеме тревожности в младшем школьном возрасте, поведении практического

исследования данной проблемы в рамках конкретной общеобразовательной школы, в разработке рекомендаций по снижению уровня тревожности младших школьников.

Список использованной литературы

- Акимова, М.К., Козлова, В.Г. Учет психологических особенностей учащихся в процессе обучения/М.К. Акимова, В.Г. Козлова// Вопросы психологии.- 2008.- № 6.- С.71-74.
- Ануфриев, А. Ф. Костромина, С.Н Как преодолеть трудности в обучении детей/А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. -М: ОСЬ-89, 2009. - 221с.
- Асанова, М.Д. Практическое руководство по предупреждению насилия над детьми/М.Д. Асанова. -СПб.: Изд-во ЛГУ, 2009. - 231с.
- Астапов, В.М. Тревожность у детей./В.М. Астапов– М.: ПЕРСЭ, 2008. – 160 с.
- Бендас, Т. В., Нагаев, В. В. Психология чувств и их воспитание/Т.В. Бендас, В.В. Нагаев. - М.: Наука, 2012. – 140 с.
- Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе/М.Р. Битянова. - М.: Академия, 2008. – 298 с.
- Битянова, М. Р., Азарова, Т. В., Афанасьева, Е. И., Васильева, Н. Л. Работа психолога в начальной школе/М.Р. Битянова, Т.В. Азарова, Е.И. Афанасьева и др. - М.: Просвещение, 2008. – 352 с.
- Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития. Первый год обучения/Н.Ю. Борякова. - М., 2010. – 256 с.

- Бреслав, Г.М. Уровни активности учения школьников и этапы формирования личности/Г.М. Бреслав // Формирование активности учащихся и студентов в коллективе. – Рига, 2005. – С. 45– 49
- Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия// Под ред. И.В.Дубровина. - М.: Академия, 2008. – 356 с.
- Возрастные особенности психического развития детей// Под ред. И.В.Дубровиной, М.И Лисиной. – М.: Академия, 2012. - 240с.
- Волкова, М.Г. Развитие способностей у детей – основа жизненного успеха/М.Г. Волкова.- М.: Речь, 2009.- 123 с.
- Воропаева, И. П. Коррекция эмоциональной сферы младших школьников//И.П. Воропаева. - М.: Наука, 2013. – 56 с.
- Давлетшина, А.А. Изучение индивидуальных особенностей младших школьников/А.А. Давлетшина // Начальная школа.-2003.-N 5.-С.10.
- Давыдов, В.В. Проблема развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования/В.В. Давыдов. - М.: Знание, 2006.- 240 с.
- Детская психология Введение в специальность./Под ред. Л.И. Рувинского. - М.: Знание, 2008. -200 с.
- Детское посттравматическое стрессовое расстройство./Под ред. проф. Брызгунова. Научный центр здоровья детей РАМН. // Вестник РАМН № 7, 2010. С. 68
- Диагностика школьной дезадаптации/Под ред. Беличевой С.А., Коробейникова И.А., Кумариной Т.О. и др. – М.: МГПУ, 2003. - 80с.
- Долгова, В.И., Напримеров, А.А., Латюшин В.В.. Формирование эмоциональной устойчивости личности./В.И. Долгова, А.А. Напримеров и др. – Санкт-Петербург: РГПУ им А.И. Герцена, 2012. – 167 с.
- Дубровина, И. В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми/И.В. Дубровина. - М.: Академия, 2009. - 158 с.
- Дубровина, И. В. Школьная психологическая служба/И.В. Дубровина. - М.: Академия, 2010. – 389 с.

- Забрамная, С. Д. Развитие ребенка в ваших руках/С.Д. Забрамная. - М.: Знание, 2000. – 160 с.
- Захаров, А. И. Как преодолеть страх у детей/А.И. Захаров. - М.: Просвещение, 2009. – 562 с.
- Захаров, А. И. Неврозы у детей и подростков/А.И. Захаров. - М.: Просвещение, 2008. – 246 с.
- Казанский, О. А. Игры в самих себя/О.А. КАЗАНСКИЙ. - М.: Наука, 2004. – 56 с.
- Крюкова, С. В., Слободяник, Н. П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь/С.В. Крюкова, Н.П. Слободяник. - М.: Наука, 2009. – 245 с.
- Лешли, Дж. Как работать с маленькими детьми/Дж. Лешли. – М.: Наука, 2011. -180с.
- Лисина, М. И. Генезис форм общения у детей.– В кн.: Принцип развития в психологии/ Под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 2008. -200с.
- Локалова, Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику/Н.П. Локалова. – М.: Владос, 2005 -218с.
- Овчарова, Р. В. Социально-педагогическая запущенность в детском возрасте/Р.В. Овчарова. - М.: Институт психологии, 2005. – 256 с.
- Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе/Р.В. Овчарова. - М.: Академия, 2006. - 240 с.
- Осорина, М. «Черная простыня летит по городу», или зачем дети рассказывают страшные истории/М. Осорина//Популярная психология: Хрестоматия. –М., 2010. - 300с.
- Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические методики. - М.: Академия, 2009. - 450с.
- Практический материал для психологической работы в школе/Сост. О.Н.Усанова. – М.: Академия, 2011. – 56 с.
- Прихожан, А. М. Психологический справочник, или Как обрести уверенность в себе/А.М. Прихожан. - М.: Речь, 2004. – 178 с.

- Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы//Под ред. И. В. Дубровиной. - М.: Институт психологии, 2005. – 170 с..
- Тревога и тревожность/Сост. и общ. редакция В.М. Астапова. – СПб.: Питер, 2011. – 256 с.
- Фоппель, К. Как научить детей сотрудничать? (1-4 части)/К. Фоппель. - М.: Школа разума, 2008. – 107 с.
-

Приложение 1

Методики диагностики

Шкала реактивной и личностной тревожности Спилбергера

Измерение тревожности как свойства личности особенно важно, так как это свойство во многом обуславливает поведение субъекта. Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельной личности. У каждого человека существует свой оптимальный, или желательный, ч уровень тревожности - это так называемая полезная

тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания.

Под личностной тревожностью понимается устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий “веер” ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность, личная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения. Ситуативная или реактивная тревожность как состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени.

Личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма выраженным состоянием тревожности. Если психологический тест выражает у испытуемого высокий показатель личностной тревожности, то это дает основание предполагать у него появление состояния тревожности в разнообразных ситуациях, особенно когда они касаются оценки его компетенции и престижа.

Большинство из известных методов измерения тревожности позволяет оценить только или личностную, или состояние тревожности, либо более специфические реакции. Единственной методикой, позволяющей дифференцировано измерять тревожность и как личностное свойство, и как состояние является методика, предложенная Ч. Д. Спилбергером. На русском языке его шкала была адаптирована Ю. Л. Ханиным.

Шкала ситуативной тревожности (СТ)

Инструкция. Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните цифру в соответствующей графе справа в

зависимости от того, как вы себя чувствуете в данный момент. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных и неправильных ответов нет.

Суждения

| №пп | Суждение | Нет, это не так | Пожалуй, так | Верно | Совершенно верно |
|-----|--|-----------------|--------------|-------|------------------|
| 1 | Я спокоен | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 | Мне ничто не угрожает | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | Я нахожусь в напряжении | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | Я внутренне скован | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | Я чувствую себя свободно | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6 | Я расстроен | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7 | Меня волнуют возможные неудачи | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8 | Я ощущаю душевный покой | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9 | Я встревожен | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 | Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11 | Я уверен в себе | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12 | Я нервничаю | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 | Я не нахожу себе места | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14 | Я взвинчен | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15 | Я не чувствую скованности, напряжения | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16 | Я доволен | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17 | Я озабочен | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18 | Я слишком возбужден и мне не по себе | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19 | Мне радостно | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20 | Мне приятно | 1 | 2 | 3 | 4 |

Шкала личной тревожности (ЛТ)

Инструкция. Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните цифру в соответствующей графе справа в зависимости от того, как вы себя чувствуете обычно. Над вопросами долго не думайте, поскольку правильных или неправильных ответов нет.

Суждения

| №пп | Суждение | Никогда | Почти никогда | Часто | Почти всегда |
|-----|---------------------------|---------|---------------|-------|--------------|
| 21 | У меня бывает приподнятое | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | настроение | | | | |
|------|---|---|---|---|---|
| 22 | Я бываю раздражительным | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23 | Я легко расстраиваюсь | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24 | Я хотел бы быть таким же удачливым, как и другие | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25 | Я сильно переживаю неприятности и долго не могу о них забыть | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26 | Я чувствую прилив сил и желание работать | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27 | Я спокоен, хладнокровен и собран | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28 | Меня тревожат возможные трудности | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29 | Я слишком переживаю из-за пустяков | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30 | Я бываю вполне счастлив | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31 | Я все принимаю близко к сердцу | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32 | Мне не хватает уверенности в себе | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33 | Я чувствую себя незащищенным | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34 | Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35 | У меня бывает хандра | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36 | Я бываю доволен | 1 | 2 | 3 | 4 |
| - 37 | Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38 | Бывает, что я чувствую себя неудачником | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39 | Я уравновешенный человек | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40 | Меня охватывает беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах | 1 | 2 | 3 | 4 |

Обработка результатов.

1) Определение показателей ситуативной и личностной тревожности с помощью ключа.

2) На основе оценки уровня тревожности составление рекомендаций для коррекции поведения испытуемого.

3) Вычисление среднегруппового показателя СТ и ЛТ и их сравнительный анализ в зависимости, например, от половой принадлежности испытуемых.

При анализе результатов самооценки надо иметь в виду, что общий итоговый показатель по каждой из подшкал может находиться в диапазоне от 20 до 80 баллов. При этом чем выше итоговый показатель, тем выше уровень

тревожности (ситуативной или личностной). При интерпретации показателей можно использовать следующие ориентировочные оценки тревожности: до 30 баллов – низкая, 31 – 44 балла - умеренная; 45 и более высокая.

КЛЮЧ

| СТ №№ | Ответы | | | | ЛТ №№ | Ответы | | | |
|----------|---------|-----------------|------------------|-------|----------|---------|-----------------|------------------|-------|
| | Никогда | Почти всегда | Почти никогда | Часто | | Никогда | Почти всегда | Почти никогда | Часто |
| | СТ | | | | ЛТ | | | | |
| 1 | 4 | 1 | 3 | 2 | 21 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2 | 4 | 1 | 3 | 2 | 22 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | 1 | 4 | 2 | 3 | 23 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | 1 | 4 | 2 | 3 | 24 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | 4 | 1 | 3 | 2 | 25 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6 | 1 | 4 | 2 | 3 | 26 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7 | 1 | 4 | 2 | 3 | 27 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8 | 4 | 1 | 3 | 2 | 28 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9 | 1 | 4 | 2 | 3 | 29 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 | 4 | 1 | 3 | 2 | 30 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11 | 4 | 1 | 3 | 2 | 31 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12 | 1 | 4 | 2 | 3 | 32 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 | 1 | 4 | 2 | 3 | 33 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14 | 1 | 4 | 2 | 3 | 34 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15 | 4 | 1 | 3 | 2 | 35 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16 | 4 | 1 | 3 | 2 | 36 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17 | 1 | 4 | 2 | 3 | 37 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18 | 1 | 4 | 2 | 3 | 38 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19 | 4 | 1 | 3 | 2 | 39 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20 | 4 | 1 | 3 | 2 | 40 | 1 | 2 | 3 | 4 |

По каждому испытуемому следует написать заключение, которое должно включать оценку уровня тревожности и при необходимости рекомендации по его коррекции. Так, лицам с высокой оценкой тревожности следует формировать чувство уверенности и успеха. Им необходимо смещать акцент с внешней требовательности, категоричности, высокой значимости в постановке задач на содержательное осмысление деятельности и конкретное планирование по подзадам. Для низкотревожных людей, напротив, требуется пробуждение активности, подчеркивание мотивационных компонентов деятельности,

возбуждение заинтересованности, высвечивание чувства ответственности в решении тех или иных задач.

По результатам обследования группы также пишется заключение, оценивающее группу в целом по уровню ситуативной и личностной тревожности, кроме того, выделяются лица, высоко и низкотревожные.

Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса

Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса (Филиппса)

Цель методики (опросника) состоит в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить “Да” или “Нет”.

Инструкция: “Ребята, сейчас Вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как Вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь.

Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ “+”, если Вы согласны с ним, или “-”, если не согласны”.

Обработка и интерпретация результатов.

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

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

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

| Факторы | № вопросов |
|--|---|
| 1. Общая тревожность в школе | 2, 3, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53. 54. 55, 56, 57, 58; сумма = 22 |
| 2. Переживание социального стресса | 5. 10, 15. 20, 24. 30, 33, 36. 39, 42, 44 сумма = 11 |
| 3. Фрустрация потребности в достижение успеха | 1. 3, 6. 11. 17. 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43; сумма = 13 |
| 4. Страх самовыражения | 27, 31, 34, 37, 40, 45; сумма = 6 |
| 5. Страх ситуации проверки знаний | 2, 7, 12, 16, 21, 26; сумма = 6 |
| 6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | 3,8,13,17,22; сумма = 5 |
| 7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 9,14.18.23,28; сумма = 5 |
| 8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями | 2,6,11,32.35.41.44.47; сумма = 8 |

КЛЮЧ К ВОПРОСАМ

| | | | | | | | | | |
|-----|------|-----|------|------|------|------|------|------|-----|
| 1 - | 7- | 13- | 19- | 25 + | 31 - | 37- | 43 + | 49- | 55- |
| 2 _ | 8- | 14- | 20 + | 26- | 32- | 38 + | 44 + | 50- | 56- |
| 3- | 9- | 15- | 21 - | 27- | 33- | 39 + | 45- | 51 - | 57- |
| 4- | 10- | 16- | 22 + | 28- | 34- | 40- | 46- | 52- | 58- |
| 5- | 11 + | 17- | 23- | 29- | 35 + | 41 + | 47- | 53- | |
| 6- | 12- | 18- | 24 + | 30 + | 36 + | 42 - | 48- | 54- | |

Результаты

1) Число несовпадений знаков (“+” - да, “-” - нет) по каждому фактору (абсолютное число несовпадений в процентах: < 50 %; > 50 % и 75%).

Для каждого респондента.

2) Представление этих данных в виде индивидуальных диаграмм.

3) Число несовпадений по каждому измерению для всего класса; абсолютное значение - < 50 %; > 50 % и 75%.

4) Представление этих данных в виде диаграммы.

5) Количество учащихся, имеющих несовпадения по определенному фактору 50 % и 75 % (для всех факторов).

6) Представление сравнительных результатов при повторных замерах.

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

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора).

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

Переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего - со сверстниками).

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

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

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

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

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

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

Текст опросника.

- Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
- Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
- Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
- Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?
- Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
- Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
- Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
- Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
- Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
- Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
- Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
- Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?
- Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
- Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
- Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, чего хочешь ты?
- Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?
- Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
- Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?
- Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, ли ты сделаешь ошибку при ответе?

- Похож ли ты на своих одноклассников?
- Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?
- Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?
- Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
- Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?
- Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
- Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
- Боишься ли ты временами вступить в спор?
- Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
- Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
- Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
- Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?
- Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебой?
- Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?
- Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?
- Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?
- Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?

- Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?
- Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?
- Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?
- Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?
- Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?
- Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удастся быть лучше их?
- Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?
- Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?
- Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?
- Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?
- Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?
- Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?
- Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?
- Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?
- Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?
- Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?
- Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?

- Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, чего не можешь ты?
- Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?
- Беспкоишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу проверочную работу?
- Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь это плохо?
- Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?

Проективная методика для диагностики школьной тревожности А.М. Прихожан

Назначение теста

Методика была разработана в 1980-1982 гг. *А.М.Прихожан* на основании методики Amen E.W., Renison N. (1954). Методика предназначена для для диагностики **школьной тревожности** у учащихся 6-9 лет.

Описание теста

Для проведения теста необходимо 2 набора по 12 рисунков размером 18 х 13 см в каждом. *Набор А* предназначен для девочек, *Набор Б* – для мальчиков. Номера картинок ставятся на обороте рисунка.

Методика проводится с каждым испытуемым индивидуально. Требования к проведению стандартны для проективных методик. Перед началом работы дается общая инструкция. Кроме того, перед показом некоторых рисунков даются дополнительные инструкции.

Инструкция к тесту

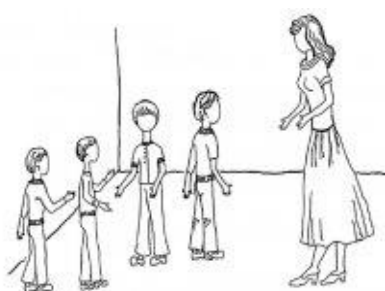
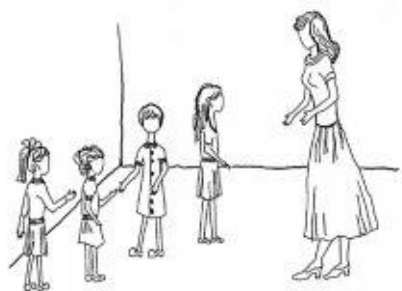
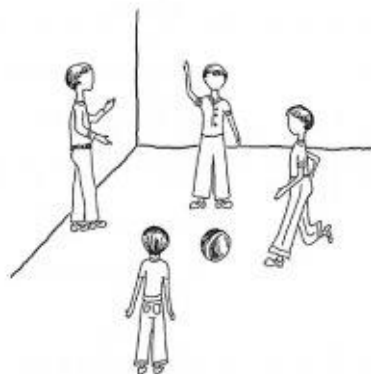
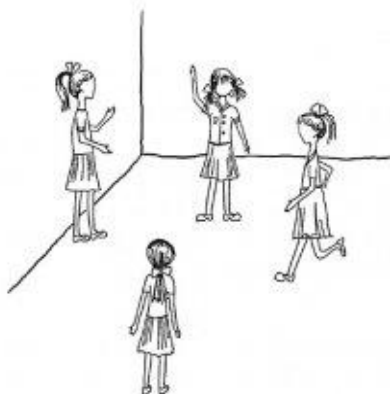
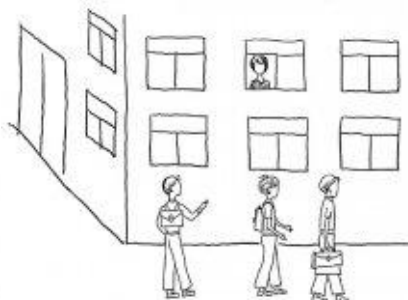
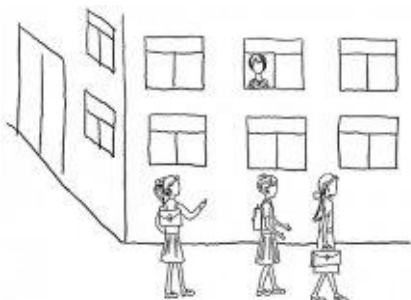
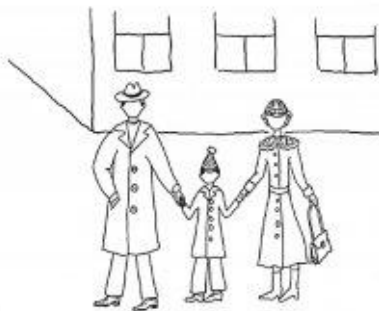
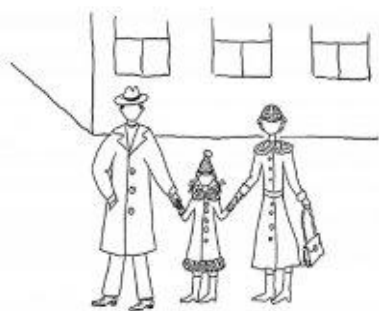
Сейчас ты будешь придумывать рассказы по картинкам. Картинки у меня не совсем обычные. Посмотри, все – и взрослые, и дети – нарисованы без лиц. (Предъявляется картинка № 1.) Это сделано специально, для того чтобы интереснее было придумывать. Я буду показывать тебе картинки, их всего 12, а ты должен придумать, какое у мальчика (девочки) на каждой картинке настроение и почему у него такое настроение. Ты знаешь, что настроение отражается у нас на лице. Когда у нас хорошее настроение, лицо у нас веселое, радостное, счастливое, а когда плохое – грустное, печальное. Я покажу тебе картинку, а ты мне расскажешь, какое у мальчика (девочки) лицо – веселое, грустное или какое-нибудь еще, и объяснишь, почему у него или нее такое лицо.

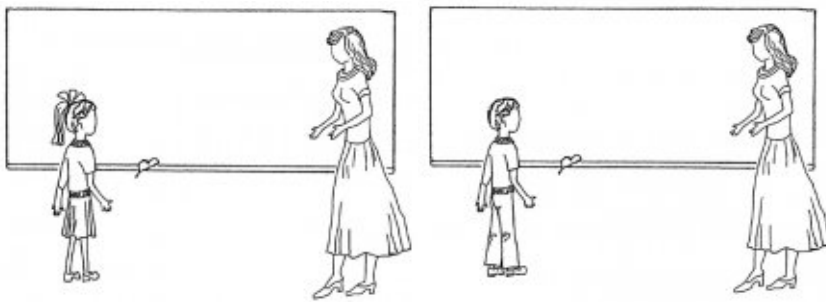
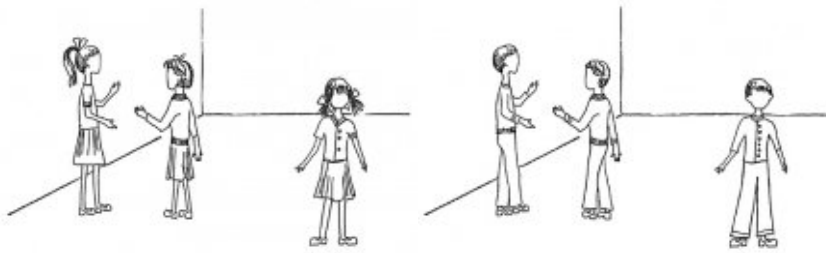
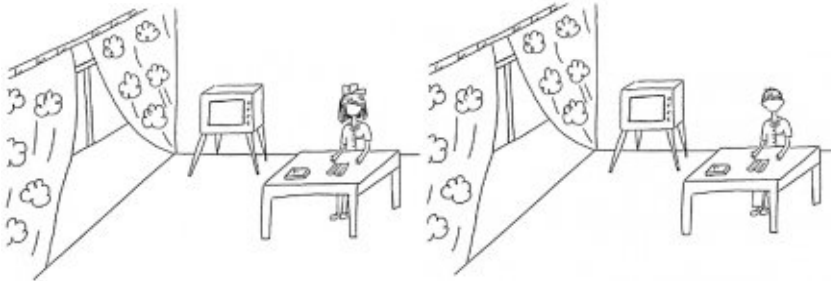
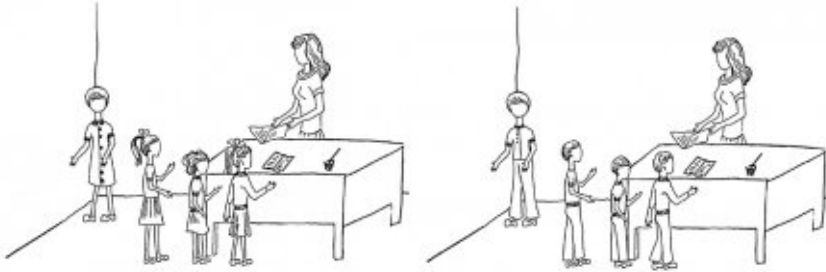
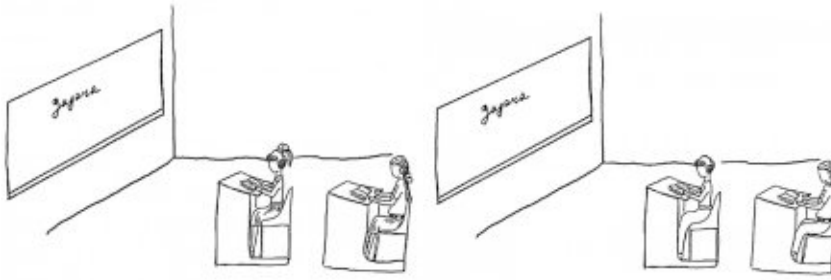
Выполнение задания по картинке №1 рассматривается как тренировочное. В ходе его можно повторять инструкцию, добиваясь того, чтобы ребенок ее усвоил.

Затем последовательно предъявляются картинки №2-12. Перед предъявлением каждой повторяются вопросы: Какое у девочки (мальчика) лицо? Почему у него такое лицо?

Перед предъявлением картинок №2, 3, 5, 6, 10 ребенку предварительно предлагается выбрать одного из персонажей-детей и рассказывать о нем.

Тестовый материал







Обработка результатов теста

Оцениваются ответы на 10 картинок (№2-11). Картинка №1 – тренировочная, №12 выполняет «буферную» функцию и предназначена для того, чтобы ребенок закончил выполнение задания позитивным ответом. Вместе с тем следует обратить внимание на редкие случаи (по данным *А.М.Прихожан*, не более 5-7%), когда ребенок на картинку №12 дает отрицательный ответ. Такие случаи требуют дополнительного анализа и должны быть рассмотрены отдельно.

Общий уровень тревожности вычисляется по «неблагополучным» ответам испытуемых, характеризующим настроение ребенка на картинке как грустное, печальное, сердитое, скучное. Тревожным можно считать ребенка, давшего 7 и более подобных ответов из 10.

Сопоставляя ответы испытуемого с его интерпретацией картинки, а также анализируя выбор героя на картинках с несколькими детьми (например, на картинке № 6 – выбирает ли он ученика на первой парте, решившего задачу, или ученика на второй парте, не решившего ее), можно получить богатый материал для качественного анализа данных.

Сырые баллы на констатирующем этапе эксперимента

Таблица 1

Уровень тревожности у детей экспериментальной группы (методика «Диагностика уровня школьной тревожности Филипса»)

| № | Ф.И. ученика | Уровень общей тревожности в школе | |
|---|--------------|-----------------------------------|---------------------------|
| | | Кол-во полученных баллов | Оценка уровня тревожности |
| • | Оля А. | 16 | В |
| • | Дина А. | 12 | В |
| • | Лена А. | 18 | Н |
| • | Алена Б. | 12 | В |
| • | Нина К. | 12 | В |
| • | Андрей К. | 18 | С |
| • | Дима К. | 16 | Н |
| • | Женя К. | 16 | В |
| • | Юля Л. | 21 | С |
| • | Алексей М. | 12 | В |
| • | Юля Р. | 15 | Н |
| • | Андрей З. | 12 | В |
| • | Андрей З. | 15 | В |
| • | Оля П. | 14 | С |
| • | Аркадий С. | 15 | Н |
| • | Алик С. | 22 | С |
| • | Толя С. | 22 | В |

| | | | |
|---|-----------|----|---|
| • | Гуля С. | 17 | В |
| • | Таня Ш. | 18 | В |
| • | Сереза С. | 16 | В |

Таблица 2

Уровень тревожности у детей экспериментальной группы
(методика Спилбергера)

| № | Ф.И. ученика | Шкалы тревожности | | Общий вывод об уровне тревожности |
|---|--------------|-------------------------|--------------------|-----------------------------------|
| | | Ситуативная тревожность | Личная тревожность | |
| • | Оля А. | 46 | 48 | В |
| • | Дина А. | 31 | 40 | С |
| • | Лена А. | 24 | 30 | Н |
| • | Алена Б. | 45 | 48 | В |
| • | Нина К. | 47 | 48 | В |
| • | Андрей К. | 36 | 38 | С |
| • | Дима К. | 29 | 26 | Н |
| • | Женя К. | 45 | 48 | В |
| • | Юля Л. | 34 | 37 | С |
| • | Алексей М. | 32 | 47 | С |
| • | Юля Р. | 27 | 29 | Н |
| • | Андрей З. | 46 | 45 | В |
| • | Андрей З. | 47 | 48 | В |
| • | Оля П. | 37 | 39 | С |
| • | Аркадий С. | 26 | 30 | Н |
| • | Алик С. | 35 | 40 | С |

| | | | | |
|--------------|-----------|------|------|---|
| • | Толя С. | 48 | 47 | В |
| • | Гуля С. | 46 | 48 | В |
| • | Таня Ш. | 48 | 45 | В |
| • | Сереза С. | 49 | 49 | В |
| Итого | | 778 | 830 | |
| Средний балл | | 38,9 | 41,5 | |

Таблица 3

Уровень тревожности у детей экспериментальной группы
(сводная таблица)

| № | Ф.И. ученика | Уровень тревожности | |
|---|--------------|---|----------------------|
| | | Методика «Проективная методика для диагностики школьной тревожности» Филлипса | Методика Спилбергера |
| • | Ирина К. | В | В |
| • | Оля С. | В | С |
| • | Оксана Е. | Н | Н |
| • | Таня М. | В | В |
| • | Инга С. | В | В |
| • | Тома П. | С | С |
| • | Оля В. | Н | Н |
| • | Лена Г. | В | В |
| • | Настя С. | С | С |
| • | Настя З. | В | С |
| • | Паша Н. | Н | Н |
| • | Коля И. | В | В |
| • | Влад В. | В | В |

| | | | |
|---|----------|----------|----------|
| • | Влад Ч. | С | С |
| • | Дима Ф. | Н | Н |
| • | Илья У. | С | С |
| • | Саша М. | В | В |
| • | Алик А. | В | В |
| • | Игорь К. | В | В |
| • | Дима Р. | В | В |

Уровень тревожности у детей контрольной группы (методика «Диагностика уровня школьной тревожности Филипса»)

| № | Ф.И. ученика | Уровень общей тревожности в школе | |
|---|--------------|-----------------------------------|---------------------------|
| | | Кол-во полученных баллов | Оценка уровня тревожности |
| • | Аня М. | 16 | В |
| • | Алла И. | 12 | В |
| • | Кира П. | 18 | Н |
| • | Арина К. | 12 | С |
| • | Маша Т. | 12 | С |
| • | Маша С. | 18 | С |
| • | Оля К. | 16 | В |
| • | Соня В. | 16 | С |
| • | Мила Т. | 21 | В |
| • | Игорь Л. | 12 | С |
| • | Дима Т. | 15 | В |
| • | Дима Б. | 12 | С |
| • | Сева М. | 15 | В |
| • | Степа Р. | 14 | С |

| | | | |
|---|----------|----|---|
| • | Радик Ч. | 15 | В |
| • | Илья А. | 22 | С |
| • | Саша Т. | 22 | С |
| • | Миша Ю. | 17 | Н |
| • | Саша Н. | 21 | С |
| • | Алеша У. | 7 | С |

Приложение 3

Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности младших школьников

Цель программы: коррекции тревожности младших школьников.

Задачи программы:

- создание благоприятного психологического климата;
- развитие практических навыков эмоциональной устойчивости;
- повышение знаний по теме эмоциональная устойчивость;
- развитие положительного самоотношения;

Реализация программы предполагает цикл групповых занятий с младшими школьниками. Целевая группа – учащиеся 4 класса, актуальное состояние и личностные особенности которых позволяют им стать участниками группы. Наполняемость группы – 20 человек.

Структура программы.

Занятия проходят в тренинговой форме. Весь цикл занятий разделен на 3 блока.

Установочный блок включает первое занятие, направленное на знакомство учащихся с ведущим и с предлагаемой темой, установку доброжелательного контакта, личное и групповое целеполагание.

Основной блок состоит из трех занятий, измеряющих уровень и коррекцию эмоциональной устойчивости, коррекцию тревожности.

Завершающий блок содержит последнее занятие и предполагает повышение стрессоустойчивости и закрепление полученного опыта через продуктивную совместную деятельность.

Критерии эффективности программы:

- повышение уверенности в себе;
- снижение тревожности;
- снижение количества страхов;

Методы и техники, используемые в программе:

- Релаксация.
- Подготовка тела и психики к деятельности, сосредоточение на своём внутреннем мире, освобождение от излишнего и нервного напряжения.
- Концентрация.
- Сосредоточение на своих зрительных, звуковых и телесных ощущениях, на эмоциях, чувствах и переживаниях.
- Функциональная музыка.
- Успокаивающая и восстанавливающая музыка способствует уменьшению эмоциональной напряжённости, переключает внимание.
- Игротерапия.
- Используется для снижения напряжённости, мышечных зажимов. Тревожности. Повышения уверенности в себе, снижения страхов.
- Телесная терапия.
- Способствует снижению мышечных зажимов, напряжения, тревожности.
- Арт-терапия.
- Актуализация страхов, повышение уверенности, развитие мелкой моторики, снижение тревожности.

Условия проведения занятий :

- 1) принятие ребёнка таким какой он есть;

- 2) нельзя не торопить, не замедлять игровой процесс;
- 3) учитывается принцип поэтапного погружения и выхода из травмирующей ситуации;
- 4) начало и конец занятий должны быть ритуальными, чтобы сохранить у ребёнка ощущение целостности и завершенности занятия;
- 5) игра не комментируется взрослым;
- 6) в любой игре ребёнку предлагается возможность импровизации.

Все занятия имеют гибкую структуру, наполняемую разным содержанием. Во время занятия дети сидят в кругу. Круг – это, прежде всего, возможность открытого общения. Он создаёт ощущение целостности, завершенности, придаёт гармонию отношениям детей, облегчает взаимопонимание.

Таблица 2

Тематическое планирование занятий с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

| № | Темы программы | Кол. часов |
|--------------|-----------------------------------|------------|
| 1 | Занятие 1 “Здравствуйте , это Я!” | 2 |
| 2 | Занятие 2 “Моё имя” | 2 |
| 3 | Занятие 3 “Настроение” | 2 |
| 4 | Занятие 4 “ Настроение” | 2 |
| 5 | Занятие 5 “ Наши страхи” | 2 |
| 6 | Занятие 6 “ Я больше не боюсь!” | 2 |
| 7 | Занятие 7 “ Волшебный лес” | 2 |
| 8 | Занятие 8 “ Сказочная шкатулка” | 2 |
| 9 | Занятие 9 “ Волшебники” | 2 |
| 10 | Занятие 10 “Солнце в ладошке” | 2 |
| Всего часов: | | 20 |

Занятие 1

Цели:

создать в группе доверительную обстановку, позволяющую детям проявлять свои чувства и говорить о них;

ознакомить детей с понятием «настроение»;

ввести наглядные образы, символизирующие разные настроения.

Материалы:

мягкая игрушка – дракончик Памси (игрушка может меняться в зависимости от ее наличия);

три стакана с водой;

блестки;

кусок глины;

плакат «Три настроения»;

текст рассказа «Памси грустит» (начало);

аудиокассета с записью песенки «Танец утят».

Ход занятия: 1. Знакомство.

Ведущий рассказывает о том, что на занятиях ребята будут учиться справляться с проблемами, которые нередко возникают у школьников и портят им настроение. Часто не получается сделать что-то так, как хотелось бы, иногда бывает грустно без близких людей, бывает обидно и т. д. Затем ребята знакомятся с игровым персонажем – дракончиком Памси, а ведущий объясняет, что Памси будет учиться справляться с трудностями вместе с ними.

2. Работа с текстом.

Ведущий читает детям начало рассказа «Памси грустит».

Памси грустит (начало)

На краю луга среди диких цветов есть каменная пещера. В пещере живет маленький дракончик по имени Памси. Памси– особенный дракончик. Дело в том, что он умеет думать. Памси очень любит учиться! Он уже умеет считать и знает названия всех цветов, растущих на лугу около пещеры. Но самое удивительное у Памси – это его мысли. Мысли Памси бывают очень разными. Иногда они похожи на праздничный салют – яркие, быстрые, как разноцветные искорки. Когда его мысли похожи на салют, они блестят, играют, мчатся, а мир вокруг кажется Памси таким разноцветным! В его голове появляются замечательные идеи. Когда мысли у Памси такие, то у него прекрасное настроение, и он мечтает, чтобы это продолжалось как можно дольше.

Но мысли не всегда похожи на салют, иногда они как озеро в центре весеннего луга – спокойные и тихие, очень-очень светлые. Все краски – как отражение в чистой и прозрачной воде. Когда его мысли такие, то он чувствует себя хорошо и уверенно. Он мечтает, чтобы так было всегда, и тогда душевное спокойствие никогда не покинет его.

Но иногда Памси чувствует себя очень плохо, даже отвратительно. То, что происходит с ним, напоминает что-то неприятное и мрачное. И тогда мысли Памси похожи на мутную лужу в плохую погоду. Они темные и вязкие. Памси называет Их гадкими. Когда у Памси такие неприятные мысли, он чувствует себя просто несчастным! Ему очень плохо, он расстроен. В такие моменты Памси хочет только одного: чтобы поскорее прошло неприятное состояние. Он ждет, ждет и ждет...

Памси даже устает от этого ожидания, и ему хочется знать: когда же снова будет хорошо, когда же он снова почувствует себя счастливым? Он понимает: для того чтобы плохие мысли ушли, что-то должно произойти, а что именно – Памси не знает.

Он лежит и ждет, ждет, ждет...

После чтения рассказа ведущий берет три стакана с водой и говорит следующее:

Когда Памси чувствует себя хорошо, у него все получается, он всем доволен и всех любит. В это время его настроение похоже на чистую воду, и мысли у него ясные и «чистые» (показывает стакан с чистой водой).

Когда в его голову приходят отличные идеи, то настроение бывает прекрасным, радостным и мысли становятся похожи на салют: они блестят и переливаются, как вода в этом стакане (бросает во второй стакан блестки и палочкой их размешивает).

Но бывает, что его мысли грустны и неприятны, ему или плохо, или обидно. Тогда его мысли похожи на темную, мутную воду (бросает кусочек глины в третий стакан).

3. Обсуждение.

Примерные вопросы для обсуждения:

Бывало ли у вас такое грустное настроение, как у дракончика Памси?

Когда?

Что вы чувствовали при этом?

О чем вы думали?

Как вы выходили из грустного состояния?

Нужно ли ждать, когда пройдет плохое настроение?

Что же нужно делать, чтобы оно прошло?

Ведущий вывешивает на доску плакат «Три настроения».

4. Учим правило.

Ведущий открывает детям «правило-секрет»: наше настроение зависит от наших мыслей. Поэтому, если хочешь, чтобы у тебя было хорошее настроение, думай о хорошем.

5. Домашнее задание.

Предложите детям:

в течение недели последить за своим настроением, отметить, каким оно чаще всего бывает;

если настроение станет плохим, попытаться «исправить» его при помощи хороших мыслей;

принести на следующее занятие рабочие тетради и изготовить карточки, изображающие три настроения («чистое», «блестящее», «темное»).

6. Завершение занятия.

Закончить занятие можно «танцем с дракончиком». Танец основан на игре «Дракон ловит свой хвост» и исполняется под музыку веселой песенки «Танец утят». Ведущий, стоящий первым, держит персонаж-игрушку на поднятой руке. Дети, взявшись за руки (цепочкой), изображают хвост дракона, подпрыгивая под музыку. Ребенок, замыкающий цепочку, управляет «хвостом», поворачиваясь в разные стороны.

На первом занятии «головой» дракона обязательно должен быть ведущий, а на последующих – те дети, которые отличились на занятии.

На этом занятии вводится ритуал приветствия и прощания: в конце занятия Памси всегда прощается с детьми, произнося слово «Пока!», а при встрече на следующем занятии говорит: «Привет!»

Занятие 2

Цели:

развивать у детей умение управлять своим настроением;

дать детям представление о взаимосвязи, существующей между мыслями и настроением;

развивать способность детей к рефлексии.

Материалы:

мягкая игрушка – дракончик Памси;

карточки, изображающие три настроения («чистое», «блестящее», «темное»);

плакаты, на которых перечислены положительные и отрицательные мысли: «Такие мысли всегда помогут мне», «Такие мысли мне мешают»;

наклейки для поощрения.

Ход занятия: 1. Повторение.

Обсуждается предыдущее занятие. Примерные вопросы для обсуждения:

О каких трех настроениях Памси мы узнали?

Какое настроение чаще всего бывало у вас на прошедшей неделе?

Что вы при этом чувствовали и какие у вас были мысли?

Ведущий предлагает вспомнить, в каком настроении дети оставили дракончика на прошлом занятии, и подумать над вопросами:

Чего ждет Памси?

Умеет ли он что-нибудь делать со своим настроением?

Нужно ли ждать, пока плохое настроение само пройдет?

Что нужно делать? Кто расскажет, как это сделать?

2. Работа с текстом.

Ведущий читает окончание рассказа «Памси грустит».

Памси грустит (окончание)

У Памси есть настоящий друг, очень близкий. Его имя Стефан. Это обычный мальчик. Памси зовет его просто Друг.

Друг знает о разных настроениях, он многое знает и о плохих мыслях. Но главное – Стефан знает, как избавиться от этих плохих мыслей. Стефану тоже семь лет, он первоклассник, и он хорошо научился прогонять плохие мысли.

Однажды Памси и Стефан гуляли среди высоких луговых цветов. У Памси было очень мрачное настроение.

О! – повторял Памси. – Неужели это настроение никогда не пройдет?! Я так устал! Будет ли мне снова хорошо? Когда же это случится?!

Что же должно случиться? – спросил Стефан.

Я не знаю, – ответил Памси, – но очень хочу, чтобы что-нибудь произошло и мое настроение изменилось.

Памси, необязательно ждать, пока что-то или кто-то поможет тебе. Ты и сам можешь изменить свое настроение, – сказал Стефан.

Я сам могу сделать так, что мне станет лучше? Но как? – удивился Памси.

Я научился избавляться от плохого настроения сам, и, если ты тоже хочешь научиться, я помогу тебе, – ответил Стефан.

Памси заволновался.

– Вот это да! – сказал он. – Я сам смогу избавляться от темных мыслей! Что же для этого нужно? Мои сильные лапы? Мой большой хвост? Мое свирепое дыхание? Или все это вместе?

– Нет! – засмеялся Стефан. – Ничего этого тебе не понадобится. Все, что являлось причиной твоей беды, – это же и поможет ее преодолеть.

Памси очень удивился.

Как так может быть? – спросил он.

Если твои плохие мысли приносят тебе неприятности, то твои хорошие мысли всегда помогут тебе, они самые верные твои помощники, – сказал Друг. Хорошие мысли никогда не покидают тебя. Возможно, тебе иногда покажется,

что они покинули тебя, но на самом деле они всегда с тобой, ты просто забыл про них.

Как это здорово, — воскликнул Памси. — Какой ты молодец, Стефан! Я тоже хочу этому научиться. Давай начнем прямо сейчас!

Хорошо, — сказал Стефан, — но ты тоже будешь мне помогать, мы будем помогать друг другу.

— Отлично! — засмеялся Памси и начал плясать на траве. Они веселились на лугу, думая о том, как замечательно узнать обо всех возможностях своих хороших мыслей.

3. Упражнение «Мысли и настроение».

Ведущий перечисляет мысли, отображенные на плакатах «Такие мысли всегда помогут мне» и «Такие мысли мне мешают», например: «я не умею», «я боюсь», «я справлюсь», «у меня получится», «все будет хорошо» и т. п., а дети при помощи карточек «называют» (показывают) настроение, которое этим мыслям соответствует. Угадавшие получают наклейки.

Кроме Стефана у Памси есть друг Кенгуру. Сейчас вы превратитесь в Кенгуру.

Участники делятся на пары. Один из них — кенгуру — стоит, другой — кенгуренок — сначала встает спиной к нему (плотно), а затем приседает. Оба участника берутся за руки. Задача каждой пары именно в таком положении, не разнимая рук, пройти до противоположной стены, до ведущего, обойти помещение, по кругу, попрыгать вместе и т. д.

На следующем этапе игры участники могут поменяться ролями, а затем — партнерами.

Участники игры в кругу делятся впечатлениями, ощущениями, возникшими у них при выполнении различных ролей.

4. Домашнее задание.

Предложите детям, чтобы они, если их будет что-то огорчать, попытались подумать иначе о том, что их расстраивает, попробовали изменить свое

отношение к этому. Можно использовать цветные наклейки: дарить их детям или приклеивать на тетради, чтобы в конце года каждый мог увидеть, как успешно он поработал. Наклейки можно заменить игрушечными-штампиками-печатами. Свою веселую печать может ставить на обложки тетрадей ребят сам дракончик Памси.

Если ученики уже умеют писать, то «хорошие» мысли можно записать в тетради.

Занятие 3

Цели:

учить детей различать эмоциональные ощущения, определять их характер (хорошо, радостно, неприятно);

знакомить их с разными способами выражения эмоций;

тренировать умение выражать эмоции в мимике.

Материалы:

мягкая игрушка – дракончик Памси;

раскраски двух видов для каждого ребенка;

цветные карандаши или фломастеры;

аудиокассета с записью спокойной, грустной и веселой музыки;

карточки с изображением трех настроений для каждого ребенка.

Ход занятия:

1. Игра-разминка.

Ведущий просит детей показать при помощи мимики:

свое сегодняшнее настроение;

то настроение, которое наиболее часто было у них на прошедшей неделе;

грустное настроение;

как справляться с плохим настроением.

При выполнении этого задания нужно, чтобы дети вспомнили положительные мысли, помогающие улучшить настроение.

2. Работа с раскрасками.

Ведущий раздает детям по две раскраски (на одной Памси изображен в грустном настроении, а на другой – в веселом) и просит раскрасить их цветными карандашами или фломастерами. Затем дети все вместе рассматривают рисунки, обсуждают, как они раскрашены.

Важно, чтобы дети пришли к выводу, что когда нам плохо, то все вокруг кажется мрачным, темным, неприятным, а когда хорошо – все изменяется, светлеет, словно оживает.

3. Работа с музыкальными отрывками.

Звучат отрывки веселой, грустной и спокойной мелодий. Дети должны поднять карточку, которая соответствует настроению каждого отрывка.

4. Завершение занятия.

Ведущий предлагает детям «станцевать с дракончиком» (см. занятие 1). На этот раз «головой» дракона будет ученик, хорошо поработавший на уроке.

5. Домашнее задание.

Предложите детям попробовать дома самостоятельно нарисовать дракончика Памси.

Занятие 4

Цели:

учить детей управлять своим настроением;
учить детей искать выход из трудных ситуаций.

Материалы:

мягкая игрушка – дракончик Памси;
сломанная игрушка;
текст рассказа «Вот если бы все было не так...» (начало).

Ход занятия:

1. Эмоциональный настрой.

Упражнение «Подарим друг другу улыбку».

Ведущий задает вопрос: «Можно ли грустить, когда улыбаешься?» – и предлагает, подумав о грустном, улыбнуться. В результате дети должны сделать

вывод: когда улыбаешься, настроение меняется само собой, поэтому улыбка может помочь справиться с плохим настроением.

2. Работа с текстом.

Ведущий читает начало рассказа о том, как Памси грустит из-за проблем со взрослыми (папы нет дома, уехала мама, взрослые не играют с ним и т. д.).

Вот если бы все было не так... (начало)

Однажды в выходной день Памси и Стефан грелись на солнышке, лежа на камнях. У Памси было такое несчастное лицо, какого Друг раньше не видел у него никогда.

Эх! – сказал Памси, – ... если бы все было по-другому!

Что ты имеешь в виду? – спросил Друг.

А то, – ответил Памси, – что я могу быть счастлив только тогда, когда все будет не так, как сейчас. – С этими словами Памси сделал вздох великого несчастья и отчаяния. – Вот если бы я умел выдыхать огонь, как взрослые драконы!.. Вот если бы моя чешуя была такой же блестящей, то я был бы как взрослый... Вот если бы наш папа жил с нами, то я бы с ним чаще общался... Вот если бы мне не надо было гулять с младшим братиком, то у меня было бы больше времени на игры с друзьями...

Тогда Друг ответил так:

– Памси, у всех вещей и явлений есть свои светлые и темные стороны, а ты видишь только темные стороны. Тебе нужно научиться видеть и светлые стороны, тогда ты будешь чувствовать себя отлично. Если видеть только темную сторону, то будешь чувствовать себя плохо, тебе всегда будет грустно. Научись выбирать.

– Я хочу, чтобы мне было хорошо, но не знаю, как это сделать, – сказал Памси. – Я хочу различать и правильно выбирать свои мысли. Хочу прогнать плохое настроение. Научи меня, Друг!

3. Обсуждение.

После чтения дети обсуждают, как можно изменить описанную ситуацию. Ведущий делает вывод, что бывают ситуации, которые нам не нравятся,

которые мы не можем изменить, но зато мы можем изменить свое отношение к этим ситуациям.

4. Опыт «Сломалась игрушка».

Ведущий показывает сломанную игрушку и спрашивает:

Может ли игрушка вновь стать целой?

А если долго ждать?

А если заплакать?

А если закричать?

Вывод: Ситуацию изменить нельзя, но можно изменить наше отношение к ней.

5. Домашнее задание.

Предложите детям подумать над тем, как Памси может изменить отношение к ситуациям, которые его огорчают.

Занятие 5

Цели:

научить детей поиску выхода из трудной ситуации, изменить которую невозможно;

ознакомить детей с «позитивным переформулированием» как способом изменения отношения к ситуации.

Материалы:

мягкая игрушка – дракончик Памси;

крупные макеты двух цветков;

текст рассказа «Вот если бы все было не так...» (окончание);

плакаты «Такие мысли всегда помогут мне», «Такие мысли мне мешают».

Ход занятия:

1. Повторение.

Дети предлагают свои варианты изменения отношения к ситуациям Памси. Затем ведущий просит ребят привести примеры ситуаций, когда их что-то огорчает, но изменить этого они не могут.

2. Работа с текстом.

Ведущий читает окончание рассказа «Вот если бы все было не так...».

Вот если бы, все было не так... (окончание)

Памси был очень удивлен, что можно прогонять темные мысли, когда только пожелаешь. Ему очень хотелось узнать, как же можно сделать это, и он с нетерпением ждал, когда же Друг научит его.

– Итак... Ты, Памси, грустишь из-за того, что не выдыхаешь огонь, как это делают взрослые драконы, и твоя чешуя не такая гладкая, как у них. Твой папа не живет с вами, и тебя это очень огорчает. У тебя остается мало времени для развлечений с друзьями из-за того, что тебе нужно гулять с младшим братом. Ты не можешь все это изменить, но ты можешь изменить свои мысли об этом. Попробуй подумать обо всем этом по-другому, как бы с другой стороны, а мысли выбирай только светлые. Памси был удивлен.

Как это – только светлые? – спросил он.

Очень просто! Ты собирал когда-нибудь цветы на лугу? Ты выбираешь лишь те, которые тебе нравятся. – Друг наклонился и сорвал два цветка. – Назовем один из них «Даже если...», а другой – «В любом случае...». Это один из способов избавления от темных мыслей. Мы постараемся обо всем, что тебя огорчает, думать по-другому при помощи этих слов. Говори их вместо слов сожаления, которые ты повторял, когда грустил («вот если бы все было по-другому...»). Теперь ты говори так: «Даже если я не умею выдыхать огонь, как взрослые, в любом случае, у меня есть друзья, такие же, как я, и хотя они тоже пока многого не умеют делать, как взрослые, нам бывает очень хорошо вместе. Даже если папа не живет с нами, я могу с ним видеться, когда захочу. Даже если мне приходится гулять с младшим братом, в любом случае, нам с ним бывает очень весело, и у меня остается время поиграть с друзьями».

Памси сделал большие глаза – оказалось, что изменять мысли не так уж и сложно!

Неужели это помогает прогонять темные мысли и исправлять плохое настроение? – спросил он Стефана.

Очень даже помогает, но иногда приходится повторять эти слова много раз, пока настроение не станет лучше.

Как твоё настроение сейчас? – спросил Друг.

О! Намного лучше! Но я хочу ещё потренироваться. Это гораздо лучше, чем ждать, когда все пройдет само собой.

3. Обсуждение.

После обсуждения рассказа ведущий говорит детям о том, что у каждого из нас бывают ситуации, которые нас огорчают, однако не стоит надолго «застревать» на грустных мыслях. Вместе с детьми он приходит к выводу – мы не можем изменить ситуацию, но можем сами выбирать, о чем думать и как думать.

4. Учим правило.

Для иллюстрации возможности выбора ведущий просит детей вспомнить, как они собирают цветы на лугу (срывают только те, которые нравятся). И вводит правило: «Мысли нужно выбирать, как цветы, – выбирай только красивые (положительные)». Затем он показывает два цветка, один из которых будет называться «Даже если...», а другой – «В любом случае...».

5. Упражнение «Даже если...» – «В любом случае...».

Дети распределяются на группы по трое. Группы выполняют упражнение по очереди.

Первый ученик произносит название первого цветка: «Даже если...», второй продолжает фразу, называя проблему: «... мне плохо, я невезучий, у меня нет папы...», третий называет второй цветок: «В любом случае...», ведущий заканчивает: «... я что-нибудь придумаю, но плакать и грустить не буду, это бесполезно».

Каждая следующая группа должна предлагать новую, еще не названную проблему. Упражнение проводится до тех пор, пока в нем не примут участие все дети. После этого ведущий подводит детей к пониманию того, что нет безвыходных ситуаций, и обо всем, что нас огорчает, можно думать по-другому.

6. Домашнее задание.

Нарисовать два цветка и потренироваться при помощи фраз «Даже если...» и «В любом случае...» изменять свое настроение, искать выход из сложной ситуации.

Занятие 6

Цели:

закрепить умение менять отношение к трудной ситуации.

Материалы:

мягкая игрушка – дракончик Памси;

две баночки с надписями: «Я справился», «Я не справился»;

фишки;

текст рассказа «Я не могу этого вынести!» (начало).

Ход занятия: 1. Повторение.

Дети вместе с ведущим рассматривают рисунки цветков, выполненные дома. Вспоминают, как меняли свое отношение к трудной ситуации при помощи цветов и фраз «Даже если...» и «В любом случае...».

2. Работа с текстом.

Ведущий читает начало рассказа «Я не могу этого вынести».

«Я не могу этого вынести»

Однажды Стефан пришел в гости к Памси, который только что вернулся с прогулки. Памси был в ярости. Он метался по пещере, бил с силой хвостом по полу. Когда Друг вошел к нему в пещеру, то услышал, как он кричал: «Я не могу этого вынести!»

Чего ты не можешь вынести? – спросил Стефан.

Я не могу вынести, когда другие драконы корчат мне рожи и дразнят меня! Они выводят меня из себя!!!

Успокойся, Памси, – сказал Друг, – ты сейчас очень рассержен, и мы не сможем поговорить, если ты не успокоишься. Мы что-нибудь обязательно придумаем, когда ты сможешь спокойно все объяснить. Я тоже не люблю, когда меня дразнят.

О Стефан, как обидно, когда другие корчат мне рожи и обзывают меня! Мой светлый ум куда-то прячется от обиды, а темные мысли прыгают в голове, как хищники.

Памси, разве от тебя зависит, что говорят и делают другие драконы? Разве можешь ты заставить их думать и действовать по-другому?

Конечно нет, – ответил Памси, – это же их мысли и их действия.

Но ты забыл, Памси, что у тебя есть что-то, что ты можешь изменять, если захочешь. Что это, Памси?

Да, да я помню – это мои мысли, но поверь, что когда ты слышишь, как тебя обзывают, то трудно думать в этот момент о чем-то хорошем.

Друг улыбнулся, его глаза заблестели озорными искорками.

– Ты совсем забыл, Памси, что у тебя есть еще и блестящие мысли. Это как раз то, что тебе нужно сейчас! Светлые и блестящие мысли могут очень многое.

Памси и Друг стали что-то придумывать, постоянно перешептываясь и хихикая. О чем они шептались, могли слышать разве что бабочки да луговые цветы. Было заметно, что им весело и что они что-то придумали. Это был план!

3. Обсуждение.

После того, как дети прослушали рассказ, ведущий просит их ответить на вопрос: «Как помочь Памси найти выход из этой ситуации?» Обсуждаются все предложенные детьми варианты.

4. Упражнение «Я справился!».

Ведущий предлагает детям различные ситуации, например: «Тебя дразнят», «Друг не пригласил тебя на день рождения», «Тебе не купили понравившуюся игрушку» и т. д. Желающие предлагают свои способы действий, которые затем обсуждаются всеми остальными. Если ребенку, предложившему свой вариант, удалось, по мнению остальных, справиться с ситуацией, то фишку он бросает в баночку «Я справился», если нет – в баночку «Я не справился».

5. Домашнее задание.

Попросите детей подумать вместе с родителями, как помочь Памси выйти из трудной ситуации, а также приготовить дома баночки или коробочки с надписями «Я справился», «Я не справился» и опускать в них фишки (пуговицы, бусинки): в случае победы над сложной ситуацией – в первую баночку, в случае неудачи – во вторую.

Занятие 7

Цели:

дать представление о связи между мыслями и поведением.

Материалы:

мягкая игрушка – дракончик Памси;

текст рассказа «Я не могу этого вынести!» (окончание);

баночка с надписью «Я справился»;

фишки.

Ход занятия:

1. Повторение.

Дети приводят примеры трудных ситуаций, из которых они смогли выйти с помощью приобретенных навыков.

Ведущий спрашивает, удалось ли детям разгадать план Памси.

Дети предлагают различные варианты поведения Памси в сложившейся ситуации:

дразнить обидчиков;

пожаловаться взрослым;

наказать, обратившись к друзьям постарше;

не обращать внимания и др.

Ведущий вместе с детьми разбирает каждый предложенный вариант.

2. Работа с текстом.

Ведущий читает окончание рассказа «Я не могу этого вынести!».

Я не могу этого вынести! (окончание)

На следующий день Памси снова вышел погулять к другим драконам. Самый большой из них, дракон по имени Боден, который часто задибался и обижал других, вышел вперед и начал обзывать Памси и корчить ему рожи. Обычно Памси старался спрятаться, но только не на этот раз. Он уже хорошо потренировался, поэтому уверенно подошел прямо к обидчику и спокойным, но громким голосом сказал: «Послушай, это же твои глаза, твой рот и твой нос. Все принадлежит тебе, и ты можешь использовать их как угодно: кривляться, гримасничать. Но есть один недостаток, который нужно исправить: твои уши не участвуют в этом деле, хотя они имеют полное право на это. Мне кажется, что ты должен шевелить ушами, когда корчишь рожу». Сказав это, Памси повернулся и ушел, оставив застывшего от изумленья Бодена и всю его компанию.

Позднее Памси и Друг обсуждали произошедшие события.

Как ты думаешь, перестанет теперь Боден строить тебе рожи и обзывать тебя? – спросил Друг.

Может быть, перестанет, а может, нет, – ответил Памси. – Это его право, но я уже больше не собираюсь убегать и плакать из-за этого.

Что же ты будешь делать, если он снова начнет дразниться?

Я напомню ему про уши, – хихикнув, ответил Памси.

Каждый раз, как только Боден начинал дразнить Памси, он был готов ответить ему. В первый день после своей победы, когда Боден попытался снова дразнить его, Памси сказал, что Бодену нужно еще потренироваться шевелить ушами. На второй день он сказал, что нужно еще долго тренироваться. На третий день он сказал, всплеснув руками: «О! Ты никогда не научишься!»

И задира Боден, не выдержав, убежал. Он был страшно зол. Вбежав в свою пещеру, он закричал: «Я не могу этого вынести!» Боден бил хвостом по каменному полу и топал ногами так сильно, что когда его брат вошел в пещеру, он очень удивился и спросил:

Что с тобой? Кто тебя так разозлил?

Я не могу больше терпеть того, что этот маленький Памси не реагирует на мои оскорбления и даже смеется надо мной! Ему безразлично, что я строю рожи, он говорит, что если это мое лицо, то я могу с ним делать все, что захочу. Он даже советует мне, как строить рожи получше, и говорит, что нужно еще и шевелить ушами!

Да! Ты здорово разозлился! Что же ты теперь будешь делать? – спросил брат.

Я поищу кого-нибудь другого, кому можно строить рожи и кого легко вывести из себя.

На следующее утро Памси проснулся в прекрасном настроении и был полон сил и энергии. Он чувствовал себя повзрослевшим. Еще недавно было столько всего, чего он не мог вынести, а сейчас он понимал и ощущал, что сможет выдержать многое, и это было замечательное чувство.

Памси знал, что в этом ему помогают его светлые и блестящие мысли. Он улыбался, думая об этом. Все чаще Памси стал замечать, что его мысли и чувства соответствуют друг другу.

3. Обсуждение.

Что помогло Памси справиться с трудной ситуацией?

Как он научился действовать?

Какие мысли использовал Памси?

Какую часть плана ему помогли составить «чистые» мысли, какую – «блестящие»?

Что еще понадобилось Памси, чтобы научиться так вести себя? (смелость, уверенность, юмор)

4. Игра «Я справлюсь».

Ведущий предлагает детям различные ситуации. Тот, кто считает, что сможет справиться, поднимает обе руки вверх, а кто не знает выхода из предложенной ситуации – прячет руки за спину.

Можно предложить следующие варианты: тебя дразнят; у тебя отобрали любимую игрушку; тебе не разрешают смотреть телевизор; тебе не подарили обещанный подарок; друг обиделся; ты поссорился с братом или сестрой и т. д.

Идет обсуждение. Ребята рассказывают, как будут себя вести в этих ситуациях. Если предложенный вариант одобряет большинство детей, то следует положить фишку в баночку «Я справился».

Упражнение для закрепления: В эту игру хорошо сыграть с группой детей, страдающих скованностью и пассивностью.

«Все мы – львы, большая львиная семья. Давайте устроим соревнование, кто громче рычит. Как только я скажу: «Рычи, лев, рычи!», пусть раздастся самое громкое рычание».

«А кто может рычать еще громче? Хорошо, рычите, львы... И это – львиный рык? Это писк котенка. Нужен громогласный рев». После этого пусть все построится в затылок друг другу, положив руки на плечи стоящего впереди. Вы – паровоз. Начинайте медленно двигаться по периметру комнаты с пыхтением и свистом. Обойдя комнату один раз, встаньте в конце «состава», а место «паровоза» займет стоявший за вами ребенок. Он должен двигаться немного быстрее и звуки производить более громкие. Продолжайте игру, пока каждый не побывает в роли паровоза. В конце игры может произойти «крушение»: все валятся на пол».

5. Домашнее задание.

До следующего занятия при каждой победе над трудной ситуацией опускать фишку (бусинку, пуговку) в баночку с надписью «Я справился».

Занятие 8

Цели:

закрепить навыки работы с «позитивными мыслями»;

закрепить представление о том, что мысли могут управлять нашими поступками.

Материалы:

мягкая игрушка – дракончик Памси;
баночки с надписями «Я справился», «Я не справился»;
фишки;
текст рассказа «Мне плохо!» (начало).

Ход занятия: Повторение.

Ведущий спрашивает детей о том, насколько успешно им удастся справляться с трудными ситуациями, и задает им следующие вопросы:

Кто уже положил хотя бы одну фишку в баночку с надписью «Я справился»?

Кто может рассказать о том, как это было?

2. Работа с текстом.

Ведущий читает начало рассказа «Мне плохо!» о том, как что-то произошло по вине Памси, хотя он этого совсем не хотел.

Мне плохо! (начало)

Один раз в году, в самом начале лета, у всех живущих в долине драконов бывает замечательный праздник. Он называется «Праздник дракона».

Этот праздник любят все драконы и с нетерпением ждут его целый год.

В этот праздничный день невозможно застать дома ни одного дракона – все выходят к берегу океана. Они берут с собой лопаты, ведра, совки для песка, а также приносят одеяла и угощения. Каждый год в этот день драконы все вместе строят огромный песочный замок. Он гораздо выше самих драконов, поэтому они берут с собой лестницы. Огромные стены и башни замка украшаются розовыми флажками, а глубокий ров вокруг замка наполняется водой. Чтобы построить такой замок, необходимо целый день работать многим драконам. Когда строительство замка заканчивается, все драконы встают вокруг замка, берутся за руки и водят хоровод, поют свои любимые песни, смеются и радуются. Затем они наблюдают, как набегающие волны прилива медленно размывают стены песочного замка. Все садятся на одеяла, угощаются и отдыхают.

Пришел Праздник Дракона и в этом году. Памси пригласил поучаствовать и повеселиться на празднике своего друга Стефана.

Замок был построен, драконы уже взялись за руки, чтобы спеть песни, как вдруг Памси почувствовал какое-то неприятное щекотание в носу. Он задышал быстрее, его грудная клетка наполнилась воздухом, ему показалось, что он сейчас взорвется! Памси постарался задержать дыхание, попытался потереть нос, закрыл глаза, но ничего не помогало.

Не сумев справиться, Памси чихнул. Да так сильно, что замок зашатался от вырвавшегося из его груди воздуха. Со звуком «Бум!!!» он осыпался в ров с водой и полностью исчез.

Все драконы восприняли это очень спокойно, хотя и огорчились, но никто из них не стал обвинять Памси в том, что произошло, они понимали, что у него это получилось нечаянно.

Они даже пытались успокоить себя и Памси, говоря, что к вечеру замок все равно бы смыли волны: «Главное, что мы его построили и великолепно потрудились, нам было очень хорошо работать всем вместе».

Даже задира Боден был сдержан и вежлив с Памси.

Но Памси был безутешен! Замок погружался в воду, а Памси погружался в темное настроение.

– О, Стефан, какой я невезучий! Я всегда что-то делаю не так! Я не гожусь ни на что! Я испортил замок и наш общий праздник!

Чем больше он прислушивался к темным мыслям, тем хуже себя чувствовал.

– Мне очень плохо! Никто не захочет приглашать меня на праздники, если я приношу одни неприятности! Мне плохо! Мне плохо! Мне плохо! – повторял и повторял Памси.

3. Обсуждение.

– Бывали ли вы причиной какого-то происшествия, хотя это случилось нечаянно? Например, разбились что-то, забыли сделать, нечаянно толкнули, что-то сломали или испортили...

Как вы выходили из этой ситуации?

Как поступил Памси?

Что бы вы ему посоветовали?

Как мы себя чувствуем, если не можем что-то изменить?

О чем может подумать Памси, чтобы не погрузиться в плохие мысли?

Всегда ли помогает нам жалость к себе?

Бывало ли так, что вы уставали от жалости к себе?

Как избавиться от жалости к себе? (Заняться чем-то интересным, почитать, погулять, порисовать.)

4. Упражнение.

Ведущий предлагает детям проверить, как слова и мысли влияют на состояние человека. С этой целью дети выполняют следующее упражнение.

Ведущий подходит по очереди к каждому ребенку и просит его вытянуть вперед руку. Затем он старается опустить руку ребенка вниз, нажимая на нее сверху. Ребенок должен удерживать руку, говоря при этом вслух: «Я сильный!» На втором этапе выполняются те же самые действия, но уже со словами «Я слабый».

Попросите детей о том, чтобы они произносили слова с соответствующей их смыслу интонацией. Затем обсудите, в каком случае им было легче удерживать руку и почему.

Постарайтесь подвести детей к выводу о том, что поддерживающие слова помогают нам справляться с трудностями и побеждать.

Для закрепления проводится игра «Щепка»

Эта игра способствует созданию спокойной, доверительной атмосферы в группе.

Участники встают в два длинных ряда, один напротив другого. Это – берега реки. Расстояние между рядами должно быть больше вытянутой руки. По реке сейчас поплывут Щепки. Один из желающих должен «проплыть» по реке. Он сам решит, как будет двигаться: быстро или медленно.

Участники игры – «берега» – помогают руками, ласковыми прикосновениями, движению щепки, которая сама выбирает путь: она может плыть прямо, может крутиться, может останавливаться и поворачивать назад... Когда Щепка проплывет весь путь, она становится краешком берега и встает рядом с другими. В это время следующая Щепка начинает свой путь...

Упражнение можно проводить как с открытыми, так и с закрытыми глазами (по желанию самих Щепок).

5. Домашнее задание.

Попросите детей поразмышлять о том, как наши мысли влияют на наши возможности.

Занятие 9

Цели:

учить детей применять полученные навыки изменения отношения к ситуации;

учить детей способам саморегуляции.

Материалы:

мягкая игрушка – дракончик Памси;

баночки с фишками;

наклейки-поощрения;

аудиокассета с записью спокойной, медленной музыки;

текст рассказа «Мне плохо!» (окончание).

Ход занятия: 1. Повторение.

Ведущий спрашивает:

У кого в баночке с названием «Я справился» уже много фишек?

Можете ли вы рассказать хотя бы о некоторых случаях, когда вам удалось справиться с непростой ситуацией?

Что для этого потребовалось?

2. Работа с текстом.

Ведущий читает окончание рассказа «Мне плохо!».

Мне плохо! (окончание)

Темные мысли еще никогда так не захватывали Памси. Обычно Стефан был выдержан и терпелив, он объяснял Памси, как справляться с темными мыслями, но не сейчас!

Друг подошел к Памси, который убежал подальше ото всех, и сказал:

– Памси, ты мой лучший друг и самый необыкновенный дракон, которого я только знаю. Ты уже многое знаешь и умеешь, и ты прекрасно понимаешь, какие мысли завладели сейчас тобой. Ты решил жалеть себя, это значит – оставаться со своими темными мыслями. Но я сделал другой выбор и не хочу иметь дело с темными мыслями. Если ты передумаешь и захочешь изменить свои мысли, – ты знаешь, как это сделать. Тогда приходи, я буду очень рад.

С этими словами Стефан встал и зашагал туда, где шел праздник и было весело.

Памси очень хотелось возразить, сказать, что у него нет темных мыслей, но он понимал, что это они заставляют его думать, будто все плохо, и жалеть себя. Он понимал, что может избавиться от них, но решил остаться с темными мыслями столько, сколько сможет.

, «Так, – думал Памси,– если темные мысли заставляют меня говорить, что мне плохо, то буду это говорить столько, сколько смогу». И он начал повторять:

– Мне плохо! Мне плохо! Мне плохо! Мне плохо! Мне плохо! Мне плохо! Мне плохо!

Он повторил эти слова только семь раз, а решил произнести их сто раз. Как это еще долго! Памси попытался говорить быстрее:

Мне плохо! Мне плохо! Мне плохо! Он зевнул и продолжал:

Мне плохо! Мне плохо! Мне плохо! Ему уже приходилось заставлять себя.

«Ох! Это же становится смешным! Зачем я здесь сижу и жалею себя, когда все веселятся, и я мог бы быть с ними», – подумал Памси вскочил и прокричал:

– Я не хочу оставаться с темными мыслями! Мне надоело жалеть себя, и это просто глупо! Почему я сижу здесь, когда вокруг столько приятного и интересного?!

Он побежал по берегу догонять Стефана и так сильно разбежался, что от радости чуть было не сбил его с ног. А Друг так обрадовался Памси, что даже этого и не заметил.

3. Обсуждение.

Как вел себя Друг на этот раз?

Почему он не стал помогать Памси? (Он уже учил Памси, теперь выбор был за ним.)

Какой выбор сделал Памси?

Смог ли Памси справиться сам?

Жалел ли себя Памси?

Часто ли вы жалеете себя?

Уставали ли вы когда-нибудь от жалости к себе?

Как долго нужно жалеть себя?

Постарайтесь, чтобы дети поняли: мы можем немного пожалеть себя, но если слишком увлекаемся жалостью к себе и не можем остановиться, то это чувство начинает мешать нам. Перестать жалеть себя – это словно выбросить «темные» мысли в мусорное ведро.

4. Игра-упражнение «Мусорное ведро».

Дети пишут на листах бумаги «Мне плохо», «Мне жаль себя» и пр. столько раз, сколько они смогут и захотят. Затем читают вслух и обсуждают:

Какие это мысли?

Нужны ли они нам?

Помогают ли эти мысли нам жить?

Зачем же их читать?

Зачем же их хранить?

Учитель просит детей скомкать листочки, порвать их со словами: «Эти мысли мне мешают, они мне не нужны!» – и выбросить в мусорное ведро.

5. Упражнение «Рисуем картинки в уме».

Под спокойную музыку ведущий тихим голосом медленно говорит:

– Сядьте удобно, плечи опущены, руки свободно лежат на коленях, голова чуть наклонена вниз. Дышите ровно и свободно. Представьте, что вы справились с трудной ситуацией. Вы испытали гордость. Вам приятно, и вы говорите себе: «Я справился». Вам приятно ощущать себя сильнее ситуации. Вы мысленно говорите: «Я умею владеть собой». От этих слов силы наполняют вас еще больше, и ваши плечи выпрямляются, голова гордо поднимается, вы словно растете. Откройте глаза и скажите три раза: «Я умею владеть собой».

6. Домашнее задание.

Предложите детям попробовать использовать прием «Мусорное ведро» у себя дома тогда, когда им будет плохо, и поучиться перед сном рисовать «картинки в уме».

Занятие 10

Цели:

осознание понятия «тревога», «решительность».

Материалы:

мягкая игрушка – дракончик Памси;

аудиокассета с музыкой для релаксации;

плакат «Чашка доброты».

Ход занятия:

1. Повторение.

Ведущий с помощью вопросов выявляет уровень усвоения предыдущего материала:

Кто из вас пытается исправлять свое плохое настроение?

Кто может рассказать нам о том, как ему это удавалось сделать?

Кто из вас сам исправляет свое состояние?

Что такое решительность?

Какие мысли помогают быть решительными, самостоятельными?

2. Упражнение «Волшебная чашка».

Дети под музыку для релаксации выполняют задания ведущего...

Сядьте удобно, прикройте глаза, дышите спокойно, ровно и глубоко. Расслабьтесь. Представьте себе белый экран, сосредоточьтесь на нем. Вообразите, что вы видите на нем свою любимую чашку. Раскрасьте ее так, как вам хочется. Еще раз внимательно рассмотрите чашку. Наполните ее до краев вашим любимым напитком. Представьте и постарайтесь мысленно нарисовать рядом с вашей чашкой другую, чужую. Она пустая. Отлейте из своей чашки в пустую. Рядом еще пустая чашка, еще и еще... Отливайте из своей в пустые и не жалейте. А сейчас посмотрите снова в свою чашку. О! Она снова полна до краев! Что же с ней случилось? Почему так произошло?.. Ваша чашка особенная – волшебная. Мы можем отливать из нее, а она всегда будет полной. Эта чашка – твоя! Она наполнена твоей добротой! Откройте глаза. Спокойно и уверенно скажите: «Это я! У меня есть такая чашка!»

3. Обсуждение.

Завершив упражнение, дети рассказывают о том, какие чашки видели, обмениваются мнениями, почему чашка всегда оставалась полной. Памси показывает плакат со своей чашкой. Ведущий задает вопросы:

Почему чашка становилась все полней, хотя из нее отливали напиток в другие чашки? (Чем больше отдаешь доброты другим – тем больше доброты получаешь обратно. Если справишься с этим заданием, то ты еще и смог сам решить сложную задачу – наполнить другую чашку, не убавив из своей)

Можно ли всем стать решительным? Как?

4. Домашнее задание.

Нарисовать дома свою чашку доброты и написать на ней «Моя доброта».

Сырые баллы после проведения программы и математическая обработка
данных

Таблица 1

Уровень тревожности у детей экспериментальной группы (методика «Диагностика уровня школьной тревожности Филипса») на контрольном этапе эксперимента

| № | Ф.И. ученика | Кол-во полученных баллов |
|---|--------------|--------------------------|
| • | Оля А. | 32 |
| • | Дина А. | 56 |
| • | Лена А. | 47 |
| • | Алена Б. | 57 |
| • | Нина К. | 40 |
| • | Андрей К. | 55 |
| • | Дима К. | 48 |
| • | Женя К. | 32 |
| • | Юля Л. | 48 |
| • | Алексей М. | 46 |
| • | Юля Р. | 55 |
| • | Андрей З. | 54 |
| • | Андрей З. | 33 |
| • | Оля П. | 34 |
| • | Аркадий С. | 46 |
| • | Алик С. | 36 |
| • | Толя С. | 55 |
| • | Гуля С. | 46 |
| • | Таня Ш. | 45 |

| | | |
|---|-----------|----|
| • | Сереза С. | 48 |
|---|-----------|----|

Уровень тревожности у детей контрольной группы (методика «Диагностика уровня школьной тревожности Филипса») на контрольном этапе эксперимента

| № | Ф.И. ученика | Уровень общей тревожности в школе | |
|---|--------------|-----------------------------------|---------------------------|
| | | Кол-во полученных баллов | Оценка уровня тревожности |
| • | Аня М. | 25 | В |
| • | Алла И. | 35 | В |
| • | Кира П. | 34 | Н |
| • | Арина К. | 33 | С |
| • | Маша Т. | 45 | С |
| • | Маша С. | 37 | С |
| • | Оля К. | 34 | В |
| • | Соня В. | 23 | С |
| • | Мила Т. | 34 | В |
| • | Игорь Л. | 33 | С |
| • | Дима Т. | 55 | В |
| • | Дима Б. | 25 | С |
| • | Сева М. | 34 | В |
| • | Степа Р. | 25 | С |
| • | Радик Ч. | 33 | В |
| • | Илья А. | 36 | С |
| • | Саша Т. | 47 | С |
| • | Миша Ю. | 34 | Н |
| • | Саша Н. | 28 | С |
| • | Алеша У. | 34 | С |

Таблица 3

Расчеты математической статистики при оценке изменений по методике
.Филлипса в экспериментальной и контрольной группах

| № | Выборки | | Отклонения от среднего | | Квадраты отклонений | |
|----------|---------|------|------------------------|-------|---------------------|--------|
| | В.1 | В.2 | В.1 | В.2 | В.1 | В.2 |
| 1 | 32 | 25 | -13.65 | -9.2 | 186.3225 | 84.64 |
| 2 | 56 | 35 | 10.35 | 0.8 | 107.1225 | 0.64 |
| 3 | 47 | 34 | 1.35 | -0.2 | 1.8225 | 0.04 |
| 4 | 57 | 33 | 11.35 | -1.2 | 128.8225 | 1.44 |
| 5 | 40 | 45 | -5.65 | 10.8 | 31.9225 | 116.64 |
| 6 | 55 | 37 | 9.35 | 2.8 | 87.4225 | 7.84 |
| 7 | 48 | 34 | 2.35 | -0.2 | 5.5225 | 0.04 |
| 8 | 32 | 23 | -13.65 | -11.2 | 186.3225 | 125.44 |
| 9 | 48 | 34 | 2.35 | -0.2 | 5.5225 | 0.04 |
| 10 | 46 | 33 | 0.35 | -1.2 | 0.1225 | 1.44 |
| 11 | 55 | 55 | 9.35 | 20.8 | 87.4225 | 432.64 |
| 12 | 54 | 25 | 8.35 | -9.2 | 69.7225 | 84.64 |
| 13 | 33 | 34 | -12.65 | -0.2 | 160.0225 | 0.04 |
| 14 | 34 | 25 | -11.65 | -9.2 | 135.7225 | 84.64 |
| 15 | 46 | 33 | 0.35 | -1.2 | 0.1225 | 1.44 |
| 16 | 36 | 36 | -9.65 | 1.8 | 93.1225 | 3.24 |
| 17 | 55 | 47 | 9.35 | 12.8 | 87.4225 | 163.84 |
| 18 | 46 | 34 | 0.35 | -0.2 | 0.1225 | 0.04 |
| 19 | 45 | 28 | -0.65 | -6.2 | 0.4225 | 38.44 |
| 20 | 48 | 34 | 2.35 | -0.2 | 5.5225 | 0.04 |
| Суммы: | 913 | 684 | 0 | -0 | 1380.55 | 1147.2 |
| Среднее: | 45.65 | 34.2 | | | | |

Таблица 4

Расчеты математической статистики при оценке изменений в экспериментальной группе до и после проведения психолого-педагогической окррекции

| № | Выборки | | Отклонения от среднего | | Квадраты отклонений | |
|----------|---------|------|------------------------|-------|---------------------|--------|
| | В.1 | В.2 | В.1 | В.2 | В.1 | В.2 |
| 1 | 32 | 16 | -13.65 | -9.2 | 186.3225 | 84.64 |
| 2 | 56 | 12 | 10.35 | 0.8 | 107.1225 | 0.64 |
| 3 | 47 | 18 | 1.35 | -0.2 | 1.8225 | 0.04 |
| 4 | 57 | 12 | 11.35 | -1.2 | 128.8225 | 1.44 |
| 5 | 40 | 12 | -5.65 | 10.8 | 31.9225 | 116.64 |
| 6 | 55 | 18 | 9.35 | 2.8 | 87.4225 | 7.84 |
| 7 | 48 | 16 | 2.35 | -0.2 | 5.5225 | 0.04 |
| 8 | 32 | 16 | -13.65 | -11.2 | 186.3225 | 125.44 |
| 9 | 48 | 21 | 2.35 | -0.2 | 5.5225 | 0.04 |
| 10 | 46 | 12 | 0.35 | -1.2 | 0.1225 | 1.44 |
| 11 | 55 | 15 | 9.35 | 20.8 | 87.4225 | 432.64 |
| 12 | 54 | 12 | 8.35 | -9.2 | 69.7225 | 84.64 |
| 13 | 33 | 15 | -12.65 | -0.2 | 160.0225 | 0.04 |
| 14 | 34 | 14 | -11.65 | -9.2 | 135.7225 | 84.64 |
| 15 | 46 | 15 | 0.35 | -1.2 | 0.1225 | 1.44 |
| 16 | 36 | 22 | -9.65 | 1.8 | 93.1225 | 3.24 |
| 17 | 55 | 22 | 9.35 | 12.8 | 87.4225 | 163.84 |
| 18 | 46 | 17 | 0.35 | -0.2 | 0.1225 | 0.04 |
| 19 | 45 | 18 | -0.65 | -6.2 | 0.4225 | 38.44 |
| 20 | 48 | 16 | 2.35 | -0.2 | 5.5225 | 0.04 |
| Суммы: | 913 | 684 | 0 | -0 | 1380.55 | 1147.2 |
| Среднее: | 45.65 | 34.2 | | | | |