

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

ЧЕРНЯВСКАЯ АННА ДЕНИСОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В
СИТУАЦИЯХ ЗАТРУДНЕНИЯ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

Руководитель
канд. психол. наук, доцент Миллер О.М.

Обучающийся
Чернявская А.Д.

Дата защиты
23.06.2020

Оценка

Красноярск 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИТУАЦИЯХ ЗАТРУДНЕНИЯ	5
1.1. Эмоциональные переживания: суть, компоненты, типы.	5
1.2. Характеристика детей младшего школьного возраста и их эмоциональной сферы.....	13
1.3. Переживания младших школьников в ситуациях затруднения	17
Выводы по главе 1.....	23
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИТУАЦИЯХ ЗАТРУДНЕНИЯ	25
2.1. Организация исследования	25
2.2. Анализ полученных данных по методикам	28
2.3. Рекомендации по снижению риска возникновения негативных переживаний у младших школьников.....	36
Выводы по главе 2.....	38
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	40
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	45
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	48

ВВЕДЕНИЕ

Эмоции являются важнейшей сферой психики, поскольку они структурируют человеческий опыт, влияют на самопонимание, мироощущение, поведение. Эмоциональные реакции сопровождают человека в различных сферах его жизнедеятельности, все взаимодействие с окружающей средой вызывает ту или иную эмоциональную окраску.

Проблема эмоциональных переживаний является одной из важнейших проблем в психологической науке. Ее исследованию были посвящены работы многих отечественных и зарубежных психологов (Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, Ф.Е. Василюк, Б.И. Додонов, С.Л. Рубинштейн, К. Изард и др.).

Немаловажным является изучение возникающих эмоциональных переживаний в затруднительных ситуациях у младших школьников, поскольку доминирующая эмоция в той или иной деятельности оказывает влияние на мотивацию, самочувствие ученика, процесс и результат выхода из затруднительной ситуации. Круг школьных ситуаций, вызывающих эмоциональные переживания ребенка широк. Это могут быть авторитарность преподавателей, проверка и оценка знаний, обвинения, опускающиеся до обсуждения личностных черт, ситуации неуспеха в деятельности, трудности в межличностном общении со сверстниками и другие.

Переход в начальную школу может обострить прежние проблемы детей, как явные, так и скрытые от внимания педагогов и родителей, а также спровоцировать появление новых, связанных с изменением отношения к себе, окружающим, к учебе. Существование этих проблем у учащихся проявляется в переживании различных негативных эмоций и состояний, в том числе тревожности, страха и неуверенности в себе. Все сказанное говорит об актуальности изучения эмоциональных переживаний у учащихся и необходимости их психолого-педагогического сопровождения.

Цель исследования: изучить особенности эмоциональных переживаний младших школьников в ситуациях затруднения.

Задачи:

1. Изучить теоретические подходы к особенностям переживаний детей младшего школьного возраста в ситуациях затруднения;
2. Подобрать методики и эмпирически исследовать проблему;
3. Проанализировать и проинтерпретировать результаты исследования;
4. Разработать психолого-педагогические рекомендации по снижению риска возникновения негативных переживаний в школьной среде.

Объект исследования: эмоциональные переживания.

Предмет исследования: особенности эмоциональных переживаний младших школьников в ситуациях затруднения.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что особенности переживаний младших школьников в ситуациях затруднения в отношениях со сверстниками и родителями, опосредованы отношением к учителю. При этом если обучающиеся второго класса, испытывая негативные переживания, видят источник разрешения затруднений в учителе, то обучающиеся четвертого класса, напротив, испытывают негативные переживания в ситуации получения помощи от педагога.

Методы исследования:

– теоретические: анализ, сравнение, обобщение психолого-педагогической литературы;

– эмпирические: модифицированный фрустрационный тест Розенцвейга (детский вариант); опрос, направленный на выявление выраженности эмоций в ситуациях затруднения; методика измерения уровня самооценки Дембо-Рубинштейн.

– количественный и качественный анализ полученных данных: коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

База исследования: 25 обучающихся второго класса (8-9 лет), 23 обучающихся четвертого класса (10-11 лет) в МБОУ СОШ №XX г. Красноярск.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИТУАЦИЯХ ЗАТРУДНЕНИЯ

1.1. Эмоциональные переживания: суть, компоненты, типы.

Человек способен переживать разнообразные эмоции и эмоциональные проявления, которые влияют на его деятельность и поведение. Однозначного понятия «переживания» в науке нет. В самом общем виде оно представляет собой отражение индивидом своего психического состояния в форме ощущений, впечатлений, выступающее как событие собственной жизни. Многие авторы отождествляют данное понятие с понятием «эмоции». В работе Е.П. Ильина эмоции рассматриваются как переживание, душевное волнение [12]. Более широким термином в отношении эмоциональных переживаний можно назвать понятие эмоционального реагирования, которое определяется как некий рефлекторный ответ на эмоциогенный раздражитель, несущий в себе положительные или отрицательные переживания, оказывая влияние на деятельность, стимулируя или тормозя ее [6]. Такие авторы как Е.П. Ильин, Н.Д. Левитова отмечали, что эмоциональное реагирование – это реакция не отдельной системы, а личности с ее прошлым индивидуальным опытом, включающим процессы физиологических и психологических изменений, относящихся ко всем сторонам личности [4].

В связи с этим эмоциональное реагирование содержит в себе несколько компонентов: физиологический, экспрессивный и импрессивный [12]. Первый компонент включает в себя реакцию организма на вегетативном уровне, например, это могут быть изменения частоты сердечных сокращений, частоты дыхания, изменение биоэлектрической активности мозга.

Экспрессивный компонент характеризуется внешними изменениями во время переживания эмоций или эмоциональных состояний. Экспрессия выражается в изменениях мимики, пантомимики, двигательных реакциях, тембре голоса. Мимические средства экспрессии изучались многими учеными

XX века – К. Изардом, П. Экманом, В.А. Барабанщиковым, Т.Н. Малковой А.А. Бодалевым, О. Клайнбергом, и др. Были описаны мимические признаки базовых эмоций и различия в выражении одних и тех же эмоций в разных культурах. Произошло разделение понятий «выражение эмоций» и «внешние эмоциональные проявления», где последнее означает непосредственную репрезентацию эмоциональных состояний во вне, а под «выражением эмоций» понимается «комплекс направленных действий, связанных с пережитым, при этом выражение эмоций рассматривалось как компонент структуры личности, ее характера» [27, с. 297].

Импрессивный компонент выражается во внутренних переживаниях и ощущениях при участии сознания. В данной работе нас интересует изучение именно этого компонента, в связи с тем, что «импрессия» (от франц. *impression* – впечатление) есть чувственное впечатление, ощущение, воздействующее на чувство, восприятие [26], которое и проявляется в эмоциональных переживаниях.

Эмоциональные переживания различаются положительной и отрицательной направленностью (приятными и неприятными), длительностью – мимолетные, длительные, хронические. К мимолетным переживаниям относятся быстро проходящие переживания, например, появление на несколько секунд досады у футболиста из-за пропущенного гола в матче. В отличие от мимолетных переживаний, длительные переживания могут сохраняться несколько часов, дней или недель. Такое может случиться в ситуации проигранного матча, особенно, если на кону стояло что-то ценное для игроков. Хронические переживания закрепляются как черты личности и наблюдаются при патологиях.

Переживания можно дифференцировать по интенсивности и глубине. При анализе этой характеристики выделяют настроения как эмоции низкой интенсивности и аффекты как эмоции высокой интенсивности. Раскроем оба вида.

Настроение является эмоциональным фоном на данный момент. Н.Д. Левитов понимает настроение как «общее эмоциональное состояние, которое в течение определенного времени окрашивает переживания и деятельность человека» [12, с. 60]. По мнению Л.А. Карпенко, М.Г. Ярошевского [14], настроение – это эмоциональные состояния различной направленности, которые проявляются в качестве общего фона психической жизни человека, обеспечиваются преобладанием какой-либо эмоции определенной модальности (грустное, радостное, смешливое), и формируются под влиянием отдельных жизненных событий. Таким образом, настроение – это эмоциональный фон, который оказывает влияние на деятельность человека и его отношение к окружающей действительности.

Аффекты возникают в виде реакции, при которой происходит отреагирование напряжения и «выходят наружу» в таких эмоциональных реакциях как страх, гнев, ужас, восторг, приступ безудержного смеха и т.п. Аффект предстает как неуправляемое и часто беспредметное переживание, образующее базис эмоций. Некоторые авторы (А.Н. Леонтьев, Э. Клапаред, А.Т. Тхостов, И.Г. Колымба) в своих работах отделяют эмоции от аффекта. По мнению Е.П. Ильина любая эмоция, вызываемая сильным или особо значимым для человека стимулом, может превратиться в аффект.

Аффект характеризуется тем, что он быстро возникает, захватывая зачастую всю личность, что проявляется в неспособности переключить внимание с объекта, вызвавшего аффект и сужением поля восприятия. В состоянии аффекта наблюдается снижение самоконтроля человека, поведение становится импульсивным и мало продумываются последствия совершаемых действий. Состояние аффекта вызывается интенсивным переживанием и бурным выражением эмоции, но в то же время оно кратковременно и быстро утихает. «После аффекта часто наступает упадок сил, равнодушие ко всему окружающему или раскаяние в содеянном» [12, с. 58].

Аффекты, настроения, эмоции и чувства – все это является типами эмоциональных переживаний [29]. Первые два феномена уже рассмотрены нами, следующие два еще предстоит рассмотреть.

В работе Л.С. Выготского под эмоциями понимается особый класс субъективных психологических состояний, которые отражают ощущения приятного или неприятного отношения человека к миру, к процессу и результату его деятельности, выражающихся в форме переживаний [5].

В психологии эмоциями называют процессы, которые отражают личную значимость и оценку внутренних и внешних ситуаций в форме переживаний. Мы видим, что наиболее существенной чертой эмоций является их субъективность. Если восприятие и мышление позволяют человеку более или менее объективно отражать окружающий мир, то через эмоции происходит отражение субъективного отношения индивида к окружающему миру и самому себе.

Автор одной из популярных теорий эмоций К. Изард отмечал, что на биологическом уровне эмоция проявляется как ощущение, вызываемое процессами нервной и мышечной системах. На когнитивном уровне активаторами эмоций становятся такие когнитивно-перцептивные процессы как оценка и атрибуция. Эти процессы идут параллельно друг другу.

Согласно теории М. Арнольд, возникновение эмоции есть результат воздействия последовательности событий, описываемых в категории восприятия и оценок. «Воспринять» объект – значит «понять» его, независимо от его влияния на воспринимающего. Для того чтобы представленный в сознании образ получил эмоциональную окраску, объект нужно оценить с точки зрения его влияния на воспринимающего. Эмоция выражается в неосознаваемом влечении или отторжении к объекту, возникающее в результате оценки объекта как хорошего или плохого для индивида [11].

Эмоция оказывает мотивирующее воздействие на человека, направляя и побуждая его восприятие, мышление и поведение. Конкретная эмоция побуждает индивида к определенной активности, влияет на восприятие,

определяет его отношение к объекту. Они могут омрачить радость мира или же наоборот окрасить его в яркие оттенки, повернуть ход мысли к творчеству или к меланхолии [21]. Для примера, возьмем двух студентов. Один студент увлечен предметом и полон страстного желания изучить его до тонкостей. Другой – испытывает отвращение к изучаемому предмету и, естественно, ищет повод не заниматься им. Легко представить, какие эмоции будет вызывать учебный процесс у каждого из них: первому он принесет радость и счастье познания, второму – тревогу и страх перед провалом на экзамене.

В своей работе К. Изард выделял следующие виды фундаментальных эмоций: интерес-возбуждение, радость, удивление, горе-страдание, гнев-ярость, отвращение-омерзение, презрение-пренебрежение, страх-ужас, стыд-застенчивость, вина-раскаяние. Первые три вида эмоций автор относит к положительным, остальные семь – к отрицательным. Рассмотрим их.

1. Интерес-возбуждение – наиболее часто испытываемая положительная эмоция, которая является важнейшим видом мотивации в развитии навыков, знаний, мышления. Интерес – мощная мотивация, которая дает возможность поддерживать осуществление повседневной, привычной, рутинной работы. У человека, испытывающего эмоцию интереса, возникает желание исследовать, познать, расширить свой опыт. При интенсивном интересе человек чувствует себя воодушевленным и оживленным.

2. Радость характеризуется чувством уверенности и значительности, ощущением способности справиться с трудностями. Она часто сопровождается чувствами силы и энергетического подъема. Следствием сочетания радости и ощущения собственной силы является связь радости с чувствами превосходства и свободы, ощущением того, что человек больше, чем он есть в обычном состоянии. Радость – это чувство, которое возникает при реализации своих возможностей.

3. Удивление является преходящей эмоцией: оно быстро наступает и быстро проходит. В отличие от других эмоций, удивление не мотивирует

поведение в течение долгого времени. Удивление подготавливает субъекта к успешным действиям, к новым или внезапным событиям.

4. Стрдание представляет собой уныние, упадок духа, чувство изоляции. Стрдание сообщает и самому страдающему человеку, и окружающим, что ему плохо, и побуждает человека предпринять определенные действия: сделать что-то для уменьшения страдания, устранить его причину или изменить свое отношение к объекту, служащему причиной.

5. Гнев возникает в ответ на препятствие в достижении человеком страстно желаемой цели. При переживании гнева человек ощущает свою силу и хочет напасть на источник гнева. Чем сильнее гнев, тем более сильным чувствует себя субъект, тем большую потребность в физическом действии он ощущает. В ярости мобилизация энергии настолько велика, что человек чувствует, что он взорвется, если не проявит каким-либо способом свой гнев.

6. Отвращение вызывается в результате резкого рассогласования в сознании человека ценностно-значимого, нормального и уродливо-несовершенного, происходящего на фоне этого нормального.

7. Презрение – это чувство превосходства над другим человеком, группой или предметом, их обесценивание. Презирающий человек как бы отстраняется, создает расстояние между собой и другими.

8. Страх выражается в предчувствии беды, неуверенности, чувстве незащищенности. Человек ощущает опасность и возможное несчастье в следствие события. Ощущение страха может варьировать от неприятного предчувствия до ужаса.

9. Испытывая стыд, человек кажется себе маленьким, беспомощным, скованным, эмоционально расстроенным, глупым, никуда не годным. Человек в этом состоянии не может мыслить логично и эффективно, и нередко его сопровождает чувство неудачи, поражения. Стыд может вызвать презрение к самому себе.

10. Вина как эмоция возникает тогда, когда человек осуждает свой поступок, независимо от того, как к нему отнеслись или могут отнестись

окружающие люди. Переживание этой эмоции возникает в ситуациях, когда человек чувствует личную ответственность [18].

Несколько иную классификацию эмоций описал Б.И. Додонов, в основе которой заложены основные потребности человека. Так, он выделял в качестве эмоций: альтруистические, которые проявляются в желании помочь другому, позаботиться о нем; коммуникативные – в потребности иметь друга, собеседника; глорические, связанные с потребностью в славе, признании; практические эмоции появляются в процессе деятельности и связываются с ней; пугнические – в потребности преодоления опасности, на основе которой возникает интерес к борьбе; романтические эмоции сопровождают стремление к необычному и таинственному; гностические эмоции проявляются в «когнитивной гармонии», т.е. стремлении человека к тому, чтобы в неизвестном отыскать известное, проникнуть в сущность явления, приводя, таким образом, наличную информацию к «общему знаменателю»; эстетические эмоции появляются в момент наслаждения красотой, грацией, изяществом; гедонистические эмоции автор связывает с удовлетворением физиологических потребностей и душевным комфортом; акизитивные эмоции возникают в связи с потребностью в накоплении, коллекционировании, приобретении вещей [21].

Приведенные классификации значительно отличаются друг от друга. Классификация, предложенная Б.И. Додоновым, представляется более обширной, и предполагает запуск одинаковых эмоциональных реакций в ответ на разные потребности и возможность их удовлетворения. Тогда как классификация К. Изард является более строгой и отражает основные эмоции, испытываемые человеком в той или иной жизненной ситуации. На наш взгляд, взяв за основу классификацию К. Изард, можно полнее изучить эмоциональные переживания, возникающие в учебно-воспитательном процессе.

Эмоции и чувства тесно связаны друг с другом, часто попытки их разделить являются не простой задачей. А.Н. Леонтьев относит чувства к

особому подклассу эмоциональных процессов и отделяет чувства от эмоций их предметной направленностью. Чувства возникают в результате обобщения эмоций в виде устойчивого эмоционального отношения к объекту. Эмоции легко сменяют друг друга в зависимости от субъективной оценки человеком складывающейся или возможной ситуации, чувства же возникают на основе сложившихся представлений об объекте [22].

В работах Л.В. Благондежиной и В.П. Симонова чувства – это и есть эмоции, возникающие на базе социальных и духовных потребностей. А.А. Зарудная считает, что эмоции и чувства относятся к переживаниям, их отличие лишь в том, что первые – простые переживания, а вторые – более сложные. Р.С. Немов в разделении двух понятий высказывает мнение, что эмоции не всегда осознаются, тогда как чувства внешне заметны всегда. Сходное разделение двух понятий представлено у А.Г. Маклакова. По мнению этого автора, эмоции связаны в большей мере со сферой бессознательного, а чувства целиком представлены в сознании. Это связано с тем, что эмоции, как правило, несут первичную информацию о недостатке или избытке что-либо, а чувства всегда предметны и конкретны. Еще одно различие в том, что эмоции не имеют внешнего проявления, в то время как чувства имеют.

Таким образом, одна и та же эмоция может выражать разные чувства в зависимости от ее направленности и ситуации, в которой находится индивид.

1.2. Характеристика детей младшего школьного возраста и их эмоциональной сферы

Согласно периодизации В.И. Слободчикова [28] младший школьный возраст – период с 7 до 11 лет. В это время ребенок начинает занимать новое место в системе общественных отношений: теперь он школьник. Новая социальная ситуация вводит ребенка в строго нормированный мир, к нему предъявляются новые требования как со стороны семьи, так и со стороны школы, которые требуют от него ответственности за свою деятельность, организованной произвольности, подчинения системе строгих школьных правил, и связанных с ними общих социальных правил. Семья начинает по-новому контролировать ребенка в связи с необходимостью учиться, выполнять домашние задания, организовывать режим дня. Но в то же время ребенок этого возраста выходит за рамки семьи, расширяется круг значимых для него лиц, возникают новые знакомства, новые авторитеты, изменяется характер его отношений с родителями (с позиции школьника). В это время возникает новый тип отношений со взрослыми, опосредованный задачей учебной деятельности («ребенок – взрослый – задача») [13]. Ведущая деятельность в этом возрасте – учебная деятельность. В процессе учения появляются те новообразования, которые необходимы для дальнейшего развития взросления.

До школы ребенок живет в условиях семьи, где требования к нему соотносятся с его индивидуальными особенностями. В то время личностные особенности ребенка могли не мешать его естественному развитию, так как они принимались и учитывались близкими людьми. Другое дело – школа, где в классе учатся много детей, и учитель должен работать со всеми. Происходит стандартизация условий жизни ребенка, в результате чего выявляются отклонения от намеченного пути развития. По мнению В.С. Мухиной, это может быть: «гипердинамия, выраженная заторможенность, гипервозбудимость. Эти отклонения ложатся в основу детских страхов,

снижают волевою активность, вызывают угнетенные состояния и т.д.» [23, с. 250].

Младший школьник уже понимает, что оценка его поступков и мотивов определяется не его собственным отношением к себе («я хороший»), а тем, как эти поступки и мотивы выглядят в глазах окружающих. Эффективность учебной деятельности младшего школьника, а также его поведение оцениваются учителем, который является представителем культуры, транслятором новых форм знаний и образцов поведения. От того, какие оценки получает ребенок в школе, зависят его отношения с родителями и сверстниками. Отношение окружающих к ребенку, который получает высокие оценки и которого хвалят за прилежное поведение отлично от отношения к детям, пренебрегающими школьными обязанностями и правилами.

В связи с тем, что ребенок начинает ходить в школу, происходит расширение содержания его деятельности и возникают новые эмоциогенные факторы, эмоциональная сфера младшего школьника тоже претерпевает изменения. Те раздражители, которые вызывали эмоциональные реакции раньше, в этом возрасте уже не действуют. Хотя младший школьник обладает легкой отзывчивостью на происходящие события, все же у него со временем появляется способность волевым усилием подавлять нежелательные эмоциональные реакции, это обстоятельство связано с развитием произвольности как новообразования возраста. Подавление выражается в том, что ребенок способен не проявлять переживаемую эмоцию, а также изображать эмоцию, которую он не переживает на данный момент.

С поступлением в школу большинство эмоциональных реакций вызываются не только в процессе игры или общения, как это было раньше, но и в процессе и результате учебной деятельности, удовлетворением потребности в оценке и положительном отношении окружающих. «В младшем школьном возрасте редко встречаются случаи безразличного отношения к учению, большинство детей в этом возрасте очень эмоционально реагируют на оценки и мнения учителя» [7, с. 66].

Рассматриваемый возраст считается сенситивным периодом для формирования эмоционального интеллекта (внутренний позитивный настрой, эмпатия к эмоциям и чувствам других, идентификация, контроль и рефлексия собственных эмоциональных состояний, выбор способов достижения цели), так как естественная потребность ребенка в эмоциональном восприятии окружающего мира дополняется активным интеллектуальным развитием [33]. В целом возрастной нормой особенностей эмоциональной сферы считаются радостное настроение и оптимистичное, эмоционально позитивное состояние.

В это время также возрастает количество индивидуальных особенностей в выражении эмоций. О.О Гониной выделены: «эмоционально стабильные дети, дети с повышенной эмоциональной чувствительностью, эмоционально возбудимые дети, тревожные дети, дети со слабым выражением эмоций. Чаще всего эмоционально стабильным детям учебная деятельность дается легче, и они дольше сохраняют положительное отношение к учебе. У детей с высоким уровнем тревожности часто отмечается отрицательное отношение к школе, учителю и его требованиям» [7, с. 85].

В целом эмоциональную сферу детей младшего школьного возраста можно охарактеризовать следующим образом: легкая отзывчивость на происходящие события жизни; окрашенность эмоциями восприятие и деятельность; непосредственность и открытость в выражении своих переживаний; эмоциональная неустойчивость, частая смена настроения, склонность к кратковременным и бурным аффектам [20].

Кратко охарактеризуем основные изменения в области развития высших психических функций детей младшего школьного возраста:

В области восприятия происходит переход от непроизвольного восприятия ребенком к целенаправленному произвольному восприятию за объектом, опосредованного учебной задачей. С этим связаны изменения в волевой сфере – ребенок развивает произвольность поведения за счет требований со стороны школы. Механическая память все еще является доминирующей в младшем школьном возрасте, однако данный период

благоприятен для развития смысловой памяти: школьник овладевает новыми способами запоминания, основанными не на заучивании, а на осмысленном запоминании [15]. Развитие мышления идет от наглядно-действенного к словесно-логическому, этому способствует процесс обучения, который требует от ребенка не только усваивать, но и анализировать, синтезировать и обобщать полученную информацию [24]. Ученики младших классов пока не способны сосредоточить внимание на одном и том же предмете в течение продолжительного времени, их внимание неустойчиво, оно только формируется параллельно вышеописанным процессам, и школа этому оказывает содействие.

На протяжении всего периода обучения движущей силой развития являются противоречия между постоянно растущими требованиями среды к личности ребенка, к его вниманию, мышлению, памяти, и наличным уровнем сформированности психического развития. Требования постоянно повышаются, и наличный уровень развития непрерывно подтягивается к их уровню.

1.3. Переживания младших школьников в ситуациях затруднения

Как известно, личность нельзя понять в отрыве от ситуации, в которой она находится, так как между человеком и условиями его жизни существует неразрывная связь. Прежде всего, необходимо ввести определение ситуации. В общем виде под ситуацией понимается естественный сегмент социальной жизни, определяющийся вовлеченными в нее людьми, местом действия, сущностью деятельности и др. Можно отметить, что ситуация включена в понятие среды. А среда, в свою очередь, есть комплекс условий, внешних сил и стимулов, воздействующих на индивида. Но это не тождественные понятия, для того чтобы их разграничить, обратимся к уровневой организации определения ситуации, которую предложил Д. Магнуссон:

1. Стимулы – отдельные объекты или действия;
2. Эпизоды – особые значимые события, имеющие причину и следствие;
3. Ситуации – физические, временные и психологические параметры, определяемые внешними условиями. Восприятие и интерпретация ситуации придает значение стимулам и эпизодам;
4. Окружение – обобщающее понятие, характеризующее типы ситуаций;
5. Среда – совокупность физических и социальных переменных внешнего мира [2].

Таким образом, ситуация рассматривается как совокупность элементов среды, структура ситуации включает в себя действующих лиц, характер их деятельности, ее пространственные и временные аспекты. И.А. Зимняя термин «затруднения» рассматривает как «субъективно переживаемые человеком состояния «сбоя» в реализации прогнозируемого (планируемого) общения или деятельности вследствие неприятия партнера общения, его действий, непонимания текста (сообщения), непонимания партнера, изменения коммуникативной ситуации, собственного психического состояния и т.д. Затруднения выявляются в форме остановки, перерыва деятельности, самого общения, невозможности их продолжения» [10].

В исследовании эмоциональных реакций на неуспех у детей со сниженным интеллектом Н.Л. Белопольской было установлено, что большинство этих детей к младшему школьному возрасту обладают такими личностными особенностями, как неуверенность в себе, страх неудачи или неадекватность реакций на неудачу, слабую мотивацию достижения и познавательную мотивацию. Она выделила несколько типов поведенческих реакций, используя различные задания. Для нас здесь интересно то, как реагируют дети, обладающие определенными личностными особенностями, на неуспех и затруднения в деятельности как варианты ситуаций затруднения.

В «игровом задании» были выявлены дети с преобладающей внутренней мотивацией, для которых характерен выраженный интерес к содержательной стороне задания, и дети с преобладающей внешней мотивацией. Для детей первого типа примечательно то, что ситуация неуспеха не дезорганизовывала их деятельность: возникала пауза, но затем деятельность снова возобновлялась. Стремление исправить ошибки возникало самостоятельно. Введение оценки большого значения не имело. Для детей с преобладающей внешней мотивацией было характерно то, что в ситуациях неуспеха интерес к заданию быстро угасал, и для продолжения требовалась внешняя стимуляция – похвала, оценка.

При выполнении «волевого задания» выделялись дети с умеренной внешней стимуляцией, дети с сильной внешней стимуляцией и дети с сильной внешней стимуляцией + сотрудничеством. Для первого типа характерно возникновение интереса к заданию, адекватная реакция на неуспех и ориентация на реакции экспериментатора. Ситуация неуспеха огорчала их, но возникало стремление исправить ошибки, получить успех и хорошую оценку. Второй тип характеризовался кратковременным интересом к заданию, который угасал при первых же трудностях. Дети не прилагали самостоятельных усилий при выполнении задания, их деятельность приходилось активно стимулировать извне. Ситуация неуспеха дезорганизовывала работу, они неохотно брались за исправление ошибок, но,

попадая в ситуацию успеха, бурно ему радовались. Для третьего типа реакций было характерно отсутствие желания работать даже в ситуации абсолютного успеха. Дети мало ориентировались на похвалу и стремились быстрее прекратить занятие или переключали внимание на что-то другое. Неудача приводила к отказу от выполнения задания, независимо от объективного качества работы.

В «интеллектуальном задании» были определены дети со сформировавшейся самооценкой, которые радовались успеху, если одобрение экспериментатора совпадало с внутренним ощущением успеха у ребенка. Если же экспериментатор хвалил этого ребенка, а пример был решен неправильно, то возникало недоумение и смущение. На вопрос: правильно ли решен пример, ребенок отвечал: «по-моему, нет» или «не знаю», что свидетельствует не только о наличии адекватной эмоциональной реакции на успех или неудачу, но и об адекватной самооценке. Для детей с несформировавшейся самооценкой было характерно ориентироваться исключительно на реакции экспериментатора как в восприятии успеха, так и в восприятии неудачи. Они научались выходить из ситуации неудачи, не отказываясь от деятельности, а заново решая пример на конкретном материале или ища помощи у взрослого. Однако их реакции были неустойчивы, и при повторном неудаче или трудностях в работе дети могли отказаться или продемонстрировать нежелание выполнять задание. Дети не замечали своих ошибок, если на них не обращал внимания педагог. Ситуация неудачи часто вызывала всплеск ошибок даже в решении хорошо освоенных примеров [1].

Таким образом, дети выбирают стратегии поведения, опираясь на свои представления о самом себе, на свой предыдущий опыт, окрашивая его в соответствии со своими субъективными представлениями о самом себе, которые уже начали складываться к младшему школьному возрасту. Таким образом, можно говорить о том, что такой фактор как самооценка ребенка играет роль в «выборе» им эмоциональной реакции [22].

В школьной среде существует разнообразие ситуаций, которые будут представляться младшему школьнику сложными. Это могут быть затруднения в общении с коллективом сверстников, с педагогом, затруднения в решении учебной задачи, проверка и оценка знаний, порицания со стороны родителей, неуспех в деятельности и др. Несмотря на это, появление в процессе деятельности затруднения и его осознание есть одно из условий возникновения проблемной ситуации, которая является предпосылкой возникновения и движения мысли [32]. Разрешение проблемной ситуации в педагогической деятельности может рассматриваться как фактор активации интеллектуальной деятельности, стимулирование к нахождению новых средств и способов выхода из создавшейся «затрудненной» ситуации.

В соответствии с этим выделяют позитивную и негативную функции затруднений в процессе обучения [19]. Позитивная функция заключена в том, что дает возможность учителю заметить причину трудности ребенка и направить помощь на ликвидацию ее, тем самым расширив опыт ребенка в решении подобных ситуаций. Негативная функция выражается в том случае, когда отсутствуют условия для преодоления затруднений (внешние и внутренние) и приводят к остановке и распаду деятельности.

Данная работа посвящена выявлению и описанию ситуаций затруднения в сфере отношений между обучающимися и педагогами, обучающимися и родителями, обучающимися и сверстниками.

Возникающие затруднения различны и субъективны [17]. Одна и та же ситуация для одного человека может вызывать затруднения, а для другого может не представлять сложность в силу его возможностей, способностей и накопленного опыта. Действия, направленные для разрешения затруднения, также различны у разных людей, и немаловажную роль в выборе способов выхода из такой ситуации представляет эмоциональное отношение человека к ней. Как отмечалось выше, эмоциональные состояния играют побудительную и активизирующую функцию. Эмоции радости, предчувствия успеха побуждают человека к более интенсивной работе, в то время как эмоции

страдания и отвращения к ситуации будут, напротив, провоцировать отложить решение на потом, и направить энергию на более приятные вещи.

Когда человек, в частности младший школьник, в силу своих особенностей, в том числе возрастных, сталкивается с затруднительной ситуацией, он может испытывать состояние фрустрации. Фрустрация возникает в то время, когда имеется некий барьер, из-за которого достижение желаемой цели или потребности становится невозможной [8]. Фрустратором называют тот барьер, который вызывает данное состояние. В состоянии фрустрации, в зависимости от предмета фрустрации и личностных особенностей, человек может переживать различные негативные эмоции. К ним относятся обида, разочарование, досада, гнев, печаль [12]. Результатом фрустрации является изменение поведения. Это могут быть депрессивные состояния (апатия), регрессия, агрессия и деструкция, стереотипия, двигательное возбуждение [3].

Следует отметить, что в ситуациях затруднения человек не всегда испытывает состояние фрустрации, и, следовательно, не всегда прибегает к фрустрационному поведению, хотя эмоции и стратегии поведения одни и те же. По мнению Н. Майера, разница заключается в целенаправленности поведения. Во фрустрирующей ситуации ориентация на исходную цель утрачивается, но может переходить в другую, например, «побольнее уязвить соперника в фрустрационно спровоцированной ссоре» [3].

В работе Ф.Е. Василюка рассматриваются четыре типа поведения в затруднительной ситуации по двум параметрам – мотивосообразность (осмысленная связь поведения и мотива) и целенаправленность поведения. Тип поведения, соответствующий обоим параметрам, не является фрустрационным. Но когда контроль со стороны воли утрачен, когда человек умышленно «закатывает истерику», чтобы добиться своего, это значит, что поведение уже не организуется целью, а является средством в достижении желаемого, в этом случае можно говорить о наступившем состоянии фрустрации, как в случаях последующих двух типов. Поведение третьего типа

характеризуется утратой мотивосообразности, человек действует уже не «ради чего-то», а «вследствие чего-то». Поведение четвертого типа не контролируется ни волей, ни сознанием, оно дезорганизовано и не соответствует мотиву ситуации [3].

Таким образом, говоря о ситуациях затруднения и об используемых стратегиях поведения для выхода из них, важную роль играет контроль со стороны поведения (воля) и со стороны сознания (мотивосообразность). Когда трудность представляется разрешимой, то субъект через деятельность, которая имеет содержательно-смысловую связь с мотивом ситуации, преодолевает эту трудность. В том случае, когда ситуация затруднения становится непреодолимой для субъекта, тогда происходит дезорганизация поведения или мотива.

Выводы по главе 1

Данная глава была посвящена вопросам возникновения эмоций и связанных с ними эмоциональных переживаний детей младшего школьного возраста в ситуациях, которые им представляются сложными. При этом мы выделили основные характеристики эмоциональных переживаний, его компоненты; выявили основные характеристики данного возраста, в том числе эмоциональной сферы; определили некоторые ситуации, которые могут быть затруднительными для детей этого возраста, и факторы, определяющие эмоциональные переживания.

Кратко резюмируем вышеизложенное. В настоящей главе были проанализированы такие понятия как «эмоции», «эмоциональное переживание», «эмоциональное реагирование», «аффект», «ситуация», «затруднения», «настроение» и др. Определены области, в которых дети младшего школьного возраста могут испытывать затруднения. Это ситуации, связанные с учебной деятельностью и оценкой этой деятельности, затруднения, вызванные в общении со сверстниками или педагогом, и внутри семьи ребенка.

Проявление у обучающегося той или иной эмоции в ситуации затруднения определяет дальнейший выбор стратегии поведения для выхода из нее. К факторам, оказывающими влияние на этот процесс, можно отнести личностные особенности ребенка (тревожность/спокойствие, застенчивость/открытость, уверенность/неуверенность в себе и др.), мотивацию и самоотношение младшего школьника. В исследовании Н.Л. Белопольской были представлены основные поведенческие реакции на неуспех в деятельности младших школьников, большинство которых имеют тревожность, неуверенность в себе, страх неудачи, слабую мотивацию достижения.

В главе были проанализированы работы таких авторов как О.О. Гонина, Л.С. Выготский, К. Изард, Е.П. Ильин, Б.И. Додонов, И.А. Зимняя, Е.Ф. Василюк, Л.Ф. Бурлачук и др.

Итоговый вывод первой главы заключается в необходимости изучения эмоциональных реакций младших школьников в ситуациях затруднения. Во-первых, это даст возможность выявить детей с нежелательными эмоциональными реакциями в ситуациях затруднения, тормозящими процесс познания, деятельности и вследствие – развитие. Во-вторых, то или иное отношение ребенка к трудностям может дать психологу информацию о его психологическом состоянии. Это поможет выявить личностные особенности детей и выстроить программу индивидуального сопровождения их личностного развития.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИТУАЦИЯХ ЗАТРУДНЕНИЯ

2.1. Организация исследования

Как было выделено выше, состояние фрустрации возникает в ситуациях затруднения, которые для субъекта кажутся непреодолимыми. Изучение эмоциональных реакций в состоянии фрустрации представляются весьма ценным в изучении эмоциональных реакций в ситуациях затруднения в целом. Для этого мы использовали детский вариант теста рисуночной фрустрации Розенцвейга [29] в модифицированном варианте.

Цель методики: исследования реакций на неудачу и способов выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности.

Инструкция к методике: детям поочередно предъявляются рисунки, на которых изображены люди в различных ситуациях. Человек слева что-то говорит, и его слова написаны сверху в квадрате, человек справа что-то отвечает, но квадрат над ним пустой. Детям предлагается представить себя на месте человека справа, и вписать в пустой квадрат, что бы каждый из них ответил, будь он в данной ситуации. Необходимо долго не раздумывать над ответом, и записать то, что первое пришло в голову.

В нашей модификации мы использовали стимульный материал под номерами 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 17, 21, 22, 24 (приложение А), из которых пять рисунков (№ 5, 7, 10, 14, 17) направлены на выявление эмоциональных реакций в ситуациях затруднения с родителями, четыре рисунка (№ 6, 9, 8, 21) – в ситуациях затруднения со сверстниками, три рисунка (№ 4, 22, 24) – в учебной ситуации (в отношениях с учителем).

Каждый из полученных ответов оценивается, в соответствии с теорией, Розенцвейга, по двум критериям: по направлению реакции и по типу реакции.

По направлению реакции подразделяются на:

1. Экстрапунитивные (E): реакция направлена на живое или неживое окружение, осуждается внешняя причина фрустрации, подчеркивается степень фрустрирующей ситуации, иногда разрешения ситуации требуют от другого лица.

2. Интропунитивные (I): реакция направлена на самого себя с принятием вины или же ответственности за исправление возникшей ситуации, фрустрирующая ситуация не подлежит осуждению. Испытуемый принимает фрустрирующую ситуацию как благоприятную для себя.

3. Импунивные (M): фрустрирующая ситуация рассматривается как нечто незначительное или неизбежное, преодолимое со временем, обвинение окружающих или самого себя отсутствует.

По типу реакции делятся на:

1. Препятственно-доминантные (OD). Тип реакции «с фиксацией на препятствии». Препятствия, вызывающие фрустрацию, всячески акцентируются, независимо от того, расцениваются они как благоприятные, неблагоприятные или незначительные.

2. Самозащитные (ED). Тип реакции «с фиксацией на самозащите». Активность в форме порицания кого-либо, отрицание или признание собственной вины, уклонения от упрека, направленные на защиту своего «Я», ответственность за фрустрацию никому не может быть приписана.

3. Необходимо-упорствующие (NP). Тип реакции «с фиксацией на удовлетворение потребности». Постоянная потребность найти конструктивное решение конфликтной ситуации в форме требования помощи от других лиц, либо принятия на себя обязанности разрешить ситуацию, либо уверенности в том, что время и ход событий приведут к ее разрешению.

Также в исследовании эмоциональных переживаний младших школьников в ситуациях затруднения мы составили анкету на выявление выраженности эмоций в различных ситуациях (Приложение Б).

Мы предложили обучающимся оценить, насколько интенсивно проявляются эмоции радости, гнева, страха, печали в ситуациях затруднения

в отношениях с учителем, со сверстниками, с родителями. Под показателями интенсивности было предложено четыре варианта для каждой эмоции, где 0 – никогда бы не почувствовал, 1 – чувствовал, но совсем чуть-чуть, 2 – чувствовал сильно, 3 – чувствовал всегда.

Затем мы произвели подсчет и выявили наибольшую выраженность эмоции в ситуациях затруднения в отношениях с учителем, со сверстниками и с родителями в исследуемой группе.

Для изучения самооценки школьников использовалась методика Дембо-Рубинштейн, состоящая из шкал: «здоровье», «аккуратность», «доброта», «ум», «веселость» (Приложение В).

Инструкция: «Каждый человек может оценить свои возможности, способности, характер. Это можно сделать словами, например, "я умный", "я красивый". Но можно рассказать о себе и по-другому, с помощью вот таких линий. Например, эта линия расскажет нам, как можно оценить свое здоровье. На самом верху линии находятся самые здоровые люди на свете. Они никогда ничем не болели, даже не чихнули ни разу. А в самом низу находятся самые нездоровые люди на свете. Они все время болеют и болеют очень тяжелыми болезнями, никогда не бывают здоровыми. Посередине находятся те, кто болен и здоров примерно поровну. Все поняли, как можно пользоваться такими линиями, чтобы рассказать о себе? (отвечает на вопросы детей). А теперь я вам раздам листки, на которых нарисованы такие линии, и каждый сможет рассказать о себе так, как мы сейчас научились» [24].

2.2. Анализ полученных данных по методикам

В исследовании приняло участие 25 респондентов 2-го класса и 23 респондента 4-го класса одной из школ г. Красноярска.

По результатам теста рисуночной фрустрации Розенцвейга (Приложение Г) было выявлено, что дети второго класса в большинстве (64%) используют импунитивные (М) направления реакций во фрустрирующих ситуациях, т.е. они рассматривают затруднительную ситуацию как нечто неизбежное, преодолимое со временем. На втором месте по количеству высоких и средних баллов находится параметр экстрапунитивных реакций (Е) – 52% учащихся винят внешние причины своих трудностей. И менее всего (36%) у учащихся выражена реакция по интропунитивной направленности (I), когда обучающийся видит причину затруднений в себе и готов взять ответственность за разрешение ситуации. По типу реакций большинство (84%) выбирают типы реакций «с фиксацией на самозащите» (ED), которые связаны с отрицанием или признанием собственной вины, порицанием кого-либо, направлены на защиту своего «Я». Типы реакций «с фиксацией на удовлетворении потребностей» (NP) выбирают для себя 36% учащихся. Менее всего выражен тип реакции «с фиксацией на препятствии» (OD) – 28% учащихся получили высокие и средние баллы.

По результатам проведенного теста рисуночной фрустрации Розенцвейга в четвертом классе (приложение Д) было выявлено, что четвероклассники в большинстве (78%) используют импунитивные (М) направления реакций во фрустрирующих ситуациях, т.е. они рассматривают затруднительную ситуацию как нечто неизбежное, преодолимое со временем. На втором месте по количеству высоких и средних баллов находится параметр экстрапунитивных реакций (Е) – 69% учащихся винят внешние причины своих трудностей. И менее всего (52%) у учащихся выражена реакция по интропунитивной направленности (I), заключающаяся в том, что ученик видит причину затруднений в себе и готов взять ответственность за разрешение

ситуации. По типу реакции преобладают реакции «с фиксацией на удовлетворение потребностей» (NP) - у 73% учащихся. Чуть меньше (69%) учащиеся используют самозащитные типы реакций (ED). И наименее выражены реакции «с фиксацией на препятствии» (OD) – у 34% учащихся.

Данную тенденцию можно проследить на рисунке 1 и рисунке 2:

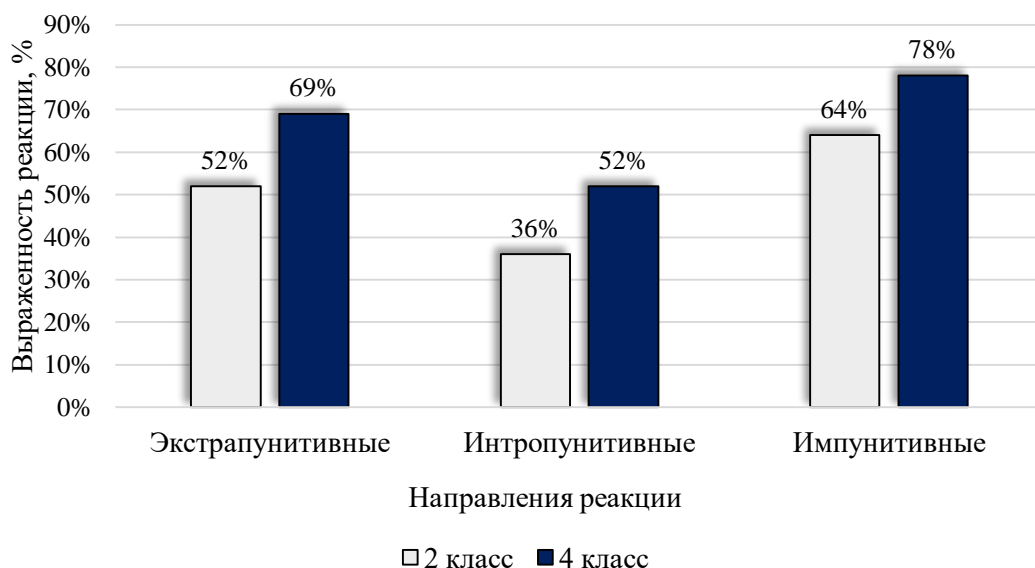


Рисунок 1. Тенденция по направлению реакции учащихся 2-го и 4-го классов во фрустрирующих ситуациях

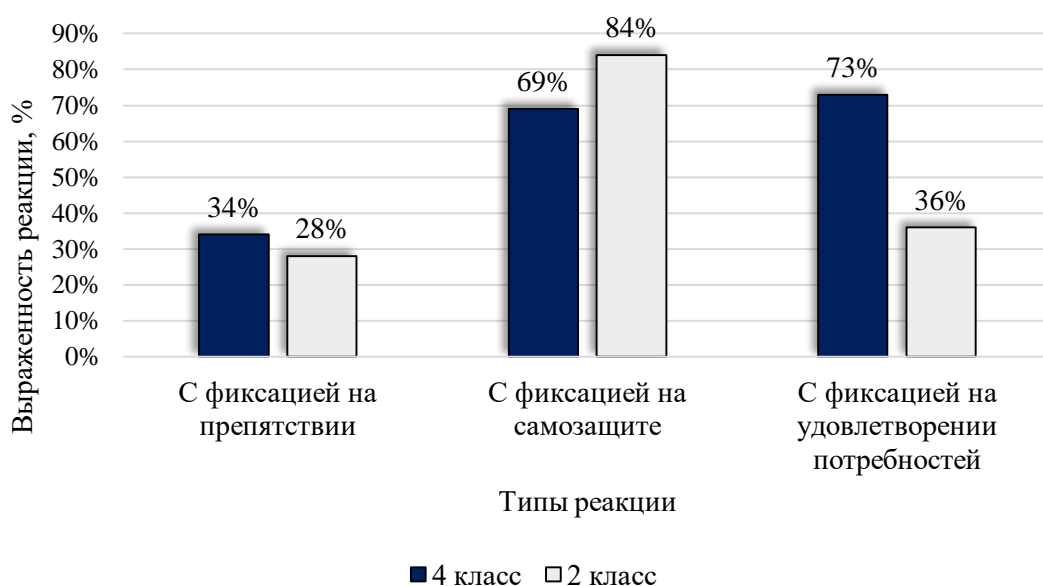


Рисунок 2. Тенденция по типу реакции учащихся 1-го и 4-го классов во фрустрирующих ситуациях

В сравнении двух классов мы видим, что четвероклассники в большей мере прибегают к экстрапунитивным реакциям, которые выражаются в открытом проявлении агрессии, враждебности, обвинении других лиц, либо в отсутствии каких-либо попыток устранить затруднение. В обоих классах преобладает реакция по импунитивной направленности, т.е. дети склонны к подчинению объективным требованиям и рассматривают ситуации затруднения как малозначащие. В меньшей мере ученики обоих классов в ситуациях затруднения винят себя или принимают ответственность в разрешении сложившейся ситуации. Последнее может быть связано с тем, что младшим школьникам в принципе свойственна высокая самооценка, поэтому ребенок, зная, что он «хороший» и «молодец», реже всего осознает собственную вину.

Ученики четвертого класса чаще, чем ученики второго класса используют необходимо-упорствующие типы реакций, которые заключаются в том, что учащийся ищет конструктивные решения выхода из ситуации; у учеников второго класса данный тип реакции находится на втором месте по количеству высоких и средних баллов. Ученики второго класса больше используют самозащитные типы реакций, направленные на защиту своего «Я», чем ученики четвертого класса. Данный факт можно также соотнести с тем, что дети в данном возрасте обладают высокой самооценкой, которая может снижаться по мере взросления, и к четвертому классу детей с высокой самооценкой может быть меньше, чем в первом. А пока ребенок уверен в том, что он «самый лучший», при столкновении с ситуацией, которая может подрывать эту уверенность, ему необходимо «защищаться». Менее всего в обоих классах учащиеся используют тип реакции «с фиксацией на препятствии», который характеризуется склонностью чрезмерно фиксироваться на препятствии.

По результатам проведенного опроса во втором классе (Приложение Е) было выявлено, что у опрошенных данной группы преобладающей эмоцией в ситуациях затруднения в отношениях как с учителем, так и с родителями

является эмоция печали (35% и 31% соответственно), в ситуациях затруднения в отношениях со сверстниками – гнев (43,5%) (Приложение Д).

Результаты того же опроса, проведенного в четвертом классе (приложение Ж) демонстрируют, что у учащихся четвертого класса доминирующей эмоцией в ситуациях затруднения в отношениях с учителем является эмоция страха (34%), в ситуациях затруднения в отношениях с родителями – печаль (33%), в ситуациях затруднения со сверстниками учащиеся более всего испытывают эмоцию гнева (42%) [31].

Полученные данные отражены на рисунках 3, 4, 5:

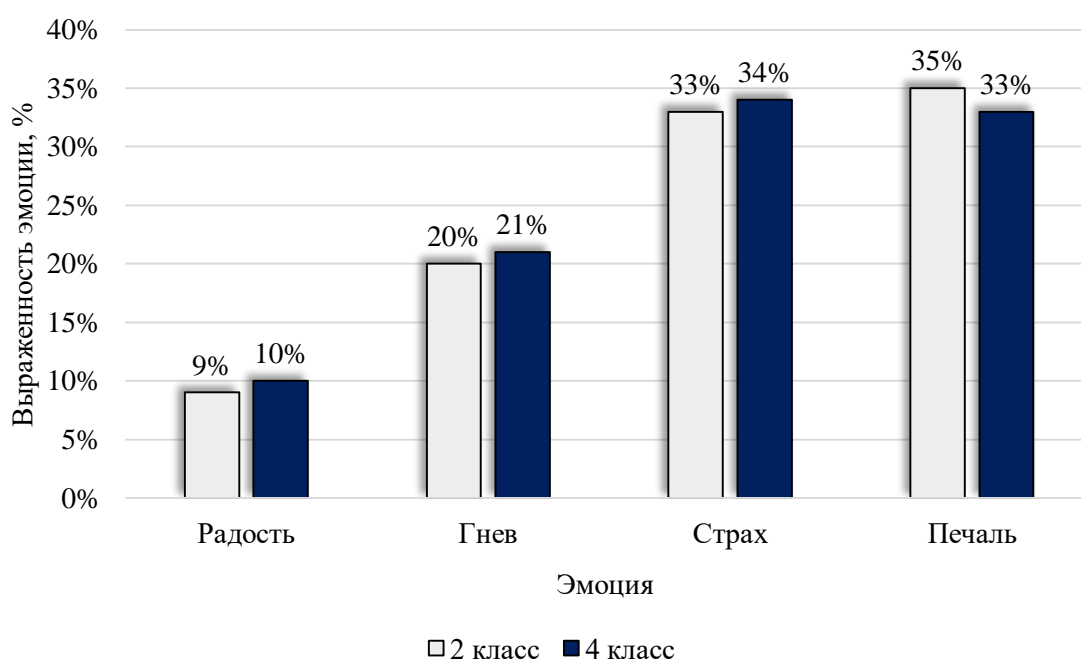


Рисунок 3. Выраженность эмоций в отношениях с учителем у учащихся 2-го и 4-го классов

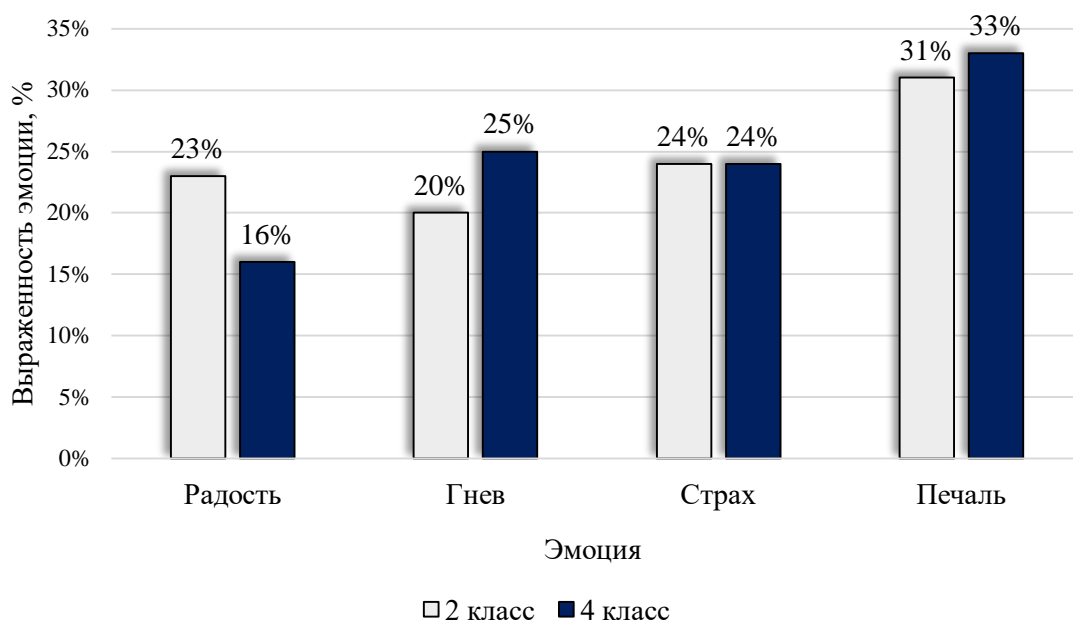


Рисунок 4. Выраженность эмоций в отношениях с родителями у учащихся 2-го и 4-го классов

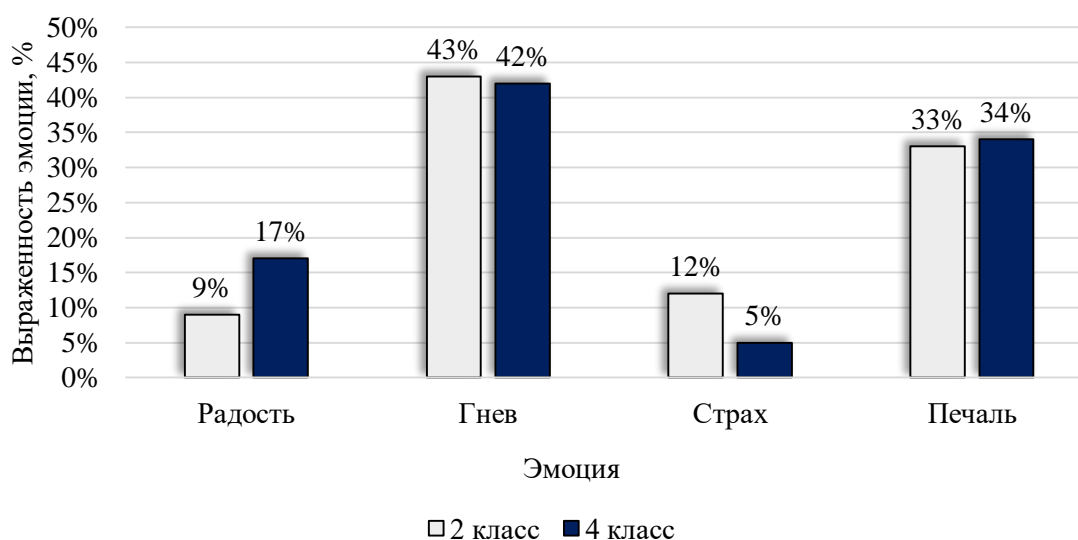


Рисунок 5. Выраженность эмоций в отношениях со сверстниками у учащихся 2-го и 4-го классов

Исходя из полученных данных, можно говорить о том, что большинство учащихся четвертого класса, попадая в затруднительные ситуации в отношениях с учителем, испытывают эмоцию страха, в ситуациях затруднения

в отношениях с родителями – эмоцию печали. Тогда как у учеников второго класса доминирующей эмоцией в ситуациях затруднения как в отношениях с учителем, так и в отношениях с родителями является эмоция печали. В затруднительных ситуациях, возникающих в отношениях со сверстниками, учащиеся обоих классов чаще всего испытывают эмоцию гнева.

Измерение самооценки по методике Дембо-Рубинштейн показало, что у обучающихся второго класса (приложение 3), как и у обучающихся четвертого класса (приложение II) преобладает высокий уровень самооценки (96% и 74% соответственно). 4% обучающихся второго класса имеют средний уровень самооценки, тогда как в четвертом классе средний уровень имеют 22% обучающихся. Во втором классе обучающиеся с низкой самооценкой выявлены не были, в четвертом классе 4% учащихся имеют низкий уровень самооценки.

На рисунке 6 представлено распределение уровней самооценки учащихся второго и четвертого класса:

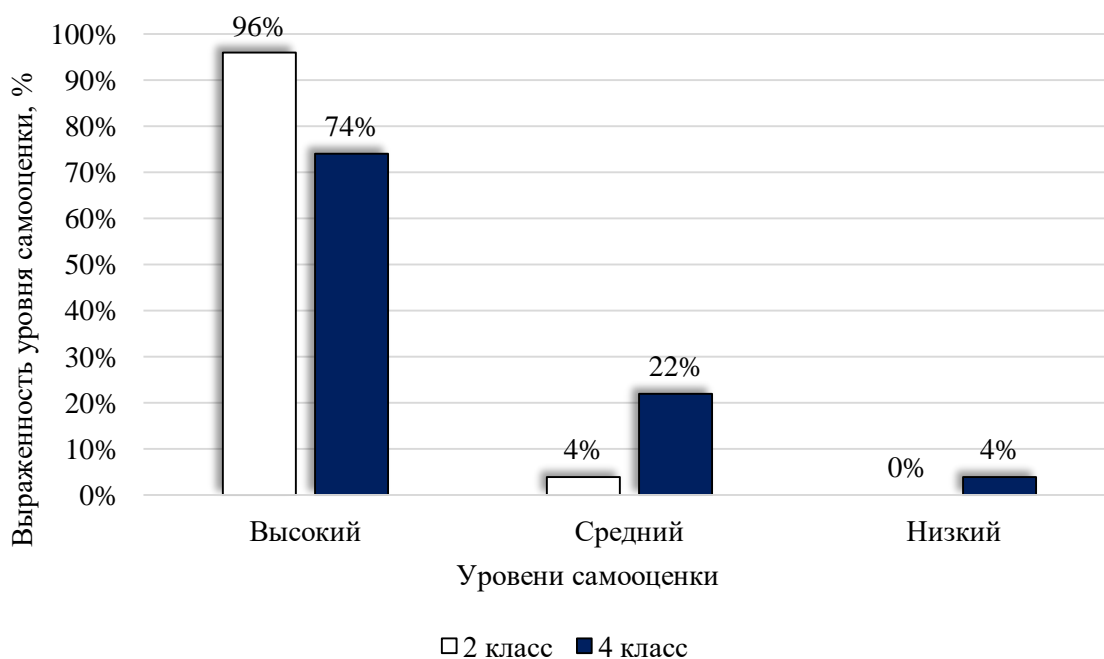


Рисунок 6. Уровни самооценки учащихся 2-го и 4-го класса

Как видно из гистограммы, большая часть обучающихся в исследуемых группах имеют высокий уровень самооценки, однако в четвертом классе имеется тенденция к ее снижению, что соответствует возрастным особенностям младшего школьного возраста.

Анализ выявленных связей между всеми вышеперечисленными показателями с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена выявил следующие результаты (используются только связи, получившие $p \leq 0,05$).

Обратно пропорциональная связь между страхом второклассников по отношению к учителю и фиксацией на учителе как препятствии к удовлетворению потребностей, а также прямо пропорциональная связь между страхом по отношению к учителю и фиксацией на учителе как на человеке, дающем удовлетворение потребности, свидетельствует о следующем. Чем больше учащиеся второго класса испытывают страх перед учителем, тем меньше рассматривают его как препятствие для разрешения затруднений – напротив, именно учитель для обучающихся и является тем, кто может разрешить трудности, и чем отчетливее они это понимают, тем больше испытывают страх, что это может не произойти. При этом эмоции страха и печали по отношению к учителю прямо пропорционально связаны со страхом перед родителями. Понятно, что в случае невозможности разрешить затруднения с учителем, у детей возникнут затруднения с родителями, перед которыми они будут отвечать за свои промахи, т.е. они попали в двойную эмоциональную зависимость при разрешении затруднений.

Интересно, что эмоции радости и гнева второклассников к учителю прямо пропорционально связаны с переживанием страха, связанного с отношениями со сверстниками. По всей видимости, в этом возрасте дети уже начинают ценить сверстников как важную часть своей жизни, и, оказываясь в затруднительном положении перед учителем, они, одновременно, оказываются в трудном положении в глазах сверстников, что и вызывает у них страх. С другой стороны, вызывая похвалу учителя, они могут вызвать

насмешки со стороны сверстников, что тоже ставит их в затруднительное положение. Поэтому радость по отношению к учителю, связана у них со страхом перед одноклассниками.

Уровень самооценки четвероклассников прямо пропорционально связан с фиксацией на удовлетворение потребности и обратно пропорционально – с эмоцией радости по отношению к учителю. Это можно интерпретировать следующим образом. Чем легче обучающимся удастся разрешить затруднение, тем выше их самооценка и тем менее важной для них является поощрение, похвала со стороны учителя. Это подтверждается и выявленной в этой группе обучающихся прямо пропорциональной связью между параметром «фиксация на удовлетворение потребности» и эмоцией печали по отношению к учителю. По всей видимости, учитель для младших школьников не является тем, кто будет решать их трудности, но сам в некотором роде является трудностью.

Экстрапунитивные реакции учеников четвертого класса обратно пропорциональны эмоциям страха к учителю и эмоциям печали по отношению к сверстникам. Можно полагать, что чем чаще они перекладывают вину за неудачи на внешние обстоятельства, тем реже испытывают страх перед учителем и переживают неудовлетворенность своими товарищами.

Прямо пропорциональная связь между импунитивной реакцией и страхом перед учителем, свидетельствует о том, что надежда обучающихся, будто существующее затруднение как-нибудь разрешится само собой, сопровождается страхом возможного неодобрения со стороны учителя. Поэтому неудивительно, что эмоции печали и страха четвероклассников перед учителем прямо пропорционально связаны с эмоциями гнева, страха и печали по отношению к родителям – опыт учащихся доказывает им, что основные трудности в семье связаны у них со школой.

Количественные данные по анализируемым связям представлены в приложениях К, Л.

2.3. Рекомендации по снижению риска возникновения негативных переживаний у младших школьников

Мы выяснили, что возникающие у младших школьников эмоции в отношениях с учителем переходят на отношения с родителями и сверстниками (ближайшим окружением). Возникающие эмоциональные переживания также проявляют себя в поведении и в отношении к наличной ситуации. Переживая негативные эмоции в затруднительных ситуациях по отношению к окружающим, младший школьник склонен к применению деструктивных способов выхода из данных ситуаций. В связи с этим были выработаны практические рекомендации для педагогов и родителей младших школьников, руководство которыми снижает риск возникновения переживаний негативных эмоциональных реакций в школьной среде.

Рекомендации для родителей:

1. Предъявляйте к школьнику те требования, которые соответствуют его реальным возможностям и способностям, с которыми он действительно может справиться.

2. Чрезмерно не драматизируйте проблемы обучения, не выполняйте домашние задания вместо детей и откажитесь от контроля за всем процессом выполнения домашнего задания ребенком. Такой стиль отношения со стороны родителей приводит к тому, что у школьника развивается неуверенность в собственных силах, пассивность и привычка надеяться на помощь со стороны, что также является причиной возникновения школьных страхов.

3. Не стесняйтесь демонстрировать ребенку свою любовь, дайте ему понять, что будете любить его всегда и при любых обстоятельствах, окажете поддержку в затруднительных ситуациях, независимо от того, какую оценку он принес из школы.

Рекомендации для педагогов:

1. Откажитесь от авторитарного стиля педагогического общения с обучающимися, поскольку он сам по себе создает атмосферу страха и

угнетения, порождает неуверенность у младших школьников, страх допустить ошибку, задать вопрос, негативно сказывается на адаптации и учебной деятельности. Исходя из этого педагогам рекомендуется использовать демократический стиль общения, который предполагает общение «на равных», доброжелательный тон, сотрудничество.

2. Не пренебрегайте похвалой, ведь младший школьник ориентируется именно на оценку взрослого. Похвала способна повышать самооценку, тогда как наказания, напротив, снижают ее. При выполнении заданий необходим общий положительный эмоциональный фон, его можно создать фразами: «У вас все получится», «Вы умеете это хорошо делать».

3. Не сравнивайте детей друг с другом, сравнению могут подлежать только собственные успехи и неудачи ребенка («Сегодня ты меньше постарался, поэтому у тебя получилось хуже, чем вчера. Но я уверена, что завтра ты сможешь сделать лучше»).

Выводы по главе 2

Данная глава была посвящена эмпирическому исследованию особенностей переживаний младших школьников в ситуациях затруднения.

Таким образом, мы выяснили, что переживания второклассников в ситуациях затруднения характеризуются склонностью к защите своего «Я», признавая или, напротив, отрицая собственную вину. Ситуации затруднения рассматриваются ими как неизбежные и проходящие со временем. Попадая в затруднительные ситуации в отношениях с учителем и с родителями дети данной группы в большей степени переживают эмоцию печали, в ситуациях затруднения в отношениях со сверстниками – гнев.

Переживания четвероклассников характеризуются потребностью найти конструктивное решение возникшей ситуации в форме требования помощи от других лиц, либо принятия на себя обязанности разрешить ситуацию, либо уверенности в том, что время и ход событий приведут к ее разрешению. Так же, как и ученики второго класса, большая часть четвероклассников рассматривают затруднения как нечто неизбежное и рано или поздно проходящее. В затруднениях в общении с учителем дети четвертого класса переживают эмоцию страха, в общении с родителями – эмоцию печали, а в ситуациях затруднения со сверстниками, так же, как и второклассники – эмоцию гнева. Исходя из этого, можно говорить о том, что учащиеся четвертого класса в большей мере, чем учащиеся второго класса используют конструктивные способы выхода из затруднительных ситуаций.

Анализ корреляционных связей показал, что обучающиеся второго класса, переживая негативные эмоции, связанные с учителем, испытывают страх по отношению к родителям. Также в данной группе была выявлена зависимость между переживанием гнева и радости по отношению к педагогу, и переживанием страха в отношениях со сверстниками. Чем больше обучающиеся второго класса испытывают страх по отношению к педагогу, тем меньше рассматривают его как человека, способного разрешить их

затруднения. И напротив, чем отчетливее обучающиеся понимают, что учитель может разрешить их трудности, тем более возрастает эмоция страха за то, что этого может не произойти.

Анализ показал, что в группе обучающихся четвертого класса переживание эмоций печали и страха к учителю связано с возникновением у них эмоций печали, гнева и страха перед родителями. От уровня самооценки наблюдается прямая зависимость при реагировании в ситуациях затруднения по типу фиксации на удовлетворении потребности, а также возникновение радости по отношению к учителю. Обнаружена связь между надеждой обучающихся, что затруднение само собой разрешится и возникновением эмоции страха перед педагогом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы выяснили, что эмоции отражают субъективные отношения (переживания) индивида в различных ситуациях, и возникают как результат оценки человеком объекта как хорошего или плохого. Эта оценка зависит от индивидуальных особенностей воспринимающего.

В первом параграфе даны определения понятий «эмоции», «эмоциональное реагирование», «настроение», «аффект», «чувства». Определены компоненты эмоционального реагирования и место переживаний в системе эмоций. Рассмотрены классификации эмоций по К. Изард и Б.И. Додонову. Выделены основания для дифференциации эмоций. На основании этого можно говорить о том, что эмоциональные переживания разделяются на быстро проходящими и длительные, могут захватывать всю личность, а могут поддаваться контролю со стороны сознания. Эмоции проявляют себя на вегетативном уровне (изменение дыхания, частоты сердечных сокращений и др.), в изменениях мимики, пантомимики, двигательных реакциях, а также во внутренних переживаниях и ощущениях при участии сознания.

Второй параграф посвящен рассмотрению особенностей младшего школьного возраста. Установлено, что к младшему школьному возрасту ребенок уже имеет представления о себе и о мире, но если раньше эти представления зависели от (в основном позитивных) оценок его взрослыми, то теперь ребенок попадет в ситуации оценивания себя в зависимости от его успехов или неудач в деятельности. В этот период идет активное формирование конкретного оценочного отношения к себе, окрашенного в позитивные или негативные тона. Представления о себе и своих возможностях заставляют испытывать ребенка определенные эмоции, которыми он руководствуется при выборе способов действия в затруднительных ситуациях.

В третьем параграфе мы рассмотрели ситуации затруднения в общем виде и в отношении младших школьников, в частности. Даны определения понятиям «ситуация», «затруднения» и на основе двух понятий вычленено, что ситуации затруднения – это совокупность внешних условий, физических временных и психологических параметров, которые затрудняют реализацию планируемого общения или деятельности.

Можно говорить о том, что в школьной среде ученик сталкивается с различными ситуациями, которые вызывают затруднения. В младшем школьном возрасте эти ситуации могут быть связаны с учебной задачей, отношениями с педагогом или одноклассниками, сменой режима дня и др. Для успешного развития ребенок должен уметь разрешать эти ситуации, и немаловажную роль в этом играют эмоциональные реакции ребенка к ним, которые определяют его отношение к самому предмету затруднения и могут либо активизировать деятельность, либо тормозить ее.

Порой ситуации затруднения могут казаться ученику непреодолимыми, тогда он испытывает состояние фрустрации. В состоянии фрустрации возникают негативные эмоции, такие как гнев, обида, досада, разочарование, и это ведет к изменению поведения. Отличительная особенность фрустрированного поведения в том, что оно уже не сконцентрировано на разрешении затруднительной ситуации, а в большей степени направлено на выход из состояния фрустрации, способами, которые не решают затруднительную ситуацию, а могут спровоцировать даже появление новых. Изучение реакций в этом состоянии представляется весьма ценным в изучении эмоциональных переживаний в ситуациях затруднения в целом.

На основании исследования Н.Л. Белопольской мы установили, что внутренняя мотивированность ребенка к решению задачи, которая выражается в интересе к содержанию задания, представляется более успешной, чем внешняя мотивированность. Обучающиеся, которые руководствуются внутренней мотивацией, реже, чем обучающиеся, действующие под влиянием внешней мотивации, в ситуации неуспеха прекращают деятельность. Интерес

является стимулом к нахождению и устранению ошибок в задании, приобретению новых знаний, расширению кругозора, он служит одним из важнейших условий формирования творческого отношения к работе.

Самооценка также влияет на эффективность деятельности: обучающиеся с адекватной самооценкой охотнее включаются в деятельность, чем ученики с низкой самооценкой. Это связано с тем, что для людей с низкой самооценкой типична негативная эмоциональная нагрузка, их внимание сконцентрировано на негативном опыте и представлениях о себе, тогда как люди с высокой самооценкой в случае неудачи могут компенсировать это сосредоточением на своих сильных сторонах.

Таким образом, эмоциональные переживания младшего школьника в ситуациях затруднения определяются его психологическими особенностями, к которым относят темперамент, характер, способности, интересы и склонности. Важную роль в понимании своих личностных особенностей играет самооценка, которая формируется под влиянием оценок ребенка окружающими.

Поскольку эмоциональные реакции субъективны, их изучение дает возможность полнее изучить личность ребенка и, при необходимости, помочь ему выработать эффективные стратегии поведения в ситуациях затруднения для успешного протекания процесса обучения и развития.

Для изучения эмоциональных переживаний младших школьников (второй и четвертый класс) в ситуациях затруднения мы использовали:

- тест рисуночной фрустрации Розенцвейга (детский вариант) в модифицированном варианте;
- опрос, направленный на выявление выраженности эмоций в ситуациях затруднения в отношениях с учителем, с родителями, со сверстниками;
- методику измерения самооценки Дембо-Рубинштейн.

По результатам методик было выявлено, что четвероклассники во фрустрирующих ситуациях в большей мере склонны к открытому проявлению агрессии, враждебности, обвинению других лиц, либо в отсутствии каких-либо

попыток устранить затруднение. Учащиеся обоих классов склонны к подчинению объективным требованиям и рассматривают ситуации затруднения как малозначащие. В меньшей мере ученики обоих классов в ситуациях затруднения винят себя или принимают ответственность в разрешении сложившейся ситуации. Кроме того, ученики четвертого класса чаще, чем ученики второго класса используют необходимо-упорствующие типы реакций, которые заключаются в том, что ребенок ищет конструктивные решения для выхода из затруднения. Тогда как ученики второго класса больше используют самозащитные типы реакций, направленные на защиту своего «Я».

Говоря о выраженности преобладающей эмоции в ситуациях затруднения в общении с учителем, можно заключить, что большинство учащихся четвертого класса испытывают эмоцию страха, в ситуациях затруднения в отношениях с родителями – эмоцию печали. Тогда как у учеников второго класса доминирующей эмоцией в ситуациях затруднения как в отношениях с учителем, так и в отношениях с родителями является эмоция печали. В ситуациях затруднения со сверстниками учащиеся обоих классов чаще всего испытывают эмоцию гнева.

Самооценка младших школьников в основном соответствует высокому уровню, однако в 4-ом классе она имеет тенденцию к снижению. В группе обучающихся второго класса отсутствуют показатели низкой самооценки, тогда как в группе обучающихся четвертого класса выявлены ученики с низким уровнем самооценки.

На основании корреляционных связей по критерию Спирмена между возникающими эмоциями в ситуациях затруднения с педагогом, родителями и сверстниками выявлено, что в обоих исследуемых группах эмоции по отношению к учителю влияют на возникновение эмоций по отношению к родителям и сверстникам. Возникновение эмоций печали и страха второклассников по отношению к учителю прямо пропорционально возникновению страха по отношению к родителям. А возникновение радости

и гнева по отношению к учителю прямо пропорционально возникновению эмоции страха по отношению к сверстникам. У обучающихся четвертого класса возникновение переживаний печали и страха по отношению к учителю вызывает переживание страха, печали и гнева по отношению к родителям.

Был также проведен анализ связей между эмоциональными переживаниями обучающихся и составляющими реакций во фрустрирующих ситуациях (типы и направления реакции). На основании этого можно сделать вывод, что чем интенсивнее переживание страха по отношению к учителю со стороны обучающихся второго класса, тем более они рассматривают учителя как человека, способного разрешить их затруднения, поскольку их страх заключается в том, что учитель может не оказать помощь. Учащиеся четвертого класса, напротив, попадая в ситуации затруднения в большей степени надеются на себя, а не на помощь со стороны, и если эту помощь получают, то испытывают печаль по отношению к педагогу. Однако это справедливо для обучающихся, имеющие высокий уровень самооценки. Для обучающихся с низким уровнем самооценки характерно переживание радости при получении помощи от педагога.

Таким образом можно говорить о том, что особенности переживаний младших школьников в ситуациях затруднения в отношениях со сверстниками и родителями опосредованы отношением к учителю. Однако обучающиеся второго класса, переживая негативные эмоции, находят источник разрешения затруднений в учителе, тогда как обучающиеся четвертого класса в ситуациях затруднения склонны не искать помощи и поддержки от педагога, а либо разрешать затруднения самостоятельно, либо руководствоваться тем, что затруднение само собой разрешится. Это соответствует выдвинутой гипотезе исследования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белопольская Н.Л. Коррекция эмоциональных реакций на неуспех у детей со сниженным интеллектом // Вопросы психологии, 1992. №1–2. С. 33–42.
2. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций: учебное пособие. М.: Российское педагогическое агентство, 1998. 263 с.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания (Анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
- 4) Верхотурова Н.Ю. Эмоциональное реагирование: функции, компоненты, характеристики, проблемы и перспективы исследования // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2012. №1. С. 94–99.
- 5) Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 373 с.
- 6) Глазунов Ю.Т. Эмоциональное переживание в системе целеполагания человека // Вестник МГТУ. 2011. №1. С. 126–140.
- 7) Гонина О.О. Психология младшего школьного возраста: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Флинта, 2015. 272 с.
- 8) Дементий Л.И. Фрустрация: Понятие и диагностика: учеб.-метод. пособие для студентов специальности 020400 «Психология». Омск: ОмГУ, 2004. 68 с.
- 9) Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М: Политиздат, 1999. 250 с.
- 10) Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Логос, 2000. 384 с.
- 11) Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2007. 464 с.
- 12) Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2001. 752 с.
- 13) Карелина И.О. Возрастная психология и психология развития: тексты лекций: учебно-методическое. Рыбинск: ЯГПУ, 2009. 87 с.
- 14) Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский; ред.-сост. Л.А. Карпенко. Ростов н/Д: Феникс. 1998. 512 с.

- 15) Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. 5-е изд. М.: УРАО, 1999. 175 с.
- 16) Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Изд-во Моск. Унта, 1971. 40 с.
- 17) Либина А.В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации. М: Эксмо, 2018. 450 с.
- 18) Макарова И.В. Психология: конспект лекций. М.: Юрайт, 2010. 237 с.
- 19) Маркова А.К. Психология профессионализма. М: Знание, 1996. 308 с.
- 19) Мекшинева А.В., Игина К.А., Чуприкова А.С. Возрастные особенности эмоционально-волевой сферы младших школьников // Будущее науки – 2019: сб. науч. ст. 7-й Междунар. молодежной науч. конф, 2019. С. 207–209.
- 20) Миллер О.М., Журбенко Е.Ю. Эмоционально-регулятивные особенности личности низкоадаптивных и высокоадаптивных студентов вуза // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2017. № 2 (40). С. 148–153.
- 21) Молчанова О.Н., Соколова Т.Ю. Роль самооценки в реагировании на ситуации "угрозы я" // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2019. №2. С. 138–154.
- 22) Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. 10-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2006. 608 с.
- 23) Немов Р.С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. кн. 2. М.: ВЛАДОС, 1997. 624 с
- 24) Прихожан А.М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психологических методик. М., 1988. С. 110–118.
- 25) Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.

26) Разенкова Н.Е. Теоретические аспекты эмоционально экспрессивного развития личности // Сибирский педагогический журнал. Новокузнецк, 2010. №6. С. 296–304.

27) Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие. М.: ПСТГУ, 2013. 400 с.

28) Творогова Н.Д. Практикум по психологии. Общая и социальная психология. М.: МИА, 1997. 374 с.

29) Тест Розенцвейга. Методика рисуночной фрустрации (модификация Н.В. Тарабриной) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. Дерманова И.Б. СПб., 2002. С. 150–172.

30) Чернявская А.Д., Миллер О.М. Исследование эмоциональных переживаний младших школьников в ситуациях затруднения // Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики и менеджмента в образовании: VI Всерос. национ. конф. школьников, студентов, молодых ученых. (г. Красноярск, 23-25 апреля 2019). Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2019. С. 46–48.

31) Мандель Б.Р. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: учеб. пособие М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. 152 с. URL: <https://znanium.com/catalog/product/539289> (дата обращения: 15.06.2020)

32) Метелева Е.Г. Формирование эмоционального интеллекта младших школьников // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. LVII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 9 (57). URL: [https://sibac.info/archive/guman/9\(57\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/9(57).pdf) (дата обращения: 10.06.2020)

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Стимульный материал к тесту рисуночной фрустрации Розенцвейга

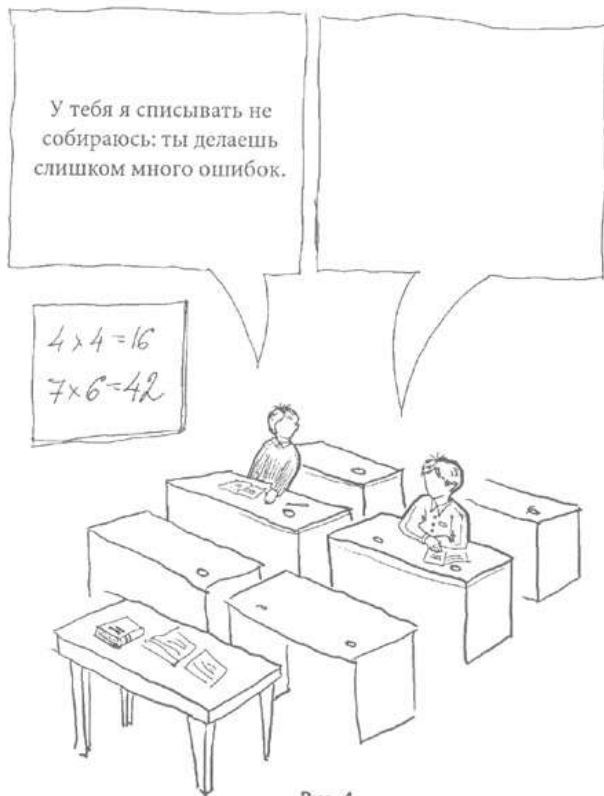


Рис. 4

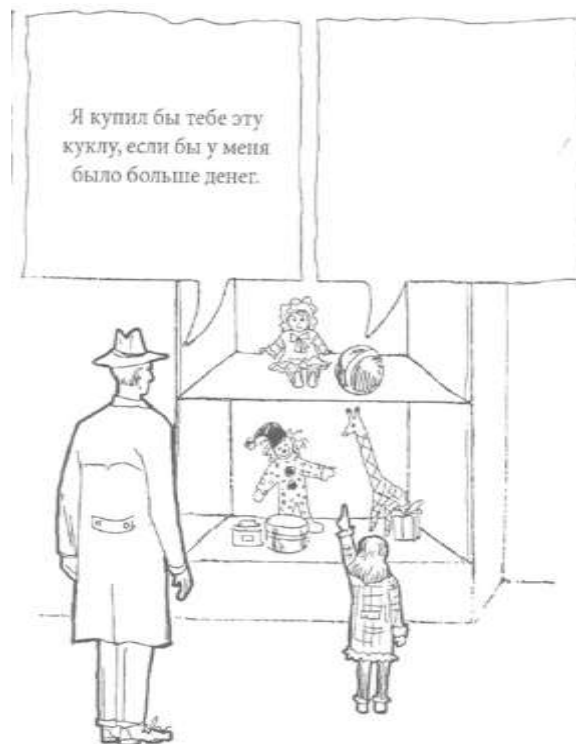


Рис. 5



Рис. 6



Рис. 7



Рис. 8



Рис. 9



Рис. 10



Рис. 14



Рис. 17



Рис. 21



Рис. 22



Рис. 24

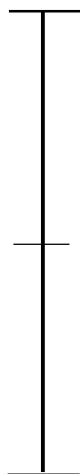
Бланк опроса, направленный на выявление выраженности эмоций в ситуациях затруднения

Имя _____

Эмоции Ситуации	Радость	Гнев	Страх	Печаль
1. Когда учитель неожиданно вызывает меня к доске я чувствую...	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
2. Когда учитель ставит мне плохую оценку, я чувствую...	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
3. Если я не могу ответить на вопрос учителя, я чувствую...	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
4. Когда родители ругают меня за плохие оценки, я чувствую...	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
5. Когда родители запрещают мне играть, пока я не сделаю уроки, я чувствую...	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
6. Когда одноклассник просит меня дать списать я чувствую...	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
7. Когда друзья не берут меня в игру, я чувствую...	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
8. Когда учитель при всех меня ругает, я чувствую...	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
9. Если учитель напишет в дневнике, что у меня плохое поведение, я почувствую...	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
10. Когда родители спрашивают о моих делах в школе, я чувствую...	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3

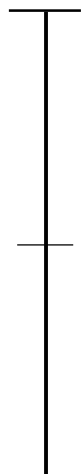
**Бланк стимульного материал к методике диагностики самооценки
Дембо-Рубинштейн**

Здоровый



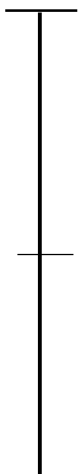
Больной

Аккуратный



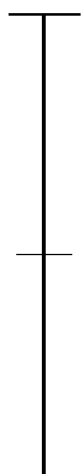
Неаккуратный

Добрый



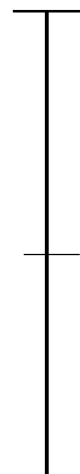
Злой

Умный



Глупый

Веселый



Скучный

Имя _____

**Полученные результаты по методике теста рисуночной фрустрации
Розенцвейга обучающихся 2-го класса**

Показатели ФИО	Е	I	М	OD	ED	NP
1. Н. К.	5	3	3	1	6	4
2. Д. Г.	6	2	3	3	5	3
3. С. С.	6	3	2	1	6	4
4. Б. А.	7	3	1	1	6	5
5. В. В.	2	3	6	2	6	3
6. Д. С.	4	3	4	1	7	3
7. А. С.	3	4	5	4	5	3
8. В. С.	1	4	5	5	4	1
9. А. А.	4	2	6	1	6	5
10. А. П.	1	3	5	3	3	3
11. Д. А.	3	3	4	4	4	3
12. К. Б.	5	4	1	4	5	1
13. Л. Т.	2	4	6	4	5	3
14. А. Р.	1	5	3	2	3	6
15. И. О.	3	2	4	2	4	3
16. Г. К.	4	2	4	0	6	4
17. Г. Б.	0	5	7	0	7	5
18. А. Л.	4	3	3	3	4	3
19. И. В.	2	3	5	0	5	5
20. П. К.	5	3	4	6	5	1
21. З. К.	2	4	6	3	3	6
22. Н. Х.	6	0	6	4	5	3
23. И. Д.	4	4	4	3	5	3
24. М. К.	6	3	3	0	7	3
25. С. П.	3	6	2	2	6	3
Среднее значение (в баллах)	3,56	3,24	4,08	2,36	5,12	3,44
Высокие и средние значения баллов (% от группы)	52	36	64	28	84	36

**Полученные результаты по методике теста рисуночной фрустрации
Розенцвейга обучающихся 4-го класса**

Показатели ФИО	Е	І	М	OD	ED	NP
1. В. П.	6	4	2	2	7	3
2. Л. Г.	5	4	3	4	5	3
3. П. П.	3	0	9	1	5	6
4. М. З.	1	6	5	5	2	5
5. К. К.	4	3	5	2	7	3
6. С. Б.	8	2	2	5	4	3
7. К. С.	3	5	4	4	3	5
8. Д. Г.	1	6	5	1	3	8
9. К. Р.	6	1	5	1	4	7
10. М. Л.	4	1	6	3	4	4
11. К. П.	2	6	4	0	6	6
12. Я. К.	4	4	4	3	4	5
13. Ю. К.	3	5	4	2	4	6
14. А. А.	3	5	4	0	5	7
15. М. Т.	5	1	2	4	3	1
16. Д. С.	4	4	4	1	5	6
17. М. А.	4	1	7	1	5	6
18. С. В.	5	2	4	1	6	5
19. Л. В.	9	1	1	2	4	6
20. В. Б.	7	1	4	2	6	4
21. А. П.	4	4	4	5	1	6
22. М. М.	5	1	6	5	2	3
23. А. В.	4	4	4	2	3	7
Среднее значение (в баллах)	4,34	3,08	4,17	4,86	4,26	5
Высокие и средние значения баллов (% от группы)	69,5	52,1	78,2	34,7	69,5	73,9

**Полученные результаты опроса, направленного на выявление
выраженности эмоций в ситуациях затруднения обучающихся 2-го
класса**

Ситуации ФИО	1				2				3			
	Р	Г	С	П	Р	Г	С	П	Р	Г	С	П
1. Н. К.	0	0	5	4	0	1	1	2	0	1	0	0
2. Д. Г.	0	4	1	1	0	1	1	1	0	2	0	0
3. С. С.	0	1	1	2	1	0	0	2	0	2	0	0
4. Б. А.	1	2	3	4	0	1	3	2	0	1	0	1
5. В. В.	0	1	3	2	2	2	2	2	1	1	0	1
6. Д. С.	1	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	1
7. А. С.	0	1	1	3	1	0	0	1	0	0	0	0
8. В. С.	4	3	2	3	2	1	2	2	1	1	2	1
9. А. А.	1	2	5	4	1	2	2	2	0	2	0	1
10. А. П.	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0
11. Д. А.	1	1	2	2	2	0	2	2	0	2	0	1
12. К. Б.	1	1	1	4	1	2	0	1	0	1	0	2
13. Л. Т.	1	1	2	3	2	0	2	2	0	2	0	1
14. А. Р.	1	3	5	4	1	2	2	3	1	1	0	2
15. И. О.	1	1	5	3	2	0	2	1	0	2	0	1
16. Г. К.	1	3	4	4	2	2	2	1	0	1	1	1
17. Г. Б.	1	2	5	5	1	0	0	2	0	1	0	0
18. А. Л.	1	3	4	4	2	1	2	1	1	1	1	0
19. И. В.	1	4	5	4	1	2	1	1	0	2	1	1
20. П. К.	0	0	2	1	1	0	1	2	0	0	0	0
21. З. К.	1	2	3	4	1	2	1	1	0	1	0	2
22. Н. Х.	1	4	4	5	1	2	2	3	0	1	1	0
23. И. Д.	2	0	2	3	1	1	0	1	0	0	0	1
24. М. К.	1	1	4	1	1	2	1	1	1	1	0	2
25. С. П.	1	2	5	4	3	1	2	2	1	1	1	1
Общая сумма набранных баллов	22	46	75	78	29	26	31	39	6	27	8	21
Общая сумма набранных баллов (%)	9	20	33	35	23	20	24	31	9	43	12	33

1 - Отношения с учителем

2 - Отношения с родителями

3 - Отношения со сверстниками

**Полученные результаты опроса, направленного на выявление
выраженности эмоций в ситуациях затруднения
обучающихся 4-го класса**

Ситуации ФИО	1				2				3			
	Р	Г	С	П	Р	Г	С	П	Р	Г	С	П
1. В. П.	1	1	0	2	0	1	0	1	0	1	0	1
2. Л. Г.	5	5	3	2	1	1	0	2	1	2	0	1
3. П. П.	1	5	5	4	1	2	1	2	1	2	0	1
4. М. З.	0	2	5	5	1	2	3	2	1	2	0	1
5. К. К.	1	2	5	4	2	1	3	2	2	1	0	1
6. С. Б.	1	3	1	3	1	0	1	1	0	1	0	1
7. К. С.	0	5	5	5	1	3	3	2	0	2	1	2
8. Д. Г.	1	0	4	4	1	1	1	2	1	1	0	1
9. К. Р.	0	0	4	4	1	2	2	2	1	2	0	1
10. М. Л.	0	2	4	3	0	3	1	1	1	0	0	1
11. К. П.	3	2	5	3	2	1	2	2	1	0	0	1
12. Я. К.	1	1	5	4	0	2	1	2	1	2	0	1
13. Ю. К.	0	0	2	2	0	0	0	1	0	1	0	1
14. А. А.	1	0	3	3	0	2	0	0	1	1	0	2
15. М. Т.	1	1	2	2	0	1	1	2	0	2	0	1
16. Д. С.	1	5	5	5	1	2	2	2	0	2	1	1
17. М. А.	1	2	4	3	1	2	0	2	0	1	0	1
18. С. В.	1	0	1	2	1	0	1	1	0	1	0	1
19. Л. В.	1	4	2	3	1	0	0	1	0	2	0	0
20. В. Б.	3	3	5	4	0	2	3	2	0	1	1	1
21. А. П.	0	4	5	5	1	0	1	2	2	2	0	1
22. М. М.	1	2	3	2	1	0	0	1	0	0	0	1
23. А. В.	1	0	2	4	1	0	1	2	0	0	1	1
Общая сумма набранных баллов	24	49	80	78	18	28	27	37	12	29	4	24
Общая сумма набранных баллов (%)	10	21	34	33	16	25	24	33	17	42	5	34

1 - Отношения с учителем

2 - Отношения с родителями

3 - Отношения со сверстниками

**Полученные результаты измерения самооценки обучающихся 2-го
класса по методике Дембо-Рубинштейн**

№	ФИО	Уровень самооценки
1	Н. К.	Высокий (83%)
2	Д. Г.	Средний (53%)
3	С. С.	Высокий (67%)
4	Б. А.	Высокий (75%)
5	В. В.	Высокий (82%)
6	Д. С.	Высокий (86%)
7	А. С.	Высокий (75%)
8	В. С.	Высокий (100%)
9	А. А.	Высокий (63%)
10	А. П.	Высокий (65%)
11	Д. А.	Высокий (67%)
12	К. Б.	Высокий (88%)
13	Л. Т.	Высокий (72%)
14	А. Р.	Высокий(66%)
15	И. О.	Высокий (80%)
16	Г. К.	Высокий (88%)
17	Г. Б.	Высокий (91%)
18	А. Л.	Высокий (90%)
19	И. В.	Высокий (100%)
20	П. К.	Высокий (72%)
21	З. К.	Высокий (76%)
22	Н. Х.	Высокий (87%)
23	И. Д.	Высокий (65%)
24	М. К.	Высокий (90%)
25	С. П.	Высокий (62%)
Распределение обучающихся по уровням самооценки (%)		Высокий – 96% Средний – 4% Низкий – 0%

**Полученные результаты измерения самооценки обучающихся 2-го
класса по методике Дембо-Рубинштейн**

№	ФИО	Уровень самооценки
1	В. П.	Средний (49%)
2	Л. Г.	Низкий (38%)
3	П. П.	Высокий (85%)
4	М. З.	Высокий (83%)
5	К. К.	Высокий (68%)
6	С. Б.	Высокий (62%)
7	К. С.	Средний (58%)
8	Д. Г.	Высокий (98%)
9	К. Р.	Высокий (85%)
10	М. Л.	Высокий (74%)
11	К. П.	Высокий (74%)
12	Я. К.	Высокий (80%)
13	Ю. К.	Высокий (78%)
14	А. А.	Высокий (79%)
15	М. Т.	Средний (47%)
16	Д. С.	Высокий (85%)
17	М. А.	Высокий (72%)
18	С. В.	Высокий (69%)
19	Л. В.	Высокий (68%)
20	В. Б.	Средний (55%)
21	А. П.	Средний (56%)
22	М. М.	Высокий (76%)
23	А. В.	Высокий (86%)
Распределение обучающихся по уровням самооценки (%)		Высокий – 74% Средний – 22% Низкий – 4%

**Полученные результаты анализа корреляционных связей по критерию
Спирмена обучающихся 2-го класса**

Параметры	Значение
Реакция «с фиксацией на препятствии» – страх по отношению к учителю	– 0,4785 (0,01550) $p \leq 0,05$
Реакция «с фиксацией на удовлетворение потребности» – страх по отношению к учителю	0,5001 (0,0109) $p \leq 0,05$
Радость по отношению к учителю – Страх по отношению к сверстникам	0,5357 (0,0058) $p \leq 0,05$
Грусть по отношению к учителю – Страх по отношению к сверстникам	0,4966 (0,0116) $p \leq 0,05$
страх по отношению к учителю – страх по отношению к родителям	0,4886 (0,0132) $p \leq 0,05$
Печаль по отношению к учителю – страх по отношению к родителям	0,4179 (0,0376) $p \leq 0,05$

**Полученные результаты анализа корреляционных связей по критерию
Спирмена обучающихся 4-го класса**

Параметры	Значение
Уровень самооценки – Реакция «с фиксацией на удовлетворение потребности»	0,4696 (0,0238) $p \leq 0,05$
Уровень самооценки – Радость по отношению к учителю	-0,5164 (0,0117) $p \leq 0,05$
Экстрапунитивные реакции – Страх по отношению к учителю	-0,4908 (0,0174) $p \leq 0,05$
Экстрапунитивные реакции – Печаль по отношению к сверстникам	-0,4629 (0,0261) $p \leq 0,05$
Импунитивные реакции – Страх по отношению к учителю	0,5444 (0,0072) $p \leq 0,05$
Реакция «с фиксацией на удовлетворение потребности» – Печаль по отношению к учителю	0,4390 (0,0361) $p \leq 0,05$
Страх по отношению к учителю – Гнев по отношению к родителям	0,5897 (0,0031) $p \leq 0,05$
Страх по отношению к учителю – Страх по отношению к родителям	0,6147 (0,0018) $p \leq 0,05$
Страх по отношению к учителю – Печаль по отношению к родителям	0,6027 (0,0023) $p \leq 0,05$
Печаль по отношению к учителю – Гнев по отношению к родителям	0,4251 (0,0432) $p \leq 0,05$
Печаль по отношению к учителю – Страх по отношению к родителям	0,6866 (0,0003) $p \leq 0,05$
Печаль по отношению к учителю – Печаль по отношению к родителям	0,5449 (0,0072) $p \leq 0,05$