

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра социальной психологии

ДЕМИДОВА АНЖЕЛИКА АНДРЕЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ
ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ, ПРИ РАЗНЫХ СТИЛЯХ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ**

Направление подготовки 37.03.01 Психология

Направленность (профиль) образовательной программы
Социальная психология

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
к.пс.н., доцент Груздева О.В.

Научный руководитель
к.пс.н., доцент Груздева О.В.

Дата защиты

Обучающийся

Демидова А.А.

Оценка

Красноярск 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ	6
1.1. Понятие тревожности, ее виды.....	6
1.2. Особенности социальной ситуации развития детей младшего школьного возраста находящихся в трудной жизненной ситуации.....	20
1.3. Стили педагогического общения: понятие, классификации, подходы.....	24
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	32
ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ ПРИ РАЗНЫХ СТИЛЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЯ	33
2.1. Организация исследования.....	33
2.2. Анализ результатов.....	35
2.3. Рекомендации, разработанные с учетом данных о тревожности и стилях педагогического общения	45
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	46
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	47
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	49
ПРИЛОЖЕНИЯ	53

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью.

По мнению авторов (Л.И. Божович, А.А. Бодалев, В.С. Мухина, Т.И. Репина и др.) ребенок, как самая чувствительная часть социума подвержен разнообразным отрицательным явлениям. В последние годы, как свидетельствуют, специальные экспериментальные исследования, наиболее распространенным явлением являются тревожность у детей (И.В. Дубровина, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Е.Б. Ковалева и др) [12].

Одним из условий, влияющих на проявление тревожности у детей, как указывают исследования (Н.Ф. Маслова, К. Левина), является стиль педагогического общения [15].

Воспитатель становится для ребенка фигурой, определяющей его психическое состояние не только в группе, его влияние простирается и на отношения в семье. Очень важно, что личность воспитателя, его состояние, включенность в обучение младшего школьника полностью отражаются на состоянии, поведении, личностных проявлениях детей не только в период обучения, но и в последующие годы. Исследования показали, что стиль общения воспитателя серьезно влияет на климат в коллективе, на то, как часто возникают, как протекают и разрешаются конфликты в среде ребят и между воспитателям и воспитанником. От стиля во многом зависит эмоциональное самочувствие ребенка, психологический климат в коллективе. Стиль руководства влияет и на формирование определенных черт личности школьника [36].

Тревожность, по мнению Г.Г.Аракелова, Н.Е.Лысенко, Е.Е.Шотта – это многозначный психологический термин, который описывает как определенное состояние индивидов в ограниченный момент времени, так и устойчивое свойство любого человека. Повышенная тревожность возникает и

реализуется в результате сложного взаимодействия когнитивных, аффективных и поведенческих реакций, провоцируемых при воздействии на человека различными стрессами [3].

Проблема тревожности является одной из наиболее актуальных проблем в современной психологии. Среди негативных переживаний человека тревожность занимает особое место, часто она приводит к снижению работоспособности, продуктивности деятельности, к трудностям в общении. Человек с повышенной тревожностью впоследствии может столкнуться с различными соматическими заболеваниями [2].

Актуальность избранной темы исследования определяется задачами психолого-педагогической практики, поставленными перед ней в связи с современными требованиями общества к различным аспектам здоровья ребенка. Детский возраст, особенно младший школьный, является определяющим в становлении личности ребенка, так как в этот период жизни складываются и во многом определяют все его последующее развитие, основные свойства и личностные качества. От степени проявления тревожности зависит успешность обучения учащегося в школе, особенности его взаимоотношений со сверстниками, эффективность адаптации к новым условиям.

Цель: изучение особенностей тревожности младших школьников находящихся в трудной жизненной ситуации, при разных стилях педагогического общения.

Объект: тревожность учащихся младшего школьного возраста.

Предмет: особенности тревожности детей младшего школьного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации, при разных стилях педагогического общения.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что уровень тревожности детей младшего школьного возраста находящихся в трудной жизненной ситуации связан со стилем педагогического общения воспитателя социально-реабилитационного центра.

Проверка выдвинутой основной гипотезы предполагает выполнение следующих основных задач:

- изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
- выявить особенности проявлений видов и уровни тревожности детей младшего школьного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации;
- изучить и определить стили педагогического общения воспитателей в группах, где прибывают дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации;
- составить рекомендации по коррекции тревожности младших школьников и оптимизации стилей педагогического общения.

Методологической основой исследования явились: работы зарубежных авторов (К. Хорни, Э.Фромм, С.Салливен), а также работы отечественных психологов (В.В.Суворов, В.А. Белоус, И.П.Павлов, В.А. Бакеев), а так же работы ученых, изучавших стили педагогического общения (А.А.Леонтьев, Н.В.Кузьмина, В.А. Петровский).

Методы исследования:

1. теоретические: анализ научной литературы
2. эмпирические: психодиагностические (опросники, тесты)
3. методы обработки: количественные, качественные

База исследования:

Исследование проводилось на базе городского социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних – «Росток», города Красноярск. В психодиагностическом исследовании приняли участие 20 воспитанников находящихся в трудной жизненной ситуации групп «Парус» и «Мальчики» и 4 воспитателя.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

1.1. Понятие тревожности, ее виды

В психологической литературе встречаются разные определения этого понятия, но большинство исследований сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно, то есть как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамику [1].

Так А. М. Прихожан указывает, что тревожность является переживанием эмоционального дискомфорта, который связан с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грядущей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента [29].

По определению Р. С. Немова, «тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходит в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [22].

Е. Савина, доцент кафедры психологии Орловского государственного педагогического Университета, определяет тревожность как устойчивое отрицательное переживание беспокойства и ожидания неблагоприятия со стороны окружающих [35].

Таким образом, психологи считают, что тревожность – это состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющей отрицательную эмоциональную окраску.

Понимание тревожности впервые начало упоминаться в психологии психоаналитиками и психиатрами. Различные представители психоанализа рассматривали тревожность как врожденное свойство личности, как изначально присущее человеку состояние [1].

Основатель психоанализа З. Фрейд считал, что человек имеет несколько врожденных влечений – инстинктов, которые в свою очередь являются движущей силой поведения человека, определяют его настроение. З. Фрейд утверждал, что столкновение биологических влечений с социальными запретами порождает неврозы и тревожность. Изначальные инстинкты по мере взросления человека получают новые формы проявления (Фрейд, 1989). Но в новых формах они наталкиваются на запреты цивилизации, и человеку приходится маскировать и подавлять свои влечения. Психическая жизнь индивида начинается с рождения и продолжается всю жизнь. Естественный выход из этого положения Фрейд видит в сублимировании “либидиозной энергии”, это значит, что человек направляет энергию на другие жизненные цели: производственные и творческие. Удачная сублимация освобождает человека от тревожности [8].

А. Адлер в индивидуальной психологии предложил новый взгляд на происхождение неврозов. По его мнению, основой всех неврозов служат такие механизмы, как страх, боязнь жизни, боязнь трудностей, стремление к определенной позиции в группе людей, которую индивид в силу каких-либо индивидуальных особенностей или социальных условий не мог добиться. А. Адлер считал, что в основе невроза лежат ситуации, в которых человек в силу каких-либо обстоятельств, в той или иной мере испытывает чувство тревоги [8].

Чувство неполноценности может возникнуть от субъективного ощущения физической слабости или недостатков организма, или от психических свойств и качеств личности, которые мешают удовлетворить потребность в общении. Потребность в общении – это потребность принадлежать к группе. Чувство неполноценности, неспособность к чему-

либо может доставлять человеку страдания, и он пытается избавиться от него либо путем компенсации, либо капитуляцией, отказом от желаний. В первом случае индивид направляет всю энергию на преодоление своей неполноценности. Те, которые своих трудностей не поняли и у кого энергия была направлена на себя, терпят неудачу [8].

С помощью стремления к превосходству, у индивида вырабатывается “способ жизни”, линия жизни и поведения. Даже к 4-5 годам у ребенка может появиться чувство неудачливости, неприспособленности, неудовлетворенности, неполноценности, что свою очередь может привести к тому, что в будущем человек потерпит поражение [8].

Адлер выдвинул условия, которые могут привести к возникновению у ребенка неправильной позиции и стиля жизни. Эти условия следующие:

1. Органическая, физическая неполноценность организма. Дети с этими недостатками зачастую целиком заняты собой, если их никто не отвлечет, не заинтересует другими людьми. Сравнивая себя с другими, у таких детей появляется склонность к чувству неполноценности, приниженности, страданию, это чувство может усиливаться благодаря насмешкам товарищей, особенно это чувство увеличивается в трудных ситуациях, где такой ребенок будет себя чувствовать хуже, чем обычный ребенок. Такая неполноценность не является патогенной. Даже больной ребенок чувствует способность изменить ситуацию. Результат зависит от творческой силы индивидуума, который может иметь разную силу и по-разному проявляться, но всегда определяющей целью [8].

А.Адлер первый, кто описал трудности и тревогу ребенка, связанные с недостаточностью органов, и искал пути их преодоления [8].

2. К таким же результатам может привести и избалованность. Возникновение привычки все получать, ничего не давая в обмен. Легко доступное превосходство, не связанное с преодолением трудностей, становится стилем жизни. Все интересы и заботы в таких случаях также направлены на себя, нет опыта общения и помощи людям, заботы о них.

Единственный способ реакции на трудность – требования к другим людям. Такие дети рассматривают общество как враждебное.

3. Отверженность ребенка. Отверженный ребенок не знает, что такое любовь, дружеское сотрудничество, друзья. При встрече с трудностями, он переоценивает их, а так как не верит в возможность преодолеть их с помощью других, а также и в свои силы. Он не верит, что может заслужить любовь и высокую оценку путем действий, полезных людям. В связи с этим, он подозрителен и никому не доверяет. У него нет опыта любви к другим, потому что его не любят, и он платит враждебностью. Следственно – необщительность, замкнутость, неспособность к сотрудничеству.

Умение любить других нужно развивать и тренировать. В этом Адлер видит роль членов семьи и, прежде всего, матери и отца. Итак, у Адлера в основе конфликта личности, неврозов и тревожности лежит противоречие между “хотеть” (воли к могуществу) и “мочь” (неполноценность), которые вытекают из стремления к превосходству. В зависимости от того, как разрешается это противоречие, идет и дальнейшее развитие личности. А.Адлер считал что стремление к могуществу как изначальной силе приводит к проблеме общения, т.е. стремление к превосходству не может иметь место без группы людей, в которой может быть осуществлено это превосходство [8].

Конкуренция, борьба, страх, возникающий в этой борьбе, и все вытекающие отсюда конфликты личности, не могли пройти мимо такого психолога, как Адлер. Он не понимал, почему стремление к господству является основным мотивом поведения. Он ошибочно принял это конкретно-историческое явление западного общества 20-х годов за общечеловеческое и считал его врожденным биологическим инстинктом, отсюда и возникновение тревожности, страха, беспокойства и других явлений, связанных с невозможностью осуществить свое стремление к господству. Недостаток концепции А. Адлера это не сделанное различие между беспокойством адекватным, обоснованным и неадекватным, поэтому четкого

представления о тревожности как специфическом состоянии, отличном от других сходных состояний нет [8].

Проблема тревожности стала предметом специального исследования у неофрейдистов и, прежде всего у К. Хорни [41].

В теории Хорни главные источники тревоги и беспокойства личности заключаются не в конфликте между биологическими влечениями и социальными запретами, а являются как результат неправильных человеческих отношений [41].

В книге “Невротическая личность нашего времени” Хорни раскрывает 11 невротических потребностей-

1. Невротическая потребность в привязанности и одобрении, желание нравиться другим, быть приятным.

2. Невротическая потребность в “партнере”, который исполняет все желания, ожидания, боязнь остаться в одиночестве.

3. Невротическая потребность ограничить свою жизнь узкими рамками, оставаться незамеченным.

4. Невротическая потребность власти над другими посредством ума, предвидения.

5. Невротическая потребность эксплуатировать других, получать лучшее от них.

6. Потребность в социальном признании или престиже.

7. Потребность личного обожания. Раздутый образ себя.

8. Невротические притязания на личные достижения, потребность превзойти других.

9. Невротическая потребность в самоудовлетворении и независимости, необходимости ни в ком не нуждаться.

10. Невротическая потребность в любви.

11. Невротическая потребность в превосходстве, совершенстве, недостижимости [41].

По мнению К. Хорни удовлетворяя эти потребности человек стремится избавиться от тревоги, но невротические потребности ненасыщаемы, удовлетворить их нельзя, а, следовательно, от тревоги нет путей избавления [41].

В большой степени К. Хорни близок С. Салливен. Он является создателем “межличностной теории”. Не существует личности изолированной от других людей и межличностных ситуаций. С первого дня после рождения, ребенок, вступает во взаимоотношение с людьми и в первую очередь с матерью. Дальнейшее развитие и поведение индивида обусловлено межличностными отношениями. Салливен считает, что каждому человеку присуще исходное беспокойство, тревога, которая в свою очередь является продуктом межличностных (интерперсональных) отношений [39].

Салливен рассматривает организм как энергетическую систему напряжений, в которой могут происходить колебания между определенными пределами – состоянием покоя, расслабленности (эйфория) и наивысшей степенью напряжения. Тревогу и потребности организма он определяет источниками напряжения. Тревога вызывается действительными или мнимыми угрозами безопасности человека [4].

Салливен так же, как и Хорни, рассматривает тревожность не только как одно из основных свойств личности, но и как фактор, определяющий ее развитие. Возникает тревога в раннем возрасте, в результате соприкосновения с неблагоприятной социальной средой, и постоянно и неизменно она будет присутствовать на протяжении всей жизни человека. Избавление от чувства беспокойства для индивида является “центральной потребностью” которая определяет его поведение. Человек вырабатывает различные “динамизмы”, которые являются способом избавления от страха и тревоги [4].

Другой точки зрения в понимании тревожности придерживается Э. Фромм (Фромм, 1990). В отличие от Хорни и Салливена Фромм подходит к

проблеме психического дискомфорта с позиции исторического развития общества [3].

Э. Фромм считает, что в эпоху средневекового общества с его способом производства и классовой структурой человек не был свободен, но так же он не был изолирован и одинок, не чувствовал меньшую опасность и не испытывал таких тревог, как при капитализме, потому что он не был “отчужден” от вещей, от природы, от людей. Человека с миром соединяли первичные узлы, Фромм называет их “естественными социальными связями”, которые существовали в первобытном обществе. С ростом капитализма происходит разрыв первичных узлов, и появляется свободный индивид, оторванный от природы, от людей, в результате этого он испытывает глубокое чувство неуверенности, бессилия, сомнения, одиночества и тревоги. Для того чтобы избавиться от тревоги, порожденной “негативной свободой”, человек стремится избавиться от самой этой свободы. Единственный выход он видит в бегстве от свободы, то есть бегство от самого себя, в стремлении забыться и этим подавить в себе состояние тревоги.

Фромм, Хорни и Салливан пытаются показать различные механизмы избавления от тревоги [40].

Фромм считает, что все механизмы, в числе которых и “бегство в себя”, являются лишь прикрытием чувства тревоги, но полностью избавиться индивида от нее не может. Чувство изолированности наоборот усиливается, ибо утрата своего “Я” составляет самое болезненное состояние. Психические механизмы бегства от свободы не являются рациональными, Фромм считает, что они не являются реакцией на окружающие условия, поэтому не устраняют причины страдания и тревоги.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что тревожность основана на реакции страха, а страх является врожденной реакцией на определенные ситуации, связанные с сохранением целостности организма.

Авторы не делают различия между беспокойством и тревожностью. И то и другое появляется как ожидание неприятности, которая однажды

вызвать у ребенка страх. Тревога или беспокойство – это ожидание того, что может вызвать страх. При помощи тревоги ребенок может избежать страха [3].

Анализируя и систематизируя рассмотренные теории можно выделить несколько источников тревоги, которые в своих работах выделяют авторы:

1. Тревога из-за потенциального физического вреда. Этот вид беспокойства возникает в результате ассоциирования некоторых стимулов, угрожающих болью, опасностью, физическим неблагополучием.

2. Тревога из-за потери любви (любви матери, расположения сверстников).

3. Тревога может быть вызвана чувством вины, которая обычно проявляется не ранее 4-х лет. У более старших детей чувство вины характеризуется чувствами самоунижения, досады на себя, переживание себя как недостойного.

4. Тревога из-за неспособности овладеть средой. Она происходит, если человек чувствует, что не может справиться с проблемами, которые выдвигает среда. Тревога связана с чувством неполноценности, но не идентична ему [4].

5. Тревога может возникнуть и в состоянии фрустрации. Фрустрация определяется проблемы, с которыми необходимо справиться. С этой целью используются различные защитные механизмы (способы).

7. В возникновении тревоги большое значение придается семейному воспитанию, роли матери, взаимоотношениям ребенка с матерью. Период детства является предопределяющим последующее развитие личности [11].

Анализ основных работ показывает, что в понимании природы тревожности у зарубежных авторов можно проследить два подхода – понимание тревожности как изначально присуще человеку свойство, и понимание тревожности как реакцию на враждебный человеку внешний мир, то есть выведение тревожности из социальных условий жизни [1].

Однако, несмотря на, казалось бы, принципиальное различие между пониманием тревожности как биологической или социальной, мы не можем разделить авторов по этому принципу. Эти две точки зрения постоянно сливаются, смешиваются у большинства авторов. Так, Хорни или Салливен, которые считают тревогу изначальным свойством, “основной тревогой”, тем не менее, подчеркивают и ее социальное происхождение, ее зависимость от условий формирования в раннем детстве [1].

Наоборот, Фромм, который стоит как будто на совсем других социальных позициях, в то же время считает, что тревога возникает в результате нарушения “естественных социальных связей”, “первичных уз”. А что такое естественные социальные узлы?” - это природные, то есть не социальные. Тогда тревога является результатом вторжения социального в биологическое. Это же рассматривает Фрейд, но только вместо разрушения естественных влечений, по его мнению, происходит разрушение “естественных связей” [8].

Такое же смешение социального и биологического в понимании тревожности мы наблюдаем у других авторов. Помимо отсутствия четкости в понимании природы тревожности у всех авторов, несмотря на бесконечные частные различия, имеется еще одна общая черта: никто не делает различия между объективно обоснованной тревожностью и тревожностью неадекватной [11].

Таким образом, если рассматривать тревогу или тревожность как состояние, переживание, или как более или менее устойчивую особенность личности, то несущественно, насколько она адекватна ситуации. Переживание обоснованной тревоги, по-видимому, не отличается от необоснованного переживания. Субъективно же состояния равны. Но объективно разница очень велика. Переживания тревоги в объективно тревожной для субъекта ситуации – это нормальная, адекватная реакция, реакция, свидетельствующая о нормальном адекватном восприятии мира, хорошей социализации и правильном формировании личности. Такое

переживание не является показателем тревожности субъекта. Переживание же тревоги без достаточных оснований означает, что восприятие мира является искаженным, неадекватным. Адекватные отношения с миром нарушаются. В этом случае речь идет о тревожности как особом свойстве человека, особом виде неадекватности [11].

Пожалуй, немного найдется таких психологических явлений, значение которых одновременно оценивается и чрезвычайно высоко, и достаточно узко, даже функционально. Но такова тревожность. С одной стороны, это «центральная проблема современной цивилизации», как важнейшая характеристика нашего времени: «XX век – век тревоги». Ей придается значение основного «жизненного чувства современности». С другой – психическое состояние, вызываемое специальными условиями эксперимента или ситуации (соревновательная, экзаменационная тревожность), «осевая симптома» невроза и т.п [13].

Неудивительно поэтому, что этой проблеме посвящено очень большое количество исследований, причем не только в психологии и психиатрии, но и в биологии, физиологии, философии, социологии. По некоторым источникам, количество публикаций по данной проблеме с каждым годом увеличивается в геометрической прогрессии.

Необходимо отметить, что все это в большей степени относится к западной науке. В отечественной литературе исследований по проблеме тревожности довольно мало. Это обусловлено тем влиянием, которое оказали на развитие западной общественной и научной мысли такие направления, как психоанализ (именно З.Фрейд ввел проблемы тревожности в обиход психологии), экзистенциальная философия, психология и психиатрия [8].

Современные исследования тревожности направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа тревожности, как результата взаимодействия личности и ее окружения [13].

Тревожность - как черта личности связана с генетически детерминированными свойствами функционирующего мозга человека, обуславливающими постоянно повышенным чувством эмоционального возбуждения, эмоций тревоги [13].

В исследовании уровня притязаний у подростков М.З. Неймарк обнаружила отрицательное эмоциональное состояние в виде беспокойства, страха, агрессии, которое было вызвано неудовлетворением их притязаний на успех. Также эмоциональное неблагополучие типа тревожности наблюдалось у детей с высокой самооценкой. Они претендовали на то, чтобы быть “самыми лучшими” учениками, или занимать самое высокое положение в коллективе, то есть были высокие притязания в определенных областях, хотя действительных возможностей для реализации своих притязаний не имели [13].

Отечественные психологи считают, что неадекватно высокая самооценка у детей складывается в результате неправильного воспитания, завышенных оценок взрослыми успехов ребенка, захваливания, преувеличения его достижений, а не как проявление врожденного стремления к превосходству [13].

Высокая оценка окружающих и основанная на ней самооценка вполне устраивает ребенка. Столкновение же с трудностями и новыми требованиями обнаруживают его несостоятельность. Однако ребенок стремится всеми силами сохранить свою высокую самооценку, так как она обеспечивает ему самоуважение, хорошее отношение к себе. Тем не менее, это ребенку не всегда удается. Претендуя на высокий уровень достижений в учении, он может не иметь достаточных знаний, умений, чтобы добиваться их, отрицательные качества или черты характера могут не позволить ему занять желаемое положение среди сверстников в классе. Таким образом, противоречия между высокими притязаниями и реальными возможностями могут привести к тяжелому эмоциональному состоянию [13].

От неудовлетворения потребности у ребенка вырабатываются механизмы защиты, не допускающие в сознание признания неуспеха, неуверенности и потери самоуважения. Он старается найти причины своих неудач в других людях: родителях, учителях, товарищах. Пытается не признаться даже себе, что причина неуспеха находится в нем самом, вступает в конфликт со всеми, кто указывает на его недостатки, проявляет раздражительность, обидчивость, агрессивность [13].

М.С. Неймарк называет это “аффектом неадекватности” – “... острое эмоциональное стремление защитить себя от собственной слабости, любыми способами не допустить в сознание неуверенность в себя, отталкивание правды, гнев и раздражение против всего и всех”. Такое состояние может стать хроническим и длиться месяцы и годы. Сильная потребность в самоутверждении приводит к тому, что интересы этих детей направляются только на себя [1].

Такое состояние не может не вызвать у ребенка переживания тревоги. Первоначально тревога обоснована, она вызвана реальными для ребенка трудностями, но постоянно по мере закрепления неадекватности отношения ребенка к себе, своим возможностям, людям, неадекватность станет устойчивой чертой его отношения к миру, и тогда недоверчивость, подозрительность и другие подобные черты, что реальная тревога станет тревожностью, когда ребенок будет ждать неприятностей в любых случаях, объективно для него отрицательных.

Т.В. Драгунова, Л.С. Славина, Е.С. Маклак, М.С. Неймарк показывают, что аффект становится препятствием правильного формирования личности, поэтому очень важно его преодолеть [5].

В работах этих авторов указывается, что очень трудно преодолеть аффект неадекватности. Главная задача состоит в том, чтобы реально привести в соответствии потребности и возможности ребенка, либо помочь ему поднять его реальные возможности до уровня самооценки, либо спустить самооценку. Но наиболее реальный путь – это переключение интересов и

притязаний ребенка в ту область, где ребенок может добиться успеха и утвердить себя [35].

Так, исследование Славиной, посвященное изучению детей с аффективным поведением, показало, что сложные эмоциональные переживания у детей связаны с аффектом неадекватности [35].

Кроме того, исследования отечественных психологов показывают, что отрицательные переживания, ведущие к трудностям в поведении детей, не являются следствием врожденных агрессивных или сексуальных инстинктов, которые “ждут освобождения” и всю жизнь довлеют над человеком.

Эти исследования можно рассматривать как теоретическую базу для понимания тревожности, как результат реальной тревоги, возникающей в определенных неблагоприятных условиях в жизни ребенка, как образования, возникающие в процессе его деятельности и общения. Иначе говоря, это явление социальное, а не биологическое [3].

Проблема тревожности имеет и другой аспект, - психофизиологический.

Второе направление в исследовании беспокойства, тревоги идет по линии изучения тех физиологических и психологических особенностей личности, которые обуславливают степень данного состояния [3].

Большое число авторов считают, что тревога является составной частью состояния сильного психического напряжения – “стресса” [3].

Отечественные психологи, изучавшие состояние стресса, внесли в его определение различные толкования.

Подход к объяснению склонности к тревоге с точки зрения физиологических особенностей свойств нервной системы мы находим у отечественных психологов. Так, в лаборатории Павлова И.П., было обнаружено, что, скорее всего нервный срыв под действием внешних раздражителей происходит у слабого типа, затем у возбудимого типа и меньше всего подвержены срывам животные с сильным уравновешенным типом с хорошей подвижностью [3].

Данные Б.М. Теплова также указывают на связь состояния тревоги с силой нервной системы. Высказанные им предположения об обратной корреляции силы и чувствительности нервной системы, нашло экспериментальное подтверждение в исследованиях В.Д. Небылицина [3].

Он делает предположение о более высоком уровне тревожности со слабым типом нервной системы.

Особый интерес представляет исследование В.А. Бакеева, проведенное под руководством А.В. Петровского, где тревожность рассматривалась в связи с изучением психологических механизмов внушаемости [6].

Уровень тревожности у испытуемых измерялся теми же методиками, которыми пользовался В.В. Белоус.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в основе отрицательных форм поведения лежат: эмоциональное переживание, беспокойство, неуютность и неуверенность за свое благополучие, которое может рассматриваться как проявление тревожности [6].

Что касается педагогического процесса, то чувство тревоги неизбежно сопровождает учебную деятельность ребенка в любой, даже самой идеальной школе. Более того, вообще никакая активная познавательная деятельность человека не может сопровождаться тревогой. По закону Иеркса-Додсона оптимальный уровень тревожности повышает продуктивность деятельности. Сама ситуация познания чего либо нового, неизвестного, ситуация решения задачи, когда нужно приложить усилия, чтобы непонятное стало понятным, всегда таит в себе неопределенность, противоречивость, а следовательно, и повод для тревоги [13].

Полностью снять состояние тревоги, можно лишь устранив все трудности познания, что нереально, да и не нужно.

Критерии определения тревожности у ребенка

1. Постоянное беспокойство.
2. Трудность, иногда невозможность сконцентрироваться на чем-либо.
3. Мышечное напряжение (например, в области лица, шеи).

4. Раздражительность.

5. Нарушение сна

Одним из признаков появления повышенного уровня тревожности у младших школьников является стиль педагогического общения воспитателя [13].

1.2. Особенности социальной ситуации развития детей младшего школьного возраста находящихся в трудной жизненной ситуации

Проблемы детей и семей «группы риска» сегодня являются актуальными в образовательных организациях, учреждениях социальной защиты населения (социальных приютах, реабилитационных центрах). Специалистами-практиками и учеными, занимающимися данной проблемой, изучаются научные подходы к выделению детей «группы риска», к классификации детей указанной группы. Психологи и педагоги изучают особенности психического развития, личности, социально-психологической адаптации детей данной категории, особенности их отношения к учебе, трудности, возникающие в учебной и других видах деятельности и т. д. Среди различных направлений развития детей «группы риска» педагоги и психологи выделяют проблему социально-эмоционального развития, т. к. именно способность понимать эмоциональные состояния, чувства и переживания, умение управлять своими эмоциями, умение высвобождать их социально приемлемыми для этого способами - важное условие социализации детей рассматриваемой группы [17].

Анализ психолого-педагогической литературы (Ф. Е. Василюк, И. Ф. Дементьева, Л. Я. Олиференко, А. М. Прихожан, С. А. Расчетина, Н. Н. Толстых, Т. И. Шульга и др.) доказывает, что социально-эмоциональное развитие детей «группы риска» характеризуется рядом особенностей, связанными с социальной ситуацией их развития, спецификой их психофизического развития, что может проявляться в бедности эмоций,

недостаточной дифференцированности эмоций и чувств, чрезмерном проявлении отрицательных эмоций, повышенной агрессии и др. Это, в свою очередь, отражается на социальном развитии детей: неумении наладить социальные контакты и поддерживать их, взаимодействовать с окружающими детьми и взрослыми, принимать и выполнять правила поведения, принятые в обществе и пр. [17].

По мнению Осуховой Н.Г., трудная жизненная ситуация (ТЖС) – это такая ситуация, в которой в результате внешних воздействий или внутренних изменений происходит нарушение адаптации человека к жизни, в результате чего он не в состоянии удовлетворять свои основные жизненные потребности посредством моделей и способов поведения, выработанных в предыдущие периоды жизни [18].

Основными социальными институтами, в которых происходит развитие ребенка младшего школьного возраста, являются семья и система образования. Подавляющее большинство проблем ребенка возникает именно вследствие влияния этих двух институтов.

Первостепенное значение в образовании, определяющее благополучие или неблагополучие в школе, для младшего школьника имеют отношения с учителем и сверстниками. Это становится наиболее очевидным в случае конфликта, напряженных отношений между ними. Зачастую при этом у школьника тормозятся все психические процессы, прежде всего развитие интеллекта. Ребенок начинает производить впечатление умственно отсталого. В то же время дружелюбие, поддержка учителя придает силы и мощно движет вперед развитие даже не очень готового к школе ребенка. Одобряемое или не одобряемое учителем поведение, плохие или хорошие отметки, выставленные им, начинают конструировать отношения ребенка не только со сверстниками, но и с большинством взрослых (Ш. А. Амонашвили, Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, И. С. Славина и др.) [17].

Роль семьи в успешной социализации детей младшего школьного возраста является предметом внимания во всех исторически сложившихся

педагогических системах (Я.А. Каменский, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев и др.).

Социализация семьи зависит от отношений внутри семьи, авторитета и власти родителей, от состава семьи. На современное состояние семьи влияют все изменения, происходящие в обществе. В семье ребенок усваивает нормы человеческих отношений, впитывая все позитивное и негативное, что есть в семье. Осуществляя социальную функцию, семья формирует личность ребенка [18].

Неспособность семьи как социального института обеспечить воспитание и содержание детей является одним из главнейших факторов появления категории детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Выделим наиболее значимые факторы, влияющие на семейное благополучие, вследствие которых у детей может возникнуть трудная жизненная ситуация.

Первым фактором являются плохие материальные условия жизни семьи. Семьи, проживающие в плохих жилищных условиях и не располагающие достаточным количеством денежных средств, имеют низкие шансы выбраться из бедности, поэтому на них должно быть обращено особое внимание специалистов служб по профилактике семейного неблагополучия и сиротства.

Второй фактор, влияющий на благополучие - это потеря связи с рынком труда. Семьи, которых коснулась длительная безработица, неполные семьи с детьми, в которых родитель не имеет работы, так же оказываются в числе малоимущих.

Третий фактор - это внутрисемейные конфликты, неблагополучная психологическая атмосфера в семье. Ошибочно предполагать, что все семьи, в которых случаются разногласия, являются группой риска, а детей, проживающих в них, относить к категории находящихся в трудной жизненной ситуации. Только детей находящихся в критическом положении, в обстановке жестких конфликтов, имеющих под собой множество

оснований можно считать детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации. Эти дети, безусловно, нуждаются в помощи, и их семьи непременно должны попасть в целевую группу программ по профилактике социального сиротства [17].

Ещё одним не маловажным фактором, влияющим на семейное благополучие, является жестокое обращение в семье. Большой проблемой в работе по выявлению и профилактике семей, где практикуется жестокое обращение с детьми, является то, что сами семьи, как родители, так и дети скрывают этот факт: родители - потому что боятся наказания и осуждения, дети - потому что стыдятся своего положения и испытывают страх.

Следующий фактор - это алкоголизм и наркомания в семье. Алкоголизм и наркомания это те проблемы, которые, если не являются причинами семейного неблагополучия, то зачастую ему сопутствуют. Ребенок, попадая в среду зависимых от алкоголя или наркотиков родителей, как правило, имеет физические, психологические и социальные проблемы развития. Помимо этого, большинство детей наследуют эту зависимость и составляют группу высокого риска по формированию психических, неврологических и соматических нарушений. Ребенок зачастую спасается от родителей, страдающих зависимостью, на улице, но там его также ожидает неблагополучная среда и влияние сверстников-беспризорников. Такие семьи концентрируют в себе и все остальные проблемы, так как теряют связь с рынком труда, не имеют стабильного дохода [17].

Существует ещё такой фактор как неблагополучное семейное окружение детей, риски развода, невыполнение обязанностей по уходу за детьми. В российском обществе существует устойчивое мнение по вопросу, кто должен нести ответственность за воспитание детей. Несмотря на то, что большинство респондентов считают, что забота о ребенке должна ложиться на плечи семьи или, по крайней мере, должна быть разделена между семьей и обществом, существуют родители, которые перекалывают ответственность в отношении ребенка дошкольного возраста с семьи на общество. Родители,

считающие, что забота о детях должна быть делегирована обществу, не хотят брать на себя ответственность за воспитание детей, а значит, не в полной мере выполняют свои родительские обязанности [18].

Особенно тяжелыми с точки зрения последствий для развития личности ребенка являются также утрата близких, и пережитое насилие. У большинства детей, живущих в семьях, в которых тяжелое физическое наказание, брань в адрес ребенка являются «методами воспитания», или в семьях, где они лишены тепла, внимания, например в семьях родителей-алкоголиков, имеются признаки задержки физического и нервно-психического развития. Воспитание ребенка в условиях эмоционального и физического насилия приводит к деформации личности. Злобная, недоброжелательная обстановка формируют низкую самооценку - следствие отношения родителей и значимых взрослых. Впоследствии ребенок начинает чувствовать себя нежеланным и нелюбимым, начинает относиться к себе враждебно и с презрением, начинают хуже учиться в школе, часто наблюдаются «дурные привычки»: сосание пальцев, кусание ногтей, раскачивание, сложности в определении семейных ролей, страх, в поведении отмечаются отстраненность, агрессия, молчаливость либо неожиданная разговорчивость [18].

При утрате близких в последствии у ребенка проявляется повышенная личностная тревожность, чувство неполноценности, уход в себя, агрессия, конфликтность по отношению к взрослым и сверстникам, депрессивность, чувство незащищенности [18].

1.3.Стили педагогического общения: понятие, классификации, подходы

Общение воспитателя с детьми играет очень большую роль в процессе учебной и внеучебной деятельности. Воспитатель для ребенка может быть другом, врагом, союзником, товарищем и пр. Все эти позиции зависят от

того, как воспитатель взаимодействует со своими воспитанниками, как себя ведет, о чем с ними разговаривает, помимо учебного материала. Понятие «педагогическое общение» можно рассматривать как:

- это профессиональное общение преподавателя с учащимися в целостном педагогическом процессе, развивающееся в двух направлениях: организация отношений с учащимися и управление общением в детском коллективе.

- это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности [13].

В психологии данное понятие определили, как специфическое межличностное взаимодействие воспитателя и воспитанника (учащегося), опосредующее усвоение знаний и становление личности в воспитательном процессе [13].

В психолого-педагогической литературе отмечается, что общение сочетает три основных компонента: взаимное восприятие и понимание людьми друг друга (перцептивный аспект общения); обмен информацией (коммуникативный аспект); осуществление совместной деятельности (интерактивный аспект). Каждый из названных компонентов в условиях воспитательного процесса приобретает свои особенности [13].

Таким образом, общение – это важнейший профессиональный инструмент педагогической деятельности. Исследования таких ученых как А.А. Бодалева, Н.В. Кузьминой, и других доказали большое значение общения в труде педагога [17].

Так А.А. Леонтьев считает, что педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимися, направленное на создание благоприятного психологического климата [33].

Таким образом, педагогическое общение — это многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации,

взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности [33].

Проблеме педагогического общения посвящено значительное количество исследований, анализ которых обнаруживает несколько аспектов в ее изучении. Прежде всего это определение структуры и условий формирования коммуникативных умений воспитателя. В этом аспекте получили развитие методы активного социального обучения: ролевые игры, социально-психологические тренинги, дискуссии и др. С их помощью воспитатели овладевают способами взаимодействия, развивают общительность [33].

Анализируя ситуации, когда воспитатель взаимодействует со своими воспитанниками следует иметь ввиду, что воспитатель не просто доносит до них информацию, рассказывая что-то интересное, но и является для них примером, образцом, в той или иной степени определяющим развитие личности каждого ребенка, т.е. речь, идет о влиянии, оказываемом личностью воспитателя на воспитанника [33].

Специфика профессии «воспитатель» обнаруживается в постоянном общении с воспитанниками, у которых есть свои права, свои интересы по каким-то вопросам, свое миропонимание, своя убежденность и свои индивидуальные особенности, которые проявляются в тех или иных ситуациях. Точно также индивидуален и каждый воспитатель, который обладает только ему присущими чертами и качествами личности. И чем ярче и самобытней его личность, тем выше его профессиональное мастерство и тем более значительно его влияние на формирующуюся личность ребенка. Воспитанник постоянно в большей или меньшей степени испытывают влияние личностной индивидуальности воспитателя - его ожиданий, ценностей, интеллектуальных и творческих способностей, характера и пр. [37].

Так общение между воспитателем и воспитанником, в ходе которого воспитатель решает учебные, воспитательные и личностно-развивающие задачи, мы называем педагогическим общением [37].

В педагогическом общении присутствуют два вида общения: социально-ориентированное общение (лекция, доклад, ораторская речь, телевизионное выступление и т.д.), в ходе которого решаются социально значимые задачи, реализуются общественные отношения, организуется социальное взаимодействие; личностно-ориентированное общение, которое может быть деловым, направленным на какую-то совместную деятельность или связанным с личными взаимоотношениями, не имеющими отношения к деятельности [37].

Стиль педагогического общения зависит от личностных качеств воспитателя и коммуникативной ситуации. К личностным качествам, которые определяют стиль общения, относятся отношения воспитателя к детям (активно-положительное, пассивно-положительное, ситуативно-негативное, устойчивое отрицательное) и владения организаторской техникой [43].

По активно-положительного отношения воспитатель выявляет деловую реакцию на деятельность воспитанников, помогает им, реализует другие потребности в неформальном общении. Требовательность, соединенная с заинтересованностью в воспитанниках, вызывает взаимодоверие, раскованность, коммуникабельность. Пассивно-положительное отношение фокусирует внимание воспитателя на требовательности и сугубо деловых отношениях. Такое общение характеризуется сухим, официальным тоном, не эмоциональностью, что тормозит творческое развитие воспитанников. Ситуативно-негативное отношение зависит от изменения настроения воспитателя, порождает у детей недоверие, замкнутость, нередко лицемерие, грубость и т.д. Вызывая негативное отношение к себе, воспитатель работает и против предмета, против группы, и против общества в целом. Устойчивое негативное отношение характеризуется проявлением грубости,

использованием оскорбительных, унижительных выражений, постоянным несоблюдением правил профессиональной этики, педагогического такта [43].

Существует несколько классификаций стилей педагогического общения. Самые распространенные из них это - авторитарный, демократический и попустительский стили. Наиболее эффективным в педагогическом общении, в большинстве случаев, оказывается демократический стиль. Следствием его применения является повышение интереса к работе, позитивная внутренняя мотивация деятельности, повышение групповой сплоченности, появление чувства гордости общими успехами, взаимопомощи и дружелюбия во взаимоотношениях [43].

Внутренней особенностью воспитателя является его личный индивидуальный стиль педагогического общения, который обусловлен определенным симптомокомплексом индивидуальных свойств воспитателя, таких как самооценка, тревожность, уровень притязаний, ригидность, эмоциональная устойчивость, импульсивность [43].

Также необходимо дополнить, что стиль - это совокупность приемов, способов работы, это характерная манера поведения человека. По определению психолога А.А. Бодалева, стиль - это индивидуально-своеобразная манера действия [42].

В стиле педагогического общения находят выражение особенности коммуникативных возможностей воспитателя; сложившийся характер взаимоотношения воспитателя и воспитанника; творческая индивидуальность воспитателя; особенности воспитанников. Стиль общения отражает общую и педагогическую культуру воспитателя и его профессионализм. В чистом виде стили не существуют. Да и перечисленные в литературе варианты не исчерпывают все богатство самопроизвольно выработанных в длительной практике стилей общения. В его спектре возможны самые различные нюансы, дающие неожиданные эффекты, устанавливающие или разрушающие взаимодействие партнеров. Как правило, они находятся эмпирическим путем. При этом найденный и

приемлемый стиль общения одного воспитателя оказывается совершенно непригодным для другого. В стиле общения ярко проявляется индивидуальность личности [42].

Сотрудничающий педагогический стиль не означает нечто промежуточное между авторитарностью и попустительством. Этот стиль характеризуется принципиально-качественными признаками. Он требует от воспитателя, во-первых, способности строить обучение, развивая у воспитанников глубокий учебно-познавательный интерес, мобилизуя эмоции ребенка как энергетику его психики, его познавательной деятельности [42].

Такого воспитателя должны отличать высокая общая культура и, прежде всего, культура общения как с детьми, так и с коллегами, строящаяся на уважении к личности другого человека, к личности учащегося и на способности к самокритичности и самоанализу по отношению к себе и своему поведению [42].

При авторитарном (монологическом) стиле общения воспитатель единолично решает все вопросы, касающиеся жизнедеятельности, как группы, так и каждого воспитанника. Исходя из собственных установок, он определяет положение и цели взаимодействия, субъективно оценивает результаты деятельности. Авторитарный стиль общения реализуется с помощью тактики диктата и опеки. Противодействие воспитателю чаще всего приводит к возникновению устойчивых конфликтных ситуаций [42].

Воспитатели, придерживающиеся этого стиля общения, не позволяют проявить воспитанникам самостоятельность и инициативу. Они, как правило, не понимают воспитанников, не адекватны в их оценках, основанных лишь на показателях их успеваемости. Авторитарный воспитатель акцентирует внимание на негативных поступках детей, но при этом не принимает во внимание мотивы этих поступков [42].

Внешние показатели успешности деятельности авторитарных воспитателей чаще всего позитивны, но социально-психологическая атмосфера в таких группах, как правило, неблагоприятна [42].

Попустительский (анархический, конформный) стиль общения характеризуется стремлением воспитателя минимально включаться в деятельность, что объясняется снятием с себя ответственности за ее результаты. Такие воспитатели формально выполняют свои функциональные обязанности. Попустительский стиль общения предполагает тактику невмешательства, основу которой составляют равнодушие и незаинтересованность проблемами, как группы, так и воспитанников. Следствием подобной тактики является отсутствие контроля за деятельностью воспитанников и динамикой развития их личности. Дисциплина в группах таких воспитателей, как правило, неудовлетворительна [42].

Общими особенностями попустительского и авторитарного стилей общения, несмотря на кажущуюся их противоположность, являются дистантные отношения, отсутствие доверия, явная обособленность, отчужденность, демонстративное подчеркивание своего доминирующего положения [42].

Альтернативой этим стилям общения является диалогический стиль участников взаимодействия, чаще называемый демократическим. При таком стиле общения воспитатель ориентирован на повышение роли воспитанника во взаимодействии, на привлечение каждого к решению общих дел [42].

Основная особенность этого стиля: взаимопрятие и взаимоориентация.

Для воспитателей, придерживающихся этого стиля, характерно активно-положительное отношение к воспитанникам и адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач; им свойственны глубокое понимание воспитанника, целей и мотивов его поведения; умение прогнозировать развитие личности [42].

По внешним показателям своей деятельности воспитатели демократического стиля общения уступают своим авторитарным коллегам, но социально-психологический климат в их классах всегда более благополучен.

Таким образом, при демократическом стиле общения воспитатель стремится к взаимодействию со своими воспитанниками, он нуждается в установлении обратной связи, а именно того, как они воспринимают формы совместной деятельности. Данному стилю свойственно широкое общение со всеми воспитанниками: каждый из них стремится к высоким результатам, так как уровень мотивации очень высок, в отличие от авторитарного и попустительского.

Все стили педагогического общения (авторитарный, попустительский, демократический) как одна из характеристик человека не является врожденным (предопределенным биологически) качеством. Любой из стилей педагогического общения можно сформировать, для этого достаточно глубоко осознать свои дефициты и заняться глубоким изучением и применением на практике в работе с детьми основных принципов успешного развития и формирования системы человеческих отношений. Хотя все равно, к определенным стилям педагогического общения некоторые люди имеют предрасположенность, определенные личностные характеристики. При авторитарном стиле воспитатель стремится подавить все желания своих учеников, и требует от них действия по определенным правилам, соблюдение дисциплинарных правил, если же воспитанники не соблюдают данные правила, то их обязательно ждет какое-то наказание; при попустительском стиле педагогического общения воспитатель относится к своим ученикам доброжелательно, но он не несет всерьез ответственности за свои действия, отличается непостоянством по отношению к своим действиям, высказываниям и требованиям, такого воспитателя дети всерьез не воспринимают; при демократическом стиле воспитатель большое внимание уделяет личности своего воспитанника, стремится установить с

ним доверительный контакт, тем самым стимулируя учебную мотивацию и развитую коммуникацию [42].

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования тревожности младших школьников, позволяет сделать следующие выводы:

1. Тревожность - это многозначный психологический термин, который описывает как определенное состояние индивидов в ограниченный момент времени, так и устойчивое свойство любого человека.

2. В числе факторов, влияющих на развитие тревожности детей младшего школьного возраста могут быть: индивидуально-личностные особенности детей, а так же стиль родительско-детских отношений и стиль педагогического общения педагога.

3. Исследования ученых и практиков по проблеме влияния стиля общения свидетельствуют о том, что преобладание у педагога авторитарного стиля педагогического общения ведет к развитию у детей конфликтности, недоброжелательности, создавая тем самым неблагоприятные условия для развития личности, общения.

4. При коррекции тревожности детей младшего школьного возраста, обучающихся у педагогов с авторитарным стилем педагогического общения, психологу необходимо осуществлять работу и с детьми, и с педагогами.

ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ СТИЛЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЯ

2.1. Организация исследования.

На основании теоретического анализа литературы по проблеме нами разработана программа исследования.

Цель: изучение особенностей тревожности младших школьников находящихся в трудной жизненной ситуации, при различных стилях педагогического общения.

Объект исследования: тревожность учащихся младшего школьного возраста.

Предмет исследования: особенности тревожности детей младшего школьного возраста находящихся в трудной жизненной ситуации при различных стилях педагогического общения.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что уровень тревожности детей младшего школьного возраста находящихся в трудной жизненной ситуации связан со стилем педагогического общения воспитателя социально-реабилитационного центра.

Проверка выдвинутой основной гипотезы предполагает выполнение следующих основных задач:

- изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
- выявить особенности проявлений видов и уровни тревожности детей младшего школьного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации;
- изучить и определить стили педагогического общения воспитателей в группах, где прибывают дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации;

– составить рекомендации по коррекции тревожности младших школьников и оптимизации стилей педагогического общения.

Исследование проводилось на базе городского социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних – «Росток», города Красноярск. В психодиагностическом исследовании приняли участие 20 воспитанников групп «Парус» и «Мальчики» и 4 воспитателя.

Для изучения тревожности младших школьников мы использовали:

1. Личностная шкала проявления тревожности (Дж. Тейлор, адаптация Т. А. Немчинова)(приложение В).

2. Диагностика школьной тревожности: опросник Филлипса (приложение Г).

Для изучения стиля педагогического общения мы использовали:

1. Методика «Стиль педагогического общения учителей» (А.Б.Майский и Е.Г.Ковалева) (приложение Б).

2. «Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя» (В.П.Симонов) (приложение А).

Наша экспериментальная работа состояла из нескольких этапов.

На первом этапе нашей работы была проведена психодиагностика тревожности младших школьников. Применялись следующие методики: Личностная шкала проявления тревожности (Дж. Тейлор, адаптация Т. А. Немчинова). и Диагностика школьной тревожности: опросник Филлипса.

На втором этапе для получения информации о выраженности того или иного стиля педагогического общения воспитателей мы использовали метод анкетирования (методика "Стиль педагогического общения учителя") и "Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя"

На третьем этапе нашего исследования был проведен сравнительный анализ собранных фактических данных. Выделены стили педагогического общения, прослежено влияние каждого стиля педагогического общения на уровень тревожности младших школьников. Опираясь на полученные

результаты, нами разработан комплекс рекомендаций прикладного характера для воспитателей.

2.2. Анализ результатов

Результаты исследования стилей педагогического общения воспитателей.

Для определения у воспитателей преобладающих стилей педагогического общения (авторитарный, демократический) мы использовали метод анкетирования, в частности, методику «Стиль педагогического общения учителей (приложение В)» и методику "Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя (приложение А)". Анализ результатов исследования по анкете "Стиль педагогического общения" показал, 2 воспитателя склонны к авторитарному стилю педагогического общения (50 %) и 2 воспитателя отдают в профессиональной деятельности предпочтение демократическому стилю педагогического общения (50 %).

Таблица 1

Преобладающие стили педагогического общения воспитателей (по методике «Стиль педагогического общения учителей»)

	Авторитарный стиль	Демократический стиль	Либеральный стиль
А.		28 баллов	0 баллов
В.	21 балл		0 баллов
С.	23 балла		0 баллов
Д.		26 баллов	0 баллов

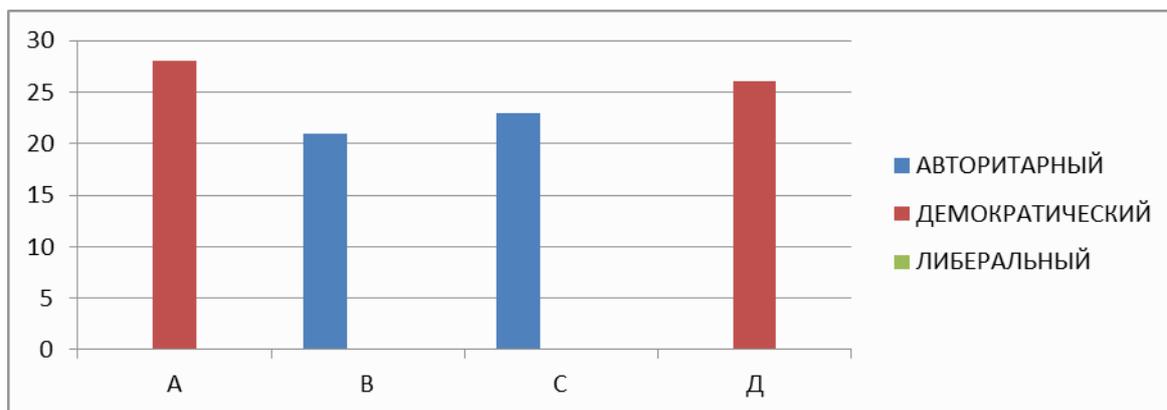


Рис. 1. Преобладающие стили педагогического общения

Анализ результатов анкетирования Воспитателей по методике «Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя» (В.П.Симонов), также показал, что 2 воспитателя отдают предпочтение демократическому стилю педагогического общения (50 %) и 2 воспитателя склонны к авторитарному стилю педагогического общения (50 %).

Таблица 2

Стиль педагогического общения по методике В.П. Симонова

	Авторитарный	Демократический	Либеральный
А	26%	50%	24%
В	42%	38%	20%
С	62%	24%	14%
Д	22%	44%	34%

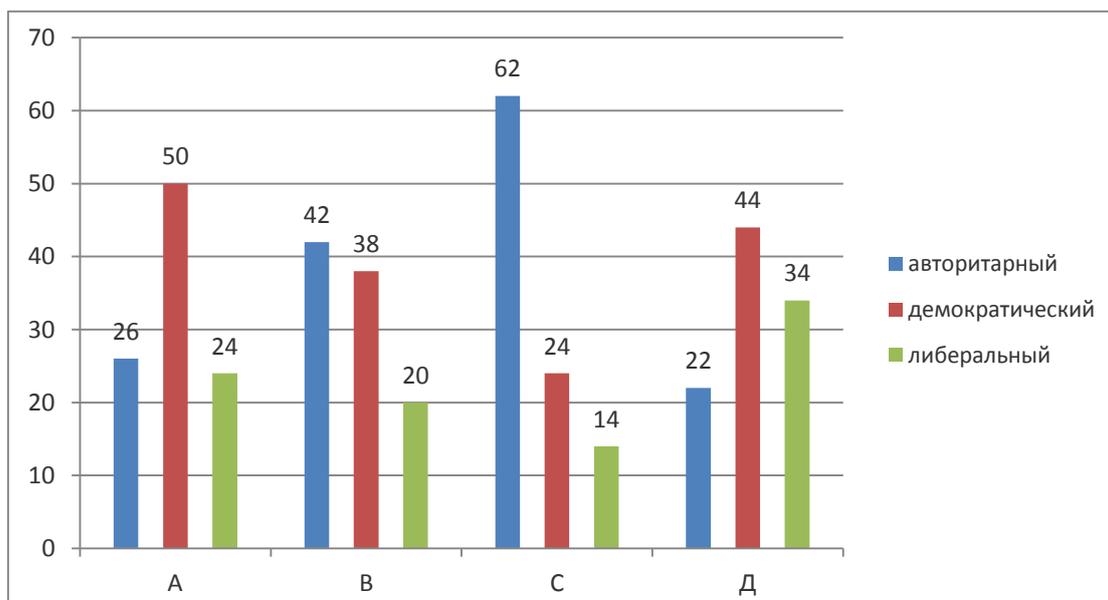


Рис. 2 Стиль педагогического общения по методике В.П. Симонова

Результаты исследования стиля педагогического общения воспитателей по методике показывают, что:

1. У каждого воспитателя в профессиональной деятельности имеют место проявления того или иного стиля педагогического общения.
2. Наиболее выраженный авторитарный стиль педагогического общения присущ воспитателю С. (62%)
3. Наиболее выраженный демократический стиль педагогического общения установлен у воспитателя А.(50%)

Результаты исследования стиля педагогического общения воспитателей по двум методикам представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты исследования стилей педагогического общения

	Авторитарный стиль		Демократический стиль		Либеральный стиль	
	методика	методика	методика	методика	методика	методика
	1	2	1	2	1	2
А			+	+		

В	+	+				
С	+	+				
Д			+	+		

На основании совпадающих результатов, полученных по двум методикам, мы выделили воспитателей с устойчивым преобладанием авторитарного стиля педагогического общения (воспитатель С.- воспитатель группы «мальчики») и с устойчивым преобладанием демократического стиля педагогического общения (воспитатель А.,-воспитатель группы «парус»).

Дальнейшее исследование тревожности младших школьников, мы будем проводить в группах у воспитателей с наиболее ярко выраженными авторитарным и демократическим стилями педагогического общения. Поэтому в качестве испытуемых, соответственно целям и задачам дипломной работы, будут воспитанники группы «мальчики» (11 человек) и группы «парус» (9 человек).

Результаты исследования тревожности детей младшего школьного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации при различных стилях педагогического общения педагога.

Для того, чтобы выявить уровень тревожности воспитанников младшего школьного возраста, мы выбрали и провели проективную методику «Личностная шкала проявления тревожности» Дж. Тейлора, в адаптации Т. А. Немчинова (Таблица 4 и рис. 3).

Таблица 4

Выявление уровня тревожности младших школьников
(по методике «Личностная шкала проявления тревожности» Дж. Тейлора, в адаптации Т. А. Немчинова)

Стили педагогического	Уровни тревожности учащихся		
	низкий	средний	высокий

общения учителей			
учитель А., демократический стиль общения (группа «парус» 9 чел.)	0%	88,9% (8 чел)	11,1% (1чел.)
учитель С., авторитарный стиль общения (группа «мальчики» 11 чел.)	0%	9,1% (1 чел.)	90,9% (10 чел.)

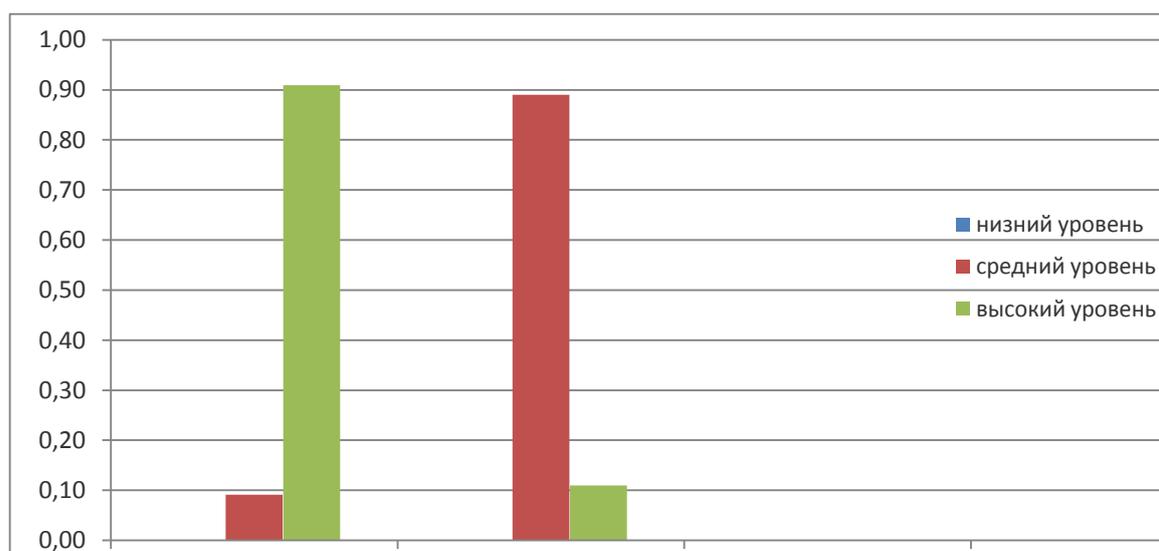


Рис. 3. Выявление уровня тревожности младших школьников (по методике «Личностная шкала проявления тревожности» Дж. Тейлора, в адаптации Т. А. Немчинова)

Результаты исследования тревожности младших школьников по данной методике показали, что у 90,9% детей, воспитывающихся у воспитателей с авторитарным стилем педагогического общения, наблюдается высокий уровень тревожности. У воспитанников, воспитателя с демократическим

стилем педагогического общения, высокий уровень тревожности обнаружен только у 11,1% воспитанников, а 88,9% детей имеют средний уровень тревожности.

Для того, чтобы выявить различные проявления и уровень тревожности младших школьников, воспитывающихся у воспитателей с разным стилем педагогического общения мы также провели диагностику тревожности по опроснику Филлипса. Результаты представлены в Таблице 5.

Таблица 5

Исследование тревожности младших школьников
(по опроснику Филлипса)

Стиль педагогического общения		Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Авто- ритар ный стиль	общая тревожность	0%	0%	100%
	переживание социального страха	27,2%	63,6%	9,1%
	потребности в достижении успеха	0%	45,5%	54,6%
	потребность в самовыражении	0 %	9,1%	90,9%
	страх при проверке знаний	0%	18,1%	81,9%
	страх не соответствовать ожиданиям окружающих	9,1%	63,6%	27,2%
	низкая сопротивляемость стрессу	0%	55,5%	11,1%
	проблемы и страхи в отношениях с учителями	0%	18,1%	81,9%

Продолжение таблицы 5

Демо- крати- ческий стиль	общая тревожность	11,1%	77,7%	11,1%
	переживание социального страха	33,3%	44,4%	22,2%
	потребности в достижении успеха	55,5%	44,4%	0%
	потребность в самовыражении	22,2%	66,6%	11,1%
	страх при проверке знаний	11,1%	66,6%	22,2%
	страх не соответствовать ожиданиям окружающих	22,2 %	66,6%	11,1 %
	низкая сопротивляемость стрессу	9,1%	36,3%	54,6%
	проблемы и страхи в отношениях с учителями	22,2%	66,6%	11,1%

Из результатов, представленных в таблице 5 видно, что в группе воспитателя с авторитарным стилем педагогического общения, количество воспитанников, испытывающих общую тревожность, составляет 100 %.

В группе, где воспитатель предпочитает демократический стиль педагогического общения, воспитанников с высоким уровнем общей тревожности всего 11,1%. Большинство детей (77.7 %) имеют средний уровень общей тревожности.

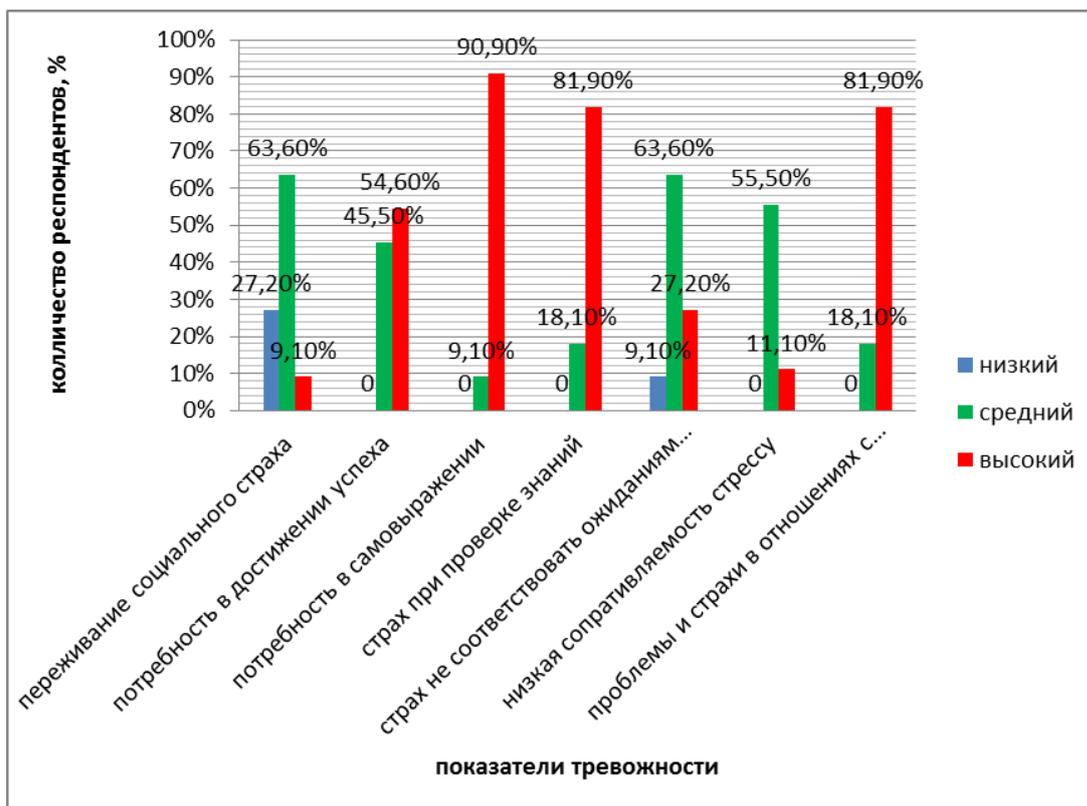


Рис. 4. Показатели тревожности детей младшего школьного возраста воспитывающихся у педагога с авторитарным стилем педагогического общения

По результатам исследования показателей тревожности младших школьников, было выявлено, что в группе воспитателя с авторитарным стилем педагогического общения, у большинства младших школьников наблюдается высокий уровень потребности в достижении успеха, потребности в самовыражении, страхе при проверке знаний, и высокий уровень по шкале проблемы и страхи в отношении с учителем. Средний уровень наблюдается по шкалам: переживание социального страха, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, и низкая сопротивляемость стрессу.

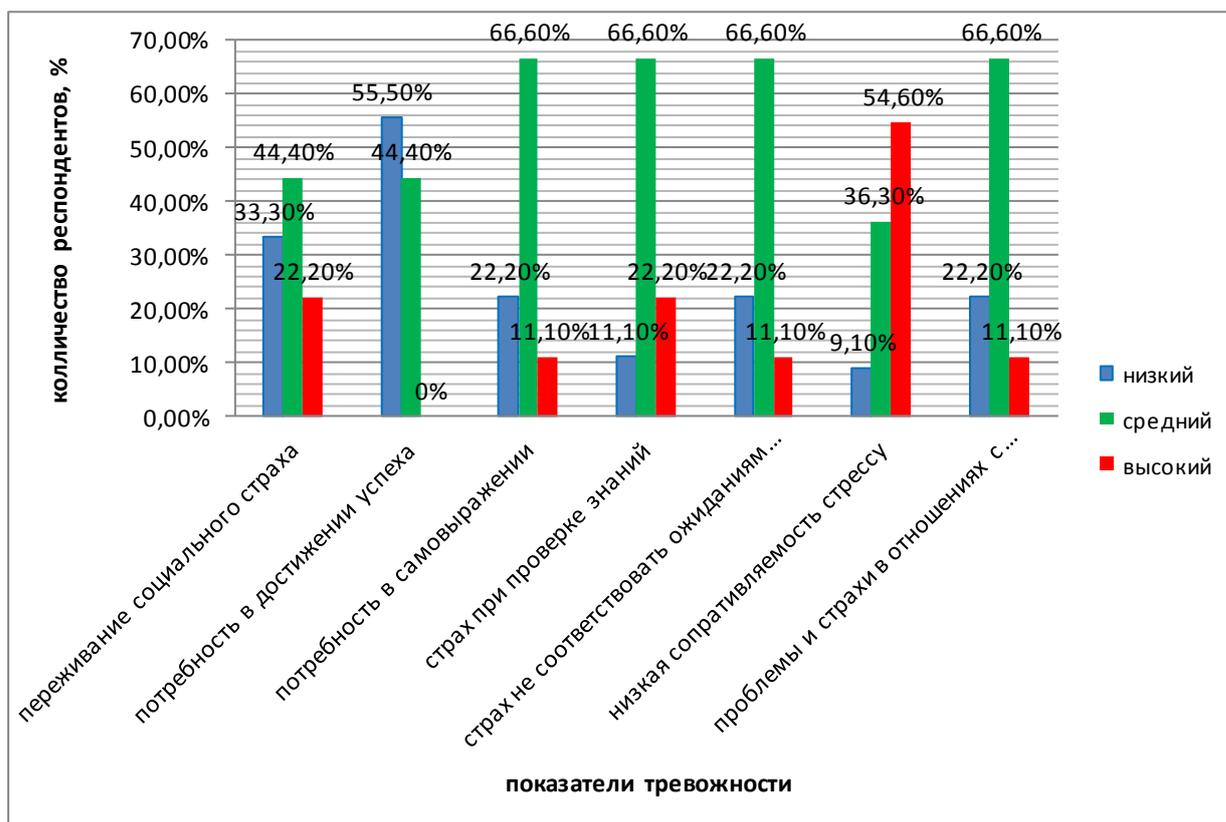


Рис. 5. Показатели тревожности детей младшего школьного возраста воспитывающихся у педагога с демократическим стилем педагогического общения

По результатам исследования показателей тревожности младших школьников, было выявлено, что в группе воспитателя с демократическим стилем педагогического общения, у большинства младших школьников наблюдается высокий уровень, по шкале низкая сопротивляемость стрессу, средний уровень наблюдается по шкалам: переживание социального страха, потребность в самовыражении, страх при проверке знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, и проблемы и страхи в отношениях с педагогом.

Сравнив результаты исследования тревожности по двум методикам, мы видим, что при авторитарном стиле педагогического общения у воспитанников преобладает высокий уровень тревожности, а при демократическом средний - умеренный (т.е., адекватный).

Таким образом, анализируя все фактические данные, полученные в результате проведения нашего исследования, мы пришли к выводу, что демократический стиль педагогического общения является более благоприятным для личностного развития младших школьников, а при авторитарном стиле педагогического общения у младших школьников развивается высокий уровень тревожности.

Однозначно утверждать какой стиль педагогического общения более эффективный мы не можем. Это требует исследований на большей выборке испытуемых (воспитанников и воспитателей). Однако, несмотря на то, что у воспитанников воспитателя с авторитарным стилем высокий уровень общей тревожности, в современных рыночных конкурентных условиях воспитанникам этого воспитателя будет легче адаптироваться к условиям жизни в обществе, а также при переходе в детский дом, потому что у них высокий уровень потребности достижения успеха, потребность в самовыражении. Воспитанники же у воспитателя с демократическим стилем педагогического общения находятся в более благоприятных условиях, после перехода в детский дом им будет трудно приспособиться к новым воспитателям, у них низкий уровень сопротивляемости стрессу, и ещё труднее им будет, если у воспитателей стиль педагогического общения будет авторитарный.

2.3. Рекомендации, разработанные с учетом данных о тревожности и стилях педагогического общения

В соответствии с данными результатами, нами предложена программа тренингов, для воспитателей и младших школьников с высоким уровнем тревожности. Для коррекции высокого уровня тревожности составлена программа, направленная на сплочение группы и выработку правил поведения в группе, развитие представлений о ценности другого человека и самого себя, развитие коммуникативных навыков, осознание проблем в

отношении с людьми, формирование положительных стратегий взаимодействия, а так же приобретения навыка деятельности в конфликтной ситуации, осознание мотивов межличностных отношений, повышение представлений о собственной ценности и на развитие уверенности в собственных силах. Программа для воспитателей состоит из двух циклов: «Воспитатель-группа» и «Воспитатель-воспитанник». Педагогический тренинг для воспитателей направлен на развитие у них таких профессионально важных качеств, как эффективный индивидуальный стиль профессиональной деятельности, умение успешно общаться с коллегами по работе и руководством центра, воспитанниками и их родителями, а также с членами своей семьи. Тренинг помогает выработать и такие качества, как позитивное отношение к ребенку, эмоциональное принятие младшего школьника, коммуникативные средства развивающего общения с ним, способы эффективной саморегуляции.

Тренинг представлен в виде системы игр, направленных на достижение дружеской атмосферы в коллективе, которые может проводить кто-либо из воспитателей или психолог.

Важно, чтобы это стало системой, а не использовалось от случая к случаю. Если воспитатель / психолог сочтёт обязательным и необходимым этот вид работы, правильно организует её, то данная совместная деятельность будет способствовать тому, что каждый из участников тренинга попадёт в ситуацию успеха, что снижает психологическое напряжение, повышает самооценку, улучшает настроение, что в свою очередь, положительно влияет на взаимоотношения как внутри коллектива, так и с родителями, начальством. При достойной организации занятий уже через 2-3 недели наблюдается положительная динамика в процессе межличностного общения участников тренинга и окружающих людей.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Результаты исследования стиля педагогического общения воспитателей и тревожности воспитанников, позволили сделать следующие выводы:

1. В общении с младшими школьниками воспитатели используют элементы разных педагогических стилей, но при этом, могут преобладать и быть более выраженными элементы какого-то одного стиля педагогического общения: авторитарного или демократического.

2. У младших школьников, воспитывающихся у педагога с авторитарным стилем педагогического общения преобладает высокий уровень тревожности. Воспитанники испытывают страх перед проверкой знаний, затруднения и страх в общении с воспитателем и высокий уровень потребности в самовыражении.

3. У младших школьников, воспитывающихся у педагога с демократическим стилем общения, преобладает средний уровень тревожности. Воспитанники в меньшей степени испытывают страх перед проверкой знаний, у них меньше затруднений и страха в общении с воспитателем, но при этом более низкая потребность в самовыражении.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза, связанная с тем, что стили педагогического общения будут по-разному влиять на уровень тревожности младших школьников, подтвердилась.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Стиль общения в существенной мере определяет эффективность обучения и воспитания, а также особенности развития личности и формирования межличностных отношений в группе.

Под стилем общения понимают индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и его воспитанников. В стиле общения находят выражение: особенности коммуникативных возможностей педагога; сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников; творческая индивидуальность педагога.

Самое широкое распространение получила классификация стилей предложенная К. Левином: авторитарный, попустительский и демократический.

Стиль общения педагога оказывает влияние на развитие тревожности детей младшего школьного возраста. Это было подтверждено нами при проведении эмпирического исследования на базе городского социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних – «Росток», города Красноярск.

Нами были протестированы 4 воспитателя социально-реабилитационного центра, с целью выявления предпочтения ими того или иного стиля педагогического общения, мы использовали методики: 1.Методика «Стиль педагогического общения учителей» (А.Б.Майский и Е.Г.Ковалева). 2. «Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя» (В.П.Симонов).

Кроме этого нами был определен уровень тревожности младших школьников с помощью методик: Личностная шкала проявления тревожности (Дж. Тейлор, адаптация Т. А. Немчинова), и Диагностика школьной тревожности (опросник Филлипса.)

У младших школьников, воспитывающихся у педагога с авторитарным стилем педагогического общения преобладает высокий уровень тревожности. Воспитанники испытывают страх перед проверкой знаний, затруднения и страх в общении с воспитателем и высокий уровень потребности в самовыражении.

У младших школьников, воспитывающихся у педагога с демократическим стилем общения, преобладает средний уровень тревожности. Воспитанники в меньшей степени испытывают страх перед проверкой знаний, у них меньше затруднений и страха в общении с воспитателем, но при этом более низкая потребность в самовыражении.

В соответствии с данными результатами, нами предложена программа тренингов, для воспитателей и младших школьников с высоким уровнем тревожности. Для коррекции высокого уровня тревожности составлена программа, направленная на сплочение группы и выработку правил поведения в группе, развитие представлений о ценности другого человека и самого себя, развитие коммуникативных навыков, осознание проблем в отношении с людьми, формирование положительных стратегий взаимодействия, а так же приобретения навыка деятельности в конфликтной ситуации, осознание мотивов межличностных отношений, повышение представлений о собственной ценности и на развитие уверенности в собственных силах. Программа для воспитателей состоит из двух циклов: «Воспитатель-группа» и «Воспитатель-воспитанник». Педагогический тренинг для воспитателей направлен на развитие у них таких профессионально важных качеств, как эффективный индивидуальный стиль профессиональной деятельности, умение успешно общаться с коллегами по работе и руководством центра, воспитанниками и их родителями, а также с членами своей семьи. Тренинг помогает выработать и такие качества, как позитивное отношение к ребенку, эмоциональное принятие младшего школьника, коммуникативные средства развивающего общения с ним, способы эффективной саморегуляции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию. М.: Академия, 1995. 496 с.
2. Аракелов Н., Шишкова Н. Тревожность: методы ее диагностики и коррекции // Вестник МУ, сер. Психология. 1998. № 1. С. 18-24.
3. Аракелов Н.Е., Лысенко Е.Е. Психофизиологический метод оценки тревожности // Психологический журнал. 1997. № 2. С. 34 - 38.
4. Астапов В.М. Регуляторные функции тревоги в целесообразной деятельности человека. Методологические проблемы оснований науки. Киев, 1986. 336 с.
5. Астапов В.М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги. // Психологический журнал. 1992. № 5. С. 111 - 117.
6. Бакеев В.А. Экспериментальные исследования психологических механизмов внушаемости. М.: Наука, 1970. 177 с.
7. Бернс Эрик. Развития Я-концепции и воспитание. / Пер. с англ., М.: Прогресс, 1986. 442 с.
8. Блюм Г. Психоаналитические теории личности. / Пер. с англ. и вступительная статья А.Б.Хавина Э.: КСП, 1996. 243 с.
9. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психологическое исследование), М.: Просвещение, 1968. 235 с.
10. Волков Е.М. Трудные дети или трудные родители? М.: Профиздат, 1992. 96 с.
11. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. М.: Союз, 1997. 443 с.
12. Габдрева Г.Ш. Основные аспекты проблемы тревожности в психологии. СПб.:СПбМАПО Тонус. 2000. № 4. С. 29-34.
13. Имеладзе И.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте. / Психологические полседования.Тбилиси.:Мецнисреба, 1960. 157 с.

14. Ключева Н. В. Касаткина Ю. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль.: Академия развития, 1996. 240 с.
15. Козлова Е.В. Тревога как одна из основных проблем, возникающих у ребенка в процессе социализации. // Теоретические и прикладные проблемы психологии. Сборник статей. Ставрополь, 1997. 16-20 с.
16. Кочубей Б., Новикова Е. Лики и маски тревоги. // Воспитание школьника. 1990. № 6. С. 34 - 41.
17. Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль.: Академия развития, 1996. 220 с.
18. Курбатова В.И. Социальная работа. Ростов на Дону.: Феникс, 2000. 401 с.
19. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребёнка. М.: НПО МОДЭК, 2009. 383 с.
20. Макшанцева Л.В. Тревожность и возможности ее снижения у детей. // Психологическая наука и образование. 1988. № 2. С. 14 – 15.
21. Мэй Р. Проблема тревоги/ Пер. с англ. Гладкова А. Г. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 436 с.
22. Немов Р. С. Психология: Учеб. Пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – кн. 3: Психодиагностика. Введение в научно – психологическое исследование с элементами математической статистики – 3-е изд. М.: Гуманит. Центр ВЛАДОС, 1998. 632 с.
23. Никитина В.А..Социальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2002. 107 с.
24. Обухова Л.Ф. Детская возрастная психология., М.: Российское, 456 с.
25. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: Сфера, 1996. 240 с.

26. Павленок П.Д. Основы социальной работы. М.: ИНФРА-М, 2006. 176 с.
27. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии. // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 15 - 30.
28. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара: Дом «БАХРАХ», 1998. 672 с.
29. Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 11 – 17.
30. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Воронеж.: НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
31. Прихожан А.М. Психологический справочник, или как обрести уверенность в себе. М.: Просвещение, 1994. 191 с.
32. Радугина А.А. Психология и педагогика. М.: Центр, 2002. 256 с.
33. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер Ком, 1999. 312 с.
34. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие. М.: Владос, 1996. 529 с.
35. Савина Е. Тревожные дети. // Дошк. Воспитание. 1996, № 4. С. 11-14.
36. Столина В.В. Общая психодиагностика: Основы психодиагностики, немедицинской терапии и психологического консультирования. М.: МГУ, 1987. 304 с.
37. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. М.: Феникс, 2005. 284 с.
38. Фридман Л.М., Кулагина Ю.Ю. Практический справочник учителя. М.: Просвещение, 1991. 228 с.
39. Холостова Е.И. проф. А.С. Сорвина. Социальная работа: теория и практика: Учеб. пособие. М.: ИНФРА-М, 2002. 323 с.

40. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория неврозов. / Оформление обложки А. Лурье. СПб: Лань, 1997. 240 с.
41. Хорни К. Невротическая личность нашего времени; Самоанализ: Пер. с англ. / Общ. Ред. Т.В.Бурменской, М.: Прогресс, 1993. 480 с.
42. Хрипкова А.Г. Адаптация организма школьников к учебным и физическим нагрузкам. М.: Наука, 1982. 196 с.
43. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск .: Пеленг, 2005. 268 с.
44. Чистякова М. И. Психогимнастика /Под ред. М. И. Буянова. – 2-е изд. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995 . 160 с.
45. Щербанова А.И. Практикум по возрастной и педагогической психологии. М.: Просвещение, 1987. 255 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Методика «Стиль педагогического общения учителей» (Симонов С).

Инструкция: внимательно прочтите вопрос, проанализируйте свои мнения, предпочтения, выберите наиболее подходящий вариант ответа. На бланке под номером вопроса поставьте крестик в клеточке выбранного вами варианта ответа.

1. Считаете ли вы, что ребенок должен:

- а) делиться с вами всеми своими мыслями, чувствами и т.д.;
- б) говорить вам только то, что он сам захочет;
- в) оставлять свои мысли и переживания при себе.

2. Если ребенок взял у другого ребенка в его отсутствие без разрешения игрушку или карандаш, то вы:

- а) доверительно с ним поговорите и предоставите самому принять нужное решение;
- б) предоставите самим детям разбираться в своих проблемах;
- в) известите об этом всех детей и заставьте вернуть взятое с извинениями.

3. Подвижный, суетливый, иногда не дисциплинированный ребенок сегодня на занятии был сосредоточен, аккуратен и хорошо выполнил задание. Как вы поступите:

- а) похвалите его и всем детям покажите его работу;
- б) проявите заинтересованность, выясните, почему так хорошо получилось сегодня;
- в) скажите ему: «Вот всегда бы так занимался».

4. Ребенок, входя в комнату, не поздоровался с вами. Как вы поступите:

- а) заставьте его громко при всех поздороваться с вами;
- б) не обратите на это внимания;
- в) сразу же начнете общаться с ребенком, не упоминая о его промахе.

5. Дети спокойно занимаются. У вас есть свободная минута. Что предпочтете делать:

а) спокойно, не вмешиваясь, понаблюдаете, как они работают и общаются;

б) кому-то поможете, подскажете, сделаете замечание;

в) займетесь своими делами (записи, проверка тетрадей и т.д.)

6. Какая точка зрения вам кажется более правильной:

а) чувства, переживания ребенка еще поверхностны, быстро проходящи и на них не стоит обращать особого внимания;

б) эмоции ребенка, его переживания - это важные факторы, с помощью которых его можно эффективно обучать и воспитывать;

в) чувства ребенка удивительны, переживания его значимы и к ним нужно относиться бережно, с большим тактом.

7. Ваша исходная позиция в работе с детьми:

а) ребенок слаб, неразумен, неопытен и только взрослый может и должен научить и воспитать его;

б) у ребенка много возможностей для саморазвития, а сотрудничество взрослого должно направляться на максимальное повышение активности самого ребенка;

в) ребенок развивается почти неуправляемо под влиянием наследственности и семьи, и поэтому главная забота, чтобы он был здоров, накормлен и не нарушал дисциплину.

8. Как вы относитесь к активности самого ребенка:

а) положительно - без нее не возможно полноценное развитие;

б) отрицательно - оно часто мешает целенаправленно и планомерно вести обучение и воспитание;

в) положительно, но только тогда, когда согласована с педагогом.

9. Ребенок не захотел выполнять задание под предлогом, что он уже делал это дома. Ваши действия:

а) сказали бы: «Ну и не надо»;

б) заставили бы выполнить работу;

в) предложили бы другое задание.

10. Какая позиция, по-вашему, более правильная:

а) ребенок должен быть благодарен взрослым за заботу о нем;

б) если он не осознает заботу о нем, не ценит ее, то это его дело, когда-нибудь пожалеет;

в) педагог должен быть благодарен детям за их доверие и любовь.

Ключ для обработки ответов

Варианты вопросы

Ответов 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

А 2 3 2 2 3 1 2 3 1 2

Б 3 1 3 1 2 2 3 1 2 1

В 4 2 1 1 3 1 2 3 3

Ответ, отмеченный в соответствующей клетке, оценивается указанной в ней суммой баллов. Общая сумма, характеризующая стиль педагога, равна арифметической сумме всех полученных баллов.

25-30 баллов - предпочтение демократического стиля;

20-24 балла - склонность к авторитарному стилю;

10-19 баллов - выраженность либерально-попустительского стиля общения.

Диагностика личностно-профессиональных особенностей педагога

Инструкция: В каждом блоке утверждений, объединенных под одной цифрой, выберите и укажите только одно, являющееся наиболее значимым и существенным для вас. Свой выбор занесите в лист ответов.

1. а)Я всегда в хороших отношениях со всеми, даже с теми, чьи поступки не одобряю.

б)Мне нравятся компании, где люди подшучивают друг над другом.

в)Я всегда следую чувству долга и четко выполняю все правила.

2.а)Мне трудно бороться с самим собой.

б)Я не люблю, когда другие командуют мной.

в)Кое-кто имеет что-то против меня.

3.а)Уверен, что многие люди лгут, так как это им выгодно.

б)Иногда я делаю такое, о чем впоследствии сожалею.

в)Я всегда принимаю участие в собраниях на производстве.

4.а)Я могу так настаивать на чем-нибудь, что люди теряют терпение.

б)У меня отсутствует уверенность в себе.

в)Бывает, что я откладываю на завтра то, что можно сделать сегодня.

5.а)Я могу быть снисходительным, когда надо мной подсмеиваются.

б)Люди часто разочаровывают меня.

в)Критика или порицание всегда сильно задевают меня.

6.а)Работа для меня почти всегда связана с большим напряжением.

б)Я принимаю участие в играх всегда с целью выиграть.

в)Я любил (а) школу.

7.а)Я очень люблю туризм.

б)Я многое теряю из-за своей нерешительности.

в)Я раздражаюсь, когда меня отвлекают от выполнения важного дела.

8.а)Я против подачи милостыни.

б)Я привык обращаться к людям за советом.

в)Меня часто пытаются обмануть.

- 9.а)Ко мне часто придирается начальник.
- б)Я стесняюсь дурачиться в компании.
- в)Меня трудно рассердить.
- 10.а)Считаю, что ряд моих поступков нельзя простить.
- б)У меня часто наступает безразличие, и все кажется одинаковым.
- в)Я отношусь спокойно к виду страдающих животных.
- 11.а)Жизнь мало меня щадит.
- б)Меня легко охватывает гнев, но я все же успокаиваюсь.
- в)Я верю в конечное торжество справедливости.
- 12.а)Уверен, что любые поступки рано или поздно обнаруживаются.
- б)Согласен с теми, кто пытается взять от жизни все, что можно.
- в)Большинству людей безразлично, что может случиться с другими.
- 13.а)Самое трудное для меня в любом деле — это начало.
- б)Моя повседневная жизнь заполнена интересными делами.
- в)Мне часто говорят, что я вспыльчивый.
- 14.а)Мне кажется, что передо мной специально создают трудности.
- б)Меня очень привлекает в газетах и журналах раздел юмора.
- в)Я твердо рассчитываю на успех в своих делах.
- 15.а)Я умею заставлять людей бояться меня.
- б)Есть тот, кто управляет моими мыслями.
- в)Мое здоровье требует постоянного внимания.
- 16.а)Иногда меня так забавляет ловкость плута, что я начинаю ему сочувствовать.
- б)Иногда я чувствую, что окружающие смотрят на меня осуждающе.
- в)Люди часто придираются ко мне.
- 17.а)Человек, оставляющий вещи без присмотра и тем самым вводящий в искушение, почти так же виноват в их краже, как и вор.
- б)Иногда я думаю о вещах слишком плохих, чтобы говорить о них.
- в)Многие меня не понимают.
- 18.а)Я — общительный человек.

- б) Вопросы религии мне безразличны.
- в) Я люблю работать не торопясь.
19. а) Я избегаю оставаться один в темноте.
- б) Я люблю путешествовать.
- в) Лошадей, которые плохо тянут, следует бить.
20. а) Я склонен иметь несколько разных увлечений.
- б) Я уверен в том, что существует единственно правильное понимание жизни.
- в) Я редко чувствую себя счастливым и энергичным.
21. а) Окружающие меня товарищи по работе — люди честные.
- б) На вечеринках я предпочитаю сидеть в стороне.
- в) Мне не нравится, когда женщины курят.
22. а) Меня очень раздражает человек, пытающийся пролезть впереди меня без очереди.
- б) Порой мне кажется, что я мало на что годен.
- в) Я нередко встречаю начальников, которые знают не больше меня.
23. а) Я готов на многое, чтобы победить в споре.
- б) Я настораживаюсь, когда кто-нибудь смотрит на меня в упор.
- в) Я очень люблю быть с людьми.
24. а) Я прекращаю работу, которая «не клеится».
- б) Я хочу, чтобы судьба была более благосклонна ко мне.
- в) Люблю беседовать на темы нравственности и морали.
25. а) Считаю, что человек не имеет права игнорировать правила.
- б) Меня мало кто понимает.
- в) У меня есть дурные привычки, и бесполезно с ними бороться.
26. а) Если это возможно, я избегаю конфликтов.
- б) Я всегда избегаю конфликтов.
- в) Я не могу отказаться от своих намерений.
27. а) Имеются люди, которые используют мои идеи и мысли.
- б) Я хотел бы избавиться от своей застенчивости.

в)Я придерживаюсь принципов нравственности и морали более строго, чем большинство людей.

28.а)Я полностью уверен в себе.

б)Следует больше доверять людям.

в)Я часто мучаюсь выбором темы для разговора.

29.а)Я не люблю обсуждать проблемы моей работы.

б)Мне всегда легко выступать перед аудиторией.

в)Я отказываюсь играть в некоторые игры, потому что нетерплю проигрывать.

30.а)Я бываю просто счастлив, когда остаюсь один.

б)Я предпочитаю заговаривать с людьми первым.

в)Я часто испытываю чувство вины перед подчиненными мне людьми.

31.а)Мне трудно удержать внимание на чем-нибудь одном.

б)Я часто становлюсь нетерпеливым при общении с непонятливыми людьми.

в)Я редко испытываю чувство тревоги.

32.а)Мне легко удастся сосредоточиться на любой работе.

б)Поменьше препятствий, и я достиг бы гораздо больших успехов.

в)Знаю, что лучше промолчать, когда я взволнован(а).

33.а)Большинство людей вступают в дружбу потому, что друзья будут им полезны.

б)Уверен, что в мое отсутствие обо мне говорят плохо.

в)Бывает, что нескромные шутки или остроты вызывают у меня смех.

34.а)Мне приходится часто ругать детей за лень.

б)Меня часто несправедливо обижает начальник.

в)Всякая грязь пугает меня и вызывает отвращение.

35.а)Лучше, если бы многие законы были отменены.

б)Меня очень просто увлечь новой идеей.

в)Я разбираюсь в работе сам и не люблю, чтобы мне объясняли.

36.а)Я очень серьезно отношусь к работе.

- б)Я понимаю, что работа и дом — это важные, но разные вещи.
- в)Я не люблю быть на виду на своей работе.
- 37.а)Уверен, что большинство начальников — просто придиры.
- б)Меня раздражает и сердит, когда меня торопят.
- в)Иногда я чувствую себя излишне строгим.
- 38.а)Как правило, я упорно отстаиваю свое мнение.
- б)Считаю, что в опозданиях на работу нет ничего страшного.
- в)Если мое мнение уже сложилось, люди могут все-таки изменить его.
- 39.а)Предпочитаю, чтобы люди всегда знали мою точку зрения.
- б)Я всегда говорю правду человеку в глаза — пусть он знает об этом.
- в)Я — человек нервный и легко ранимый.
- 40.а)Я не испытываю смущения, входя впервые в коллектив.
- б)Я часто сомневаюсь в своих способностях.
- в)Плохие слова иногда приходят мне в голову, и мне трудно от них избавиться.
- 41.а)Я постоянно озабочен своими личными заботами.
- б)Иногда я не в силах сдерживать свои эмоции.
- в)Я всегда озабочен своими служебными делами.
- 42.а)Я легко плачу.
- б)Сейчас — самое счастливое время моей жизни.
- в)Я практически никогда не признаю свое поражение.
- 43.а)Я всегда читаю о том, чем в данное время занимаюсь.
- б)Мне бы хотелось познакомиться с известным лицом.
- в)Без боязни имею дело с новым коллективом.
- 44.а)Мое поведение зависит от общественного мнения.
- б)Я всегда чувствую себя полезным.
- в)Я не мог бы служить в армии.
- 45.а)Я легко забываю то, о чем мне говорят.
- б)У меня бывает ощущение, что окружающие стараются мне досадить.
- в)Вряд ли я имею много врагов.

46. а) Большинство людей опасаются за свой престиж.
 б) Мои манеры дома менее хороши, чем в гостях.
 в) Может быть, против меня что-то готовится.
47. а) Мне не нравятся драматические спектакли.
 б) К виду крови отношусь спокойно.
 в) Я лишен боязни чем-нибудь заразиться.
48. а) Всегда отстаиваю то, что считаю справедливым.
 б) Соблюдение законов является безусловно обязательным.
 в) Чувствую, что окружающие слишком требовательны ко мне.
49. а) В трудных ситуациях я всегда советуюсь.
 б) Полагаю, что у меня приличная память.
 в) Мне трудно поддерживать разговор с незнакомыми людьми.
50. а) Я часто первым заговариваю с незнакомыми людьми.
 б) Обычно я работаю с большим напряжением.
 в) Временами я изматываюсь, т. к. беру на себя слишком много.

Ключ для обработки ответов

Пользуясь приведенной ниже таблицей, сосчитайте отдельно количество ваших выборов, соответствующих демократическому стилю общения, количество выборов — авторитарному и либеральному стилям общения. В таблице использованы следующие обозначения:

- А — авторитарный стиль общения,
 Д — демократический стиль общения,
 Л — либеральный стиль общения.

№						б														
а)	Л	Д	Л	А	Д	Л	Д	А	Л	Д	Л	Д	Л	Л	А	Д	А			
б)	Д	А	Д	Л	А	Л	Д	А	Л	А	Л	Д	Д	Д	А	Д				
в)	А	Л	А	Д	Л	Д	А	Л	Д	А	Д	А	А	А	Л	Л	Л			
№																				
а)	Д	Л	Д	Д	А	А	Д	А	Д	Д	А	Л	Л	Л	А	А	А			
б)	А	Д	А	Л	Д	Л	Л	Л	Л	Л	Д	Д	А	А	Л	Л	Л			
в)	Л	А	Л	А	Л	Д	А	Д	А	А	Л	А	Д	Д	Д	Д	Д			
№																				
а)	Л	А	Л	А	Д	А	Л	Л	Д	Д	Л	А	Л	Д	Д	Д				
б)	Д	Д	А	Л	А	Л	Д	Д	Л	А	Д	А	А	А	А	Л				
в)	А	Л	Д	Д	Л	Д	А	А	Л	Д	Л	Л	Л	А						

Каждую из полученных трех цифр, умножьте на 2. Полученные результаты будут соответствовать степени выраженности того или иного стиля общения в %.

Личностная шкала проявления тревоги (Дж. Тейлор, адаптация Т. А. Немчинова).

Методика предназначена для диагностики уровня тревоги испытуемого. Шкала лживости, введенная В. Г. Норакидзе в 1975 г., позволяет судить о демонстративности и неискренности.

Опросник состоит из 60 утверждений. Для удобства использования каждое утверждение предлагается испытуемому на отдельной карточке.

Инструкция. Распределите карточки на две группы, в зависимости от согласия или несогласия с утверждением. Время тестирования - 20-25 минут.

Текст опросника

1. Я могу долго работать не уставая.
2. Я всегда выполняю свои обещания, не считаясь с тем, удобно мне это или нет.
3. Обычно руки и ноги у меня теплые.
4. У меня редко болит голова.
5. Я уверен в своих силах.
6. Ожидание меня нервирует.
7. Порой мне кажется, что я ни на что не годен.
8. Обычно я чувствую себя вполне счастливым.
9. Я не могу сосредоточиться на чем-то одном.
10. В детстве я всегда немедленно и безропотно выполнял все то, что мне поручали.
11. Раз в месяц или чаще у меня бывает расстройство желудка.
12. Я часто ловлю себя на том, что меня что-то тревожит.
13. Я думаю, что я не более нервный, чем большинство людей.
14. Я не слишком застенчив.
15. Жизнь для меня почти всегда связана с большим напряжением.
16. Иногда бывает, что я говорю о вещах, в которых не разбираюсь.
17. Я краснею не чаще, чем другие.

18. Я часто расстраиваюсь из-за пустяков.
19. Я редко замечаю у себя сердцебиение или одышку.
20. Не все люди, которых я знаю, мне нравятся.
21. Я не могу уснуть, если меня что-то тревожит.
22. Обычно я спокоен и меня не легко расстроить.
23. Меня часто мучают ночные кошмары.
24. Я склонен все принимать слишком серьезно.
25. Когда я нервничаю, у меня усиливается потливость.
26. У меня беспокойный и прерывистый сон.
27. В играх я предпочитаю скорее выигрывать, чем проигрывать.
28. Я более чувствителен, чем большинство людей.
29. Бывает, что нескромные шутки и остроты вызывают у меня смех.
30. Я хотел бы быть так же доволен своей жизнью, как, вероятно, довольны другие
31. Мой желудок сильно беспокоит меня.
32. Я постоянно озабочен своими материальными и служебными делами.
33. Я настороженно отношусь к некоторым людям, хотя знаю, что они не могут причинить мне вреда.
34. Мне порой кажется, что передо мной нагромождены такие трудности, которых мне не преодолеть.
35. Я легко прихожу в замешательство.
36. Временами я становлюсь настолько возбужденными, что это мешает мне заснуть.
37. Я предпочитаю уклоняться от конфликтов и затруднительных положений.
38. У меня бывают приступы тошноты и рвоты.
39. Я никогда не опаздывал на свидание или работу.
40. Временами я определенно чувствую себя бесполезным.
41. Иногда мне хочется выругаться

42. Почти всегда я испытываю тревогу в связи с чем-либо или с кем-либо

43. Меня беспокоят возможные неудачи.

44. Я часто боюсь, что вот-вот покраснею.

45. Меня нередко охватывает отчаяние.

46. Я - человек нервный и легко возбудимый.

47. Я часто замечаю, что мои руки дрожат, когда я пытаюсь что-нибудь сделать.

48. Я почти всегда испытываю чувство голода.

49. Мне не хватает уверенности в себе.

50. Я легко потею, даже в прохладные дни.

51. Я часто мечтаю о таких вещах, о которых лучше никому не рассказывать.

52. У меня очень редко болит живот.

53. Я считаю, что мне очень трудно сосредоточиться на какой-либо задаче или работе.

54. У меня бывают периоды такого сильного беспокойства, что я не могу долго усидеть на одном месте.

55. Я всегда отвечаю на письма сразу же после прочтения.

56. Я легко расстраиваюсь.

57. Практически я никогда не краснею.

58. У меня гораздо меньше опасений и страхов чем у моих друзей и знакомых.

59. Бывает, что я откладываю на завтра то, что следует сделать сегодня.

60. Обычно я работаю с большим напряжением.

Обработка и интерпретация данных

Шкала тревоги. В 1 балл оцениваются ответы «Да» к пунктам 6, 7, 9 11, 12, 13, 15, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 56, 60.

Ответы «Нет» к пунктам 1, 3, 4, 5, 8, 14, 17, 19, 22, 39, 43, 52, 57, 58.

Шкала лжи. В 1 балл оцениваются ответы «Да» к пунктам 2, 10, 55; ответы «Нет» к пунктам 16, 20, 27, 29, 41, 51, 59.

Вначале следует обработать результаты по шкале лжи. Она диагностирует склонность давать социально желательные ответы. Если этот показатель превышает 6 баллов, то это свидетельствует о неискренности испытуемого.

Затем подсчитывается суммарная оценка по шкале тревоги:

40 – 50 баллов рассматривается как показа (ель очень высокого уровня тревоги;

25 – 40 баллов - свидетельствует о высоком уровне тревоги;

15 – 25 баллов - о среднем (с тенденцией к высокому) уровню;

5 – 15 баллов - о среднем (с тенденцией к низкому) уровню;

0 – 5 баллов - о низком уровне тревоги.

Диагностика школьной тревожности: опросник Филлипса.

Цель методики. Опросник позволяет изучить уровень и характер тревожности, связанной со школой, у детей младшего и среднего школьного возраста.

Возрастные ограничения. Опросник предназначен для работы с детьми младшего и среднего школьного возраста. Оптимально его применение в 3-7 классах средней школы.

Процедура диагностики. Диагностика может проводиться как в индивидуальной, так и групповой форме.

Инструкция. «Ребята, сейчас вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как вы чувствуете себя в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, Здесь нет правильных или неправильных, хороших или плохих ответов. Но листе для ответов сверху напишите свое имя, фамилию и класс. Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ "+", если вы согласны с ним, и "-", если не согласны».

Опросник:

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?
2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько хорошо ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снилось ли тебе, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?

10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос, не останешься ли ты на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, чего хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?
17. Трудно ли тебе получать такие отметки, которых ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет плохо в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, если ты совершишь ошибку?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?
21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли ты с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнил?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относятся к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя опрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступать в спор?

28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?

29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?

30. Хорошо ли ты чувствуешь себя с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?

31. Бывает ли, что твои одноклассники говорят обидные для тебя вещи?

32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, кто не справляется с учебной работой?

33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимания?

34. Часто ли ты боишься выглядеть смешно?

35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?

36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?

37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?

38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем сейчас?

39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?

40. Часто ли ты, отвечая на уроке, задумываешься о том, как выглядишь со стороны?

41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?

42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удается быть лучше их?

43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся твои одноклассники?

44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?

45. Высмеивают ли временами одноклассники твою внешность и твое поведение?

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

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

48. Бывает ли так, что ты долго не можешь заснуть, думая о том, что будет завтра в школе?

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

50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты пишешь самостоятельную работу?

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

52. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?

53. Когда учитель дает самостоятельную работу, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ней?

54. Снилось ли тебе временами, что у тебя не получается такое задание, которое могут сделать все твои одноклассники?

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

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

57. Когда ты выполняешь задание, бывает ли так, что ты чувствуешь, что получишь за него «2»?

58. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты выполняешь задание на доске перед всем классом?

Обработка результатов.

По окончании заполнения опросника подсчитывается количество несовпадений с каждой шкалой опросника и с опросником в целом.

Ключ: ответы «да» — 11, 20, 22, 24, 25,30,35, 36,38,39,41,43,44;

ответы «нет» - 1-10, 12-19, 21, 23, 26-29, 31-34, 37, 40, 42, 45-58.

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

Интерпретация результатов.

Значения показателей тревожности, превышающие 50-типроцентный рубеж, позволяют говорить о повышенной тревожности, а превышающие 75 % — о высокой тревожности ребенка.

Расшифровка значений шкал данного опросника позволяет сделать выводы о качественном своеобразии переживания школьной тревожности каждым учащимся.

1. Общая тревожность в школе — общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.
2. Переживание социального стресса — эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего — со сверстниками).
3. Фрустрация потребности в достижении успеха — неблагоприятный психологический фон, не позволяющий ребенку удовлетворять свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

4. Страх самовыражения — негативное эмоциональное переживание ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих 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, даваемых окружающими, ожидание негативных оценок.

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

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

Содержание занятий по программе профилактики состояния тревожности у младших школьников

I этап: – ориентировочный (2 занятия)

Занятие 1.

Цель: создание положительного эмоционального фона, сплочение группы, выработка правил поведения на занятиях.

«Здравствуйте, я рад познакомиться».

Ход упражнения. В течение 3 минут каждый учащийся выбирает себе имя, на карточке – визитке пишет фломастером и закрепляет на самом видном месте. Затем в течение 10 минут каждый по кругу должен сказать фразу: «Здравствуйте, я рад с вами познакомиться!». Далее нужно сказать свое имя и несколько слов о себе. Во время знакомства необходимо подчеркнуть свою индивидуальность, чтобы о вас запомнили. Рекомендации ведущему: чтобы в группе не было два одинаковых имени, во время знакомства каждый может говорить с места, обсуждение ведется по кругу. Психологический комментарий. Это упражнение тренинга должно настроить участников на серьезное отношение к делу. Даже простейшее знакомство дает много информации о человеке, необходимо учиться запоминать информацию о человеке, проявление внимания не только к внешнему виду, но и улавливая смысл его слов.

Выработка правил поведения на занятиях.

Ход занятия: Ведущий предлагает правила поведения на занятиях, особо подчеркивая, что эти правила в равной степени относятся и к нему, и к участникам:

Доверительный стиль общения. Для того, наша группа работала с наибольшей отдачей, чтобы мы с вами больше доверяли друг другу, нужно обращаться на «ты».

Не существуют правильных или неправильных ответов.

Правильный ответ – тот, который на самом деле выражает твое мнение.

Анонимность рассказываемых ситуаций, случаев из жизни. Нельзя превращать занятия в классный час по разбору поведения кого-либо.

Искренность в общении. Во время работы в группе мы говорим только то, что чувствуем по поводу происходящего, т.е. только правду. Если нет желания говорить искренне и откровенно, то мы молчим. Лучше промолчать, чем говорить не то, что ты думаешь.

Нельзя давать оценку выступлению другого участника, если он сам тебя об этом не просит. При обсуждении происходящего в группе мы оцениваем не участников, а только их действие и поведение. Мы не используем высказывание «Ты мне не нравишься», а заменяем на «Ты совершил плохой поступок», «Мне не нравится твоя манера».

Нельзя вне занятий обсуждать то, что мы узнали друг о друге на занятиях, и то, как разные ребята ведут себя на них. Все, что происходит на занятиях, должно остаться нашей общей тайной.

Уважение говорящего. Когда кто-либо из участников высказывается, нельзя перебивать его, обращаясь к кому-либо из участников нужно смотреть на него.

Активное участие в происходящем, это норма поведения, в соответствии с которой в любую минуты мы реально включаемся в работу группы, мы активно смотрим, чувствуем, слушаем себя, партнера и группу в целом, мы не замыкаемся в себе. Мы не думаем только о себе, получив много положительных эмоций. Мы все время в группе, внимательны к другим.

Постоянный состав группы. Никто не должен опаздывать на занятие. Рекомендации ведущему подробно объяснить участникам эти правила, ответить на вопросы. Затем обсудить предложения от участников. Дается возможность высказываться всем участникам.

Ритуал принятия правил. Ведущий «торжественно обещает» следовать этим правилам и предлагает участникам сделать тоже самое. Предлагается придумать ритуал начала и окончания занятия, напоминая участникам об их обещании.

Игра «Ветры дуют на ...» Ход игры: Со словами «Ветры дуют на ...» ведущий начинает игру. Чтобы участники игры побольше узнали друг о друге, вопросы могут быть следующими: «Ветер дует на того, у кого светлые волосы» – все светло волосые собираются в одну кучку.

«Ветер дует на того, у кого ... есть сестра», «кто любит животных», «кто много плачет», «у кого есть друзья» и т.д.

Ведущего необходимо менять, давая возможность поспрашивать участников каждому.

Игра «Хоровод» Ход игры: Предложить детям встать в круг, взять друг друга за руки и смотреть друг другу в глаза, улыбаются.

Занятие 2

Цель: развитие способности слаженно работать в группе, сплочение группы.

Время: 45 минут.

Игра «Печатная машинка» Ход игры: «Давайте проверим, можем ли мы слаженно работать в группе. Попытаемся воспроизвести процесс печатания на машинке отрывок от хорошо известной вам песни или стихотворения. Например, «В лесу родилась елочка». Каждый по очереди производит по одной букве слова (« В – л – е – с – у ...»). В конце слова – все встают, на знак препинания – топают ногой, в конце строки – хлопают в ладоши. Есть одно условие игры: кто ошибется – выходит из игры, покидает круг. Итак, первый участник произносит первую букву, второй – вторую и т.д. Не забывайте о знаках препинания. Начали. Ну, а сейчас можно оценить, кто у нас вышел в победители. Спасибо, на этом игра закончена.

Игра «Сочиним историю» Ход игры: Ведущий «Начинаем историю: «Жили-были ...»», следующий участник продолжает, и так далее по кругу. Когда очередь опять доходит до ведущего, он направляет сюжет истории, оттачивает его, делает более осмысленным, и игра продолжается. В конце проводится обсуждение, трудно ли было выполнять задание, следить за ходом сочинения истории.

Игра «Хоровод» Ход игры: Участники встают в круг, берут друг друга за руки, смотрят друг другу в глаза, улыбаются.

II этап – реконструктивный (6 занятий)

Занятие 3

Цель: Снятие напряжения среди участников, осознание себя.

Время – 40 минут.

Игра «Волшебное слово» Ход игры: Ведущий напоминает участникам о важности некоторых «волшебных слов» и выражений типа: спасибо, пожалуйста, будьте любезны, вы так любезны, вы такой замечательный. Участники по кругу должны приветствовать друг друга, используя те «волшебные слова», которые они вспомнили.

Время 4-5 минут.

Части моего «Я»

Материалы: Бумага, фломастеры.

Ведущий предлагает детям вспомнить, какими они были в разных случаях, в зависимости от обстоятельств (порой настолько непохожи на себя самих, будто это разные люди) как они, случается, внутренний диалог с собой и попытаться нарисовать эти разные черты своего «Я». Это можно сделать так, как получится, быть может, символически.

После выполнения задания участники в том числе, ведущий, по очереди показывая свои рисунки группе, рассказывают, что на них изображено. Дети обмениваются впечатлениями, трудно ли было выполнить задание, трудно ли рассказать, что изобразили. Ведущий собирает рисунки с условием, что они не будут показаны никому из учеников или учителей.

Игра «Паровозик» Ход игры: Дети строятся друг за другом, держась за плечи. Паровозик везет детей, преодолевая с вагончиками различные препятствия.

«Хоровод» Ход игры: Участники встают в круг, берутся за руки, смотрят друг другу в глаза и улыбаются.

Занятие 4

Цель: Развитие внимания к поведению другого и способности к получению обратной связи. Время – 40 минут.

Игра – тренинг «Таможня»
Ход игры: Ведущий: «Предлагаю попрактиковаться в наблюдательности, внимательном анализе поведения другого человека, умении понять его душевное состояние. Итак, наша группа – пассажиры, идущие на рейс самолета. Один из них – контрабандист. Он пытается вывезти из страны уникальное ювелирное изделие (в качестве «предмета контрабанды» используется реальный маленький предмет – булавка) «Итак, кто хочет быть таможенником?»

Взявший на себя эту роль выходит. Один из участников группы, по желанию, прячет у себя булавку, после чего впускают «таможенника». Мимо него по одному проходят «пассажиры», он пытается определить «Кто из них, привозит контрабанду». Чтобы облегчить задачу, ему представляют две или три попытки. После того, как в роли «таможенника» побывали двое – трое участников, ведущий просит их рассказать, на что они ориентировались, определяя «контрабандиста».

Игра «Ассоциации»
Ход игры: Водящий (участники группы вызываются на эту роль добровольно) выходит, остальные участники группы загадывают кого-то из оставшихся. Водящий по ассоциациям должен отгадать того, кто загадан группой. Перед началом игры ведущий объясняет, что все вопросы водящего должны быть однотипны, – на что или на кого похож тот, кого загадали:

на какое время суток, на какое время года, на какую погоду, на какой день недели, на какой цвет радуги и т.д.

Следует особо напомнить, что задание нужно выполнять так, чтобы не задеть самолюбие, не оскорбить того, кто был задан.

«Хоровод»
Ход игры: Участники встают в круг, берутся за руки, смотрят друг другу в глаза и улыбаются.

Занятие 5

Цель: развитие представлений о ценности другого человека и способности выражать свое эмоциональное состояние.

Время – 40 минут.

Игра «Значимые люди»

Ход игры: Ведущий просит участников игры рассказать о тех самых значимых для них людях. Это могут быть не обязательно те, с кем он постоянно общается в настоящее время, но непременно те, кто значит для него больше, чем все остальные, кого он или она знал(а), кто для него дороже всех. Ведущий также рассказывает о значимых для него людях.

Ведущий просит участников группы строить рассказ по следующей схеме : кто они, чем значимы для вас, чем дороги, так же ли близки они ему теперь, если речь идет о прошлом, хотели бы они им что-нибудь сказать, будь у них такая возможность, прямо сейчас (например, есть невыраженное чувство благодарности) Если кому-то из участников группы действительно хотелось бы поговорить с дорогим ему человеком, можно использовать практикуемую в гештальттерапии технику «пустого стула».

Игра «Приветствие» Ход игры: «Обмен приветствиями – это обмен человеческим теплом. Встречая человека, мы, прежде всего, встречаемся с ним взглядом и выражаем в той или иной форме, что мы рады существованию этого человека, рады, что он есть среди нас. Конечно, так происходит, если мы искренни в выражении своих чувств, если мы искренни в своем поведении. Давайте попробуем разные формы. Для этого каждый участник поприветствует всех присутствующих. Ведущий подходит к каждому участнику, и они обмениваются разными приветствиями. Это могут быть рукопожатия, объятия, похлопывание, восторженные восклицания, тихие многозначительные взгляды и др. «Подумайте, как лучше приветствовать нового партнера, что подходит именно для этого человека».

Затем проводится обсуждение того, как каждый участник чувствовал себя, легко ли было приветствовать, какие чувства он вкладывал в свое приветствие.

Игра «Список чувств» Материалы: бумага, ручки.

Ход игры: Ведущий: «В жизни все мы испытываем различные чувства – положительные, отрицательные. Вспомните их названия. Запишите их в два столбика: слева – положительные, справа – отрицательные».

На выполнение задания дается 5 минут.

После этого ведущий просит подчеркнуть название самого приятного чувства среди первых и самого неприятного – среди вторых; спрашивает, сколько вспомнилось положительных, и сколько – отрицательных.

Данное задание имеет диагностическое значение. Благополучным признаком является преобладание количества названных положительных эмоций названо больше, ребенку требуется больше поддержки, ибо у него, возможно, большой негативный опыт межличностных отношений. В таких случаях можно спросить, в какой ситуации возникает то чувство, которое выделено как самое неприятное, а в какой – самое приятное.

Хоровод

Занятие 6

Цель: развитие коммуникативных навыков, осознание различных черт характера и чувств.

Время: 40 минут

Игра «Спина к спине» Ход игры: Ведущий говорит о том, что в группе имеется возможность получить опыт общения, недоступный в повседневной жизни.

Двое участников группы садятся спиной к спине друг к другу и стараются в таком положении в течении 3-5 минут поддерживать разговор. По окончании они делятся своими ощущениями.

Ведущий задает вопросы:

было ли это похоже на знакомые житейские ситуации (например, телефонный разговор), в чем отличия;

легко ли было вести разговор;

какой получается беседа – более откровенной или нет.

Игра «Монстр» Ход игры: Ведущий: «Все мы признаем за собой разные недостатки. Представим себе, что в центре нашего круга стоит чучело – несимпатичное такое, вроде как ставят на огородах отпугивать птиц. Оно обладает всеми теми качествами, которые мы считаем своими недостатками. Так, если кто-то признает за собой некоторую слабость, он говорит: «Чучело какое-то» – и называет этот недостаток. Затем каждый из нас скажет, чем, вообще-то, неплохи те качества, которые были названы, но не про те качества, которые назвал сам, а про те, которые назвали у вашего чучела другие.

Ведущий записывает, что назвали участники, сам называет одну или несколько черт чучела. После того, как все участники высказались, ведущий показывает, что записал, а дети говорят, какие плюсы имеет то или иное качество.

Хоровод

Занятие 7

Цель: Формирование положительных стратегий взаимодействия.

Время – 40 минут.

Игра «За что мы любим» Ход игры: вступая во взаимодействие с окружающими, мы обычно обнаруживаем, что они нам нравятся или не нравятся. Как правило, эту оценку связываем с внутренними качествами человека. Давайте попробуем оценить, какие качества в людях мы ценим, принимаем. Задание будет выполнено письменно. Выберите в группе человека, который по многим своим проявлениям очень нравится вам. Укажите пять качеств, которые вам особенно в этом человеке нравятся. И так, не указывая самого человека, укажите, пять качеств, которые вам особенно в нем нравятся. Начали! Ваше время вышло. Теперь, пожалуйста, по очереди прочитайте вашу характеристику, а мы попробуем определить, к какому человеку относится ваша характеристика. Пожалуйста, кто начинает?

Игра «Слепец и поводырь» Ход игры: «Как важно в жизни доверять людям! Как часто этого не хватает, и как много порой мы от этого теряем.

Пожалуйста, все встаньте, закройте глаза и походите по комнате в разные стороны в течении нескольких минут. Так, хорошо. Теперь произвольно разбейтесь на пары. Один из вас закройте глаза, и другой водит его по комнате, дает возможность коснуться различных предметов, помогает избежать столкновения с другими парами, дает соответствующие пояснения по поводу их передвижения и т.п. Итак, один с открытыми глазами стоит впереди. Другой на расстоянии вытянутой руки, чуть касаясь спины впереди стоящего, встает с закрытыми глазами. Пожалуйста, начали. Хорошо, а теперь поменяйтесь ролями. Каждый должен пройти школу «доверия». Пожалуйста, начали. Хорошо, а теперь сядьте в круг, подумайте и скажите, кто чувствовал себя уверенно, надежно, у кого было желание полностью довериться партнеру? Пусть каждый оценит своего партнера, поднимая руку с нужным количеством пальцев, – оцениваем по пятибалльной системе. Ведомый подымает столько пальцев, сколько он считает нужным дать своему поводырю. Пожалуйста, продумайте вашу оценку, а ведущий оценит лучших поводырей.

«Хоровод»

Занятие 8

Цель: Повышение представления о собственной значимости и о ценности другого человека, осознание проблем в отношениях с людьми.

Время: 40 минут.

Игра «Я не такой, как все, и все мы разные» Ход игры: Детям предлагается в течение пяти минут с помощью цветных карандашей нарисовать, что такое радость. Подчеркивается, что рисунок может быть конкретным, абстрактным, каким угодно. После выполнения задания участники, в том числе ведущий, по очереди показывая свои рисунки группе, рассказывают, что на них изображено. Дети обмениваются впечатлениями, трудно ли было выполнить задание, трудно ли рассказать, что изобразили. Ведущий просит ребят обратить внимание на различие в понимании и представлении понимания понятия «радости». Делается вывод о том, что

каждый человек – особенный, неповторимый. Поэтому каждый человек незаменим, и это важное основание для того, чтобы он ощущал свою ценность.

Игра «Мой портрет в лучах солнца» Ход игры: ведущий просит ответить на вопрос: «Почему я заслуживаю уважение?» – следующим образом: нарисуйте солнце, в центре солнечного круга напишите свое имя. Затем вдоль лучей напишите все свои достоинства, все хорошее, что вы о себе знаете. Постарайтесь, что бы было как можно больше лучей. После выполнения задания участники по очереди, показывая свои рисунки, рассказывают о своих достоинствах.

«Хоровод»

III этап. закрепляющий (2 занятия)

Занятие 9

Цель: Осознание проблем в отношениях с людьми, активизация самосознания.

Время: 40 минут.

Игра «Продолжить» Ход игры: «Детям предлагается список предложений, которые надо закончить с точки зрения того, какие, по их мнению, их видят окружающие: Мне хорошо, когда ... Мне грустно, когда ... Я сержусь, когда ... Я боюсь, когда ... Я чувствую себя смелым, когда ...

Затем по кругу дети зачитывают свои предложения, и ведется обсуждение, исходя из ответов, в каких ситуациях дети чаще чувствуют себя хорошо, им грустно и т.д.

Игра «Благодарность без слов» Ход игры: участники разбиваются на пары по желанию. Пары выходят в центр круга, сначала один, а потом другой пытаются без помощи слов выразить чувство благодарности. Затем пары делятся впечатлениями, о том: что чувствовал, выполняя это упражнение;

искренно или наиграно выглядело изображение благодарности партнером;

Понятно ли было, какое чувство изображал партнер.

«Хоровод»

Занятие 10

Цель: осознание мотивов межличностных отношений, завершение группы.

Время: 40 минут.

Завершение группы.

Каждый участник рассказывает, что ему дала работа в группе, что нового он узнал о себе и о других.

Заключительное слово ведущего.

Ведущий говорит о том, что эти занятия показали, что у всех нас много возможностей, много того, что делает каждого из нас уникальным, неповторимым, и то, что для всех нас общее. Потому мы нужны друг другу, каждый человек может добиться в жизни успеха и сделать так, что другим людям рядом с ним было веселее и радостнее жить. До свидания. Спасибо за работу.

Тренинг для воспитателей

Общение пронизывает всю нашу жизнь, это такая же человеческая потребность, как вода и пища. Человек без общения не может жить среди людей, развиваться и творить. Успешность работы педагога, сопряженной с постоянными контактами с родителями и детьми зависит от умения общаться. Поэтому общение всегда было значимым в жизни человека и его личностном развитии.

Педагогический тренинг для воспитателей направлен на развитие у них таких профессионально важных качеств, как эффективный индивидуальный стиль профессиональной деятельности, умение успешно общаться с коллегами по работе и руководством школы, учащимися и их родителями, а также с членами своей семьи. Тренинг помогает выработать и такие качества, как позитивное отношение к ребенку, эмоциональное принятие младшего школьника, коммуникативные средства развивающего общения с ним, способы эффективной саморегуляции.

Тренинг представлен в виде системы игр, направленных на достижение дружеской атмосферы в коллективе, которые может проводить кто-либо из педагогов или психолог. Важно, чтобы это стало системой, а не использовалось от случая к случаю. Если воспитатель / психолог сочтёт обязательным и необходимым этот вид работы, правильно организует её, то данная совместная деятельность будет способствовать тому, что каждый из участников тренинга попадёт в ситуацию успеха, что снижает психологическое напряжение, повышает самооценку, улучшает настроение, что в свою очередь положительно влияет на взаимоотношения как внутри коллектива, так и с родителями, начальством. При достойной организации занятий уже через 2-3 недели наблюдается положительная динамика в процессе межличностного общения участников тренинга и окружающих людей.

Продолжительность тренинговых занятий: Тренинг представлен в виде системы упражнений, состоящей из 2 циклов занятий, посвящённых определённому кругу взаимодействий воспитателя. Входящие в неё игры могут повторяться и объединяться психологом в различные комбинации, в зависимости от обстановки и атмосферы в коллективе. На каждую игру следует отводить от 5 до 15 минут, Продолжительность одного занятия - 45-60 минут.

ЦИКЛ «Воспитатель-группа»

Упражнение «Эмоция»

Цель упражнения: развитие у воспитателей техники живого и образного общения с воспитанниками, пластичности, эмоциональности и артистизма.

Группа садится в полукруг, и каждый из участников должен загадать свою психологическую загадку: при помощи выражения лица, позы, движений, жестов и некоторых нейтральных фраз изобразить задуманное им эмоциональное состояние, которое группе надо угадать.

Затем психолог призывает воспитателей порассуждать, насколько точно удалось каждому участнику справиться с загадкой, какие средства внешней демонстрации своего состояния у него наиболее выразительны - лицо, руки, интонация и др. Какие внешне-коммуникативные средства ему необходимо изменить, например, излишне директивный голос или жесткую «учительскую» осанку.

Упражнение «Моя профессиональная роль»

Цель упражнения: поиск группой эффективных средств общения с группой и внутренней позиции, с которой воспитатель должен взаимодействовать с воспитанниками.

Группа садится в круг, и каждому участнику психолог дает карточку, на которой зафиксирована определенная профессиональная коммуникативная позиция-роль. Рекомендуется иметь следующий набор карточек: «Помощник», «Мама», «Воспитатель», «Лидер», «Авторитет»,

«Информатор», «Идеал», «Самый-самый...», «Добряк», «Наблюдатель», «Посредник между учеником и родителем», «Интеллектуал», «Урокодатель», «Предметник», «Оценщик», «Сухарь», «Судья», «Друг», «Игрок», «Товарищ».

Каждый из участников группы получает свою карточку, где обозначена позиция-роль. Он читает карточку и говорит, в чем он согласен с такой характеристикой профессиональной позиции учителя, а в чем нет. При активном несогласии с обозначенной позицией-ролью учитель может назвать роль, которую, по его мнению, необходимо реализовывать при общении с младшими школьниками.

Участники высказываются по кругу или в той очередности, которую сами предпочтут. При групповом обсуждении психолог стремится акцентировать внимание воспитателей на таких моментах: поиске каждым воспитателем собственной внутренней позиции-роли, проявлении воспитателями положительного отношения к детям, стремления транслировать воспитанникам тепло и доброту.

Упражнение «Прозвища»

Цель упражнения: поиск группой эффективных средств общения с младшими школьниками.

Упражнение проводится по аналогии с организационной схемой упражнения «Отгадай». По желанию выбирается водящий из группы. Он выходит из комнаты, а в это время группа задумывает кого-то из числа присутствующих. Когда водящий входит в комнату, каждый член группы называет свое «прозвище» «задуманному» группой учителю. Причем прозвища даются таким образом, как если бы группа учителей представляла бы из себя класс, в котором преподает учитель. Задача водящего состоит в том, чтобы отгадать «задуманного» участника.

При групповом обсуждении результатов данного упражнения необходимо проанализировать, какое прозвище было самым удачным и похожим, а какое - не похожим. В этом случае следует выслушать мнения

всех участников, самого водящего и того учителя, которому группа придумывала прозвища. Интересно будет также затронуть вопросы о том, какие прозвища учителям в школах дают ребята и почему, какие черты характера и поведения школьники точно подмечают в своих учителях, как правильно следует реагировать на то или иное прозвище и т.п.

Упражнение «Настройка»

Цель упражнения: повышение работоспособности и быстрая мобилизация сил и энергии.

Воспитатели в группе сидят кругом в удобных позах. Психолог рекомендует им расслабиться, закрыть глаза и представить то, о чем он говорит. Спокойно, мягко произносится следующий текст: «Сегодня у вас нет желания идти в класс. Постарайтесь мобилизовать свои силы и действовать в модальности» если бы...: «Если бы я была в хорошем настроении, свежая и отдохнувшая, я с радостью торопилась бы в свой класс. Я иду по улице, думаю о своих ребятах и хочу побыстрее их увидеть. Я захожу в цент, встречаю коллег по работе, со всеми здороваюсь, обмениваюсь улыбками. Иду в свою группу. Здравствуйтесь, ребята!»

После того как упражнение будет выполнено, проводится общее обсуждение, на котором воспитатели и психолог обмениваются имеющимися в их практическом опыте и культуре психотехническими приемами настройки на работу.

Упражнение «Выбери жест»

Цель упражнения: формирование наиболее выразительной системы жестов для каждого члена группы.

Воспитатели садятся в круг. Каждый участник получает задание: в течение 3-5 минут рассказать ситуацию из своей практики. Воспитатели сначала должны вспомнить самые смешные ситуации, а затем - самые трудные. При этом ставится условие, чтобы рассказ был выразительным и интересным. Рекомендуется использовать различные средства внешней пластики: позы, жесты, выражение лица и проч.

Группа наблюдает за каждым выступающим. После рассказов обсуждаются наиболее удачные индивидуальные жесты участников. У кого-то это будет движение руки, у кого-то открытая улыбка или устойчивое сочетание слов. Каждому воспитателю необходимо отобрать тот жест, который будет эффективен в педагогической работе с младшими школьниками.

ЦИКЛ «ВОСПИТАТЕЛЬ-ВОСПИТАННИК»

Упражнение «Ребенок»

Цель упражнения: формирование у воспитателей эмоционально-положительного отношения к детям.

Группа участников рассаживается по кругу и поочередно каждый из них дает определение слова «ребенок» (младший школьник). Начало первого предложения обязательно включает такие слова: «Ребенок - это...» Далее каждый оканчивает предложение так, как сочтет нужным.

При обсуждении психолог акцентирует внимание группы на позитивных определениях.

Упражнение «Встреча»

Цель упражнения: активизация у воспитателей детских воспоминаний, развитие эмоционального восприятия, формирование «комплекса детскости».

Организация группового занятия осуществляется по типу медитативного сеанса. Воспитатели удобно устраиваются на своих местах. Они садятся полукругом, а психолог встает перед ними. После успокаивающих слов: «Расслабьтесь, сядьте свободнее, спокойно подышите несколько минут» психолог просит группу визуализировать образы и картинки, которые он будет словесно описывать.

Далее он говорит: Представьте, что в настоящий момент вы находитесь у себя дома, в своем доме или квартире. Вы сидите там, где вы обычно отдыхаете, где вам особенно уютно и хорошо. Вы внутренне готовитесь к встрече, важной для вас. Вы сосредоточены и внимательны к самим себе.

А теперь вы мысленно встаете и идете по направлению к выходу. Открываете дверь и медленно спускаетесь по ступенькам лестницы. Выходите из затемненного подъезда на улицу в светлое пространство летнего солнечного дня. На улице навстречу вам идет ребенок. Он приближается все ближе и ближе. Приглядитесь, этот ребенок - вы сами, какой вы были, когда учились в начальной школе. Посмотрите, как эта девочка одета, какое у нее выражение лица, настроение. Постарайтесь как можно более подробно рассмотреть ее. Задайте ей важный для вас вопрос и постарайтесь услышать от нее ответ.

После этого повернитесь и медленно, не спеша возвращайтесь в свою квартиру.

Общее обсуждение базируется на следующих опорных вопросах: «Опишите образ себя, какой вы были в детстве и который возник сейчас в вашем воображении»; «Какой вопрос вы задали и какой ответ получили?»; «Опишите ваши переживания и впечатления».

«Комплекс детскости» - способность взрослого человека представить себя ребенком и почувствовать яркость детского восприятия мира.

Упражнение «Мое детство»

Цель упражнения: активизация у воспитателей детских воспоминаний.

Группа рассаживается в круг. Психолог просит участников рассказать самое яркое и радостное, а также самое грустное впечатление детства.

Общее обсуждение проводится с позиции оказания психологической помощи тем учителям, которые имеют в своем личном опыте психотравмы, вынесенные из детства. Замечено, что наличие острых травматических событий в ранние годы влияет на отношение учителя к своим ученикам. При «выплескивании» в группе своих детских переживаний и получении групповой поддержки воспитатель освобождается от своих тягостных воспоминаний.

Упражнение «Мой самый трудный воспитанник»

Цель упражнения: развитие у воспитателей эмоционально-положительного отношения к детям, обмен опытом между ними на предмет общения с трудными детьми.

Участники группы по кругу рассказывают о своем трудном ученике: как он выглядит, как ведет себя на уроках, какие у него оценки, какие сложные ситуации с ним возникали и т.п. Воспитатели описывают, как они взаимодействуют с такими детьми. Группа помогает найти более эффективные способы воздействия, привлекая в обсуждении свой практический опыт.

Упражнение «Интонация»

Цель упражнения: расширение диапазона коммуникативных возможностей воспитателей.

Каждый член группы должен сказать какую-либо поощрительную фразу, обращенную к воспитаннику. Например: «Молодец! У тебя все хорошо получается». При этом высказанная фраза повторяется участником не менее пяти раз с различной интонацией голоса и выражением лица.

Группа решает, какие фразы были удачными, а какие нет. Психолог помогает каждому воспитателю найти наиболее выразительные интонации для общения с учащимися.

Упражнение «Зеркало»

Цель упражнения: развитие коммуникативных возможностей воспитателей.

Участники занятия разбиваются на пары. В каждой паре выбирается ведущий, второй - его «зеркало». В задачи ведущего входит осуществление спонтанных движений руками. Второй участник должен стараться синхронно повторять эти движения как бы в зеркальном отображении.

Обсуждаются моменты возникновения психологического контакта между игроками или трудности, появляющиеся при такой невербальной коммуникации. Психолог говорит о том, чтобы каждый член группы на своем опыте «здесь и теперь» почувствовал, какие индивидуально-

динамические различия существуют между людьми (в том числе учителями и школьниками) и как важно настроиться на своего партнера по общению, чтобы его правильно понять и почувствовать