

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра социальной педагогики и социальной работы

Вальковская Ульяна Владимировна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Тема: Особенности проявления тревожности у детей младшего школьного
возраста с разными образовательными потребностями

Направление подготовки 44.03.03 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Психология и социальная педагогика

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
Зав. кафедрой д.п.н, профессор Фурьева Т.В.

(дата, подпись)

Руководитель
Хацкевич Т.А.

Дата защиты _____

Обучающийся Вальковская У. В.

_____ (дата, подпись)

Оценка _____

(прописью)

Красноярск 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СОХРАННЫМ И НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ	9
1.1. Сущность понятия "тревожность" в отечественных и зарубежных исследованиях	9
1.2. Причины возникновения тревожности у детей в младшем школьном возрасте	21
1.3. Психологические особенности эмоционального развития младшего школьника с нарушенным интеллектуальным развитием	36
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СОХРАННЫМ И НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ	46
2.1. Методика организации исследовательской работы	46
2.2. Констатирующий эксперимент	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	52
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	60

ВВЕДЕНИЕ

Динамика социальной жизни предъявляет все более усложняющиеся требования к подготовке выпускников современных общеобразовательных учреждений. Постоянное реформирование образования осуществляется без учета психологических состояний детей, которые они могут испытывать в учебно-воспитательном процессе, т.е. речь идет о том, что во главу угла помещаются знания учащихся без учета их психологического состояния.

Современное российское образование пребывает в состоянии глубокого кризиса, обусловленного как социально-экономическими, так и духовно-нравственными причинами, что порождает разрушение психологического здоровья человека. Вместе с тем, современная медицина утверждает, что 30-40 % хронических заболеваний имеют психогенную основу. С учетом вышеизложенного особо остро встаёт вопрос о том, что позволит современному человеку сохранить здоровье и душевное равновесие.

Все чаще психологи, педагоги используют термин «эмоциональная неадекватность», «эмоциональные нарушения», за которыми кроются страхи и тревоги, чрезмерная капризность и многое другое.

Родители приводят ребенка к психологу для разрешения различных проблем, коррекции страхов, повышения академической успеваемости, обучению навыкам конструктивного общения, снятию агрессии и т.д.

Основной проблемой являются многочисленные страхи, имеющиеся у детей. Особое внимание, со стороны специалистов, к страхам в детском возрасте, обусловлено тем, что нарушения эмоциональной сферы являются главным признаком школьной дезадаптации ребенка, оказывают отрицательное влияние на все сферы жизнедеятельности ребенка - не только на учебу, но и на общение, общий уровень психологического благополучия и на здоровье.

Актуальность исследования обусловлена увеличением в общеобразовательной школе числа тревожных учащихся, которые отличаются повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. За последние десять лет количество тревожных младших школьников увеличилось, считает Прихожан А. М. Тревожность изменила формы своего проявления, стала глубинной и личностной, что делает особо актуальным исследование тревожности младших школьников.

Возникновение и закрепление тревожности связано с недостаточным удовлетворением возрастных потребностей младших школьников. Закрепление и усиление тревожности происходит по механизму «замкнутого психологического круга», ведущего к накоплению и углублению отрицательного эмоционального опыта подростком.

Младший школьник начинает сомневаться в своих способностях и силах. Возникшая тревога дезорганизует не только учебную деятельность, она начинает искажать формирование личности. Знание причин возникновения повышенной тревожности, позволит своевременно провести коррекционную работу, способствующую снижению тревожности и формированию адекватного поведения младших школьников.

Главные проблемы, конечно, связаны с тем, что у ребенка недостаточно сформирована Я-концепция, имеет место нарушение самосознания. Специалисты, работающие в разных областях психологической науки уделяют пристальное внимание следующим вопросам: возрастные особенности младшего школьного возраста, теория возникновения тревожности.

В отечественной психологии прошлого столетия изучением возрастных особенностей младшего школьного возраста занимались выдающиеся ученые, такие как Выготский Л.С., Запорожец А.В., Макаренко А.С., Мухина В.С., Мясищев В.Н.

Проблемы тревожности, страхов и неврозов в младшем школьном возрасте рассматриваются в работах отечественных и зарубежных авторов: Тэмпл Р., Дорки М., Рогова Е.И., Венгера А.Л., Костиной Л.М., Захарова А.И., Прихожана А.М., Гарбузова В.И., и т.д.

В психолого-педагогической теории и практике имеется большое количество теоретических и экспериментальных работ по изучению возникновения природы и структуры страхов. Эти теории были разработаны: Венгером А.Л., Элькониным Д.Б., Лускановой Н.Г., Бурменской Г.В.

В своих работах зарубежные исследователи Х. Хекккаузен, З. Хелус подчеркивают связь тревожности с определенной сферой деятельности и общения, с типом ситуации.

В отечественных работах анализ литературных источников показывает, что ряд авторов рассматривают проблемы изучения актуального состояния ребенка: вопросы влияния семьи и внутрисемейных отношений на формирование тревожных состояний у детей - А.С. Спиваковская, Г.Т. Хоментаскас; через диагностику ситуативной и личностной тревожности - Г.Я. Кудрина, Е.Т. Соколова, Б.Г. Херсонский; проблемы развития невротических состояний в связи с повышенной тревожностью ребенка - В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Д.Н. Исаев, А.С. Спиваковская. Ряд авторов рассматривают вопросы влияния особенностей семейного воспитания на эмоциональное состояние и развитие ребенка - Л. Н. Авдеенок, Г. В. Залевский, И. Э. Плотниекс, И.Я. Стоянова.

И. В. Дубровина, В. Е. Каган особое внимание уделяют проблеме совместного взаимодействия педагогов и детей. Педагог часто занимает главную позицию, чем подавляет инициативу и познавательную активность учащихся, рассматривая детей как обучаемых объектов, способствует формированию и развитию агрессий, тревожностей, неврозов. Г.М. Бреслав, Г.

А. Жук, А.Л. Крупенин, И. Крохина, В.Г. Степанов, указывают на непосредственную связь стиля общения учителя с эмоционально гармоничным состоянием учеников.

Цель исследования - выявить и охарактеризовать особенности проявления тревожности у детей с сохранным и нарушенным интеллектуальным развитием.

Объект исследования - тревожность у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования - особенности проявлений тревожности у детей младшего школьного возраста с разными образовательными потребностями

Гипотеза заключается в предположении о том, что у детей с нарушенным интеллектуальным развитием, тревожность проявляется в меньшей степени, чем у детей с сохранным интеллектуальным развитием.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования.
2. Подобрать диагностический материал для исследования детской тревожности в младшем школьном возрасте.
3. Провести диагностическое исследование и определить уровень и степень выраженности тревожности.
4. Сравнить особенности проявления тревожности у детей с сохранным и нарушенным интеллектуальным развитием.
5. Разработать методические рекомендации для родителей и педагогов с целью профилактики тревожности у детей.

Методы исследования:

- I. Теоретические методы: анализ и обработка полученных данных; сравнение.

II. Эмпирические методы: 1. Методы сбора и накопления информации: наблюдение за обучающимися; беседа с классным руководителем (Карта наблюдений Скотта); «Проективная методика для диагностики школьной тревожности» (разработана А.М. Прихожан в 1980-1982 гг.);

III. Методы обработки данных: графические (составление диаграмм).
Методологическая основа исследования. Работы отечественных и зарубежных исследователей, исследовавших психологические особенности развития детей младшего школьного возраста с сохранным и нарушенным интеллектом, а также тревожность, ее причины и специфику проявления в младшем школьном возрасте: Абрамовой Г.С., Лебединской К.С., Александровского Ю.А., Амонашвили Ш.А., Астапова В.М., Битяновой М.Р., Блонского П.П., Вилюнас В.К., Дубровиной И.М., Прихожан А.М., Зацепина В.В., Выготского Л.С., Орловой Л.М., Лускановой С.Н., Дмитриевой Е.Е., Екжановой Е.А., Матюхиной М.В., Пургиной А.А., Онуфриевой В.В. Эльконина Д.Б. и др.

Практическая значимость результатов заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы как источник расширения фактологической базы в изучении школьной тревожности в период обучения в младших классах школы у детей с сохранным и нарушенным интеллектуальным развитием. Полученные результаты могут быть использованы в разработке форм групповой психологической работы (коррекции) поведения детей младшего школьного возраста с нарушенным интеллектом, в разных формах обучения.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СОХРАННЫМ И НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ

1.1 Сущность понятия "тревожность" в отечественных и зарубежных исследованиях

Сегодня в мире, согласно данным отечественных и зарубежных исследователей, отмечается рост тревожных людей, вне зависимости от возрастных, половых характеристик.

Тревожность может принимать разные формы тревоги, т.е. может проявляться в невротических реакциях, психической неустойчивости, в меньшей степени поддается коррекции [41, с.16].

Понятие «тревожность» было введено и изучалось психиатрами и психоаналитиками. Многие представители, работавшие в рамках психоанализа, трактовали тревожность как врожденное свойство личности, как изначально неотъемлемое состояние человека [38].

3. Фрейд - основатель психоанализа полагал, что человек имеет несколько врожденных влечений - инстинктов, выступающих движущей силой поведения человека, характеризующих его настроение.

3. Фрейд утверждал, что столкновение биологических влечений с социальными запретами дает начало проявлению тревожности. Первозданные инстинкты, по мере взросления человека, находят новые формы проявления. Однако, в новых формах, они наслаиваются на запреты общества и человек вынужден утаивать и подавлять свои влечения. Драма психической жизни личности человека начинается с рождения и протекает периодом во всю жизнь.

Адекватный выход из этого положения З. Фрейд видит в сублимировании «либидиозной энергии», то есть в направлении энергии на другие жизненные цели: производственные и творческие. Удачная сублимация отстраняет человека от тревожности [38].

Проблема тревожности рассматривалась и в русле неопределенных идей. Так, К. Хорни полагала, что главные источники тревоги и беспокойства личности кроются не в конфликте между биологическими влечениями и социальными запретами, а становятся итогом неправильных человеческих отношений. Личность не может быть обособлена или отрезана от других людей, межличностных ситуаций. С первого дня своего рождения ребенок вступает во взаимоотношения с окружающими его людьми и в первую очередь с матерью. Все дальнейшее развитие и поведение индивида определяется межличностными отношениями.

Салливен полагает, что человеку присуще исходное беспокойство, некая тревога, являющаяся продуктом межличностных (интерперсональных) отношений.

Салливен, вслед за К. Хорни, анализирует тревожность не как одно из основных свойств личности, но и как фактор, указывающий на развитие личности. Возникая в раннем возрасте, в итоге соприкосновения с неблагоприятной социальной средой, тревога постоянно и неизменно присутствует на протяжении всей жизни человека. Избавление от этого чувства становится «центральной потребностью» и определяющей силой поведения личности. Человек вырабатывает различные «динамизмы», помогающие избавиться от тревоги и страха [8].

Другую точку зрения на природу тревожности высказывает Э. Фромм. Так, исследователь подходит к проблеме психического дискомфорта с позиции

исторического развития общества. Он полагает, что классовая структура и способ производства в средневековье не способствовали свободе человека, но несмотря на это, человек не был изолирован и одинок, не чувствовал себя в такой опасности и не испытывал таких тревог, как при капитализме, в силу того, что он не был «отчужден» от вещей, от природы, от людей. Человек имел связь с миром через первичные узы - «естественные социальные связи», которые существовали в первобытном обществе. Для того, чтобы избавиться от чувства тревоги, обусловленной «негативной свободой», человек избавляется от самой этой свободы. Единственный выход человек видит в бегстве от свободы, то есть в бегстве от самого себя, в стремлении забыться и этим подавить в себе состояние тревоги [38].

Следовательно, можно сделать вывод о том, что тревожность базируется на реакции страха, который является врожденной реакцией на конкретные ситуации, обеспечивающие сохранение целостности организма.

Тревога присуща каждому человеку, в той или иной мере. Мобилизует к достижению цели незначительный уровень тревожности, в то время как сильное чувство тревоги «эмоционально калечит» и приводит к отчаянию. Тревога для человека – это проблема, с которой необходимо справиться. Для этого применяются различные защитные механизмы (способы).

В понимании природы тревожности, у зарубежных авторов, можно выделить два подхода – понимание тревожности как изначально присущего человеку свойства и понимание тревожности как реакции на враждебный человеку внешний мир, то есть выведение тревожности из социальных условий жизни.

Перейдем к рассмотрению проблемы тревожности в отечественной психологии. Термин «тревожный» встречается в словарях уже с 1771 года.

Психологический словарь дает следующее определение термина «тревожность»: это «индивидуальная психологическая особенность, заключающаяся в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и в таких, которые к этому не предрасполагают» [25, с.78].

В психологической литературе имеются разнообразные определения понятия «тревожность». Так, по определению Р.С. Немова, тревожность - постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состоянии беспокойства испытывать страх и тревогу в специфически социальных ситуациях.

По мнению В.В. Давыдовой, тревожность - это индивидуальная психологическая особенность, которая состоит в повышенной склонности испытывать беспокойство в разнообразных жизненных ситуациях, в том числе и таких, общественные характеристики которых к этому не предрасполагают.

Схожее определение дает А.В. Петровский, определяя тревожность как склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующуюся низким порогом возникновения реакции тревоги; как один из основных параметров индивидуальных различий. Обычно тревожность повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, которые переживают последствия психотравмы, а кроме этого у значительных групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности.

Е.Г. Силяева, полагает, что тревожность это устойчивое отрицательное переживание беспокойства и ожидания неблагополучия со стороны окружающих.

Г.Г. Аракелов, Н.Е. Лысенко, Е.Е. Шотт отмечают, что тревожность представляет собой многозначный психологический термин, описывающий как определенное состояние человека в ограниченный момент времени, так и устойчивое свойство каждого человека.

Обзор приведенных понятий позволяет сделать вывод о том, что в научной литературе имеют место различные определения понятия «тревожность», вместе с тем, большая часть исследователей солидарны в признании необходимости рассмотрения его дифференцированно - как ситуативное явление и как личностную характеристику, с учетом переходного состояния и его динамики [38]. Выделяют тревожность, как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента.

Выделяют следующие уровни тревожности [33]:

1) психологический уровень - тревожность зависит от конфликтного строения самооценки, т.е. сразу происходит процесс актуализации противоположных тенденций – ребенок хочет чувствовать себя высоко, с одной стороны, и чувство растерянности, неуверенности, нерешимости - с другой.

2) психофизиологический уровень - тревожность, как причина связана со строением и функционированием центральной нервной системы.

Отечественные исследователи полагают, что в результате неправильного воспитания, завышения реальных успехов ребенка, перехваливания, преувеличения достижений, у детей формируется неадекватно высокая самооценка, а не вследствие проявления врожденного стремления к превосходству.

Изначально тревога обоснована, она вызвана реальными для ребенка сложностями, но постоянно, по мере закрепления неадекватности отношения ребенка к себе, своим возможностям, людям, неадекватность становится

устойчивой чертой его отношения к миру, что приводит к тому, что недоверчивость, подозрительность и другие негативные черты, реальная тревога становится тревожностью и ребенок ждет неприятностей в любых случаях, объективно для него отрицательных.

Вместе с тем, необходимо различать тревогу от тревожности. Так, если тревога представляет собой эпизодические проявления беспокойства, волнения ребенка, то тревожность это устойчивое состояние. Например, имеют место случаи, когда ребенок испытывает волнение перед выступлением на празднике или отвечая у доски, но это беспокойство имеет место не всегда, бывают случаи, когда в тех же ситуациях ребенок остается спокойным. В этом случае можно говорить о проявлении тревоги. В том случае, если состояние тревоги повторяется часто и в самых различных ситуациях (в общении с незнакомыми взрослыми, ответе у доски и т.д.), то можно вести речь о тревожности [8].

Тревожность проявляется всегда и не связана с какой-либо конкретной ситуацией и сопутствует человеку в любом виде его деятельности. Как правило, тревожность повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, которые переживают последствия психотравмы. В целом, тревожность это субъективное проявление неблагополучия личности.

Современные исследования тревожности сосредоточены на различии ситуативной тревожности, которая связана с определенной внешней ситуацией, и личностной тревожности, которая является стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа тревожности, как результата взаимодействия личности и ее окружения.

Личностная тревожность определяется как устойчивая индивидуальная характеристика, которая отражает предрасположенность субъекта к тревоге и

предполагает наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций, как угрожающий, отвечая на каждую из них определенной реакцией.

Ситуативная, или реактивная тревожность, как состояние, определяется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Указанное состояние является эмоциональной реакцией на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичным во времени [33].

Одной из первых, кто открывает перед ребенком двери в мир социально-общественной жизни и параллельно с семьей берет на себя одну из главных ролей в воспитании ребенка, является школа. Именно школа становится одним из основных факторов в формировании и развитии личности ребенка. Значительная часть его свойств и личностных качеств закладываются в этот период времени и от того, какие личностные качества будут заложены, сформированы, в значительной мере зависит все его последующее развитие.

Установлено, что смена социальных отношений является для ребенка значительно трудной. Тревожность, эмоциональная напряженность связаны преимущественно с отсутствием близкого для ребенка человека, с изменением окружающей обстановки, привычных ему условий и ритма жизни [35].

Исследователи выделяют две большие группы признаков тревоги: первая - физиологические признаки, проявляющиеся в виде соматических симптомов и ощущений; вторая - реакции, протекающие в психической сфере. Соматические признаки чаще всего проявляются в увеличении частоты дыхания и сердцебиения, нарастании общей возбужденности, снижении порогов чувствительности. Знакомые каждому человеку ощущения, как неожиданный

прилив тепла к голове, влажные и холодные ладони также рассматриваются в качестве сопутствующих признаков появления тревоги.

Еще более разнообразны, в отличие от соматических проявлений, психологические и поведенческие реакции тревоги, порой они даже неожиданны и причудливы. Тревога влечет за собой затруднение в принятии какого то решения, нарушение координации движений. В некоторых случаях, напряжение тревожного ожидания так велико, что человек невольно сам может причинить себе боль [32].

Каждый возрастной период развития характеризуется своими преобладающими источниками беспокойства. Так, для двухлетнего малыша источником тревоги является его длительная разлука с мамой, для шестилетних детей - отсутствие адекватных образцов идентификации с родителями. В подростковом возрасте, это боязнь быть отвергнутым в обществе сверстников.

Вместе с тем, определенный уровень тревоги для гармоничной полноценной жизни, для плодотворной работы, просто необходим. Это такой уровень тревоги, который не изматывает человека, а создает тонус его деятельности, мобилизует его на преодоление трудностей и решение задач, а не парализует человека, т.е. выполняет адаптивную функцию жизнедеятельности организма. Такой уровень тревожности называют конструктивным [33].

Важное качество, которое определяет тревогу, как конструктивную - это умение реализовать тревожную ситуацию, спокойно, без паники разобраться в ней, что во многом связано с умением анализировать и планировать собственные поступки.

Рассматривая педагогический процесс отметим, что чувство тревоги неизбежно сопровождает учебную деятельность ребенка в любой, даже самой идеальной школе. Более того, никакая активная познавательная деятельность

человека не может не сопровождаться тревогой. Полностью устранить состояние тревоги можно, но лишь устранив все трудности познания, что и не нужно, да и нереально.

В значительной части случаев имеет место деструктивное проявление тревоги. Различить конструктивную тревогу от деструктивной достаточно сложно. Осуществляя это различие, ориентироваться только на формальные результаты учебной деятельности никак нельзя. В том случае, если тревога заставляет ребенка учиться лучше, это вовсе не гарантирует конструктивности его эмоциональных переживаний. Вероятно, что зависимый от «значимых» взрослых и очень привязанный к ним, ребенок, способен отказаться от самостоятельности поступков, ради сохранения близости с этими людьми. Боязнь одиночества вызывает тревогу, подхлестывающую школьника, заставляя его напрягать все свои силы для оправдания ожидания взрослых и поддержания своего престижа в их глазах [8].

Конструктивная тревога придает уникальность замыслу, оригинальность решению и способствует мобилизации эмоциональных, волевых и интеллектуальных ресурсов личности, а деструктивная, напротив, вызывает состояние паники, уныния. Ребенок начинает сомневаться в своих силах и способностях.

При этом тревога дезорганизует не только учебную деятельность, также она начинает разрушать и личностные структуры ребенка. Вместе с тем, не только тревога является причиной нарушений в поведении. Имеют место и иные механизмы отклонения в развитии личности ребенка. Психологи-консультанты утверждают, что, значительная часть проблем, по поводу которых родители к ним обращаются, большая часть явных нарушений, которые

препятствуют нормальному ходу обучения и воспитания, связаны с тревожностью.

Б. Кочубей и Е. Новикова изучают тревожность во взаимосвязи с половозрастными особенностями. Исследователи полагают, что в дошкольном и младшем школьном возрасте, мальчики более тревожны, чем девочки, у них чаще отмечаются заикания, тики, энурез. В дошкольном и младшем школьном возрасте, дети более чувствительны к действию неблагоприятных психологических факторов, что является почвой для закладывания различных типов неврозов [32].

В 9-11 лет интенсивность переживаний у мальчиков и девочек выравнивается, а после 12 лет общий уровень тревожности у девочек, в целом, возрастает, а у мальчиков несколько снижается.

Также оказывается, что по содержанию, тревога девочек отлична от тревоги мальчиков, причем, чем взрослее дети, тем существеннее эта разница. Тревога девочек зачастую связана с другими людьми, их беспокоит отношение, возможность ссоры или разлуки с окружающими. В 11-12 лет девочки, в большинстве случаев, опасаются различных фантастических страшилищ, мертвецов, а также склонны испытывать беспокойство в ситуациях, традиционно тревожных для людей, которые получили название архаические, в следствие того, что они пугали еще наших далеких предков, древних людей: темнота, пожар, гроза, высота.

Мальчиков больше всего тревожит слово: насилие. Мальчики боятся физических травм, несчастных случаев, а также наказаний, источником которых являются родители или авторитеты вне семьи: учителя, директор школы.

По мнению большинства психологов, уровень тревожности начинает резко увеличиваться после 11 лет, достигая апогея к 20 годам, а к 30 постепенно

снижается. Причина возникновения тревоги всегда заключена во внутреннем конфликте ребенка, его несогласии с самим собой, противоречивости стремлений, когда одно его сильное желание противоречит другому, одна потребность мешает другой.

Многие дети спасаются от тревоги с помощью ухода в мир фантазий, в котором ребенок может разрешить свои неразрешимые конфликты. В мечтах дети находят удовлетворение своих неудовлетворенных потребностей. Сама по себе фантазия это замечательное качество, которое присуще детям, и позволяющее ему выходить в своих мыслях за пределы действительности, строить свой внутренний мир, неограниченный условными рамками, творчески подходить к разрешению разных вопросов. Вместе с тем, фантазии не должны быть полностью оторваны от реальности, между ними должна быть взаимная, постоянная связь [35].

Фантазии тревожных детей, как правило, лишены этого свойства. Мечта противопоставляет себя жизни, а не продолжает ее. В реальной жизни человек не умеет бегать - в мечтах завоевывает приз на районных соревнованиях; в жизни очень необщительный человек, имеющий мало друзей - в мечтах является лидером огромной компании и совершает героические поступки, которые вызывают у всех восхищение. Однако тот факт, что тревожные дети в действительности могли бы достичь предмета своих мечтаний, их, как ни странно, не интересует, даже если к этому не требуется приложение больших усилий. Реальные достоинства и победы тревожных детей ждет та же участь. Эти дети, стараются не думать о том, что имеет место в реальности, потому что все реальное для них связано с тревогой. Иначе говоря, реальное и фактическое, у тревожных детей меняется местами: они живут именно в своих мечтах, а все, что находится за пределами этой сферы они воспринимают как тяжелый сон.

Подобный уход в свой мир не очень надежен - рано или поздно требования большого мира проникнут в мир ребенка и востребованными станут более весомые и действенные методы защиты от тревоги.

Тревожные дети нередко делают простое умозаключение о том, что для того, чтобы ничего не бояться, следует сделать так, чтобы боялись его. По мысли Э. Берна, они пытаются передать свою тревогу другим, поэтому девиантное поведение, это в большинстве своем форма сокрытия личностной тревожности.

Тревожных детей отличают частые проявления беспокойства и тревоги, а также большое количество страхов, при этом страхи и тревога возникают в ситуациях, в которых ребенку, казалось бы, ничего не может угрожать. Тревожные дети особо чувствительны, впечатлительны и мнительны, имеют низкую самооценку, в связи с чем у них появляется ожидание неблагополучия со стороны окружающих. Особенно это характерно для детей, чьи родители ставят перед ребенком непосильные задачи, требуя того, что дети выполнить не в состоянии. Вместе с тем, в случае неудачи ребенка, как правило, наказывают, «унижают» («Ничего у тебя не получается!») [32].

Вместе с тем, тревожный ребенок очень чувствителен к своим неудачам, остро реагирует на них, склонен отказаться от той деятельности, в которой испытывает затруднения.

У тревожных детей прослеживается заметная разница в поведении на занятиях и вне занятий. Так, вне занятий это живые, общительные и непосредственные дети, на занятиях они зажаты и напряжены, отвечают на вопросы учителя низким и глухим голосом, могут даже начать заикаться.

Речь тревожных детей может быть, как очень быстрой, торопливой, так и замедленной, затрудненной. Обычно, возникает двигательное возбуждение: ребенок теребит руками одежду, манипулирует чем-нибудь.

Тревожные дети склонны к вредным привычкам невротического характера: они грызут ногти, сосут пальцы, выдергивают волосы - подобные манипуляции снижают у них эмоциональное напряжение, успокаивают.

Согласимся с выводом, сделанным А.М. Прихожан, о том, что тревожность в детском возрасте - это устойчивое личностное образование, сохраняющееся на протяжении довольно длительного периода времени. Тревожность имеет собственную побудительную силу и устойчивые формы реализации в поведении, с преобладанием в последних компенсаторных и защитных проявлений [33].

Тревожность, как и любое сложное психологическое образование, характеризуется сложным строением, которое включает, когнитивный, эмоциональный и операционный аспекты при доминировании эмоционального и является следствием широкого круга семейных нарушений. В следующем разделе исследования определим возможные причины возникновения тревожности у детей младшего школьного возраста.

1.2. Причины возникновения тревожности у детей в младшем школьном возрасте

Поведение ребенка с выражением им чувств, для практического психолога важный показатель в понимании внутреннего мира ребенка, который свидетельствует о его психическом состоянии, благополучии и возможных перспективах его развития. Эмоциональный фон дает психологу сведения о

степени эмоционального благополучия ребенка. Этот фон может быть положительным или отрицательным. При отрицательном фоне, у ребенка отмечается подавленность, растерянность, плохое настроение. Ребенок почти никогда не улыбается или делает это заискивающе, голова и плечи часто опущены, выражение лица грустное или индифферентное. В подобных случаях имеют место проблемы в общении и установлении контакта. Ребенок часто плачет, легко обижается, иногда без видимой причины, много времени проводит в одиночестве, ничего не вызывает у него интерес. При обследовании тревожный ребенок подавлен, не инициативен, с трудом входит в контакт. В качестве одной из причин отрицательного эмоционального состояния ребенка может быть проявление повышенного уровня тревожности [33].

Общие причины детской тревожности:

- морфологические и функциональные особенности нервной системы (относятся дети с меланхолическим складом);
- страхи, неудачи, нервные состояния;
- детские заболевания;
- запугивание взрослыми ребенка;
- чрезмерное детское воображение;
- боязнь грома, опасных животных, темноты, молнии;
- инстинкт самосохранения (защитная реакция);
- результат «гипер- или гипоопеки» воспитания;
- обостренное чувство вины за несоответствие родительским приказам;
- следствие депривации - чувства обездоленности, недоступности [32].

Среди наиболее общих причин возникновения тревожности у детей младшего школьного возраста исследователи выделяют [38]:

-внутриличностные конфликты, прежде всего, связанные с оценкой собственной успешности в различных сферах деятельности;

-нарушения внутрисемейного и / или внутришкольного взаимодействия, а также взаимодействия со сверстниками;

- соматические нарушения.

Чаще всего тревожность развивается тогда, когда ребенок находится в состоянии / ситуации конфликта, вызванного:

-негативными требованиями, которые могут поставить его в униженное или зависимое положение;

-неадекватными, чаще всего завышенными требованиями;

-противоречивыми требованиями, которые предъявляются к ребенку родителями и / или школой, сверстниками.

Одной из самых сильных причин детской повышенной тревожности является угроза не общения со сверстниками, его исключение из группы. Дети, постоянно думающие об этом, приобретают свойство во всем подчиняться группе и следовать их установкам.

В работах современных авторов можно встретить такие причины тревожности как, травмы при рождении - к ним относят травмы внутриутробного периода и весь период вынашивания плода. С. Гроф, указывает на то, что родовая травма, в дальнейшем может повлиять на уровень тревожности [41].

Главной причиной тревожности, можно выделить, факторы семейного воспитания, взаимодействий «мать - ребенок». В настоящее время выделяют в качестве основной причины тревожности исследователями данной проблемы Н.М. Гордецова, А.И. Захаров, А.С. Спиваковская, В.С. Манова-Томова, М. Раттер, Б. Филлипс. Также можно добавить фактор «несоответствия детей

требованиям родителей», выделенный в качестве значимого для тревожности младших школьников [8].

Во многочисленных исследованиях установлено, что предпосылкой возникновения тревожности выступает повышенная чувствительность (сензитивность). Вместе с тем, не каждый ребенок с повышенной чувствительностью становится тревожным. В качестве одной из причин выступает неудовлетворенность ребенка общением со взрослыми и в первую очередь, с родителями и со сверстниками. К формированию у ребенка тревожно-пессимистических личностных ожиданий приводят недостаток тепла, ласки, разлад между членами семьи, отсутствие тесных эмоциональных контактов с родителями. Тревно-пессимистические личностные ожидания характеризует неуверенность ребенка, чувство незащищенности, иногда страх, в связи с прогнозируемым, отрицательным отношением взрослого. Воспитание по типу гиперопеки может сочетаться с симбиотическим, т.е. крайне близкими отношениями ребенка с одним из родителей, обычно с матерью. В таком случае, общение взрослого с ребенком может быть, как авторитарным, так и демократичным (взрослый не диктует ребенку свои требования, а советуется с ним, интересуется его мнением) [27].

К установлению симбиотических отношений с ребенком склонны родители с конкретными характерологическими особенностями - тревожные, мнительные, неуверенные в себе. Устанавливая тесный эмоциональный контакт с ребенком, такой родитель заражает своими страхами сына или дочь, т.е. способствует формированию тревожности. Например, установлено, что существует зависимость между количеством страхов у детей и родителей, особенно матерей. В значительной степени, страхи, которые испытываются детьми, были свойственны их матерям в детстве или проявляются сейчас. Мать,

которая находится в состоянии тревоги, непроизвольно старается оберегать психику ребенка от событий, так или иначе связанных с ее страхами. Каналом передачи беспокойства также служит забота матери о ребенке, которая состоит из одних предчувствий, опасений и тревог.

Одной из причин, вызывающих детскую тревожность, выступает неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью. Так, отвержение, непринятие матерью ребенка вызывает у него тревогу из-за невозможности удовлетворения потребности в любви, в ласке и защите. В этом случае возникает страх: ребенок ощущает условность материнской любви («Если я сделаю плохо, меня не будут любить»). Неудовлетворение потребности в любви побуждает его добиваться ее удовлетворения любыми способами [41].

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

В случаях, когда воспитание основывается на завышенных требованиях, с которыми ребенок не в силах справиться или справляется с трудом, тревожность может являться следствием боязни, не справиться, сделать не так, как нужно. Зачастую, родители культивируют «правильность» поведения: отношение к ребенку может включать в себя жесткий контроль, строгую систему норм и правил, отступление от которых влечет за собой порицание и

наказание. В этом случае, тревожность ребенка порождается страхом отступления от норм и правил, установленных взрослыми.

А.В. Микляева раскрывает специфические причины школьной тревожности по классам [27]:

1 класс - меняются требования со стороны взрослого и появляются новые, со стороны педагога. У ребенка появляются новые требования, которые предъявляет ему школа. Так появляется новая позиция - школьник. Меняется привычный уклад жизни, распорядок дня. Принятие школьных оценок со стороны взрослого и школы.

2 - 4 класс - отставание в учебе по определенным причинам (болезнь, частые разъезды, участие в соревнованиях). Неудачи во взаимоотношениях со сверстниками и педагогами.

Причины школьной тревожности.

1. Ребенок не готов к школьному обучению в эмоциональном плане. В этом случае, в том числе и исключительно благожелательная учитель и самый удачный коллектив имеют все шансы чувствоваться ребенком как что-то злое, чуждое ему. Учеба станет казаться как обязанность, что приведет к протестным реакциям. Естественно, подобный финал бывает замечен не всякий раз, и достаточно часты случаи, когда ребёнок, попав в добрый класс, к понимающему учителю, «дозревает» по ходу учебы.

2. Ребенок не готов к школе в интеллектуальном плане, а это зачастую означает, что как бы ни стремился ребенок быть воспитанником, получать познания, находясь в школе, его умственной базы ещё не хватает для того, чтобы настигнуть материал, который учитель дает детям на уроках. Как результат – ребенок утомляется, не поспевает за

классом, появляется неуспешность и, как правило, он разочаровывается в школьных ценностях. И в данном случае, школа вызывает волнения и страх.

3. Если ребенок был уязвим, восприимчив и стеснителен, для него поступление в школу/сменашколы, заведомо является стрессогенным фактором.

4. Частые переходы или смена учебных заведений, частая смена учителя, приводит к тому, что ребенок не успевает осваивать программу, не успевает адаптироваться к новому коллективу, новой среде, все это приводит к тому, что у ребенка падает успеваемость, появляются неврозы, страхи и тревожность.

5. Еще одним пунктом можно выделить стресс, который ребенок может испытывать из-за ссор в семье, развода родителей, смерти близкого человека, все это будет сказываться на учебе и, как в следствие, повлечет за собой тревожность, страхи, неуверенность в себе [27].

Причиной тревоги является внутренний конфликт ребенка, он обеспокоен, встревожен, он борется сам с собой и с теми требованиями, которые предъявляют ему школа или семья. Еще одной причиной, на наш взгляд, являются ссоры в семье. Э. Берн утверждает, дети включают защитный механизм и стараются передать тревогу своему окружению, эта тревога чаще всего передается в агрессивной форме и носит сокрытую форму личностной тревожности.

Причина повышенного уровня тревожности состоит в том, что для ребенка теперь на первом месте стоит педагог и в общении с ним, ребенок перенимает его манеру общения, выражения, что может не нравиться родителям и они могут отзываться отрицательно по поводу этого, в этой ситуации ребенок будет разрываться между родителями и педагогом.

У младших школьников причиной тревожности является психическая ситуация потребности в защите, понимании и принятии со стороны педагога и

родителей. Тревожность выполняет функцию нарушения отношений с близкими взрослыми. У детей, с поступлением в школу, меняется и социальная среда, в которой принимает участие педагог и он стоит у ребенка на первом месте [32].

Также причиной повышенного уровня школьной тревожности можно соотнести постоянное недовольство учебной работой ребенка со стороны педагога и родителей - отрицательные оценки поведения, плохая успеваемость, порицания, наказание. Примером может послужить болезнь ребенка, если не заниматься с ребенком дома во время болезни, то он отстанет от всего класса. Ребенок-маленький взрослый, у которого есть временные трудности, которые могут раздражать взрослых, возникает тревожность, страх сделать что-то плохо, неправильно. Следующая причина, когда ребенок учится достаточно успешно, но родители ожидают нереального и предъявляют завышенные требования. Эти причины приводят к тому, что у ребенка нарастает тревожность, она связана с заниженной самооценкой, появляется неуспех в учебных достижениях, неуверенность в себе и в своих силах. Все эти особенности приводят и тянут за собой ряд других особенностей – выполнять указания взрослого, боязнь проявить инициативу, поступать по образцам и шаблонам, формальное усвоение знаний и способов действия [38].

Тревожностью ребенка также может вызвать непоследовательный учитель. Непоследовательность педагога не дает ребенку возможности прогнозировать собственное поведение. Частая изменчивость требований педагога, зависимость его поведения от настроения, эмоциональная лабильность, становятся причиной растерянности у ребенка, невозможности решить, как ему следует поступать в том или ином случае.

Иная ситуация – ситуация соперничества, конкуренции. Сильную тревожность эта ситуация будет вызывать у детей, воспитание которых проходит в условиях гиперсоциализации. В этом случае, дети, попадая в ситуацию соперничества, стремятся быть первыми, любой ценой достигнуть самых высоких результатов. Ситуация повышенной ответственности способствует тому, что тревожный ребенок попадая в нее, боится не оправдать надежд, ожиданий взрослого и быть отвергнутым.

Еще одним фактором, способствующим формированию тревожности являются частые упреки, вызывающие чувство вины («Ты так плохо вел себя, что у мамы заболела голова», «Из-за твоего поведения мы с мамой часто ссоримся»). В подобных случаях, ребенок постоянно боится оказаться виноватым перед родителями.

Иной значимой причиной, которая вызывает эмоциональное неблагополучие, выступают индивидуальные особенности ребенка, специфика его внутреннего мира (впечатлительность, восприимчивость, ведущие к возникновению страхов).

Причины детских страхов весьма разнообразны и их возникновение прямо зависит от жизненного опыта ребенка, степени развития самостоятельности, воображения, эмоциональной чувствительности, склонности к беспокойству, тревожности, робости, неуверенности. В значительной части, страхи порождены болью, инстинктом самосохранения. В большинстве случаев, причиной большого количества страхов у детей, является и сдержанность родителей в выражении чувств, при наличии многочисленных предостережений, опасностей и тревог. Появлению страхов также способствует излишняя строгость родителей. Неоправданно строгая позиция взрослого, в совокупности с неадекватными средствами воспитания, приводят к перенапряжению нервной

системы и создают благоприятную почву для появления страхов. К таким средствам воспитания можно отнести угрозы, суровые или телесные наказания (шлепки, удары по рукам, голове, лицу), искусственное ограничение движений, пренебрежение интересами и желаниями малыша и пр. Зачастую это имеет место только в отношении родителей того же пола, что и ребенок, т.е., чем больше запрещает мать дочери или отец сыну, тем выше вероятность появления у них страхов. Постоянное запугивание приводит к тому, что дети становятся бессильными, теряют способность рассуждать, переживают острый эмоциональный дискомфорт [41].

Следует обратить внимание, что развивающееся воображение ребенка приводит к тому, что примерно к трем годам у него появляется целая группа страхов, которые связаны со сказочными героями, темнотой, пустой комнатой. Предрасположенность к страхам имеет место умалообщительных детей, которые ограничены в контактах. У таких детей, помимо страхов, могут иметь место агрессивность, упрямство, капризы. Взрослые стимулируют развитие страхов, когда заставляют детей сдерживать свои эмоции, не понимают их переживаний, поэтому часто сдержанные на вид дети, на самом деле, исполнены всевозможных сильных отрицательных чувств.

Важно знать, что нельзя стыдить ребенка за переживаемый страх, ведь они взаимосвязаны. Малыш, под влиянием насмешек, начинает скрывать страх, который не только не исчезает, но в таком случае даже усиливается. Ребенок становится пассивным, склонным к переживанию депрессии. Нередко страхи могут вызывать необдуманные поступки взрослых, например ошибки в умственном воспитании, которые приводят к снижению уровня ориентации в окружающем. Если ребенок не получает ответа на то, что его одновременно пугает и интересуется, он пытается найти ответ сам, но не лучшим образом,

поэтому следует давать правильные ответы на детские вопросы. Очень важно обогащать знания детей о предметах и явлениях, не следует оставлять ребенка одного в незнакомой и сложной обстановке. Родителям следует поучаствовать в пугающей деятельности, например вместе войти в темную комнату. В большинстве случаев, не задумываясь, родители внушают детям страхи своими никогда не реализуемыми угрозами вроде: «Заберет тебя дядя в мешок», «Уеду от тебя» и так далее [35].

Анализируя и систематизируя теории некоторых авторов (С. Салливен, К. Хорни, Э. Фромм) можно отметить несколько источников тревоги [38]:

- тревога из-за потенциального физического вреда - этот вид беспокойства возникает в результате ассоциирования некоторых стимулов, угрожающих болью, опасностью, физическим неблагополучием;

- тревога из-за потери любви (любви матери, расположения сверстников);

- тревога, вызванная чувством вины, которая обычно проявляется не ранее 4-х лет. У старших детей, чувство вины характеризуется чувствами самоунижения, досады на себя, переживания себя как недостойного;

- тревога из-за неспособности овладеть средой происходит в том случае, если человек чувствует, что не может справиться с проблемами, которые выдвигает среда;

- тревога может иметь место и в состоянии фрустрации. Фрустрация - это переживание, которое возникает при наличии сложностей к достижению желаемой цели или сильной потребности. Не выявлено полной независимости между ситуациями, которые вызывают фрустрации и теми, которые приводят в состояние тревоги (потеря любви родителей и т.д.).

Помимо отмеченных факторов, страхи и тревога могут возникнуть в результате фиксации в эмоциональной памяти сильных испугов, при встрече со

всем, что потенциально несет в себе опасность или представляет непосредственную угрозу для жизни, включая нападение, несчастный случай, операцию или тяжелую болезнь.

Если у ребенка увеличивается тревожность, появляются страхи, которые являются непременными спутниками тревожности, то может иметь место и развитие невротических черт. Как черта характера, неуверенность в себе - это самоуничтожительная установка на себя, на свои силы и возможности. Как черта характера тревожность - это пессимистическая установка на жизнь, когда она представляется как преисполненная угроз и опасностей.

Существует мнение, что учебная тревожность начинает формироваться уже в дошкольном возрасте. Этому могут способствовать как стиль работы воспитателя, так и завышенные требования к ребенку, постоянные сравнения его с другими детьми. В некоторых семьях, на протяжении всего года, предшествующего поступлению в школу, в присутствии ребенка ведутся разговоры о выборе «достойной» школы, «перспективного» учителя. Озабоченность родителей передается и детям. Кроме того, родители нанимают ребенку многочисленных учителей, часами выполняют с ним различные задания. Неокрепший и еще не совсем готовый к такому интенсивному обучению организм ребенка, иногда не выдерживает, малыш начинает болеть, желание учиться пропадает, а тревожность, по поводу грядущего обучения стремительно возрастает [27].

Тревожность также может быть сопряжена с неврозом или с другими психическими расстройствами. В этих случаях необходима помощь медицинских специалистов. Следовательно, причин для возникновения повышенного уровня тревожности достаточно много. Главную роль играют самые разные факторы, которые будут отражаться на ребенке и которые будут

препятствовать его нормальному развитию. Самой главной причиной, является исключение ребенка из группы сверстников. Следующая, не менее важная, частые ссоры в семье, не только между родителями, но и между старшими и младшими поколениями.

А.М. Прихожан разработаны методы и приемы психокоррекционной работы с тревожностью, описаны пять взаимосвязанных направлений, которые подразумевает психопрофилактическая и психокоррекционная работа, связанная с тревожностью [33].

1. Психологическое просвещение родителей. Оно состоит из трех блоков. Первый блок посвящен роли в возникновении и закреплении тревожности взаимоотношений в семье. Особое внимание отводится развитию у ребенка чувства уверенности, защищенности. Показывается влияние на это особенностей предъявления требований к ребенку, того, когда и почему близкие взрослые довольны и недовольны им, и того, как, в какой форме они это проявляют. Демонстрируется значение конфликтов в семье и общей атмосферы семьи. Второй блок касается влияния на детей разного возраста страхов и тревог близких взрослых, их общего эмоционального самочувствия, их самооценки. Третий блок касается значения развития у детей и подростков уверенности в собственных силах, ощущения собственной компетентности. Основная задача такой работы - формирование у родителей представления о том, что им принадлежит решающая роль в профилактике тревожности и ее преодолении.

2. Психологическое просвещение педагогов. Здесь, прежде всего, значительное внимание уделяется объяснению того, какое влияние может оказать тревожность, как устойчивая черта личности, на развитие ребенка, успешность его деятельности, его будущее. Такое разъяснение требуется потому, что нередко учителя склонны рассматривать тревожность скорее, как

позитивную особенность, обеспечивающую у ребенка чувство ответственности, восприимчивости и т. п. Демонстрируется роль в профилактике и преодолении тревожности четких, последовательных и достаточно устойчивых (предсказуемых) требований, конкретной обратной связи (конечно, при соблюдении основного принципа - общего уважения к ребенку как личности). Особое внимание уделяется формированию правильного отношения к ошибкам, умению использовать их для лучшего понимания материала. Известно, что именно «ориентация на ошибку», которая нередко подкрепляется отношением педагогов к ошибкам, как к недопустимому, наказуемому явлению, - одна из основных форм школьной и тестовой тревожности.

3. Обучение родителей конкретным способам преодоления повышенной тревожности у детей, а также помощи детям в овладении средствами преодоления тревожности.

4. Непосредственная работа с детьми и подростками, ориентированная на выработку и укрепление уверенности в себе, собственных критериев успешности, умения вести себя в трудных ситуациях, ситуациях неуспеха. При психопрофилактике эта работа должна быть ориентирована на оптимизацию тех областей, с которыми связаны «возрастные пики» тревожности, для каждого периода, при психокоррекции, помимо этого - на «зоны уязвимости», характерные для конкретного ребенка или подростка. Значимым элементом является выработка индивидуальных эффективных моделей поведения в значимых, в том числе оценочных, для человека, ситуациях. Важное место занимает подготовка детей к новым ситуациям, снижение неопределенности ситуации через предварительное ознакомление их с содержанием и условиями этих ситуаций, обсуждение возможных трудностей, обучение конструктивным способам поведения в них. Целесообразно проводить предварительное «проигрывание» наиболее значимых ситуаций.

5. Обеспечение и обсуждение практики реализации новых навыков и умений в реальной жизни, помощь и поддержка со стороны психолога за пределами обучающей ситуации.

Автором были разработаны коррекционные программы [33]:

- программа для детей, поступающих в школу;
- программа для учащихся при переходе из начальной школы в среднюю;
- программа по развитию уверенности в себя и способности к самопознанию.

Во второй программе особое внимание уделяется пониманию детьми особенностей требований средней школы и обеспечению учащихся средствами их выполнения. Эта часть работы осуществляется в ходе постоянных, проходящих на протяжении одной-двух четвертей, развивающих занятий «Учимся учиться в средней школе», которые может проводить психолог или специально обученный педагог. Общеучебные темы этих занятий («Как слушать учителя», «Как выполнять домашние задания», «Как проверять ошибки», «Как подготовиться к контрольной», «Как узнать, что ты знаешь, а чего не знаешь», «Как лучше запоминать», «Что значит думать лучше», «Как работать с учебником» и тому подобное) сочетаются с мотивационными («Что такое отметка», «Как преодолеть нежелание учиться», «Что такое лень», «Что делать, если учиться не интересно», «Как преодолеть трудности в учебе» и другие), а также с темами, непосредственно связанными с тревожностью, прежде всего школьной («Когда на уроке боишься и почему», «Как преодолеть страх перед контрольной», «Как научиться не бояться при ответе у доски» и тому подобное). Занятия состоят из кратких объяснений, выполнения специальных упражнений и их обсуждения, а также включают «задания на

дом», связанные, в том числе, с осознанием своего умения контролировать и предупреждать свою тревогу, страх.

Важной составной частью этой программы является помощь детям в адаптации к новым условиям: переходу к системе обучения разными учителями, правильному пониманию детьми причин различий в подходах и требованиях разных людей. Это обеспечивается включением в занятия мини-уроков, на которых разные учащиеся выполняют роль учителя и обсуждением, в дальнейшем, различий в том, как они по-разному вели себя в этой роли и почему.

Подводя итог отметим, что у младших школьников тревожность является результатом фрустрации потребности в надежности, защищенности со стороны ближайшего окружения (ведущей потребности этого возраста). Следовательно, тревожность в этой возрастной группе представляет собой функцию нарушения отношений с близкими взрослыми. В отличие от дошкольников, у младших школьников таким близким взрослым, помимо родителей, может оказаться учитель.

Если с тревожными учащимися младшего школьного возраста не проводить профилактической и коррекционной работы, то к подростковому возрасту, тревожность становится устойчивым личностным образованием.

Также тревожность проявляется и у детей с нарушенным интеллектуальным развитием, поэтому рассмотрим психологические особенности эмоционального развития таких детей.

1.3. Психологические особенности эмоционального развития младшего школьника с нарушенным интеллектуальным развитием

Внимание к проблеме эмоционального развития детей с нарушенным интеллектуальным развитием вызвано тем, что количество детей с этим видом аномалий не уменьшается. Об этом свидетельствуют статистические данные по всем странам мира. Это обстоятельство делает первостепенным вопрос о создании условий для максимальной коррекции нарушений развития детей.

Нельзя переоценить значение, которое имеют эмоции в индивидуальном развитии человека, становлении личности ребенка и его социализации. Изучением этой проблемы посвящены работы многих педагогов, психологов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Я. Рубинштейн, Л.И. Божович, Я.З. Неверович, А.П. Усова и др.). Исследователи отмечали, что оптимальные условия для активной деятельности мозга создают положительные эмоции, которые одновременно выступают и стимулом для познания мира [2].

По мнению Л.С. Выготского, при подготовке учащихся, в условиях специализированных учреждений, к самостоятельной жизни, мало используются компенсаторные возможности психики учащихся, связанные с эмоциональным началом. А ведь именно эмоции помогают ребенку адаптироваться к той или иной ситуации. Развитие эмоциональной сферы способствует тому, что ребенок становится способен регулировать свое поведение, избегать тех поступков, которые мог бы совершить под влиянием случайных обстоятельств и сиюминутных желаний.

Л.С. Выготский, Л.В. Кузнецова, В.Г. Петрова, В.В. Ковалев, В.И. Лубовский и др., в своих работах акцентировали внимание на необходимости

всестороннего и целостного изучения личности школьника с нарушенным интеллектом, ведь понимание педагогом специфики эмоционального отношения ребенка к разным сторонам окружающей действительности, является значимым условием результативности коррекционного взаимодействия. Вместе с тем, информации, которая могла бы помочь учителям и воспитателям, работающим с младшими школьниками с нарушенным интеллектом, в решении данной проблемы, явно недостаточно [13].

В следствие этого, можно отметить имеющее место противоречие между необходимостью развития эмоциональной сферы младших школьников с нарушенным интеллектом и недостаточной разработанностью этой проблемы в психолого-педагогической литературе, а также недостаточной изученностью этого вопроса в практической деятельности специалистов.

Многие авторы рассматривали вопрос классификации эмоциональных переживаний в целом, эмоциональных процессов и состояний Л.С. Выготский, К. Изард, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.И. Додонов, Л.И. Божович, Я.З. Неверович, А.П. Усов и др. Отечественные психологи вывели ряд принципиально важных положений, относительно зависимости эмоций от характера деятельности субъекта, о регулирующей их роли в этой деятельности и об их развитии в процессе усвоения человеком общественного опыта. В трудах отечественных исследователей В.В. Ковалёва, А.И. Пуни и др., раскрывается место психических, в том числе и эмоциональных состояний в психической структуре личности, их связь с психическими процессами и психическими свойствами личности [10].

Развитие личности ребенка с нарушенным интеллектом осуществляется по тем же законам, что и развитие нормально развивающихся сверстников. Однако, в силу интеллектуальной неполноценности, оно осуществляется в

специфических условиях [15].

При определении закономерностей эмоционального развития младших школьников с нарушенным интеллектом, исследователи опираются на выдвинутое Л.С. Выготским, А.В. Запорожцем, Л.С. Рубинштейном, Д.Б. Элькониным и др. положение о системном строении психики, в соответствии с которым, эмоциональная составляющая тесно связана с когнитивными, волевыми и мотивационными компонентами.

Истоки теоретической разработки и изучение эмоциональной сферы личности младших школьников с нарушенным интеллектом, в отечественной науке связано с именем Л.С. Выготского, высказавшим мысль о тесной взаимосвязи интеллектуальной и эмоциональной сферы ребенка. Он утверждал, что развитие детей с нарушенным интеллектом происходит в соответствии с общими закономерностями детского развития и подчеркивал, что при умственной отсталости, соотношение между интеллектом и аффектом у ребенка иное, чем в норме, и полагал, что учет этой специфики важен для понимания своеобразия психики ребенка с нарушенным интеллектом [13].

Н.Л. Коломинский отмечает, что ребёнок с нарушенным интеллектуальным развитием, пассивен в игре, она для него не становится, как для нормального школьника, моделью приобретения социального опыта [17, с.26]. Это объясняется тем, что у ребёнка очень слабо развиты потребности в новых впечатлениях, любознательность, познавательные интересы, мало выражены побуждения к осуществлению новых видов деятельности. Его деятельность и поведение подвержены влиянию непосредственных, ситуативных побуждений внешних воздействий. Симптомами нарушения эмоциональной сферы являются раздражительность, повышенная возбудимость, двигательное беспокойство, неусидчивость, отсутствие опосредованной

мотивации. В отличие от нормального школьника, у ребёнка не происходит формирование социальных чувств [21].

Незрелость в эмоциональной сфере в школьном возрасте ещё резче проявляется в школьный период, когда перед ребёнком ставятся задачи, требующей сложной и опосредованной формы деятельности.

Значительный объем фактических материалов, рассматривающих эмоциональное развитие младших школьников с нарушенным интеллектом, было получено совместными усилиями педагогов, клиницистов, психологов с помощью анализа и обобщения наблюдений, которые проводились за учениками на уроках и во внеурочное время. Результаты наблюдений характеризуют особенности знаний и умений детей с нарушенным интеллектом, а также их личностные проявления, в том числе и эмоции. Отдельные сведения об эмоциях младших школьников с нарушенным интеллектом имеются в работах дефектологов, раскрывающих различные педагогические и психологические проблемы. Обобщение этих данных позволило представить общую картину эмоциональной сферы младших школьников с нарушенным интеллектом, которая дополнялась и уточнялась по мере пополнения имеющихся материалов, новыми [28].

Л.С. Выготский и Л.С. Занков, в своих работах, называют развитие младших школьников с нарушенным интеллектом атипичным, в виду того, что оно характеризуется смещением присущих тому или иному возрастному периоду черт, а также более поздним и затрудненным формированием высших психических функций [13].

Психическое и в том числе эмоциональное развитие ребенка с нарушенным интеллектом, по мнению В.В. Лебединского, представляет качественно другой, своеобразный путь, определяющийся не только общими, но

и специфическими закономерностями, которые связаны с органическим поражением центральной нервной системы. Среди таких закономерностей необходимо отметить определенную зависимость эмоционального развития от структуры, глубины своеобразия дефекта; наличие компенсаторных возможностей, связанных с направлением эмоциональной активности, с побудительным значением субъективных переживаний; важное влияние своевременно оказанной коррекционной помощи.

Т.А. Власова, Д.Н. Исаев, К.С. Лебединская, М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн, Г.Е. Сухарева, и др., также в своих исследованиях выявили зависимость особенностей эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста с нарушенным интеллектом от структуры и своеобразия интеллектуального дефекта [30].

При неосложненных формах олигофрении эмоциональная сфера остается относительно сохранной, хотя и несет на себе отпечаток общего недоразвития личности. В этом случае, если нарушения и возникают, они относительно легко поддаются коррекции при нормализации «социальной ситуации» развития ребенка. У младших школьников с осложненными вариантами олигофрении, расстройства эмоциональной сферы могут приобрести патологический характер, который требует сочетания психолого-педагогического и медицинского воздействия.

Дети с нарушенным интеллектом, в том числе и младшие школьники, по мнению С.Я. Рубинштейна, имеют незрелую эмоциональную сферу и отличаются по характеру чувств: одни поверхностно переживают все жизненные события, быстро переходя от одного настроения к другому. Реакции таких детей чрезмерно бурные, по своей силе не соответствуют вызываемым их причинам, в ряде случаев - неадекватные. Другие отличаются большой

инертностью переживаний, застреваемостью на каких-либо событиях. Для них характерны вялые, заторможенные, стереотипные эмоциональные реакции. Дети, как бы безразличны к воздействующим на них раздражителям. Вместе с тем, у всех детей эмоции не отличаются многообразием и дифференцированностью: им свойственны «тугоподвижность» эмоциональных проявлений [30].

Младшие школьники с нарушенным интеллектом не всегда способны контролировать свои отношения, переживания, эмоциональные реакции и корректировать их сообразно ситуации. Они не оценивают возможных последствий и поэтому, нередко совершают необдуманные, импульсивные поступки.

М.С. Певзнер отмечает, что в силу недостаточной интеллектуальной регуляции, эмоциональные проявления при умственной отсталости могут не соответствовать внешним воздействиям по силе, динамике и содержанию. Динамическая сторона эмоциональной сферы при умственной отсталости отличается стереотипностью, слабой переключаемостью и неустойчивостью переживаний. Школьники проявляют склонность к аффектам, у них возможны немотивированные реальной действительностью перепады настроения (дисфории), различные реактивные состояния, которые, как правило, имеют серьезную органическую основу и требуют коррекции [21].

С.Я. Рубинштейн указывает на ограниченный диапазон, эгоцентричность, недостаточную дифференцированность переживаний младших школьников с нарушенным интеллектом. Им свойственна полярность эмоций, крайний характер проявлений радости, огорчения, гнева. Если у нормального младшего школьника получение хорошей оценки может вызвать смущение, радость, удовлетворение и множество чувств и их оттенков, то его умственно отсталый

сверстник испытывает или удовольствие, или неудовольствие, эмоциональных полутонов почти нет.

Д.Н. Исаев полагает, что высшие чувства (такие, как совесть, чувство долга, ответственность и др.) при нарушенном интеллекте формируются с трудом и крайне медленно, что связано с изменением отношений между аффектом и интеллектом. Слабость интеллектуальной регуляции чувств обнаруживается в том, что младшие школьники с нарушенным интеллектом ничем не корректируют своих чувств сообразно ситуации, не могут найти удовлетворение в какой-либо своей потребности в ином действии, замещающем первоначально задуманное.

И.И. Мамайчук отмечает, что коммуникативные возможности младших школьников с нарушенным интеллектом проявляются в таких параметрах их эмоционального развития, как способность тем или иным образом выражать собственные чувства и интерпретировать знаки эмоциональной экспрессии других людей. Детей характеризует недостаточная выразительность мимики и пантомимики, интонационная обедненность речи сочетается с ограниченным запасом слов, обозначающих эмоциональное состояние. Это затрудняет общение со сверстниками и взрослыми [30].

Изучал эмоциональную сферу детей с нарушенным интеллектом также П.Я. Трошин, который различал следующие ключевые группы эмоций, характерные, как для детей с нормальным развитием, так и для детей с отклонениями в умственном развитии: чувства, относящиеся к физической личности (голод, половое чувство, общее чувство, эгоистические чувства и т.д.), чувства, относящиеся к социальной личности (социальные и моральные эмоции, начиная с первичной симпатии и материнского чувства), и наконец, чувства, относящиеся к духовной личности (интеллектуальное, эстетическое).

П.Я. Трошин, в нормальном развитии каждой эмоции выделяет следующие стадии: физиологически-инстинктивный период (простейшие чувствования, сопровождающие ощущения), период первичных эмоций (эмоции органического характера: боязнь, гнев, эгоистическая эмоция), период вторичных эмоций (самолюбие, гордость, родственные привязанности, стыд, любопытство, любознательность и др.), период высшего идейного чувства, когда известное чувство соединяется с высшими отвлеченными идеями [30].

Характеристика специфики эмоциональной сферы младших школьников с нарушенным интеллектом представлена и в ранних трудах Л.В. Занкова, в которых он пишет о том, что развитие эмоций учеников с нарушенным интеллектом, в существенной степени, определяется внешними условиями, к числу которых, в первую очередь, относятся специальное обучение и правильная организация всей жизни ребенка. Свойственные учащимся младших классов импульсивные проявления гнева, обиды и т.п. могут быть постепенно нивелированы с помощью целенаправленного воспитания, которое будет способствовать появлению у детей контроля над своими поступками и действиями, что поможет сформировать положительные привычки и навыки правильного поведения в быту. Эмоциональная сфера младших школьников с нарушенным интеллектом рассматривается автором в плане возможной выработки у них личностных черт, которые способствуют социальной адаптации. Эмоциональная сфера детей с нарушенным интеллектом, особенно младшего школьного возраста, отличается незрелостью и существенным недоразвитием, связанным преимущественно с недостаточной сформированностью произвольных психических процессов [21].

Установлено, что младшим школьникам с нарушенным интеллектом недоступны сложные и тонкие переживания, которые они сводят к

более простым и элементарным. Вместе с тем, почти все младшие школьники с нарушенным интеллектом правильно понимают и называют наиболее часто переживаемые ими самими и окружающими их людьми состояния радости, обиды и т.д. Однако, сложные эмоции социально-нравственного характера, тонкие оттенки чувств, остаются недоступными для понимания и обозначения даже многим выпускникам специальных школ VIII вида, что в известной мере связано с общим нарушением развития познавательных процессов, которые характерны для умственной отсталости.

Наблюдения за учениками с нарушенным интеллектом, а также психологические исследования наглядно свидетельствуют о своеобразии их эмоционального развития, бедности эмоциональных проявлений. И все же, этот личностный компонент оказывается более сохранным, по сравнению с познавательной деятельностью [2].

Анализ литературы позволяет заключить, что своеобразие эмоционального компонента психики у младших школьников с нарушенным интеллектом, так или иначе, проявляется во всех его параметрах. Эмоции детей данной возрастной категории недостаточно дифференцированы, неадекватны. С трудом формируются высшие чувства: гностические, нравственные, эстетические и др. Преобладают непосредственные переживания конкретных жизненных обстоятельств. Настроение, как правило, неустойчивое. Реализация потенциальных возможностей развития эмоциональной сферы младших школьников, их личности, в целом, выдвигает необходимость разработки и использования эффективных методов работы специалистов по развитию эмоциональной сферы младших школьников с нарушенным интеллектом.

В теоретической части работы мы раскрыли основные аспекты исследования проблемы тревожности в отечественной и зарубежной

психологии; выделили причины появления тревожности у детей младшего школьного возраста и определили особенности эмоционального развития младшего школьника с нарушенным интеллектуальным развитием.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СОХРАННЫМ И НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ

2.1. Методика организации исследовательской работы

Цель исследования заключается в выявлении и изучении психологических особенностей проявления тревожности у детей младшего школьного возраста с сохранным и нарушенным интеллектуальным развитием.

Практический этап нашей работы предполагает решение следующих задач:

1. Выявить психологическую обстановку в семье.
2. Определить причины, вызывающие тревожность у ребенка.
3. Выявить уровень и степень выраженности тревожности у детей.
4. Сравнить особенности проявления тревожности у детей с сохранным и нарушенным интеллектуальным развитием.
5. Разработать методические рекомендации для родителей и педагогов с целью профилактики тревожности у детей.

Методика организации исследовательской работы включает в себя следующие этапы:

1. Проанализировать теоретический материал по теме исследования и подобрать методики для диагностики детской тревожности в младшем школьном возрасте.
2. Провести наблюдение и диагностики по определению уровня тревожности у детей.
3. Обработать полученные материалы.
4. Разработать методические рекомендации для родителей и педагогов.

Сроки проведения исследования: февраль-апрель 2017 года.

Исследование проводилось на базе СОШ с. Бородино. В исследовании приняли участие учащиеся 4 класса (общеобразовательного) и 4 класса (коррекционного), где обучаются дети с задержкой психического развития.

Методы исследования:

1. Анализ литературы.

2. Методы сбора и накопления информации: наблюдение за учащимися; беседа с классным руководителем использовалась «Карта наблюдений Скотта»; «Проективная методика для диагностики школьной тревожности» (разработана А.М. Прихожан в 1980-1982 гг.).

3. Методы обработки данных: графические (составление диаграмм).

Теоретические методы: анализ и обработка полученных данных; сравнение.

Исследование проходило в несколько этапов: I этап (февраль 2017) - изучение теоретического материала; подбор диагностических методик; подбор материала для проведения диагностических занятий. II этап (март 2017 - апрель 2017) - проведение исследования. III и IV этап (апрель 2017) - обработка результатов и разработка методических рекомендаций.

2.2. Констатирующий эксперимент

Нами было обследовано 10 детей младшего школьного возраста. Дети подразделялись на две группы: экспериментальную и контрольную. Экспериментальную группу составляли 5 детей коррекционного класса. Контрольную группу – 5 детей общеобразовательного класса.

Свою работу мы начали с составлений характеристик семей каждого ребенка, информацию о семьях получили из беседы с классными руководителями.

В контрольную группу входили дети из условно благополучных семей с удовлетворительной успеваемостью.

Затем, в течение 3 дней проводилось наблюдение за ребятами в различных видах деятельности (игре, на занятиях, новой обстановке и т. д.). После этого, совместно с классным руководителем, отмечались наличие у того или иного школьника особенностей поведения, указанных в содержании шкал карты наблюдений Скотта.

В течение дня необходимо было отметить наличие или отсутствие особенностей поведения, указанных в содержании шкал. Наличие или отсутствие данного признака в поведении ребенка отмечались знаками «+» или «-». Для сравнения особенностей проявления тревожности у детей младшего школьного возраста с сохранным и нарушенным интеллектуальным развитием, мы использовали следующие шкалы в карте наблюдений Скотта: тревожность по отношению к детям и тревожность по отношению к взрослым.

Наблюдение показало, что по шкале «Тревожность по отношению к детям» в экспериментальной группе с высоким уровнем тревожности выявлены 2 человека, что составляет 40%, а в контрольной группе 1 человека, что составляет 20%.

Сравнив полученные результаты по данной шкале, можно сделать вывод о том, что в экспериментальной группе преобладает высокий уровень тревожности, а в контрольной группе - низкий уровень.

По шкале «Тревожность по отношению к взрослым» в экспериментальной группе с высоким уровнем тревожности выявлены 1 человека, что составляет 20%, а в контрольной группе 3 человека, что составляет 60%.

Сравнив полученные результаты, делаем вывод: в экспериментальной группе преобладает низкий уровень тревожности, а в контрольной группе – высокий уровень.

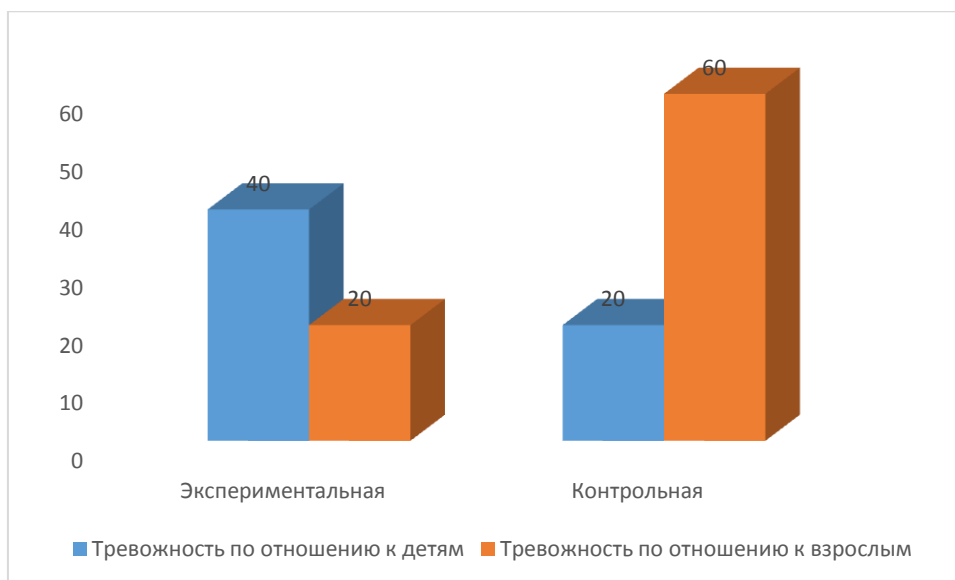


Рис.1. Результаты наблюдения за участниками экспериментального исследования

Проанализировав полученные данные мы видим, что в ситуации взаимоотношений со сверстниками, дети с нарушенным интеллектуальным развитием имеют более высокий уровень тревожности, нежели дети с сохранным интеллектуальным развитием. А в проявлении тревожности по отношению к взрослым, высокий показатель проявления тревожности выявлен у детей с сохранным интеллектуальным развитием.

Так же, для диагностики школьной тревожности, была проведена проективная методика, разработанная А. М. Прихожан на основании методики E. W. Amen, N. Renison. В силу неструктурированности стимульного материала, методика позволяет получить информацию, не зависящую от уровня развития рефлексии испытуемого, то есть от его способности замечать те или иные состояния, в том числе состояние тревоги. Кроме того, проективный характер

метода позволяет обойти «фильтр значимости школьной жизни», который зачастую не позволяет ребенку рефлексировать негативные эмоции, связанные со школой.

Цель методики: с помощью данной методики можно выявить общий уровень школьной тревожности учащихся начальной школы.

Методика предназначена для работы с учащимися начальной школы. Ответы детей заносились в специально разработанную таблицу. Подсчитывалось количество «неблагополучных ответов».

Сводные результаты диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты диагностики тревожности у детей младшего школьного возраста

	Тревожность		
	низкая	средняя	Высокая
Экспериментальная	40	40	20
Контрольная	20	20	60

Таким образом, в экспериментальной группе высокий уровень школьной тревожности наблюдается у (1 человек) 20%, средний уровень тревожности – (2 человека) 40%, низкий – (2 человека) 40%. В контрольной группе высокий уровень школьной тревожности наблюдается у (3 человек) 60%, средний – у (1 человека) 20%, низкий – у (1 человека) 20%.

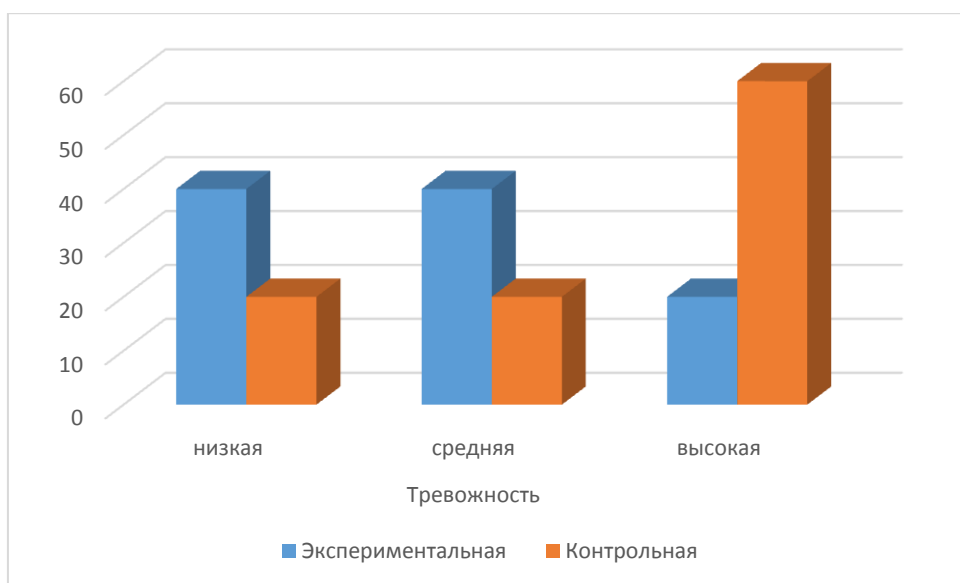


Рис.2. Уровень тревожности у детей младшего школьного возраста

Из полученных результатов, делаем вывод, что в экспериментальной группе процент проявления тревожности ниже чем в контрольной группе.

Подводя итог нашему исследованию отметим, что гипотеза исследования подтвердилась.

По результатам исследования нами были сформулированы практические рекомендации, адресованные педагогу, школьному психологу и родителям.

Педагог, в силу своей исключительной значимости для младшего школьника, может сыграть решающую роль и в обратной ситуации, когда необходимо вывести ученика из статуса «изолированного» члена группы. Линия поведения учителя в каждом конкретном случае должна строиться сугубо индивидуально, исходя из особенностей сложившейся ситуации, своеобразия личностных характеристик самого ребенка, уровня развития межличностных отношений в классе. Наиболее общие рекомендации состоят в следующем:

1. Вовлечение изолированного в интересную деятельность.

2. Помощь в достижении успеха в той деятельности, от которой прежде всего зависит положение ребенка в коллективе.

3. Преодоление аффективности ребенка (вспыльчивость, обидчивость), которая часто является не только причиной, но и следствием психологической изоляции и повышенной тревожности.

4. У некоторых детей рекомендуется выработать уверенность в себе, отсутствие которой делает их слишком застенчивыми.

5. Использование косвенных мер: например, предложить авторитетным сверстникам поддерживать робкого и тревожного ребенка.

Рекомендации школьному психологу:

Примерные этапы оказания психологической помощи детям с повышенным уровнем эмоциональной тревожности:

1. Работа с родителями и педагогами с целью регуляции их помощи ребёнку во время его взаимодействия с психологом.

2. Если этого требует специфическая ситуация развития тревожности, применительно к индивидуальным особенностям её формирования, то можно провести более глубокое её изучение.

3. Работа по исправлению существующего психологического фона у тревожных детей будет включать индивидуальную работу с каждым ребёнком, а также коллективные занятия, направленные на актуализацию тревоги, её преобразование и исправление, а также последующая ликвидация.

4. Следующий этап будет связан с психологической помощью первоклассникам, включающий мероприятия повышения самооценки и подкрепления их уверенности в собственных силах.

5. Диагностические исследования результатов.

6. Закрепляющие беседы с родителями и педагогами.

Основное направление школьного психолога в преодолении тревожности у детей - работа с их родителями.

Ближайшим родственникам необходимо постоянно замечать успехи школьника. Родителям следует помнить, что употребление слов, унижающих личность ребёнка, может способствовать развитию у него заниженной самооценки. Если, по мнению родителей, ребёнок совершил неблагоразумное действие, то лучшим способом реагирования в этом случае будет просьба взрослых объяснить причины такого действия.

Большое значение оказывает сокращение частоты употребления замечаний.

Положительное действие оказывают ласковые соприкосновения с детьми. Они способны помочь тревожному ребёнку найти чувство защищённости, опоры. В дальнейшем, спокойный психологический фон в семье, приводит к смягчению напряжения у школьника. Кроме того, такое постоянное положительное взаимодействие родителей с детьми способно предотвратить появление психоневротических состояний у здоровых детей.

Родственникам тревожного ребёнка следует помнить о принципе предсказуемости и последовательности в своих действиях. В семье не должно возникать ситуаций спонтанного реагирования на действия ребёнка, которые могут привести к появлению неврозов.

Своеобразие школьной тревожности в том, что её этиологические механизмы приводят не только к нарушениям в осуществлении учебной деятельности, но и к нарушению психического развития. Изучение данной проблемы должно быть одним из составляющих при подготовке будущих специалистов и необходимым звеном совершенствования педагогического мастерства учителей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературы позволил заключить, что своеобразие эмоционального компонента психики у младших школьников с нарушенным интеллектом, так или иначе, проявляется во всех его параметрах. Эмоции детей данной возрастной категории недостаточно дифференцированы, неадекватны. С трудом формируются высшие чувства: гностические, нравственные, характеризует эстетические и др. Преобладают непосредственные переживания конкретных жизненных обстоятельств. Настроение, как правило, неустойчивое. Реализация потенциальных возможностей развития эмоциональной сферы младших школьников, их личности в целом выдвигает необходимость разработки и использования эффективных методов работы специалистов по развитию эмоциональной сферы младших школьников с нарушенным интеллектом.

В практической части выпускной квалификационной работы представлены результаты проведенного исследования.

Цель исследования заключалась в выявлении и изучении психологических особенностей проявления тревожности у детей младшего школьного возраста с сохранным и нарушенным интеллектуальным развитием.

Исследование проводилось на базе СОШ с. Бородино, в исследовании приняли участие учащиеся 4 класса (общеобразовательного) и 4 класса (коррекционного).

Нами было обследовано 10 детей младшего школьного возраста. Дети подразделялись на две группы: экспериментальную и контрольную. Экспериментальную группу составляли 5 детей коррекционного класса. Контрольную младшего группу - 5 детей поступлением общеобразовательного класса.

Для сравнения особенностей проявления тревожности у детей младшего школьного возраста с сохранным и нарушенным интеллектуальным развитием мы использовали следующие шкалы в карте наблюдений Скотта: тревожность по отношению к детям и тревожность по отношению к взрослым.

Наблюдение показало, что по шкале «Тревожность по отношению к детям» в экспериментальной группе с высоким уровнем тревожности выявлены 2 человека, что составляет 40%, а в контрольной группе 1 человек, что составляет 20%.

Сравнив полученные результаты по данной шкале, мы пришли к выводу о том, что в экспериментальной группе преобладает высокий уровень тревожности, а в контрольной группе - низкий уровень.

По шкале «Тревожность по отношению к взрослым» был сделан вывод о том, что в экспериментальной группе преобладает низкий уровень тревожности, а в контрольной группе - высокий уровень.

Проанализировав полученные данные мы видим, что в ситуации взаимоотношений со сверстниками, дети с нарушенным интеллектуальным развитием имеют более высокий уровень тревожности, нежели дети с сохранным интеллектуальным развитием. А в проявлении тревожности по отношению к взрослым, высокий показатель проявления тревожности выявлен у детей с сохранным интеллектуальным развитием.

Следовательно, гипотеза исследования о том, что у детей с нарушенным интеллектуальным развитием тревожность проявляется в меньшей степени, чем у детей с сохранным интеллектуальным развитием подтвердилась.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: обстановку учеб. пособие для студ. Вузов / Г. С. Абрамова. - 5-е существует изд. - М.: Академический проект: Алма Матер, 2015. - 702с.
2. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / под ред. К.С. Лебединской. - М.: Академический проект, 2012. - 400 с.
3. Александровский, Ю.А. Пограничные психические расстройства / Ю.А. Александровский. - М.: Медицина, 2013. - 420 с.
4. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амоношвили. - М.: Академия, 2012. - 230 с.
5. Астапов, В.М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги. Тревога и тревожность / В.М. Астапов.- СПб.: Питер, 2014. - 260 с.
6. Битянова, М.Р. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка / М.Р. Битянова. - М.: Знание, 2013. - 298 с.
7. Блонский, П.П. Психология младшего школьника / Под ред. А.И. Липкиной и Т.Д. Марцинковской. - Воронеж: Печатник, 2014. - 286 с.
8. Вилюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К. Вилюнас. - М.: Знание, 2014. - 360 с.
9. Возрастная и педагогическая психология: учеб.пособие для студентов педвузов по специальности «Педагогика и методика начального обучения» / М.В. Матюхина, Т.С. Михальчик, Н.Ф. Прокина и др. - М.: Астрель, 2013. - 200 с.

10. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. - М.: Академия, 2014. - 368 с.
11. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: хрестоматия / сост. и ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. - М.: Педагогика, 2015. - 368 с.
12. Волков, Б.С. Психология младшего школьника: учеб.пособие / Б.С. Волков. - М.: Проспект-пресс, 2016. - 190 с.
13. Выготский, Л.С. Проблемы общей психологии: собр.соч. Т.5 / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 2013. - 600 с.
14. Гамезо, М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учеб.пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. - М.: Педагогическое общество России, 2013. - 512 с.
15. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / под ред. С.Г. Шевченко. - М.: Аркти, 2016. - 224 с.
16. Диагностика школьной дезадаптации: для школьных психологов и учителей начальных классов системы компенсирующего обучения / под ред. С.Н. Лусканова. - М.: Академия, 2015. - 340 с.
17. Дмитриева, Е.Е. Об особенностях общения со взрослым шестилетних детей с задержкой психического развития / Е.Е. Дмитриева // Дефектология. - 2015. - № 2. С. 27-32.
18. Дудьев, В.П. Системный подход в развитии коммуникативного потенциала дошкольников с общим недоразвитием речи / В.П. Дудьев // Логопедия. - 2016. - № 2. С. 22-26.
19. Екжанова, Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям дошкольного возраста / Е.А. Екжанова. - СПб.: КАРО, 2014. - 336 с.

20. Изард, К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. - СПб.: Питер, 2012. - 620 с.
21. Коррекция личности ребенка с проблемами в развитии / авт.-сост. А.А. Пахомова. - СПб.: Апрель, 2015. - 186 с.
22. Кулагина, И.Ю. Личность школьника: от задержки психического развития до одаренности: учеб.пособие / И.Ю. Кулагина. - М.: Педагогика, 2014. - 242 с.
23. Кулагина, И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. - М.: ТЦ «Сфера», 2012. - 464с.
24. Левина, И.Л. Школьная адаптация, и ее нарушения / И.Л. Левина. - Новокузнецк: ИПК, 2012. - 180 с.
25. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. - М.: Академия, 2015. - 196 с.
26. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. - М.: Академия, 2014. - 368 с.
27. Микляева, А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. - СПб: Речь, 2016. - 248 с.
28. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество В.С. Мухина. - М.: Изд. Центр «Академия», 2014. - 456с.
29. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студ. высш.пед. учеб. заведений: в 3 кн. - 3-е изд. / Р.С. Немов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2012. - Кн. 2: Психология образования. - 608 с.

30. Осипова, Т.В. Социально-педагогическая деятельность по формированию социальных навыков у детей дошкольного возраста с ЗПР / Т.В. Осипова // Молодой ученый. - 2015. - №2. - С. 547-549.
31. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов: учеб пособие / К.Н. Поливанова. – М.: Академия, 2014. - 230 с.
32. Приходько Л.Д. Тревожность у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Л.Д. Приходько. - Воронеж: ЭКСМО, 2014. - 438 с.
33. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. - М.: МПСИ, 2015. - 420 с.
34. Психология возрастных кризисов: хрестоматия / сост. К.В. Сельченок. – Минск, 2015. - 146 с.
35. Пургина, А.А., Онуфриева В.В. Коррекция тревожности младших школьников / А.А. Пургина, В.В. Онуфриева // Молодой ученый. - 2015. - №7. - С. 700-702.
36. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: учеб.пособие: В 2 кн. - 2-е изд., и доп. / Е.И. Рогов. - М.: ВЛАДОС, 2015. - 320 с.
37. Симонов, П.В. Теория отражения и психоотрицания эмоций / П.В. Симонов. – М.: Академический проект, 2016. - 260 с.
38. Тревога и тревожность / Сост. и общая редакция В.М. Астапова. СПб.: Питер, 2014. - 282 с.
39. Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагополучия / под ред. Ю.З. Гильбуха. - Киев, 2013. - 254 с.
40. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

41. Шингаров, Г.К. Эмоции и чувства как форма отражения действительности / Г.К. Шингаров. - М.: Академия, 2015. - 230 с.
42. Штейнберг, У. Круг внимания / У. Штейнберг. - М.: Астрель, 2016. - 146 с.
43. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: избр. психол. тр. / под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.: Лань, 2014. - 546 с.
44. Эриксон, Э.Г. Детство и общество / Э.Г. Эриксон. - М., 2016. - 362 с.