

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

Институт психолого-педагогического образования  
Кафедра психологии

**МАНДРЫГИНА АЛЕНА ЕВГЕНЬЕВНА**

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПЕРЕЖИВАНИЙ МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ В СИТУАЦИЯХ ЗАТРУДНЕНИЯ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы  
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой  
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.  
24.05.2024

Руководитель  
старший преподаватель Перова Л.В.  
24.05.2024

Руководитель  
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.  
24.05.2024

Обучающийся  
Мандрыгина А.Е.  
24.05.2024

Дата защиты  
27.06.2024

Оценка

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПЕРЕЖИВАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИТУАЦИЯХ ЗАТРУДНЕНИЯ.....	5
1.1. Проблема переживаний младших школьников в психологической литературе .....	5
1.2. Особенности ситуаций затруднения младших школьников .....	16
1.3. Коррекционные методы в работе с переживаниями младших школьников.....	19
Выводы по Главе 1 .....	29
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ.....	30
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПЕРЕЖИВАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИТУАЦИЯХ ЗАТРУДНЕНИЯ .....	30
2.1. Организация и методики исследования.....	30
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента .....	33
2.3. Программа мероприятий по психологической коррекции переживаний младших школьников в ситуациях затруднения .....	39
2.4. Результативность программы мероприятий по психологической коррекции переживаний младших школьников в ситуациях затруднения ....	42
Выводы по Главе 2 .....	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	49
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	51
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	55

## ВВЕДЕНИЕ

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

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

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

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

Цель исследования: психологическая коррекция переживаний младших школьников в ситуациях затруднения.

Объект исследования: переживания младших школьников в ситуациях затруднения.

Предмет исследования: психологическая коррекция переживаний младших школьников в ситуациях затруднения.

Гипотеза: мы предполагаем, что реализация коррекционной программы посредством психологического тренинга, снизит уровень переживаний младших школьников в ситуациях затруднения.

Задачи исследования:

- 1) Проанализировать теоретические основы психологической коррекции переживаний младших школьников в ситуациях затруднения
- 2) Выявить особенности ситуаций затруднения младших школьников
- 3) Описать коррекционные методы в работе с переживаниями младших школьников
- 4) Составить программу мероприятий по психологической коррекции переживаний младших школьников в ситуациях затруднения
- 5) Проанализировать эффективность программы.

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ, сравнение, обобщение психолого-педагогической литературы;

2. Эмпирические: детский вариант теста рисуночной фрустрации Розенцвейга (модификация Н.В. Тарабриной), анкета, направленная на выявление выраженности эмоций в ситуациях затруднения и методика измерения уровня самооценки Дембо-Рубинштейн.

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

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и шести приложений. Содержит 69 страницы и включает 45 литературных источников.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПЕРЕЖИВАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИТУАЦИЯХ ЗАТРУДНЕНИЯ

## 1.1. Проблема переживаний младших школьников в психологической литературе

На данный момент одной из актуальных задач, перед которыми стоит педагог-психолог, является постановка адекватного заключения об уровне общего развития личности, а также о развитии отдельных личностных качеств и состояний. В связи с этим особую практическую значимость приобретает проблема изучения и диагностики тревожности. Многие исследователи отмечают рост числа детей, имеющих высокий уровень тревожности, которые характеризуются повышенным беспокойством, низкой устойчивостью к стрессу, эмоциональными и психологическими проблемами. Недавние исследования показали, что проблема повышенной тревожности младшего школьного возраста стала широко распространенной. Главной причиной возникновения тревожности среди детей называется неудовлетворение их возрастных потребностей [2; 6; 10].

В современных условиях стресса и неблагоприятной экологической обстановки повышенный уровень тревожности является одним из определяющих факторов в формировании личности ребенка. Поскольку основные аспекты и качества его личности развиваются именно в этот период жизни, дальнейшее развитие зависит от условий их формирования. Поэтому очень важно обнаружить проблему тревожности грамотно и своевременно и корректировать ее в ранней стадии. Однако практические методы решения этой проблемы все еще недостаточно изучены несмотря на то, что учителя начальной школы и школьные психологи все чаще сталкиваются с ней в своей работе. Повышенная тревожность также является явным признаком школьной дезадаптации, которая негативно сказывается на успехах в учебе, взаимоотношениях с ровесниками и взрослыми, а также на физическом и

психологическом благополучии.

С психологической точки зрения тревожность субъективно может выражаться в виде напряжения, беспокойства, беспомощности и неопределенности. С физиологической стороны тревожность проявляется учащенным дыханием, сердцебиением, повышенным артериальным давлением, возникновением общей возбудимости и снижением порога чувствительности, когда нейтральные стимулы приобретают негативный эмоциональный оттенок.

Понятие тревожности также схоже с понятием страха. Датский ученый С. Киркегор ввел разграничение между этими терминами, обозначив два вида страха - конкретный и неопределенный, безотчетный страх-тревогу, или тоску. До этого момента то, что мы сейчас называем тревогой, считалось одним понятием «страх». Страх является основным элементом тревожности, обладает своими особенностями и требует более детального рассмотрения. Функциональное значение страха заключается в сигнализации о грозящей опасности, сосредоточении внимания на потенциальном источнике угрозы и поиске способов избегания опасной ситуации. В некоторых случаях страх может перерасти в аффективное состояние и вызвать неконтролируемую защитную реакцию «бойся или беги», которая была описана У. Кенноном. Когда источник угрозы неизвестен и неидентифицирован, это состояние называется тревогой. Таким образом, страх — это эмоция, возникающая в ответ на угрозу биологическому или социальному существованию индивида и направленная на реальную или предполагаемую опасность.

Однако, прежде всего необходимо разобраться в определениях понятий «тревога» и «тревожность», а также в их влиянии на развитие личности и деятельность человека.

Слово «тревожный» встречается в словарях с 1771 года, и исследования тревожности проводили как отечественные психологи (которые рассматривают тревожность с точки зрения ее функций), так и зарубежные (которые рассматривают тревожность с позиции динамического подхода [23]),

делая упор на бессознательные импульсы, которые не осознаются) [45].

По мнению психолога З. Фрейда понятие «тревога», которая различается от страха как конкретного и неопределенного, безотчетного страха – тревоги, имеет глубинный, непостижимый, внутренний характер. Разделение понятий тревоги и страха в соответствии с принципом, предложенным З. Фрейдом, поддерживается также многими современными исследователями. Считается, что в отличие от страха, который является реакцией на конкретную угрозу, тревога представляет собой обобщенный, смешанный или неопределенный страх [42].

В своем исследовании К. Хорни выдвигала ту же гипотезу, заявляя, что решающим фактором в формировании личности являются социальные отношения между взрослым и ребенком. В книге «Невротическая личность нашего времени», К. Хорни обозначает одиннадцать невротических потребностей, которые человек стремится удовлетворить, чтобы избавиться от тревоги. Однако невозможно удовлетворить все невротические потребности, поэтому нет способов избавления от тревоги [44].

В своей теории личности, К. Хорни обращает внимание на две потребности, присущие детям: потребность в защите и потребность в наслаждении. Она считает потребность в защите наиболее важной, и ее мотив - быть желанным и оберегаемым от угрозы или агрессивного общества. Потребность в удовлетворении, в свою очередь, включает все основные биологические потребности, такие как потребность в пище, сне и т. д. Поведение ребенка, который не чувствует безопасности со стороны взрослых, руководствуется чувствами безопасности, любви и вины, которые служат психологической защитой. Подавление враждебных чувств по отношению к матери или отцу, направленное на выживание, приводит к интенсивному и всеобъемлющему ощущению отсутствия безопасности.

Идеи К. Хорни в значительной степени соответствуют идеям Салливена [44]. Он известен как создатель межличностной теории. Личность не может быть отделена от других людей и межличностных ситуаций. Ребенок с самого

рождения вступает во взаимодействие прежде всего с матерью, а затем с остальными людьми. Вся последующая индивидуальность и поведение человека определяются межличностными отношениями уже с ранних лет.

По мнению Салливена у человека с самого начала существует тревога, которая является продуктом межличностных отношений. Формирование устойчивой тревоги у ребенка связано с такими факторами, как влияние семьи (несоответствие требованиям родителей) и его успех или неуспех в школе. Он также рассматривает организм как энергетическую систему, где существует напряжение, колеблющееся между установленными границами - от состояния покоя и расслабления до высокого уровня напряжения. Источниками напряжения являются потребности организма и тревога.

Существуют различные виды угроз безопасности человека, которые могут быть конкретными или мнимыми. Автор Э. Фромм подходит к пониманию тревожности, с другой стороны [43]. Он утверждает, что в период средневекового общества, с его специфическими производственными методами и классовой структурой, человек не был свободен. Тем не менее, он также не чувствовал себя изолированным и одиноким, и не испытывал таких тревог, как в период капитализма. Затем, во времена подъема капитализма, первичные связи разрушаются, и люди становятся свободными, но оторванными от природы, от своих сородичей. Из-за этого возникает глубокое чувство неуверенности, бессилия, сомнения, одиночества и тревоги. Для того, чтобы избавиться от тревоги Э. Фромм указывает, что происходит стремление освободиться от самой свободы. Люди ищут способы бегства от тревоги, включая стремление забыться и подавить в себе это состояние тревоги. В своих трудах К. Хорни, С. Салливан и Э. Фромм рассматривают различные механизмы освобождения от тревоги. Однако, как считает Э. Фромм, все эти механизмы, включая «бегство в себя», лишь временно снимают ощущение тревоги, но не освобождают полностью от нее. На самом деле, ощущение изолированности становится еще сильнее, так как потеря собственной личности является наиболее болезненным состоянием. Психические

механизмы, используемые для бегства от свободы, по мнению Э. Фромма, являются иррациональными и не реагируют на внешние условия, поэтому не могут устранить причины страдания и тревоги. Отечественные психологи также изучали тревожность, среди них Е.Ю. Брель, Б.И. Кочубей, Р.В. Кисловская, Е.В. Новикова, Р.С. Немова, А.М. Прихожан, В.В. Суворова [40].

Исследования, проведенные В.Р. Кисловской, посвящены изучению и анализу тревожности в различных возрастных группах. По ее наблюдениям, дети дошкольного возраста испытывают наибольшую тревожность во время взаимодействия с другими детьми в детском саду, в то время как наименьшую тревожность они испытывают в общении с родителями [14]. В своей книге «Психофизиология стресса» В.В. Суворова отмечает, что тревожность — это психическое состояние внутреннего беспокойства, которое, в отличие от страха, может быть неуравновешенным и зависит от чисто субъективных факторов, важных исключительно в индивидуальном контексте опыта [40].

В своих трудах Р.С. Немов утверждает, что тревожность — это свойство человека ощущать повышенное беспокойство и испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях [23]. Тревожность, по определению

А.М. Прихожан, представляет собой переживание эмоционального дискомфорта, связанного с ожиданием неблагополучия и предчувствием угрозы [28]. В психологии России тревожность также рассматривается как проявление неблагополучия, вызванное нервно-психическими и серьезными соматическими заболеваниями или как результат психической травмы [36]. Возрастные особенности проявления, источники, формы и компенсация тревожности ярко выражены в ее психических свойствах.

Определенные сферы жизни вызывают повышенную тревогу у многих детей, независимо от настоящей опасности. Согласно исследованиям, возрастные периоды тревожности определяются возрастными задачами развития [29]. Среди наиболее распространенных факторов тревожности у младших школьников можно выделить следующие:

1. Внутренние конфликты, связанные с оценкой собственной

успешности в различных сферах деятельности [17].

2. Нарушения в семейном и школьном взаимодействии, а также взаимодействии с одноклассниками [12].

3. Соматические (физические) нарушения [44]. Наиболее часто тревожность формируется, когда ребенок оказывается в ситуации конфликта, вызванного:

- негативными условиями, которые могут заставить его чувствовать себя униженным или зависимым;
- неадекватными, часто чрезмерными требованиями;
- противоречивыми требованиями, которые предъявляются родителями, школой и одноклассниками [26].

Таким образом, существуют различные подходы к определению понятия «тревожность». В психологическом словаре тревожность понимается как индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в высокой готовности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, даже если они этого не требуют [1].

В современной психологии принято различать термины «тревога» и «тревожность», хотя ранее эти различия были спорными. В настоящее время такая терминология присуща как отечественной, так и зарубежной психологии и обеспечивает возможность исследования данного явления с использованием категорий психического состояния и психического свойства в окружающей нас психологии явно прослеживается. Традиционно, тревога считается психическим состоянием, а тревожность – психическим свойством, которое может описываться генетически, онтогенетически или как ситуационное свойство. Если тревога – это временные проявления беспокойства, страха, то тревожность – это постоянное состояние.

Существует множество различных видов и уровней тревожности, и современная психология, идя по стопам Ч. Спилбергера, выделяет два основных вида тревожности: личностную и ситуативную [26]. Личностная тревожность – это готовность человека к переживанию страха и тревоги по

поводу субъективно важных событий. Этот вид тревожности является фундаментальной чертой личности, которая формируется еще в детстве. Она проявляется в обычной, стабильной реакции человека – состоянии повышенной тревожности – на ситуации, которые кажутся опасными или представляют реальную угрозу для его личности. Личностная тревожность обычно не является отдельной чертой, она оказывает влияние на формирование и развитие других характеристик человека, таких как стремление избежать неудач, отказ от ответственности, страх соревноваться с другими. Мотив избегания неудачи – это устойчивая тенденция человека делать только то, что необходимо, чтобы не провалиться, а не стремиться к значительному успеху. Человек с таким мотивом не прикладывает максимальных усилий в своей деятельности, ограничиваясь минимальным, достаточным, чтобы избежать наказания, хотя на самом деле он способен на гораздо большее. Таким образом, личностная тревожность, как правило, связана с целым комплексом других негативных черт, которые образуют малую группу, определяющую личность.

Акцентированная тревожность играет негативную роль в развитии личности, поскольку она становится препятствием на пути к полноценному развитию. Ситуативная тревожность является показателем интенсивности эмоциональных переживаний, возникающих по поводу обычных событий. Каждый человек может проявлять ее в разных ситуациях, однако ее проявление может быть выражено яснее в одних случаях, а в других почти не заметно. Например, некоторые люди испытывают особую тревожность и беспокойство во время экзаменов, но в других аспектах жизни они чувствуют себя уверенно и смело. Некоторые молодые люди испытывают беспокойство при общении с представителями противоположного пола, а некоторым людям трудно разговаривать по телефону [26].

Сначала у человека возникает только ситуативная тревожность, которая в неблагоприятных условиях может превратиться в личностную. Помимо личностной и ситуативной тревожности, следует отметить и другие виды

тревожности, такие как: а) стойкая тревожность в определенной сфере - например, тестовая, межличностная, экологическая и т. д., которую обычно называют особой, личной, частичной; б) общая, обобщенная тревожность, которая может изменять объекты в связи с изменением их важности для человека; в частные виды тревожности, такие как школьная тревожность, тревожность ожидания в общественных отношениях, «компьютерная» тревожность [26].

Исследователи С.В. Ковалев и А.М. Прихожан обращают внимание на различные виды тревожности, связанных с ситуациями, связанными с процессом обучения (учебная тревожность), представлениями о себе (самооценочная тревожность) и общением (межличностная тревожность) [31; 15]. По мнению С.В. Ковалева низкий и высокий уровни тревожности играют значительную роль. Низкий уровень тревожности необходим для нормальной адаптации к окружающей среде, в то время как высокий уровень тревожности может вызывать дискомфорт и затруднять функционирование в социуме.

Различные авторы выделяют разные уровни тревоги основываясь на критерии деятельности: деструктивный, недостаточный и конструктивный [14].

Тревожность, как психологическая черта личности, может иметь разные формы. Согласно мнению А.М. Прихожан, форма тревожности подразумевает особое сочетание способа восприятия, осознания словесного и невербального выражения в поведении, общении и деятельности [28]. «Ею были выделены открытые и закрытые формы тревожности. Открытые формы включают острую, нерегулируемую тревожность; регулируемую и компенсирующую тревожность; культивируемую тревожность. Закрытые (замаскированные) формы тревожности она называет «масками». К таким маскам относятся: агрессивность, чрезмерная зависимость, апатия, лживость, лень, чрезмерная мечтательность».

Таким образом, мы рассмотрели множество определений понятия «тревожность» по исследованиям разных авторов, как зарубежных, так и

отечественных. Изученный материал позволил нам понять влияние тревожности на личностное развитие ребенка. Одним из факторов, влияющих на возникновение тревожности, являются особенности родительского отношения к ребенку: строгое, жестокое обращение, стили воспитания, позиция родителей по отношению к ребенку, отсутствие эмоционального контакта с ребенком, ограничения в общении с ним, непонимание возрастных и индивидуальных особенностей ребенка.

Ситуационная и личностная тревожность влияет на деятельность человека в конкретной ситуации под действием складывающихся обстоятельств. Когнитивная оценка сложившейся ситуации складывается под влиянием собственных потребностей, мыслей, чувств человека, а также наличие у него личностной тревожности. Информация об этой оценке поступает в кору головного мозга и также воздействует на его потребности, мысли и чувства.

Эта когнитивная оценка автоматически вызывает ответную реакцию организма на угрожающую ситуацию, что приводит к появлению мер для предотвращения сложившейся ситуации и понижение личностной тревожности. В конечном счете, все эти процессы оказывают влияние на выполняемую деятельность, которая зависит от состояния тревожности, которую не удалось преодолеть, несмотря на предпринятые ответные реакции, а также адекватную оценку ситуации.

Психологи-когнитивисты экспериментально подтвердили, что тревожность влияет на познавательную сферу, в том числе на концентрацию внимания. Находясь в тревожном состоянии, люди, прежде всего, обращают внимание на то, чего они боятся, или наоборот, желают. Прочая информация не воспринимается. Это происходит потому, что когнитивная система человека во время переживания какой-либо эмоции функционирует особым способом, и обрабатывает только ту информацию, которая является для нее наиболее важной в данный период времени. В ходе воздействия высокой личностной тревожности на интеллектуальную деятельность, как утверждает

Н.Б. Пасынкова, происходит увеличение времени нужного для восприятия и обработки информации, и ухудшение показателей успеваемости, а также снижения уровня интеллектуального развития в общем. Ситуация необходимости контроля знаний также вызывает стрессовое состояние, и еще больше усугубляет положение. Высокий уровень тревожности также оказывает негативное влияние на результативность деятельности, акцентируя внимание на стрессовых элементах достаточно длительный промежуток времени. Такая избирательность внимания совместно с его концентрацией на негативной информации в психологии имеет название «перцептивная бдительность».

Это состояние в результате переходит в эмоциональное и умственное перенапряжение. Ответная реакция на получение тревожной информации в конкретный момент времени может проявиться в отказе человека от активных действий, либо в интенсивном поиске информации для уменьшения неопределенности ситуации.

Необходимо также отметить, что имеется большое количество экспериментальных данных, подтверждающих факт ухудшения познавательных процессов под влиянием тревожности, проявляющихся в упрощении процессов мышления, а также переходу к стереотипному мышлению или ранее найденным решениям, несмотря на их несоответствие ситуации. Приведенные данные раскрывают негативную роль повышенного уровня тревожности, однако существует и альтернативная точка зрения [3].

В понимании В.Н. Дружинина, человек при повышенном уровне тревожности склонен к усилению поисковой активности. Основываясь на результатах множества исследований, он предполагает, что тревожность взаимосвязана со способностью создания большего количества гипотез, а также повышает общий уровень интеллекта. Повышенная чувствительность человека к внутреннему дискомфорту вызывает тревожное состояние, которое, в свою очередь, стимулирует умственную активность к поиску способов избавления от него. Также, согласно многофакторному

личностному опроснику Кеттелла, высокий уровень личностной тревожности вместе с высоким уровнем интеллекта, способствует хорошей успеваемости ребенка в школе. То есть именно тревожное состояние человека мотивирует его к усилению умственной активности. Однако, по мнению автора, полное решение проблемы не приводит к исчезновению тревожности, поскольку возникают все новые и новые потребности, которые нужно удовлетворить.

В результате, в положении, вызывающем повышенную тревожность, действия и поступки человека зависят от силы испытываемой им ситуационной тревожности, эффективности мер, предпринятых для её предотвращения, а также точности анализа ситуации.

Вопрос влияния тревожности на личностное развитие менее исследован, однако впервые его отметил еще С. Кьеркегор, который считал, что тревожность является одним из основных факторов, определяющих историю человеческой жизни. Позднее эта мысль получила свое развитие в философских работах экзистенциалистов, а в психологической науке – в психоаналитических исследованиях.

Имеющиеся в науке на данный момент данные о влиянии тревожности на развитие личности, основаны на результатах клинических исследований, в том числе и на материале изучения пограничных расстройств. Таким же способом, а именно с помощью эмпирических исследований, была установлена связь между тревожностью и другими индивидуальными качествами человека, такими как тревожность и уровень притязаний (Дж. Аткинсон, Я. Рейковский), тревожность и тип акцентуации личности (Л.Н. Захарова и др.). Исходя из этого, не меньшее распространение получила теория, основанная на обратной связи, и определяющая возникновение тревожности как производной от этих образований. Важно отметить и тот факт, что многие исследования были посвящены изучению роли тревожности при возникновении неврозов и психосоматических расстройств, как у взрослых, так и у детей.

## 1.2. Особенности ситуаций затруднения младших школьников

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

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

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

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

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

Рассматриваемый возраст считается сенситивным периодом для формирования эмоционального интеллекта (внутренний позитивный настрой,

эмпатия к эмоциям и чувствам других, идентификация, контроль и рефлексия собственных эмоциональных состояний, выбор способов достижения цели), так как естественная потребность ребенка в эмоциональном восприятии окружающего мира дополняется активным интеллектуальным развитием [13]. В целом возрастной нормой особенностей эмоциональной сферы считаются радостное настроение и оптимистичное, эмоционально позитивное состояние.

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

В целом эмоциональную сферу детей младшего школьного возраста можно охарактеризовать следующим образом: легкая отзывчивость на происходящие события жизни; окрашенность эмоциями восприятие и деятельность; непосредственность и открытость в выражении своих переживаний; эмоциональная неустойчивость, частая смена настроения, склонность к кратковременным и бурным аффектам [4].

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

В области восприятия происходит переход от непроизвольного восприятия ребенком к целенаправленному произвольному восприятию за объектом, опосредованного учебной задачей. С этим связаны изменения в волевой сфере – ребенок развивает произвольность поведения за счет требований со стороны школы. Механическая память все еще является доминирующей в младшем школьном возрасте, однако данный период благоприятен для развития смысловой памяти: школьник овладевает новыми способами запоминания, основанными не на заучивании, а на осмысленном

запоминании. Развитие мышления идет от наглядно-действенного к словесно-логическому, этому способствует процесс обучения, который требует от ребенка не только усваивать, но и анализировать, синтезировать и обобщать полученную информацию. Ученики младших классов пока не способны сосредоточить внимание на одном и том же предмете в течение продолжительного времени, их внимание неустойчиво, оно только формируется параллельно вышеописанным процессам, и школа этому оказывает содействие.

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

### **1.3. Коррекционные методы в работе с переживаниями младших школьников**

При поступлении в среднее учебное заведение у детей младшего школьного возраста возникают различные страхи. Это является естественным, ведь социальная позиция школьника влечет за собой ответственность и обязанности, которые ложатся на ребенка. В возрасте младшей школы сочетаются инстинктивные и социальные страхи. Инстинктивные страхи — это опасение перед угрозой жизни, а общественные страхи считаются их психологической обработкой. Главным страхом на этом возрастном этапе является боязнь «не быть таким», как о них говорят, уважают, ценят и понимают. Опасения «не быть таким» могут проявляться различными способами, такими как боязнь сделать что-то не так, быть осужденным и наказанным. Эти опасения свидетельствуют о возрастающей общественной деятельности, о появлении чувства ответственности, обязанности и долга, то

есть о формировании совести, что является основным психологическим развитием на данном этапе жизни.

Страх — это эмоциональное отображение в сознании конкретной угрозы для жизни и благополучия человека. Он базируется на инстинкте самосохранения, имеет защитный характер и сопровождается определенными физиологическими изменениями в высшей нервной деятельности, такими как учащение пульса и дыхания, изменение артериального давления и выделение желудочного сока [12].

Необходимо различать страх и тревогу. Тревога — это переживание отдаленной и неопределенной опасности. Неопределенность источника тревоги более связана не с самым источником, а с тем, как можно избежать этого переживания или как устранить его вызывающий источник. Это характеризует чувство тревожности [39].

Тревожность может быть как эмоциональным состоянием, так и устойчивой чертой индивида, которая проявляется в склонности к частым и интенсивным переживаниям тревожного состояния [30]. Психологи говорят, что состояние свободно плавающей тревоги очень тяжело пережить. Неопределенность и неясность источника угрозы делают поиск выхода из положения очень сложным. Когда тревога возникает, в душе ребенка включаются механизмы, которые преобразуют это состояние во что-то другое - что-то неприятное, но более терпимое. Ребенок способен выдать внешнюю картину спокойствия и уверенности в себе, прикрываясь «маской». Однако, необходимо научиться различать тревожность и обнаруживать то, что скрыто под этой «маской».

Внутренняя задача, которая ставится перед эмоционально неустойчивым ребенком, заключается в том, чтобы в океане тревоги найти островок безопасности и попытаться защититься от волн, которые накатывают из большого мира. На начальном этапе формируется чувство страха: ребенок боится быть одиноким в темноте, опаздывать на урок или говорить перед всем классом. Страх — это первое проявление тревоги. Преимущество страха

заключается в том, что у него есть границы, а значит, всегда остается некоторое свободное пространство вне этих границ.

Тревожность и страх зачастую рассматриваются как «добрые» соседи и подкрепляют друг друга. Согласно исследованиям А.И. Захарова, страх «является своеобразным клапаном для выхода накопленной тревоги» [11]. Из-за этого дети с высоким уровнем тревожности часто испытывают страхи. Иногда выражение страха очевидно и не нуждается в пояснениях, например, ужас, оцепенение, растерянность, плач и т.д. О других страхах можно судить по нескольким косвенным признакам: стремление избегать определенных мест, разговоров или книг на определенную тему, скромность и застенчивость на определенные темы. Большинство детей, включая тех, кто сталкивается с так называемыми детскими страхами, на самом деле испытывают скрытую тревогу. Интересно, что устранение одного страха может привести к возникновению другого, так как объект страха не всегда является источником тревоги.

В ходе психического развития большинство детей проходят через несколько возрастных периодов, когда их страховая чувствительность повышена. Все эти страхи, хотя они и являются временными, могут воскрешать подобные страхи, которые сохраняются в памяти тревожных родителей. Наиболее распространенный путь передачи страхов — это их передача от взрослых к детям внутри семьи. Вероятность появления страхов у детей всегда возрастает, когда у родителей уже есть свои страхи, особенно если они демонстрируют высокую нервную активность, и когда дети рассматривают родителей как властных фигур и существует тесный эмоциональный контакт между ними.

Страхи, передаваемые детям, могут происходить от старших людей, которые находятся поблизости от ребенка (матери и отцы, бабушки и дедушки, педагоги в детских учреждениях). Бессознательно они могут передавать ребенку свои страхи через излишне настойчивые и эмоционально подчеркнутые указания на опасность. Например, страхи, которые возникают у

тревожных родителей, могут быть переданы детям. Разговоры о смерти, болезнях, пожарах и убийствах в присутствии ребенка отражаются в его нервной системе и могут испортить ее. Все это говорит о том, что страх имеет рефлекторный характер. Даже если ребенок испугался (вздрогнул) при внезапном стуке или шуме, это может быть связано с предыдущим неприятным впечатлением. Теперь это сочетание запечатлелось в памяти в виде эмоционального следа и непроизвольно ассоциируется с любым внезапным звуковым воздействием.

Учебные страхи не только лишают ребенка психологического комфорта и радости в процессе обучения, но также могут способствовать развитию детских неврозов. Первоклассникам, не в состоянии справиться с разными проблемами, может быть трудно в школе. Учебная нагрузка, в конечном счете, превращается в бремя для некоторых детей, которые начинают отставать. Это, в свою очередь, часто становится причиной развития различных неврозов. Тревожные дети, отражая свою чувствительность к выявленным неудачам, реагируют на них стремительно и сильно. Они могут даже отказаться от участия в любых занятиях, и это особенно заметно в художественной сфере, где у них возникают трудности.

Множество детей отличается значительным разделением поведения в школе и вне ее стен. Вне класса и во время досуга эти дети становятся активными и энергичными, полными радости. Однако на уроках они становятся застенчивыми и робкими. Они тихо и скромно отвечают на вопросы учителя, иногда даже начинают заикаться. Их разговор может проявляться как быстрым и спешным, так и медленным и затрудненным. Появляется продолжительное желание манипулировать предметами: дети могут тереть одежду пальцами рук или играть с ручками и пальцами.

Тревожные дети часто обладают вредными невротическими привычками, такими как грызение ногтей, сосание пальцев или выдергивание волос. Манипуляции своим туловищем помогают им снизить эмоциональное напряжение и успокоиться. Среди факторов, влияющих на возникновение

страхов, можно выделить такие, как наследственность, семейные отношения, конфликты, изоляция от общения с ровесниками и нерешительность. Страх также влияет на поведение и формирует ожидания у ребенка, оказывая влияние на его характер. Последствия воздействия страха на развитие личности могут быть серьезными. Поэтому наиболее эффективны психологические коррекционные меры на ранних стадиях формирования психосоматических проблем. К тому же, чем больше событий накопилось в жизни человека, тем сложнее разрешить их взаимосвязь и взаимодействие [11].

Когда человек, в частности младший школьник, в силу своих особенностей, в том числе возрастных, сталкивается с затруднительной ситуацией, он может испытывать состояние фрустрации. Фрустрация возникает в то время, когда имеется некий барьер, из-за которого достижение желаемой цели или потребности становится невозможной [14]. Фрустратором называют тот барьер, который вызывает данное состояние. В состоянии фрустрации, в зависимости от предмета фрустрации и личностных особенностей, человек может переживать различные негативные эмоции. К ним относятся обида, разочарование, досада, гнев, печаль [18]. Результатом фрустрации является изменение поведения. Это могут быть депрессивные состояния (апатия), регрессия, агрессия и деструкция, стереотипия, двигательное возбуждение [8].

Следует отметить, что в ситуациях затруднения человек не всегда испытывает состояние фрустрации, и, следовательно, не всегда прибегает к фрустрационному поведению, хотя эмоции и стратегии поведения одни и те же. По мнению Н. Майера, разница заключается в целенаправленности поведения. Во фрустрирующей ситуации ориентация на исходную цель утрачивается, но может переходить в другую, например, «побольнее уязвить соперника в фрустрационно спровоцированной ссоре» [8].

В работах Ф.Е. Василюка рассматриваются четыре типа поведения в затруднительной ситуации по двум параметрам – мотивосообразность

(осмысленная связь поведения и мотива) и целенаправленность поведения. Тип поведения, соответствующий обоим параметрам, не является фрустрационным. Но когда контроль со стороны воли утрачен, когда человек умышленно «закатывает истерику», чтобы добиться своего, это значит, что поведение уже не организуется целью, а является средством в достижении желаемого, в этом случае можно говорить о наступившем состоянии фрустрации, как в случаях последующих двух типов. Поведение третьего типа характеризуется утратой мотивосообразности, человек действует уже не «ради чего-то», а «вследствие чего-то». Поведение четвертого типа не контролируется ни волей, ни сознанием, оно дезорганизовано и не соответствует мотиву ситуации.

В результате следует разработать ряд мероприятий, которые гарантируют предотвращение нарушений психического и психологического здоровья детей, а также коррекцию уже имеющихся проблем в рамках психологического сопровождения.

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

Для обеспечения подлинного сотрудничества между педагогом-психологом и ребенком наиболее эффективна индивидуальная форма работы. Хотя групповая форма работы имеет свои преимущества, она также имеет некоторые недостатки. Групповая работа не предоставляет достаточной глубины для интимного погружения в проблематику конкретного ребенка, что негативно сказывается на тех, кому сложно раскрыться в групповых условиях. Особенно младшие школьники с высоким уровнем тревожности и страхов

зачастую не сразу устанавливают контакт с взрослым и не проявляют себя полностью в группе.

Этапы реализации коррекционных занятий психологов:

1 этап – Диагностический

Для оказания помощи детям в преодолении страхов необходимо в первую очередь выяснить, с какими конкретными опасностями они сталкиваются. При изучении тревожности и страхов у детей младшего школьного возраста рекомендуется использовать следующие методики: Детский вариант теста рисуночной фрустрации Розенцвейга (модификация Н.В. Тарабриной) [41]; опрос, направленный на выявление выраженности эмоций в ситуациях затруднения; методика измерения уровня самооценки Дембо-Рубинштейн.

У тревожных детей можно заметить серьезный внешний вид, холодность в выражении лица, направленный вниз взгляд, осторожное сидение на стуле и стремление избегать лишних движений и шума. Они предпочитают не привлекать внимание окружающих. Эти дети часто характеризуются как скромные и стеснительные. Родители в большинстве случаев ставят сверстников и друзей в пример ребенку, говоря: «Вот Ваня, он ведет себя хорошо. И он не шалит на улице и отлично учится. Он послушный и делает все, что ему говорят родители». Впрочем, такой список действительно существует, и эти дети действительно ведут себя «правильно».

2 этап – Информационный

В ходе проведения диагностики детей осуществляются не только опросы и измерения, но и просветительские и диагностические беседы с родителями и педагогами. Вместе с тем, важно понимать, что «борьба» со страхами не должна сводиться к борьбе с каждым конкретным страхом по отдельности. Более эффективным подходом будет работа с основным предметом тревоги и страха ребенка. Предоставляя своевременные консультации для родителей и учителей, можно обеспечить наиболее эффективную работу с тревогами и страхами ребенка.

### 3 этап – Коррекционный

Коррекционные занятия с детьми, испытывающими тревогу и страхи, проводятся преимущественно индивидуально. Каждому ребенку разрабатывается индивидуальный план занятий, учитывающий его личностные особенности, конкретные страхи и тревоги. Основной акцент делается на достижение эмоционального контакта между ребенком и психологом, так как такой контакт и атмосфера доверия способствуют тому, чтобы ребенок самостоятельно указывал на свои страхи и давал подсказки относительно их причин. Психолог обеспечивает необходимую помощь и поддержку ребенку, а также сотрудничает с родителями и педагогами. Для предоставления этой помощи педагог-психолог ведет совещательные и просветительские беседы с значимыми взрослыми в окружении ребенка, а также проводит совместные занятия для родителей и ребенка.

Методология и упражнения для разработки плана коррекционных занятий со страхами:

1. Рисуем страхи. При рисовании страхов и их последующем восприятии на рисунке происходит ослабление травмирующего эффекта. Рисование уникально в своей способности передавать эмоции, включая радость, веселье, удивление и даже гнев. Оно также способно уменьшить проявление страха. Вначале рисование помогает избавляться от вымышленных страхов, затем от страхов, основанных на реальных травмирующих событиях, произошедших в прошлом. Если событие произошло недавно, игры или другие методы могут также оказаться полезными.

2. Чтение сказок и сочинение историй. При рисовании, взрослые могут предложить ребенку задание выдумать реальную или фантастическую историю, в которой были бы представлены его страхи. Важно определить конкретный страх, создать сюжет и усилить его драматизм, а также включить себя в историю или по крайней мере в одну из ролей. Ребенок должен взять активную позицию и найти выход из критической ситуации, обеспечив «счастливый конец». Взрослые должны оказывать минимальное

вмешательство.

3. Игры. Игра является мощным инструментом воздействия на детскую психику. Она обладает терапевтической функцией, поскольку позволяет переживать травмирующие жизненные ситуации в условном и, следовательно, ослабленном виде.

Ролевая игра представляет собой увлекательное интеллектуальное занятие. Игра позволяет активизировать и ускорить развитие познавательного интереса, поскольку играть природно для человека. Еще одной причиной является то, что игра предоставляет больше мотивации, чем обычная учебная деятельность. Организованные игры А.И. Захарова и Т. Шишовой, такие как «прятки» и «жмурки», потеряли свою привлекательность для младшего школьного возраста. Игра в «пятнашки» становится менее интересной в подростковом возрасте, и так далее. Следующая форма игры – установочные ролевые игры или драматизации. Это, когда школьникам вместе с взрослыми и сверстниками предлагается разыгрывать различные ситуации, связанные с беспокойством, тревогой и страхом, встречающимися в школе. Очень важно, чтобы даже боящиеся ученики стали понимать роль учителя и его переживания.

Первое упражнение – «эмоциональные качели». Оно заключается в переходе из одного состояния в другое, например, из состояния опасности в состояние безопасности. Ребенок начинает осознавать свои собственные регуляторные способности и учится контролировать свои эмоциональные состояния. Примером такого упражнения может быть игра в прятки, где ребенок идет в темную комнату, ощущая при этом «надежность».

Второе упражнение – «мышечная релаксация». Вариант «а» предлагает достигнуть расслабления через напряжение, например, сильно сжать руки в кулаки на несколько секунд и затем медленно расслабиться. Вариант «б» предлагает расслабление через растяжение, например, медленно и с удовольствием растянуться.

Третье упражнение – «дыхательные упражнения».

Таблица 1

## Содержание деятельности педагога-психолога в дополнительном образовании

Виды работ	Содержание
Психологическое просвещение	Выступление на родительском собрании с целью повышения психологической компетентности родителей в тех вопросах, которые актуальны с точки зрения переживаемого детьми периода развития. Тренинги для родителей с определенной тематикой
Психологическая профилактика	Методическая работа. Разработка профилактических программ и рекомендаций, проведение семинаров, тренингов, практических занятий с детьми
Психологическая диагностика	Наблюдение за поведением учащихся, экспертные опросы родителей учащихся и учителей, тесты - опросники и проективные тесты
Психологическая коррекция и развитие	Проведение комплекса коррекционно-развивающих занятий; групповая и индивидуальная форма работы с тревожными детьми
Психологическое консультирование	Проведение группового консультирования в рамках родительского собрания с целью повышения психологической компетентности родителей в тех вопросах, которые актуальны с точки зрения переживаемого детьми периода; также возможно индивидуальное консультирование родителей и педагогов

Данные формы деятельности, которые могут быть эффективными в работе с детьми, страдающими тревожностью. Это не только важный аспект для психологов, но также и для педагогов-психологов, работающих в дополнительном образовании. Одной из таких методик является арт-терапия, которая включает в себя различные подходы, такие как сказкотерапия, изотерапия, музыкотерапия и многие другие. Кроме того, существуют и другие формы работы педагога-психолога, такие как психологическое просвещение, профилактика, диагностика, коррекция и консультирование.

## Выводы по Главе 1

1. В литературе исследовано множество трактовок понятия «тревожность» со стороны российских и зарубежных психологов. В рамках нашего исследования мы сфокусировались на понимании тревожности как эмоционального дискомфорта, связанного с предвкушением неблагоприятия и грозящей опасности.

2. Различают два типа тревожности: личностную и ситуативную. Личностная тревожность выражается в том, что человек готов переживать страх и беспокойство по отношению к широкому кругу субъективно важных явлений. Ситуативная тревожность связана с интенсивностью эмоциональных переживаний, возникающих в связи с обычными событиями.

3. Основными факторами, вызывающими тревожность у младших школьников, являются семейные отношения, неуспех в школе, отношения с учителями и сверстниками.

4. При работе с тревожными детьми важно в первую очередь установить эмоциональный контакт между ребенком и психологом. При наличии такого контакта и доверительной атмосферы на занятиях, ребенок становится активным участником процесса, сам указывает на свои страхи и помогает выявить причины их возникновения. Психолог должен обеспечивать ребенку поддержку как со своей, так и со стороны родителей и учителей в его работе с тревогой и страхами. Для работы с тревожностью применяются такие методы, как арт-терапия, психологическое просвещение, профилактика, диагностика, коррекция и консультирование.

## **ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПЕРЕЖИВАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИТУАЦИЯХ ЗАТРУДНЕНИЯ**

### **2.1. Организация и методики исследования**

Данное исследование проводилось в МБОУ СОШ №XX г. Красноярска. Были задействованы дети второго класса, возраст от 8 до 9 лет. Тренинговая группа состояла из 25 человек. В ходе исследования использовались следующие методики:

1. Детский вариант теста рисуночной фрустрации Розенцвейга  
(модификация Н.В. Тарабриной)

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

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

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

По направлению реакции подразделяются на:

1. Экстрапунитивные (Е): реакция направлена на живое или неживое окружение, осуждается внешняя причина фрустрации, подчеркивается

степень фрустрирующей ситуации, иногда разрешения ситуации требуют от другого лица.

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

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

По типу реакции делятся на:

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

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

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

2. Анкета, направленная на выявление выраженности эмоций в ситуациях затруднения

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

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

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

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

### 3. Методика измерения уровня самооценки Дембо-Рубинштейна

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

Инструкция: «Каждый человек может оценить свои возможности, способности, характер. Это можно сделать словами, например, «я умный», «я красивый». Но можно рассказать о себе и по-другому, с помощью вот таких линий. Например, эта линия расскажет нам, как можно оценить свое здоровье. На самом верху линии находятся самые здоровые люди на свете. Они никогда ничем не болели, даже не чихнули ни разу. А в самом низу находятся самые нездоровые люди на свете. Они все время болеют и болеют очень тяжелыми болезнями, никогда не бывают здоровыми. Посередине находятся те, кто болен и здоров примерно поровну. Все поняли, как можно пользоваться такими линиями, чтобы рассказать о себе? (отвечает на вопросы детей). А теперь я вам раздам листки, на которых нарисованы такие линии, и каждый сможет рассказать о себе так, как мы сейчас научились» [40].

## 2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

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

Так, согласно результатам методики теста рисуночной фрустрации Розенцвейга было выявлено, что по направлению реакций, на первом месте находится параметр экстрапунитивных реакций (E) – 69% учащихся винят внешние причины своих трудностей. На втором месте по количеству высоких и средних баллов (52%) используют импунитивные (M) направления реакций во фрустрирующих ситуациях, т.е. они рассматривают затруднительную ситуацию как нечто неизбежное, преодолимое со временем. И менее всего (48%) у учащихся выражена реакция по интропунитивной направленности (I), когда обучающийся видит причину затруднений в себе и готов взять ответственность за разрешение ситуации.

По типу реакций большинство (84%) выбирают типы реакций «с фиксацией на самозащите» (ED), которые связаны с отрицанием или признанием собственной вины, порицанием кого-либо, направлены на защиту своего «Я». Типы реакций «с фиксацией на удовлетворении потребностей» (NP) выбирают для себя 36% учащихся. Менее всего выражен тип реакции «с фиксацией на препятствии» (OD) – 28%. Данную тенденцию можно проследить на рисунке 1 и рисунке 2.

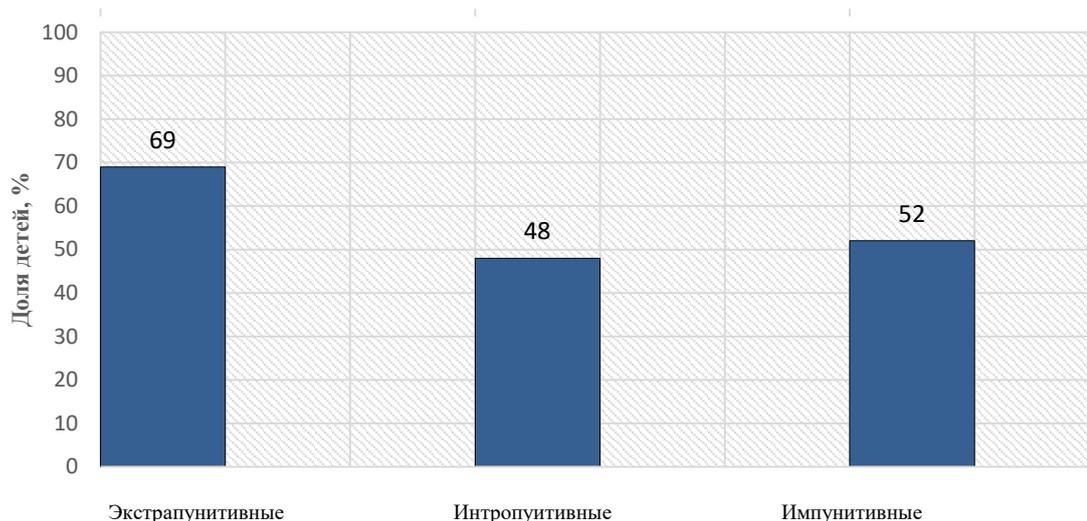


Рисунок 1. Тенденция по направлению реакции учащихся во фрустрирующих ситуациях по методике Розенцвейга

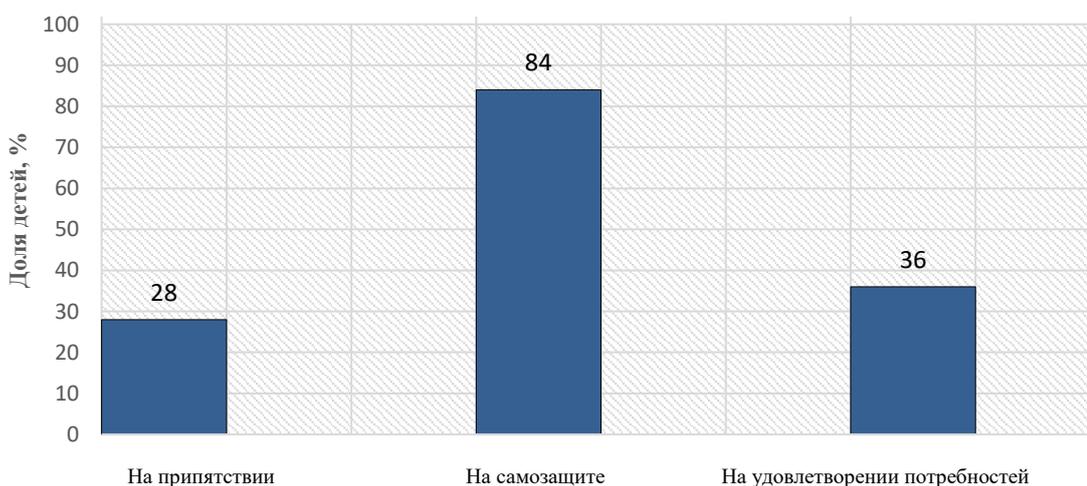


Рисунок 2. Тенденция по типу реакции учащихся во фрустрирующих ситуациях по методике Розенцвейга

На рисунке 1 мы видим, что второклассники в большей мере прибегают к экстрапунитивным реакциям, которые выражаются в открытом проявлении агрессии, враждебности, обвинении других лиц, либо в отсутствии каких-либо попыток устранить затруднение. Также реакция по импунитивной направленности, т.е. дети склонны к подчинению объективным требованиям и рассматривают ситуации затруднения как малозначачие. В меньшей мере ученики в ситуациях затруднения винят себя или принимают ответственность

в разрешении сложившейся ситуации.

Обучающиеся используют необходимо-упорствующие типы реакций, которые заключаются в том, что учащийся ищет конструктивные решения выхода из ситуации. Обучающиеся класса используют самозащитные типы реакций, направленные на защиту своего «Я». Данный факт можно также соотнести с тем, что дети в данном возрасте обладают высокой самооценкой, которая может снижаться по мере взросления. А пока ребенок уверен в том, что он «самый лучший», при столкновении с ситуацией, которая может подрывать эту уверенность, ему необходимо «защищаться». Менее всего в классе учащиеся используют тип реакции «с фиксацией на препятствии», который характеризуется склонностью чрезмерно фиксироваться на препятствии.

По результатам проведенной анкеты направленной на выявление выраженности эмоций в ситуациях затруднения (Приложение В) было выявлено, что у опрошенных детей данной группы преобладающей эмоцией в ситуациях затруднения в отношениях как с учителем, так и с родителями является эмоция печали (34% и 33% соответственно), в ситуациях затруднения в отношениях со сверстниками – гнев (42 %). Полученные данные отражены на рисунках 3-5.

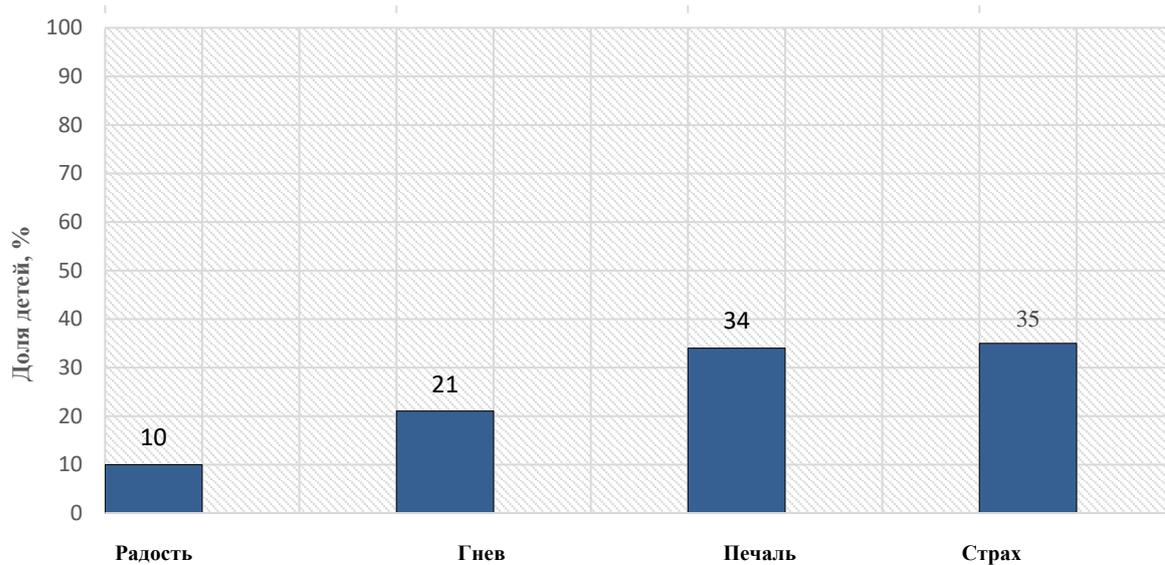


Рисунок 3. Выраженность эмоций в отношениях с учителем по методике анкеты, направленного на выявление выраженности эмоций

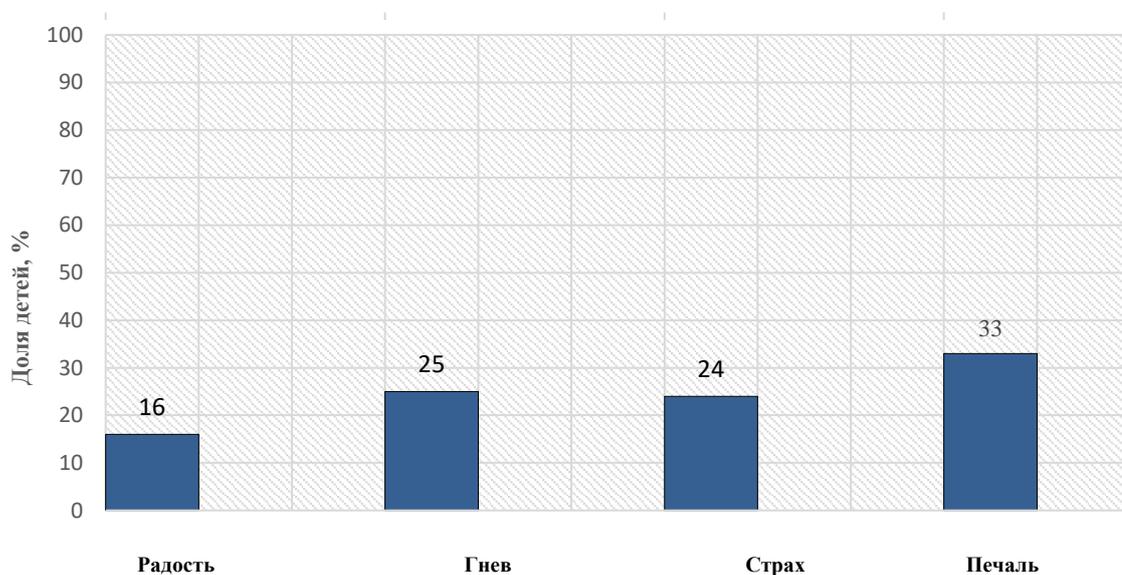


Рисунок 4. Выраженность эмоций в отношениях с родителями по методике анкеты, направленного на выявление выраженности эмоций

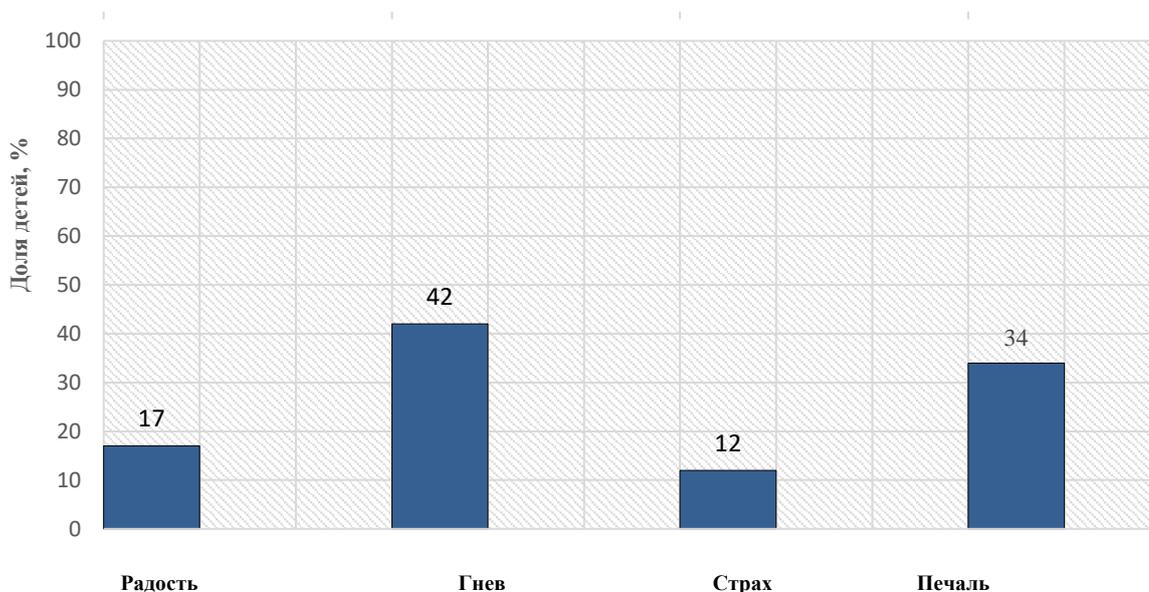


Рисунок 5. Выраженность эмоций в отношениях со сверстниками по методике анкеты, направленного на выявление выраженности эмоций

Исходя из полученных данных, можно говорить о том, что большинство учащихся, попадая в затруднительные ситуации в отношениях с учителем, испытывают эмоцию страха, в ситуациях затруднения в отношениях с родителями – эмоцию печали. В затруднительных ситуациях, возникающих в отношениях со сверстниками, учащиеся чаще всего испытывают эмоцию гнева.

Измерение самооценки по методике Дембо-Рубинштейн показало, что у обучающихся второго класса (Приложение Г), преобладает высокий уровень самооценки - 74%. При этом 22% учеников имеют средний уровень самооценки, остальные 4% низкий. На рисунке 6 представлено распределение уровней самооценки учащихся второго класса.

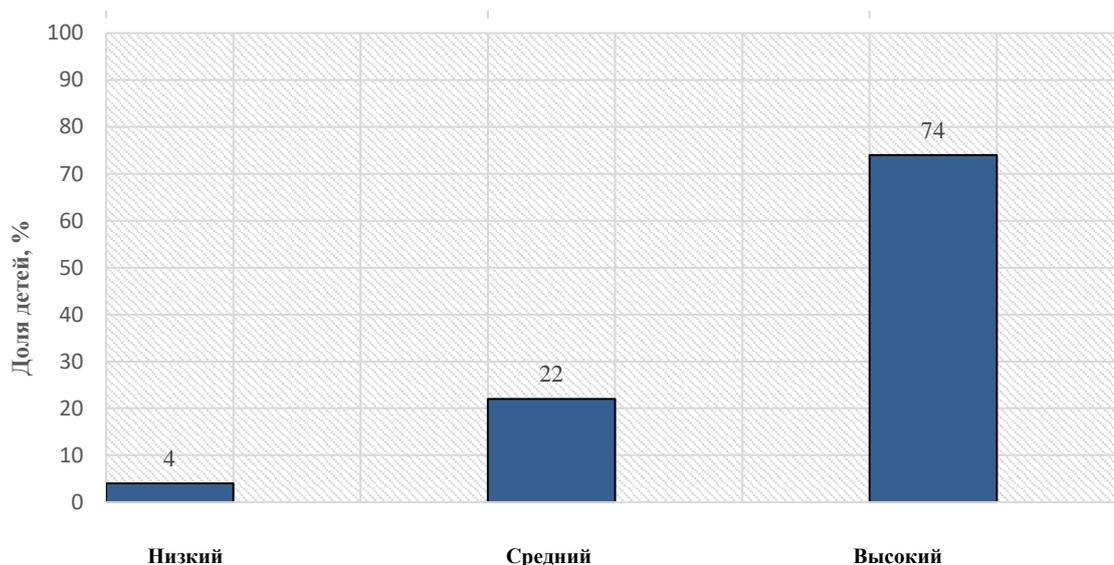


Рисунок 6. Уровни самооценки учащихся по методике Дембо-Рубинштейн

Как видно из гистограммы рисунка 6 большая часть обучающихся в исследуемых группах имеют высокий уровень самооценки.

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

Интересно, что эмоции радости и гнева второклассников к учителю

прямо пропорционально связаны с переживанием страха, связанного с отношениями со сверстниками. По всей видимости, в этом возрасте дети уже начинают ценить сверстников как важную часть своей жизни, и, оказываясь в затруднительном положении перед учителем, они, одновременно, оказываются в трудном положении в глазах сверстников, что и вызывает у них страх. С другой стороны, вызывая похвалу учителя, они могут вызвать насмешки со стороны сверстников, что тоже ставит их в затруднительное положение. Поэтому радость по отношению к учителю, связана у них со страхом перед одноклассниками.

### **2.3. Программа мероприятий по психологической коррекции переживаний младших школьников в ситуациях затруднения**

Для работы с детьми была составлена программа коррекции в форме психологического тренинга.

Коррекционная программа – это нормативный документ, определяющий содержание и последовательность коррекционно-развивающей работы. Как правило, она состоит из пояснительной записки, учебно-тематического плана, описание организационных форм работы по темам программы.

Цель программы: коррекция переживаний младших школьников в ситуациях затруднения посредством психологического тренинга. Структура программы представлена в Таблице 2.

Структура программы коррекции переживаний младших школьников в  
ситуациях затруднения

Блок 1. Диагностический
Использование методик для выявления страхов у детей: 1. Детский вариант теста рисуночной фрустрации Розенцвейга (модификация Н.В. Тарабриной) 2. Анкета, направленная на выявление выраженности эмоций в ситуациях затруднения 3. Методика измерения уровня самооценки Дембо-Рубинштейна
Блок 2. Информационный
Проводится просветительская работа с близким окружением ребенка (родителями, педагогами) для того, чтобы ребенку была оказана помощь и поддержка в преодолении страхов со всех сторон
Блок 3. Коррекционный
Проведение тренинга по коррекции переживаний младших школьников в ситуациях затруднения, состоящего из 7 занятий (Приложение А)

Для проведения и осуществления программы коррекции переживаний младших школьников в ситуациях затруднения были отобраны дети среди вторых классов в МАОУ СОШ №XX г. Красноярска с высокими показателям Группы состояла из 25 человек, возраст от 8 до 9 лет. Проведенные методики показали, что у тревожных детей имеются школьные страхи. Наша задача - помочь детям научиться справляться с этими страхами, чтобы не было дальнейших осложнений не только со здоровьем, но и со школьной успешностью ребенка.

После выполнения программы коррекции переживаний младших школьников в ситуациях затруднения у детей, были проведены беседы и просветительская работа с родителями и педагогами, совместно с педагогом-психологом. Суть просветительской работы заключалась в том, что были оговорены некоторые рекомендации, для помощи ребенку со стороны

родителей и педагогов, для лучшей адаптации, социализации и успеваемости второклассника.

Тренинговая программа основана на изучении работ таких авторов, как А.В. Микляева, П.В. Румянцева, А.М. Прихожан, М.А. Панфилова.

Далее проводился психологический тренинг с группой детей, состоящий из 7 занятий. Подробное описание занятий представлено в Приложении А. Продолжительность одного занятия составляла примерно 40-60 минут.

Сроки проведения: с марта по апрель 2024 года, два раза в неделю.

Описание тренинговых занятий коррекции переживаний младших школьников в ситуациях затруднения представлено в Таблице 3.

Таблица 3

Описание тренинговых занятий

Этапы	Задачи	Занятия	Время проведения
Вводная часть (1 занятие)	- ознакомить участников с целью занятия; - сформировать доверие и сплоченность участников группы	1. «Привет, это я!»	40-60 минут
Основная часть (5 занятий)	- снизить эмоциональное напряжение;	2. «Мое настроение» 3. «Мои страхи» 4. «Я ничего не боюсь!»	40-60 минут
	- корректировать уровень тревожности	5. «Волшебный лес» 6. «Сказочная шкатулка»	40-60 минут
Заключительная часть (1 занятия)	- развить социальное доверие; - оптимизировать уверенность	7. «Солнце в ладошке»	40-60 минут

## 2.4. Результативность программы мероприятий по психологической коррекции переживаний младших школьников в ситуациях затруднения

После проведения занятий по программе коррекции мы провели повторные замеры коррекции переживаний младших школьников в ситуациях затруднения детей с использованием следующих методик: детский вариант теста рисуночной фрустрации Розенцвейга (модификация Н.В. Тарабриной) Приложение Д, анкета, направленная на выявление выраженности эмоций в ситуациях затруднения и методика измерения уровня самооценки Дембо-Рубинштейна. Результаты диагностики после проведения программы коррекции расположены в Приложении Е. Результаты диагностики по методике Розенцвейга (модификация Н.В. Тарабриной) в виде сравнительных диаграмм до и после проведения программы коррекции представлены на рисунках 7-8.

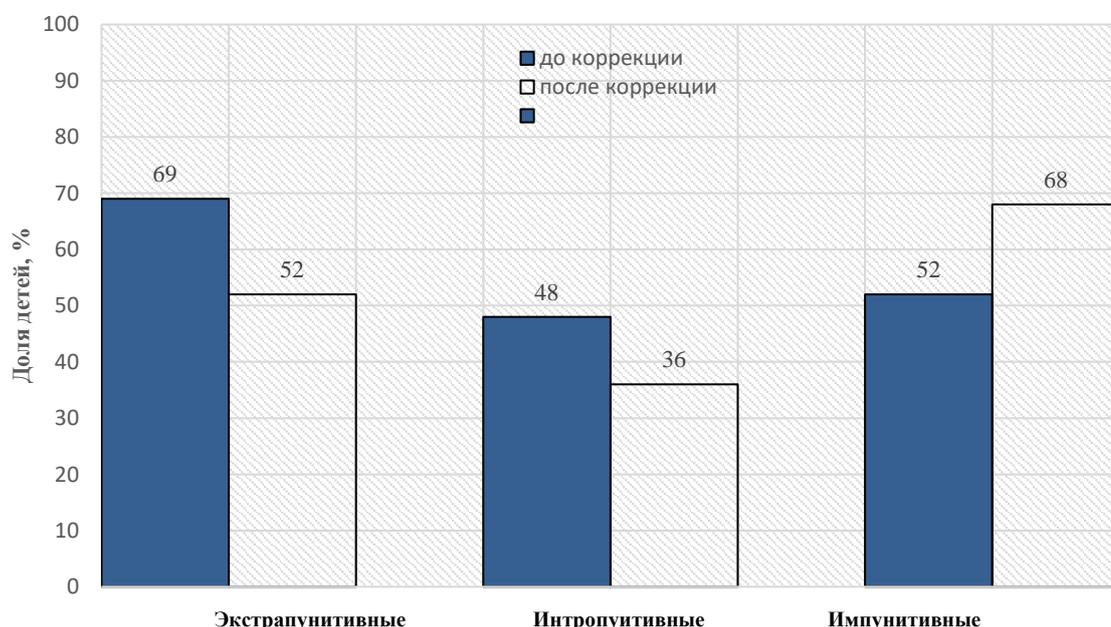


Рисунок 7. Тенденция по направлению реакции учащихся во фрустрирующих ситуациях до и после проведения коррекции по методике Розенцвейга

По данным рисунка 7 тенденция по направлению реакции учащихся во фрустрирующих ситуациях после проведения коррекции привела к уменьшению экстрапунитивных (на 16%) и интропунитивных реакций (на 12%), при этом наблюдается рост реакций импунитивных (на 7%).

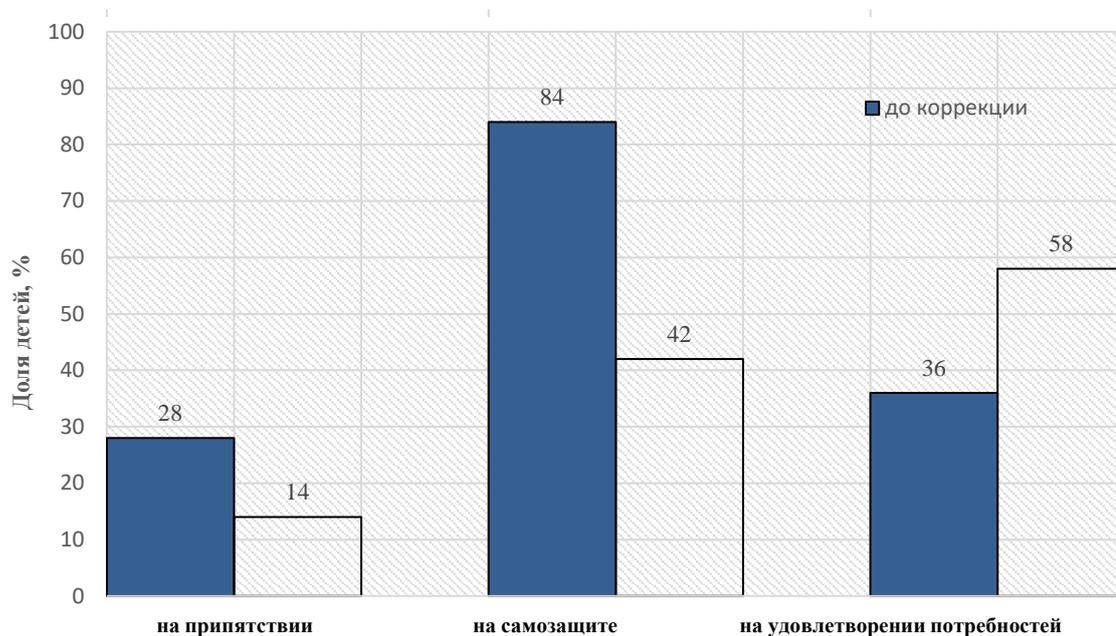


Рисунок 8. Тенденция по типу реакции учащихся во фрустрирующих ситуациях до и после проведения коррекции по методике Розенцвейга

По данным рисунка 8 тенденция по типу реакции учащихся во фрустрирующих ситуациях после проведения коррекции привела к уменьшению типа реакции с фиксацией на препятствии на 14%, самозащите на 42% и росту типа реакции на удовлетворение потребностей на 22%.

Сравнительные диаграммы результатов опроса на выявление выраженности эмоций до и после применения методики коррекции представлены на рисунках 9-11.

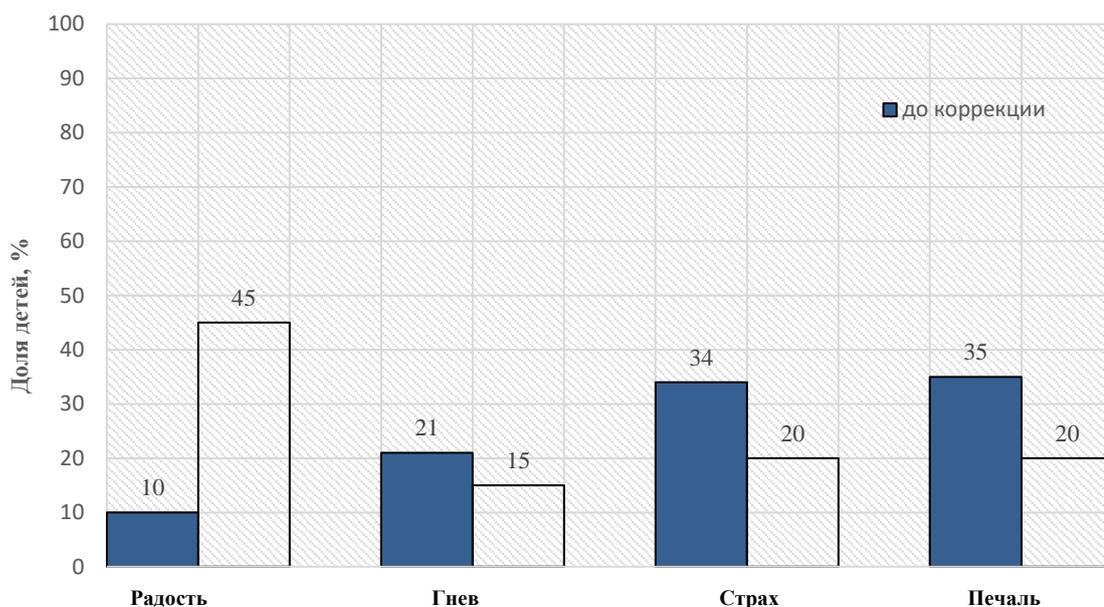


Рисунок 9. Сравнительная диаграмма выраженности эмоций в отношениях с учителем до и после коррекции по методике анкеты, направленной на выявление выраженности эмоций

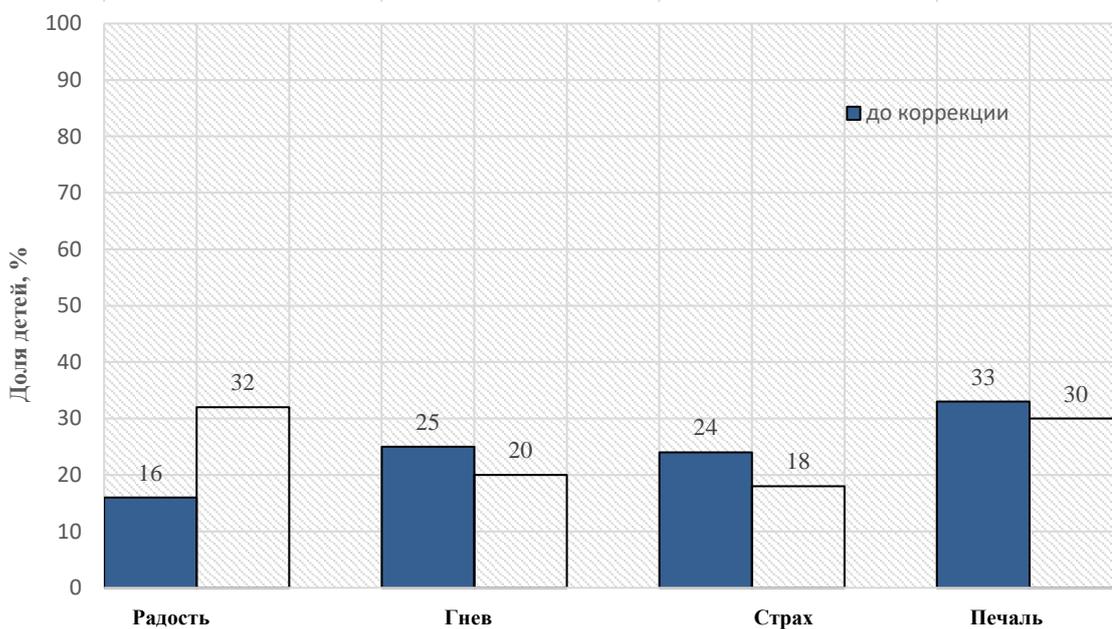


Рисунок 10. Сравнительная диаграмма выраженности эмоций в отношениях с родителями до и после коррекции по методике анкеты, направленной на выявление выраженности эмоций

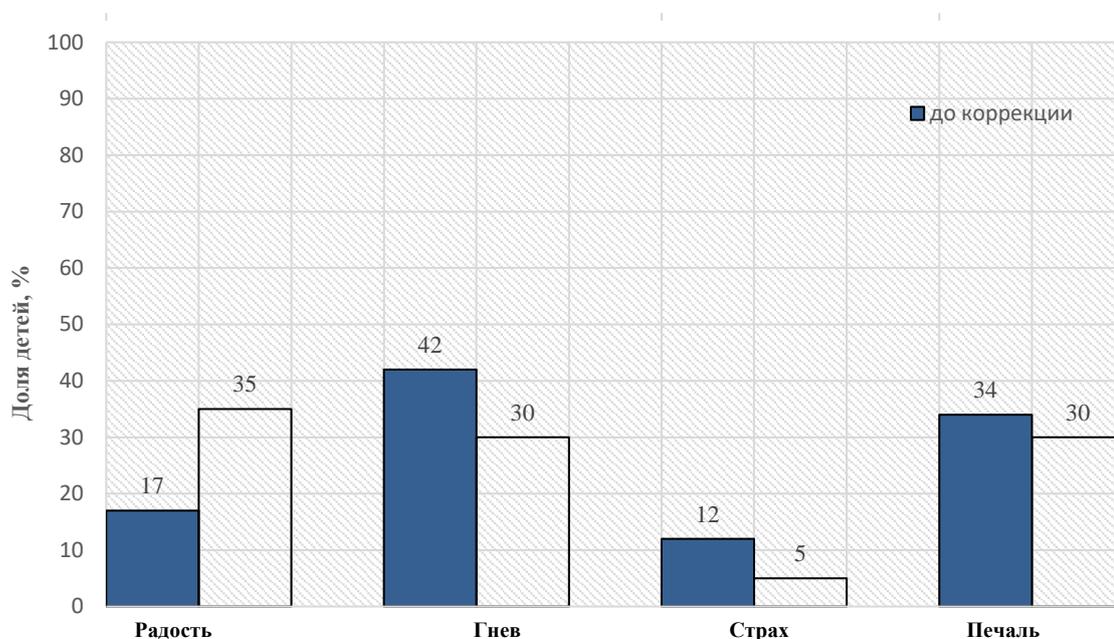


Рисунок 11. Сравнительная диаграмма выраженности эмоций в отношениях со сверстниками до и после коррекции по методике анкеты, направленной на выявление выраженности эмоций

Из полученных данных диаграмм на рисунках 9-11 можно сделать вывод о том, что после проведения коррекции у большинства детей наблюдается общая тенденция к снижению выраженности эмоций по уровню страха. Особенно заметно снижение страха в отношениях с учителем - на 14%. Показатели, которые изначально ярко выделялись: гнев и печаль также снизились. Наибольшее снижение выраженности эмоции гнева произошло в отношениях со сверстниками – 12%. Наибольшее снижение выраженности эмоции печали произошло в отношениях с учителем и составило 15%. Также после проведения коррекции наблюдается общий рост уровня радости во всех рассматриваемых отношениях. Максимальный рост выраженности эмоции радости произошел в отношениях с учителем.

На рисунке 12 представлено распределение уровней самооценки учащихся по методике Дембо-Рубинштейн.

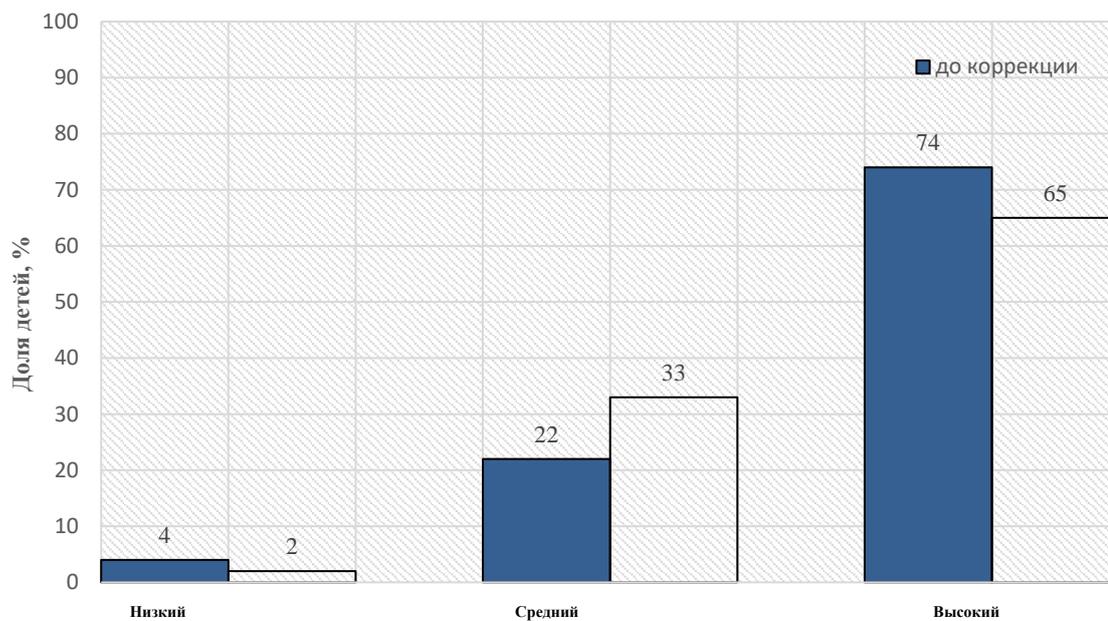


Рисунок 12. Уровни самооценки учащихся до и после проведения коррекции по методике Дембо-Рубинштейн

Из данных рисунка 12 можно заключить, что проведенная программа коррекционных мероприятий привела к снижению уровней самооценки «высокий» на 9% и низкий на 2% и росту уровня «средний» на 11%.

## Выводы по Главе 2

1. По результатам психодиагностического обследования, было выявлено, что большинство учащихся младших классов испытывают страхи, связанные с учебным процессом.

2. С целью коррекции переживаний младших школьников в ситуациях затруднения младших школьников была составлена специальная программа коррекционных мероприятий. Программа включала несколько этапов:

- выявление переживаний младших школьников в ситуациях затруднения;

- проведение консультаций с родителями и педагогами совместно с педагогом-психологом;

- организация психологического тренинга для коррекции переживаний младших школьников в ситуациях затруднения посредством психологического тренинга.

3. С целью оценки результативности программы, были проведены соответствующие сравнительные исследования. В ходе проведенных исследований было выявлено:

- снижение выраженности эмоций тревожности по уровню страха. Максимальное снижение составило 14% в отношениях с учителем;

- наибольшее снижение выраженности эмоции гнева произошло в отношениях со сверстниками составило 12%;

- наибольшее снижение выраженности эмоции печали произошло в отношениях с учителем и составило 15%;

- также после проведения коррекции наблюдается общий рост уровня радости во всех рассматриваемых отношениях;

- максимальный рост выраженности эмоции радости произошел в отношениях с учителем;

- тенденция по направлению реакции учащихся во фрустрирующих ситуациях после проведения коррекции привела к уменьшению

экстрапуитивных на 16% и интропуитивных реакций на 12%, при этом наблюдается рост реакций импуитивных (на 7%);

- тенденция по типу реакции учащихся во фрустрирующих ситуациях после проведения коррекции привела к уменьшению типа реакции с фиксацией на препятствии на 14%, самозащите на 42% и росту типа реакции на удовлетворение потребностей на 22%;

- проведенная программа коррекционных мероприятий привела к снижению уровней самооценки «высокий» на 9% и низкий на 2% и росту уровня «средний» на 11%.

Таким образом, результаты показывают, что разработанная программа эффективна.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

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

Переживания младших школьников в ситуациях затруднения возникают из-за слишком высоких требований со стороны педагогов и родителей, постоянных упреков, которые могут вызвать чувство вины, а также из-за того, что родители сдерживают свои эмоции в присутствии многочисленных страхов, опасностей и тревог, а также из-за слишком строгого воспитания.

Данное исследование было проведено в МБОУ СОШ города Красноярска. В период с марта по апрель 2024 года были задействованы дети второго класса в возрасте от 8 до 9 лет. В ходе исследования были использованы следующие методики:

- детский вариант теста рисуночной фрустрации Розенцвейга (модификация Н.В. Тарабриной);
- анкета, направленная на выявление выраженности эмоций в ситуациях затруднения;
- методика измерения уровня самооценки Дембо-Рубинштейна.

Мы составили программу психологического тренинга для коррекции переживаний младших школьников в ситуациях затруднения у младших школьников. После проведения диагностических работ были выявлены дети с повышенным уровнем эмоциональных переживаний.

В ходе проведенных исследований было выявлено:

- снижение выраженности эмоций переживаний по уровню страха. Максимальное снижение составило 14% в отношениях с учителем. Наибольшее снижение выраженности эмоции гнева произошло в отношениях со сверстниками составило 12%. Наибольшее снижение выраженности эмоции печали произошло в отношениях с учителем и составило 15%. Также после

проведения коррекции наблюдается общий рост уровня радости во всех рассматриваемых отношениях. Максимальный рост выраженности эмоции радости произошел в отношениях с учителем;

- тенденция по направлению реакции учащихся во фрустрирующих ситуациях после проведения коррекции привела к уменьшению экстрапунитивных на 16% и интропунитивных реакций на 12%, при этом наблюдается рост реакций импунитивных (на 7%). Тенденция по типу реакции учащихся во фрустрирующих ситуациях после проведения коррекции привела к уменьшению типа реакции с фиксацией на препятствии на 14%, самозащите на 42% и росту типа реакции на удовлетворение потребностей на 22%;

- проведенная программа коррекционных мероприятий привела к снижению уровней самооценки «высокий» на 9% и низкий на 2% и росту уровня «средний» на 11%.

Анализ данных, полученных на основе примененных методик исследования позволяет заключить, что для большинства детей наблюдается снижение уровня эмоциональных переживаний в ситуациях затруднения. Таким образом, разработанная программа показала результативность в снижении эмоциональных переживаний младших школьников в ситуациях затруднения.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Батюта М.Б., Князева Т.Н. Возрастная психология // Учебное пособие. М.: Логос, 2013. 306 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер-Пресс, 2009. 398 с.
3. Брушлинский А.В., Зинченко В.П., Петровский А.В. и др.; Общая психология. М.: Просвещение, 1986. 464. 20 с.
4. Буторина А.Н. Психолого-педагогические особенности формирования познавательного интереса у младших школьников // Вестник ТОГИРРО. 2016. № 1. С. 234-235.
5. Вилюнас В.К. Психология эмоций. М.: Издательство Московский университет, 1984. 288 с.
6. Выготский Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития. М.: 1972. №2.
7. Гарбузов В.И. Нервные дети: Советы врача // М.: Медицина, 1990. 176 с.
8. Глозман Ж.М., Зоткин В.В. Исследование уровня тревожности у больных с афазией // Вестник МГУ. М.: 1983. № 1. С. 56-58.
9. Долгова В.И., Меркулова Н.А., Рокицкая Ю.А. // Готовность родителей к воспитанию детей в замещающей семье. М.: Издательство Перо, 2015. 180 с.
10. Ермолаева М.В. Психология развития // Московский психолого-социальный институт. Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 336 с.
11. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. СПб.: Гиппократ, 1995.
12. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия // Серия «Психология ребенка» М.: Издательство ЭКСМО-Пресс, 2000. 448 с.
13. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей // Серия «Психология ребёнка». СПб.: 2000.

14. Имедадзе Н.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте // Психологические исследования. 2006. С. 45- 57.
15. Ивлева Е.И., Щербатых Ю.В. Психофизиологические и клинические аспекты страха, тревоги и фобий. Воронеж, 1998. 37 с.
16. Кисловская В.Р. «Ребенок дошкольник» М.: Педагогика, 1989. 64 с.
17. Ковалев С.В. Психология современной семьи: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1983. 4 с.
18. Коломинский Е.А. Детская психология // Учебное пособие. М.: Дело, 1997.
19. Кочубей Б.И. Эмоциональная устойчивость школьника. М.: Знание, 1988. 80.
20. Левитов Н.Д. Психология характера. М.: Просвещение, 1969. 424 с.
21. Минаева Н.В. Профилактика отклоняющегося поведения у учащихся младших классов // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. 2017. № 1. С. 112-116.
22. Микляева А.В., Румянцева, П.В. Школьная тревожность // диагностика, коррекция. СПб.: Речь, 2004. 248 с.
23. Мэй Р. Краткое изложение и синтез теорий тревожности. Тревога и тревожность. СПб.: Питер, 2001
24. Немов Р.С. Психология. Общие основы психологии. М.: ВЛАДОС, 2013. 687 с
25. Немов Р.С. Психология. Психодиагностика // Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. М.: ВЛАДОС, 2001. 3.
26. Панфилова М.А. Тревожность и её коррекция у детей // Школа здоровья, 2006, №1.
27. Петровский В.А. Учимся общаться с ребенком. М.: 1993.

28. Практикум по психологии состояний // Под редакцией А.О. Прохорова. СПб.: Речь, 2014. 480 с
29. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст // Серия «Детскому психологу». СПб.: Питер, 2009. 192 с.
30. Прихожан А.М. Развитие уверенности в себе и способности к самопознанию у детей 10 - 12 лет: Программа курса занятий // Руководство практического психолога. М.: 1995.
31. Прихожан А.М. «Тревожность у детей и подростков // Психологическая природа и возрастная динамика». Москва-Воронеж, 2000.
32. Прихожан А.М. Тревожность и страх у младших школьников // Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. М.: 1994.
33. Прихожан А.М. К построению коррекционных программ по преодолению тревожности у подростков и юношей // Научные основы прикладной психологии. М.: 1989. С. 145 - 146.
34. Прихожан А.М. Психология тревожности. СПб.: 2009. С. 97-103.
35. Прохоров А.О. Психические состояния и их функции. Казань, 1994.
36. Прохоров А.О. Неравновесные психические состояния и их характеристики в учебной и педагогической деятельности // Вопросы психологии. 1996. № 4.
37. Ромицына Е.Е. Методика «Многомерная оценка детской тревожности». М.: «Речь», 2006.
38. Савина Е., Шанина Н. Тревожные дети // Журнал Дошкольное воспитание, 1996.
39. Солдатова М.С. Роль бабушек и дедушек в воспитании детей // Новое слово в науке: перспективы развития. 2014. № 2 (2). 159 с.
40. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. М.: ЭКСМО Пресс, 2000. 400 с.

41. Суворова В.В. Психофизиология стресса. М.: 1975.
42. Тест Розенцвейга. Методика рисуночной фрустрации (модификация Н.В. Тарабриной) // Диагностика эмоционально-нравственного развития. СПб.: 2002. С. 150 - 172.
43. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. М.: Научная литература, 1989.
44. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: 1990. 271 с.
45. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М.: 1993.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

#### Содержание тренинговых занятий

##### Занятие 1. «Всем привет, ЭТО Я!»

Цель: познакомить участников друг с другом, повысить позитивный настрой и сплоченность ребенка, способствовать эмоциональному и мышечному расслаблению. Приветствия от участников занятия

##### 1. Упражнение «Познакомимся»

Детям рекомендуется написать свои имена на бумаге и нарисовать свои собственные символы. Затем они должны разбиться на пары и попытаться найти что-то общее со своими символами. Вы можете комбинировать эти символы, чтобы придумать историю.

##### 2. Упражнение «Волшебный шар».

Дети садятся вокруг. Ведущий говорит им, чтобы они закрыли глаза и сделали из ладони «лодочку». Затем он вкладывает в руку каждого ребенка по стеклянному шару и рассказывает им о чувствах, возникших во время выполнения упражнения, наблюдая за мячом открытыми глазами, когда он согревает его, перекачивает, вдыхает его и дарит ему частичку своего тепла и привязанности.

##### 3. Упражнение «Доброе приведение».

Ведущий предлагает детям немного похулиганить и сыграть роль добрых привидений, чтобы немного напугать друг друга. По хлопку ведущего дети должны согнуть руки в локтях, растопырить пальцы и страшным голосом произнести звук «у».

##### 4. Упражнение «Нарисуй настроение».

При обсуждении рисунка попросите детей угадать, где находится настроение. Затем все дети сходятся в круг, кладут руки друг другу на плечи и мысленно проговаривают добрые пожелания кому-то из группы или всей группе в общем.

## Занятие 2. «Мое настроение»

Цель: понимание и определение собственного самочувствия, уменьшение эмоционального напряжения, тревожности, а также понижение мышечных зажимов.

Занятие начинается с обращения к детям: «Каково ваше настроение сегодня?»

Беседуем и слушаем варианты ответов

### 1. Разминка «Настроение»

Используя сравнительные образы, дети садятся в круг и рассказывают всем, каково их настроение. Ведущий начинает первым и произносит: «Мое настроение как будто белое мягкое и пушистое облако в широком и ясном небе.»

### 2. Упражнение «Ласковый мелок»

Дети делятся на пары. Далее они по переменке рисуют любые предметы на спинах друг друга. Тот, на ком нарисовали предмет должен угадать, что изображено. Анализируем эмоции и чувства.

### 3. Упражнение «Злые и добрые кошечки»

Необходимо изобразить ручеек. По обе стороны сформированного ручья располагаются злые кошечки. Злые кошечки дразнятся и злятся друг на друга. По команде ведущего переходят в середину ручья и становятся добрыми, ласкают друг друга и говорят добрые и приятные слова и фразы.

В ходе упражнения ведем анализ возникших чувств и эмоций.

### 4. Упражнение «Возьми и передай»

Дети собираются в общий круг, берут друг друга за руки, взгляд направлен друг другу в глаза и при помощи мимических жестов пытаются передавать настроение радости, а также улыбку доброты.

### 5. Упражнение «Превращения»

Ведущий произносит детям:

- нахмуриться как... осенняя тучка; сердитый человек;
- позлиться как... злобный волшебник; два барана на мосту;

оголодавший волк; мальчик, у которого забрали мячик;

- испугаться как ... заяц, внезапно увидевший волка; птенец, выпавший из своего гнезда;

- улыбнуться как ... котик на солнышко; солнышко в небе; хитрая лисица.

После проведения всех упражнений дети собираются в круг, кладут руки на плечи соседей и мысленно внутренним голосом говорят добрые пожелания кому-нибудь из группы или группе в общем.

### Занятие 3. «Мои страхи»

Цель: стимулирование аффективной сферы ребёнка, повышение психического тонуса у детей.

#### 1. Упражнение «Расскажи свой страх»

Ведущий говорит детям о своих личных страхах, таким образом показывает, что страх – это нормальное чувство для людей и его не стоит стыдиться. После чего ребята сами начинают рассказывать, чего они боялись в детстве, когда были малышами.

#### 2. Рисование на тему «Чего я боялся, когда был маленьким...»

Дети изображают свои личные страхи, при этом, не показывая никому в группе.

#### 3. Упражнение «Чужие рисунки»

Детям по очереди показывают рисунки с изображенными «страхами», только что нарисованными ими же самими, все вместе они должны подумать и сказать, чего могли бояться дети на этих картинках и как всем вместе им нужно оказать помощь.

#### 4. Упражнение «Дом страхов и ужасов»

Детям нужно нарисовать обитателей своего дома ужасов. Все нарисованные страхи и ужасы должны остаться в кабинете у педагога-психолога.

Далее, дети собираются в общий круг, кладут руки на плечи соседям и

мысленно внутренним голосом произносят самые добрые пожелания кому-нибудь из группы или группе в общем.

#### Занятие 4. «Я ничего не боюсь»

Цель: преодоление негативных переживаний, символическое уничтожение страха, уменьшение эмоционального напряжения.

##### 1. Упражнение «Смелые ребята»

Дети выбирают ведущего – он становится страшным драконом. Ребёнок-ведущий встает на стул и говорит устрашающим голосом: «Бойтесь, меня, бойтесь!» Ребята отвечают:

«Мы не боимся тебя, дракон!» Так нужно повторить два-три раза и от слов детей в ответ дракон постепенно становится меньше и в итоге ребёнок-ведущий соскакивает со стула, превращается в крохотного воробушка и изображает эту птичку.

##### 2. Упражнение «Азбука страхов»

Детям предлагается изобразить на бумаге множество, страшных героев на каждом отдельном листке и придумать для них соответствующие имена. После чего ребята должны рассказать и описать то, что они нарисовали. Далее каждому из участников игры предлагается немного поколдовать и превратить страшных героев в веселых, дорисовав на них.

##### 3. Упражнение «Страшная сказка»

Дети и взрослый придумывают совместно страшную сказку. Каждый рассказывает по очередности одно-два предложения из выдуманной сказки. Придуманная таким образом сказка должна собрать так много страшного невпопад, чтобы это страшное в итоге превратилось в веселое и смешное.

##### 4. Упражнение «На лесной полянке»

Ведущий просит детей вообразить, что они очутились на солнечной поляне. На поляну с каждой стороны полянки собрались обитатели леса – различные букашки и таракашки.

Играет музыкально сопровождение, ребята превращаются в обитателей леса. Выполняют задания, созданные специально для каждого персонажа

(жуку, гусенице, бабочке, муравью и т. д.)

#### 5. Упражнение «Мы тебя не боимся»

Один из детей становится напротив ведущего, все остальные ребята пытаются его напугать по очереди. Ребёнок громким и уверенным голосом восклицает: «Я тебя небоюсь!»

В заключении, все вместе собираются в общий круг, кладут руки на плечи друг другу и мысленно произносят добрые пожелания кому-либо из группы или группе в общем.

### Занятие 5. «Волшебный лес»

Цель: совершенствование навыка способности передавать собственное эмоциональное состояние посредством художественного образа, снижение психоэмоционального напряженного состояния, повышение личной уверенности в себе.

#### 1. Упражнение «Моя семья»

Детям нужно рассказать за что их любят взрослые и родители и за что они любят их.

#### 2. Упражнение «Неопределённые фигуры»

Ведущий на доске изображает разные фигуры, дети говорят с какими страшными существами они ассоциируются и на каких похожи.

#### 3. Рисование сна.

Каждый из детей должен вспомнить, что он видел во сне и далее описывает свой сон.

#### 4. Игра «Тропинка»

Ребята строятся затылок к затылку и двигаются змеей по воображаемой траектории - тропинке. По команде от ведущего игры ребята должны преодолеть выдуманные препятствия. «Спокойно двигаемся по тропе... Вокруг кустарники, лес, зелёная трава... Внезапно на тропинке появились лужи...1-ая...2-ая...3-я. Спокойно идём по тропинке... Вдруг перед вами ручеек. Через него проложен мостик. Проходим по мосту и держимся за перила. Спокойно идём по тропе... и т. д. до окончания игры.

5. Совместный рисунок по сочинённой общей истории на тему: «Волшебный лес»

В конце ведущий просит ребят вообразить тот лес, по которому они все вместе шли по тропке. Затем идет обсуждение, что вышло и что удалось изобразить совместно.

#### Занятие 6. «Сказочная шкатулка»

Цель: Формирование положительной «Я-концепции», самопринятия, уверенности в себе, снижение тревожности, выявление положительных черт личности.

##### 1. Игра «Сказочная шкатулка»

Ведущий повествует детям, что сказочная фея прилетела и взяла с собой волшебную шкатулку, в которой прятались сказочные герои. После чего он говорит: «Вспомните своих самых любимых героев сказки и расскажите о том, какие они и почему они вам так нравятся». Далее при помощи волшебной палочки все ребята представляют, что они превращаются в героев своих любимых сказок.

##### 2. Упражнение «Страхи — это не наше»

Ребята в кругу передают мяч друг другу. Тот, кто получил мяч должен рассказать про тот или иной страх, говоря при этом громко и уверенно «Я... этого не боюсь!»

##### 3. Игра «Принц и принцесса»

Ребята собираются в круг. В центр круга устанавливается стул – это трон. Ведущий говорит: «Кто сегодня хочет быть Принцем (Принцессой)?». По желанию ребята садятся на трон. Все оставшиеся дети должны оказывать внимание принцу (принцессе), говорить что-то доброе и хорошее.

##### 4. Упражнение «Придумай весёлый конец»

Ведущий читает детям только начало детской страшной сказки. Ребятам нужно выдумать веселое продолжение и конец сказки.

##### 5. Рисование на тему «Волшебные зеркала»

Ведущий просит изобразить себя на 3-ех зеркалах, но не простых,

магических: в первом зеркале – очень маленьким и запуганным; во-втором – большим и радостным; в третьем - бесстрашным и сильным.

После ведущий спрашивает: какой человек вам нравится больше? На кого из этих людей ты сейчас больше похож? В какое из зеркал ты чаще всего смотришься?

Слушаем ответы всех детей.

Ребята собираются в один общий круг, кладут руки на плечи соседу и мысленно проговаривают самые добрые пожелания кому-нибудь из группы или группе в целом.

### Занятие 7. «Солнце в ладошке»

Цель: освобождение от негативных эмоций, развитие социального доверия, повышение уверенности в себе и собственной значимости в глазах окружающих людей.

Приветственное слово. Мы должны узнать, с каким настроением пришли дети на занятие.

#### 1. Упражнение «Неоконченные предложения»

Детям говорят предложения, для которых нужно придумать окончание:

«Я люблю...», «Меня любят...», «Я не боюсь...», «Я верю, В меня верят...», «Обо мне заботятся...»

#### 2. Упражнение «Комплименты»

Дети собираются в круг и берут друг друга за руки. Смотрят в глаза соседа, и ребёнок говорит: «В тебе мне нравится...» Принимающий кивает головой и отвечает: «Спасибо, мне очень приятно!»

Данная игра продолжается до окончания круга. После чего идет обсуждение чувств, которые испытали ребята в ходе данного задания.

#### 3. Упражнение «В лучах солнышка»

Ведущий игры изображает солнышко на бумаге, в лучах которого расположены фотографии каждого ребенка. По хлопку ведущего ребята по переменке называют понравившиеся им качества указанного ребёнка, которые он показал в ходе занятий.

#### 4. Упражнение «Солнце в ладошке»

Цель: снятие эмоционального перенапряжения.

Ведущий читает стихотворение, затем каждый из ребят рисует и дарит подарки (рисунки) друг другу.

Солнышко в ладошке, тень на дорожке,  
Крик петушиный, мурлыканье кошки,  
Птица на ветке, цветок у тропинки,  
Пчелка на цветочке, муравей на травинке,  
И рядышком - жук, весь покрытый загаром. -И  
всё это - мне, и всё это- даром!  
Вот так – ни за что! Лишь бы жил я и жил,  
любил этот мир и другим сохранил....

Далее наступает этап хоровода по кругу, где дети прощаются со всеми и желают друг другу всего самого хорошего.

Стимульный материал к тесту рисуночной фрустрации Розенцвейга



Рис. 4

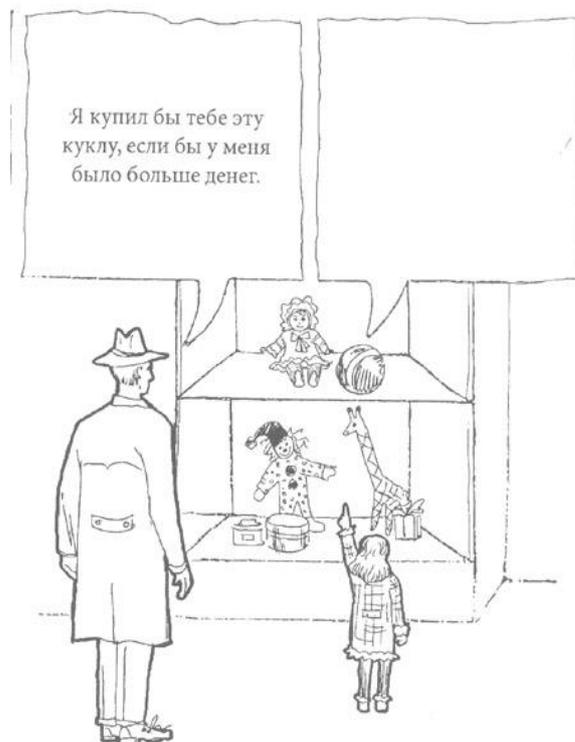


Рис. 5



Рис. 6



Рис. 7



Рис. 8



Рис. 9



Рис. 10



Рис. 14



Рис. 17



Рис. 21



Рис. 22



Рис. 24

Бланк опроса, направленный на выявление выраженности эмоций в  
ситуациях затруднения

Имя \_\_\_\_\_

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

Бланк стимульного материал к методике диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн

Здоровый



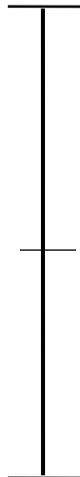
Больной

Аккуратный



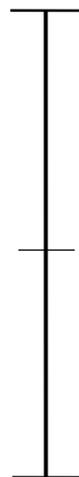
Неаккуратный

Добрый



Злой

Умный



Глупый

Веселый



Скучный

Имя \_\_\_\_\_

Полученные результаты по методике теста рисуночной фрустрации  
Розенцвейга обучающихся 2-го класса после проведения коррекции

Показатели ФИО	Е	І	М	OD	ED	NP
1. Н. К.	5	3	3	1	6	4
2. Д. Г.	6	2	3	3	5	3
3. С. С.	6	3	2	1	6	4
4. Б. А.	7	3	1	1	6	5
5. В. В.	2	3	6	2	6	3
6. Д. С.	4	3	4	1	7	3
7. А. С.	3	4	5	4	5	3
8. В. С.	1	4	5	5	4	1
9. А. А.	4	2	6	1	6	5
10. А. П.	1	3	5	3	3	3
11. Д. А.	3	3	4	4	4	3
12. К. Б.	5	4	1	4	5	1
13. Л. Т.	2	4	6	4	5	3
14. А. Р.	1	5	3	2	3	6
15. И. О.	3	2	4	2	4	3
16. Г. К.	4	2	4	0	6	4
17. Г. Б.	0	5	7	0	7	5
18. А. Л.	4	3	3	3	4	3
19. И. В.	2	3	5	0	5	5
20. П. К.	5	3	4	6	5	1
21. З. К.	2	4	6	3	3	6
22. Н. Х.	6	0	6	4	5	3
23. И. Д.	4	4	4	3	5	3
24. М. К.	6	3	3	0	7	3
25. С. П.	3	6	2	2	6	3
Среднее значение (в баллах)	3,56	3,24	4,08	2,36	5,12	3,44
Высокие и средние значения баллов (% от группы)	52	36	85	15	70	56

Полученные результаты измерения самооценки обучающихся 2-го класса по методике Дембо-Рубинштейн после проведения коррекции

№	ФИО	Уровень самооценки
1	Н. К.	Высокий (83%)
2	Д. Г.	Средний (53%)
3	С. С.	Высокий (67%)
4	Б. А.	Высокий (75%)
5	В. В.	Высокий (82%)
6	Д. С.	Высокий (86%)
7	А. С.	Высокий (75%)
8	В. С.	Высокий (100%)
9	А. А.	Высокий (63%)
10	А. П.	Высокий (65%)
11	Д. А.	Высокий (67%)
12	К. Б.	Высокий (88%)
13	Л. Т.	Высокий (72%)
14	А. Р.	Высокий (66%)
15	И. О.	Высокий (80%)
16	Г. К.	Высокий (88%)
17	Г. Б.	Высокий (88%)
18	А. Л.	Средний (55%)
19	И. В.	Средний (50%)
20	П. К.	Средний (58%)
21	З. К.	Средний (53%)
22	Н. Х.	Средний (55%)
23	И. Д.	Средний (50%)
24	М. К.	Средний (52%)
25	С. П.	Низкий (40%)
Распределение обучающихся по уровням самооценки (%)		Высокий – 65% Средний – 33% Низкий – 2%