

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 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

МАНВЕЛЯН ЛЮДМИЛА ОГАНЕСОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРАХОВ И ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В
УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

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

21.05.2019

Руководитель

канд. психол. наук, доц. Дубовик Е.Ю.

21.05.2019

Дата защиты

Обучающийся

Манвелян Л.О.

Манвелян 21.05.2019

Оценка

Красноярск 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	4
1.1 Сущность понятия «тревожность»	4
1.2. Особенности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома	12
1.3 Особенности эмоциональных переживаний детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома	19
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	26
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА	27
2.1. Описание эмпирической выборки и методик исследования	27
2.2. Особенности проявления тревожности у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома	30
2.3 Рекомендации по снижению уровня тревожности детей младшего школьного возраста	31
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	44
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	45
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	47
ПРИЛОЖЕНИЕ	51

ВВЕДЕНИЕ

Психолого-педагогические исследования последних лет свидетельствуют о том, что высокий уровень тревожности детей младшего школьного возраста – достаточно распространенное явление. Исследованием тревожности у детей занимаются такие ученые как: И.В. Дубровина, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Е.Б. Ковалёва и другие [4].

Отсутствие своевременной психологической помощи может привести в дальнейшем к развитию тревожности, как устойчивой личностной черты, неуверенности в себе и окружающих, агрессии, что в дальнейшем может явиться препятствием для успешной адаптации ребенка к школе и последующего личностного развития [25].

В настоящее время остается актуальным исследование тревожности у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома. В детском доме дети не получают должной поддержки и взаимопонимания со стороны взрослых, не имеют опыта близких межличностных отношений, которые являются залогом гармоничного развития личности. Развитие тревожности у детей, воспитывающихся в условиях детского дома, может привести к деформации личности, проблемам в развитии и социализации.

Цель исследования: выявить особенности проявления тревожности у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома.

Задачи исследования:

1. Проанализировать понятие «тревожность»;
2. Рассмотреть особенности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома;
3. Раскрыть особенности эмоциональных переживаний детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома;

4. Подобрать методику для изучения тревожности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома;
5. Выявить особенности проявления тревожности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома;
6. Разработать рекомендации для коррекции тревожности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома.

Объект исследования: тревожность детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: особенности проявления тревожности у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что существуют особенности в проявлении тревожности у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома от детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях семьи, а именно в видах страхов и уровне тревожности.

Методы исследования:

Теоретические: анализ, сравнение и обобщение психолого-педагогической литературы.

Эмпирические: тестирование.

Методика: «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен),
Методы количественной и качественной обработки полученных данных.

Методологические основы исследования: исследования тревожности А.И. Захарова, Е.Б. Ковалёва, а также исследования В.С. Мухиной, касающиеся психологических особенностей детей-сирот.

Практическая значимость: разработаны рекомендации по снижению тревожности у детей младшего школьного возраста. Могут использоваться психологами и педагогами при работе с детьми, воспитывающимися в условиях детского дома.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1 Сущность понятия «тревожность»

В современной науке существует множество точек зрения на проблему тревожности, ей посвящено большое количество исследований, причем не только в психологии и психиатрии, но и других науках.

В русском языке существуют два термина - это «тревога» и «тревожность», и для психологической науки эти понятия неравнозначны. Термин «тревога» обозначает эмоциональное переживание. Центральный элемент тревоги представляет собой ощущение угрозы. Тревожное состояние возникает у человека тогда, когда он воспринимает определенный раздражитель или ситуацию как несущие в себе актуально или потенциально элементы опасности, угрозы, вреда [5].

Таким образом, ситуативной тревогой будет являться показатель интенсивности переживаний, которые возникают по отношению к типичным событиям. Она может проявляться у разных людей в самых различных ситуациях, причем в одних она выступает отчетливо, а в других не проявляется вовсе. Первоначально у человека возникает только ситуативная тревожность, которая при неблагоприятных условиях может перерасти в личностную. Тревожность, в свою очередь, психологическая особенность, устойчивое свойство человека, характерная для него черта. Сюда можно отнести личностную тревожность - это готовность индивида к переживанию и волнению по поводу широкого круга субъективно значимых явлений. Личностная тревожность представляет собой базовую черту личности, которая формируется и закрепляется в раннем детстве [22].

Стоит отметить, что данное свойство человека может приобретать некоторые формы. Под формой тревожности понимается особое сочетание характера переживания, осознания, вербального и невербального выражения в характеристиках поведения, общения и деятельности. Форма тревожности проявляется в стихийно складывающихся способах ее преодоления и компенсации, а также в отношении человека к этому переживанию [6].

В настоящее время существуют и используются различные определения понятия тревожности. В «Философском энциклопедическом словаре» указывается, что «тревожность – чувство опасения или страха, часто не вполне оправданное. Тревожность отличается от настоящего страха, т.к. последний появляется в ответ на явную, непосредственную опасность, например, когда кто-либо угрожает физической сохранности человека. В противоположность этому тревожность возникает в ответ на достаточно безобидные ситуации или является результатом субъективных внутренних эмоциональных конфликтов, причины которых человек может сам и не осознавать» [23].

В «Справочнике по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста» говорится, что тревожность – это «индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к переживаниям тревоги» (где тревога – это «эмоциональное состояние острого внутреннего беспокойства, связываемого в сознании индивида с прогнозированием опасности»). Тревожность рассматривается авторами «как личностное образование и / или как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов».

Определение в «Психолого-педагогическом словаре для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений» следующее: «Тревожность – психическое явление, имеющее три формы: кратковременная эмоциональная реакция слабо выраженного неадекватного страха, влияющая на суждения и решения; аналогичное психическое состояние; свойство личности,

предрасполагающее к частым проявлениям реакций и состояний тревожности» [29].

Изучением данного вопроса занималось множество ученых, например, А.М. Прихожан указывает, что тревожность - это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грядущей опасности [31]. Он различает тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента. Автор указывает, что «тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие грядущей опасности является выражением неудовлетворения значимых потребностей человека: актуальных при ситуативном переживании тревоги и устойчиво доминирующих по гипертрофированному типу при устойчивой тревожности» [22; 23].

Н.Д. Левитов определяет тревожность как психическое состояние, которое вызывается возможными или вероятными неприятностями, изменениями в привычной обстановке и деятельности, задержкой приятного, желаемого и выражающееся в специфических переживаниях (опасение, волнение, нарушение покоя и др.) и реакциях [12; 28].

А.И. Белкин характеризует людей, пребывающих в состоянии тревожного напряжения таким образом: «у них, снижается способность реалистически воспринимать мир, усиливаются настороженность, подозрительность. Все трактуется в худшую сторону, все болезненно преувеличивается – неодобрение тревожная психика часто принимает за ненависть, холодность – за враждебность, несогласие – за жажду стереть в порошок. Потому, наверное, самая скорая и универсальная реакция тревоги – агрессия» [12].

Л.А. Китаев-Смык отмечает, что «широкое распространение получило в последние годы использование в психологических исследованиях дифференцированного определения двух видов тревожности: «тревожности характера» и «ситуационной тревожности, предложенное Ч.Д. Спилбергером».

При понимании тревожности как свойства темперамента некоторыми авторами в качестве основных факторов признаются природные предпосылки: свойства нервной и эндокринной систем, в частности, слабость нервных процессов [15].

З. Фрейд был одним из первых, описавших тревожность. Он выделил и акцентировал состояние беспокойства и тревоги, как эмоциональное, включающее в себя переживание ожидания и неопределенности, чувство беспомощности [33]. На тревожность З. Фрейд смотрел как на симптоматическое проявление внутреннего эмоционального конфликта, вызванного тем, что человек бессознательно подавляет в себе ощущения, чувства или импульсы, которые являются для него слишком угрожающими или раздражающими [Там же]. Тревожность также рассматривается как то, что возникает в ответ на угрозу «Я» или самооценке, и представляет возможным реагировать в угрожающих ситуациях адаптивным способом [34].

Влияние тревожности (как ситуативной, так и устойчивой) на деятельность широко рассматривалось К. Спенсом, Дж. Тейлор, которые, отличая тревожность от страха, считали ее «приобретенным» влечением, имеющим стойкий характер. Их интересовала энергетическая функция этого феномена, его ненаправленный, общеактивирующий характер. Так, было введено понятие уровня тревожности, которое, по мнению Дж. Тейлор не следовало приравнивать к уровню побуждения: тревожность «некоторым образом связана с эмоциональной чувствительностью, которая в свою очередь вносит свой вклад в уровень побуждения» [12; 15].

К.В. Спенсом была введена особая переменная между уровнем побуждения и проявлением тревожности, которая вызывается угрожающим стимулом и проявляется на операциональном уровне в виде возбуждения и соответствующих физиологических реакций, что может фиксироваться в процессе внешнего наблюдения, а также в самоотчетах испытуемых. Было выдвинуто и доказано предположение, что самоотчеты испытуемых могут

свидетельствовать о наличии определенных реакций, характеризующихся как симптомы хронической тревожности.

На этом основании Дж. Тейлор была разработана известная «шкала открытой тревожности», которая диагностирует индивидуальные различия в предрасположенности к переживанию тревожности.

Согласно теории социального научения, отрицательные факторы – раздражители (например, травмы, конфликты) обычно вызывают тревогу и страх, в то время как избегание этих раздражителей служит положительным подкреплением. Фиксация неправильных, неадекватных форм их преодоления приводит к возникновению психических и невротических нарушений.

Ю.Л. Ханин подчеркивает, что особую роль в детерминации эмоциональных реакций поведения человека, включенного в значимую деятельность, играют его личностные характеристики: эмоциональная устойчивость (неустойчивость), тревожность, уровень самооценки, агрессивность и др.

По определению Р.С. Немова, тревожность - постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства в специфических социальных ситуациях [20].

Г.Г. Аракелов, Н.Е. Лысенко, Е.Е. Шотт, в свою очередь, отмечают, что тревожность - это многозначный психологический термин, которым описывают как определенное состояние индивидов в ограниченный момент времени, так и устойчивое свойство любого человека [30].

Говоря о тревоге, К. Хорни отмечал, что данное чувство представляет собой ощущение изолированности и неспособности в потенциально враждебном мире.

С.С. Степанова говорит о том, что тревога - переживание эмоционального неблагополучия, связанное с предчувствием опасности или неудачи.

Можно выделить две группы признаков тревожности:

1. Физиологические признаки, протекающие на уровне соматических симптомов и ощущений (увеличивается частота дыхания, темп сердечного ритма, наблюдается снижение общей чувствительности и возрастание общей возбудимости).
2. Реакции, протекающие в психической сфере [12].

Так, А.М. Прихожан выделяет такие открытую и закрытую формы тревожности. Под открытой тревожностью понимается тревожность, которая переживается человеком сознательно. Она подразделяется на следующие виды:

- острая тревожность (нерегулируемая или слабо регулируемая). Этот вид в большинстве случаев дезорганизует деятельность человека;
- компенсируемая. Такая тревожность используется в качестве стимула для выполнения соответствующей деятельности;
- культивируемая. Связана с поиском «вторичных выгод от собственной тревожности», что требует определенной личностной зрелости.

Под скрытой тревожностью А.М. Прихожан понимает тревожность, которая в той или иной степени не осознается человеком. Она может проявляться в чрезмерном спокойствии, нечувствительности к реальному неблагополучию, либо может проявляться через такие формы поведения как постукивание по столу, расхаживание из стороны в сторону и т.д.

У скрытой тревожности можно выделить такие виды как:

- неадекватное спокойствие;
- уход из ситуации.

Отдельно можно выделить такую форму тревожности как «замаскированную». «Масками» тревожности называются такие формы поведения, которые имеют вид ярко выраженных проявлений личностных особенностей, порождаемых тревожностью, они позволяют человеку вместе с тем переживать ее в смягченном виде и не проявлять вовне. В качестве таких

«масок» чаще всего описываются агрессивность, зависимость, апатия, чрезмерная мечтательность и прочее [10].

В свою очередь австрийский психолог З. Фрейд выделил следующие типы тревоги:

1. Реалистическая;
2. Невротическая;
3. Моральная [28].

Под реалистической тревогой З. Фрейд понимал эмоциональный ответ на угрозу либо понимание реальных опасностей внешнего мира, например, таких как, опасные животные или природные явления, несущие угрозу жизни. Такая тревога способна ослабить умение человека эффективно справляться с источником опасности. Реалистическая тревога стихает только тогда, когда исчезает сама угроза. Функция реалистической тревоги заключается в том, что она помогает обеспечить самосохранение.

Невротическая тревога обусловлена боязнью неспособностью контролировать инстинктивные побуждения, особенно сексуальные или агрессивные. Тревога в данном случае проистекает из страха, что, когда ты сделаешь что-то ужасное, это повлечет за собой тяжелые отрицательные последствия. Невротическая тревога первоначально переживается как реалистическая потому, что наказание обычно исходит из внешнего источника [33].

Моральная тревога. Возникает тогда, когда бессознательное стремится к активному выражению безнравственных мыслей или действий, и суперэго (все усвоенные моральные нормы и ценности) отвечает на это чувством вины и стыда.

Так же различают частную и общую тревожность. Под частной тревожностью понимается устойчивая тревожность в какой-либо сфере

(межличностная, школьная, тестовая и т.д.), связанная с постоянным реагированием только на определенные ситуации.

Под общей тревожностью понимается тревожность, не связанная только с определенными категориями ситуаций, а меняющая свои объекты в зависимости от изменения их значимости для человека [28].

Основной же функцией тревожности является избегание неприемлемых проявлений инстинктивных импульсов и поощрение их удовлетворения в надлежащей форме, в подходящее время [20].

Причины ее возникновения могут быть разными. Говоря конкретно о школьной тревожности Е.П. Ильин, ссылаясь на данный ряд исследователей (Уварова, Кобучей, Рудомазина, Новикова и др.), отмечает, что причинами являются:

1. Проверка знаний во время контрольных и других письменных работ;
2. Ответ учащегося перед классом и боязнь ошибки, которая может вызвать критику учителя и смех одноклассников;
3. Получение плохой отметки («плохой» может быть и тройка, и четверка – в зависимости от притязаний школьника и его родителей);
4. Неудовлетворенность родителей успеваемостью ребенка;
5. Личностно-значимое общение [21].

Среди негативных факторов, стимулирующих рост тревожности ученика, исследователи отмечают:

1. Завышенные требования, не адекватные возможностям ребенка (непомерно сложная программа обучения, постановка сверхсложных задач, отсутствие ориентации на уровень способностей конкретного ученика и учета его индивидуально-личностных особенностей. Важно и внимание к жизненной ситуации: наличие проблем в семье, соматических заболеваний и т. д.);

2. Авторитарный стиль педагогической деятельности (превалирование угроз, наказаний, вербальной агрессии, унижения достоинства ученика, жесткость и догматизм), а также «рассуждающие-методический» стиль (педагог демонстрирует пренебрежение к индивидуально-личностным особенностям ученика, превыше всего ставит дисциплину, отрицает все выходящее за рамки установленных правил, схем, стандартов. Отличаясь высокой методической грамотностью, он игнорирует эмоциональный контакт с учеником, не стремится к яркости и доступности изложения материала);
3. Противоречивые требования (педагог запрещает то, что разрешалось вчера, неуравновешен. К противоречивости требований можно отнести и рассогласование между ожиданиями семьи, и школы, что приводит, в свою очередь, к усилению тревожности);
4. Сам педагог демонстрирует высокий уровень тревожности (как правило, это негативнее всего сказывается на учащихся в ситуациях оценивания или публичного выступления: они не получают от педагога должной поддержки, ощущают незащищенность, эмоционально заражаются от преподавателя).

1.2. Особенности детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома

Границы младшего школьного возраста совпадают с этапом обучения в начальной школе – с 6–7 до 10–11 лет. В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе. Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. На

протяжении младшего школьного возраста у ребёнка начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачивается, и к концу младшего школьного возраста все большее значение для детей начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества.

Учебная деятельность становится ведущей в младшем школьном возрасте. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе.

Ведущая роль учебной деятельности в процессе развития ребенка не исключает того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности, в ходе которых совершенствуются и закрепляются его новые достижения.

Согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка. Развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы.

Именно в младшем школьном возрасте появляется важное новообразование – произвольное поведение. Ребенок становится более самостоятельным, сам выбирает, как ему поступать в определенных ситуациях. В основе этого вида поведения лежат нравственные мотивы. Ребенок впитывает в себя моральные ценности, старается следовать определенным правилам и законам.

С формированием у младших школьников произвольного поведения тесно связаны такие новообразования, как планирование результатов действия и рефлексия.

Ребенок способен оценить свой поступок с точки зрения его результатов и изменить свое поведение, спланировать его соответствующим образом. Появляется смысло-ориентировочная основа в поступках, это тесно связано с дифференцированностью внутренней и внешней жизни. Ребенок способен побороть в себе свои желания, если результат их выполнения не будет соответствовать определенным нормам, или не приведет к поставленной цели.

Развитие личности младшего школьника зависит от школьной успеваемости, оценки ребенка взрослыми. Ребенок в этом возрасте очень сильно подвержен внешнему влиянию, благодаря чему усиленно впитывает в себя знания, как интеллектуальные, так и нравственные. Значительную роль в установлении нравственных норм и развитии детских интересов играет учитель. Другие взрослые тоже занимают важное место в жизни ребенка.

Эмоционально-оценочное отношение взрослого к поступкам ребенка определяет развитие нравственных чувств младшего школьника, ответственного отношения к правилам, с которыми он знакомится в жизни.

Именно в младшем школьном возрасте ребенок начинает переживать свою уникальность, осознает себя личностью. Это проявляется во всех сферах жизни ребенка, в том числе и во взаимоотношениях со сверстниками. Дети находят новые групповые формы активности. Они учатся умению приобретать друзей и находить общий язык с разными детьми. Они стремятся к совершенствованию навыков тех видов деятельности, которые приняты и ценятся в привлекательной для них компании, чтобы выделиться в ней, добиться успеха. Мотив достижения успеха является основным мотивом деятельности ребенка в этом возрасте.

В младшем школьном возрасте у ребенка развивается направленность на других людей, выражающаяся в просоциальном поведении.

Таким образом, младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства.

Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения являются необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познания и деятельности. Основная задача взрослых в работе с детьми младшего школьного возраста - создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей детей с учетом индивидуальности каждого ребенка, учётом его интересов. Индивидуальный подход, учёт интересов детей особенно необходимы, когда речь идёт о детях – воспитанниках детских домов.

Ребёнок, воспитывающийся в детском доме, может иметь различные проблемы развития.

Недостаточное интеллектуальное развитие ребенка может выражаться в ослаблении или несформированности, неразвитости познавательных процессов: неустойчивости внимания, слабой памяти, слабо развитом мышлении (наглядно-образном, абстрактно-логическом, вербальном и др.), низкой эрудиции и т.д. Причины низкого интеллектуального развития могут быть различны: от нарушения нормальной работы мозга, до отсутствия нормальной образовательно-воспитательной среды (педагогическая запущенность).

Отсутствие должного внимания к интеллектуальному развитию ребенка может привести к серьезному отставанию в учебе и невозможности продолжать обучение в общеобразовательной школе в связи с диагнозом «задержка психического развития». В свою очередь, это становится серьезным препятствием на пути его взаимодействия с другими и с миром в целом.

Данные исследований, однако, свидетельствуют о том, что основными причинами снижения интеллектуального развития воспитанников детских домов являются средовые влияния, педагогическая запущенность, а не врожденно-наследственные факторы, анатомо-физиологические нарушения работы центральной нервной системы. Одной из причин является отсутствие

качественного, содержательного общения детей, воспитывающихся в детском доме, со взрослыми [9].

Общение детей со взрослыми в детском доме не предоставляет ребенку самостоятельности, а, наоборот, резко ограничивает ее твердым режимом дня, постоянными указаниями взрослого, что следует делать в тот или иной момент времени, контролем со стороны взрослого, формируя тем самым привычку к «пошаговому» выполнению чужих указаний [19].

Специфические условия жизни в учреждении закрытого типа, эмоциональная депривация нарушают психическое развитие ребенка, искажают его эмоциональную сферу [1]. Й. Лангмейер, З. Матейчек перечисляют своеобразные черты эмоционального портрета воспитанника детского дома: пониженный фон настроения; бедная гамма эмоций, однообразие эмоционально-экспрессивных средств общения; склонность к быстрой смене настроения; однообразность и стереотипность эмоциональных проявлений; эмоциональная поверхностность; неадекватные формы эмоционального реагирования на одобрение и замечание (от пассивности и равнодушия до агрессивности и враждебности); повышенная склонность к страхам, тревожности и беспокойству; основная направленность положительных эмоций - получение все новых и новых удовольствий; непонимание эмоционального состояния другого человека; чрезмерная импульсивность, аффективная взрывчатость и т.д.

Академик В.С. Мухина обращает внимание на серьезные нарушения в формировании структуры самосознания детей-сирот.

В условиях жизни в детском доме у детей стихийно складывается совершенно особое психологическое образование – детдомовское (интернатское) «мы». Дети без родителей делят мир на «своих» и «чужих», на «мы» и «они». У них своя особая нормативность по отношению ко всем «чужим» и своим детдомовцам.

Внутри своей группы дети, живущие в детском доме, могут жестоко обращаться со своим сверстником или ребенком младшего возраста. Эта позиция вызвана многими причинами, но, прежде всего, нереализованной потребностью в любви и признании, эмоционально нестабильным положением ребенка, лишенного родительского попечительства. У этих детей масса проблем, которые неведомы ребенку в нормальной семье [11]. Они психологически отчуждены от людей, и это открывает им «право» к правонарушению. В школе, куда дети из детского дома ходят учиться, одноклассники из семей выступают в их сознании как «они», что развивает сложные конкурентные, негативные отношения детдомовских и домашних детей.

Воспитанники детских домов, как особая общность, живут по групповому нравственному нормативу, минуя законы, ориентируясь на групповую совесть, поруку и пр.

Социальная ситуация развития в условиях детского дома без родительской опеки, условия жизни (постоянное круглосуточное пребывание каждого ребенка среди детей и взрослых, скученность, отсутствие достаточных для уединения пространств в помещениях; отсутствие личных вещей и своего места), нарушения в сфере общения ребенка влияют на развитие его личности, искажают его представление о себе, отношение к самому себе, затрудняют осознание себя как личности [Там же]. Отсутствие условий для внутреннего сосредоточения стандартизирует определенный социальный тип личности.

К одной из наиболее актуальных проблем воспитанников учреждений закрытого типа исследователи относят и трудности социализации детей-сирот.

Под трудностью социализации специалисты понимают комплекс затруднений ребенка при овладении той или иной социальной ролью. Родившись, ребенок сразу попадает в мир социальных отношений – мир отношений между людьми, в котором каждый играет множество ролей: семьянина, друга, соседа, политика, жителя города, деревни и т.д. Осваивая эти

роли, человек социализируется, становится личностью. Отсутствие нормальных для обычного ребенка контактов (семья, друзья, соседи и т.п.) приводит к тому, что образ роли создается на основе противоречивой информации, получаемой ребенком из различных источников [19]. В связи с этим часто возникает иллюзорный «образ» социальной роли. Формируется ложное представление о своей социальной роли как сироты. Эта роль реализуется человеком в течение всей его жизни. В связи с трудностями социализации не решаются и задачи адаптации, автономизации и активизации личности.

У детей, живущих в сложившихся условиях воспитания в детском доме на полном государственном обеспечении, появляется иждивенческая позиция («нам должны», «дайте»), отсутствуют бережливость и ответственность.

Трудности социализации, нередко приводят к безответственности, к недостаточному пониманию или непринятию детьми моральных норм, правил и ограничений, к различного рода девиациям уже в младшем школьном возрасте [18].

Дети, воспитывающиеся в детских домах, нуждаются в особом, гуманном к ним отношении, в профессиональном сопровождении. Ребенку из детского дома нужен друг, способный к пониманию, тот человек, который поможет правильно ориентироваться в жизни [11].

Попечительская, психологически обоснованная помощь, сопровождение заключаются в умении воспитать у детей правильную позицию по отношению к людям, к миру и к самим себе.

Таким образом, основные достижения младшего школьного возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребенок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы. Однако результаты психологических исследований свидетельствуют о значительных проблемах развития личности большинства детей младшего

школьного возраста, воспитывающихся в детском доме. Наибольшие трудности и отклонения от нормального становления личности наблюдаются в эмоционально-волевой сфере, в нарушении социального взаимодействия, неуверенности в себе, снижении самоорганизованности и целеустремленности, что приводит к значительному ослаблению «силы личности» [Там же].

1.3 Особенности эмоциональных переживаний детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома

Когда речь идет о детях из детских домов, то часто имеется в виду, что они испытывают на себе негативные последствия депривации. Чтобы понимать особенности страхов у детей, воспитывающихся в условиях детского дома, нам необходимо проанализировать понятие депривации. Депривация – это психическое состояние, при котором человек испытывает недостаточное удовлетворение своих потребностей. Депривационному синдрому присущи ряд характерных черт:

- тревожность;
- страхи;
- агрессия;
- недоверие к другим людям и самому себе;
- нежелание познать новое [1].

Ребенок, который воспитывается в условиях детского дома, достаточно сильно испытывает эти последствия, т.к. он лишен материнской любви, которая является важнейшей потребностью. Нарушения эмоциональных связей с матерью и близкими родственниками влечет за собой негативные последствия. У ребенка происходит отставание или недоразвитие личностных новообразований, а также интенсивное формирование механизмов, которые позволяют приспособиться ребенку к жизни в иных условиях. Процесс

приспособления к жизни в иных условиях усугубляется тем, что многие функции личности ребенка, которые он может реализовать в семье, не будут востребованы в условиях коллективного воспитания, поэтому у выпускников детского дома часто наблюдается потребительское отношение к жизни, а также отсутствует стремление к самостоятельности, ответственности за свои поступки, инфантильность. В своих работах З. Фрейд говорил о том, что разлука с матерью заставляет младенца остро переживать свою беспомощность, вызывает у него эмоцию страха. Это переживание фиксируется, вступает в связь с внешним объектом и переходит в фобию.

У детей, которые оказались в детском доме еще в младенческом возрасте и воспитывались в условиях полной материнской депривации, страхи выражены особенно остро, а также отмечается повышенная склонность к возникновению страхов. Самые распространенные страхи связаны с повышенной чувствительностью ко всему новому, изменчивости окружающей обстановки, появлению необычных игрушек и новых людей, предъявлению новых стимулов – тактильных, голосовых, зрительных. У таких детей усиливается готовность к появлению страхов, деформируются специфические стимулы, которые тормозят и вызывают страхи. Детские страхи тормозят развитие моторики, игры, мышления, у таких детей не наблюдаются страхи чужих взрослых и разлуки, которые характерны детям, воспитывающимся в семье. Наравне с этим у детей усиливается страх изменения окружающей обстановки. Иногда возникают страхи поглаживания, прикосновения, визуального контакта, громкого голоса и т.д. Страх является неотъемлемым компонентом любой эмоциональной реакции младенца, улыбка может переходить в гримасу страдания, смех может переходить в плач. Так же детям свойственен страх игрушек, которые выполняют функцию «переходных объектов», обычно это куклы и мягкие игрушки. Куклы могут заменяться твердыми игрушками, которые используются, как правило, для неигровых целей (передвижение, стереотипные манипуляции.

Страхи детей, находящихся в ситуации депривации, могут иметь некоторое сходство со страхами детей, страдающих ранним детским аутизмом.

Минкова Э.А. перечислила особенности эмоционального портрета воспитанника детского дома:

- пониженный фон настроения;
- бедная гамма эмоций;
- склонность к резкой смене настроения;
- однообразие эмоционально-экспрессивных средств общения;
- однообразие эмоциональных проявлений;
- неадекватные формы эмоционального реагирования на одобрение и замечание (может проявляться как равнодушно, так и агрессивно);
- повышенная склонность к страхам, беспокойству и тревожности;
- положительные эмоции направлены на получение новых удовольствий;
- низкий уровень эмпатии;
- импульсивность;
- аффективная взрывчатость.

Многие исследования индивидуальных различий в эмоциональных проявлениях детей, подтверждают, что основная особенность эмоциональной сферы детей, воспитывающихся в условиях детского дома – это резкая смена эмоций: внезапное возникновения тревожности и жизнерадостности.

К.Е. Изард в своих работах отмечал, что повышенная тревожность вызывает постоянную эмоциональную напряженность и провоцирует эмоциональные и невротические срывы. «Тревожные дети специфично относятся к успеху-неуспеху, оценке и результату. В основе тревог и переживаний лежит травматическая вероятность неудач, собственной неполноценности, гипертрофированная зависимость от взрослого». В своих работах А.И. Захаров говорит о том, что устойчивость страхов обусловлена

высоким уровнем тревожности, беспокойством, сниженным жизненным тонусом, недоверчивостью и настороженностью [6]. Страхи детей, воспитывающихся в условиях детского дома, выражены сильнее, чем страхи детей, которые живут с родителями. Страхи могут не быть врожденными и часто не осознаются. Страхи проявляются в разных формах. У детей, которые воспитываются в детском доме, чаще всего страхи проявляются в форме тревоги и беспокойства и могут быть не связаны с чем-то определенным [13].

Л.М. Шипицина рассматривала детские страхи как последствия в неудовлетворенной потребности в любви и признании, эмоциональной нестабильности положения ребенка.

Существуют разные причины эмоционального дискомфорта у детей из детских домов:

- переживание неуспеха;
- отвращение к определенной пище;
- жесткая регламентация.

«В состоянии утомления или при общем ослаблении организма дети реагируют на все мелочи вспышками раздражительности. Бросается в глаза агрессивность, стремление обвинить окружающих, неумение и нежелание признать свою вину, т.е. по существу доминирование защитных форм поведения в конфликтных ситуациях. Вместо умения самому справиться с трудной ситуацией отмечается тенденция к аффективному реагированию, обиде, перекладыванию ответственности на других».

Состояние эмоционального неблагополучия, постепенно закрепляясь, приводит к формированию негативных свойств характера.

А.И. Прихожан отметил, что дети, которые воспитываются в условиях детского дома, обычно лишены общения с детьми из обычных семей, т.к. чаще всего они учатся в специализированных школах. Перед ними нет примера нормальных отношений между сверстниками. В случаях, когда дети посещают

обычную школу, то общение с детьми, которые воспитываются в семье, чаще всего заканчивается за порогом школы [13].

Ребенок, который растет в условиях детского дома, как правило, не осваивает навыки продуктивного общения. Контакты со сверстниками обычно поверхностны, нервозны и поспешны. Ребенок одновременно домогается внимания и отторгает его, переходит на агрессию и пассивное отчуждение. Ребенок нуждается в любви и внимании, но не умеет вести себя таким образом, чтобы с ним общались в соответствии с этой потребностью [Там же].

Такая ситуация, с одной стороны усиливает тревожность ребенка и его страхи ко внешнему миру, с другой стороны – у ребенка отсутствует возможность усвоить адекватные способы, чтобы справляться со своими страхами при помощи общения со сверстниками.

Также традиционно основная работа в домах ребенка возлагается на медицинский персонал и направлена на сохранение жизни в младенчестве, профилактику и лечение болезней в раннем возрасте. Процесс воспитания, формирования и развития личности ребенка уходят на задний план в силу многих причин: неукомплектованный штат воспитателей, их изолированность от системы образования, новых инновационных методов работы, отсутствие системы подготовки воспитателей по комплексной помощи детям раннего возраста с нарушениями развития [13]. В целом воспитание детей в домах ребенка характеризуется отсутствием стабильной социальной среды и устойчивых эмоциональных связей с первичным воспитателем, некорректной интерпретацией поведения, способностей и уровня развития ребенка, доминированием авторитарного, формального стиля воспитания детей, дефицитом индивидуального взаимодействия и общения с детьми.

Когда ребенок попадает в детский дом, происходит ограничение потока информации, к которому привык человек, прежние отношения разрушились, а новые ещё не сложились, и ребенок оказывается, как бы, не вписанным ни в

какие отношения. Такое состояние имеет последствие для всей дальнейшей жизни, так как воспринимается ребенком как неудача.

Отчужденность, эмоциональная холодность, неумение эмоционально общаться, отсутствие навыков общения – это далеко не полный перечень отклонений в развитии. У детей, которые воспитываются в детском доме, ярко проявляется так называемый эмоциональный голод: они легко вступают в контакт с любым человеком, который приходит в учреждение. Отсутствие адекватного опыта взаимодействия между людьми нередко приводит к разочарованиям, искаженному пониманию поведения других людей, и как следствие, к формированию страха близких контактов.

Большую роль в понимании особенностей страхов детей, воспитывающихся в условиях детского дома, играют причины их попадания в данные учреждения.

Дети попадают в детский дом по разным причинам, но вне зависимости от этого они испытывают схожие чувства: тоска, отчаяние, агрессивность как по отношению к самому детскому дому, так и по отношению к тем, кто там живет и работает. Это происходит потому, что у ребенка разрушаются уже сложившиеся отношения и ребенок ничем не может это восполнить [12].

Одной из распространенных причин попадания ребенка в детский дом является отказ от него биологических родителей. Большинство детей, воспитывающиеся в условиях детского дома, имеют негативную наследственность: алкоголизм или наркозависимость биологических родителей влияют на психические и неврологические отклонения детей. Такие родители чаще всего отказываются от своих детей. Именно дети, от которых отказались родители, чаще всего имеют врожденные физические и психические аномалии, как следствие зачатия партнерами в состоянии опьянения или использования будущей матерью различных повреждающих средств для прерывания

беременности. В свою очередь наличие психических отклонений накладывает отпечаток на чувства страха, усугубляет их переживание.

Еще одной распространенной причиной является вынашивание нежеланной беременности женщинами, которые бросают новорожденных детей в родильных домах. Вынашивание такой беременности приводит к искажениям жизненно важного взаимодействия между матерью и ребенком во время внутриутробного развития, к нарушению сенсорных, обменных, гуморальных связей между ними [21]. Как следствие этого ребенок испытывает высокую тревожность, ощущает на себе враждебность внешнего мира, свое одиночество и беспомощность.

Нередко происходит так, что ребенка из родительской семьи забирают насильно. Такие семьи характеризуются социальным неблагополучием: низкий материальный уровень, алкоголизм родителей, аморальный образ жизни, постоянный драки и скандалы [19]. Жестокое обращение и отсутствие адекватного контакта с родителями формируют у детей патологические страхи и тревожность.

По мнению И.В. Дубровиной родительская семья является главным условием для полноценного развития ребенка [Там же].

Причиной развития у ребенка депривационных психических расстройств является отрыв ребенка от родителей, при этом, чем раньше ребенок оторван от матери и чем дольше воздействует на него этот фактор, тем тяжелее эти расстройства [1].

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

1. Страхи и тревожность детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома, обусловлены тяжелой депривацией.
2. Основными причинами детских тревог у детей-сирот являются: нежелательная беременность, ранний отрыв от матери, неблагополучная эмоциональная обстановка и неблагоприятные бытовые условия в семье, из которой ребенок поступает в детский дом, болезненный разрыв с родителями.
3. Как правило, тревожность детей, которые воспитываются в детском доме, связаны с межличностными отношениями: страх близких контактов, страх быть непринятым и отвергнутым и т.д.
4. Высокий уровень личностной тревожности также является причиной развития страхов у детей младшего школьного возраста. Стоит отметить, что страхи детей, которые воспитываются в условиях детского дома, могут не соответствовать возрастным нормам.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

2.1. Описание эмпирической выборки и методик исследования

Для реализации поставленной в исследовании цели нами было организовано эмпирическое исследование. В исследовании приняло участие 30 детей младшего школьного возраста, из которых 15 детей воспитывались в условиях семьи и 15 воспитывались в условиях детского дома.

Для решения поставленных задач и для доказательства выдвинутой гипотезы была использована следующая методика:

Методика «Выбери нужное лицо» (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен)

Цель: определить уровень тревожности детей младшего школьного возраста.

Проективная методика «Выбери нужное лицо» исследует характерную для ребенка тревожность в типичных для него жизненных ситуациях (где соответствующие свойства личности проявляются в наибольшей степени). При этом тревожность рассматривается как черта личности, функция которой состоит в обеспечении безопасности человека на психологическом уровне, и которая вместе с тем имеет отрицательные следствия. Последние заключаются, в частности, в торможении активности ребенка, направленной на достижение успехов. Высокая тревожность часто сопровождается высоко развитой потребностью избегания неудач и тем самым препятствует стремлению к достижению успеха.

Психодиагностический изобразительный материал представлен серией рисунков размером 8,5x11 см, каждый из которых демонстрирует типичную для младшего школьника жизненную ситуацию. Все рисунки выполнены в двух

вариантах - для мальчиков и для девочек. В процессе тестирования испытуемый идентифицирует себя с ребенком того же пола, что и он сам. Рисунок снабжен двумя дополнительными изображениями детской головы. На одном изображении представлено улыбающееся лицо ребенка, а на другом - печальное. Двусмысленность рисунков в методике имеет основную «проективную» нагрузку. То, какой смысл придает ребенок именно этим рисункам, указывает на типичное для него эмоциональное состояние в подобных жизненных ситуациях.

Процедура исследования.

Младшему школьнику показывают рисунки в строгой последовательности. Беседа проходит в отдельном кабинете. Показав ребенку рисунок, педагог дает инструкцию:

1. Игра с младшими детьми: «Как ты думаешь, какое у ребенка будет лицо, веселое или печальное? Он (она) играет с малышами».
2. Ребенок и мать с младенцем: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) гуляет со своей мамой и малышом».
3. Объект агрессии: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»
4. Одевание: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) одевается».
5. Игра со старшими детьми: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) играет со старшими детьми».
6. Укладывание спать в одиночестве: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) идет спать».
7. Умывание: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) в ванной».
8. Выговор: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

9. Игнорирование: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»
10. Агрессивное нападение: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»
11. Собираание игрушек: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) убирает игрушки».
12. Изоляция: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»
13. Ребенок с родителями: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) со своими мамой и папой».
14. Еда в одиночестве: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) ест».

Количественный анализ.

Выбор ребенком соответствующего лица и его высказывания фиксируется в протоколе.

На основании данных протокола вычисляется индекс тревожности ребенка (ИТ), который равен процентному отношению числа эмоционально негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков (14):

$$\text{ИТ} = \frac{\text{Число эмоциональных негативных выборов}}{14} * 100\%$$

В зависимости от уровня индекса тревожности дети подразделяются на 3 группы:

- а) высокий уровень тревожности (ИТ выше 50%);
- б) средний уровень тревожности (ИТ от 20 до 50%);
- в) низкий уровень тревожности (ИТ от 0 до 20%).

Качественный анализ.

Ребенок анализируется индивидуально. Делаются выводы относительно возможного характера эмоционального опыта ребенка в данной (и подобной ей)

ситуации. Особенно высоким проективным значением обладают рис. 4 («Одевание»), 6 («Укладывание спать в одиночестве»), 14 («Еда в одиночестве»). Дети, делающие в этих ситуациях отрицательный эмоциональный выбор, вероятнее всего, будут обладать наивысшим ИТ. Дети, делающие отрицательные эмоциональные выборы в ситуациях, изображенных на рис. 2 («Ребенок и мать с младенцем»), 7 («Умывание»), 9 («Игнорирование») и 11 («Собирание игрушек»), с большей вероятностью будут обладать высоким или средним ИТ.

2.2. Особенности проявления тревожности у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в условиях детского дома

Анализ диагностики тревожности детей младшего школьного возраста.

Результаты исследования тревожности у младших школьников с помощью методики «Выбери нужное лицо» представлены на рис. 1. В процентном соотношении результаты представлены в приложении А.

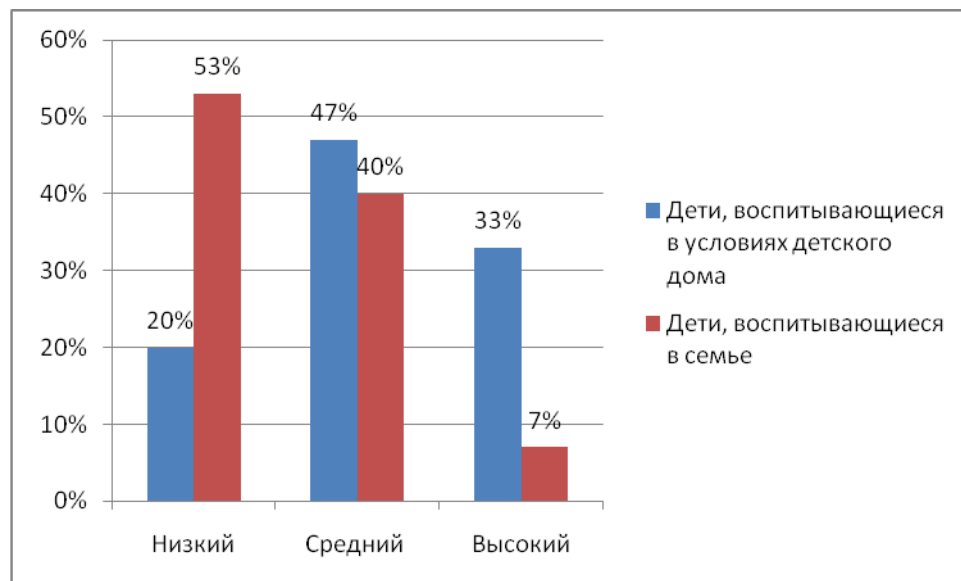


Рис. 1. Уровни тревожности детей младшего школьного возраста по методике «Выбери нужное лицо»

Анализ результатов методики показал, что у 33% детей, воспитывающихся в условиях детского дома и 7% детей, воспитывающихся в семье высокий

уровень тревожности. Для этих детей характерно реагировать состоянием тревоги на большинство ситуаций, которые связаны с взаимодействием с людьми и нахождению в одиночестве. Средний уровень был выявлен у 47% детей, воспитывающихся в условиях детского дома и 40% детей, воспитывающихся в семье. Этим детям характерна умеренная адекватная ситуация тревоги, например, когда они являются объектами агрессивных действий, подобная тревожность носит адаптивный характер и не является деструктивной. 20% детей, воспитывающихся в условиях детского дома, и 53% детей, воспитывающихся в семье, показали низкий уровень тревожности. В большинстве ситуаций эти дети реагируют спокойно.

Для детей младшего школьного возраста из 14 ситуаций, представленных в тесте тревожности, наибольшее количество эмоционально-негативных выборов пришлось на 10 – «агрессивное нападение», 8 – «выговор», 3 – «объект агрессии» и 6 – «укладывание спать в одиночестве». Что касается первых трёх ситуаций, то эмоционально-негативное реагирование на них является нормой, так как они имеют негативную эмоциональную окраску.

2.3 Рекомендации по снижению уровня тревожности детей младшего школьного возраста

Проанализировав теоретический материал, мы можем привести некоторые рекомендации педагогам, работающим в детских домах с детьми младшего школьного возраста.

1. Важным условием благоприятного развития эмоциональной сферы детей является среда, в которой они находятся. Нужно понимать, что в отличие от детей, которые воспитываются в семье, дети из детских домов ограничены в контактах с внешним миром. Поэтому, окружающая их среда должна быть более развивающей и больше стимулировать их

активность. Она должна стимулировать и побуждать на появление и развитие новых эмоций, качеств и волевых чувств.

2. В младшем школьном возрасте общение является неотъемлемой частью. Его содержание нужно значительно расширять. Взрослому необходимо продолжать знакомить ребенка с окружающим миром и предметами в нем, обучать новым знаниям, умениям и навыкам. Так же необходимо рассказывать ребенку о том, что он не может воспринимать непосредственно. Например, описание каких-то событий и явлений, чтение книг, просмотр фильмов и их обсуждение.
3. Как было сказано, у детей, воспитывающихся в условиях детского дома, нарушена коммуникативная деятельность. Поэтому, взрослый является главным инициатором общения.

На начальных этапах работы с тревожным младшим школьником следует руководствоваться следующими правилами:

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

Профилактика тревожности по Е.В. Новиковой и Б.И. Кочубею:

1. Общаясь с ребенком, не подрывайте авторитет других значимых для него людей.
2. Будьте последовательны в своих действиях, не запрещайте ребенку без всяких причин, то, что вы разрешали раньше.
3. Учитывайте возможности детей, не требуйте от них того, что они не могут выполнить. Если ребенку с трудом удастся какой-либо учебный предмет, лучше лишний раз помогите ему и окажите поддержку, а при достижении малейших успехов не забудьте похвалить.
4. Доверяйте ребенку, будьте с ним честным и принимайте его таким, какой он есть.
5. Если по каким-либо объективным причинам ребенку трудно учиться, выберите для него кружок по душе, чтобы занятия в нем принесли радость, и он не чувствовал себя ущемленным.

Работа с тревожным ребенком сопряжена с определенными трудностями и, как правило, занимает достаточно длительное время. Специалисты рекомендуют проводить работу с тревожными детьми в трех направлениях:

1. повышение самооценки – надо ежедневно проводить целенаправленную работу. Обращаться к ребенку по имени, хвалить его даже за незначительные успехи, отмечать их в присутствии других детей. Играть в «Я дарю тебе...», «Комплименты».
2. обучение ребенка умению управлять собой в конкретных, наиболее волнующих ситуациях – избегать сравнения детей друг с другом. Полезно применять в работе с тревожными детьми ролевые игры, совместно со взрослыми сочинять сказки и истории, это учит выражать ребенка свою тревогу и страх.
3. снятие мышечного напряжения – упражнения на релаксацию, массаж, техника глубокого дыхания.

Рекомендации учителям при работе с тревожными детьми:

1. Поручение, которое дается ребенку, должно соответствовать его возможностям. Предлагая выполнить слишком сложные, непосильные занятия, вы заранее обрекаете ребенка на неуспех, а, следовательно, на снижение самооценки, на неудовлетворенность собой.
2. Повышать самооценку тревожного ребенка, для чего любая деятельность, предлагаемая ребенку, должна предваряться словами, выражающими уверенность в его успех. При выполнении заданий необходим общий положительный эмоциональный фон.
3. Недопустимо сравнивать ребенка с кем-либо, особенно, если это сравнение не в его пользу. Сравнение должно быть только с собственными успехами и неудачами ребенка. Оптимистические прогнозы «на завтра» не дают ребенку повода считать себя безнадежным и способствуют повышению уверенности в себе.
4. Желательно не ставить тревожного ребенка в ситуации соревнования, публичного выступления. Не рекомендуется давать тревожным детям задания типа «кто первый». Ситуация публичного выступления также является стрессовой, поэтому не следует настаивать на том, чтобы ребенок отвечал перед всей группой: его ответы можно выслушать индивидуально.
5. Детская тревожность часто вызывается неизвестностью. Потому, предлагая ребенку задание, необходимо подробно выстраивать пути его выполнения, составить план: что мы делаем сейчас, что потом и т.д.
6. Развитие самостоятельности и уверенности тревожного ребенка. Такие дети очень зависимы от мнения значимых для них взрослых, и эта зависимость делает их крайне неуверенными, несамостоятельными. Они выполняют подробные распоряжения взрослых, но теряются и волнуются при предоставлении им права самостоятельного решения. Для

преодоления неуверенности в себе и страха принятия самостоятельных решений необходимо давать таким детям жестко не регламентированные поручения, чаще предоставлять возможность творчества. Но ребенок должен при этом знать, что взрослые рядом и всегда придут на помощь. Детей следует учить находить выходы из создавшихся ситуаций.

Кроме того, для снижения уровня тревожности с детьми младшего школьного возраста можно проводить занятия, с использованием различных техник, например, арт-терапевтические техники:

1. Рассматривание репродукций с абстрактными изображениями.

Цель: настроить на работу в рамках арт-терапевтических сессий. Снижение тревожности через интерпретацию изображений.

Ребенку предлагается рассмотреть различные изображения и попытаться рассказать, что на них изображено. К примеру, можно предложить ребенку репродукции В. Кандинского, К. Малевича и других художников. Анализ абстрактных произведений искусства поможет активизировать воображение, настроиться на работу с образами. В ходе такой работы ребенок учится способности находить конкретные образы в, казалось бы, непонятной целостности.

2. Создание собственного набора изображений разными способами и средствами.

Цель: самовыражение ребенка через творчество, проработка негативных состояний.

Материалы: пальчиковые краски, акварель, гуашь, акварельная и масляная пастель и др.

Для создания собственных творческих произведений искусства необходимо предложить различные способы:

- рисование поочередно то правой, то левой рукой, – рисование с закрытыми глазами, – рисование с помощью отпечатков;

- рисование пальцами и др.

Сами способы необычного рисования вызывают активный интерес у детей, снимают страх перед тем, что «не получится», воспринимаются скорее, как игра, нежели как рисование.

Разные материалы усиливают ощущение игры, новизны, обогащают сенсорный и изобразительный опыт участников.

3. Объединение различных изображений одного или нескольких участников в общую картину.

Цель: преодоление негативных состояний через созидательную деятельность.

Эта работа предполагает пошаговое выполнение следующих действий:

- индивидуальное нахождение образов в собственных рисунках;
- вырезание определенных изображений;
- определение сюжета, объединяющего вырезанные изображения в индивидуальную или общую картину;
- выбор средств для создания фона для картины (размер листа, возможности изготовления фона и дополнительных деталей);
- создание большой композиции (вклеивание, дорисовка, оформление и др.).

Такая картина может поместиться на одном альбомном листе, а в некоторых случаях может занять несколько метров обоев.

4. Придумывание названия абстрактной картине.

Цель: работа с образами и собственными эмоциями, возникающими при анализе и интерпретации картин.

Придумывание названия абстрактной картине осуществляется в отношении как известной, так и созданной самостоятельно. Процесс выбора названия может быть, как связан с содержанием картины (то есть с ее рассматриванием), так и не связан с ним. Во втором случае мы опираемся скорее

на ощущение от картины, эмоциональный отклик на нее, более интуитивное, нежели разумное прочтение ее содержания. Такая работа с изображениями требует высокого доверия и к ведущему, и к себе самому.

5. Фотографирование автора со своей картиной.

Цель: подкрепление творческой деятельности ребенка, направленной на снижение тревожности.

Для ребенка выполнение данной техники является дополнительным подтверждением того, что результат его труда значим, достоин внимания, хорош, ценен.

- А зачем вам фотографировать мою работу?
- Потому что мне кажется, что то, что ты создал, достойно этого, я хочу иметь такую фотографию на память. Мне нравится то, что у тебя получилось.
- Правда, нравится?!»

Весь материал, созданный ребенком в процессе созидательной деятельности – абстрактные образы, непонятные изображения, странные фотографии – является мощным импульсом для творчества, стимулом придумыванию и самораскрытию, а также важнейшим средством преодоления негативных эмоциональных состояний.

Сказкотерапевтические упражнения.

В рамках предложенных упражнений в данном цикле занятий детям предлагается начальный сюжет различных ситуаций, которые эмоционально обращают ребенка к эмоции тревоги. Продолжая сказки, дети работают с трансформацией своей тревожности с помощью психолога, который помогает ребятам направлять сказку в конструктивное русло и помогает увидеть успешные и благоприятные пути разрешения ситуаций.

Упражнение «Белки и орехи»

Психолог в медленном темпе читает детям сказку, которую они должны сопровождать движениями, придумывая их самостоятельно, без помощи психолога.

«Жили-были в одном лесу белочки с большими пушистыми хвостами, маленькими лапками и смешными мордочками. И такие они были веселые, быстрые. А еще в этом лесу жили маленькие гномы. Однажды белки набрали много орехов, чтобы запастись ими на зиму. Белки очень долго работали, перекидывали орешки друг другу и аккуратно складывали их в дупло. К вечеру белочки очень устали, но все равно были очень довольны, что набрали столько орехов. Легли белочки спать. Утром проснулись и первым делом побежали посмотреть, как там их орехи, а орехи пропали...»

Детям предлагается проблемная ситуация. Вопросы:

Куда делись орехи?

Что было дальше?

Что сделали белочки?

Чем дело кончилось?

Упражнение «Рыбаки»

Психолог в медленном темпе читает детям сказку, которую они должны сопровождать движениями, придумывая их самостоятельно, без помощи психолога.

«На берегу синего моря росли пальмы, на них жили веселые, смешные и шустрые обезьяны. А еще на берегу жили рыбаки. Они каждый день выходили в море, чтобы наловить много рыбы и накормить своих детей, и под пальмами рыбаки сушили свои сети. Как-то раз рыбаки поймали много рыбы...» Детям необходимо продолжить сказку.

При анализе сказки используется оценка поведения ребенка взрослым.

Упражнение «В лесу»

Психолог в медленном темпе читает детям сказку, которую они должны сопровождать движениями, придумывая их самостоятельно, без помощи психолога.

«В одном лесу жили красивые, важные львы и большие тигры. Все они питались антилопами. Однажды львы переловили всех антилоп. Тигры остались без еды...». Детям необходимо продолжить сюжет.

Упражнение «На реке»

Психолог в медленном темпе читает детям сказку, которую они должны сопровождать движениями, придумывая их самостоятельно, без помощи психолога.

«На одной быстрой и широкой реке жили бобры. Они не могли быстро плавать и поэтому хотели, чтобы река текла медленно. Собрались бобры вместе и построили на реке запруду. Долго работали бобры: таскали деревья, перекрывали речку, замазывали щели глиной. К вечеру они очень устали и пошли спать. Пришли бобры утром к запруде и увидели там много рыбы, которая из-за запруды не могла проплыть дальше...». Детям необходимо продолжить сюжет.

Упражнение «Прими решение»

Психолог в медленном темпе читает детям сказку, которую они должны сопровождать движениями, придумывая их самостоятельно, без помощи психолога.

«В одном городе жила девочка. Она была умная, хорошая девочка, но постоянно все теряла. Однажды девочка очень торопилась в школу, но никак не могла найти ключи от квартиры. Девочка обыскала весь дом, все карманы, но их нигде не было. Долго думала девочка, что же ей делать: остаться дома и пропустить школу или пойти в школу и оставить дверь открытой? Решила девочка пойти в школу. Пришла она на урок, открыла портфель, чтобы достать учебники, и ... увидела ключи...». Детям предлагается продолжить сказку.

Групповые занятия для детей.

Занятие 1.

Цели:

1. формировать у детей чувство единения с группой;
2. эмоционально и интеллектуально активизировать детей;
3. создать эмоционально-благоприятную атмосферу.

Материал: бумажные шапочки, цветные карандаши, листы бумаги.

Ведущий – волшебник, дети становятся гномиками.

Содержание занятия: Гномики начинают знакомиться, дети должны назвать свое имя и рассказать, что они любят. Инструкция: «Сейчас каждый назовет свое имя. Вы можете назвать себя так, как вас зовут, а можете придумать себе имя. Расскажите, что вы любите».

1. Снятие речевых и мыслительных зажимов детей

Ведущий предлагает детям повторить за ним слоги, придумав к ним рифмующиеся окончания (по В.Г. Маралову).

Са-са-са, са-са-са. Ой-Ой-Ой! Летит ...(оса)! Сы-сы-сы, сы-сы-сы. Не боимся мы ...(осы)! Су-су-су, су-су-су. Видел кто из вас ...(осу)? Сы-сы-сы, сы-сы-сы. Мы не видели ...(осы). Са-са-са, са-са-са. Отгадайте, где... (оса).

Си-си-си, си-си-си. В водоеме ...(караси). Ся-ся-ся, ся-ся-ся. Вот поймать бы ...(карася). Се-се-се, се-се-се. Карасей ловили ...(все). Ся-ся-ся, ся-ся-ся. Не поймали ...(карася) Ся-ся-ся, ся-ся-ся. Жили-были два ...(гуся). Ся-ся-ся, ся-ся-ся. Спи спокойно - сказка ...(вся).

2. Активизация положительных эмоций друг к другу.

Гномики пошли на прогулку, они любят ходить друг за другом паровозиком. Дети двигаются по комнате друг за другом, похлопывают и поглаживают яруг друга по спине

3. Обучение планированию своих действий.

Гномики решили нарисовать себя, перед рисованием они проговаривают, что будут делать в начале, что в конце.

4. Повышение самооценки детей, обучение принятию себя.

Гномики любят свои рисунки. Все дети вместе находят что-то красивое и хорошее в каждом рисунке. Хвалят друг друга.

5. Осознание собственных телесных проявлений.

Дети в кругу сидят на корточках, нагнув голову к коленям и обхватив их руками. Ведущий: «Представьте себе, что вы маленький росток, только что показавшийся из земли. Вы растете, постепенно распрямляясь, раскрываясь и устремляясь вверх. Я буду помогать вам расти, считая до пяти. Усложняя упражнение, ведущий может увеличивать продолжительность «роста» до 10–12 стадий.

6. Развитие способностей видеть положительное в других.

Дети поочередно рассказывают, что хорошо умеют делать товарищи по группе, присутствующие на занятиях.

Занятие 2.

Цели:

1. Учить детей конструктивно разрешать конфликтные ситуации;
2. Учить детей замечать особенности проявления эмоций у людей.
1. Активизация положительных эмоций по поводу новой встречи.

Гномики очень рады видеть друг друга, здороваются разными способами, улыбаются друг другу и поют песенку «Улыбка».

2. Снятие речевых зажимов.

Ведущий предлагает детям повторить за ним, придумывая окончания.

За-за-за-за, здесь привязана ...(коза).

Зы-зы-зы-зы. Мало травки у... (козы).

Зу-зу-зу-зу. Отвязали мы ...(козу).

За-за-за-за. Залезает в сад ...(коза).

Зу-зу-зу-зу. Привязали мы ...(козу).

За-за-за-за. Здесь привязана ...(коза).

3. Развитие умения вести монолог.

Дети по очереди рассказывают о своих главных 3-х желаниях, почему они важны, как их выполнить, что будет после того, как желания выполнятся (чтобы ребенок мог придумывать).

4. Обучение разрешению конфликтной ситуации.

В лесу праздник, гномики отравились туда. Навстречу им попались два медвежонка. Они ссорятся: один играл мячиком, а другой отбирает. Не знают, как быть. Гномики решили помочь. Ведущий с детьми обсуждает, как могли бы поступить медвежата в этой ситуации. Затем дети проигрывают несколько вариантов разрешения этой конфликтной ситуации.

5. Повышение самооценки детей, уверенности в себе.

По дороге на праздник гномики решили поиграть.

Упражнение «Зеркало».

Детям предлагается разделить по парам. Один ребенок выполняет какое-нибудь действие, другой зеркально повторяет.

6. Обучение анализу эмоциональных проявлений.

Гномики пошли по лесу дальше и встретили волка – испугались. Ведущий задает вопросы: Что изменилось на вашем лице? Что изменилось в вашем поведении? Покажите, как вы испугались. Гномики пошли дальше и встретили розового кота – удивились. Ведущий задает те же вопросы.

7. Развитие умения быть наблюдательным, активизация речи детей.

Ведущий, обращаясь к детям, говорит: «Сегодня мы будем играть в игру «Радио». Знаете ли вы, как называют человека, который говорит по радио? Правильно, диктор. Сегодня по радио диктор будет разыскивать детей нашей группы. Он будет разыскивать кого-нибудь из нас, а мы по его рассказу узнаем, кто же потерялся. Сначала я буду диктором, слушайте!» Ведущий описывает

характерные признаки ребенка из группы, его одежду, чем он любит заниматься, как относится к друзьям. Затем нового диктора выбирают при помощи считалки.

8. Повышение самооценки.

Гномики должны похвалить друг друга. Инструкция: «Давайте каждому гномику скажем что-нибудь приятное».

9. Обучение расслаблению мышц.

Гномики пришли на праздник, танцуют под музыку. Устали, решили отдохнуть. Упражнение «Пирушка» (по М.И. Чистяковой).

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

С целью выявления уровня тревожности нами была использована методика: «Выбери нужное лицо» (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен). Анализ методики «Выбери нужное лицо» показал, что у младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома, преобладают средний и высокий уровни тревожности. Этим детям свойственно с тревогой реагировать на большинство ситуаций, которые связаны со взаимодействием с людьми, либо наоборот, нахождения в одиночестве. Эмоционально-негативное реагирование на различные ситуации для большинства младших школьников, которые воспитываются в условиях детского дома, является нормой.

У детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в семье, преобладающим является низкий уровень тревожности. Эти дети на большинство ситуаций реагируют спокойно и адекватно.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучив психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, можно сказать, что, несмотря на то, что проблемой тревожности детей младшего школьного возраста занимались многие ученые, данная проблема остается актуальной, т.к. тревожное поведение младших школьников, воспитывающихся в условиях детского дома, имеет ряд специфических особенностей.

По мнению ученых, тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грядущей опасности.

Психическое развитие детей, воспитывающихся в детском доме, подчиняется тем же закономерностям, что и детей, воспитывающихся в семье. Незначительные различия в темпах на начальных этапах онтогенеза, возрастают в течение последующего времени до определенного этапа, когда вследствие систематических воздействий, различия перестают нарастать и даже уменьшаться.

Специфические условия жизни в учреждении закрытого типа, эмоциональная депривация нарушают психическое развитие ребенка, искажают его эмоциональную сферу [1]. Й. Лангмейер, З. Матейчек перечисляют своеобразные черты эмоционального портрета воспитанника детского дома: пониженный фон настроения; бедная гамма эмоций, однообразие эмоционально-экспрессивных средств общения; склонность к быстрой смене настроения; однообразность и стереотипность эмоциональных проявлений; эмоциональная поверхностность; неадекватные формы эмоционального реагирования на одобрение и замечание (от пассивности и равнодушия до агрессивности и враждебности); повышенная склонность к страхам, тревожности и беспокойству; основная направленность положительных эмоций - получение все новых и новых удовольствий; непонимание эмоционального

состояния другого человека; чрезмерная импульсивность, аффективная взрывчатость и т.д.

При работе с тревожными детьми, воспитывающимся в условиях детского дома, педагогам следует соблюдать некоторые рекомендации, в частности:

1. Важным условием благоприятного развития эмоциональной сферы детей является среда, в которой они находятся. Нужно понимать, что в отличие от детей, которые воспитываются в семье, дети из детских домов ограничены в контактах с внешним миром. Поэтому, окружающая их среда должна быть более развивающей и больше стимулировать их активность. Она должна стимулировать и побуждать на появление и развитие новых эмоций, качеств и волевых чувств.
2. В младшем школьном возрасте общение является неотъемлемой частью. Его содержание нужно значительно расширять. Взрослому необходимо продолжать знакомить ребенка с окружающим миром и предметами в нем, обучать новым знаниям, умениям и навыкам. Так же необходимо рассказывать ребенку о том, что он не может воспринимать непосредственно. Например, описание каких-то событий и явлений, чтение книг, просмотр фильмов и их обсуждение.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдулова И.Г., Доленко Г.Н. Особенности и последствия социальной депривации у детей // Проблемы современной науки и образования. 2015. №. 11 (41).
2. Азарова Е.А., Жулина Г.Н. Потенциал и ресурс социального педагога в работе с детьми, оставшимися без попечения родителей или пребывающими в трудной жизненной ситуации // Инновационная наука. 2016. №. 3-2 (15).
3. Амбалова С. А. Проблемы и механизмы проявления тревожности учащихся младших классов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. – Т. 5. – №. 3 (16).
4. Венгер А., Цукерман Г. Психологическое обследование младших школьников. – Litres, 2017.
5. Гурьева В. А. и др. Страх и агрессия у детей младшего школьного возраста //Т 33 Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики. – 2015. – С. 3.
6. Долгова В. И., Крыжановская Н. В., Грамзина Н. А. Исследование влияния самооценки на ситуативную тревожность младших школьников. – 2018.
7. Ежкова Н. Развитие эмоций в совместной с педагогом деятельности: Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. – 2003. - №1. – С.20-27.
8. Елькина О. Ю. Продуктивный опыт младших школьников: состояние и перспективы развития: книга для учителя. – Directmedia, 2015.
9. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей. М.: Педагогика, 1986. 45 с., 112 с.
10. Ильин Е. П. Психология страха. – Издательский дом «Питер», 2016.

11. Килошенко М. И. Своевременность субъекта моды // *Инновационная наука*. – 2015. – №. 12-3.
12. Киселева Н. А. Динамика социально-психологического здоровья детей-сирот. – 2016.
13. Колпакова А. С. Детские страхи и способы их коррекции у детей младшего школьного возраста // *Молодой ученый*. – 2014. – №. 3. – С. 789-792.
14. Кочнева Е. М., Блохина М. А., Лебедева Е. Г. Социальная тревожность как предмет исследований в психологии // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2017. – №. 57-9. – С. 339-349.
15. Краснова С. Г., Орлова С. Ф. Психические состояния младших школьников, воспитывающихся в интернатных учреждениях, и их оптимизация // *Научные исследования и разработки молодых ученых*. – 2015. – №. 4. – С. 39-43.
16. Лизунова Е. В. Особенности поведенческих реакций младших школьников в опасных ситуациях социального характера // *Самарский научный вестник*. – 2014. – №. 2 (7).
17. Овчаренко Л. Ю. Сопровождение процесса адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в новой семье // *Социально-гуманитарное знание: традиции и инновации*. – 2015. – С. 40-55.
18. Овчарова Е. В., Полина А. В. Особенности проявления страхов у детей младшего школьного возраста из неблагополучных семей // *Международный журнал экспериментального образования*. – 2017. – №. 6. – С. 87-90.
19. Орлова Т. А. Факторы тревожности детей младшего школьного возраста // *Издательский дом «Плутон» Журнал о гуманитарных науках «Гуманитарный трактат»*. – 2017. – С. 13.

- 20.Панова Н. В. Проблема агрессивного поведения детей-сирот // Академия профессионального образования. – 2016. – №. 11. – С. 20-27.
- 21.Полина А. В. Особенности поведения детей с депривацией доверия в условиях детского дома // Форум. Серия: Гуманитарные и экономические науки. – 2015. – №. 1. – С. 172-177.
- 22.Попкова М. А. Зависимость семейного воспитания на проявление тревожности у детей младшего школьного возраста // Проблемы современной науки и образования. – 2014. – №. 4 (22).
- 23.Просекова Е. Н. Страхи детей в младшем школьном возрасте // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2014. – №. 1. – С. 100-108.
- 24.Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности социальных сирот и способы их преодоления // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности. – 2018. – С. 1852-1860.
- 25.Спиваковская А. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 2. - ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО Пресс, 2000, 76 с, с. 76
- 26.Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. – Рипол Классик, 2013. – Т. 2.
- 27.Филькина О. М. и др. Особенности заболеваемости и физического развития детей, оставшихся без попечения родителей и воспитывающихся в разных социальных условиях // Вестник Ивановской медицинской академии. – 2016. – Т. 21. – №. 2.
- 28.Холмогорова А. Б., Воликова С. В., Сафонова Н. С. Глава 8 Эмоциональная дезадаптация и интерперсональные отношения детей-сирот // Проблема сиротства в современной России: Психологический. – 2015. – С. 224.

- 29.Хухлаева О. В. Коррекция социальных страхов у младших школьников // Актуальные проблемы психологического знания. – 2016. – №. 2. – С. 124-129.
- 30.Шнейдер Л. Б., Рогач М. С. Детские страхи: причины и способы преодоления // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. – 2013. – №. 3. – С. 69-75.
- 31.Юрчук В.В. Современный словарь по психологии. М.: Элайда, 2000, 23 с., с. 23
- 32.Явбатырова Б. Г., Асильдерова М. М. Проблемы социализации детей, лишенных родительской опеки, в условиях учреждений интернатного типа //Вестник науки и образования. – 2018. – Т. 1. – №. 4 (40).
- 33.Akhtar S. Orphans // Flirting with Death. – Routledge, 2018. – С. 57-85.
- 34.Monga S., Benoit D. Assessing and Treating Anxiety Disorders in Young Children: The Taming Sneaky Fears Program. – Springer, 2018.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение А

Таблица 4

Результаты методики «Выбери нужное лицо»

№ п/п	Имя ребенка	Индекс тревожности	Уровень
1.	Гена Е.	37%	средний
2.	Ваня Р.	63%	высокий
3.	Александра Я.	41%	средний
4.	Варя А.	25%	средний
5.	Боря Т.	15%	низкий
6.	Лена В.	10%	низкий
7.	Федя У.	29%	средний
8.	Максим Ж.	52%	высокий
9.	Мария Т.	54%	высокий
10.	Жанна Д.	76%	высокий
11.	Оля Т.	33%	средний
12.	Егор К.	45%	средний
13.	Карим Х.	15%	низкий
14.	Дима Б.	52%	высокий
15.	Рифат Ж.	48%	средний

Таблица 5

Результаты методики «Выбери нужное лицо»

№ п/п	Имя ребенка	Индекс тревожности	Уровень
1	2	3	4
1	Катя Д.	15%	низкий
2	Вова З.	18%	низкий
3	Таня Ч.	19%	низкий
4	Олег Ф.	25%	средний

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4
5	Тимур Б.	30%	средний
6	Евгений Д.	35%	средний
7	Дарья А.	10%	низкий
8	Артём Е.	47%	средний
9	Леонид Л.	10%	низкий
10	Даниил А.	15%	низкий
11	Ксюша П.	55%	высокий
12	Рита Д.	18%	низкий
13	Марьяна Н.	29%	средний
14	Таисия К.	27%	средний
15	Юлианна В.	15%	низкий

Таблица 6

Результаты методики «Выбери нужное лицо» в %

Группа	Уровни		
	низкий	средний	высокий
дети, воспитывающиеся в условиях детского дома	20%	47%	33%
дети, воспитывающиеся в семье	53%	40%	7%