МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ Й ПСИХОЛОГІЇ

**ДИПЛОМНА РОБОТА**

На тему:

«Корекція тривожності у молодших школярів»

2007

**Введення**

У цей час збільшилося число тривожних дітей, що відрізняються підвищеним занепокоєнням, непевністю, емоційною нестійкістю. Виникнення й закріплення тривожності пов'язане з незадоволенням вікових потреб дитини. Стійкою особистісною освітою тривожність стає в підлітковому віці, опосередковуючись особливостями «Я-концепції», відношення до себе. До цього вона є похідною до широкого кола порушень. Закріплення й посилення тривожності відбувається по механізму «замкнутого психологічного кола», ведучого до нагромадження й поглиблення негативного емоційного досвіду, що, породжуючи у свою чергу негативні прогностичні оцінки й визначаючи багато в чому модальність актуальних переживань, сприяє збільшенню й збереженню тривожності.

Тривожність має яскраво виражену вікову специфіку, що виявляються в її джерелах, зміст, формах прояву компенсації й захисти. Для кожного вікового періоду існують певні області, об'єкти дійсності, які викликають підвищену тривогу більшості дітей у незалежності від наявності реальної погрози або тривожності як стійкого утворення. Ці «вікові піки тривожності» є наслідком найбільш значимих соціогенних потреб.

У дані «вікові піки тривожності» тривожність виступає як неконструктивна, котра викликає стан паніки, зневіри. Дитина починає сумніватися у своїх здатностях і силах. Але тривога, дезорганізує не тільки навчальну діяльність, вона починає руйнувати особистісні структури. Тому знання причин виникнення підвищеної тривожності, приведе до створення й своєчасного проведення корекційно-розвиваючої роботи, сприяючи зниженню тривожності й формуванню адекватного поводження в дітей молодшого шкільного віку.

Актуальність теми в тому, що була зроблена спроба систематизації теоретичних джерел у зв'язку з досліджуваними проблемами, установлена залежність між тривожністю й незадоволеністю статусним місцем у групі однолітків дітей молодшого шкільного віку. Була зроблена спроба створення системи корекційно-розвиваючих занять, включених у систему загальноосвітніх уроків, що сприяють зниженню тривожності в поведінці дітей молодшого шкільного віку.

**Ціль дослідження** – вивчення проблеми тривожності в дітей молодшого шкільного віку.

**Об'єкт дослідження** – прояв тривожності в дітей молодшого шкільного віку.

**Предмет дослідження** – причини виникнення тривожності в дітей молодшого шкільного віку.

**Гіпотеза дослідження** – передбачається, що встановлення певних причин підвищеної тривожності в дітей молодшого шкільного віку сприяє проведенню цілеспрямованої корекційно-розвиваючої програми, що приводить до зниження тривожності в поведінці дітей молодшого шкільного віку.

Для досягнення поставленої мети й перевірки висунутої гіпотези дослідження були визначені наступні задачі:

1. Проаналізувати й систематизувати теоретичні джерела по розглянутій проблемі.
2. Досліджувати особливості прояву тривожності в дітей молодшого шкільного віку й установити причини підвищеної тривожності.
3. Вивчити вплив спеціально організованих корекційно-розвиваючих занять, спрямованих на зниження тривожності в дітей молодшого шкільного віку.
4. Комплекс методів дослідження представлений наступними групами:

* аналіз й узагальнення психологічних і педагогічних джерел по проблемі дослідження з використанням категоріального апарата й принципів психологічної науки, насамперед принципів системності й розвитку;
* експеримент, що формується (у формі організованих корекційно-розвиваючих занять із дітьми другого класу й робота з педагогічним колективом);
* що констатує й контрольний експерименти, спрямовані на виявлення рівня тривожності, а також фіксацію результатів, досягнутих після проведення корекційно-розвиваючих занять;
* методи якісного й кількісного аналізу емпіричних даних.
* Структура й обсяг роботи – дипломна робота складається із введення, трьох глав, висновку, літератури, додатків.

У першому розділі дається теоретичне обґрунтування феномена тривожності, розглядається дослідження проблеми тривожності у вітчизняній і зарубіжній психології, а також проблеми шкільної тривожності.

Другий розділ присвячений розгляду особливостей взаємодії дітей молодшого шкільного віку з однолітками. Робиться опис стратегіям взаємодії і їхній вплив на ефективність спільної діяльності, розкривається зв'язок комунікативної компетентності й незадоволеності дитини положенням у групі однолітків.

У третьому розділі описується проведене експериментальне дослідження, що складається із трьох етапів: що констатує, формуючий і контрольний. Представлено результати дослідження прояву тривожності в дітей молодшого шкільного віку й простежування взаємозв'язку тривожності й незадоволеності своїм положенням у групі однолітків, розкривається зміст й ефективність корекційно-розвиваючої роботи, спрямованої на зниження тривожності в дітей молодшого шкільного віку.

1. Огляд літератури

**1.1 Дослідження проблем тривожності у вітчизняній психології**

У психологічній літературі, можна зустріти різні визначення поняття тривожності, хоча більшість дослідників сходяться у визнанні необхідності розглядати його диференційовано – як ситуативне явище і як особистісну характеристику з урахуванням перехідного стану і його динаміки.

Тривожність – це «переживання емоційного дискомфорту, пов'язане з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям небезпеки, що грозить,». Розрізняють тривожність як емоційний стан й як стійку властивість, рису особистості або темпераменту.

По визначенню Л.Ф. Обухова: «Тривожність – постійно або ситуативно проявляє властивість, що, людини приходити в стані підвищеного занепокоєння, відчувати страх і тривогу в специфічних соціальних ситуаціях».

Широке поширення отримало в останні роки використання в психологічних дослідженнях диференційованого визначення двох видів тривожності: «тривожність характеру» і ситуаційна тривожність».

По визначенню А.А. Петровської: «Тривожність – схильність індивіда до переживання тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення реакції тривоги; один з основних параметрів індивідуальних розходжень. Тривожність звичайно підвищена при нервово-психічних і важких соматичних захворюваннях, а також у здорових людей, що переживають наслідки психотравми, у багатьох груп осіб із суб'єктивним проявом, що відхиляється, неблагополуччя особистості». Сучасні дослідження тривожності спрямовані на розходження ситуативної тривожності, пов'язаної з конкретною зовнішньою ситуацією, і особистісної тривожності, що є стабільною властивістю особистості, а також на розробку методів аналізу тривожності, як результату взаємодії особистості і її оточень.

Аракєлов Н.Є. у свою чергу, відзначає, що тривожність – це багатозначний психологічний термін, що описують як певний стан індивідів в обмежений момент часу, так і стійка властивість будь-якої людини. Аналіз літератури останнього років дозволяє розглядати тривожність із різних точок зору, що допускають твердження про те, що підвищена тривожність виникає й реалізується в результаті складної взаємодії когнітивних, афективних і поведінкових реакцій, провокоємих при впливі на людину різними стресами. Тривожність – як риса особистості пов'язана з генетично детермінованими властивостями функціонуючого мозку людини, що спричиняються постійно підвищеним почуттям емоційного порушення, емоцій тривоги.

У дослідженні рівня домагань у підлітків М.З. Неймарк виявила негативний емоційний стан у вигляді занепокоєння, страху, агресії, що було викликано незадоволенням їхніх домагань на успіх. Також емоційне неблагополуччя типу тривожності спостерігалося в дітей з високою самооцінкою. Вони претендували на те, щоб бути «найкращими» учнями, або займати найвище положення в колективі, тобто минулого високі домагання в певних областях, хоча дійсних можливостей для реалізації своїх домагань не мали.

Вітчизняні психологи вважають, що неадекватно висока самооцінка в дітей складається в результаті неправильного виховання, завищених оцінок дорослими успіхів дитини, захвалювання, перебільшення його досягнень, а не як прояв уродженого прагнення до переваги.

Висока оцінка навколишніх і заснована на ній самооцінка цілком влаштовує дитину. Зіткнення ж із труднощами й новими вимогами виявляють його неспроможність. Однак, дитина прагне всіма силами зберегти свою високу самооцінку, тому що вона забезпечує йому самоповага, добрий стосунок до себе. Проте, це дитині не завжди вдається. Претендуючи на високий рівень досягнень у навчанні, він може не мати достатніх знань, умінь, щоб домагатися їх, негативні якості або риси характеру можуть не дозволити йому зайняти бажане положення серед однолітків у класі. Таким чином, протиріччя між високими домаганнями й реальними можливостями можуть привести до важкого емоційного стану.

Від незадоволення потреби в дитини виробляються механізми захисту, що не допускають у свідомість визнання неуспіху, непевності й втрати самоповаги. Він намагається знайти причини своїх невдач в інших людях: батьках, учителях, товаришах. Намагається не зізнатися навіть собі, що причина неуспіху перебуває в ньому самому, вступає в конфлікт із усіма, хто вказує на його недоліки, проявляє дратівливість, уразливість, агресивність. Неймарк називає це «афектом неадекватності» – «…гостре емоційне прагнення захистити себе від власної слабості, будь-якими способами не допустити у свідомість непевність у себе, відштовхування правди, гнів і роздратування проти всього й всіх». Такий стан може стати хронічним і тривати місяці й роки. Сильна потреба в самоствердженні приводити до того, що інтереси цих дітей направляються тільки на себе.

Такий стан не може не викликати в дитини переживання тривоги. Спочатку тривога обґрунтована, вона викликана реальними для дитини труднощами, але постійно в міру закріплення неадекватності відносини дитини до себе, своїм можливостям, людям, неадекватність стане стійкою рисою його відносини до світу, і тоді недовірливість, підозрілість й інші подібні риси, що реальна тривога стане тривожністю, коли дитина буде чекати неприємностей у будь-яких випадках, об'єктивно для нього негативних.

На думку Славіна Л.С. афект стає перешкодою правильного формування особистості, тому дуже важливо його перебороти. У роботах цього авторів указується, що дуже важко перебороти афект неадекватності. Головне завдання полягає в тім, щоб реально привести у відповідності потреби й можливості дитини, або допомогти йому підняти його реальні можливості до рівня самооцінки, або спустити самооцінку. Але найбільш реальний шлях – це перемикання інтересів і домагань дитини в ту область, де дитина може домогтися успіху й затвердити себе. Так, дослідження Славиному, присвячене вивченню дітей з афективним поводженням, показало, що складні емоційні переживання в дітей пов'язані з афектом неадекватності.

Крім того, дослідження вітчизняних психологів показують, що негативні переживання, що ведуть до труднощів у поводженні дітей, не є наслідком уроджених агресивних або сексуальних інстинктів, які «чекають визволення» і все життя задовольняють над людиною.

Ці дослідження можна розглядати як теоретичну базу для розуміння тривожності, як результат реальної тривоги, що виникає в певних несприятливих умовах у житті дитини, як освіти, що виникають у процесі його діяльності й спілкування. Інакше кажучи, це явище соціальне, а не біологічне.

Проблема тривожності має й інший аспект – психофізіологічний.

Другий напрямок у дослідженні занепокоєння, тривоги іде по лінії вивчення тих фізіологічних і психологічних особливостей особистості, які спричиняються ступінь даного стану.

Велика кількість авторів уважають, що тривога є складовою частиною стану сильної психічної напруги – «стресу».

Вітчизняні психологи, що вивчали стан стресу, внесли в його визначення різні тлумачення.

Так, Бітякова М.Р. вивчала стрес, отриманий у лабораторних умовах. Вона визначає стрес як стан, що виникає в екстремальних умовах, дуже важких і неприємних для людини. Бітякова М.Р. визначає стрес, як психологічне, а не нервова напруга, що виникає в «украй важкій ситуації».

При всіх розходженнях у тлумаченні розуміння «стресу», всі автори сходяться в тім, що стрес – це надмірна напруга нервової системи, що виникає в досить важких ситуаціях. Ясно тому, що стрес ніяк не можна ототожнювати із тривожністю, хоча б тому, що стрес завжди обумовлений реальними труднощами, у той час як тривожність може проявлятися в їхній відсутності. І по силі стрес і тривожність – становища різні. Якщо стрес – це надмірна напруга нервової системи, то для тривожності така сила напруги не характерна.

Можна думати, що наявність тривоги в стані стресу зв'язано саме з очікуванням небезпеки або неприємності, з передчуттям його. Тому тривога може виникнути не прямо в ситуації стресу, а до настання цих станів, випереджати їх. Тривожність, як стан, і є очікування неблагополуччя. Однак тривога може бути різної залежно від того, від кого суб'єкт очікує неприємності: від себе (своєї неспроможності), від об'єктивних обставин або від інших людей.

Блюм Г. уважав важливим той факт, що, по-перше, як при стресі, так і при фрустрації автори відзначають у суб'єкта емоційне неблагополуччя, що виражається в тривозі, занепокоєнні, розгубленості, страху, непевності. Але ця тривога завжди обґрунтована, пов'язана з реальними труднощами.

Так І.В. Імедадзе прямо зв'язує стан тривоги з передчуттям фрустрації. На її думку, тривога виникає при антиципації ситуації, що містить небезпека фрустрації актуалізованої потреби. Таким чином, стрес і фрустрація при будь-якому їхньому розумінні містять у собі тривогу.

Підхід до пояснення схильності до тривоги з погляду фізіологічних особливостей властивостей нервової системи ми знаходимо у вітчизняних психологів.

Так, у лабораторії Павлова І.П., було виявлено, що, швидше за все нервовий зрив під дією зовнішніх подразників відбувається в слабкого типу, потім у збудливого типу й найменше піддані зривам тварини із сильним урівноваженим типом з гарною рухливістю.

Дані Коломенського Я.Л. також указують на зв'язок стану тривоги із силою нервової системи. Висловлені ним припущення про зворотну кореляцію сили й чутливості нервової системи, знайшло експериментальне підтвердження в дослідженнях В.Д. Небиліцина. Він робить припущення про більш високий рівень тривожності зі слабким типом нервової системи.

Нарешті, варто зупинитися на роботі В.С. Мерліна, що вивчали питання симптомокомплексу тривожності. Випробування тривожності проводив двома шляхами – фізіологічним і психологічним.

Особливий інтерес представляє дослідження В.А. Бакеєва, проведене під керівництвом А.В. Петровського, де тривожність розглядалася у зв'язку з вивченням психологічних механізмів сугестивності. Рівень тривожності у випробуваних вимірявся тими ж методиками, якими користувався В.В. Белоус.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що в основі негативних форм поводження лежать: емоційне переживання, неспокій, незатишність і непевність за своє благополуччя, що може розглядатися як прояв тривожності.

**1.2 Розгляд феномена тривожності в зарубіжних наукових школах**

Розуміння тривожності було внесено в психологію психоаналітиками й психіатрами. Багато представників психоаналізу розглядали тривожність як уроджена властивість особистості, як споконвічно властивій людині стан.

Засновник психоаналізу З. Фрейд затверджував, що людина має кілька вроджених потягів – інстинктів, які є рушійною силою поводження людини, визначають його настрій. З. Фрейд уважав, що зіткнення біологічних потягів із соціальними заборонами породжує неврози й тривожність. Споконвічні інстинкти в міру дорослішання людини одержують нові форми прояву. Однак у нових формах вони наштовхуються на заборони цивілізації, і людина змушена маскувати й придушувати свої потяги. Драма психічного життя індивіда починається з народження й триває все життя. Природний вихід із цього положення Фрейд бачить у сублімування «лібідіозної енергії», тобто в напрямку енергії на інші життєві цілі: виробничі й творчі. Удала сублімація звільняє людину від тривожності.

В індивідуальній психології А. Адлер пропонує новий погляд на походження неврозів. На думку Адлера, в основі неврозу лежать такі механізми, як страх, острах життя, острах труднощів, а також прагнення до певної позиції в групі людей, що індивід у силу яких-небудь індивідуальних особливостей або соціальних умов не міг домогтися, тобто чітко видно, що в основі неврозу лежать ситуації, у яких людина в силу тих або інших обставин, тією чи іншою мірою випробовує почуття тривоги. Почуття неповноцінності може виникнути від суб'єктивного відчуття фізичної слабості або яких-небудь недоліків організму, або від тих психічних властивостей й якостей особистості, які заважають задовольнити потреба в спілкуванні. Потреба в спілкуванні – це є в той же час потреба належати до групи. Почуття неповноцінності, нездатності до чого-небудь доставляє людині певні страждання, і він намагається позбутися від нього або шляхом компенсації, або капітуляцією, відмовою від бажань. У першому випадку індивід направляє всю енергію на подолання своєї неповноцінності. Ті, які своїх труднощів не зрозуміли й у кого енергія була спрямована на себе, зазнають невдачі.

Прагнучи до переваги, індивід виробляє «спосіб життя», лінію життя й поведінки. Уже до 4–5 років у дитини може з'явитися почуття неудачливості, непристосованості, незадоволеності, неповноцінності, які можуть привести до того, що в майбутньому людина потерпить поразку.

Адлер висуває три умови, які можуть привести до виникнення в дитини неправильної позиції й стилю життя. Ці умови наступні:

1. Органічна, фізична неповноцінність організму. Діти із цими недоліками бувають цілком зайняті собою, якщо їх ніхто не відволіче, не зацікавить іншими людьми. Порівняння себе з іншими приводить цих дітей до почуття неповноцінності, приниженості, стражданню, це почуття може підсилюватися завдяки глузуванням товаришів, особливо це почуття збільшується у важких ситуаціях, де така дитина буде себе почувати гірше, ніж звичайна дитина. Але сама по собі неповноцінність не є патогенною. Навіть хвора дитина почуває здатність змінити ситуацію. Результат залежить від творчої сили індивідуума, що може мати різну силу й по-різному проявлятися, але завжди визначальною метою. Адлер був першим, хто описав труднощі й тривогу дитини, пов'язані з недостатністю органів, і шукав шляхи їхнього подолання.
2. До таких же результатів може привести й розпещеність. Виникнення звички все одержувати, нічого не даючи в обмін. Легко доступна перевага, не пов'язане з подоланням труднощів, стає стилем життя. У цьому випадку всі інтереси й турботи також спрямовані на себе, немає досвіду спілкування й допомоги людям, турботи про їх. Єдиний спосіб реакції на труднощі – вимоги до інших людей. Суспільство розглядається такими дітьми як вороже.
3. Відкинутість дитини. Знедолена дитина не знає, що таке любов і дружнє співробітництво. Він не бачить друзів й участі. Зустрічаючись із труднощами, він переоцінює їх, а тому що не вірить у можливість перебороти їх за допомогою інших і тому не й у свої сили. Він не вірить, що може заслужити любов і високу оцінку шляхом дій, корисних людям. Тому він підозрілий і нікому не довіряє. У нього немає досвіду любові до інших, тому що його не люблять, і він платить ворожістю. Звідси – нетовариськість, замкнутість, нездатність до співробітництва.

Уміння любити інших вимагає розвитку й тренування. У цьому Адлер бачить роль членів сім'ї й, насамперед, матері й батька. Отже, в Адлера в основі конфлікту особистості, в основі неврозів і тривожності лежить протиріччя між «хотіти» (волі до могутності) і «могти» (неповноцінність), що випливають із прагнення до переваги. Залежно від того, як дозволяється це протиріччя, іде весь подальший розвиток особистості. Сказавши про прагнення до могутності як споконвічній силі, А. Адлер приходить до проблеми спілкування, тобто прагнення до переваги не може мати місце без групи людей, у якій може бути здійснена ця перевага.

Конкуренція, боротьба, страх, що виникає в цій боротьбі, і всі конфлікти, що випливають звідси, особистості, не могли пройти повз такого проникливого психолога, як Адлер. Він не зрозумів, чому виникло це прагнення до панування як основний мотив поводження. Тому він помилково прийняв це конкретно-історичне явище західного суспільства 20‑х років за загальнолюдське й уважав його вродженим біологічним інстинктом, а звідси виникнення тривожності, страху, занепокоєння й інших явищ, пов'язаних з неможливістю здійснити своє прагнення до панування. Недоліком Адлеровської концепції є не зроблене розходження між занепокоєнням адекватного, обґрунтованого й неадекватним, тому чіткого подання про тривожність як специфічному стані, відмінному від інших подібних станів.

Проблема тривожності стала предметом спеціального дослідження в неофрейдістів й, насамперед у К. Хорні. У теорії Хорні головні джерела тривоги й занепокоєння особистості кореняться не в конфлікті між біологічними потягами й соціальними заборонами, а є результатом неправильних людських відносин. У книзі «Невротична особистість нашого часу» Хорні нараховує 11 невротичних потреб:

1. Невротична потреба в прихильності й схваленні, бажання подобатися іншим, бути приємним.
2. Невротична потреба в «партнері», що виконує всі бажання, очікування, острах залишитися на самоті.
3. Невротична потреба обмежити своє життя вузькими рамками, залишатися непоміченим.
4. Невротична потреба влади над іншими за допомогою розуму, передбачення.
5. Невротична потреба експлуатувати інших, одержувати краще від них.
6. Потреба в соціальному визнанні або престижі.
7. Потреба особистого обожнювання. Роздутий образ себе.
8. Невротичні домагання на особисті досягнення, потребу перевершити інших.
9. Невротична потреба в самозадоволенні й незалежності, необхідності ні в кому не бідувати.
10. Невротична потреба в любові.
11. Невротична потреба в перевазі, досконалості, недосяжності.

К. Хорні вважає, що за допомогою задоволення цих потреб людина прагне позбутися від тривоги, але невротичні потреби ненаситні, задовольнити їх не можна, а, отже, від тривоги немає шляхів рятування. Хорні переносить акцент із тоді анатомо-физіологічної інтерпретації, що домінувала, неврозів на соціальну, а вирішальним фактором їхнього виникнення бачить порушення в людських взаєминах. Це в корені міняє й ціль терапії, що тепер полягає не в тім, щоб допомогти пацієнтові впоратися зі своїми інстинктами, а в тім, щоб навчити його існувати без «невротичних похилостей», знайти в самому собі точку опори.

У великому ступені К. Хорні близький С. Салівен. Він відомий як творець «міжособистісної теорії». Особистість не може бути ізольована від інших людей, міжособистісних ситуацій. Дитина з першого дня народження вступає у взаємини з людьми й у першу чергу з матір'ю. Весь подальший розвиток і поводження індивіда обумовлене міжособистісними відносинами. Салівен уважає, що в людини є вихідне занепокоєння, тривога, що є продуктом міжособистісних (інтерперсональних) відносин. Салівен розглядає організм як енергетичну систему напруг, що може коливатися між певними межами – станом спокою, розслабленості (ейфорія) і найвищим ступенем напруги. Джерелами напруги є потреби організму й тривога. Тривога викликається дійсними або мнимими погрозами безпеки людини.

Салівен так само, як і Хорні, розглядає тривожність не тільки як одне з основних властивостей особистості, але і як фактор, що визначає її розвиток. Виникнувши в ранньому віці, у результаті зіткнення з несприятливим соціальним середовищем, тривога постійно й незмінно є присутнім протягом всього життя людини. Рятування від почуття занепокоєння для індивіда стає «центральною потребою» і визначальною силою його поводження. Людина виробляє різні «динамізми», які є способом рятування від страху й тривоги.

Інакше підходить до розумінню тривожності Е. Фромм. На відміну від Хорні й Салівена Фромм підходить до проблемі психічного дискомфорту з позиції історичного розвитку суспільства. Він уважає, що в епоху середньовічного суспільства з його способом виробництва й класовою структурою людина не була вільна, але він не був ізольований і самотній, не почував себе в такій небезпеці й не випробовував таких тривог, як при капіталізмі, тому що він не був «відчужений» від речей, від природи, від людей. Людина була з'єднана з миром первинними узами, які Фромм називає «природними соціальними зв'язками», що існують у первісному суспільстві. З ростом капіталізму розриваються первинні узи, з'являється вільний індивід, відірваний від природи, від людей, у результаті чого він випробовує глибоке почуття непевності, безсилля, сумніву, самітності й тривоги. Щоб позбутися від тривоги, породженою «негативною волею», людина прагне позбутися від самої цієї волі. Єдиний вихід він бачить у втечі від волі, тобто втеча від самого себе, у прагненні забутися й цим придушити в собі стан тривоги. Фромм, Хорні й Салівен намагаються показати різні механізми рятування від тривоги.

Фромм уважає, що всі ці механізми, у тому числі «втеча в себе», лише прикриває почуття тривоги, але повністю не рятує індивіда від її. Навпаки, почуття ізольованості підсилюється, тому що втрата свого «Я» становить самий хворобливий стан. Психічні механізми втечі від волі є ірраціональними, на думку Фромма, вони не є реакцією на навколишні умови, тому не в змозі усунути причини страждання й тривоги.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що тривожність заснована на реакції страху, а страх є вродженою реакцією на певні ситуації, пов'язані зі збереженням цілісності організму. Автор не роблять розходження між занепокоєнням і тривожністю. І те й інше з'являється як очікування неприємності, що один раз викликати в дитини страх. Тривога або занепокоєння – це очікування того, що може викликати страх. За допомогою тривоги дитина може уникнути страху.

Аналізуючи й систематизуючи розглянуті теорії можна виділити кілька джерел тривоги, які у своїх роботах виділяють автори:

1. Тривога через потенційну фізичну шкоду. Цей вид занепокоєння виникає в результаті асоціювання деяких стимулів, що загрожують болем, небезпекою, фізичним неблагополуччям.
2. Тривога через втрату любові (любові матері, розташування однолітків).
3. Тривога може бути викликана почуттям провини, що звичайно проявляється не раніше 4‑х років. У більш старших дітей почуття провини характеризується почуттями самоприниження, досади на себе, переживання себе як невартого.
4. Тривога через нездатність оволодіти середовищем. Вона відбувається, якщо людина почуває, що не може впоратися із проблемами, які висуває середовище. Тривога пов'язана з почуттям неповноцінності, але не ідентична йому.
5. Тривога може виникнути й у стані фрустрації. Фрустрація визначається як переживання, що виникає при наявності перешкоди до досягнення бажаної мети або сильної потреби. Немає повної незалежності між ситуаціями, які викликають фрустрації й тими, які приводять у стан тривоги (втрата любові батьків і так далі) і автори не дають чіткого розходження між цими поняттями.
6. Тривога властива кожній людині в тім або іншому ступені. Незначна тривога діє мобілізуючи до досягнення мети. Сильне ж почуття тривоги може бути «емоційно калічить» і привести до розпачу. Тривога для людини представляє проблеми, з якими необхідно впоратися. Із цією метою використаються різні захисні механізми.
7. У виникненні тривоги велике значення надається сімейному вихованню, ролі матері, взаєминам дитини з матір'ю. Період дитинства є що визначає наступний розвиток особистості.

Каган же, з одного боку, розглядає тривогу як уроджену реакцію на небезпеку, властивої кожної особистості, з іншого боку – ставить ступінь тривожності людини в залежність від ступеня інтенсивності обставин (стимулів), що викликають почуття тривоги, з якими зіштовхується людина, взаємодіючи з навколишнім середовищем.

Lersild A, розглядає стан страху, занепокоєння й тривоги як реакцію суб'єкта на події, що відбуваються безпосередньо в навколишнім оточенні. Розходження між цими явищами не робиться. Занепокоєння властиве вже дитині, коли він чує голосний звук, випробовує раптове переміщення або втрату опори, а також інші раптові подразники, до яких організм виявляється непідготовленим. Однак маленька дитина залишається нечутливим до багатьом стимулам, які можуть його потенційно тривожити в більш пізньому віці.

Інакше розглядає емоційне самопочуття Роджерс. Він визначає особистість як продукт розвитку людського досвіду або як результат засвоєння суспільних форм свідомості й поводження. У результаті взаємодії з навколишнім середовищем у дитини виникає подання самому себе, самооцінка. Оцінки привносяться в подання індивіда самому себе не тільки як результат безпосереднього досвіду зіткнення із середовищем, але також можуть бути запозичені в інших людей і сприйняті так, немов індивід виробив їх сам. Роджерс визнає те, що людина думає про себе, – це ще не є для нього реальність, а що людині властиво перевіряти свій досвід на практиці навколишнього світу, у результаті чого, він виявляється в стані поводитися реалістично. Однак, деякі сприйняття залишаються неперевіреними й це приводить в остаточному підсумку до неадекватного поводження, що приносить йому шкоду й формуючу тривожність, тому що людина в цих випадках не розуміє, від чого його поводження виявляється невідповідним вимогам.

Інше джерело тривожності Роджерс бачить у тім, що є явища, які лежать нижче рівня свідомості, і якщо ці явища носять загрозливий характер для особистості, то вони можуть бути сприйняті підсвідомо ще до того, як вони усвідомлені. Це може викликати вегетативну реакцію, серцебиття, що свідомо сприймається як хвилювання, тривога, а людина не в змозі оцінити причини занепокоєння. Тривога йому здається безпричинною. Основний конфлікт особистості й основну тривогу Роджерс виводить зі співвідношення двох систем особистості – свідомої й несвідомої. Якщо між цими системами є повна згода, то в людини гарний настрій, він удоволений собою, спокійний. І навпаки, при порушенні погодженості між двома системами виникають різного роду переживання, занепокоєння й тривога. Головною умовою, що попереджає ці емоційні стани, є вміння людини швидко переглядати свою самооцінку, змінювати неї, якщо цього вимагають нові умови життя. Таким чином, драма конфлікту в теорії Роджерса переноситься від площини «біосоціо» у площину, що виникає в процесі життя індивіда між його поданнями про себе, що сложились у результаті минулого досвіду й даного досвіду, що він продовжує одержувати. Це протиріччя – основне джерело тривожності.

Аналіз основних робіт показує, що в розумінні природи тривожності в закордонних авторів можна простежити два підходи – розуміння тривожності як споконвічно властиво людині властивість, і розуміння тривожності як реакцію на ворожий людині зовнішній мир, тобто виведення тривожності із соціальних умов життя.

Однак, незважаючи на, здавалося б, принципове розходження між розумінням тривожності як біологічної або соціальної, ми не можемо розділити авторів по цьому принципі. Ці дві точки зору постійно зливаються, змішуються в більшості авторів. Так, Хорні або Салівен, які вважають тривогу споконвічною властивістю, «основною тривогою», проте, підкреслюють й її соціальне походження, її залежність від умов формування в раннім дитинстві.

Навпаки, Фромм, що коштує начебто на зовсім інших соціальних позиціях, у той же час уважає, що тривога виникає в результаті порушення «природних соціальних зв'язків», «первинних уз». А що таке природні соціальні узи?» – це природні, тобто не соціальні. Тоді тривога є результатом вторгнення соціального в біологічне. Це ж розглядає Фрейд, але тільки замість руйнування природних потягів, на його думку, відбувається руйнування «природних зв'язків».

Таке ж змішання соціального й біологічного в розумінні тривожності ми спостерігаємо в інших авторів. Крім відсутності чіткості в розумінні природи тривожності у всіх авторів, незважаючи на нескінченні приватні розходження, є ще одна загальна риса: ніхто не робить розходження між об'єктивно обґрунтованою тривожністю й тривожністю неадекватної.

Таким чином, якщо розглядати тривогу або тривожність як стан, переживання, або як більш-менш стійку особливість особистості, те несуттєво, наскільки вона адекватна ситуації. Переживання обґрунтованої тривоги, очевидно, не відрізняється від необґрунтованого переживання. Суб'єктивно ж стани рівні. Але об'єктивно різниця дуже велика. Переживання тривоги в об'єктивно тривожній для суб'єкта ситуації – це нормальна, адекватна реакція, реакція, що свідчить про нормальне адекватне сприйняття миру, гарній соціалізації й правильному формуванні особистості. Таке переживання не є показником тривожності суб'єкта. Переживання ж тривоги без достатніх підстав означає, що сприйняття миру є перекрученим, неадекватним. Адекватні відносини з миром порушуються. У цьому випадку мова йде про тривожність як особливій властивості людини, особливому виді неадекватності.

**1.3 Розгляд проблеми шкільної тривожності**

На думку К. Хорні почуття тривоги являє собою відчуття ізольованості й немічності дитини у ворожому світі. Цілий ряд ворожих факторів у навколишнім середовищі, може викликати в дитини непевність: пряма або непряма перевага інших людей, зайве замилування або його повна відсутність, прагнення встати на сторону одного з батьків, що сваряться, занадто мало або занадто багато відповідальності, ізоляція від інших дітей, нестримане спілкування. У цілому причиною тривоги може бути все, що порушує в дитини почуття впевненості, надійність у його взаєминах з батьками. У результаті тривог і занепокоєння виростає особистість, що роздирає конфліктами. З метою побоювання від страху, занепокоєння, почуття безпорадності й ізоляції в індивіда з'являється визначення «невротичні» потреби, які вона називає невротичними рисами особистості, засвоєними в результаті порочного досвіду.

Дитина, випробовуючи до себе вороже й байдужне відношення навколишніх, охопленою тривогою, виробляє свою систему поводження й відносини до інших людей. Він стає злісним, агресивним, замкнутим, або намагається знайти владу над іншими, щоб компенсувати відсутність любові. Однак, таке поводження не приводить до успіху, навпроти, воно ще більше загострює конфлікт і підсилює безпорадність і страх.

Тому що мир, на думку Хорні, потенційно ворожий дитині й взагалі людині, то страх, як би теж заздалегідь закладений у людині і єдине, що може позбавити людини від тривоги – це благополучний ранній досвід виховання, придбана в сім'ї. Хорні виводить тривожність із неблагополучно сформованих відносин особистості з ворожим йому миром і розуміє її як відчуття ізольованості й безпорадності в цьому світі. У такому положенні можна було б назвати природним, якби її прояви обмежувалися лише тими ситуаціями, де є реальна ворожість. Але Хорні не відокремлює адекватну тривожність від неадекватної. Оскільки мир взагалі ворожий людині, то виходить, що тривожність завжди адекватна.

Трансформація тривоги від матері до дитини висувається Салівеном як постулат, але для нього залишається неясним, по яких каналах здійснюється цей зв'язок. Салівен, указавши на основну міжособистісну потребу – потреба в ніжності, що властива вже дитині, здатному до співпереживання в міжособистісних ситуаціях, показує генезис цієї потреби проходячи через кожен віковий період. Так, у дитини потреба в ніжності матері, у дитинстві – потреба в дорослому, котрий міг би бути співучасником його ігор, в отроцтві – потреба в спілкування з однолітками, у юнацькому віці – потреба в любові. У суб'єкта є постійне прагнення до спілкування з людьми й потреба в міжособистісній надійності. Якщо ж дитина зустрічає недружелюбність, неуважність, відчуженість близьких людей, до яких він прагнути, то це викликає в нього тривогу й заважає нормальному розвитку. У дитини формується деструктивне поводження й відношення до людей. Він стає або озлобленим, агресивним, або боязким, боїться робити бажане, передбачаючи невдачі, проявляє неслухняність. Це явище Салівен називає «ворожою трансформацією», джерелом її є тривога, викликана неблагополуччям у спілкуванні. Для кожного періоду розвитку характерні свої переважні джерела занепокоєння. Так, для дворічної дитини джерелом тривоги є розлука з матір'ю, у шестирічних дітей – відсутність адекватних зразків ідентифікації з батьками. У підлітковому віці – острах бути відкинутим однолітками. Тривога штовхає дитину на таке поводження, що може позбавити його від неприємностей і страху.

Lersild А. відзначає той факт, що тенденція реагувати на події дійсно або потенційно небезпечні безпосередньо пов'язані з рівнем розвитку дитини. У міру того, як він дозріває, нові речі починають впливати на нього завдяки його великому проникливому сприйняттю, і страх виникає тоді, як суб'єкт знає вже досить, щоб помітити небезпеку, але нездатний запобігти неї. З розвитком у дитини уяви занепокоєння починає зосереджувати й на уявлюваних небезпеках. А пізніше, коли розвивається розуміння значення змагання й успіху, виявитися смішним і відкинутим. З віком у дитини відбувається деяка перебудова стосовно об'єктів занепокоєння. Так, поступово зменшується занепокоєння у відповідь на відомі й невідомі стимули, але до 10–11 років збільшується занепокоєння, Пов'язане з можливістю бути відкинутими однолітками. Багато чого з того, що тривожить у ці роки, залишається в тій або іншій формі в дорослих. Чутливість об'єкта до подій, які можуть викликати занепокоєння, залежить, насамперед, від розуміння небезпеки, а також у значній мірі, від минулі асоціації людини, від дійсної або уявлюваної нездатності його впоратися з положенням, від того значення, що він сам надає ставшемуся.

Таким чином, для того, щоб звільнити дитину від занепокоєння, тривоги й страхів, потрібно, насамперед, фіксувати увага не на специфічних симптомах занепокоєння, а на закладені в їхній основі причинах – обставинах й умовах, так цей стан у дитини часто виникає від почуття непевності, від вимог, які виявляються вище його сил, від погроз, жорстоких покарань, нестійкої дисципліни.

Однак, для плідної роботи, для гармонічного повноцінного життя певний рівень тривоги просто необхідний. Той рівень, що не вимотує людини, а створює тонус його діяльності. Така тривога не паралізує людину, а, навпаки, мобілізує його на подолання перешкод і рішення завдань. Тому неї називають конструктивною. Саме вона виконує адаптивну функцію життєдіяльності організму. Найважливішу якість, що визначає тривогу, як конструктивну, – це вміння реалізувати тривожну ситуацію, спокійно, без паніки розбирати в ній. Із цим тісно зв'язане вміння аналізувати й планувати власні вчинки.

Що стосується педагогічного процесу, те Бітякова М.Р. уважає, що почуття тривоги неминуче супроводжує навчальну діяльність дитини в будь-який, навіть самій ідеальній школі. Більше того, взагалі ніяка активна пізнавальна діяльність людини не може супроводжуватися тривогою. За законом Йєркса-Додсона оптимальний рівень тривожності підвищує продуктивність діяльності. Сама ситуація пізнання чого або нова, невідомого, ситуація рішення завдання, коли потрібно прикласти зусилля, щоб незрозуміле стало зрозумілим, завжди таїть у собі невизначеність, суперечливість, а отже, і привід для тривоги. Повністю зняти стан тривоги, можна лише усунувши всі труднощі пізнання, що нереально, та й не потрібно.

Однак, у значній частині випадків ми маємо справу з деструктивним проявом тривоги. Диференціювати ж конструктивну тривогу від деструктивної досить складно, і не можна отут орієнтуватися тільки на формальні результати навчальної діяльності. Якщо тривога змушує дитину краще вчитися, це зовсім не гарантія конструктивності його емоційних переживань. Цілком можливо, що залежний від «значимих» дорослих і дуже прив'язаної до них, дитина здатна відмовитися від самостійності вчинків заради збереження близькості із цими людьми. Острах самітності породжує тривогу, що просто підхльостує школяра, змушуючи його напружувати всі свої сили, щоб виправдати очікування дорослих і підтримати свій престиж у їхніх очах. Однак, робота в стані значної перенапруги щиросердечних сил здатна принести лише короткочасний ефект, що, надалі, обернеться емоційним зривом, розвитком шкільного неврозу й інших небажаних наслідків. На зміну емоційної нестійкості в молодших класах, середніх 6–8 класах приходять млявість і байдужність. Уважний педагог легко може зрозуміти, на скільки конструктивна тривога дитини, спостерігав за ним у ситуації, що вимагає максимальної активності всіх його наявних можливостей. Важливо, щоб завдання було нестандартна, але, у принципі, припустимої для дитини. Якщо він панікує, зневіру, починає відмовлятися, навіть не вникнувши в завдання, виходить, рівень тривожності високий, тривога деструктивна. Якщо по початку спробує вирішити завдання звичними для нього способами, а потім відмовиться з байдужим видом, швидше за все, його рівень тривоги недостатній. Якщо ж уважно вникне в ситуацію, починає перебирати можливі варіанти рішення, у тому числі, і несподівані, захопиться завданням, буде думати про нього, навіть якщо не зможе його вирішити, виходить, він виявляє саме той рівень тривоги, що необхідний.

Отже, конструктивна тривога надає оригінальність рішенню, унікальність задуму, вона сприяє мобілізації емоційних, вольових й інтелектуальних ресурсів особистості. Деструктивна ж тривога викликає стан паніки, зневіри. Дитина починає сумніватися у своїх здатностях і силах. Але тривога дезорганізує не тільки навчальну діяльність, вона починає руйнувати особистісні структури. Звичайно, не тільки тривога служить причиною порушень у поводженні. Існують й інші механізми відхилення в розвитку особистості дитини. Однак, психологи-консультанти затверджують, що, більша частина проблем, із приводу яких батьки до них звертаються, більша частина явних порушень, що перешкоджають нормальному ходу навчання й вихованню у своїй основі пов'язане із тривожністю дитини.

Б. Кочубей, Е. Новикова розглядають тривожність у зв'язку з статевовіковими особливостями. Уважають, що в дошкільному й молодшим шкільному віках хлопчики більше тривожні, чим дівчинки. У них частіше зустрічаються тики, заїкуватості, енурез. У цьому віці вони більше чутливі до дії несприятливих психологічних факторів, що полегшує ґрунт для формування різних типів неврозів. В 9–11 років інтенсивність переживань в обох підлог вирівнюється, а після 12 років загальний рівень тривожності в дівчинок у цілому зростає, а в хлопчиків трохи знижується.

Виявилося, що по змісту тривога дівчинок відрізняється від тривоги хлопчиків, причому, чим старше діти, чим значніше ця різниця. Тривога дівчинок частіше буває пов'язана з іншими людьми; їх турбує відношення навколишніх, можливість сварки або розлуки з ними. Основною причиною тривоги дівчинок 15–16 років стає страх за рідних і близьких, побоювання завдати їм неприємностей, переживання за їхнє здоров'я, щиросердечне стан. В 11–12 років дівчинки часто побоюються всяких фантастичних страховиськ, мерців, а також випробовують занепокоєння в ситуаціях, традиційно тривожних для людей. Ці ситуації одержали назву архаїчні, тому що вони лякали ще наших далеких предків, древніх людей: темрява, гроза, пожежа, висота. В 15–16 років гострота подібних переживань значно знижується.

Те, що найбільше тривожить хлопчиків, можна назвати одним словом: насильство. Хлопчики бояться фізичних травм, нещасних випадків, а також покарань, джерелом яких є батьки або авторитети поза сім'єю: учителі, директор школи. Вік людини відбиває не тільки рівень його фізіологічної зрілості, але й характер зв'язку з навколишньою реальністю, особливості внутрішнього рівня, специфіку переживання. Шкільна пора – найважливіший етап у житті людини, у плині якого принципово міняється його психологічний вигляд. Міняється характер тривожних переживань. Інтенсивність тривоги від першого до десятого класу зростає більше чим у два рази. На думку багатьох психологів, рівень тривожності починає різко підвищуватися після 11 років, досягаючи апогею до 20 років, а до 30 поступово знижується.

Ніж старше стає дитина, тим конкретніші, реалістичніші його тривоги. Якщо маленьких дітей турбують надприродні чудовиська, що прориваються до них через поріг підсвідомості, то підлітків турбує ситуація, пов'язана з насильством, очікуванням, глузуваннями. Причиною виникнення тривоги завжди є внутрішній конфлікт дитини, його неузгодженість із самим собою, суперечливість його прагнень, коли одне його сильне бажання суперечить іншому, одна потреба заважає іншій. Найбільш частими причинами такого внутрішнього конфлікту є: сварки між людьми, дорівнює близькій дитині, коли він змушений приймати сторону одного з них проти іншого; несумісність різних систем вимог, пропонованих дитині, коли, приміром, те, що дозволяють і заохочують батьки, не схвалюється в школі, і навпаки; протиріччя між завищеними домаганнями, нерідко викликаними батьками, з одного боку, і реальними можливостями дитини, з іншої, незадоволення основних потреб, таких, як потреба в любові й самостійності.

Таким чином, суперечливі внутрішні стани душі дитини можуть бути викликані:

1. суперечливими вимогами до нього, що виходять із різних джерел (або навіть із одного джерела: буває, що батьки суперечать самі собі, те дозволяючи, те грубо забороняючи одне й теж);
2. неадекватними вимогами, невідповідними можливостям і прагненням дитини;
3. негативними вимогами, які ставлять дитину в принижене залежне становище.

У всіх трьох випадках виникають почуття «втрати опори», втрата міцних орієнтирів у житті, непевність у навколишньому світі.

Тривога далеко не завжди виступає в явній формі, оскільки є досить тяжким станом. І як тільки вона виникає, у душі дитини включається цілий набір механізмів, які «переробляють» цей стан у щось інше, нехай теж неприємне, але не настільки нестерпне. Це може невпізнанно змінити всю зовнішню й внутрішню картину тривоги.

Найпростіший із психологічних механізмів спрацьовує практично миттєво: краще боятися чого, чим невідомо чогось. Так, виникають дитячі страхи. Страх – «перша похідна» тривоги. Його перевага – у його визначеності, у тім, що він завжди залишає який вільний простір. Якщо, наприклад, я боюся собак, я можу гуляти там, де собак ні, і почувати себе в безпеці. У випадках яскраво вираженого страху його об'єкт може не мати нічого загального із щирою причиною тривоги, що породила цей страх. Дитина може панічно боятися школи, але в основі цього лежить сімейний конфлікт, глибоко ним пережитий. Хоча страх у порівнянні із тривогою дає трохи більше почуття безпеки, все-таки й цей стан, жити в якому дуже важко. Тому, як правило, переробка тривожних переживань на стадії страху не закінчується. Ніж старше діти, тим рідше прояв страху, і тим частіше – інші, сховані форми прояву тривоги.

У деяких дітей це досягається за допомогою певних ритуальних дій, які «захищають» їх від можливої небезпеки. Прикладом може служити дитина, що намагається не наступити на стики бетонних плит і тріщини в асфальті. Таким шляхом він позбувається від страху одержати двійку й уважає себе в безпеці, якщо йому це вдалося.

Негативна сторона таких «ритуалів» – деяка ймовірність переростання подібних дій у неврози, нав'язливості.

Однак, необхідно враховувати, що тривожна дитина просто не знайшла іншого способу боротьби із тривогою. При всій неадекватності й безглуздості таких способів їх потрібно поважати, не висміювати, а допомагати дитині іншими методами «відреагувати» на свої проблеми, не можна руйнувати «острівець безпеки», нічого не даючи замість.

Притулком багатьох дітей, їхнім порятунком від тривоги є мир фантазій. У фантазіях дитина дозволяє свої нерозв'язні конфлікти, у мріях знаходять задоволення його незадоволені потреби. Сама по собі, фантазія – чудова якість, властивим дітям. Дозволяє людині виходити у своїх думках за межі дійсності, будувати свій внутрішній мир, нескутий умовними рамками, творчо підходити до рішенню різних питань. Однак, фантазії не повинні бути повністю відірвані від реальності, між ними повинна бути постійний взаємний зв'язок.

Фантазії тривожних дітей, як правило, позбавлені цієї властивості. Мрія не продовжує життя, а скоріше, протиставляє себе їй. У житті я не вмію бігати – у мріях завойовую приз на районних змаганнях; я – не товариський, у мене мало друзів – у мріях я є лідером величезної компанії й роблю героїчні вчинки, що викликають у всіх замилування. Те, що такі діти й підлітки, насправді, могли б досягти предмета своїх мріянь, їх, як, не дивно не цікавить, навіть якщо це коштує незначних зусиль. Реальні їхні достоїнства й перемоги чекає та ж доля. Вони, взагалі, намагаються не думати про те, що є насправді, оскільки все реальне для них наповнено тривогою. Власне кажучи, реальне й фактичне, у них міняється місцями: вони живуть саме в сфері своєї мрії, а все, що за межами цієї сфери, сприймається як важкий сон.

Однак, таке відхід у свій ілюзорний мир недостатньо надійна – рано або пізно вимога великого миру ввірвуться в мир дитини й потрібні будуть більше вагомі ефективні методи захисту від тривоги.

Тривожні діти нерідко приходять до простого умовиводу, – щоб нічого не боятися, потрібно зробити так, щоб боялися мене. По вираженню Еріка Берна, вони намагаються передати свою тривогу іншим. Тому агресивне поводження часто є формою приховання особистісної тривожності.

Тривогу буває дуже важко розглянути за агресивністю. Самовпевнені, агресивні, при кожному зручному випадку, що принижують інших, тривожними аж ніяк не виглядають. Його мовлення й манери недбалі, одяг має відтінок безсоромності й зайвої «раскомплексованості». І, проте, нерідко в глибині душі в таких дітей ховається тривога. А поводження й зовнішній вигляд – лише способи рятування від почуття непевності в собі, від свідомості своєї нездатності жити, як хотілося б.

Інший, що часто зустрічається результат тривожних переживань – пасивне поводження, млявість, апатія, безініціативність. Конфлікт між суперечливими прагненнями розв'язався за рахунок відмови від будь-яких прагнень.

«Маска» апатії ще більш оманна, чим «маска» агресії. Інертність, відсутність яких або емоційних реакцій заважає розпізнати тривожне підґрунтя, внутрішнє протиріччя, що привело до розвитку цього стану. Пасивне поводження – «апатія» – нерідко виникає при гіперопіці дітей з боку батьків, при «симбіотичному» їхньому співіснуванні, коли старші повністю виконують всі бажання молодших, одержуючи замість повністю слухняної дитини, але позбавленого волі, інфантильного, що не має достатнього досвіду й соціальних навичок.

Інша причина пасивності – авторитарне виховання в сім'ї, вимога беззаперечної слухняності батькам, повчальні інструкції: «Не роби те-те й те-те» сприяють появі в дитини джерела тривоги через острах порушити розпорядження.

Апатія часто є наслідком безуспішності інших способів адаптації. Коли ні фантазії, ні ритуали, ні навіть агресія не допомагають упоратися із тривогою. Але апатія й байдужність – це найчастіше наслідок завищених вимог і надмірних обмежень. Якщо дитина нічого не хоче робити сам, виходить, батькам треба ретельно переглянути свої претензії. Вихід з апатії можливий тільки через подолання конфліктних переживань. Варто надати дитині повну волю, прояви будь-якої ініціативи, заохочувати будь-яку його активність. Боятися «негативних» наслідків при цьому не треба.

Макшанцева Л.В. думає, що тривожні діти відрізняються частими проявами занепокоєння й тривоги, а також більшою кількістю страхів, причому страхи й тривога виникають у тих ситуаціях, у яких дитині, здавалося б, нічого не грозить. Тривожні діти відрізняються особливою чутливістю, помисливістю й вразливістю. Також діти нерідко характеризуються низькою самооцінкою, у зв'язку, із чим у них виникає очікування неблагополуччя з боку навколишніх. Це характерно для тих дітей, чиї батьки ставлять перед ними непосильні завдання, вимагаючи того, що діти виконати не в змозі. Причому, у випадку невдачі їхнє правило, карають «принижують» («Нічого в тебе не виходить!»).

Тривожні діти дуже чутливі до своїх невдач, гостро реагують на них, схильні відмовлятися від тієї діяльності, у якій зазнають труднощів. У таких дітей можна помітити помітну різницю в поводженні на заняттях і поза заняттями. Поза заняттями це живі, товариські й безпосередні діти, на заняттях вони затиснуті й напружені. Відповідають на питання вчителя низьким і глухим голосом, можуть навіть почати заїкатися. Мовлення їх може бути як дуже швидкої, квапливої, так й уповільненої, утрудненої. Як правило, виникає рухове порушення: дитина смикає руками одяг, маніпулює чим-небудь. Тривожні діти мають схильність до шкідливих звичок невротичного характеру: вони гризуть нігті, ссуть пальці, висмикують волосся. Маніпуляції із власним тілом знижують у них емоційна напруга, заспокоюють.

Серед причин, що викликають дитячу тривожність, на першому місці – неправильне виховання й несприятливі відносини дитини з родителями, особливо з матір'ю. Так, відкидання, неприйняття матір'ю дитини викликає в нього тривогу через неможливість задоволення потреби в любові, у пещенні й захисті. У цьому випадку виникає страх: дитина відчуває умовність материнської любові («Якщо я зроблю погано, мене не будуть любити»). Незадоволення потреби в любові буде спонукувати його домагатися її задоволення будь-якими способами.

Обухова Л.Ф. уважає, що дитяча тривожність може бути наслідком і симбіотичних відносин дитини з матір'ю, коли мати відчуває себе єдиним цілим з дитиною, намагається відгородити його від труднощів і неприємностей життя. Вона «прив'язує» до себе дитини, охороняючи від уявлюваних, неіснуючих небезпек. У результаті дитина випробовує занепокоєння, коли залишається без матері, легко губиться, хвилюється й боїться. Замість активності й самостійності розвиваються пасивність і залежність.

У тих випадках, коли виховання ґрунтується на завищених вимогах, з якими дитина не має сил упоратися або справляється із працею, тривожність може викликатися острахом не впоратися, зробити не так, як потрібно. Нерідко батьки культивують «правильність» поводження: відношення до дитини може містити в собі твердий контроль, строгу систему норм і правил, відступ від яких спричиняє осудження й покарання. У цих випадках тривожність дитини може породжуватися страхом відступу від норм і правил, установлених дорослими. Тривожність дитини може викликатися й особливостями взаємодії дорослого з дитиною: превалюванням авторитарного стилю спілкування або непослідовності вимог й оцінок. І в першому й другому випадках дитина перебуває в постійній напрузі через страх не виконати вимоги дорослих, не «догодити» їм, переступити тверді рамки.

Говорячи про тверді рамки, мається на увазі обмеження, установлювані педагогом. До них ставляться обмеження спонтанної активності в іграх (зокрема, у рухливі), у діяльності й т.д.; обмеження дитячої непослідовності на заняттях, наприклад, обривання дітей. До обмежень можна також віднести й переривання емоційних проявів дітей. Так, якщо в процесі діяльності в дитини виникають емоції, їх необхідно виплеснути, чому може перешкоджати авторитарний педагог.

Тверді рамки, установлювані авторитарним педагогом, нерідко мають на увазі й високий темп заняття, що тримає дитини в постійній напрузі протягом тривалого часу, і породжує страх не встигнути або зробити неправильно. Дисциплінарні міри, застосовувані таким педагогом, найчастіше зводяться до осуджень, окрикам, негативним оцінкам, покаранням.

Непослідовний учитель викликає тривожність дитини тим, що не дає йому можливості прогнозувати власне поводження. Постійна мінливість вимог учителі, залежність його поводження від настрою, емоційна лабільність спричиняють розгубленість у дитини, неможливість вирішити, як йому варто надходити в тім або іншому випадку.

Можна погодитися з висновком Цукерман Г.А. про те, що тривожність у дитячому віці є стійким особистостям утворенням, що зберігається протягом досить тривалого періоду часу. Вона має власну спонукальну силу й стійкі форми реалізації в поводженні з перевагою в останніх компенсаторних і захисних проявах. Як і будь-яке складне психологічне утворення, тривожність характеризується складною будовою, що включає, когнітивний, емоційний й операційний аспекти при домінуванні емоційного… є похідній широкого кола сімейних порушень.

Таким чином, у розумінні природи тривожності в різних авторів можна простежити два підходи – розуміння тривожності як споконвічно властивій людині властивість і розуміння тривожності як реакцій на ворожий людині зовнішній мир, тобто виведення тривожності із соціальних умов життя.

1.4 Комунікативна компетентність

Вибір шляхів і засобів удосконалювання компетентності в спілкуванні багато в чому визначається розумінням природи.

Компетентність у спілкуванні має, безсумнівно, інваріантні загальнолюдські характеристики й у той же час характеристики, історично й культурно обумовлені. Так, переважно репресивна спрямованість спілкування в нашому суспільстві, перевага в ньому стратегій протистояння, боротьби складалися багато в чому під впливом революційної ідеології й практики. Із цього погляду розвитку компетентного спілкування в сучасних умовах пропонує ряд принципових напрямків його гармонізації.

Палітра спілкування досить багата розмаїтістю видів, форм, використовуваних засобів. І це зрозуміло: у соціально-психологічному змісті саму суть людського життя можна визначити як спілкування, тому що весь простір життєдіяльності людини міжособистно за своїм характером. Людина завжди дана в компанії з іншим – партнером реальним, уявлюваним, обраним і т.п. Із цього погляду важко переоцінити внесок компетентного спілкування в якість людського життя, у долю в цілому. Імовірно, не випадково в становленні практичної соціальної ідеології напрямок надання допомоги в розвитку комунікативної компетентності – одне з первісних.

У різноманітних випадках спілкування інваріантними складовими виявляються такі компоненти, як партнери – учасники, ситуація, завдання. Варіативність звичайно пов'язана зі зміною характеру самих складових – хто партнер, яка ситуація або завдання – і своєрідністю зв'язків між ними. У самому загальному плані компетентність у спілкуванні припускає розвиток адекватної орієнтації в самому собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації й завданні.

Таким чином, з погляду практики розвитку комунікативної компетентності, важливо розрізняти такі види спілкування, як службово-ділове або рольове й інтимно-особисте. Ділове спілкування – психологічно відсторонене, це Я-Ви контакт. Для інтимно-особистісного спілкування характерна близька психологічна дистанція між партнерами, це Я-Ти контакт. Тут кожна людина знаходить психологічний статус ближнього, а спілкування стає довірчим у глибокому, таємному змісті, оскільки мова йде про довіру партнерові себе, свого внутрішнього миру, а не тільки «зовнішніх» відомостей.

Компетентність у спілкуванні припускає готовність й уміння будувати контакт на різній психологічній дистанції – і відстороненої, і близької. Труднощі парою можуть бути пов'язані з інерцінністю позиції – володінням якої-небудь із них й її реалізацією повсюдно, незалежно від характеру партнера й своєрідності ситуації.

До визначення стратегічних орієнтувань по вдосконалюванню спілкування можна підходити з різних точок зору. Одна з них як орієнтир виділяють збагачення, повноту. У цьому випадку основним у розвитку компетентного спілкування є спрямованість на знаходження багатої, різноманітної палітри психологічних позицій, засобів, які допомагають повноті самовираження (самоподачі) партнерів, всім гарантіям їхньої адекватності – перцептивної, комунікативної, інтерактивної.

У цілому компетентність у спілкуванні звичайно пов'язана з оволодінням не якою-небудь однією позицією в якості найкращої, а з адекватним прилученням до їхнього спектра. Уміння утягувати, використати всю палітру можливостей, як би граючи на всіх психологічних інструментах, – один з можливих показників психологічної зрілості. Існує багато класифікацій можливих позицій у спілкуванні. Наприклад, відомий наступний перелік: прибудуйся до партнера з висока, прибудуйся до нього на рівних, прибудуйся знизу й відсторонена від партнера позиція. Природно, жодна з названих позицій не є свідомо гарною або поганою. Судження про продуктивність тієї або інший з них можна скласти тільки на основі її співвіднесення з виниклою ситуацією, поставленою завданням, репертуарів можливостей партнерів.

У психологічному розумінні природи спілкування можуть бути виділені різні підходи: як би крайніми серед них є біхевіористський і гуманістичний. У першому випадку акцентується багатство поведінкового репертуару як показник, еквівалент компетентності, а в другому – відповідний коштовний гуманістичний потенціал учасників. У практиці в цей час поширені не тільки, а часом не стільки «чисті» підходи, скільки змішані, доповнення один одного.

У розвитку комунікативної компетентності представлені й нормативна тенденція, тобто засвоєння соціально заданих норм й етапів, і особистно-творча, котра припускає конструктивні норми в ході спілкування, виходячи з орієнтації учасників у ситуації, у собі, у партнері. Природно, нормативний шлях розвитку компетентного спілкування теж включає творчий компонент. Насамперед, є через вироблення рефлексивної позиції стосовно самої освоюваної норми, її осмислене вбудовування в індивідуальний особистий досвід.

Комунікація – процес двостороннього обміну інформацією, що веде до взаємного розуміння. Комунікація в перекладі з латинської мови позначає «загальне, поділюване з усіма». Якщо не досягається взаєморозуміння, то комунікація не відбулася. Щоб переконатися в успіху комунікації, необхідно мати зворотний зв'язок про те, як люди вас зрозуміли, як вони сприймають вас, як ставляться до проблеми.

Комунікативна компетентність – здатність установлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Для ефективної комунікації характерно: досягнення взаєморозуміння партнерів, краще розуміння ситуації й предмета спілкування (досягнення більшої визначеності в розумінні ситуації сприяє дозволу проблем, забезпечує досягнення цілей з оптимальною витратою ресурсів). Комунікативна компетентність розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в певнім колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

Причинами поганої комунікації можуть бути:

а) стереотипи – спрощені думки щодо окремих осіб або ситуації, у результаті немає об'єктивного аналізу й розуміння людей, ситуацій, проблем;

б) «упереджені подання» – схильність відкидати все, що суперечить власним поглядам, що ново, незвичайно. («Ми віримо тому, чому хочемо вірити»). Ми рідко, усвідомлюємо, що тлумачення подій іншою людиною настільки ж знайомо, як і наше власне;

в) погане ставлення між людьми, оскільки якщо відношення людини вороже, що важко його переконати в справедливості вашого погляду;

г) відсутність уваги й інтересу співрозмовника, інтерес виникає, коли людина усвідомлює значення інформації для себе: за допомогою цієї інформації можна одержати бажане або попередити небажаний розвиток подій;

д) зневага фактами, тобто звичка робити висновки – висновку при відсутності достатнього числа фактів;

е) помилки в побудові висловлень: неправильний вибір слів, складність повідомлення, слабка переконливість, нелогічність і т. п.;

ж) невірний вибір стратегії й тактики.

Спілкування може бути різнорівневим: поверхневим, глибоким, конфліктним. Зовсім інакше будується спілкування при «зачіпаючої» й «маніпулятивної» взаємодії.

Вступаючи в мир дорослих, діти починають більше взаємодіяти соціумом. Їм доводиться звертатися до незнайомих людей за довідкою, одержувати інформацію необхідну ім. Це й постійні контакти із продавцями в магазинах, пасажирами в транспорті. Хоча це й поверхневий рівень спілкування, він вимагає гарних комунікативних навичок (навичок упевненого поводження).

Глибокий рівень спілкування із близькою людиною, з подругою, іншому, з батьками вимагає вміння добре розуміти як іншої людини, так і себе. Що я хочу від цього спілкування, чи розумію я свою позицію, мотиви поводження, що я можу допустити у відношенні себе, а на що я відповім відмовою, захищаючи «границі» своєї особистості, чи вмію сказати: «ні, я відмовляюся від твого речення».

Ще більше установки дітей їхні особистісні особливості проявляються при конфліктному спілкуванні. Комунікативна компетентність має на увазі розуміння тієї ролі, позиції, що він сам займає в конфліктному спілкуванні. Наприклад, якщо його спілкування будується з позиції Дитини (безвідповідального, розгубленого, невпевненого), тоді як його партнер займає позицію Батька (категоричного, безапеляційного, що нав'язує свої інтереси), швидше за все конфлікт не зважиться на його користь. Конструктивний дозвіл конфлікту впливає: подання про себе, розуміння іншого – здатність поставити себе на його місце, розуміння ситуації в цілому.

Під комунікативною компетентністю звичайно розуміється здатність установлювати й підтримувати контакти з іншими людьми.

Для дітей найбільш значимої стає сфера спілкування з однолітками. Для них є важливим:

* уміння познайомиться з людиною, що сподобалася,
* вільно почувати себе в компанії, розділяючи норми й інтереси значимої для нього групи,
* відчувати, що при цьому не губить індивідуальність, може висловлювати свої думки й виражати почуття.

Часто діти не вміють давати зворотний зв'язок, – спостереження за поводженням дітей часто створює враження, що їх несе невідома сила, що ними керує в цей момент.

Діти не усвідомлюють різних частин свого Я, які визначають їхнє поводження. Д. Мідом була запропонована концепція про те, що дитина бачить себе очами інших людей. Зовнішнє відхилення інших людей до дитини поступово переходить у внутрішній план, стає власними поданнями дитини самому себе. Якщо з дитинства до дитини не ставляться з належною повагою, підтримкою, а в школі постійно підкреслюють, що він двієчник і нічого путнього з нього не вийде, дитина може внутрішньо погодитися із цими й у майбутньому «виправдати» цей образ (Бернс Э. 1986).

Е. Еріксон, що так само займається розробкою Я – концепції, відзначав, наскільки важливо виробити в дитини ще в дитинстві базова довіра. Він підкреслював, що базова довіра це не тільки здатність покладатися на ті, хто забезпечує твоє життя ззовні, але й віри в себе, це відчуття, що все в порядку, що ти станеш, ким хочеш стати. Це довіра до інших людей, спокійне, доброзичливе, відношення до соціуму надалі й визначить високий рівень домагань дитини, дасть відчуття, що йому багато чого «по плечу».

Представлення про себе, особистісні особливості й установки дітей опосередують їхні комунікативні процеси, впливають на взаємодію з іншими людьми. Займаючись підвищенням комунікативної компетентності дітей, у них формуються комунікативні навички, під якими звичайно розуміють навички впевненого поводження:

* відкритість, чесність, прямота висловлень,
* уміння слухати іншої людини, уміння говорити мовою Я – висловлень,
* здатність до пошуку компромісу,
* уміння наполягати на своєму,
* навичка побудови початкової фази, контакту, з огляду на, що в людини є три потреби: бути що розуміють, шановним і прийнятим,
* уміння говорити про свої інтереси, використовуючи партнерську практику (спілкування типу Дорослі-Дорослу-доросле-доросла-дорослий-дорослий мовою транзактного аналізу) у відмінності тиску «Зверху» й «знизу».

Людина, що добре володіє комунікативними навичками, уміє твердо сказати «ні», але при цьому не скривдивши іншого. Як показують дослідження, найбільш важливими для дітей є ситуації несправедливої критики й що зачіпає, провокуючого спілкування. У таких ситуаціях діти або мовчать, проковтують образливі висловлення, або реагують по типі «сам дурень».

Успішна комунікація припускає розуміння людей. Здатність людини ефективно брати участь у погоджених діях залежить від його здатності ставати в уяві іншими людьми від прийняття ролі інших людей. Щоб передбачати, як схильний надходити інша людина, вимагає як би проникнути «у його душу», відчути його переживання, те, як він бачить ситуацію й своє місце в ній. Інакше кажучи, передбачення поводження іншої людини може бути досягнуте шляхом розуміння його ролі.

На жаль, у житті багато батьків, старші брати й сестра дивляться на проблеми своїх дітей винятково зі своєї позиції дорослої людини, що повидали життя, і тим самим мінімізують труднощі своєї дитини, що приведе до нерозуміння й розчарування.

Для підвищення рівня комунікативної компетентності, розвитку навичок конструктивного спілкування з іншими людьми в психотерапії посилено використають метод психодрами, розроблений Дж. Морено і його учнями.

Психодраматичний метод пропонує такі методи роботи з учасниками тренінгу як багаторазовий обмін ролями, виявлення різних частин особистості, різних сторін Я головного героя («протагоніст») програвання діалогу між ними в ході психодрами за допомогою інших учасників дії.

Такі заняття дають можливість дітям задуматися над тими установками, поглядами, які він колись «всотав», засвоїв без раціонального пророблення. Часто деякі особисті особливості стають частиною нас самих крім нашої свідомої волі, при цьому саме вони починають впливати на взаємини з навколишніми. Усвідомлення, а потім і зміна дітьми деяких власних життєвих установок сприяють підвищенню комунікативної компетенції, «спушують ґрунт», на якій легше формуються успішні комунікативні навички.

Є.Л. Доценко у своїй теорії розглядаючи психологію маніпуляції, тісно зв'язує з комунікативною компетентністю. Він уважає, що комунікативна компетентність – це вміння людини маніпулювати й уміння захищатися від інших. У зв'язку із чим у нього були докладно розглянуті механізми маніпулятивного впливи й захисти від маніпуляції.

Механізми маніпулятивного впливу містять у собі наступні параметри:

1. Механізми психологічного впливу:

* утримання контакту – потреба адресата в об'єднанні – не єдина діюча сила. У більшості випадків не вона одна забезпечує стійкий контакт. Іншим джерелом бажання підтримати контакт виступають предметні інтереси. З боку маніпулятора це в основному інтерес, укладений у меті, що він має намір досягти. У свою чергу адресат сам чогось домагається від маніпулятора, можливо, останній чим-небудь цікавий для нього, якщо предмет їхнього спілкування сам по собі важливий для адресата.

Якщо адресат не бажає, він у переважній кількості випадків може цей контакт перервати.

Тому, граючи, з одного боку, на різних інтересах і потребах адресата, а з іншої, на його побоюваннях, несвободі або нерозторопності, маніпулятор може досить тривалий час утримувати адресата в межах своїх можливостей впливати на нього.

* психологічний автоматизм – це таке структурно-динамічне утворення, актуалізація якого з високою ймовірністю приводить до стандартного результату, будь та мотиваційна напруга, милі якась дія. Психічні автоматизми виступають у ролі передатних важелів, завдяки чому енергія бажання (впливу) маніпулятора перетворюється в енергію прагнення (або дії) адресата.
* мотиваційне забезпечення містить у собі такі способи керування мотиваційними перевагами людини, як пряма актуалізація мотивів, простої обумовлювання й знакове опосередкування.

Пряма актуалізація необхідного мотиву може відбуватися у відповідь на появу релевантних цьому мотиву подразників. З маніпулятивною метою пряма актуалізація мотиву використається в основному в складі цілісного комплексу заходів: для маскування основного впливу, відволікання уваги на другорядні змінені ситуації, приведення адресата в необхідне маніпулятору основний стан – дискомфорт або, навпаки, бездумну легкість. Іноді основний подразник взагалі виноситься за межі свідомого сприйняття.

Обумовлювання – перенесення спонукальної сили якого-небудь мотиву на дії, до яких раніше цей мотив не спонукував.

Мотиваційне опосередкування – аналогічне обумовлюванню емоційне перемикання «на основі що представляють, уявлюваних, відновлюваних» внаслідок отриманої словесно інформації подій, що відбуває, однак, по соціальних зв'язках, які «припускають вищі рівні відбиття й відбуваються в «образі миру», а не образі реально сприйманої ситуації».

1. Види й процеси маніпулятивного впливу.

* орієнтований маніпулятивний вплив використовує наступні засоби
* основний діючий агент – образ,
* способи спонукання – пряма активізація мотиву, спокуса, провокація, спонукання інтересу,
* мішені – бажання, інтереси,
* автоматизми – міжмодальні асоціації, релевантність образа мотиву, наміченому як мішень впливу,
* конвенціальною – орієнтований маніпулятивний вплив припускає:
* основний діючий агент – соціальні схематизми: сценарії, правила, норми;
* способи спонукання – створення ключових подразників, що визначають особливості ситуації спілкування: визначення ролей;
* мішені – головні образи поводження;
* автоматизми – соціально задані й індивідуально засвоєні програми життя, прийняті людиною сценарії поводження;
* виразно орієнтувальний маніпулятивний вплив містить:
* основний діючий агент – операційні схеми діяльності, їхня інерція, звички, логіка виконання дії;
* способи спонукання – поштовх, додання прискорення;
* мішені – способи поводження, структура діяльності;
* автоматизми – інерція, прагнення до завершення.
* в орієнтованому на умовиводи маніпулятивному впливі міститься:
* основний діючий агент – когнітивна схема, стандартний умовивід;
* способи спонукання – натяк, постановка завдання, імітація процесу рішення проблеми;
* мішені – пізнавальні процеси, когнітивні установки;
* автоматизми – керований умовивід, зняття когнітивного дисонансу.
* для орієнтованого на особистісні структури манипулятивного впливи характерні:
* основний діючий агент – вчинок, застосування рішення;
* способи спонукання – актуалізація внутрішнього конфлікту, імітація процесу ухвалення рішення;
* мішень – мотивація структури;
* автоматизми – прийняття відповідальності за вистражданий у сумнівах вибір.

Захист від маніпуляції містить у собі наступні параметри:

1. Види психологічних захистів.

* міжособистісні захисти й захисти внутріособистісні.

Внутріособистісні захисти виникають в умовах внутріособистісної боротьби, що ведуть відносно самостійні особистісні підструктури, такі, наприклад, як окремі бажання, переваги, смаки, світогляд, думки, самооцінка, почуття впевненості в собі. Кожна з подібних структур має свої специфічні устремління, які, щонайменше, не збігаються, а в ряді випадків різко суперечать один одному. Кожна з них вносить свій внесок у формування зовнішнього поведінки людини або визначення особливостей його внутрішнього світу. На цьому полі відбувається природна конкуренція між ними. Саме в силу наявності боротьби й виникає необхідність у психологічних захистах.

Міжособистісні захисти також виникають в умовах боротьби, однак уже боротьба між людьми. Оскільки люди, що вступають у спілкування, є носіями незбіжних бажань, між ними природно виникають протиріччя. Там, де ці протиріччя виявляються особливо гострими, а зусилля по його рішенню неефективними, виникає конфлікт. Але навіть якщо боротьба не маніфестується в конфлікт саме її наявність викликає до життя взаємне прагнення захищатися.

* базові захисні установки.
* відхід – збільшення дистанції, переривання контакту, виведення себе за межі досяжності впливу агресора. Прояв цього виду захистів: зміна теми бесіди на безпечну, небажання загострювати відносини.
* запобігання – збільшення дистанції, видалення агресора;
* блокування – контроль впливу, що досягає суб'єкта захисту, виставляння перешкод на його шляху. Варіації: значеннєві семантичні бар'єри, рольові малюнки («маска», «персона» (Юнг) і т. п.
* керування – контроль впливу, що виходить від агресора, вплив на його характеристики: плач, його ослаблені види – скарга, що ниє інтонація.
* завмирання – контроль інформації про самого суб'єкта захисту, її перекручування або скорочення подачі. Прояву: маскування, обман, приховання почуттів, відмова від дій, щоб не проявляти себе.
* ігнорування – контроль інформації про агресора, наявність іл характері погрози з його боку, обмеження по обсязі або перекручене сприйняття.

До об'єктивних умов і факторів, що впливають на формування комунікативної компетентності, ставляться:

1. навколишнє середовище;
2. соціально-економічна обстановка;
3. загальний уклад життя;
4. ситуаційні детермінанти життя.

Отже, комунікативна компетентність містить у собі:

* творчий характер діяльності, особистий досвід, активний пошук різних підходів, особисту ініціативу й широку професійну комунікабельність;
* оптимально реалізуючі потенційні можливості людини, як у сфері його діяльності, як й у повсякденному житті;
* конгруентність (відповідність) висунутих цілей, завдань і функцій з індивідуальними можливостями, потребами й діями.

Таким чином, комунікативна компетентність – це усвідомлення можливості зміни стратегії взаємодії в потрібному напрямку для досягнення певної мети. Здатність швидко перешикуватися з однієї стратегії на іншу з використанням механізмів взаємодії, що приводять до поліпшення процесу. Подання про себе, впливає на спілкування з іншою людиною. Діти, що володіють комунікативними навичками, відкриті, чесні, уміють слухати іншої людини, здатні до пошуку компромісу.

1.5 Зв'язок комунікативної компетенції й незадоволення дитини положенням у групі однолітків

При надходженні дитини в школу вирішальним фактором соціалізації стає оволодіння навчальною діяльністю, вироблення обов'язкових шкільних умінь і навичок.

Паралельно із цим школяр включається в іншій, менш оформлений організаційно, але не менш значимий процес засвоєння соціального досвіду – складні в школі міжособистісні відносини. Це так називана «схована програма соціалізації», завдяки якій розвивається емоційне й соціальне життя дитини, формується його подання про себе й про те, що думають про нього інших.

З перших днів перебування в школі дитина включається в процес міжособистісної взаємодії з однокласниками й учителями. Протягом молодшого шкільного віку ця взаємодія має певну динаміку й закономірність розвитку.

У першокласників у період адаптації до школи спілкування з однокласниками, як правило, відступає на другий план перед обміном нових шкільних вражень. Діти настільки поглинені своїм новим статусом й обов'язками, що майже не помічають однокласників, не завжди можуть відповістити на запитання: «Хто сидів поруч із тобою за партою.

Спостереження за першокласниками показують, що спочатку діти начебто навіть уникають безпосередніх контактів один з одним, кожний з них поки ще «сам по собі». Контакт між собою діти здійснюють за допомогою педагога. Хрестоматійним є епізод зі шкільного життя першокласників, наведений П.Л. Коломенським: «Якщо хтось із учнів забув принести в клас ручку, а на уроці потрібно писати, то він не звертається до товариша із проханням дати йому зайву ручку. Учень звичайно сидить і мовчить, іноді плаче, сподіваючись, що вчителька помітить його тяжке становище. Учителька, довідавшись у чому справа, запитує, немає чи в кого зайвої ручки. Школьник, у якого є вільна ручка, не віддає її товаришеві сам. Він подає ручку вчительці, що і передає її учневі».

У дитячих групах можна виділити функціонально-рольове, емоційно-оцінне й індивідуально-значеннєве відношення між однолітками.

Функціонально-рольові відносини значимі при вивченні «ділового» спілкування й спільної діяльності. Такі відносини фіксовані в специфічні для даної спільності сферах життєдіяльності дітей (трудових, навчальної, ігровий й ін.) і розвертаються в ході засвоєння дитиною норм і способів дії в групі під безпосереднім керівництвом і контролем з боку дорослого. У самій грі, як включенням, і у всіх інших формах спільної діяльності дітей у групі, проявляються два види відносин: властиво ігрові відносини й відносини із приводу спільної діяльності в грі.

Емоційно-оцінні відносини як основна функція використають корекцію поводження однолітка відповідно до прийнятих норм спілкування й спільної діяльності. На перший план у цьому випадку виступають переваги емоційного змісту (симпатії, антипатії). Подібні відносини є регуляторами можливих конфліктних ситуацій при розподілі ролей у грі.

В основі індивідуально-значеннєвих відносин лежать взаємини, при яких мотив однієї дитини здобуває для інших однолітків зміст «значення для мене». При цьому учасники спільної діяльності починають переживати інтереси й цінності цієї дитини, як свої власні. Такі відносини особливо яскраво проявляються в тих випадках, коли дитина бере на себе роль дорослого, і діє відповідно до цієї ролі.

Спільна діяльність у дитячій групі є «силовим полем», у якому виникають і розвиваються міжособистісні відносини. Таким чином, спільна діяльність організує й споює ці відносини. Зовнішня структура, форма організації спільної діяльності є важливим чинником опосередкування особистісних відносин у дитячій групі. Чим вище ступінь спільної діяльності в дитячій групі, тим інтенсивніше протікають у ній процеси колективоутворення, рельєфніше проявляються відносини взаємної погодженості, співробітництва.

Іншим фактором опосередкування міжособистісних відносин виступає мотивація спільної діяльності дітей, що проявляє в умовах негативного або позитивного спонукання, стимулювання (покарання) або нагороди членів групи за успіхи й невдачі спільної діяльності.

Розвиток міжособистісних відносин і формування особистості дитини опосередковують змістовні характеристики спільної діяльності дітей у групі (те, заради чого, в ім'я яких цінностей вона здійснюється).

Спільна діяльність «продукція» міжособистісні відносини, сама при цьому є тим засобом, за допомогою якого міжособистісні відносини в дитячій групі можуть бути видозмінені.

Міжособистісні відносини дитини з однолітками, що виникають стихійно або організовано, мають вікові особливості.

У молодшому шкільному віці взаємини з однолітками будуються на основі встановлених правил поведінки дітей цього віку. Нова ситуація соціального розвитку особистості, обумовлена надходженням дитини в школу, вимагає адаптації до неї.

Взаємини молодших школярів у класі спочатку розвиваються як функціонально-рольові відносини між учнями. Домінуючими підставами оцінок один одного є рольові, а не особистісні характеристики. Умовою формування взаємооцінок у групах молодших школярів виступає, насамперед, навчальна діяльність, у процесі якої учні демонструють свої можливості й одержують суспільну оцінку з боку вчителя й своїх однокласників. Взаємооцінки в основному залежать від того, як до них або інших учнів ставиться вчитель найбільш референтний для цього віку дорослий.

Молодший школяр – це людина, що активно опановує навичками спілкування. У цей період відбувається інтенсивне встановлення дружніх контактів. Придбання навичок соціальної взаємодії із групою однолітків й уміння заводити друзів є однієї з важливих завдань розвитку на цьому віковому етапі.

Якщо в дитини до 9–10-літнього віку встановлюються дружні відносини з ким-небудь із однокласників, це значить, що дитина вміє налагодити тісний соціальний контакт із ровесником, підтримувати відносини тривалий час, що спілкування з ним теж комусь важливо й цікаво.

Результати спеціальних досліджень показують, що відношення до друзів і саме розуміння дружби мають певну динаміку протягом молодшого шкільного дитинства. Для дітей 5–7 років друзі – це, насамперед ті, з ким дитина грає, кого бачить частіше інших. Вибір друга визначається, насамперед, зовнішніми причинами: діти сидять за однією партою, живуть в одному будинку й т.п. У цьому віці діти більше обертають уваги на поводження, чим на якість особистості. Характеризуючи своїх приятелів, вони вказують, що «друзі поводяться добре», «зніми весело». У цей період дружні зв'язки неміцні й недовговічні, вони легко виникають і досить швидко можуть обірватися.

Між 8 й 11 роками діти вважають друзями тих, хто допомагає їм, озивається на їхні прохання й розділяє їхні інтереси. Для виникнення взаємної симпатії й дружби стають важливими такі якості особистості, як доброта, уважність, самостійність, упевненість у собі й чесність.

Поступово, у міру освоєння дитиною шкільної дійсності, у нього складається система особистих відносин у класі. Її основу становлять безпосереднє емоційне відношення, що превалює над всіма іншими.

Дані соціометричних досліджень показують, що положення учня в системі сформованих у класі міжособистісних відносин визначається поруч факторів, загальних для різних вікових груп. Так, діти, що одержують найбільше число виборів однокласників («зірки») характеризуються рядом загальних рис: вони мають рівний характер, обов'язкові, мають гарні здатності, відрізняються ініціативністю й багатої фантазій; більшість із них добре вчиться, дівчинки мають привабливу зовнішність.

Група школярів, що мають неблагополучне положення в системі особистих відносин й у класі також мають деякі подібні характеристики: такі діти мають труднощі в спілкуванні з однолітками, нелагідні, що може виявитися як у заябіячливості, запальності, примхливості, брутальності, так і замкнутістю; нерідко їх відрізняє ябедництво, жадібність; багато хто із цих дітей неакуратні й неохайні.

Перераховані загальні якості мають певну специфіку прояву на різних етапах молодшого шкільного віку.

Для першокласників, що володіють високим соціометричним статусом, найбільш значними є наступні особливості: гарна зовнішність, приналежність до класного активу, готовність поділитися речами, насолодами. Друге місце в цьому віці займають гарна успішність і відношення до навчання. Для популярних у класі хлопчиків велике значення має також фізична сила.

«Непривабливий» для однолітків першокласники характеризуються наступними особливостями: непричетність до класного активу, неохайність; погане навчання й поводження; мінливість у дружбі; дружба з порушниками дисципліни, також плаксивість.

Таким чином, першокласники оцінюють своїх однолітків, насамперед по темі якостям, які легко проявляються зовні, а також по темі, на які найчастіше звертає увагу вчитель.

До кінця молодшого шкільного віку критерії прийнятності трохи міняються. При оцінці однолітків на першому місці також коштує суспільна активність, у якій діти вже цінують дійсні організаторські здатності, а не просто сам факт суспільного доручення, даного вчителем, якось було в першому класі, і як і раніше – гарна зовнішність. У цьому віці для дітей значущість здобувають і певні особистісні якості: самостійність, упевненість у собі, чесність. Примітно, що показники, пов'язані з навчанням, у третьокласників менш значні відходять на другий план.

Для «непривабливих» третьокласників найбільш істотні такі риси: суспільна пасивність; несумлінне відношення до праці, чужим речам.

Характерні для молодших школярів критерії оцінки однокласників відбивають особливості сприйняття й розуміння їм іншої людини, що пов'язане із загальними закономірностями розвитку пізнавальної сфери в цьому віці: слабка здатність виділяти головне в предметі, ситуативність, емоційність, опора на конкретні факти, труднощі встановлення причинно-наслідкових відносин і т.п.

Специфіка соціальної перцепції молодших школярів позначається й на особливостях першого враження про іншу людину. Воно відрізняється ситуативністю, стереотипністю, орієнтацією на зовнішні ознаки, фізичний вигляд і його оформлення є для молодших школярів «каркасом», на якому вибудовується образ іншої людини.

Як правило, з віком у дітей підвищуються повнота й адекватність усвідомлення свого положення в групі однолітків. Але наприкінці цього вікового періоду, тобто в третьокласників, адекватність сприйняття свого соціального статусу різко знижується, навіть у порівнянні з дошкільними: діти, що займають у класі сприятливе положення схильні його недооцінювати й, навпроти, уважають своє положення цілком прийнятним. Це свідчить про те, що до кінця молодшого шкільного віку відбувається якісна своєрідна перебудова, як самих міжособистісних відносин, так й їхнього усвідомлення. Безумовно, це пов'язане з виникненням у цьому віці потреби зайняти певне положення в групі однолітків. Напруженість цієї нової потреби, що зростає значимість думки однолітків й є причиною неадекватності оцінки свого місця в системі міжособистісних відносин.

Про зростаючу роль однолітків до кінця молодшого шкільного віку свідчать і той факт, що в 9–10 років (на відміну від більш молодших дітей) школярі значно гостріше переживають зауваження, отримані в присутності однокласників, вони стають більш соромливими й починають соромитися не тільки незнайомих дорослих, але й незнайомих дітей свого віку.

Що відбуваються в цьому віці зміни відносин з однолітками необхідно враховувати при організації «виховних» заходів.

Система особистих відносин є найбільше емоційно насиченою для кожної людини, оскільки пов'язана з його оцінкою й визнанням як особистості. Тому незадоволене положення в групі однолітків переноситься дітьми дуже гостро й нерідко є причиною неадекватних афективних реакцій. Однак якщо в дитини існує хоча б одна взаємна прихильність, він перестає усвідомлювати й не дуже переживає своє об'єктивно погане положення в системі особистих відносин. Навіть – один-єдиний взаємний вибір є своєрідним психологічним захистом і може зрівноважити кілька негативних виборів, оскільки перетворює дитини з «знедоленого» у визнаного.

Формування виникаючих у молодших школярів міжособистісних відносин вирішальну роль належить педагогові. На початку шкільного навчання, поки ще в дітей не зложилися власні відносини й оцінки, як себе, так й однокласників, вони беззастережно приймають і засвоюють оцінки вчителя, що є в дітей вищою оцінкою.

Аналіз характеристик, які педагоги давали дітям з різним соціальним статусом, показують, що ізольованих дітей не люблять самі педагоги. Це значить, що вчителі вільно або мимоволі самі можуть сприяти ізоляції дитини в класі. Негативні систематичні оцінки й осуди, різкі зауваження на адресу дитини стають для інших дітей своєрідним «ярликом», що характеризує однокласника, і некритично повторюються у власних оцінках дітей, які перестають розуміти однолітків.

Негативний вплив на положення учня в системі міжособистісних відносин може виявитися й непомірне захвалювання когось із дітей, протиставлення дитини всьому класу як приклад для наслідування. Діти, іноді несправедливо вважати таких школярів «мазунчиками» й «підлизами» і тому уникають спілкування з ними.

У цьому зв'язку необхідно відзначити, що дидактогенії (тобто порушення психогенного характеру, викликані непедагогічними вчинками вчителів) найбільше часто зустрічаються в молодших школярів.

Разом з тим саме педагог у силу своєї виняткової значимості для молодшого школяра може зіграти вирішальну роль й у зворотній ситуації, коли необхідно вивести учня зі статусу «ізольованого» члена групи. Лінія веління вчителі в кожному конкретному випадку повинна будується сугубо індивідуально, виходячи з особливостей сформованої ситуації, своєрідність особистісних характеристик самої дитини, рівня розвитку міжособистісних відносин у класі. Найбільш загальні рекомендації полягають у наступному:

1. залучення ізольованого в цікаву діяльність;
2. допомога в досягнення успіху в тій діяльності, від якої насамперед залежить положення дитини;
3. подолання аффективності дитини (запальність, уразливість), що часто є не тільки причиною, але й наслідком психологічної ізоляції;
4. у деяких дітей рекомендується виробляти впевненість у собі, відсутність якої робить їх занадто соромливими;
5. використання непрямих мір: наприклад, запропонувати авторитетним одноліткам підтримувати боязкої дитини.

Для встановлення дружніх відносин з однолітками велике значення має наявність у дитини таких якостей, як самостійність, упевненість у собі, ініціативність. Їхньою основою є позитивна самооцінка. У молодшому шкільному віці в дитини, як правило, складається певна самооцінка, як у відношенні своїх навчальних здатностей, так і загальних можливостей. Звичайно, найбільш благополучний варіант, – коли самооцінка є достатньої високою й адекватної. Умовою цього є знання дитини своїх здатностей і наявність можливості для їхньої реалізації. Дуже важливо, щоб дитина знала: Я можу й умію це й це, а от це Я можу й умію краще всіх.

Здатність робити краще всіх принципово важлива для молодших школярів. Не даремно саме цей віковий період характеризується прагненням дитини опанувати різними вміннями, що визначає у випадку успіху розвиток почуття власної вмілості, компетентності, повноцінності або у випадку невдачі, навпроти, почуття неповноцінності.

Умілість дитини може проявлятися в самих різних областях і носить найрізноманітніший характер. Головне, щоб це вміння було коштовним в око ах і дорослих, і однолітків.

Важливо, щоб кожна дитина почувала свою цінність і неповторність. І успішність тут – уже не визначальний критерій, оскільки поступово діти починають бачити й цінувати в собі й інших такі якості, які безпосередньо не пов'язані з навчанням. Важливо допомогти кожній дитині реалізувати свої потенційні можливості, розкрити цінність уміння кожного школяра й для нього однокласників.

Такому образом, уміння дитини, знання їм своїх сильних і слабких сторін є підставою для формування самостійності, упевненості в собі, особистісний незалежності, що дозволяє бути більше компетентним й у спілкуванні з однолітками.

Висунуте припущення про те, що формування комунікативної компетентності приведе до зниження рівня тривожності, ми вирішили експериментально перевірити.

2. Методи дослідження

**Ціль**: експериментальне обґрунтування виявлених у теоретичних джерелах проблем тривожності в дітей молодшого шкільного віку.

Експериментальне дослідження спрямоване на рішення наступних завдань:

1. Виявлення тривожності в дітей молодшого шкільного віку й установлення причин.
2. Створення комплексу заходів, спрямованих на зниження тривожності в поводженні дітей молодшого шкільного віку.
3. Перевірка ефективності корекційно-розвиваючої роботи, спрямованої на зниження тривожності в дітей молодшого шкільного віку.

Експеримент проводився на базі СШ №12. В експерименті брали участь 45 дітей 7–9 років. Експериментальну групу склали діти 2-го класу СШ №12.

Експеримент припускав проведення трьох етапів: що констатує, формуючого й контрольного.

Метою даного етапу експериментального дослідження є виявлення тривожності в дітей молодшого шкільного віку й установлення причин.

Для досягнення поставленої мети були висунуті наступні завдання:

1. Провести психодіагностичне дослідження з виявлення тривожності в дітей молодшого шкільного віку.
2. Провести психодіагностичне дослідження з виявлення причин підвищеної тривожності.
3. Установити, чи існує залежність між проявами тривожності й виявлених причин тривожності.

При правильній побудові експериментальної роботи й процесу самого дослідження є можливість не просто констатувати стан дітей молодшого шкільного віку, але й зробити деякий прогноз у його розвитку, а також дати рекомендації для роботи з дітьми й на їхній підставі побудувати корекційну програму.

Для виявлення дітей з яскраво вираженою тривожністю минулого використана Методика «Виміру рівня тривожності Тейлора» й «Тест шкільної тривожності Філіпса».

Методика «Виміру рівня тривожності Тейлора» (адаптована Немчиним Т.А.).

Методика призначена для виміру рівня тривожності.

Опросник складається з 50 тверджень. Він може пред'являтися випробуваному або списком, або, як набір карток із твердженнями.

Підраховується кількість відповідей випробуваного, що свідчать про тривожність.

Оцінка 40–50 балів розглядається як показник дуже високого рівня тривожності, 25–40 балів свідчать про високий рівень тривоги, 15–25 балів – про середній (з тенденцією до високого) рівні, 5–15 балів – про середній (з тенденцією до низького) рівні, і 0–5 балів – про низький рівень тривожності.

Таблиця 1. Показники тривожності

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Дуже високі показники тривожності | Високі показники тривожності | Середній, з тенденцією до високого, показник тривожності | Середній, з тенденцією до низького, показник тривожності | Низький рівень тривожності |
| Кількість випробуваних, в% | 3% | 40% | 23% | 32% | 2% |

Результати, отримані після проведення методики, показали, що 43% випробуваних мають дуже високі й високі показники рівня тривожності (див. додаток 1).

Далі був проведений «Тест шкільної тривожності Філіпса» дозволяє вивчити рівень і характер тривожності, зв'язаний зі школою в дітей молодшого шкільного віку.

Тест складається з 58 питань, які можуть зачитуватися школярам, а можуть і пропонуватися в письмовому виді. На кожне питання потрібно однозначно відповісти «Так» або «Ні».

При обробці результатів виділяють питання, відповіді на які не збігаються із ключем тесту. Відповіді, що не збігаються із ключем – це прояву тривожності. При обробці підраховується:

1. Загальне число розбіжностей по всьому тесті. Якщо воно більше 50%, можна говорити про підвищену тривожність дитини, якщо більше 75% від загального числа питань тесту – про високу тривожність.
2. Число збігів по кожному з 8 фактів тривожності, виділених у тесті. Рівень тривожності визначається так само, як й у першому випадку. Аналізується загальний емоційний внутрішній стан школяра, багато в чому визначається наявністю тих або інших тривожних синдромів (факторів) і їхньою кількістю.

Змістовна характеристика кожного синдрому (фактора):

1. Загальна тривожність у школі – загальний емоційний стан дитини, пов'язане з різними формами його включення в життя школи.
2. Переживання соціального стресу – емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються його соціальні контакти (насамперед – з однолітками).
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху – несприятливе психічне тло, що не дозволяє дитині розвивати свої потреби в успіх, досягнення високого результату й т. д.
4. Страх самовираження – негативні емоційні переживання ситуацій, сполучених з необхідністю саморозкриття, пред'явленні себе іншим, демонстрації своїх можливостей.
5. Страх ситуації перевірки знань – негативне відношення й переживання тривоги в ситуаціях перевірки (особливо – публічної) знань, досягнень, можливостей.
6. Страх не відповідати очікуванням навколишніх – орієнтація на значимість інших в оцінці своїх результатів учинків і думок, тривога із приводу оцінок, що дають навколишніми, очікування негативних оцінок.
7. Низька фізіологічна опірність стресу – особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосовність дитини до ситуацій стресогенного характеру, що підвищують імовірність неадекватного деструктивного реагування на тривожний фактор середовища.
8. Проблеми й страхи у відносинах із учителями – загальне негативне емоційне тло відносин з дорослими школі, що знижує успішність навчання дитини.

Таблиця 2. Показники тривожності

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Фактори тривожності | Кількість випробуваних, % |
|  | Загальна тривожність у школі | 14% |
|  | Переживання соціального стресу | 3% |
|  | Фрустрація потреби в досягненні успіху | 7% |
|  | Страх самовираження | 18% |
|  | Страх ситуації перевірки знань | 18% |
|  | Страх не відповідати очікуванням навколишніх | 27% |
|  | Низька фізіологічна опірність стресу | 18% |
|  | Проблеми й страхи у відносинах із учителями | 14% |

Використовуючи дану методику, я дивилася не загальний показник тривожності, а розглядала кожен параметр окремо, тому кожен параметр був інформативним, і певним чином наштовхував на виявлення причин виникнення тривожності.

Аналізуючи результат даного дослідження, було помітно, що в найбільшої кількості дітей молодшого шкільного віку фактором високої тривожності виявився страх не відповідати очікуванням навколишніх.

Також було встановлено, що в другому класі більшість дітей з підвищеною тривожністю.

Таблиця 3. Показники тривожності

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **Фактори тривожності** | **Кількість випробуваних у відсотках** |
|  | Загальна тривожність у школі | 14% |
|  | Переживання соціального стресу | 14% |
|  | Фрустрація потреби в досягненні успіху | 20% |
|  | Страх самовираження | 7% |
|  | Страх ситуації перевірки знань | 27% |
|  | Страх не відповідати очікуванням навколишніх | 34% |
|  | Низька фізіологічна опірність стресу | 20% |
|  | Проблеми й страхи у відносинах із учителями | 20% |

У результаті кількісного аналізу було встановлено, що підвищена тривожність пов'язана з фактором страху не відповідати очікуванням навколишніх (див. додаток 2).

Тому було зроблене речення про те, що причина виникнення тривожності в даній групі є порушення в системі взаємодії «дитина-дитина».

Для підтвердження висунутого припущення було проведено соціометричне дослідження. Соціометричний тест призначався для діагностики емоційних зв'язків, тобто взаємних симпатій між членами групи й рішення наступних завдань:

а) вимір системи згуртованості-роздробленості в групі;

б) поява співвідносного авторитету членів груп за ознаками симпатії-антипатії (лідери, зірки, відкинуті);

в) виявлення внутрігрупових згуртованих утворень на чолі з неформальними лідерами.

Методика дозволяє зробити миттєвий зріз із динаміки внутрігрупових відносин для того, щоб у наслідку використати отримані результати для переструктурування груп, підвищення їхньої згуртованості й ефективності діяльності.

Результати, отримані після проведення методики, показали, що тривожні діти можуть займати будь-яке статусне місце, тобто можуть мати будь-яка кількість виборів як позитивних, так і негативних (див. додаток 3).

Для кожного члена групи має значення не стільки число виборів, скільки коефіцієнт задоволеності своїм положенням у групі:

 (1)

Результати, отримані за допомогою соціометричних досліджень, представлені у вигляді соціоматриці (див. додаток 4).

Таким чином, у результаті проведеного соціометричного дослідження було встановлено:

1. Діти з яскраво вираженою тривожністю можуть займати будь-яке статусне місце, тобто можуть мати будь-яка кількість виборів як позитивних, так і негативних.
2. Діти з яскраво вираженою тривожністю в більшості випадків незадоволені своїм положенням у групі однолітків.

Для одержання більше достовірної інформації, пов'язаної із пропозицією про взаємозв'язок між тривожністю й незадоволеністю, статусним місцем у групі був використаний коефіцієнт кореляції Пірсона.

Коефіцієнт кореляції Пірсона, обчислений для двох параметрів (у нашому випадку це тривожність і незадоволеність статусним місцем у групі), дорівнює 0.5, що є ознакою явної залежності між цими параметрами.

 (2)

Дані експериментального дослідження дозволяють зробити висновок про те, що існує зв'язок між проявом тривожності й незадоволеністю статусним місцем у групі в дітей молодшого шкільного віку. Таким чином, можна констатувати, що тривожні діти молодшого шкільного віку мають потребу в корекційному впливі, спрямованому на розвиток конструктивних способів їхньої взаємодії. Сама тривожність стосовно до людини – свідчення обмежених засобів, який він розташовує для подолання утруднень неприємних для себе ситуацій, недолік засобів, використовуваних у власній діяльності й взаємодії з іншими людьми.

Тому я припустила, що в кореляційно-розвиваючій роботі мовлення повинна йти не про рятування тривожності, а про розширення активно використовуваного комунікативного інструментарію використовуваного в поводженні дітей молодшого шкільного віку.

3. Опис, обробка й інтерпретація отриманих результатів

3.1 Система корекційно-розвиваючих занять, що спрямовують на зниження тривожності в дітей молодшого шкільного віку (формуючий експеримент)

З метою зниження тривожності в поводженні дітей молодшого шкільного віку була зроблена спроба складання корекційно-розвиваючої програми, спрямованої на розвиток конструктивних способів взаємодії тривожних дітей, їхніх міжособистісних відносин, а також на розвиток комунікативних умінь.

Для досягнення поставленої мети були висунуті наступні завдання:

1. скласти корекційно-розвиваючу програму, спрямовану на відпрацьовування з дітьми молодшого шкільного віку ситуацій, що дозволяють їм більш ефективно вступати у взаємодію й домагатися позитивних результатів;
2. включити дану програму в систему освітніх уроків.

Методологічною основою формуючого експерименту послужили методичні рекомендації авторів книг: Н.В. Клюєвой, Р.В. Касаткіной «Учимо дітей спілкуванню», Р.В. Овчаровой «Практична психологія в початковій школі» і В.В. Петрусинського «Гри, навчання, тренінг, дозвілля».

Формуюча робота мала кілька напрямків.

Перший напрямок містило в собі роботу з педагогічним колективом СШ №12, що безпосередньо займаються з дітьми 2-го класу. На педагогічній раді вчителям були прочитані доповіді:

1. «Причини виникнення тривожності в дітей молодшого шкільного віку»
2. «Залежність прояву тривожності від незадоволеності статусним місцем у групі в дітей молодшого шкільного віку»

У ході викладу матеріалу вчителям була показана значимість розглянутої проблеми, тобто був зроблений основний акцент на тім, що в молодшому шкільному віці однієї з основних причин виникнення неадекватного поводження дитини є тривожність. Далі була показана роль тривожності. Для плідної роботи, для повноцінного гармонійного життя певний рівень тривожності необхідний.

Той рівень, що не вимотує дитини, а створює тонус його діяльності називається конструктивною тривогою. У свою чергу деструктивна тривога викликає стани паніки, зневіри. Вона дезорганізує не тільки навчальну діяльність, але й руйнує особистісні структури. Була зроблена спроба показати вчителям, що основна мета допомоги дорослого дитині – зробити так, щоб дитина відчула впевненість у своїх силах, навчився поважати свою індивідуальність.

У процесі проведення педагогічної ради вчителі були ознайомлені з результатами експерименту, що констатує, у яких показана виявлена залежність прояву тривожності від незадоволеності статусним місцем у групі в дітей молодшого шкільного віку. Педагоги мали можливість задавати питання, пов'язані з особливостями роботи з виявленими групами дітей, а також їм були дані рекомендації, що поліпшують ефективність роботи з дітьми, що сприяють зменшенню тривожності й допомагають їм будувати своє поводження адекватно тієї ситуації, у якій вони перебувають (див. дод. 5).

Другий напрямок являв собою проведення системи корекційно-розвиваючих занять, проходило в умовах спеціально змодельованих колективних вправ і включав три етапи:

1. Орієнтовний (2 заняття)
2. Реконструктивний (6 занять)
3. Закріпляючий (2 заняття)

Кожен етап припускає роботу з основних блоків:

1. Зімкнення групи, вироблення правил поведінки на заняттях.
2. Розвиток подань про цінності іншої людини й себе самого, розвиток комунікативних навичок, усвідомлення проблем у відносинах з людьми, формування позитивних стратегій взаємодії.
3. Придбання навички діяльності в конфліктній ситуації, засвоєння способів дозволу власних проблем, усвідомлення мотивів міжособистісних відносин.

Програма спрямована також на розвиток засобів самопізнання тривожних дітей, на підвищення подань про власну цінність, на розвиток мотивів міжособистісних відносин, на розвиток упевненості у власних силах, а також здатності найбільше успішно реалізувати себе в поводженні й взаємодії. Це необхідно для того, щоб забезпечити дитини засобами, що дозволяють йому найбільше ефективно вступати у взаємодії, вирішувати щоденні завдання, що встають перед ним. Молодший шкільний вік є сприятливим періодом для такої роботи, тому що мотиваційно-сенсова система ще не сформована й відкрита позитивним змінам, можливість для яких створюється в груповій психотерапії. Проблеми, які аналізувалися дітьми в ході групових занять, є досить типовими для даного віку.

Дана програма складається з 10 занять і розрахована на строк 5 тижнів. Заняття проводилися за принципом соціально-психологічного тренінгу в класному кабінеті, де можна вільно розташовуватися й пересуватися. Їхня тривалість не перевищувала одного шкільного уроку. Заняття проводилися два рази в тиждень. Тренінгова група складалася з 15 чоловік. Кожній дитині забезпечувалася можливість виявити себе, бути відкритим і не боятися помилок.

Проведення програми з дітьми молодшого шкільного віку не вимагало спеціальних матеріалів: знадобилися тільки зошити для малювання й записів (на час перерви між заняттями зберігалися у ведучого), набори кольорових олівців, листки паперу зі шпильками для іменних табличок.

Робота здійснювалася за допомогою ігрових методів, методу групової дискусії, проективних методів «репетиції поводження» й елементів психогімнастики.

Зміст програми:

I етап: – орієнтовний (2 заняття)

**Заняття 1.**

Ціль: створення позитивного емоційного тла, зімкнення групи, вироблення правил поведінки на заняттях.

1. «Здрастуйте, я радий познайомитися».

Хід вправи. Протягом 3 хвилин кожен учень вибирає собі ім'я, на картці – візитці пише фломастером і закріплює на самому видному місці. Потім протягом 10 хвилин кожний по колу повинен сказати фразу: «Здрастуйте, я радий з вами познайомитися!». Далі потрібно сказати своє ім'я й кілька слів про себе. Під час знайомства необхідно підкреслити свою індивідуальність, щоб про вас запам'ятали.

Це вправа тренінгу повинне настроїти учасників на серйозне відношення до справи. Навіть найпростіше знайомство дає багато інформації про людину, необхідно вчитися запам'ятовувати інформацію про людину, прояв уваги не тільки до зовнішнього вигляду, але й уловлюючи зміст його слів.

1. Вироблення правил поведінки на заняттях.

Хід заняття: Ведучий пропонує правила поведінки на заняттях, особливо підкреслюючи, що ці правила рівною мірою ставляться й до нього, і до учасників:

1. Довірчий стиль спілкування. Для того, наша група працювала з найбільшою віддачею, щоб ми з вами більше довіряли один одному, потрібно звертатися на «ти».
2. Не існують правильних або неправильних відповідей.

Правильна відповідь – той, котрий насправді виражає твоя думка.

1. Анонімність ситуацій, що розповідають, випадків з життя. Не можна перетворювати заняття в класну годину по розборі поводження кого-небудь.
2. Щирість у спілкуванні. Під час роботи в групі ми говоримо тільки те, що ушановуємо із приводу що відбуває, тобто тільки правду. Якщо немає бажання говорити щиро й відверто, то ми мовчимо. Краще промовчати, чим говорити не те, що ти думаєш.
3. Не можна давати оцінку виступу іншого учасника, якщо він сам тебе про це не просить. Під час обговорення відбувающегося в групі оцінюються не учасники, а тільки їхня дія й поводження. Не потрібно використати висловлення «Ти мені не подобаєшся», а заміняємо на «Ти зробив поганий учинок», «Мені не подобається твоя манера».
4. Не можна поза заняттями обговорювати те, що ми довідалися друг про друга на заняттях, і те, як різні хлопці поводяться на них. Усе, що відбувається на заняттях, повинне залишитися нашою загальною таємницею.
5. Повага мовця. Коли хто-небудь із учасників висловлюється, не можна перебивати його, звертаючись до кого-небудь із учасників потрібно дивитися на нього.
6. Активна участь у що відбувається, це норма поводження, відповідно до якої в кожну хвилини ми реальне включення в роботу групу. Активно дивимося, почуваємо, слухаємо себе, партнера й групу в цілому. Не замикаємося в собі щось неприємне. Не думаємо тільки про себе, одержавши багато позитивних емоцій.
7. Постійний склад групи. Ніхто не повинен спізнюватися на заняття. Докладно пояснити учасникам ці правила, відповісти на питання. Потім обговорити речення від учасників. Дається можливість висловлюватися всім учасникам.

Ритуал прийняття правил. Ведучий «урочисто обіцяє» додержуватися цих правил і пропонує учасникам зробити теж саме. Пропонується придумати ритуал початку й закінчення заняття, нагадуючи учасникам про їхню обіцянку.

1. Гра «Вітри дують на…»

Хід гри: Зі словами «Вітри дують на…» ведучий починає гру. Щоб учасники гри побільше довідалися друг про друга, питання можуть бути наступними: «Вітер дує на той, у кого світлі волосся» – всі світловолосі збираються в одну купку.

«Вітер дує на той, у кого… є сестра», «хто любить тварин», «хто багато плаче», «у кого є друзі» і т.д.

Ведучого необхідно міняти, даючи можливість запитувати учасників кожному.

1. Гра «Хоровод»

Хід гри: Запропонувати дітям устати в коло, взяти один одного за руки й дивитися один одному в очі, посміхаються.

**Заняття 2.**

Ціль: розвиток здатності злагоджено працювати в групі, зімкнення групи.

Час: 40 хвилин.

1. Гра «Друкарська машинка»

Хід гри: «Давайте перевіримо, чи можемо ми злагоджено працювати в групі. Спробуємо відтворити процес друкування на машинці уривок від добре відомої вам пісні або вірші. Наприклад, «У лісі народилася ялинка». Кожний по черзі робить по одній букві слова (» В‑л – е – з – в…»). Наприкінці слова – усі встають, на розділовий знак – тупотять ногою, наприкінці рядка – ляскають у долоні. Є одна умова гри: хто помилиться – виходить із гри, залишає коло. Отже, перший учасник вимовляє першу букву, другий – другу й т.д. Не забувайте про розділових знаках. Почали. Ну, а зараз можна оцінити, хто в нас вийшов у переможці. Спасибі, на цьому гра закінчена.

1. Гра «Складемо історію»

Хід гри: Ведучий «Починаємо історію: «Жилися-були…»», що випливає учасник продовжує, і так далі по колу. Коли черга знову доходить до ведучого, він направляє сюжет історії, вигострює його, робить більше осмисленим, і гра триває. Наприкінці проводиться обговорення, чи важко було виконувати завдання, стежити за ходом твору історії.

1. Гра «Хоровод»

Хід гри: Учасники встають у коло, беруть один одного за руки, дивляться один одному в очі, посміхаються.

II етап – реконструктивний (6 занять)

**Заняття 3.**

Ціль: Зняття напруги серед учасників, усвідомлення себе.

Час – 40 хвилин.

1. Гра «Чарівне слово»

Хід гри: Ведучий нагадує учасникам про важливість деяких «чарівних слів» і виражень типу: спасибі, будь ласка, будьте люб'язні, ви так люб'язні, ви такий чудовий. Учасники по колу повинні привітати один одного, використовуючи ті «чарівні слова», які вони згадали.

Час 4–5 хвилин.

1. Частини мого «Я»

Матеріали: Папір, фломастери.

Ведучий пропонує дітям згадати, якими вони були в різних випадках, залежно від обставин (часом настільки несхожі на себе самих, начебто це різні люди) як вони, трапляється, внутрішній діалог із собою й спробувати намалювати ці різні риси свого «Я». Це можна зробити так, як вийде, бути може, символічно.

Після виконання завдання учасники в тому числі, ведучий, по черзі показуючи свої малюнки групі, розповідають, що на них зображено. Діти обмінюються враженнями, чи важко було виконати завдання, чи важко розповісти, що зобразили. Ведучий збирають малюнки з умовою, що вони не будуть показані нікому з учнів або вчителів.

1. Гра «Паровозик»

Хід гри: Діти будуються один за одним, тримаючись за плечі. Паровозик везе дітей, переборюючи з вагончиками різні перешкоди.

1. «Хоровод»

Хід гри: Учасники встають у коло, беруться за руки, дивляться один одному в очі й посміхаються.

**Заняття 4**

Ціль: Розвиток уваги до поводження іншого й здатності до одержання зворотного зв'язку.

Час – 40 хвилин.

1. Гра – тренінг «Митниця»

Хід гри: Ведучий: «Пропоную попрактикувати в спостережливості, уважному аналізі поводження іншої людини, умінні зрозуміти його щиросердечний стан. Отже, наша група – пасажири, що йдуть на рейс літака. Один з них – контрабандист. Він намагається вивезти із країни унікальний ювелірний виріб (у якості «предмета контрабанди» використається реальний маленький предмет – шпилька) «Отже, хто хоче бути митником?»

Що взяв на себе цю роль виходить. Один з учасників групи, за бажанням, ховає в себе шпильку, після чого впускають «митника». Повз нього по одному проходять «пасажири», він намагається визначити «Хто з них, привозить контрабанду». Щоб полегшити завдання, йому представляють дві або три спроби. Після того, як у ролі «митника» побували двоє – троє учасників, ведучий просить їх розповісти, на що вони орієнтувалися, визначаючи «контрабандиста».

1. Гра «Асоціації»

Хід гри: Ведучий (учасники групи викликаються на цю роль добровільно) виходить, інші учасники групи загадують когось із що залишилися. Водящий по асоціаціях повинен відгадати того, хто загаданий групою. Перед початком гри ведучий пояснює, що всі питання водящего повинні бути однотипні, – на що або на кого схожий той, кого загадали:

* на який час доби;
* на яку пору року;
* на яку погоду;
* на який день тижня;
* на які кольори веселки й т. д.

Варто особливо нагадати, що завдання потрібно виконувати так, щоб не зачепити самолюбство, не образити того, хто був заданий.

1. «Хоровод»

Хід гри: Учасники встають у коло, беруться за руки, дивляться один одному в очі й посміхаються.

**Заняття 5.**

Ціль: розвиток подань про цінності іншої людини й здатності виражати свій емоційний стан.

Час – 40 хвилин.

1. Гра «Значимі люди»

Хід гри: Ведучий просить учасників гри розповісти про тих самих значимі для них людях. Це можуть бути не обов'язково ті, з ким він постійно спілкується в цей час, але неодмінно ті, хто значить для нього більше, ніж всі інші, кого він або вона знав(а), хто для нього дорожче всіх. Ведучий також розповідає про значимі для нього людях.

Ведучий просить учасників групи будувати оповідання за наступною схемою:

* хто вони;
* чим значимі для вас, чим дороги;
* так само чи близькі вони йому тепер, якщо мова йде про минуле;
* хотіли б вони їм що-небудь сказати, будь у них така можливість, прямо зараз (наприклад, є невиражене почуття подяки)

Якщо комусь із учасників групи дійсно хотілося б поговорити з дорогим йому людиною, можна використати техніку «порожнього стільця».

1. Гра «Вітання»

Хід гри: «Обмін вітаннями – це обмін людським теплом. Зустрічаючи людини, ми, насамперед, зустрічаємося з ним поглядом і виражаємо в тій або іншій формі, що ми раді існуванню цієї людини, раді, що він є серед нас. Звичайно, так відбувається, якщо ми щирі у вираженні своїх почуттів, якщо ми іскрінні у своєму поводженні. Давайте спробуємо різні форми. Для цього кожен учасник завітає всіх присутніх. Ведучий підходить до кожному учасникові, і вони обмінюються різними вітаннями. Це можуть бути рукостискання, обійми, поплескування, захоплені вигуки, тихі багатозначні погляди й ін. «Подумайте, як краще привітати нового партнера, що підходить саме для цієї людини».

Потім проводиться обговорення того, як кожен учасник почував себе, чи легко було привітати, які почуття він вкладав у своє вітання.

1. Гра «Список почуттів»

Матеріали: папір, ручки.

Хід гри: Ведучий: «У житті всі ми випробовуємо різні почуття – позитивні, негативні. Згадаєте їхні назви. Запишіть їх у два стовпчики: ліворуч – позитивні, праворуч – негативні».

На виконання завдання дається 5 хвилин. Після цього ведучий просить підкреслити назву самого приємного почуття серед перших і самого неприємного – серед других; запитує, скільки згадалося позитивних, і скільки – негативних.

Дане завдання має діагностичне значення. Благополучною ознакою є перевага кількості названих позитивних емоцій названо більше, дитині потрібно більше підтримки, тому що в нього, можливо, великий негативний досвід міжособистісних відносин. У таких випадках можна запитати, у якій ситуації виникає те почуття, що виділене як саме неприємне, а в який – саме приємне.

1. Хоровод

Хід гри: Учасники вступають у коло, беруться за руки, дивляться один одному в очі, посміхаються.

**Заняття 6.**

Ціль: розвиток комунікативних навичок, усвідомлення різних рис характеру й почуттів.

Час: 40 хвилин

1. Гра «Спина до спини»

Хід гри: Ведучий говорить про те, що в групі є можливість одержати досвід спілкування, недоступний у повсякденному житті.

Двоє учасників групи сідають спиною до спини друг до друга й намагаються в такому положенні протягом 3–5 хвилин підтримувати розмову. По закінченні вони діляться своїми відчуттями.

Ведучий задає питання:

* чи було це схоже на знайомі життєві ситуації (наприклад, телефонна розмова), у чому відмінності;
* чи легко було вести розмову;
* який виходить бесіда – більше відвертої чи ні.

1. Гра «Монстр»

Хід гри: Ведучий: «Всі ми визнаємо за собою різні недоліки. Уявимо собі, що в центрі нашого кола коштує опудало. Воно має всі ті якості, які ми вважаємо своїми недоліками. Так, якщо хтось визнає за собою деяку слабість, він говорить: «Опудало якесь» – і називає цей недолік. Потім кожний з нас скаже, чим, взагалі ж, непогані ті якості, які були названі, але не про ті якості, які назвав сам, а про ті, які назвали у вашого опудала інші.

Ведучий записує, що назвали учасники, сам називає одну або трохи чорт опудала. Після того, як всі учасники висловилися, ведучий показує, що записав, а діти говорять, які плюси має та або інша якість.

1. Хоровод

Хід гри: Учасники вступають у коло, беруться за руки, дивляться один одному в очі, посміхаються.

**Заняття 7.**

Ціль: Формування позитивних стратегій взаємодії.

Час – 40 хвилин.

1. Гра «За що ми любимо»

Хід гри: вступаючи у взаємодію з навколишніми, ми звичайно виявляємо, що вони нам подобаються або не подобаються. Як правило, цю оцінку зв'язуємо із внутрішніми якостями людини. Давайте спробуємо оцінити, які якості в людях ми цінуємо, приймаємо. Завдання буде виконано письмово. Виберіть у групі людину, що по багатьом своїм проявам дуже подобається вам. Укажіть п'ять якостей, які вам особливо в цій людині подобаються. І так, не вказуючи самої людини, укажіть, п'ять якостей, які вам особливо в ньому подобаються. Почали! Ваш час вийшло. Тепер, будь ласка, по черзі прочитайте вашу характеристику, а ми спробуємо визначити, до якої людини ставиться ваша характеристика. Будь ласка, хто починає?

1. Гра «Сліпий і поводир»

Хід гри: «Як важливо в житті довіряти людям! Як часто цього не дістає, і як багато часом ми від цього губимо. Будь ласка, усі встаньте, закрийте очі й походите по кімнаті в різні сторони протягом декількох хвилин. Так, добре. Тепер довільно розбийтеся на пари. Один з вас закрийте очі, і іншої водить його по кімнаті, дає можливість торкнутися різних предметів, допомагає уникнути зіткнення з іншими парами, дає відповідні пояснення із приводу їхнього пересування й т. п. Отже, один з відкритими очами коштує спереду. Іншої на відстані витягнутої руки, ледве стосуючись спини поперед вартого, встає із закритими очами. Будь ласка, почали. Добре, а тепер поміняйтеся ролями. Кожний повинен пройти школу «довіри». Будь ласка, почали. Добре, а тепер сядьте в коло, подумайте й скажіть, хто почував себе впевнено, надійно, у кого було бажання повністю довіритися партнерові? Нехай кожний оцінить свого партнера, піднімаючи руку з потрібною кількістю пальців, – оцінюємо по п'ятибальній системі. Ведений піднімає стільки пальців, скільки він уважає потрібним дати своєму поводиреві. Будь ласка, продумайте вашу оцінку, а ведучий оцінить кращих поводирів.

1. «Хоровод»

Хід гри: Учасники встають у коло, беруться за руки, дивляться один одному в очі й посміхаються.

**Заняття 8.**

Ціль: Підвищення подання про власну значимість і про цінності іншої людини, усвідомлення проблем у відносинах з людьми.

Час: 40 хвилин.

1. Гра «Я не такий, як всі, і всі ми різні»

Хід гри: Дітям пропонується протягом п'яти хвилин за допомогою кольорових олівців намалювати, що таке радість. Підкреслюється, що малюнок може бути конкретним, абстрактним, яким завгодно. Після виконання завдання учасники, у тому числі ведучий, по черзі показуючи свої малюнки групі, розповідають, що на них зображено. Діти обмінюються враженнями, чи важко було виконати завдання, чи важко розповісти, що зобразили. Ведучий просить хлопців звернути увагу на розходження в розумінні й поданні розуміння поняття «радості». Робиться висновок про те, що кожна людина – особливий, неповторний. Тому кожна людина незамінна, і ця важлива підстава для того, щоб він відчував свою цінність.

1. Гра «Мій портрет у променях сонця»

Хід гри: ведучий просить відповістити на запитання: «Чому я заслуговую повагу?» – у такий спосіб: намалюйте сонце, у центрі сонячного кола напишіть своє ім'я. Потім уздовж променів напишіть всі свої достоїнства, все гарне, що ви про себе знаєте. Постарайтеся, що б було якнайбільше променів. Після виконання завдання учасники по черзі, показуючи свої малюнки, розповідають про свої достоїнства.

1. «Хоровод»

Хід гри: Учасники встають у коло, беруться за руки, дивляться один одному в очі й посміхаються.

**III етап. закріпляючий (2 заняття)**

**Заняття 9.**

Ціль: Усвідомлення проблем у відносинах з людьми, активізація самосвідомості.

Час: 40 хвилин.

1. Гра «Продовжити»

Хід гри: «Дітям пропонується список речень, які треба закінчити з погляду того, які, на їхню думку, їх бачать навколишні:

Мені добре, коли…

Мені смутно, коли…

Я серджуся, коли…

Я боюся, коли…

Я почуваю себе сміливим, коли…

Потім по колу діти зараховують свої речення, і ведеться обговорення, виходячи з відповідей, у яких ситуаціях діти частіше почувають себе добре, їм смутно й т. д.

1. Гра «Подяка без слів»

Хід гри: учасники розбиваються на пари за бажанням. Пари виходять у центр кола, спочатку один, а потім іншої намагаються без допомоги слів виразити почуття подяки. Потім пари діляться враженнями, про тім:

* що почував, виконуючи цю вправу;
* щиро або награне виглядало зображення подяки партнером;
* Чи зрозуміло було, яке почуття зображував партнер.

1. «Хоровод»

Хід гри: Учасники встають у коло, беруться за руки, дивляться один одному в очі й посміхаються.

**Заняття 10.**

Ціль: усвідомлення мотивів міжособистісних відносин, завершення групи.

Час: 40 хвилин.

1. Завершення групи.

Кожен учасник розповідає, що йому дала робота в групі, що нового він довідався про себе й про інші.

1. Заключне слово ведучого.

Ведучий говорить про те, що ці заняття показали, що в усіх нас багато можливостей, багато того, що робить кожного з нас унікальним, неповторним, і те, що для всіх нас загальне. Тому ми потрібні один одному, кожна людина може домогтися в житті успіху й зробити так, що іншим людям поруч із ним було веселіше й радісніше жити. До побачення. Спасибі за роботу.

Докладний опис процесу проведення занять показане в дотатку 6.

3.2 Аналіз корекційно-розвиваючої роботи (контрольний експеримент)

З метою перевірки ефективності корекційно-розвиваючої роботи, спрямованої на зниження тривожності в дітей молодшого шкільного віку, була проведена повторна діагностика, що дозволила простежити динаміку зниження тривожності в дітей молодшого шкільного віку експериментальної групи.

Завдання контрольного експерименту:

1. Провести психодіагностичне дослідження з виявлення рівня тривожності в дітей молодшого шкільного віку експериментальної групи;
2. Зрівняти отримані результати з результатами експерименту, що констатує;
3. Установити ефективність корекційно-розвиваючої роботи, спрямованої на зниження тривожності в дітей молодшого шкільного віку експериментальної групи.

Для повторної діагностики в дітей молодшого шкільного віку використався «Тест шкільної тривожності Філіпса».

Результати діагностики тривожних дітей молодшого шкільного віку експериментальної групи на етапі експерименту, що констатує, показали, що 14% тривожних дітей мають загальну тривожність у школі, а також переживання соціального стресу; 20% тривожних дітей мають фрустрацію потреба в досягненні успіху, низьку фізіологічну опірність стресу, а також проблеми й страхи у відносинах із учителями. В 7% дітей страх самовираження, 27% дітей страх ситуації перевірки дітей. А також 34% тривожних дітей мають страх не відповідати очікуванням навколишніх.

Таблиця 4. Результати діагностики тривожних дітей експериментальної групи на етапі контрольного експерименту

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Фактори тривожності | Кількість випробуваних, в% |
| 1 | Загальна тривожність у школі | 14% |
| 2 | Переживання соціального стресу | 7% |
| 3 | Фрустрація потреби в досягненні успіху | 7% |
| 4 | Страх самовираження | 7% |
| 5 | Страх ситуації перевірки знань | 20% |
| 6 | Страх не відповідати очікуванням навколишніх | 7% |
| 7 | Низька фізіологічна опірність стресу | 14% |
| 8 | Проблеми й страхи у відносинах із учителями | 7% |

Після проведення групової корекційно-розвиваючої роботи в 7% дітей знизилося переживання соціального стресу, фрустрація потреба в досягненні успіху, страх не відповідати очікуванням навколишніх, проблеми й страхи у відносинах із учителями, а також страх самовираження.

В 14% тривожних дітей знизилася загальна тривожність у школі й низькій фізіологічній опірності стресу. А також в 20% тривожних дітей знизився страх ситуації перевірки знань.

В 50% дітей були виявлені низькі показники тривожності, 50% дітей показники тривожності знизилися, але залишилися високими. На мій погляд це можна пояснити тим, що для цих дітей потрібно більше тривале корекційно-розвиваюча робота.

Таким чином, в 50% дітей удалося знизити тривожність у поводженні до оптимального рівня.

Таблиця 5. Порівняння результатів діагностики на етапі що констатує й контрольного експериментів

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Результати експерименту, що констатує | | | | | | | | Результати контрольного експерименту | | | | | | | |
| Фактори тривожності | | | | | | | | Фактори тривожності | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| Кількість випробуваних, в% | 14 | 14 | 20 | 7 | 27 | 34 | 20 | 20 | 14 | 7 | 7 | 7 | 20 | 7 | 14 | 7 |

Для наочності на малюнку 2 представлена діаграма за даними таблиці 5.



Малюнок 1. Порівняння результатів діагностики на етапі що констатує й контрольного експерименту (див. додаток).

Для того щоб установити чи зробила корекційно-розвиваюча робота вплив на зниження рівня тривожності в дітей молодшого віку експериментальної групи, застосовується t-критерій Стьюдента.

З'ясувався причинно-наслідковий зв'язок між незалежної змінної корекційної роботи й залежний змінної – рівень тривожності в дітей молодшого шкільного віку.

Основна формула t-критерій Стьюдента виглядає в такий спосіб:

 (3)

де *x1* – середнє значення змінної по одній вибірці даних;

*x2* – середнє значення змінної по іншій вибірці даних;

*m1* й *m2* – інтегровані показники відхилень приватних значень із двох порівнюваних вибірок від відповідних їм середніх величин.

*m1* й *m2*, у свою чергу обчислювалися по наступних формулах:

;  (4)

де - вибіркова дисперсія першої змінної (по першому виробленню);

- вибіркова дисперсія другий змінної (по другому виробленню);

*n1* – число приватних значень змінної в першій вибірці;

*n2* – число приватних значень змінної в другій вибірці.

Даний експеримент проводився за схемою, що припускає оцінку показника рівня тривожності до й після корекційної роботи. Таким чином, маємо дві вибірки експериментальних даних: 60, 80, 60, 60, 60 й 40, 60, 50, 40, 50.

Середнє значення по цим двох вибірках відповідно рівні 64 й 48. Установимо, наскільки статистично достовірні їхні розходження.

Спочатку були визначені вибіркові дисперсії для двох порівнюваних вибірок значень:

 

 

Потім обчислювався показник *t*:



Значення показника *t* рівнялося з табличним для числа ступенів свободи 5+5–2=8. Імовірність припустимої помилки дорівнює 0,05. Для даного числа ступенів волі й заданої ймовірності припустимої помилки значення *t* повинне бути не менше ніж 2,31. У нас же цей показник виявився рівним 3,2, тобто більше табличного. Отже, порівнювані середні значення в нашому випадку 64 й 48, статистично вірогідно розрізняються. Це говорить про те, що корекційно-розвиваючі вправи, спрямовані на зниження тривожності дітей молодшого шкільного віку, ефективні. Отже, що корекційно розвиває робота, проведена з дітьми експериментальної групи й спрямована на зниження тривожності, ефективна.

Таким чином, була встановлена наявність статистично достовірних розходжень між середніми значеннями, що належать до двох сукупностей даних до й після корекційно-розвиваючої роботи. Тому що вони дійсно вірогідно розрізняються, то можна зробити висновок про те, що проведена групова корекційно-розвиваюча робота сприяла зниженню тривожності в дітей молодшого шкільного віку.

Якісний аналіз результатів контрольного експерименту дав підстави для висновку про можливості зниження тривожності в дітей молодшого шкільного віку через систему корекційно-розвиваючих заходів, спрямованих на розвиток конструктивних способів взаємодії, відпрацьовування з дітьми ситуацій, що дозволяють їм ефективно вступати у взаємодію й домагатися позитивних результатів у спільній діяльності.

Висновок

У цілому, поставлені завдання виконані. На етапі експерименту, що констатує, минулого виявлені тривожні діти молодшого шкільного віку, установлений зв'язок між тривожністю й незадоволеністю статусним місцем у групі однолітків. Коефіцієнт кореляції Пірсона склав 0,5. Виявлена залежність дозволила скласти корекційно-розвиваючу програму, взявши за основу формування в дітей молодшого шкільного віку вміння використати комунікативні навички.

Формуючий експеримент, у завдання якого входило складання корекційно-розвиваючої програми, спрямованої на зниження тривожності в дітей молодшого шкільного віку, був проведений у два етапи: роботи з педагогічним колективом і груповою корекційно-розвиваючою роботою з дітьми молодшого шкільного віку, що проводилася в умовах, спеціально змодельованих колективних занять, що також входило в задачі даного етапу експериментальної роботи.

Контрольний експеримент дозволили простежити динаміку зниження тривожності в дітей молодшого шкільного віку експериментальної групи. На даному етапі підтвердилося ефективність пропонованої складеної корекційно-розвиваючої програми, тобто корекційно-розвиваюча робота, спрямована на розвиток комунікативних навичок, а також конструктивних способів взаємодії, сприяла зниженню тривожності в дітей молодшого шкільного віку. Тому що чим більше в дитини засобів подолання утруднення, засобів дозволяючих йому ефективно взаємодіяти з навколишніми дітьми, тим йому легше знайти вихід з конфліктної ситуації й домагатися позитивних результатів, тим менш тривожним стає його поводження.

Статистична обробка отриманих даних проводилася за допомогою t-критерію Стьюдента, що склав 3,2 при критичному значенні показника t, рівним 2,31. Це значення дає можливість казати про ефективність корекційно-розвиваючої роботи. Проведене дослідження дозволило зробити наступні загальні висновки:

По-перше, висунута в дослідженні гіпотеза про те, що встановлення певних причин підвищеної тривожності в дітей молодшого шкільного віку сприяє проведенню цілеспрямованої корекційно-розвиваючої програми, приводить до зниження тривожності в поводженні дітей молодшого шкільного віку в цілому, одержало підтвердження.

По-друге, спроба створення корекційно-розвиваючої програми, спрямованої на розвиток комунікативних навичок, а також конструктивних способів взаємодії й зниження їхньої тривожності, виправдала себе.

По-третє, на цій підставі можна вважати, що в дослідженні одержали експериментальну розробку деякі аспекти великої й складної роботи надання засобами спеціально створених корекційно-розвиваючих занять, включених у систему загальноосвітніх уроків, реальної психологічної допомоги дітям молодшого шкільного віку.

По-четверте, виконане експериментальне дослідження має виражену загальну практичну спрямованість. Розроблені в програмі принципи розвитку комунікативних навичок, конструктивних способів взаємодії, а також розвитку здатності найбільше успішно реалізувати себе в поводженні взаємодії, можуть бути використані в масовій практиці роботи з дітьми молодшого шкільного віку.

Дана програма не являє собою єдиний закінчений варіант, вона може бути розширеної, але важливо дотримати порядку, при якому вправи, спрямовані на знайомство й саморозкриття учасників, були зосереджені в перших заняттях, а вправи, орієнтовані на позитивну зміну способів взаємодії – ближче до закінчення циклу.

Таким чином, отримані дані є основою для подальших досліджень по даній проблемі, у тому числі переконують, що встановлення певних причин підвищеної тривожності, а також застосування цілеспрямованих корекційно-розвиваючих занять реально впливають на зниження тривожності в поведінці дітей молодшого шкільного віку.

Робота із психопрофілактики й подолання тривожності в дітей молодшого шкільного віку повинна носити не вузько функціональний, а загальний, індивідуально-орієнтований характер, сфальцьований на тих факторах середовища й характеристиках розвитку, які в кожному віці можуть стати причиною тривожності. Роботу варто здійснювати на рівні всіх структурних компонентів тривожності, з орієнтацією на її вікові й полові «піки» й індивідуальні «зони уразливості» для кожної дитини. У молодшому шкільному віці центральне місце приділяється роботі з навколишньої дитини дорослими.

У профілактиці й подоланні тривожності в дітей істотну роль грає забезпечення дитини необхідним набором засобів і способів дій у значимі для нього ситуаціях, вироблення індивідуальної ефективної моделі поводження.

Література

1. Абрамова Г.С. «Введение в практическую психологию» – Екатеринбург: «Деловая книга», Москва: Издательский центр «Академия», 1995
2. «Альманах психологических тестов» – Москва: «КСП», 1995 – 333 с.
3. Алякринский Б.С. «Общение и его проблемы» – М.: Знание, 1982 – 64 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Молодежная», №7)
4. Андреева Г.М. «Социальная психология» /Перев. с англ. – СПБ, 1997 – 688 с.
5. Аникеева Н.П., Винникова Г.В., Смирнов С.А. «Режиссура педагогического взаимодействия». – Новосибирск: НГПИ, 1991
6. Аракелов Н.Е., Лысенко Е.Е. «Психофизиологический метод оценки тревожности» // Психологический журнал – 1997 – №2 – 38 с.
7. АракеловН., Шишкова Н. «Тревожность: методы ее диагностики и коррекции» // Вестник МУ, сер. Психология – 1998 – №1 –18 с.
8. Бабич Н.И. «Особенности первого впечатления о другом человеке у младших школьников» // Вопрося психологии. – 1990 – №2.
9. Бакеев В.А. «Экспериментальные исследования психологических механизмов внушаемости».: Автореферат диссертации … канд. псих. наук. – М., 1970 – 17 с.
10. Бернс Эрик «Игры, в которые играют люди. Психологии человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы». / Пер. с англ. М., Прогресс. 1995.
11. Бернс Эрик «Развития Я-концепции и воспитание». / Пер. с англ., М., Прогресс, 1986.
12. Битякова М.Р. «Организация психологической работы в школе» – М.: Совершенство, 1997 – 298 с.
13. Блюм Г. «Психоаналитические теории личности». Пер. с англ. и вступительная статья А.Б. Хавина – Э.: Изд-во «КСП» 1996 – 243 с.
14. Бодалев А.А. О коммуникативном ядре личности // Сов. педагогика – 1990 – №5 –77 с.
15. Бороздина Л.В., Залученова Е.А. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний // Вопросы психологии – 1993 – №1 – 113 с.
16. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психологическое исследование) М., Просвещение, 1968 – 235 с.
17. Бреслав Г.М. Эмоциональная особенность формирования личности в детстве: Норма и отношение. – М.: Педагогика, 1990 – 144 с.
18. Введение в практическую социальную психологию. Учебное пособие для высших учеб. заведений / Под ред. Ю.М. Жукова, А.А. Петровской, О.В. Соловьевой – 2е – изд. М.: Смысл 1996 – 373 с.
19. Волков Е.М. «Трудные дети или трудные родители?» М.: / Профиздат, 1992 – 96 с.
20. Гарбузов В.И. Нервные дети: Советы врача. – Л.: Медицина, 1990 – 176 с.
21. Гофруа Ж. Что такое психология? В 2‑х т. – М., 1996.
22. Горянина В.А. Психокоррекция стиля взаимодействия. Автореферат диссертации на соискание ученой степени Доктора психологических наук. Москва, 1996 – 86 с.
23. Примак Л.П. Общение с собой. Начала психологии активности. – М.: Политиздат, 1991 – 145 с.
24. Дети с аффективным поведением – М., Просвещение, 1966 – 55 с.
25. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М.: Просвещение, 1987 – 170 с.
26. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – М.: Издательство МГУ, 1997. 228 с.
27. Зимбардо Ф. Застенчивость (что это такое и как с ней справиться) – С. – П., 1995 – 86 с.
28. Изард К.Е. Эмоции человека – М., 1980 – 210 с.
29. Имедадзе И.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте / Психологические полследования – Тбилиси, изд-во: Мецнисреба, 1960 – 57 с.
30. Каган М.С. «Мир общения: Проблема межсубъективных отношений» – М.: Политиздат, 1988 – 319 с.
31. Клюева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1997 – 240 с.
32. Козлов Н.М. Как относиться к себе и людям, или Практическая психология на каждый день / 2‑е изд. перераб. и доп. – М.: Новая школа, 1997 – 320 с.
33. Козлова Е.В. Тревога – как одна из основных проблем, возникающих у ребенка в процессе социализации // Теоретические и прикладные проблемы психологии. Сборник статей. – Ставрополь, 1997 – 20 с.
34. Коломенский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976 – 168 с.
35. Коломенский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск, 1969 – 65 с.
36. Коломенский Я.Л. Психология общения. М.: Знание, 1974 – 96 с.
37. Кочубей Б., Новикова Е. Лики и маски тревоги // Воспитание школьника – 1990 – №6 – с. 34–41
38. Майерс Д. Социальная психология / Перев. с англ. – СПб, 1997 – 688 с.
39. Макшанцева Л.В. Тревожность и возможности ее снижения у детей // Психологическая наука и образование – 1988 №2 – с. 15
40. Матвеева Л.В. Коммуникативный акт в условиях опосредствования общения // Вестник МУ Психология, 1996 – №4 – С. 21
41. Неймарк М.З. Аффекты у детей и пути их преодоления // Советская педагогика – 1963 – №5 – с. 38–40
42. Немчин Т.А. Состояние нервно-психического напряжения – Л., 1983
43. Обухова Л.Ф. Детская возрастная психология. – М., 1996 – 169 с.
44. Общение и формирование личности школьника / Под ред. А.А. Бодалева и Р.Л. Кричевского. – М., 1987 – 105 с.
45. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М.: Сфера, 1996 – 240 с.
46. Пасынкова Н.Б. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности // Психологический журнал – 1996 – №1 – с. 169–174
47. Практикум по возрастной и педагогической психологии / Под ред. А.И. Щербанова – М., 1987 – 176 с.
48. Практическая психология для преподавателей / Под ред. М.К. Тутушкиной – М., 1997 – 180 с.
49. Практическая психология образования: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. / Под ред. Дубровиной. 2‑е изд. – М.: ТЦ «Сфера», 1998. – 247–256 с.
50. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие – Самара: Дом «БАХРАХ», 1998 – 672 с.
51. Психолог в детском дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т.В. Маврентьевой, – М.: Новая школа, 1996 – 144 с.
52. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2‑е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990 – 494 с.
53. Психологическая служба школы. Учебное пособие для студентов / Под ред. И.В. Дубровиной – М.: Международная педагогическая Академия, 1995 – 222 с.
54. Реан А.А., Коломенский Я.Л. Социальная педагогическая психология – СПб.: Питер Ком., 1999 – 416 с.
55. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций: – М.; 1979
56. Рогов Е.И. Национальная книга практического психолога в образовании: учебное пособие. – М.: Владос, 1996 – 529 с.
57. Руденский Е.В. Психотехника общения – Новосибирск: Изд-во СибСПИ, 1990
58. Савина Е. Тревожные дети // Дошк. воспитание – 1996 – №4 – с. 11–14
59. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности // Психологический журнал – 1996 – №1 – с. 25–30
60. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. – М., – 1966
61. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин – Минск; Харвест, 1997 – 800 с.
62. Столяренко Л.Д. Основы психологии, Ростов-на-Дону. Изд-во «Феникс» – 1996 – 736 с.
63. Толстых А.В. Взрослые и дети: Парадоксы общения. М.; 1988.
64. Томэ Х., Кахеле Х. Современный психоанализ. Т. 1. Теория: Пер. с англ. / (Общ. ред. А.В. Казанской – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996 – с 163–172.
65. Фрейд З. Психология бессознательного. – М.; 1989 – с. 57 – 104.
66. Фридман Л.М., Кулагина Ю.Ю. Практический справочник учителя – М.: Просвещение, 1991 – 228 с.
67. Хрестоматия. Дети с нарушением развития. – М., 1995.
68. Цукерман Г.А. А ведь была отличницей // Семья и школа – 1990 – №12 – с. 29 –27.
69. Цукерман Г.А. Школьные трудности благополучных детей // серия Педагогический ф-т – М., 1989.
70. Детство и общество. – Санкт-Петербург, 1996 –592 с.
71. А. Адлер. Наука жить. – Киев, 1997 – 58 с.
72. Хорни К.Невротическая личность нашего времени. М., «ПРОГРЕСС», 2000 г. – 247 с.
73. С. Салливен. Диагностика социального интеллекта. – Санкт-Петербург, 2006 –192 с.
74. Фромм Э. Человек для себя. – Минск. «Коллегиум», 1992. – 253 с.
75. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. М., 1974. – 165 с.
76. Lersild А. The Nature of Human Values. N. – Y., 1973. – 185 с.
77. К. Роджерс. Гуманистическая, трансперсональная и экзистенциальная психология. Изд.: [Прайм-Еврознак](http://www.ozon.ru/context/detail/id/857181/), 2007 г. – 224 с.
78. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию – СПб, совместное издание Восточно-Европейского института психоанализа и БСК, 1997 – 316 с.
79. У. Шутц. Радость. Расширение человеческого сознания. Издательство: [Эксмо](http://www.ozon.ru/context/detail/id/857671/), 2003 г. – 256 с.
80. Д. Кислер. Общественное животное. Исследования. Издательство: [Прайм-Еврознак](http://www.ozon.ru/context/detail/id/857181/), 2003 г. – 800 с.
81. В.Н. Куницына. Межличностное общение. Учебник для вузов. Издательство: [Питер](http://www.ozon.ru/context/detail/id/856134/), 2001 г. – 544 с.
82. К. Левин. Программно-методические материалы. Начальная школа. Издательство: [Дрофа](http://www.ozon.ru/context/detail/id/855975/), 2000 г. – 288 с.
83. Журавлев В.И. Педагогика: Учебное пособие (под ред. Пидкасистого П.И.) Изд. 3‑е, доп., перераб., 2002 г. – 640 с.

Додаток №1

Результати методики «Вимір рівня тривожності Тейлора»

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Порядковий номер випробуваного | Показник тривожності | Порядковий номер випробуваного | Показник тривожності | Порядковий номер випробуваного | Показник тривожності | Порядковий номер випробуваного | Показник тривожності |
|  | *13* |  | *4* |  | ***12*** |  | ***15*** |
|  | *29* |  | *33* |  | ***13*** |  | *13* |
|  | *18* |  | *18* |  | ***10*** |  | ***15*** |
|  | ***26*** |  | ***29*** |  | *27* |  | *7* |
|  | *13* |  | *12* |  | *28* |  | *16* |
|  | ***25*** |  | *25* |  | *15* |  | ***8*** |
|  | ***16*** |  | *20* |  | *9* |  | *31* |
|  | *10* |  | ***32*** |  | ***16*** |  | *26* |
|  | ***40*** |  | *28* |  | *3* |  | *18* |
|  | *10* |  | *16* |  | ***24*** |  |  |
|  | *29* |  | *25* |  | ***30*** |  |  |
|  | *25* |  | *21* |  | *18* |  |  |

Примітка: випробувані експериментальної групи виділені шрифтом (тут і далі).

**Додаток 2**

Результати «Тесту шкільної тривожності Філіпса»

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **номер випробуваного** | **Фактори тривожності** | | | | | | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** | **8** |
|  | 13,6 | 27,2 | 23,3 | 66,6 | 20 | 20 | 40 | 25 |
|  | 4,5 | 9 | 23 | 33,3 | 16,6 | 30 | 20 | 37,5 |
|  | 13,6 | 36,3 | 30,7 | 66,6 | 40 | 40 | 40 | 50 |
|  | 13,6 | 36,3 | 46,1 | 16,6 | 40 | 50 | 40 | 50 |
|  | 9 | 36,3 | 30,7 | 66,6 | 30 | 40 | 40 | 50 |
|  | 59 | 36,3 | 46,1 | 66,6 | 50 | 80 | 60 | 62,5 |
|  | 40,9 | 18,1 | 46,1 | 33,3 | 50 | 30 | 20 | 40 |
|  | 22,7 | 27,2 | 23 | 66,8 | 33,7 | 30 | 40 | 40 |
|  | 40,9 | 54,5 | 53,8 | 50 | 100 | 40 | 40 | 50 |
|  | 13,6 | 27,2 | 46,1 | 16,6 | 33,7 | 40 | 40 | 62,5 |
|  | 45,4 | 27,2 | 30,7 | 50 | 50 | 80 | 40 | 12,5 |
|  | 13,6 | 27,2 | 46,1 | 50 | 16,6 | 80 | 20 | 37,5 |
|  | 40 | 18,1 | 15,3 | 50 | 40 | 40 | 40 | 25 |
|  | 81,1 | 18,1 | 38,4 | 66,6 | 83,3 | 80 | 60 | 37,5 |
|  | 50 | 36,3 | 36,3 | 16,6 | 40 | 20 | 40 | 12,5 |
|  | 36,3 | 36,3 | 15,3 | 16,6 | 83,3 | 40 | 20 | 37,5 |
|  | 13,6 | 9 | 7,6 | 16,6 | 33,3 | 20 | 20 | 12,5 |
|  | 9 | 36,3 | 38,4 | 16,6 | 16,6 | 20 | 20 | 37,5 |
|  | 27,2 | 27,2 | 30,7 | 50 | 16,6 | 40 | 40 | 12,5 |
|  | 72,7 | 100 | 69,2 | 33 | 100 | 60 | 80 | 75 |
|  | 72,7 | 27,2 | 38,4 | 66,6 | 83,3 | 80 | 60 | 37,5 |
|  | 31,8 | 36,3 | 23 | 16,6 | 33,3 | 40 | 40 | 50 |
|  | 40 | 36,3 | 30,7 | 33,3 | 83,3 | 40 | 20 | 50 |
|  | 40,9 | 18,1 | 46,1 | 33,3 | 50 | 80 | 20 | 50 |
|  | 13,6 | 36,3 | 46,1 | 16,6 | 40 | 40 | 60 | 50 |
|  | 13,6 | 40 | 30,7 | 40 | 16,6 | 40 | 20 | 37,5 |
|  | 40 | 36,3 | 30,7 | 33,3 | 16,6 | 40 | 40 | 25 |
|  | 36,3 | 27,2 | 30,7 | 16,6 | 40 | 60 | 40 | 25 |
|  | 68,1 | 45,5 | 30,7 | 50 | 66,6 | 60 | 60 | 62,5 |
|  | 27,2 | 36,3 | 46,1 | 33,3 | 33,3 | 40 | 40 | 50 |
|  | 4,5 | 36,3 | 38,4 | 33,3 | 16,6 | 40 | 40 | 50 |
|  | 33,3 | 36,3 | 38,4 | 50 | 40 | 40 | 20 | 37,5 |
|  | 40 | 18,1 | 38,4 | 33,3 | 40 | 20 | 40 | 50 |
|  | 40,9 | 36,3 | 46,1 | 33,3 | 66,6 | 40 | 20 | 37,5 |
|  | 13,6 | 27,2 | 53,8 | 33,3 | 16,6 | 60 | 20 | 62,5 |
|  | 10,3 | 40 | 18,1 | 23,1 | 16,6 | 40 | 40 | 25 |
|  | 18,1 | 40 | 15,3 | 33 | 16,6 | 40 | 20 | 37,5 |
|  | 22,4 | 22,7 | 36,3 | 23 | 40 | 33,3 | 40 | 50 |
|  | 9 | 36,3 | 40 | 50 | 16,6 | 20 | 20 | 37,5 |
|  | 9 | 18,1 | 23 | 40 | 40 | 20 | 40 | 50 |
|  | 18,1 | 36,3 | 38,4 | 40 | 40 | 20 | 40 | 25 |
|  | 9 | 18,1 | 23 | 50 | 46,1 | 40 | 40 | 50 |
|  | 72,2 | 45,4 | 46,1 | 50 | 50 | 60 | 60 | 62,5 |
|  | 36,3 | 36,3 | 46,1 | 66,6 | 50 | 40 | 40 | 37,5 |
|  | 31,8 | 27,2 | 23 | 33,3 | 50 | 40 | 60 | 25 |

Умовні позначки:

1. Загальна тривожність у школі;
2. Переживання соціального страху;
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху;
4. Страх самовираження;
5. Страх ситуації перевірки знань;
6. Страх не відповідати очікуванням навколишніх;
7. Низька фізіологічна опірність стресу;
8. Проблеми й страхи у відносинах із учителями.

**Додаток 3**

Результати соціометричного дослідження у вигляді соціоматриць

1 клас

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Порядковий номер випробуваного** | **11** | **12** | **45** | **14** | **15** | **18** | **19** | **21** | **22** | **24** | **29** | **30** | **31** | **41** | **44** | **Разом** |
| 11 |  |  | *3* |  | *3* |  | *3* | *3* | *3* | *3* |  |  |  | *1* | *3* | *22* |
| 12 | *1* |  | *1* | *2* |  |  |  |  | *1* |  | *1* | *1* | *1* | *3* |  | *11* |
| 45 |  |  |  |  |  |  |  | *3* |  |  | *3* | *3* |  |  | *3* | *12* |
| 14 |  |  |  |  |  |  |  |  | *3* | *3* |  |  | *3* |  |  | *9* |
| 15 |  | *2* | *2* |  |  | *1* | *2* | *2* |  |  | *1* | *1* |  | *1* | *2* | *14* |
| 18 |  |  |  |  | *1* |  |  |  |  |  | *2* |  |  |  | *3* | *6* |
| 19 | *1* | *1* |  | *1* | *1* |  |  | *1* | *1* | *1* | *3* |  | *1* | *3* |  | *14* |
| 21 |  |  | *3* |  |  |  |  |  |  |  | *3* |  |  |  |  | *6* |
| 22 |  |  |  | *3* |  |  |  |  |  | *3* |  |  | *3* |  |  | *9* |
| 24 | *1* |  |  | *3* |  |  |  | *1* | *3* |  |  |  | *2* |  |  | *11* |
| 29 |  |  | *1* |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | *2* | *2* | *5* |
| 30 |  |  | *3* |  |  |  |  | *3* |  |  |  |  |  |  | *3* | *9* |
| 31 |  |  |  | *3* |  |  |  |  | *3* |  |  |  |  |  |  | *6* |
| 41 | *3* | *3* | *1* |  | *2* | *1* |  | *1* |  |  |  | *1* | *2* |  | *2* | *16* |
| 44 |  |  | *3* | *3* | *3* |  |  |  | *3* |  | *1* | *3* |  |  |  | *16* |
| кількість виборів | 6 | 6 | 17 | 15 | 10 | 2 | 5 | 14 | 17 | 10 | 16 | 9 | 12 | 10 | 18 | 167 |

2 класс

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Порядковий номер випробуваного** | **4** | **6** | **7** | **9** | **16** | **20** | **26** | **27** | **32** | **34** | **35** | **37** | **39** | **42** | **25** | **Итого** |
| 4 |  |  | *1* |  |  |  |  | *3* |  | *1* |  |  | *2* |  |  | *7* |
| 6 |  |  |  |  |  |  |  |  |  | *3* | *1* | *2* |  | *3* | *2* | *11* |
| 7 |  |  |  |  |  | *2* | *2* | *3* |  |  |  |  | *2* |  |  | *9* |
| 9 |  |  |  |  |  |  |  |  |  | *1* |  |  |  |  |  | *1* |
| 16 | *2* |  |  |  |  |  |  | *1* | *2* |  |  |  |  |  |  | *5* |
| 20 |  |  | *3* |  |  |  | *3* | *2* |  |  |  |  | *3* |  |  | *11* |
| 26 | *2* |  | *1* |  | *1* | *1* |  | *1* | *1* |  |  |  | *3* |  |  | *10* |
| 27 |  |  | *3* |  |  | *2* | *3* |  |  |  |  |  | *2* |  |  | *10* |
| 32 | *3* |  |  | *1* | *3* | *1* |  |  |  |  |  |  |  |  |  | *8* |
| 34 | *2* |  |  |  |  |  |  | *2* |  |  |  | *2* | *2* | *1* |  | *9* |
| 35 |  | *1* | *1* |  |  |  |  | *1* |  | *1* |  | *3* | *1* | *3* | *1* | *12* |
| 37 |  |  |  |  |  |  |  |  |  | *3* |  |  |  | *1* |  | *4* |
| 39 |  |  | *1* |  |  | *3* | *3* | *3* |  |  |  |  |  |  | *2* | *12* |
| 42 |  |  |  |  |  |  |  |  |  | *1* | *1* | *3* |  |  | *3* | *8* |
| 25 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | *0* |
| кількість виборів | 9 | 1 | 10 | 1 | 4 | 9 | 11 | 16 | 3 | 10 | 2 | 10 | 15 | 8 | 8 | 117 |

Продовження додатка 3

3 клас

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Порядковий номер випробуваного** | **1** | **2** | **3** | **5** | **8** | **10** | **13** | **17** | **23** | **28** | **33** | **36** | **38** | **40** | **43** | **Итого** |
| 1 |  |  |  | *2* | *2* |  |  |  |  | *2* |  |  |  |  |  | *6* |
| 2 | *3* |  |  | *3* |  |  |  |  |  |  | *3* |  |  | *3* |  | *12* |
| 3 |  |  |  |  |  |  | *2* |  | *1* |  |  |  |  | *1* |  | *4* |
| 5 | *3* |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | *3* |
| 8 | *2* |  |  |  |  |  |  |  |  | *2* |  |  | *1* |  | *1* | *6* |
| 10 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | *3* |  | *3* |
| 13 |  |  | *3* |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | *3* |  | *6* |
| 17 |  |  |  |  |  | *3* | *3* |  |  |  |  |  |  | *3* |  | *9* |
| 23 |  |  | *3* |  |  | *1* | *2* | *1* |  |  |  |  |  | *2* |  | *9* |
| 28 | *1* |  |  |  | *1* |  |  |  |  |  | *2* |  | *3* |  | *1* | *8* |
| 33 |  | *3* |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | *3* |  |  | *6* |
| 36 |  |  |  |  |  |  | *3* |  |  |  |  |  |  | *3* |  | *6* |
| 38 |  |  |  |  | *1* |  |  |  |  | *1* | *1* |  |  |  | *2* | *5* |
| 40 |  |  | *3* |  |  | *3* |  | *3* | *2* |  |  | *3* |  |  |  | *17* |
| 43 | *2* |  |  |  | *3* |  |  |  |  | *1* | *2* |  | *2* |  |  | *10* |
| кількість виборів | *11* | *3* | *9* | *5* | *7* | *7* | *10* | *4* | *3* | *6* | *8* | *3* | *9* | *18* | *4* | *110* |

Додаток 4

Результати соціометричного дослідження

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Порядковий номер випробуваного** | **Соціометричний статус** | **Коефіцієнт задоволеності** |
|  | зірка | 1 |
|  | зневажаєма | 0,3 |
|  | зволіющий | 0,6 |
|  | зволіющий | 0,3 |
|  | зневажаєма | 1 |
|  | знедолений | 0,2 |
|  | зволіющий | 1 |
|  | зневажаєма | 0,5 |
|  | знедолений | - |
|  | зволіющий | 1 |
|  | зневажаєма | 0,4 |
|  | зневажаєма | 0,2 |
|  | зволіющий | 0,8 |
|  | зірка | 1 |
|  | зірка | 1 |
|  | зневажаєма | 0,3 |
|  | зневажаєма | 0,3 |
|  | зневажаєма | 0,3 |
|  | зневажаєма | 0,1 |
|  | зволіющий | 0,2 |
|  | зірка | 0,5 |
|  | зірка | 1 |
|  | зневажаєма | 0,8 |
|  | зволіющий | 0,2 |
|  | зволіющий | - |
|  | зірка | 0,6 |
|  | зірка | 1 |
|  | зневажаєма | 0,4 |
|  | зірка | 1 |
|  | зволіющий | 0,6 |
|  | зірка | 1 |
|  | зволіющий | 0,6 |
|  | зволіющий | 1 |
|  | зневажаєма | 0,2 |
|  | зневажаєма | 0,2 |
|  | зневажаєма | 0,5 |
|  | зволіющий | 1 |
|  | зволіющий | 0,8 |
|  | зірка | 0,8 |
|  | зірка | 1 |
|  | зволіющий | 0,2 |
|  | зволіющий | 0,7 |
|  | зневажаєма | 0,4 |
|  | зірка | 1 |
|  | зірка | 1 |

**Додаток 5**

Порівняння результатів «Тесту шкільної тривожності Філіпса» на етапі що констатує й контрольного експериментів

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Порядковий номер** | **Результати експерименту, що констатує** | | | | | | | | **Результати контрольного експерименту** | | | | | | | |
| **Фактори тривожності** | | | | | | | | **Фактори тривожності** | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| **4** | 13,6 | 36,3 | 46,1 | 16,6 | 40 | **60** | 40 | 50 | 18,8 | 38,4 | 46,1 | 33,3 | 40 | **40** | 40 | 50 |
| **6** | **59** | 36,3 | 46,1 | **66,6** | 50 | **80** | **60** | **62,5** | **54,5** | 36,3 | 38,1 | **60** | 50 | **60** | **60** | **50** |
| **7** | 40,9 | 18,1 | 46,1 | 33,3 | 50 | 30 | 20 | 40 | 36,3 | 27,2 | 38,4 | 50 | 50 | 50 | 20 | 40 |
| **9** | 40,9 | **54,5** | **53,8** | 50 | **100** | 40 | 40 | 50 | 40,9 | **45,4** | **46,1** | 50 | **83,3** | 40 | 40 | 50 |
| **16** | 36,3 | 36,3 | 15,3 | 16,6 | **83,3** | 40 | 20 | 37,5 | 31,8 | 36,3 | 23 | 16,6 | **66,6** | 40 | 40 | 40 |
| **20** | **72,7** | **100** | **69,2** | 33 | **100** | **60** | **80** | **75** | **68,1** | **90,9** | **61,5** | 33,3 | **83,3** | **40** | **60** | **62,5** |
| **25** | 13,6 | 36,3 | 46,1 | 16,6 | 40 | 40 | **60** | 50 | 31,8 | 36,3 | 38,4 | 50 | 33,3 | 40 | **40** | 50 |
| **26** | 13,6 | 40 | 30,7 | 40 | 16,6 | 40 | 20 | 37,5 | 36 | 45,4 | 30,7 | 50 | 50 | 40 | 40 | 37,5 |
| **27** | 40 | 36,3 | 30,7 | 33,3 | 16,6 | 40 | 40 | 25 | 36,6 | 27,2 | 30,7 | 16,6 | 40 | 40 | 20 | 25 |
| **32** | 33,3 | 36,3 | 38,4 | 50 | 40 | 50 | 20 | 37,5 | 40 | 50 | 46,1 | 50 | 50 | 40 | 40 | 37,5 |
| **34** | 40,9 | 36,3 | 46,1 | 33,3 | **66,6** | 40 | 20 | 37,5 | 40,9 | 27,2 | 38,4 | 16,6 | **50** | 40 | 20 | 20 |
| **35** | 13,6 | 27,2 | **53,8** | 33,3 | 16,6 | **60** | 20 | **62,5** | 9 | 27,2 | **46,1** | 33,3 | 33,3 | **50** | 20 | **50** |
| **37** | 18,1 | 40 | 15,3 | 33,3 | 16,6 | 40 | 20 | 37,5 | 36,3 | 27,2 | 30,7 | 16,6 | 40 | 40 | 40 | 25 |
| **39** | 9 | 36,3 | 40 | 50 | 16,6 | 20 | 20 | 37,5 | 13,6 | 45,4 | 46,1 | 16,6 | 33,3 | 20 | 40 | 37,5 |
| **42** | 9 | 18,1 | 23 | 50 | 46,1 | 40 | 40 | 50 | 13,6 | 45,4 | 46,1 | 16,6 | 33,3 | 20 | 40 | 37,5 |

Умовні позначки:

1. Загальна тривожність у школі;
2. Переживання соціального стресу;
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху;
4. Страх самовираження;
5. Страх ситуації перевірки знань;
6. Страх не відповідати очікуванням навколишніх;
7. Низька фізіологічна опірність стресу;
8. Проблеми й страхи у відносинах із учителями.