**СОДЕРЖАНИЕ**

**Введение**

**Теоретическая часть:**

1. **Определение понятия «психическое состояние»**

**1.1Сущность и функции психического состояния**

**1.1.1 Категория состояния**

**1.1.2 Детерминанты состояния**

**1.1.3 Непрерывность состояний.**

**1.1.4 Структура состояния**.

**1.2 Характеристики состояния**

**1.2.1 Состав характеристик.**

**1.2.2. Активация и тонус.**

**1.2.3 Напряжение.**

**1.2.4 Временные характеристики психического состояния.**

**1.2.5 Эмоциональные характеристики психического состояния**.

1. **Младший школьный возраст**
   1. **Особенности психического развития.**

**2.2. Эмоциональная сфера младших школьников**

###### **3.Тревожность, как проявление эмоциональной сферы**

###### **3.1 Причины возникновения тревожности и особенности ее проявления у детей младшего школьного возраста.**

**Практическая часть**

**1.Предмет методы и цель исследования**

**2.Исследование**

**3.Анализ результатов**

**Заключение.**

**Литература.**

**Введение.**

**Актуальность**:

Психические состояния - категория психических явлений, до настоящего времени во многом недостаточно изучена - как в отношении их теоретических основ, так и в прикладном, практическом плане.

В общепсихологическом аспекте такое положение отражено в слабой разработанности категории состояний по сравнению с другими категориями: не определено соотношение психического состояния с психическими процессами и свойствами, его место, роль и функции в целостном психическом и т.д.

В прикладном плане область изучения психических состояний предстает в виде мозаичной картины разнообразных фактов, частных методик, подходов и положений, разработанных в рамках отдельных отраслей психологии: труда и инженерной психологии, спорта и медицинской психологии. Разноплановость и фрагментарность ведущихся исследований обусловливает наличие разнообразных «белых пятен» в отношении «номенклатуры», состава, структуры, механизмов, детерминации и функций состояний, в разработке диагностических методик.

Такой уровень разработанности проблемы психических состояний не способствует развитию исследований в этой области общей психологии. Он также свидетельствует и о том, что попытки решения обще- и частнопсихологических вопросов в рамках существующих подходов оказались недостаточно эффективными и пока не привели к созданию соответствующей теории психических состояний.

Одним из таких частнопсихологических вопросов является проблема изучения психических состояний в возрастном аспекте – их место и роль в развитии и формировании личности человека, влиянии на ведущий тип деятельности на определенном возрастном этапе.

Глубокие изменения, происходящие в психологическом облике младшего школьника, свидетельствуют о широких возможностях развития ребенка на данном возрастном эта­пе. В течение этого периода на качественно новом уровне реализуется потенциал развития ребенка как активного субъ­екта, познающего окружающий мир и самого себя, приоб­ретающего собственный опыт действования в этом мире.

Младший школьный возраст является сензитивным:

1. для формирования мотивов учения, развития устой­чивых познавательных потребностей и интересов;
2. развития продуктивных приемов и навыков учебной работы, «умения учиться»;
3. раскрытия индивидуальных особенностей и способ­ностей;
4. развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;
5. становления адекватной самооценки, развития кри­тичности по отношению к себе и окружающим;
6. усвоения социальных норм, нравственного развития;

развития навыков общения со сверстниками, уста­новления прочных дружеских контактов

Важнейшие новообразования возникают во всех сферах психического развития: преобразуются интеллект, личность, социальные отношения. Ведущая роль учебной деятельности в этом процессе не исключает того, что младший школь­ник активно включен и в другие виды деятельности (игра, элементы трудовой деятельности, занятия спортом, искус­ством и пр.), в ходе которых совершенствуются и закрепля­ются новые достижения ребенка.

Младший школьный возраст — это период позитивных изменений и преобразований. Поэтому так важен уровень достижений, осуществленных каждым ребенком на данном возрастном этапе. Если в этом возрасте ребенок не почув­ствует радость познания, не приобретет умения учиться, не научится дружить, не обретет уверенность в своих способ­ностях и возможностях, сделать это в дальнейшем (за рам­ками сензитивного периода) будет значительно труднее и потребует неизмеримо более высоких душевных и физи­ческих затрат. Именно поэтому изучение психических состояний младшего школьника является актуальной проблемой современных психологических исследований.

**Объект изучения:** особенности психических состояний младшего школьника

**Предмет изучения:** тревожность как психическое состояние в младшем школьном возрасте.

**Цель и задачи курсовой работы :** изучить особенности психических состояний младшего школьника

1) В теоретической части работы - проанализировать научную литературу по теме, раскрыть понятие «психическое состояние», сделать краткий обзор исследований по теме в отечественной и зарубежной психологической науке, раскрыть возрастные особенности психических состояний.

2) В практической части работы – выбрать наиболее подходящие к теме работы методики исследования психических состояний младшего школьника, провести исследование, проанализировать и обобщить полученные результаты.

**Теоретическая часть**

1. **Определение понятия «психическое состояние»**

Один из парадоксов современной психологии, как отмечал В.Н. Дружинин[[1]](#footnote-1),- несмотря на очевидное для большинства исследователей и практиков значение, которое имеет психология состояний, она до сих пор остается «золушкой» в семье «психологических отраслей (правда не единственной). В учебниках психологии и в учебных программах о психических состояниях не упоминалось или упоминалось вскользь, чаще всего в разделе, посвященном эмоциям. Не уделялось должного внимания разработке и изучению методов диагностики и регуляции психических состояний.

Определение психического состояния как особой психологической категории формулируется так: это - целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности*.*

Термин «состояние» относится к числу метапонятий, а не собственно психологических категорий, наряду с терминами «функция», «система», «процесс», «свойство» и пр. В физике и других естественных науках «состояние» — есть мгновенная характеристика объекта, наиболее общее и неопределимое понятие. Множество изменений состояния объекта во времени обозначается как «процесс», а внешнее проявление состояния системы по отношению к другим системам как «функция». «Свойством» называется внешнее проявление состояния системы, неизменное во времени. В психологии «состоянием» называют некую внутреннюю характеристику психики человека, относительно неизменную во времени составляющую психического процесса (как это ни парадоксально звучит). Состояние проходит вместе с породившим его процессом (например, эмоциональным), а психическое свойство — внешняя, константная характеристика системы, рассматривается без учета времени. Возможны, разумеется, и другие трактовки отношений между этими понятиями. В любом случае «психическое состояние» не формально-теоретическая, а содержательная измеримая характеристика психики человека.

Состояния являются важнейшей частью всей психической регуляции играют существенную роль в любом виде деятельности и поведения. Огромный объем этого класса психических явлений требует множества плоскостей анализа и описания. Вместе с тем, рассмотрение психических состояний не нашло должного места как в специальной научной, так и в учебной литературе. До сих пор трудно найти учебник по психологии, включающий в себя хотя бы небольшую главу о психических ,состояниях. Теория психических состояний далека до завершенности, и по сей день, многие аспекты психических состояний с необходимой полнотой не изучены.

Недостаточная изученность психических состояний ограничивает возможности их диагностики, прогноза развития, изменчивости или устойчивости, затрудняет учет влияния состояний на поведение, деятельность и межличностные отношения. Остаются мало исследованные социальные и социально-психологические причины благоприятных и неблагоприятных состояний, а также потенциалы личности, позволяющие регулировать состояние. Для обучения и тренировки, лечения и реабилитации, организации трудового процесса и многих других сфер практики остро необходимы знания психологии состояний. Поэтому практическую значимость исследования состояний трудно переоценить.

**1.1 Сущность и функции психического состояния**.

В распространенном делении психических явлений- *процессы, состояния и свойства* - они выделены и перечислены в порядке убывания динамичности. Именно в такой последовательности снижается динамичность, лабильность, скорость изменения явлений. Состояния занимают промежуточное положение по признаку динамичности.

Мысль о различной локализации черт личности и состояний на шкале «стабильность—лабильность» в современных исследованиях проводится все более отчетливо. Черту определяют как постоянный способ индивидуального приспособления к окружающему, а психическое состояние — как активность «здесь и сейчас», как временное состояние сознания и настроения.

Черты личности и состояния, конечно, занимают разные места на шкале «стабильность—лабильность», но важнее подчеркнуть другой момент. В состояниях интегрирована актуальная выраженность черт личности, сила их проявления. Хотя Состояния оказывают значимое влияние на формирование черт, обратное влияние (со стороны черт) и для текущих, и для устойчивых состояний сильнее.

Психические состояния многомерны, они выступают и как система организации психических процессов, и как субъективное отношение к отражаемому явлению, и как механизм оценки отражаемой действительности. Изменение психического состояния непосредственно в процессе деятельности проявляется в виде смены субъективного отношения к отражаемой ситуации или смены мотивов по отношению к решаемой задаче.

В психических состояниях, так же как и в других психических явлениях, отражается взаимодействие человека с жизненной средой. Любые существенные изменения внешней среды, изменения во внутреннем мире личности, в организме вызывают определенный отклик в человеке как целостности, влекут за собой переход в новое психическое состояние, меняют уровень активности субъекта, характер переживаний и многое другое.

Для психических состояний характерны различные функции. Практически все авторы называют важнейшей функцию регулирования. В психологическом словаре состояние рассматривается как регулятивная функция адаптации к окружающей ситуации и среде («Психология. Словарь», 1990). Наряду с регулятивной, важной функцией состояний является интеграция отдельных психических состояний и образование функциональных единиц (процесс — состояние — свойство), состоящих из иерархически организованных в единую целостную совокупность психических процессов и психологических свойств. Благодаря этому обеспечиваются отдельные акты психической активности в текущий момент времени, организация «психологического строя» личности, необходимого для эффективного ее функционирования в различных сферах жизнедеятельности.

**1.1.1 Категория состояния**

включает в себя понятия разного уровня обобщенности, разной степени широты распространения и охвата всего многообразия психической активности. Психические состояния можно рассматривать на уровне всей психики и в отдельных сферах психики. «Говоря о состояниях отдельных сфер психики, - пишет Л.В. Куликов,- мы никак не отрицаем принцип целостности психики, поскольку речь не идет об автономности состояний, в которых находятся, могут находиться отдельные структуры психики. Психика организована по иерархическому принципу — состояния отдельных частей психики являются частью всего состояния человека. Их выделение возможно лишь в той степени, в какой мы можем обоснованно разделять психику на отдельные сферы, структуры или блоки»[[2]](#footnote-2).

Таким образом, состояние выступает как форма саморегуляции психики и как один из важнейших механизмов интеграции человека как целостности — как единства его духовной, психической и телесной организации. Адаптивная функция состояния заключается в установлении соответствия между актуализированными потребностями индивида и его возможностями и ресурсами с учетом конкретных условий существования, особенностей деятельности и поведения. Эта функция позволяет сохранить на максимально возможном уровне здоровье, способность к адекватному поведению и успешной деятельности, возможность полноценного личностного развития/

Психическое состояние одновременно является формой интеграции и текущих изменений организма, и динамики психических процессов, и актуальных особенностей, как отдельных сфер личности, так и личности в целом (ее развития).

**1.1.2 Детерминанты состояния**.

Основными *детерминантами состояния* являются:

а) потребности, желания и стремления человека (или, более точно, осознанные и неосознанные потребности, стремления и желания);

б) его возможности (проявившиеся способности и скрытые потенциалы);

в) условия среды (объективное воздействие и субъективное восприятие и понимание текущей ситуации).

Соотношение этих факторов и определяет характеристики состояния. Говорить о балансе между ними, что нередко можно встретить, неверно, поскольку все эти составляющие не являются какими-либо противодействующими друг другу силами. Сила желания, не подкрепленная необходимыми способностями данного индивида, далеко не всегда противодействует раскрытию способностей, напротив, часто оказывает решающее влияние на их развитие. Весьма односторонни представления о среде как противодействующей силе, хранящей в себе прежде всего ограничения или путы для реализации желаний. Тем не менее в неявной форме такое понимание среды допускается в тех случаях, когда говорят о «противодействии среде», «противостоянии средовым влияниям», «равновесии со средой» и т.п.

**1.1.3 Непрерывность состояний.**

Состояние, как и все психические явления, изменчиво, В связи с этим заслуживает внимания вопрос о специфике его изменчивости, динамичности. Каковы особенности перехода одного состояния в другое?

Согласно взглядам С. Л. Рубинштейна основным способом существования психического является его существование в качестве процесса — непрерывного, формирующегося. А. В. Брушлинский, рассматривая психологические категории непрерывного и прерывного, качества и количества, обосновывает недизъюнктивный тип взаимосвязей между компонентами психического как непрерывного процесса. Состояниям присущи характеристики, свойственные всей психике. Психические процессы и структуры неделимы и нерасторжимы, они проникают друг в друга, одна структура психики является необходимой частью другой[[3]](#footnote-3).

Можно считать, что в обсуждениях природы состояний достаточно утвердились представления о *непрерывности* состояний — отсутствии резко выраженных переходов из одного состояния в другое. «Чистых» состояний, по мнению Кашириной Л.В[[4]](#footnote-4)., в деятельности практически не существует. Непрерывность состояний связана с такими их сторонами, как интенсивность и устойчивость. О различиях психических состояний по глубине свидетельствуют разнообразные эмпирические данные.

Любое актуальное состояние берет свое начало в предшествующем состоянии. Даже беглый обзор описаний и интерпретаций психических состояний показывает частое желание исследователей найти понятия, которые возможно точнее выразили бы разные градации интенсивности психических состояний. Так, например, В. Д. Небылицын[[5]](#footnote-5) наряду с термином «стрессовые состояния» употребляет и термин «стрессоподобные состояния». Е. П. Ильин пишет о «латентном периоде развития состояний». Задержка в развитии состояний, исчисляемая иногда минутами, а иногда — месяцами, обусловлена несколькими причинами:

а) преодолением инертности предыдущего состояния;

б) периодом накопления (суммации) функциональных сдвигов, возникающих, например, в процессе работы, до «верхнего предела», по достижении которого организм начинает включать защитные, или компенсаторные, механизмы;

в) временем, необходимым для формирования функциональной системы, реагирующей на возмущающее воздействие, и др.

**1.1.4 Структура состояния**.

Состояния имеют свою *внутреннюю структуру.* Она описана в работах В. А. Ганзена и В. Н. Юрченко[[6]](#footnote-6), Ю. Е. Сосновиковой[[7]](#footnote-7) и других ученых. Ганзен и Юрченко выделили четыре структурных уровня:

1. социально-психологический,

2. психологический,

3. психофизиологический

4. физиологический.

Экспериментальные исследования подтверждают важную роль в структуре состояния социально-психологического и психологического уровней (Махнач А. В.Компонентный анализ психического состояния человека в особых условиях деятельности/ /Психологический журнал, 1991. Т. 12. № 1.). На каждом из этих уровней можно рассмотреть *субъективные и объективные характеристики.* Субъективные характеристики отражены в самосознании индивида, в них проявляется самоотношение, результаты самопознания и саморегуляции. Объективные характеристики могут быть получены с помощью объективных измерений параметров организма и психики, анализа внешнего облика индивида, особенностей поведения и деятельности, продуктов труда.

В состояниях всегда есть и *ситуативная,* и *трансситуативная составляющая.* Силу влияния каждой из них трудно измерить в долях или процентах. Определенные события или условия текущей ситуации могут надолго «потеснить» трансситуативную составляющую и в значительной степени определить многие параметры состояния, ограничивая их возможное разнообразие. Например, заключение в концлагере, тюрьме, тяжелая болезнь, трагические события жизни являют собой ситуативное обусловливание, которое может охватить длительный период времени, определяя актуальное состояние. Т. Иолов[[8]](#footnote-8) предложил описывать ситуативные особенности психики в виде дроби, в которой числителем является сила события, а знаменателем — трансситуативные особенности психики и способы деятельности.

От анализа природы состояния как психического явления и имеющихся в психологии представлений об этом предмете перейдем к обсуждению его характеристик

**1.2 Характеристики состояния**

**1.2.1 Состав характеристик.**

Состояния имеют характеристики различной степени обобщенности: общие, видовые, индивидуальные. Общим для всех состояний является то, что они имеют временные, эмоциональные, активационные, тонические, тензионные параметры, включают в себя ситуативную и трансситуативную составляющие. У разных групп состояний на передний план выходят разные параметры. Это дает возможность разделять состояния на долговременные и кратковременные (по временному параметру), а также на эмоциональные, активационные, тонические или тензионные — в соответствии с тем какой именно параметр является ведущим, определяющим остальные параметры. Таким параметром или такой характеристикой может быть эмоциональная - доминирование той или иной эмоции. Может выступать на передний план активационная характеристика - уровень мотивации, полное включение в ситуацию, поглощенность происходящим или, наоборот, отчужденность, отгораживание от жизненных событий.

Тот или иной тонус организма, энергетические ресурсы также могут обусловливать многие другие параметры психических состояний, являясь определяющим. Тонус, в свою очередь, зависит от здоровья субъекта, биологических ритмов, характера деятельности, ее продолжительности, от некоторых условий среды.

Наконец, в любой момент времени человеку свойственно то или иное напряжение. Оно может быть обусловлено внутренними факторами: повышенными требованиями к своему поведению или деятельности, неуверенностью в своих успешных действиях в ответственной ситуации и т. п. Но может быть вызвано и многими внешними факторами: неблагоприятные условия деятельности, соперничество, трудные условия существования.

Поскольку состояние — многомерное явление, то любое состояние может быть описано широким спектром параметров. Анализ различных описаний показывает, что отдельные характеристики состояния используются особенно часто. Такие характеристики могут быть оценены как основные.

К таковым можно отнести следующие:

* эмоциональные (эти характеристики иногда называют модальностными, понимая под модальностью качественное своеобразие: тревога, наслаждение, созерцание);
* активационные (отражающие интенсивность психических процессов);
* тонические (отражающие тонус, ресурс сил индивида);
* тензионные (отражающие степень напряжения);
* временные (отражающие продолжительность, устойчивость состояний);
* полярность состояний, другими словами, знак описываемого состояния (благоприятное, положительное или неблагоприятное, отрицательное).

Обратимся к более подробному рассмотрению перечисленных характеристик состояния.

**1.2.2. Активация и тонус.**

Понятие активации широко используется в нейрофизиологии, где оно обозначает уровень функционирования центральной нервной системы, мозга. На психологическом уровне рассмотрения повышенная *активация* проявляется в ясности сознания, скорости действий, движений и психомоторных реакций, энергичном поведении, в желании находить решения, в стремлении изменять ситуацию в желаемую сторону и преодолевать трудности. В большинстве случаев уровень активации обусловлен силой актуализированных потребностей и мотивов, оптимистическим отношением к жизненной ситуации, верой в свои возможности. В шкале активации на одном полюсе: возбуждение, подъем, повышение интенсивности психических процессов, темпа действий и движений, а на другом — торможение, спад, снижение интенсивности и темпа.

В физиологии термин *тонус* (лат. *tonus* происходит от греч. *tonos —* напряжение) обозначает постоянную активность нервных центров, некоторых тканей и органов, обеспечивающую готовность к действию. Тонус, как и активация, — стержневая характеристика состояния. Поэтому необходимо рассматривать его психологические аспекты. К ним неоднократно обращались различные исследователи. Так например, Ю. Е. Сосновикова[[9]](#footnote-9) включает общий тонус в число основных структурных компонентов психического состояния.

На психологическом уровне состояния тонус имеет несколько иную трактовку. Тонус ощущается как наличие или отсутствие энергии, большой или малый ресурс сил, возможность продвигаться к поставленным целям, активно реагировать на возникающие трудности и преодолевать их. Для повышенного тонуса свойственна повышенная готовность к работе (в том числе длительной), субъективные ощущения внутренней собранности. Пониженному тонусу свойственна низкая работоспособность, усталость, несобранность, вялость, инертность, склонность проявлять астенические реакции на возникающие трудности.

Напряжение является одной из важнейших характеристик состояния. Ее целесообразно называть *«тензионная»* (от англ. *tension* — напряжение). Введение нового термина по мнению Л.В. Куликова позволяет в описаниях отделить соответствующий параметр состояния от вида состояния. Тензионная характеристика присуща любым состояниям - не только тем состояниям, в названии которых фигурирует термин «напряжение». В осуществлении любого поведения и деятельности в той или иной мере требуется волевое регулирование. Его роль - в преодолении конкурирующих ценностных ориентации, мотивов, целей, эмоционального притяжения к различным объектам. Без освобождения приоритетных побудителей и сдерживания остальных поведенческая активность невозможна. Чем больше конкурирующих побудителей, чем ближе они по силе к ведущей ценностной ориентации, мотиву, цели, эмоциональному притяжению, тем больше нагрузка на волевую регуляцию, тем выше напряжение и все связанные с ним проявления сниженного настроения.

В шкале напряжения на одном полюсе: раскрепощенность, раскованность, расслабление, внутренний комфорт, непринужденность в действиях и поведении, а на другом - закрепощенность, зажатость, внутренний дискомфорт, вынужденность поведения, переживания несвободы.

Обратим внимание на существенное различие между активационными и тензионными характеристиками. Если активация детерминирована потребностно-мотивационной сферой личности, то напряжение — актуальными особенностями эмоциональной и волевой сфер. В связи с многоаспектностью и особой сложностью феномена напряжения его необходимо рассмотреть подробнее.

**1.2.3 Напряжение.**

Напряжение (англ, *tension) в* словаре психологии Дж. Древера определено как чувство натяжения, напряжения, общее ощущение нарушения равновесия и готовности изменить поведение при встрече с каким-либо угрожающим ситуативным фактором. В. И. Медведев и А. М. Парачев[[10]](#footnote-10) в контексте инженерной психологии определяют напряжение как величину усилия, направленного на выполнение профессиональных функций. Они выделяют несколько видов напряжения в соответствии с теми психическими функциями, которые преимущественно вовлечены в деятельность: физическое, сенсорное, интеллектуальное, эмоциональное, напряжение ожидания, монотонии и политонии (вызываемое необходимостью частого переключения внимания).

Что касается определения «эмоциональное» напряжение, то оно в данном плане не добавляет какой-либо точности. При любом виде напряжения (физическом, сенсорно-перцептивном, мыслительном) с его повышением возрастает и сила эмоциональных реакций, глубина переживаний. Напряжение достаточно выраженное, но одновременно «безэмоциональное» — трудно себе представить. В сфере чувств и эмоций интегрированно отражено все происходящее в организме, внутри личности и в ее связях с миром.

Можно ли найти «собственно эмоциональное напряжение»? Во многих случаях интенсивные переживания и ощущения напряжения вызываются внешними или внутренними (мотивационными, ролевыми...) конфликтами, повышенной нагрузкой, дефицитом времени, помехами и барьерами, монотонней или депривацией (информационной, социальной) и т. д. Именно эти факторы являются действительной причиной напряжения, а не вызванные ими переживания, являющиеся закономерной реакцией на ситуацию. Поэтому с трактовкой эмоций как причины напряжения трудно полностью согласиться. Роль эмоции достаточно точно определена А. В. Запорожцем, писавшим: «Эмоция представляет собой не самый процесс активации, а особую форму отражения действительности, при посредстве которого производится психическое управление активацией или, вернее было бы сказать, осуществляется психическая регуляция общей направленности и динамики поведения»[[11]](#footnote-11).

Эмоция, таким образом, - это процесс, соединяющий в себе две основные функции психики - функции отражения и регулирования. Эмоции выступают формой организации одновременно внутренней (психической) активности индивида и его внешней активности - поведения и деятельности.

Еще раз подчеркнем, что то или иное напряжение свойственно человеку в различных психических состояниях, которые обычно не называют состояниями напряжения по той причине, что в них доминируют другие характеристики, иные феномены. Та или иная степень напряжения часто является фоном других психических состояний. Это и дает основание говорить о напряжении как стержневой характеристике состояния, имеющейся у доминирующих и актуальных состояний, эмоциональных, волевых, интеллектуальных и т.д. Как одна из главных характеристик она тесно связана с основными параметрами текущего статуса индивида - с особенностями его адаптации (степенью адаптированности - дезадаптированности).

В. Д. Небылицын[[12]](#footnote-12) к экстремальным (чрезвычайным) условиям относил такие предельные, крайние значения элементов ситуации, которые в средних своих значениях создают оптимальный «фон» или, но крайней мере, не ощущаются как источники дискомфорта. Он обращал внимание на то, что экстремальность может быть создана путем выхода за пределы диапазона оптимальных условий не только в сторону их максимализации, но и в противоположную сторону. Неблагоприятным фактором, повышающим напряжение, является как перегрузка информацией, так и недогрузка информацией.

Добавим, что только по величине нагрузки невозможно предсказать силу реакции, выраженность состояния напряжения. Последняя всегда представляет собой эффект взаимодействия нагрузки и потенциала устойчивости психики и организма.

Вероятно, для некоторых факторов напряжения в определении силы нагрузки могут быть использованы статистические оценки (например, средние величины), но для подавляющего большинства они или невозможны, или лишены смысла. Даже если сила действия фактора может быть измерена, значение имеет не его величина, а соотношение этой величины и общей толерантности личности к нагрузке, а также специфической толерантности (к конкретной характеристике данного вида нагрузки).

**1.2.4 Временные характеристики психического состояния.**

Многие авторы обращались к рассмотрению временных характеристик состояний. Н. Д. Левитов писал о состояниях персеверации, которые характеризуются инертностью в переживаниях, неподатливостью изменениям, трудностью переключения. Определяя состояния как психическое явление, К. К. Платонов отмечал, что они занимают промежуточное положение между психическими процессами и свойствами личности, он подчеркивал: «Психические состояния достаточно продолжительны (могут продолжаться месяцами), хотя при изменении условий или вследствие адаптации могут и быстро изменяться».

По степени постоянства В. Л. Марищук[[13]](#footnote-13) выделяет:

А) доминирующие (наиболее характерные для субъекта)

Б) промежуточные (переходные) состояния.

Ю. Е. Сосновикова разделяет состояния на такие виды:

-продолжительные.

-относительно малопродолжительные.

-кратковременные.

Е. П. Ильин пишет о состояниях:

мимолетных (неустойчивых),

длительных

хронических.

Из числа хронических состояний наиболее основательно изучено состояние хронического утомления. Причиной затяжных психических состояний часто является эффект суммации: суммация эмоционального напряжения, накопление утомления и развитие хронического утомления.

По динамике протекания различают два основных вида стресса: острый и затяжной (хронический). Второй вид чаще всего связан с повседневными стрессорами. В Большой медицинской энциклопедии отмечается, что «…особенности эндемического (хронического) стресса изучены мало. Под ним понимают состояния психического напряжения разной выраженности, вызываемые у современного человека комплексом повседневно действующих разнообразных отрицательных факторов. Последствия его во многих случаях могут длительное время оставаться скрытыми. Оценить их можно ретроспективно после манифестации той или иной патологии» (БМЭ, 1985, Т. 24).

Независимо от того, какой исследовательской парадигмы психолог придерживается, он оценивает сложность феномена состояния и предполагает многокомпонентность его структуры - существование различных частей и структурных единиц. Есть составляющие, различающиеся степенью динамичности: более быстро и менее быстро меняющиеся. Текущие, актуальные, состояния более изменчивы, динамичны, они относятся к одному участку временной шкалы психических состояний, к более узкому масштабу (микромасштабу), а преобладающие, доминирующие, — к более широкому. Последние можно было бы называть трансситуативными, но при этом мы неявно утверждали бы, что все ситуации кратковременны. Понятие ситуации довольно широко, жизненные ситуации могут иметь разные временные масштабы: и малые, и большие.

Например, неприятный разговор с сослуживцем может вызывать состояние напряжения и занимать вполне определенное, небольшое время. Но ситуация конфликта с близким человеком или, конфликта внутреннего (например, конфликта роли матери и роли ученого) может вызывать длительное напряжение. Многие жизненные ситуации имеют широкие временные рамки, в них включены многие люди, события и разноплановые обстоятельства (экономические, политические, социальные, экологические и т. д.).

Важная роль надситуативной активности в психической регуляции и в поведении признана давно. Потребности и мотивы различаются по длительности своего существования и влияния на поведение и деятельность. И в структуре мотивов личности, и в структуре ее целей есть ситуативные, или текущие, но есть и долговременные (жизненные, сквозные).

Текущее состояние всегда зависит от факторов конкретной ситуации, но если бы оно было полностью обусловлено только этим, то его динамику можно было бы сравнить с игрой бликов на водной поверхности в солнечный день или с чем-то подобным — постоянно колеблющимся и неустойчивым. Тогда ни в психодиагностике, оснащенной научными методами, ни в обыденной жизни было бы невозможно прогнозировать поведение и переживания человека, результативность его деятельности и многое другое.

В контексте обсуждения личностной регуляции психических состояний термин «трансситуативное» имеет недостаток: в нем излишне выражено звучание независимости от ситуации. От всех Ситуаций никакое состояние (кроме некоторых патологических) не может быть независимым. Более точным, на наш взгляд, является термин *доминирующее состояние.* Доминирующее мы понимаем как преобладающее во временя, занимающее большую часть времени.

Доминирующие состояния характерны для личности в протяженном диапазоне ее настоящего, то есть в более широком масштабе времени, чем актуальный момент, определенный особенностями данной ситуации. Они в меньшей степени обусловливаются обстоятельствами актуальной, текущей ситуации с достаточно определенно очерченными временными рамками и в большей степени — факторами социально-психологического уровня личности. Разумеется, при таком ракурсе рассмотрения в структуре психического состояния необходимо выделять не только «доминирующую», но и «ситуативную» («текущую») составляющую. Доминирующие состояния являются фоном, на котором формируются и существуют актуальные (текущие) состояния.

Так, например, на фоне доминирующего состояния страха за жизнь близкого человека, длительное время находящего в условиях, угрожающих его жизни, могут возникать актуальные состояния иного плана: состояние радости, вызванное приятными новостями или успехами других близких людей. Человек на фоне доминирующего состояния тревоги или страха может не терять способности переходить в состояние сосредоточенности или переживать состояния трудового подъема, вдохновения.

Говоря о тесной связанности устойчивых состояний с социально-психологическим уровнем личности, необходимо обратиться и к другому аспекту — рассмотрению настроений как состояний личности. На верхнем уровне ее регуляции. В самом деле, состояние невозможно представить как простое психическое явление — оно имеет многокомпонентный состав. В нем могут быть обнаружены различные феномены, для каждого из которых характерны свои закономерности, относящиеся к различным сферам и уровням психики.

**1.2.5 Эмоциональные характеристики психического состояния**.

Можно считать весьма распространенной точку зрения, что психическое состояние представляет собой сложное единство противоположных переживаний. Смех может быть смехом сквозь слезы, радость - сопровождаться печалью, а гневу - сопутствовать радость. Для обозначения двойственности переживаний существует специальный термин, предложенный Э. Блейером - «амбивалентность чувств». Он интерпретируется как внутренне противоречивые эмоциональные состояния и переживания, связанные с двойственным отношением к человеку или явлению. Например - принятием и отвержением, удовольствием и неудовольствием, симпатией и антипатией. В этих случаях лишь выявление ведущей, *доминирующей эмоции* позволяет отнести их к группе положительных или отрицательных психических состояний.

Изучение структуры аффективной сферы с использованием факторного анализа и других математико-статистических методов обработки эмпирических данных привело исследователей к выводу об определенной независимости приятных и неприятных эмоций. Фактор позитивной аффективности, включающий в себя шкалы социальной доминантности, мотивации достижения, связан с позитивными психическими состояниями, в то время как фактор негативной аффективности, объединяющий шкалы агрессии и отчужденности, связан с негативными психическими состояниями. Получены эмпирические данные, подтвердившие тесную связь между двумерным пространством состояния и двумерным пространством личности в измерениях экстраверсии и нейротизма.

Эмоциональные характеристики психических состояний тесно связаны с таким параметром состояния, как- его *полярность* (знак). Во многих случаях нетрудно отнести эмоциональные состояния к «приятным» или «неприятным», включающим переживание удовольствия или неудовольствия, однако так бывает не всегда. Возможность однозначно оценить полярность состояния является спорным вопросом с более чем вековой историей. Еще в конце прошлого века Т. Рибо, сопоставляя различные точки зрения на существование «средних, безразличных, свободных от всякой примеси приятного или неприятного» состояний, пришел к выводу, что, вероятно, вопрос о том, существуют ли таковые, неразрешим. Однако существование средних, нейтральных состояний не может являться препятствием к тому, чтобы использовать такую характеристику, как полярность, то есть преобладание приятных (положительных) или неприятных (отрицательных) эмоций. Она необходима в теоретическом обсуждении и весьма полезна для решения практических вопросов (диагноза, прогноза, экспертизы).

Весьма существенное значение для описания психического состояния имеет *интенсивность* переживаемых эмоций - их сила, яркость. Количественные различия эмоций в значительной мере определяют качественную специфичность психического состояния.

Таким образом, описание психического состояния не может быть полным без указания его эмоциональных характеристик, к основным можно отнести широту спектра переживаемых индивидом эмоций, доминирующую эмоцию, интенсивность эмоций, полярность — преобладание приятных (положительных) или неприятных (отрицательных) эмоций.

Общий эмоциональный фон не следует представлять как некоторый статистический баланс или математический интеграл отдельных влияний разного знака эмоций и чувств. Такую картину нельзя было бы представить, даже если анализировать эмоции, исходя только из их биологического смысла. «Биологический смысл отрицательных эмоций, сопровождающих любые неудовлетворенные потребности, состоит в том, что они побуждают организм к преодолению препятствий, мешающих удовлетворению существующих потребностей. Удовлетворение потребности приводит к возникновению другого крайнего состояния организма — положительной эмоции» (БМЭ, 1986). Субъективно оно сопровождается ощущениями удовлетворенности, наслаждения, радости.

Фон аффективной сферы человека является синтезом множества эмоций и чувств, переживаемых человеком. Их возникновение и протекание обусловлено многими потребностями и мотивами, их сложным соотношением. Естественно, что в большинстве случаев удовлетворение различных потребностей в каждый момент времени находится в различной стадии. Более того, многие человеческие потребности по самой своей природе не могут быть исчерпаны на стадии удовлетворения (насыщения), подобно основным витальным потребностям. Поэтому для человека характерна смешанная гамма чувств и эмоций, далекая по своей динамике от алгебраического суммирования, в котором положительные эмоции и чувства гасят (или ослабляют) отрицательные, и наоборот. Бывает так, что сквозь слезы прорывается смех, к радости примешивается печаль...

Это подтверждают и результаты исследований с использованием факторного анализа. Двухфакторная структура аффективного пространства построена таким образом, что по одной ортогональной оси располагается позитивный, а по другой — негативный аффект. Многие термины, относящиеся к настроению, являются смешанными выражениями этих параметров. Так, приятное настроение определяется сочетанием высокого позитивного и низкого негативного аффекта; неприятное — сочетанием высокого негативного и низкого позитивного аффекта. Факторы позитивного и негативного аффектов выделяются при факторном анализе данных, полученных в многочисленных исследованиях по самооценке настроения.

В. Д. Небылицын считал, что своеобразие эмоционального облика человека может быть охарактеризовано локализацией точки в трех- (или более) мерном пространстве, образованном основными модальностями - качественно определенными переживаниями. Эти модальности представляют собой биполярные континуумы, в которых индивиды размещаются неравномерно: близко к полюсам немногие, а большинство - с неявно выраженной эмоциональной характеристикой. Развивая эту мысль, А. Е. Ольшанникова и Л. А. Рабинович[[14]](#footnote-14) провели исследование индивидуальной специфики эмоционального облика — устойчиво доминирующих эмоций. Они исходили из того, что индивидуальная специфика может проявляться как в острых эмоциональных условиях, так и в относительно нейтральных, то есть в условиях, где отсутствуют очевидные объективные причины, обусловливающие эмоции той или иной модальности. Эмоции в таких условиях характеризуют исходный эмоциональный фон субъекта, его устойчивые эмоциональные особенности. В сходных по объективным параметрам стрессовых ситуациях у людей возникают качественно различные эмоции. Те из них, кто и раньше обнаруживал склонность к гневу, проявляют гнев, у склонных к страху возникает страх. Авторы пришли к выводу, что значительную роль в детерминации устойчивых индивидуальных качественных особенностей эмоциональной сферы играют индивидуально-типичные отношения между эмоциями разного качества.

1. **Младший школьный возраст**
   1. **Особенности психического развития.**

Начало младшего школьного возраста определяется мо­ментом поступления ребенка в школу. В последние годы в связи с переходом к обучению с 6 лет и введением четы­рехлетней начальной школы нижняя граница данного воз­растного этапа переместилась и многие дети становятся школьниками начиная не с 7 лет, как прежде, а с 6. Соот­ветственно границы младшего школьного возраста, совпа­дающие с периодом обучения в начальной школе, устанав­ливаются в настоящее время с 6—7 до 9—10 лет.

В этот период происходит дальнейшее физическое и пси­хофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее воз­можность систематического обучения в школе. Прежде всего, совершенствуется работа головного мозга и нервной систе­мы. По данным физиологов, к 7 годам кора больших полуша­рий является уже в значительной степени зрелой. Однако наиболее важные, специфически человеческие отделы голов­ного мозга, отвечающие за программирование, регуляцию и контроль сложных форм психической деятельности, у детей этого возраста еще не завершили своего формирования (раз­витие лобных отделов мозга заканчивается лишь к 12 годам), вследствие чего регулирующее и тормозящее влияние коры на подкорковые структуры оказывается недостаточным. Не­совершенство регулирующей функции коры проявляется в свойственных детям данного возраста особенностях поведе­ния, организации деятельности и эмоциональной сферы: млад­шие школьники легко отвлекаются, не способны к длитель­ному сосредоточению, возбудимы, эмоциональны. Начало школьного обучения практически совпадает с периодом второго физиологического криза, приходящего­ся на возраст 7 лет (в организме ребенка происходит рез­кий эндокринный сдвиг, сопровождаемый бурным ростом тела, увеличением внутренних органов, вегетативной пере­стройкой). Это означает, что кардинальное изменение в системе социальных отношений и деятельности ребенка совпадает с периодом перестройки всех систем и функций организма, что требует большого напряжения и мобилиза­ции его резервов.

Однако, несмотря на отмечаемые в это время опреде­ленные осложнения, сопровождающие физиологическую перестройку (повышенная утомляемость, нервно-психичес­кая ранимость ребенка), физиологический криз не столько отягощает, сколько, напротив, способствует более успеш­ной адаптации ребенка к новым условиям. Это объясняет­ся тем, что происходящие физиологические изменения от­вечают повышенным требованиям новой ситуации. Более того, для отстающих в общем развитии по причинам педа­гогической запущенности этот криз является последним сро­ком, когда еще можно догнать сверстников.

В младшем школьном возрасте отмечается неравномер­ность психофизиологического развития у разных детей. Сохраняются и различия в темпах развития мальчиков и девочек: девочки по-прежнему опережают мальчиков. Ука­зывая на это, Хрипкова А.Г. и Колесов Д.В. приходят к выводу, что фактически в младших классах «за одной и той же партой сидят дети разного возраста: в среднем мальчики моложе девочек на год-полтора, хотя это различие и не в календар­ном возрасте». Переход к систематическому обучению предъявляет высокие требования к умственной работоспособности де­тей, которая у младших школьников еще неустойчива, со­противляемость утомлению низкая. И хотя на протяжении возраста эти параметры повышаются, в целом продуктив­ность и качество работы младших школьников примерно наполовину ниже, чем соответствующие показатели стар­шеклассников.

Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «об­щественным» субъектом и имеет теперь социально значи­мые обязанности, выполнение которых получает обществен­ную оценку. Вся система жизненных отношений ребенка перестраивается и во многом определяется тем, насколько успешно он справляется с новыми требованиями.

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

Переход к систематическому обучению создает условия для развития новых познавательных потребностей детей, активного интереса к окружающей действительности, к овладению новыми знаниями и умениями.

Младший школьный возраст является периодом интен­сивного развития и качественного преобразования позна­вательных процессов: они начинают приобретать опосред­ствованный характер и становятся осознанными и произ­вольными. Ребенок постепенно овладевает своими психическими процессами, учится управлять вниманием, памятью, мышлением.

Согласно Л. С. Выготскому, с началом школьного обу­чения мышление выдвигается в центр сознательной деятель­ности ребенка. Развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные про­цессы: «память в этом возрасте становится мыслящей, а вос­приятие — думающим» (Эльконин Д.Б.). Усвое­ние в ходе учебной деятельности основ теоретического со­знания и мышления ведет к возникновению и развитию таких новых качественных образований, как рефлексия, анализ, внутренний план действий.

В этот период качественно изменяется способность к про­извольной регуляции поведения. Происходящая в этом возрасте «утрата детской непосредственности» (Л. С. Выготский) харак­теризует новый уровень развития мотивационно-потребностной сферы, что позволяет ребенку действовать не непосредст­венно, а руководствоваться сознательными целями, социально выработанными нормами, правилами и способами поведения.

На протяжении младшего школьного возраста начина­ет складываться новый тип отношений с окружающими людь­ми. Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачи­вается, все большее значение для ребенка начинают при­обретать сверстники, возрастает роль детского сообщества. Таким образом, центральными новообразованиями млад­шего школьного возраста являются: качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности; рефлексия, анализ, внутренний план действий; развитие нового познавательного отношения к дейст­вительности; ориентация на группу сверстников.

Для характеристики младшего школьного возраста как качественно своеобразного этапа детского развития пред­ставляют интерес подходы зарубежных психологов к пони­манию сущности данного возраста, его предназначения и возможностей.

Так, согласно концепции Э. Эриксона, возраст 6—12 лет рассматривается как период передачи ребенку систематичес­ких знаний и умений, обеспечивающих приобщение к тру­довой жизни и направленных на развитие трудолюбия. В этом возрасте у ребенка наиболее интенсивно развивается (или, напротив, не развивается) способность к овладению окружающей его средой. При позитивном исходе этой ста­дии развития у ребенка формируется переживание своей умелости, при неудачном исходе — чувство неполноценнос­ти и неспособности быть наравне с другими людьми. Ини­циативность, стремление активно действовать, соревновать­ся, пробовать свои силы в разных видах деятельности отме­чаются как характерные черты детей данного возраста.

В рамках классического психоаналитического подхода воз­раст 6—10 лет считается латентным периодом, когда сексуаль­ное развитие ребенка под давлением родителей и общества временно приостанавливается и он готов принять правила, предлагаемые ему социумом. Подавление детской сексуальности создает большие возможности для дальнейшей социализации: получения образования, обучения практическим навыкам, при­обретения опыта общения со сверстниками.

Согласно концепции Ж. Пиаже, интеллектуальное раз­витие ребенка 7—11 лет находится на стадии конкретных операций. Это значит, что в указанный период умственные действия становятся обратимыми и скоординированными. Приобретается понятие сохранения для дискретных и не­прерывных величин. У ребенка возникает способность пре­одолеть влияние непосредственного восприятия и приме­нить логическое мышление к конкретным ситуациям. Пере­ход к конкретно-операциональному мышлению влечет за собой существенную перестройку всех психических про­цессов (восприятия, памяти, воображения, речи, воли), а также сознания ребенка, его моральных суждений, способ­ности к сотрудничеству с другими людьми.

Таким образом, младший школьный возраст является этапом существенных изменений в психическом развитии. Полноценное проживание ребенком данного возрастного периода возможно лишь при определяющей и активной роли взрослых (учителей, родителей, воспитателей, психо­логов), основной задачей которых является создание опти­мальных условий для раскрытия и реализации потенциаль­ных возможностей младших школьников с учетом индиви­дуальных особенностей каждого ребенка.

**2.2. Эмоциональная сфера младших школьников**

Поступление в школу изменяет эмоциональную сферу ребенка в связи с расширением содержания деятельности и увеличением количества эмоциогенных объектов. Те раздражители, которые вызывали эмоциональные реакции у дошкольников, у школьников младших классов уже не действуют. Хотя младший школьник бурно реагирует на задевающие его события, у него появляется способность подавлять волевым усилием нежелательные эмоциональные реакции. Вследствие этого наблюдается отрыв экспрессии от переживаемой эмоции как в ту, так и в другую сторону: он может как не обнаруживать имеющуюся эмоцию, так и изображать эмоцию, которую он не переживает.

Д. И. Фельдштейн отмечает, что детей 10-11 лет отличает весьма своеобразное отношение к себе: около 34 % мальчиков и 26 % девочек относятся к себе полностью отрицательно. Остальные 70 % детей отмечают у себя и положительные черты, однако отрицательные черты все равно перевешивают. Таким образом, характеристикам детей этого возраста присущ отрицательный эмоциональный фон.

Итак, эмоциональная сфера младших школьников характеризуется:

1. легкой отзывчивостью на происходящие события и окрашенностью восприятия,  
   воображения, умственной и физической деятельности эмоциями;
2. непосредственностью и откровенностью выражения своих переживаний —  
   радости, печали, страха, удовольствия или неудовольствия;
3. готовностью к аффекту страха; *в* процессе учебной деятельности страх ребенок  
   переживает как предчувствие неприятностей, неудач, неуверенности в своих силах, невозможность справиться с заданием; школьник ощущает угрозу своему статусу в классе, семье;
4. большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений (на общем  
   фоне жизнерадостности, бодрости, веселости, беззаботности), склонностью к  
   кратковременным и бурным аффектам.
5. эмоциогенными факторами для младших школьников являются не только игры и общение со сверстниками, но и успехи в учебе и оценка этих успехов учителем и  
   одноклассниками;
6. свои и чужие эмоции и чувства слабо осознаются и понимаются; мимика других  
   воспринимается часто неверно, так же как и истолкование выражения чувств  
   окружающими, что приводит к неадекватным ответным реакциям младших  
   школьников; исключение составляют базовые эмоции страха и радости, в отношении которых у детей этого возраста уже имеются четкие представления, которые  
   они могут выразить вербально, называя пять синонимичных слов, обозначающих  
   эти эмоции (Закаблук,).

Школьники младших классов, как показано Т. Б. Пискаревой, легче понимают эмоции, возникающие в знакомых им жизненных ситуациях, но затрудняются облечь эмоциональные переживания в слова. Лучше различаются положительные эмоции, чем отрицательные. Им трудно отличить страх от удивления. Неопознанной оказалась эмоция вины.

В отличие от дошкольников, которые предпочитают воспринимать только веселые и радостные картины, у младших школьников возникает способность к сопереживанию при восприятии тягостных сцен и драматических конфликтов (Благонадежина,).

В младшем школьном возрасте особенно ярко видна социализация эмоциональной сферы. К третьему классу у школьников проявляется восторженное отношение к героям, выдающимся спортсменам. В этом возрасте начинают формироваться любовь к Родине, чувство национальной гордости, формируется привязанность к товарищам.

Р. Селман, используя методику обсуждения детьми рассказов о взаимоотношениях друзей, описывает четыре стадии развития дружбы у школьников 7-12 лет, исходя из созданной им когнитивной ее модели. На первой стадии (до 7 лет) дружба основана на соображениях физического или географического порядка и носит эгоцентрический характер: друг — это просто партнер в играх, тот, кто живет рядом, ходит в ту же школу или имеет интересные игрушки. О понимании интересов друга речи пока нет.

На второй стадии (от 7 до 9 лет) дети начинают проникаться идеей взаимности и сознавать чувства другого. Для установления дружеских отношений важна субъективная оценка поступков другого.

На третьей стадии (от 9 до 11 лет) дружба основана на взаимопомощи. Впервые появляется понятие обязательства друг перед другом. Узы дружбы очень сильны, пока сохраняются, но они, как правило, не долговечны.

На четвертой стадии (11-12 лет), проявляемой, по данным Селмана, довольно редко, дружба понимается как длительные, устойчивые отношения, основанные на обязательности и взаимном доверии.

Некоторые авторы критикуют эту модель развития дружбы. Так, Т. Риццо и В. Корсаро отмечают, что дети имеют о дружбе гораздо более полное представление, чем могут о ней рассказать. Т. Берндт указывает на то, что реальная дружба характеризуется довольно сложными и динамичными отношениями. В одно время может проявляться взаимозависимость, обоюдное доверие, а в другое — независимость, соперничество и даже конфликт.

Чаще всего детская дружба прерывается: друзья могут перейти в другую школу или уехать из города. Тогда оба испытывают чувство настоящей потери, чувство горя, пока не находят новых друзей. Иногда дружба прерывается из-за появления новых интересов, вследствие чего дети обращаются к новым партнерам, могущим удовлетворить их потребности .

Друзья есть не у всех детей. В таком случае возникает опасность столкнуться с проблемами социальной адаптации таких детей. Некоторые исследования говорят о том, что наличие даже единственного близкого друга помогает ребенку преодолеть негативное влияние одиночества и неприязни со стороны других детей.

###### **3.Тревожность, как проявление эмоциональной сферы**

Эмоции и чувства представляют собой отражение реальной действительности в форме переживаний. Различные формы переживания чувств (эмоции, аффекты, настроения, стрессы, страсти и д. р. ) образуют в совокупности эмоциональную сферу человека.

Выделяют такие виды чувств, как нравственные, интеллектуальные и эстетические. По классификации, предложенной К. Изардом, выделяются эмоции фундаментальные и производные. К фундаментальным относят: 1)интерес-волнение, 2)радость, 3)удивление, 4)горе-страдание, 5)гнев, 6)отвращение, 7) презрение, 8)страх, 9)стыд, 10)вину.

Остальные – производные. Из соединения фундаментальных эмоций возникает такое комплексное эмоциональное состояние, как тревожность, которая может сочетать в себе и страх, и гнев, и вину, и интерес-возбуждение.

«Тревожность – это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги: один из основных параметров индивидуальных различий».

Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Однако, повышенный уровень тревожности является субъективным проявление неблагополучия личности.

Проявления тревожности в различных ситуациях не одинаковы. В одних случаях люди склоны вести себя тревожно всегда и везде, в других они обнаруживают свою тревожность лишь время от времени, в зависимости от складывающихся обстоятельств.

Ситуативно устойчивые проявления тревожности принято называть личностными и связывать с наличием у человека соответствующей личностной черты (так называемая «личностная тревожность»). Это устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающий, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность, личностная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные, связанные со специфическими ситуациями угрозы его престижу, самооценке, самоуважению.

Ситуативно изменчивые проявления тревожности именуют ситуативными, а особенность личности проявляющей такого рода тревожность, обозначают как «ситуационная тревожность». Это состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Такое состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичным во времени.

Личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма напряженно, выраженным состоянием тревожности. .

Поведение повышенно тревожных людей в деятельности направленной на достижение успехов, имеет следующие особенности:

1. Высокотревожные индивиды эмоционально острее, чем низкотревожные, реагируют на сообщения о неудаче.
2. Высокотревожные люди хуже, чем низкотревожные, работают в стрессовых ситуациях или в условиях дефицита времени, отведенного на решение задачи.
3. Боязнь неудачи — характерная черта высокотревожных людей. Эта боязнь у них доминирует над стремлением к достижению успеха.
4. Мотивация достижения успехов преобладает у низкотревожных людей. Обычно она перевешивает опасение возможной неудачи.
5. Для высокотревожных людей большей стимулирующей силой обладает сообщение об успехе, чем о неудаче.
6. Низкотревожных людей больше стимулирует сообщение о неудаче.
7. Личностная тревожность предрасполагает индивида к восприятию и оценке многих, объективно безопасных ситуаций как таких, которые несут в себе угрозу.

Деятельность человека в конкретной ситуации зависит не только от самой ситуации, от наличия или отсутствия у индивида личностной тревожности, но и от ситуационной тревожности, возникающей у данного человека в данной ситуации под влиянием складывающихся обстоятельств.

Воздействие сложившейся ситуации, собственные потребности, мысли и чувства человека, особенности его тревожности как личностной тревожности определяют когнитивную оценку им возникшей ситуации. Эта оценка, в свою очередь, вызывает определенные эмоции (активизация работы автономной нервной системы и усиление состояния ситуационной тревожности вместе с ожиданиями возможной неудачи). Информация обо всем этом через нервные механизмы обратной связи передается в кору головного мозга человека, воздействуя на его мысли, потребности и чувства.

Та же когнитивная оценка ситуации одновременно и автоматически вызывает реакцию организма на угрожающие стимулы, что приводит к появлению контрмер и соответствующих ответных реакций, направленных на понижение возникшей ситуационной тревожности. Итог всего этого непосредственно сказывается на выполняемой деятельности. Эта деятельность находится в непосредственной зависимости от состояния тревожности, которое не удалось преодолеть с помощью предпринятых ответных реакций и контрмер, а также адекватной когнитивной оценки ситуации.

Таким образом, деятельность человека в порождающей тревожность ситуации непосредственно зависит от силы ситуационной тревожности, действенности контрмер, предпринятых для ее снижения, точности когнитивной оценки ситуации.

## 

###### **3.1 Причины возникновения тревожности и особенности ее проявления у детей младшего школьного возраста.**

Эмоции играют важную роль в жизни детей: помогают воспринимать действительность и реагировать на нее. Проявляясь в поведении, они информируют взрослого о том, что ребенку нравится, сердит или огорчает его. Особенно это актуально в младенчестве, когда вербальное общение не доступно. По мере того, как ребенок растет, его эмоциональный мир становится богаче и разнообразнее. От базовых (страха, радости и др.) он переходит к более сложной гамме чувств: радуется и сердится, восторгается и удивляется, ревнует и грустит. Меняется и внешнее проявление эмоций. Это уже не младенец, который плачет и от страха, и от голода.

В младшем школьном возрасте ребенок усваивает язык чувств – принятые в обществе формы выражения тончайших оттенков переживаний при помощи взглядов, улыбок, жестов, поз, движений, интонаций голоса и т.д.

С другой стороны, ребенок овладевает умением сдерживать бурные и резкие выражения чувств. Восьмилетний ребенок в отличие от двухлетнего уже может не показывать страх или слезы. Он научается не только в значительной степени управлять выражением своих чувств, облекать их в культурно принятую форму, но и осознанно пользоваться ими, информируя окружающих о своих переживаниях, воздействуя на них.

Но младшие школьники все еще остаются непосредственными и импульсивными. Эмоции, которые они испытывают, легко прочитываются на лице, в позе, жесте, во всем поведении. Для практического психолога поведение ребенка, выражение им чувств – важный показатель в понимании внутреннего мира маленького человека, свидетельствующий о его психическом состоянии, благополучии, возможных перспективах развития. Информацию о степени эмоционального благополучия ребенка дает психологу эмоциональный фон. Эмоциональный фон может быть положительным или отрицательным.

Отрицательный фон ребенка характеризуется подавленностью, плохим настроением, растерянностью. Ребенок почти не улыбается или делает это заискивающе, голова и плечи опущены, выражение лица грустное или индифферентное. В таких случаях возникают проблемы в общении и установлении контакта. Ребенок часто плачет, легко обижается, иногда без видимой причины. Он много времени проводит один, ничем не интересуется. При обследовании такой ребенок подавлен, не инициативен, с трудом входит в контакт.

Одной из причин такого эмоционального состояния ребенка может быть проявление повышенного уровня тревожности.

Под тревожностью в психологии понимают склонность человека переживать тревогу, т.е. эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагополучного развития событий. Тревожные люди живут, ощущая постоянный беспричинный страх. Они часто задают себе вопрос: ”А вдруг что-нибудь случится?” Повышенная тревожность может дезорганизовать любую деятельность (особенно значимую),что,.. в свою очередь, приводит к низкой самооценке, неуверенности в себе (“Я же ничего не мог!”). Таким образом, это эмоциональное состояние может выступать в качестве одного из механизмов развития невроза, так как способствует углублению личностных противоречий (например, между высоким уровнем притязаний и низкой самооценкой).

Все что характерно для тревожных взрослых, можно отнести и к тревожным детям. Обычно это очень не уверенные в себе дети, с неустойчивой самооценкой. Постоянно испытываемое ими чувство страха перед неизвестным приводит к тому, что они крайне редко проявляют инициативу. Будучи послушными, предпочитают не обращать на себя внимание окружающих, ведут себя примерно и дома, и в детском саду, стараются точно выполнять требования родителей и учителей - не нарушают дисциплину. Таких детей называют скромными, застенчивыми. Однако их примерность, аккуратность, дисциплинированность носят защитный характер - ребенок делает все, чтобы избежать неудачи.

Какова же этиология тревожности? Известно, что предпосылкой возникновения тревожности является повышенная чувствительность (сензитивность). Однако не каждый ребенок с повышенной чувствительностью становиться тревожным. Многое зависит от способов общения родителей с ребенком. Иногда они могут способствовать развитию тревожной личности. Например, высока вероятность воспитания тревожного ребенка родителями, осуществляющими воспитание по типу гиперпротекции (чрезмерная забота, мелочный контроль, большое количество ограничений и запретов, постоянное одергивание).

В этом случае общение взрослого с ребенком носит авторитарный характер, ребенок теряет уверенность в себе и в своих собственных силах, он постоянно боится отрицательной оценки, начинает беспокоиться, что он делает что – нибудь не так, т.е. испытывает чувство тревоги, которое может закрепиться и перерасти в стабильное личностное образование – тревожность.

Воспитание по типу гиперопеки может сочетаться с симбиотическим, т.е. крайне близкими отношениями ребенка с одним из родителей, обычно с матерью. В этом случае общение взрослого с ребенком может быть как авторитарным, так и демократичным (взрослый не диктует ребенку свои требования, а советуется с ним, интересуется его мнением).К установлению подобных отношений с ребенком склонны родители с определенными характерологическими особенностями – тревожные, мнительные, неуверенные в себе. Установив тесный эмоциональный контакт с ребенком, такой родитель заражает своими страхами сына или дочь, т.е. способствует формированию тревожности.

Например, существует зависимость между количеством страхов у детей и родителей, особенно матерей. В большинстве случаев страхи, испытываемые детьми, были присущи матерям в детстве или проявляются сейчас. Мать, находящаяся в состоянии тревоги, непроизвольно старается оберегать психику ребенка от событий, так или иначе напоминающих о ее страхах. Также каналом передачи беспокойства служит забота матери о ребенке, состоящая из одних предчувствий, опасений и тревог.

Усилению в ребенке тревожности могут способствовать такие факторы, как завышенные требования со стороны родителей и воспитателей, так как они вызывают ситуацию хронической неуспешности. Сталкиваясь с постоянными расхождениями между своими реальными возможностями и тем высоким уровнем достижений, которого ждут от него взрослые, ребенок испытывает беспокойство, которое легко перерастает в тревожность. Еще один фактор, способствующий формированию тревожности, - частые упреки, вызывающие чувство вины (“Ты так плохо вел себя, что у мамы заболела голова”, “Из-за твоего поведения мы с мамой часто ссоримся”). В этом случае ребенок постоянно боится оказаться виноватым перед родителями. Часто причиной большого числа страхов у детей является и сдержанность родителей в выражении чувств при наличии многочисленных предостережений, опасностей и тревог. Излишняя строгость родителей также способствует появлению страхов. Однако это происходит только в отношении родителей того же пола, что и ребенок, т. е., чем больше запрещает мать дочери или отец сыну, тем больше вероятность появления у них страхов. Часто, не задумываясь, родители внушают детям страхи своими никогда не реализуемыми угрозами вроде: «Заберет тебя дядя в мешок», «Уеду от тебя» и т. д.

Помимо перечисленных факторов страхи возникают и в результате фиксации в эмоциональной памяти сильных испугов при встрече со всем, что олицетворяет опасность или представляет непосредственную угрозу для жизни, включая нападение, несчастный случай, операцию или тяжелую болезнь.

Если у ребенка усиливается тревожность, появляются страхи – непременный спутник тревожности, то могут развиться невротические черты. Неуверенность в себе, как черта характера - это самоуничтожительная установка на себя, на свои силы и возможности. Тревожность как черта характера — это пессимистическая установка на жизнь, когда она представляется как преисполненная угроз и опасностей.

Неуверенность порождает тревожность и нерешительность, а они, в свою очередь, формируют соответствующий характер.

Таким образом, неуверенный в себе, склонный к сомнениям и колебаниям, робкий, тревожный ребенок нерешителен, несамостоятелен, нередко инфантилен, повышенно внушаем.

Неуверенный, тревожный человек всегда мнителен, а мнительность порождает недоверие к другим. Такой ребенок опасается других, ждет нападения, насмешки, обиды. Он не справляется с задачей в игре, с делом.

Это способствует образованию реакций психологической защиты в виде агрессии, направленной на других. Так, один из самых известных способов, который часто выбирают тревожные дети, основан на простом умозаключении: «чтобы ничего не боятся, нужно сделать так, чтобы боялись меня». Маска агрессии тщательно скрывает тревогу не только от окружающих,. но и от самого ребенка. Тем не менее в глубине души у них - все та же тревожность, растерянность и неуверенность, отсутствие твердой опоры. Также реакция психологической защиты выражается в отказе от общения и избежания лиц, от которых исходит «угроза». Такой ребенок одинок, замкнут, малоактивен.

Возможен также вариант, когда ребенок находит психологическую защиту «уходя в мир фантазий». В фантазиях ребенок разрешает свои неразрешимые конфликты, в мечтах находит удовлетворение его невоплощенные потребности.

Фантазии - Одно из замечательных качеств, присущих детям. ля нормальных фантазий (конструктивных фантазий) характерна их постоянная связь с реальностью. С одной стороны, реальные события жизни ребенка дают толчок его воображению (фантазии как бы продолжают жизнь); с другой стороны - сами фантазии влияют на реальность - ребенок испытывает желание воплотить свои мечты в жизнь. Фантазии тревожных детей лишены этих свойств. Мечта не продолжает жизнь, а скорее противопоставляет себя жизни. Этот же отрыв от реальности- и в самом содержании тревожных фантазий, которые не имеют ничего общего с фактическими возможностями с фактическими возможностями и способностями, перспективами развития ребенка. Такие дети мечтают вовсе не о том, к чему действительно лежит у них душа, в чем они на самом деле могли бы проявить себя. Тревожность как определенный эмоциональный настой с преобладанием чувства беспокойства и боязни сделать что-либо не то, не так, не соответствовать общепринятым требованиям и нормам развивается ближе к 7 и особенно 8 годам при большом количестве неразрешимых и идущих из более раннего возраста страхов..Главным источником тревог для младших школьников оказывается семья. В дальнейшем, уже для подростков такая роль семьи значительно уменьшается; зато вдвое возрастает роль школы.

Замечено, что интенсивность переживания тревоги, уровень тревожности у мальчиков и девочек различны. В младшем школьном возрасте мальчики более тревожны, чем девочки. Это связано с тем, с какими ситуациями они связывают свою тревогу, как ее объясняют, чего опасаются. И чем старше дети, тем заметнее эта разница. Девочки чаще связывают свою тревогу с другими людьми. К людям, с которыми девочки могут связывать свою тревогу, относятся не только друзья, родные, учителя. Девочки боятся так называемых «опасных людей» - пьяниц, хулиганов и т.д. Мальчики же боятся физических травм, несчастных случаев, а также наказаний, которые можно ожидать от родителей или вне семьи: учителей, директора школы и т.д.

Отрицательные последствия тревожности выражаются в том что, не влияя в целом на интеллектуальное развитие, высокая степень тревожности может отрицательно сказаться на формировании дивергентного (т.е. креативного, творческого) мышления, для которого естественны такие личностные черты, как отсутствие страха перед новым, неизвестным.

Тем не менее у детей младшего школьного возраста тревожность еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий.,а также можно существенно снизить тревожность ребенка, если педагоги и родители, воспитывающие его, будут соблюдать нужные рекомендации.

**Практическая часть**

**1.Предмет методы и цель исследования**

1. **Цель исследования:** изучить особенность психического состояния младшего школьника - тревожность.
2. **Метод исследования :** рисуночный тест «Дом- Дерево - Человек»
3. **Предмет исследования**: психическое состояние тревожности в младшем школьном возрасте

**4.**.**Объект исследования**: группа детей младшего школьного возраста – 10 челове

**2.Исследование**

###### Рисуночный тест «Дом. Дерево. Человек»

Для изучения эмоционального состояния младших школьников мы использовали рисуночный тест Дж.Бака «Дом. Дерево. Человек». Американский психолог Дж.Бак первым создал и разработал детально систему интерпретации теста «Дом. Дерево. Человек». Он позволяет выявить степень выраженности незащищенности, тревожности, недоверия к себе, чувства неполноценности, враждебности, конфликтности, трудности в общении, депрессивности.

Слова дом, дерево, человек – знакомы каждому, но они не специфичны, и поэтому при выполнении задания испытуемый вынужден проецировать свое представление каждого объекта и свое отношение к тому, что данный объект символизирует для него. Считается, что рисунок дома, дерева, человека- это своеобразный автопортрет рисующего человека, так как в своем рисунке он представляет те черты объектов, которые в той или иной мере значимы для него.

Для выполнения теста ДДЧ исследуемому ребенку предлагается бумага, простой карандаш, листок. Стандартный лист для рисования складывается пополам. На первой странице в горизонтальном положении наверху печатными буквами пишется «ДОМ», на второй и третьей в вертикальной позиции сверху каждого листа – соответственно «ДЕРЕВО» и «ЧЕЛОВЕК», на четвертой – имя и фамилия испытуемого, дата проведения исследования. Для рисования обычно используется простой карандаш 2М, так как при употреблении этого карандаша наиболее ярко видны изменения в силе нажима.

Инструкция для ребенка: «Нарисуй пожалуйста, как можно лучше дом, дерево и человека»На все уточняющие вопросы испытуемого следует отвечать, что он может рисовать так, как ему хочется. Во время теста проводится наблюдение за тем, как ребенок рисует.

Качественный анализ рисунков проводится с учетом их формальных и содержательных аспектов. Информативными формальными признаками рисунка считаются, например, расположение рисунка на листе бумаги, пропорции отдельных частей рисунка, его величина, стиль раскрашивания, сила нажима карандаша, стирание рисунка или его отдельных частей, выделение отдельных деталей. Содержательные аспекты включают в себя особенности, движение и настроение нарисованного объекта.

Для анализа рисунков используются три аспекта оценки – детали рисунков, их пропорции и перспектива. Считается, что детали рисунка представляют осознание и заинтересованность человека в каждодневной жизненной ситуации. Испытуемый может показать в своем рисунке, какие детали имеют для него личностную значимость, двумя способами: позитивным (если во время работы над рисунком ребенок подчеркивает или стирает некоторые детали рисунка, а также если он возвращается к ним) или негативным (если пропускает основные детали рисуемых объектов). Интерпретация таких значимых деталей или комплексов деталей может выявить некоторые конфликты, страхи, переживания рисующего. Но интерпретировать значение таких деталей следует с учетом целостности всех рисунков, а также в сотрудничестве с рисующим, так как символическое значение деталей часто бывает индивидуально. Например, отсутствие таких основных деталей человека, как рот или глаза, может указывать на определенные трудности в человеческом общении или его отрицание.

Пропорции рисунка иногда отражают психологическую значимость, важность и ценность вещей, ситуации или отношений, которые непосредственно или символически представлены в рисунке дома, дерева и человека. Пропорция может рассматриваться как отношение целого рисунка к данному пространству бумаги или как отношение одной части целого рисунка к другой. Например, очень маленький рисунок человека может показать чувство неадекватности субъекта в его психологическом окружении.

Перспектива показывает более сложное отношение человека к его психологическому окружению. При оценке перспективы внимание обращается на положение рисунка на листе по отношению к зрителю (взгляд сверху или снизу), взаимное расположение отдельных частей рисунка, движение нарисованного объекта.

Для количественной оценки теста ДДЧ общепринятые качественные показатели сгруппированы в следующие симптомокомплексы: 1) незащищенность, 2) тревожность, 3) недоверие к себе, 4) чувство неполноценности, 5) враждебность, 6) конфликт (фрустрация), 7) трудности в общении, 8) депрессивность. Каждый симптомокомплекс состоит из ряда показателей, которые оцениваются баллами, Если показатель отсутствует, ставится нуль во всех случаях, присутствие некоторых признаков оценивается в зависимости от степени выраженности. При наличие большинства признаков ставится 1 или 2 балла в зависимости от значимости данного признака в интерпретации отдельного рисунка или всей целостности рисунков теста. Например, отсутствие основных деталей лица: глаз, носа или рта – 2 балла (симптомокомплекс «трудности в общении»), факт изображения человека в профиль в том же симптомокомплексе – 1 балл (см. табл. 1). Выраженность симптомокомплекса показывает сумма баллов всех показателей данного симптомокомплекса.

Таблица 1: Симптомокомплексы теста «дом – дерево – человек»

| *Симптомокомплекс* | *№* | *Симптом* | *Баллы* |
| --- | --- | --- | --- |
| Незащищенность | 1 | Рисунок в самом центре листа | 0;1;2;3 |
|  | 2 | Рисунок в верхнем углу листа | 0;1;2;3 |
|  | 3 | Дом, дерево – с самого края | 0;1;2 |
|  | 4 | Рисунок внизу листа | 0;1;2;3 |
|  | 5 | Много второстепенных деталей | 0;1;2;3 |
|  | 6 | Дерево на горе | 0;1 |
|  | 7 | Очень подчеркнутые корни | 0;1 |
|  | 8 | Непропорционально длинные руки | 0;1 |
|  | 9 | Широко расставленные ноги | 0;1 |
|  | 10 | Другие возможные признаки |  |
| Тревожность | 1 | Облака | 0;1;2;3 |
|  | 2 | Выделение отдельных деталей | 0;1 |
|  | 3 | Ограничение пространства | 0;1;2;3 |
|  | 4 | Штриховка | 0;1;2;3 |
|  | 5 | Линия с сильным нажимом | 0;1;2;3 |
|  | 6 | Много стирания | 0;1;2;3 |
|  | 7 | Мертвое дерево, больной человек | 0;2 |
|  | 8 | Подчеркнутая линия основания | 0;1;2;3 |
|  | 9 | Толстая линия фундамента дома | 0;2 |
|  | 10 | Интенсивно затушеванные волосы | 0;1 |
|  | 11 | Другие возможные признаки |  |
| Недоверие к себе | 1 | Очень слабая линия рисунка | 0;2 |
|  | 2 | Дом с краю листа | 0;1 |
|  | 3 | Слабая линия ствола | 0;1 |
|  | 4 | Одномерное дерево | 0;1 |
|  | 5 | Очень маленькая дверь | 0;1 |
|  | 6 | Самооправдывающие оговорки во время рисования, прикрывание рисунка рукой | 0;1 |
|  | 7 | Другие возможные признаки |  |
| Чувство неполноценности | 1 | Рисунок очень маленький | 0;1;2;3 |
|  | 2 | Отсутствуют ноги, руки | 0;2 |
|  | 3 | Руки за спиной | 0;1 |
|  | 4 | Непропорционально короткие руки | 0;1 |
|  | 5 | Непропорционально узкие плечи | 0;1 |
|  | 6 | Непропорционально большая система веток | 0;1 |
|  | 7 | Непропорционально крупные двумерные листья | 0;1 |
|  | 8 | Дерево, умершее от гниения | 0;1 |
|  | 9 | Другие возможные признаки |  |
| Враждебность | 1 | Отсутствие окон | 0;2 |
|  | 2 | Дверь – замочная скважина | 0;1 |
|  | 3 | Очень большое дерево | 0;1 |
|  | 4 | Дерево с краю листа | 0;1 |
|  | 5 | Обратный профиль дерева, человека | 0;1 |
|  | 6 | Ветки двух измерений, как пальцы | 0;1 |
|  | 7 | Глаза – пустые глазницы | 0;2 |
|  | 8 | Длинные, острые пальцы | 0;2 |
|  | 9 | Оскал – видны зубы | 0;1 |
|  | 10 | Агрессивная позиция человека | 0;2 |
|  | 11 | Другие возможные признаки |  |
| Конфликтность | 1 | Ограничение пространства | 0;1;2;3 |
| (фрустрация) | 2 | Перспектива снизу (взгляд червя) | 0;1;2;3 |
|  | 3 | Перерисовывание объекта | 0;2 |
|  | 4 | Отказ рисовать какой-либо объект | 0;2 |
|  | 5 | Дерево, как два дерева | 0;2 |
|  | 6 | Явное несоответствие качества одного из рисунков | 0;2 |
|  | 7 | Противоречивость рисунка и высказываний | 0;1 |
|  | 8 | Подчеркнутая талия | 0;1 |
|  | 9 | Отсутствие трубы на крыше | 0;1 |
|  | 10 | Другие возможные признаки |  |
| Трудности | 1 | Отсутствие двери | 0;2 |
| Общения | 2 | Очень маленькая дверь | 0;1 |
|  | 3 | Отсутствие окон | 0;2 |
|  | 4 | Излишне закрытые окна | 0;1 |
|  | 5 | Окна – отверстия без рам | 0;1 |
|  | 6 | Выделенное лицо | 0;1 |
|  | 7 | Лицо, нарисованное последним | 0;1 |
|  | 8 | Отсутствие основных деталей лица | 0;2 |
|  | 9 | Человек, нарисованный схематично, из палочек | 0;2 |
|  | 10 | Дом, человек в профиль | 0;1 |
|  | 11 | Дверь без ручки | 0;1 |
|  | 12 | Руки в оборонительной позиции | 0;1 |
|  | 13 | Высказывание о нарисованном человеке как об одиноком, без друзей | 0;1 |
|  | 14 | Другие возможные признаки |  |
| Депрессивность | 1 | Помещение рисунков в самый низ листа | 0;1;2;3 |
|  | 2 | Вид дерева или дома сверху | 0;1 |
|  | 3 | Линия основания, идущая в низ | 0;1 |
|  | 4 | Линия, слабеющая в процессе рисования | 0;2 |
|  | 5 | Сильная усталость после рисования | 0;2 |
|  | 6 | Очень маленькие рисунки | 0;2 |
|  | 7 | Другие возможные признаки |  |

При интерпретации теста ДДЧ необходимо исходить из целостности всех рисунков. Наличие только одного признака не свидетельствует о наличии определенной психологической особенности.

Рисунки теста ДДЧ могут показывать органическую дисфункцию центральной нервной системы. Существует 5 показателей органического поражения центральной нервной системы: 1. Двойные линии в рисунке; 2. Несоединенные между собой линии; 3. Сильный уклон нарисованной фигуры; 4. Очень большая голова или 5. Неадекватно выделенная в рисунке человека. Присутствие более 5 признаков в рисунках дает основание предполагать, что у рисовавшего ребенка может быть органическое поражение центральной нервной системы. Наличие органической дисфункции центральной нервной системы еще не свидетельствует об умственной отсталости ребенка. Часто это может проявляться как локальные затруднения в определенных сферах интеллектуальной деятельности или на определенных ее этапах. Такие дети могут скоро уставать, быть менее внимательными.

В результате проведенного исследования и количественной оценки теста мы получили данные по симптомокомплексам, которые представили в виде таблицы:

Таблица 2: Количественный состав группы по уровням выраженности симптомокомплексов

| ***Симптомокомплекс*** | ***Количество детей по уровню*** | | | | | |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ***Высокий*** | | ***Средний*** | | ***Низкий*** | |
| ***чел***. | ***%*** | ***Чел***. | ***%*** | ***Чел***. | ***%*** |
| **Незащищенность** | *-* | *-* | *7* | *24%* | *22* | *76%* |
| ***Тревожность*** | *2* | *7%* | *5* | *17%* | *22* | *76%* |
| ***Недоверие к себе*** | *-* | *-* | *7* | *24%* | *22* | *76%* |
| ***Чувство неполноценности*** | *-* | *-* | *4* | *14%* | *25* | *86%* |
| ***Враждебность*** | *-* | *-* | *6* | *21%* | *23* | *79%* |
| ***Конфликтность (фрустрация)*** | *-* | *-* | *6* | *21%* | *23* | *79%* |
| ***Трудности общения*** | *-* | *-* | *5* | *17%* | *24* | *83%* |
| ***Депрессивность*** | *-* | *-* | *7* | *24%* | *22* | *76%* |

**3.Анализ результатов**

Мы имеем следующие результаты:

В таблице 2 находятся следующие полученные данные : по симптомокомплексу «незащищенность» - 24% детей имеют средний уровень выраженности незащищенности и 76% детей – низкий уровень незащищенности. По симптомокомплексу «тревожность» - высокий уровень тревожности имеют 7% детей, средний уровень тревожности имеют 17% детей и низкий уровень – 76% детей группы. 24% детей имеют средний уровень выраженности по симптомокомплексу «недоверие к себе» и 76% детей имеют низкий уровень. По симптомокомплексу «чувство неполноценности»: 14% детей имеют средний уровень выраженности, 86% детей – низкий уровень. 21% детей имеют средний уровень выраженности по симптомокомплексу «враждебность» и 79% детей имеют низкий уровень. По симптомокомплексу «конфликтность (фрустрация)» имеют средний уровень 21% детей и низкий уровень имеют 79% детей. По симптомокомплексу «трудности общении» имеют средний уровень 17% человек и низкий уровень – 83% человек. И по симптомокомплексу «депрессивность» имеют средний уровень 24% детей и 76% детей из всей группы имеют низкий уровень.

Анализируя таблицу количественной обработки данных по симптомокомплексам, мы увидели некоторую взаимосвязь уровня тревожности, степенью выраженности конфликтности и трудности общения, а именно у детей с высоким и повышенным уровнем тревожности наблюдаются трудности в общении, которые появляются возможно, в результате конфликтности.

Анализируя рисунки некоторых детей, мы получили следующие результаты:

Например, анализ рисунка Ярослава Ч. показал нам наличие у ребенка высокого уровня эмоциональной тревожности. А именно, на рисунке мальчик изобразил линию земли, что выражает чувство тревоги, неуверенности в себе, отражающее его реальное положение в системе взаимоотношений с другими (мальчик имеет неблагоприятную статусную категорию). Возле дома изобразил забор, что говорит о чувстве незащищенности. При рисовании ребенок использовал штриховку (заштриховал всего человека), штриховка размашистая и выходит за контур, это может нам сказать о трудностях в социальных контактах, с которыми у него связано чрезмерное эмоциональное напряжение. При рисовании сильно нажимал на карандаш, несколько раз исправлял рисунок. Когда рисовал человека, руки изобразил в виде кулаков, что может говорить о существующих признаках агрессии, и возможно является причиной трудностей в общении с детьми. Руки широко расставлены, что свидетельствует о потребности в широком круге социальных контактов, но эта потребность в общении не удовлетворена. Все три рисунка ребенок расположил в самом низу листа, поэтому мы можем предполагать о том, что ребенок неуверен в себе, может быть заниженная самооценка.

В некоторых рисунках дети изображают военную тематику, человека в агрессивной позе, кисти рук в виде кулаков, что говорит о наличии у некоторых детей агрессивных тенденций, например рисунок Саши Ч., Димы Д., Леши Д.

При анализе рисунка Вовы В. Заметно проявление у мальчика агрессивности, о чем говорит агрессивная поза человека, человек вооружен (в руках держит шпаги). На лице человека не изображены глаза и голова нарисована в профиль. Такое положение рисунка рассматривается как проявление закрытости ребенка, ухода от общения. Отсутствие таких основных деталей лица, как глаза может указывать на определенные трудности в человеческом общении или его отрицание.

Мы предполагаем, агрессивность мальчика выражается в стремление доминировать над сверстниками, прибегать к силе, как средству привлечения внимания или разрешения конфликтов, что возможно и является причиной возникновения трудностей в общении с другими детьми группы.

По результатам социометрического исследования видно, что Вова В. имеет только два выбора из всех детей группы, мальчик имеет неблагополучную статусную категорию и из этого мы также можем сделать вывод, что у мальчика возникают трудности в общении с другими детьми. Следствием агрессивности может являться и то, что большинство детей испытывают по этой причине к мальчику негативные эмоции и отрицательно их оценивают и следовательно не принимают Вову В. в свой круг общения. В группе при проведении наблюдения за детьми у Вовы В. проявлялись в поведении признаки агрессии по отношению к другим детям. Дети часто жаловались на него («Вова обижает меня...», «А Вова толкается...»).

Также в рисунках многих детей наблюдаются элементы демонстративности. Особенно это видно на рисунках девочек Леры Т., Ярославы Я.. Девочки изображают принцесс в пышных платьях, с коронами; на платьях множество разнообразных, необычных форм кармашков, нашивок, украшений. Такая степень декорированности фигуры свидетельствует о преобладающих демонстративных тенденций у детей.

Демонстративные дети весьма успешны в игровой деятельности, они могут предложить разнообразные и интересные игры. Поэтому с ними охотно и часто контактируют сверстники, что создает впечатление успешности их взаимоотношений. У этих детей повышена потребность во внимании, поэтому у них могут возникать проблемы во взаимоотношениях в семье, а иногда и в группе.

Несмотря на такую особенность в группе девочки пользуются популярностью, дети тянутся к ним. Девочки имеют по социометрическому исследованию благоприятную статусную категорию и с ними охотно общаются многие дети.

Анализ еще одного рисунка показал немного другой результат. Это анализ рисунка Юли К. Прежде всего по рисунку можно сказать, что у Юли высокий уровень тревожности и наблюдаются трудности в общении с детьми группы. По социометрическому исследованию мы получили результаты о том, что Юля К находится в статусной категории «не принятые» и не имеет выборов детей.

При исследовании рисунка также можно сказать о проявлении демонстративности, только это проявление немного другого типа, т.е. можно предположить, что у Юли К. возможно проявление демонстративности по типу «бегства в воображение».

Ребенок с таким видом демонстративности менее благополучен в общении и взаимоотношениях. А именно, испытывая потребность в общении, он не может ее реализовать в силу присущей ему тревожности, что еще более усугубляет тревожный компонент в структуре его личности, а демонстративные тенденции переносятся в воображаемый план.

Компенсируя испытываемый им недостаток внимания, такой ребенок иногда лжет, что вызывает к нему отрицательное отношение со стороны детей (особенно, если такая черта отрицательно оценивается воспитателем). .

Рисуя человека, ребенок с таким видом демонстративности компенсирует свое чувство неуверенности, как правило, за счет изображения себя в виде принцессы или других необычных персонажей, то есть за счет украшения своего образа. Однако на рисунке Юли К. элементы декорированности носят более сдержанный характер, чем декорированность фигур на рисунках Леры Т, Ярославы Я. На рисунке есть некоторые показатели, которые свидетельствуют о неблагополучном личностном развитии. Одна из отличительных особенностей демонстративности, как личностной черты от демонстративности, носящей компенсаторный характер - прорисовка ног.

В первом случае девочки рисовали длинное платье и выглядывающие из под него нарядные туфельки. При компенсаторной демонстративности (рисунок Юли К.) ноги нарисованы с нарушением пропорций. Дети с компенсаторной демонстративностью если и рисуют обувь, то она не декорирована и иногда имеет весьма внушительные размеры, как будто призвана придать значимость, весомость всей фигуре человека.

В процессе рисования Юля К. часто обращалась за поддержкой, переспрашивала или правильно она рисует и все ли она правильно делает. При рисовании сильно наживала на карандаш. О повышенной степени тревожности свидетельствует «тревожная линия». На рисунке изображенного дома отсутствуют двери, из чего можно сделать вывод, что ребенок испытывает трудности при стремлении раскрыться перед другими (особенно это может быть в домашнем кругу). Редуцированные кисти рук свидетельствуют о сниженной практике общения ребенка. При этом потребность в общении не обязательно снижена. Возможно, что у девочки наоборот, потребность в общении может быть очень высокая, но в силу неблагоприятно складывающихся взаимоотношений эта потребность подавлена, загнана внутрь. Волосы девочка изобразила сильной штриховкой, что также может говорить о тревоге, связанной с мышлением или воображением.

Исследуя рисунки некоторых детей, можно увидеть наиболее яркое проявление тревожности. Например, рассмотрим рисунок Андрея К. Прежде всего надо сказать, что ребенок при рисовании вел себя неспокойно, прикрывал рисунок рукой. На рисунке видна сильная линия нажима карандаша на бумагу. В рисунке человека, Андрей сильно выделил туловище: оно слишком крупное, что говорит о наличии неудовлетворенных, остроосознаваемых ребенком потребностей; туловище сильно затушевано, что говорит о присутствии тревоги у ребенка. Руки слишком крупные, т.е. у ребенка сильная потребность к лучшей приспособляемости в социальных отношениях с чувством неадекватности и склонностью к импульсивному поведению. Одновременно фигура человека изображена как бы на ветру, что говорит о потребности этого ребенка в любви, привязанности, теплоте. В нарисованном доме отсутствует дверь, т.е. можно сказать, что ребенок испытывает трудности при стремлении раскрыться перед другими, есть трудности в общении с детьми, может быть из-за повышенного уровня тревожности. При зарисовке дерева изобразил только ствол и ветки. Ветки нарисованы в разные стороны - это поиск самоутверждения, контактов, суетливость, чувствительность к окружающему.

Рисунок Леши К. Показывает наличия у ребенка тревоги, эмоциональной зависимости, чувство дискомфорта и скованности, недостаток веры в себя, т.к. все три рисунка очень маленькие и изображены в самом низу листа. Линии рисунка неуверенные, выделение некоторых деталей рисунка говорит о возможном существовании тревожности. А также изменчивый нажим может говорить об эмоциональной нестабильности. Во время рисования ребенок просил помощи, переспрашивал, что надо рисовать. Изображение человека: руки человека короткие, отсутствуют кисти, что свидетельствует о сниженной практике общения ребенка. Потребность в общении не удовлетворяется. У ребенка возможно отсутствие стремления к общению и проявление чувства неадекватности. Рисунок дерева: ветки нарисованы вверх, одной линией, т.е. возможно ребенок старается избегать неприятностей реальности, приукрашивание реальности. Рассмотрим рисунок дома - опять таки отсутствие двери, что говорит о замкнутости ребенка, возникающие трудности в общении.

По социометрическим исследованиям Леша К. получил только один выбор, нет взаимных выборов. Мальчик имеет неблагоприятный статус в системе взаимоотношений в группе.

Изучая рисунок Александра К. мы увидели следующие особенности: сильная линия нажима карандаша при рисовании, неуверенная линия рисунка, в рисунке человека выделил ноги используя сильную штриховку, а также прорисовка глаз - признаки тревожности. Видны элементы агрессии, т.е. изображение кистей рук в виде кулаков. Изображены непропорционально длинные ноги - возможно у мальчика сильная потребность в независимости и стремление к ней.

В рисунке дерева можно сказать о таких особенностях: ствол изображен двумя линиями с нажимом, что говорит о решительности и активности ребенка. Веток нет. Круглая крона говорит о эмоциональности ребенка. В рисунке дома отсутствует дверь, но ребенок пририсовал лестницу, это может говорить о том, что ребенок чувствует недостаток в общении, хотя сам тянется к общению и взаимодействию с другими детьми.

Анализируя рисунок Оли Ж. Мы также видим некоторые проявления тревожности, а именно это - очень сильный нажим на карандаш при рисовании. В изображении человека: очень сильно затушевала волосы, что можно связать с тревогой, руки у человека очень длинные с невыраженными кистями, что говорит о стремлении и потребности девочки к самостоятельности, автономности. Руки изображены близко к телу, что может говорить о существующем напряжении. Также в изображении человека есть некоторые элементы демонстративности. В изображении дерева: круглая крона - показывает эмоциональность ребенка.

Исследования рисунка Вероники Ш. Мы можем сделать следующие выводы. Возможно проявление признаков агрессии, так как в рисунке человека мы видим, что Вероника изобразила мальчика. Об признаках агрессии может говорить и изображение пальцев без ладоней. У человека сильно затушеваны волосы и также видно выделение некоторых деталей, что говорит о повышенном уровне тревожности. (листву дерева ребенок изобразил также в виде затушевки, но не выразительной).

В рисунке человека руки очень короткие, это говорит о том, что у девочки возможно отсутствия стремления вместе с чувством неадекватности. В рисунке дома отсутствует труба – это говорит о том, что девочка возможно чувствует нехватку психологической теплоты дома. Отсутствие двери на рисунке означает то, что ребенок испытывает трудности при стремлении раскрыться перед другими (особенно это может быть в домашнем кругу).

Однако при социометрическом исследовании мы получили такие результаты: девочка пользуется популярностью среди детей, получила большое количество выборов, т.е. имеет благоприятную статусную категорию и трудностей в общении с детьми не возникало.

Дима Д. также из данных социометрического исследования имеет благоприятную статусную категорию в системе взаимоотношений, однако по анализу рисунка можно сказать о проявлении признаков агрессии, а именно: сильные руки, одна рука спрятана за спину, что может говорить о чувстве вины, неуверенности в себе. Другая рука сильно вытянута вперед, пальцы крупные и длинные, похожи на гвозди, что говорит о враждебности, открытая агрессия. Для рисунка дерева характерно то, что ствол несколько зачернен, что может указывать на внутреннюю тревогу, боязнь быть покинутым, подозрительность, может быть скрытая агрессия.

Для рисунка дерева характерна размашистая штриховка, особенно выделены ветки деревьев, которые направлены вверх – проявление тревожности и одновременно – порыв, стремление к власти. В рисунке дома – окна сильно открыты, может быть ребенок ведет себя несколько развязно и прямолинейно, отсутствие двери, т.е. возможны трудности в общении. Из трубы показана тоненькая струйка дыма , что указывает на чувство недостатка эмоциональной теплоты дома, что скорее всего и является причиной агрессии ребенка.

Возможно Дима Д. – агрессивный лидер, так как прорисовывается при изучении рисунка стремление к власти. Мальчик находится в центре отношений, получил много выборов детей, но он предпочитает общаться только с двумя детьми (это взаимные выборы) с группы, которые имеют одинаковую с ним статусную категорию «звезды». У ребят образовался как бы свой круг общения, который не хочет принимать других детей.

Павел П. Расположил все три рисунка в самом низу листа бумаги, рисунки очень маленькие, что может говорить о незащищенности ребенка, о неуверенности в себе, чувство неполноценности. На всех трех рисунках ребенок интенсивно выделял некоторые детали – это показывает тревожность ребенка. В рисунке человека – ноги широко расставлены – возможно пренебрежение (неподчинение, игнорирование или незащищенность) ребенка. Ступни непропорционально длинные – потребность ребенка в безопасности, а может потребность демонстрировать мужественность. В рисунке дерева ветви нарисованы в разные стороны, что показывает поиск контактов с окружающим, чувствительность к окружающему.

Домик маленький, расположен с самого края листа бумаги, что говорит о зависимости ребенка от других, неуверенности в себе. Отсутствие двери показывает на замкнутость, неудовлетворенность потребности в общении.

Настя Т. на рисунке изобразила линию земли – это показатель чувства тревоги, неуверенности ребенка, отражающее его реальное положение в системе взаимоотношений с другими. По данным социометрического исследования мы знаем, что Настя находится в статусе «принятые» и имеет мало выборов. (может быть причина в том, что девочка совсем недавно появилась в группе и возможно еще не установлен контакт с детьми).

На рисунке девочка штриховкой выделила волосы, платье человека, листву дерева – это также говорит о признаках тревожности. Руки изображены короткими, кисти не выделены, что говорит о сниженной практике общения. Потребность в общении есть, но не удовлетворена. Штриховка рук также свидетельствует о трудностях в социальных контактах, с которыми у Насти связано чрезмерное эмоциональное напряжение. Во время рисования Настя вела себя спокойно, прикрывала рукой рисунок от других детей.

**Заключение**

В курсовой работе мы рассмотрели особенности психических состояний младших школьников. Психические состояния - категория психических явлений, до настоящего времени во многом недостаточно изучена - как в отношении их теоретических основ, так и в прикладном, практическом плане.

В общепсихологическом аспекте такое положение отражено в слабой разработанности категории состояний по сравнению с другими категориями: не определено соотношение психического состояния с психическими процессами и свойствами, его место, роль и функции в целостном психическом и т.д.

В прикладном плане область изучения психических состояний предстает в виде мозаичной картины разнообразных фактов, частных методик, подходов и положений, разработанных в рамках отдельных отраслей психологии: труда и инженерной психологии, спорта и медицинской психологии. Разноплановость и фрагментарность ведущихся исследований обусловливает наличие разнообразных «белых пятен» в отношении «номенклатуры», состава, структуры, механизмов, детерминации и функций состояний, в разработке диагностических методик.

Что же касается специального изучения психических состояний младших школьников, то в литературе встречаются только единичные работы, исследующие состояния детей этой возрастной группы. Поведение школьников III-IV классов в состоянии фрустрации было описано Е. А. Даниловой . В исследовании Ю. Е. Сосновиковой дети рисовали людей в состояниях радости, восторга или печали, горя, скорби и пр. Ею было обнаружено, что дети без затруднений различают разные психические состояния человека, но эти различия детьми не осознаются. Как считает автор, общая картина психических состояний детей младшего школьного возраста связана с их быстрой сменой, повышенной выраженностью и вместе с тем непрочностью вследствие слабости и утомляемости нервной системы ребенка. Психологическое содержание состояний обусловливается, главным образом, ведущей учебной и все еще присущей этому возрасту игровой деятельностью.

Таким образом, приведенные данные свидетельствуют о недостаточной изученности психических состояний младших школьников, тогда как без их учета, диагностики и понимания значительно снижается эффективность управления последними, уменьшается продуктивность учительского труда.

Анализируя полученные данные: по симптомокомплексу «незащищенность» - 24% детей имеют средний уровень выраженности незащищенности и 76% детей – низкий уровень незащищенности. По симптомокомплексу «тревожность» - высокий уровень тревожности имеют 7% детей, средний уровень тревожности имеют 17% детей и низкий уровень – 76% детей группы. 24% детей имеют средний уровень выраженности по симптомокомплексу «недоверие к себе» и 76% детей имеют низкий уровень. По симптомокомплексу «чувство неполноценности»: 14% детей имеют средний уровень выраженности, 86% детей – низкий уровень. 21% детей имеют средний уровень выраженности по симптомокомплексу «враждебность» и 79% детей имеют низкий уровень. По симптомокомплексу «конфликтность (фрустрация)» имеют средний уровень 21% детей и низкий уровень имеют 79% детей. По симптомокомплексу «трудности общении» имеют средний уровень 17% человек и низкий уровень – 83% человек. И по симптомокомплексу «депрессивность» имеют средний уровень 24% детей и 76% детей из всей группы имеют низкий уровень.

Анализируя таблицу количественной обработки данных по симптомокомплексам, мы увидели некоторую взаимосвязь уровня тревожности, степенью выраженности конфликтности и трудности общения, а именно у детей с высоким и повышенным уровнем тревожности наблюдаются трудности в общении, которые появляются возможно, в результате конфликтности.

**Литература**

1. Л.В. Куликов Проблема описания психических состояний \\ хрестоматия «Психические состояния» под. ред. Л.В. Куликова СПб, Питер 2001.
2. Брушлинский А. В*.* О категориях «непрерывное и прерывное» «качество и количество» в психологии//Категории материалистической диалектики в психологии/Под ред. Л. И. АнцыферовойМ.,1988.
3. Каширина Л. В.Основные проблемы в исследовании и оценке функциональных состояний// Проблемыинженерной психологии: Тез. VI Всесоюз. конф. по инженерной психологии«Психологические и психофизиологические характеристики операторской деятельности». Вып. 2. Л., 1984
4. Небылицын В. Д.Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., 1976
5. Ганзен В. А., Юрченко В, Н.Системный подход к анализу, описанию и экспериментальному исследованию психических состояний человека//Психические состояния/Под ред. А. А. Крылова.1981 (Экспер. и прикл. психология; Вып. 10)
6. Сосновикова Ю. Е.Психические состояния человека, их классификация и диагностика. Горький, 1975
7. Иолов Т. Экстремальные ситуации и ситуативные особенности поведения личности//Психология личности в социалистическом обществе: личность и ее жизненный путь/Ред. Б.ФЛомов, К. А. Абульханова-Славская. М., 1990
8. Медведев В. И., Парачев А. М*.* Терминология инженерной психологии. Л., 1971
9. Запрожец А. В. Избранные психологические труды. В 2-х т, М., 1986. Т. 1
10. Марищук В. Л.Функциональные состояния и работоспособность// Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда. Ч. 1 /Под ред. А. А. Крылова. Л., 1974. С. 87-95
11. Ольшанникова А.Е., Рабинович Л. А.Опыт исследования некоторых индивидуальных характеристик эмоциональности/ /Вопросы психологии, 1974,№3.
12. Прохоров А. О. Психология неравновесных состояний. М., 1998
13. Психологический словарь/Ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. 2-е изд. М., 1996.
14. Психология психических состояний: Сб. науч. статей. Вып. 1. Казань. 1998.
15. Психология психических состояний: Сб. науч. статей. Вып. 2. Казань. 1999.
16. Психология. Словарь/Под ред. А. В. Петровского, М. Г, Ярощевско-го. 2-е изд. М., 1990,
17. И.Изард К. Эмоции человека. - Пер. с англ.М.: Изд-во МГУ, 1980 г.
18. Коломинский Н.А. Развитие личности учащегося вспомогательной школы. -Киев: Радянська школа, 1978 г.
19. Якобсон П.М. Изучение чувств у детей и подростков.-М.-изд-во 1961 г.
20. Якобсон П.М. Психология чувств.-2-е издание: доп.-И.1958 г.
21. Ильин Е.П. Эмоции и чувства СПб «Питер» 2002.

1. Вступительная статья В.Н. Дружинина к хрестоматии «Психические состояния» под. ред. Л.В. Куликова СПб, Питер 2001. [↑](#footnote-ref-1)
2. Л.В. Куликов Проблема описания психических состояний \\ хрестоматия «Психические состояния» под. ред. Л.В. Куликова СПб, Питер 2001. [↑](#footnote-ref-2)
3. Брушлинский А. В*.* О категориях «непрерывное и прерывное» «качество и количество» в психологии//Категории материалистической диалектики в психологии/Под ред. Л. И. АнцыферовойМ.,1988. [↑](#footnote-ref-3)
4. Каширина Л. В.Основные проблемы в исследовании и оценке функциональных состояний// Проблемыинженерной психологии: Тез. VI Всесоюз. конф. по инженерной психологии«Психологические и психофизиологические характеристики операторской деятельности». Вып. 2. Л., 1984 [↑](#footnote-ref-4)
5. Небылицын В. Д.Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., 1976 [↑](#footnote-ref-5)
6. Ганзен В. А., Юрченко В, Н.Системный подход к анализу, описанию и экспериментальному исследованию психических состояний человека//Психические состояния/Под ред. А. А. Крылова.1981 (Экспер. и прикл. психология; Вып. 10) [↑](#footnote-ref-6)
7. Сосновикова Ю. Е.Психические состояния человека, их классификация и диагностика. Горький, 1975 [↑](#footnote-ref-7)
8. Иолов Т. Экстремальные ситуации и ситуативные особенности поведения личности//Психология личности в социалистическом обществе: личность и ее жизненный путь/Ред. Б.ФЛомов, К. А. Абульханова-Славская. М., 1990 [↑](#footnote-ref-8)
9. Сосновикова Ю. Е.Психические состояния человека, их классификация и диагностика. Горький, 1975 [↑](#footnote-ref-9)
10. Медведев В. И., Парачев А. М*.* Терминология инженерной психологии. Л., 1971 [↑](#footnote-ref-10)
11. Запрожец А. В. Избранные психологические труды. В 2-х т, М., 1986. Т. 1 [↑](#footnote-ref-11)
12. Небылицын В. Д.Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., 1976. [↑](#footnote-ref-12)
13. Марищук В. Л.Функциональные состояния и работоспособность// Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда. Ч. 1 /Под ред. А. А. Крылова. Л., 1974. С. 87-95. [↑](#footnote-ref-13)
14. Ольшанникова А.Е., Рабинович Л. А.Опыт исследования некоторых индивидуальных характеристик эмоциональности/ /Вопросы психологии, 1974,№3. [↑](#footnote-ref-14)