**ложеп**

**Содержание страница**

Введение \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ 3

Глава I. Проблемы детской тревожности в психологии \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_ 6

1.1. Понятие тревожности в психологических исследованиях\_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ 6

1.2. причины возникновения тревожности и особенности

ее проявления у детей дошкольного возраста\_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_ 12

Глава II. Проблемы общения с взрослыми и сверстниками

тревожных детей\_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ 22

2.1 общая характеристика общения с взрослыми

и сверстниками в детском возрасте\_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ 22

2.2 Особенности общения и поведения тревожных детей\_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ 33

Глава III. Экспериментальное изучение проблемы

влияния эмоциональной тревожности на специфику

общения дошкольников с взрослыми и сверстниками\_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ 36

3.1 Организационные аспекты эксперимента\_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_36

3.2 Анализ результатов экспериментального исследования

Особенностей общения со сверстниками и взрослыми у тревожных

Детей дошкольного возраста\_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ 39

Заключение\_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_ 50

Литература\_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ 54

Приложение \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_\_ \_ 56

Введение

По данным исследователей в области психологии можно говорить о том, что в современном обществе с каждым днем увеличивается количество тревожных детей, которые существенно отличаются от своих сверстников повышенным беспокойством, неуверенностью в себе и эмоциональной неустойчивостью. Изучение проблемы тревожности показывает, что психологическое самоощущение детей характеризуются нехваткой любви, теплых и надёжных отношений в семье, эмоциональной привязанности. Большинство детей склонны к проявлению признаков неблагополучия, напряженности в контактах, страхам, тревоге, регрессивным тенденциям.

Устойчивая тревожность и постоянные интенсивные страхи детей относятся к числу наиболее частых поводов обращения к психологу детского сада. При этом в последние годы по сравнению с предшествующим периодом количество таких обращений существенно увеличилось. О возрастании тревожности и страхов у детей свидетельствуют и специальные экспериментальные исследования.

Изменилось и «качество» тревожности. В настоящее время значительно возросла выраженность форм тревоги, имеющих глубинный характер, то есть наиболее тяжелых и в наименьшей степени поддающихся преодолению.

В дошкольном детстве тревожность, как правило, не является устойчивой чертой характера, но именно с этого момента отмечается рост количества детей с высоким уровнем тревожности, что естественно создает угрозу, как психическому здоровью личности ребенка, так и сказывается, на качестве социального функционирования личности.

Поэтому **объектом** изучения мы определили тревожность и особенности ее проявления в детском возрасте.

Под влиянием тревожности у дошкольников возрастают значительные неблагополучия в коммуникативной сфере.

У ребенка снижается возможность в полноценном удовлетворении, такой важной потребности дошкольного детства, как общение. Мы же знаем, что общение является важнейшим условием в развитии ребенка. Надстраиваясь над врожденными особенностями ребенка, полноценное общение между взрослыми и ребенком не только способствует ходу нормального развития, но и может быть «лекарством» при неблагополучном генетическом фоне.

Опыт первых отношений является тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности ребенка. Именно он определяет характер отношения человека к себе, к другим, к миру в целом. Далеко не всегда этот опыт складывается удачно. У детей имеющих по тем или иным причинам высокий уровень тревожности уже в дошкольном возрасте формируются проблемы в коммуникативной деятельности, вследствие чего возникают весьма печальные отдаленные последствия. Вовремя определить проблемные формы межличностных отношений и помочь ребенку преодолеть их - важнейшая задача родителей и педагогов. Для этого необходимо знать возрастные особенности общения детей, нормальный ход развития общения со сверстниками, а также психологические причины различных проблем в отношениях с другими детьми.

**Целью** исследования является изучение особенностей общения тревожных детей с взрослыми и сверстниками.

**Предметом исследования** – особенности общения дошкольников с взрослыми и сверстниками

**Гипотеза:** под воздействием тревожности коммуникативный потенциал ребенка как бы парализуется, не проявляется в должной мере, что неизбежно сказывается как на протекании общения, так и на его развитии.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы исследования необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать и систематизировать литературные источники по проблемам общения и тревожности
2. Выявить причины возникновения детской тревожности и особенности её проявления.
3. Изучить феномен общения и его роль в психическом развитии ребенка.
4. Рассмотреть специфику и особенности общения ребенка с взрослыми и сверстниками
5. Исследовать экспериментально особенности общения тревожных детей дошкольного возраста с взрослыми и сверстниками.

В своей работе использовала методы:

1. Изучение и анализ теоретической литературы

2. Анализ и обобщение материала полученного практическим путем

3. Наблюдение

4. практический метод (эксперимент)

Глава 1. Проблемы детской тревожности в психологии

1.1 понятие тревожности в психологических исследованиях.

Проблема тревожности является одной из наиболее актуальных проблем в современной психологии. Ей посвящено значительное количество исследований.

Тревожность – состояние которому свойственно нервно-психическое напряжения, когда нейтральная ситуация воспринимается человеком как угрожающая.

В психологическом словаре дано следующее определение тревожности: это индивидуальная психологическая особенность, заключающаяся в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и в таких, которые к этому не предрасполагают.

На психологическом уровне тревожность ощущается как напряжение, озабоченность, беспокойство, нервозность и переживается в виде чувств неопределенности, беспомощности, бессилия, незащищенности, одиночества, грозящей неудачи, невозможности принять решение.

На физиологическом уровне реакция тревожности проявляется в усилении сердцебиения, учащении дыхания, увеличении минутного объема циркуляции крови, повышении артериального давления, возрастании общей возбудимости, снижении порога чувствительности, когда ранее нейтральные стимулы приобретают отрицательную эмоциональную окраску [1с. 64].

В работах психологов по исследованию тревожности можно встретить много версий, объясняющих это понятие. Но большинство из них сходятся в признании необходимости рассматривать тревожность дифференцированно – как ситуативное явление и как личную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики.

Так в своих исследованиях А.М. Прихожан считает, что тревожность - это «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности». (Макшанцева, 1998).

Макшанцева различает тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента[2.с.29].

По определению Р.С. Немова, «тревожность - постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях»[3.стр30].

А.В. Петровский определял тревожность как “склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующуюся низким порогом возникновения реакции тревоги и один из основных параметров индивидуальных различий”. По мнению А.В. Петровского тревожность обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности[4.].

Современные исследования тревожности направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа тревожности, как результата взаимодействия личности и ее окружения (Петровский, 1990).

Н. Аракелов рассматривает тревожность - как черту личности, которая связана с генетически детерминированными свойствами функционирующего мозга человека, обуславливающими постоянно повышенным чувством эмоционального возбуждения, эмоций тревоги(Аркелов, 1997).

Т.В. Драгунова, Л.С. Славина, Е.С. Макслак, М.З. Неймарк показывают, что аффект становится препятствием правильного формирования личности, поэтому очень важно его преодолеть[3].

Отечественные психологи, в отличие от зарубежных исследователей, показывают, что отрицательные переживания, ведущие к трудностям в поведении детей, не являются следствием врожденных агрессивных или сексуальных инстинктов, которые "ждут освобождения" и всю жизнь довлеют над человеком.

Эти исследования можно рассматривать как теоретическую базу для понимания тревожности, как результат реальной тревоги, возникающей в определенных неблагоприятных условиях в жизни ребенка, как образования, возникающие в процессе его деятельности и общения. Эти проявления тревожности носят социальный характер.

Проблема тревожности имеет и другой аспект, - психофизиологический.

Большое число авторов считают, что тревога является составной частью состояния сильного психического напряжения – "стресса".

Отечественные психологи, изучавшие состояние стресса, внесли в его определение различные толкования. При всех различиях в толковании понимания "стресса", все авторы сходятся в том, что стресс - это чрезмерное напряжение нервной системы, возникающее в весьма трудных ситуациях. Ясно потому, что стресс никак нельзя отождествлять с тревожностью, хотя бы потому, что стресс всегда обусловлен реальными трудностями, в то время как тревожность может проявляться в их отсутствии. И по силе стресс и тревожность - состояния разные. Если стресс - это чрезмерное напряжение нервной системы, то для тревожности такая сила напряжения не характерна.

Можно полагать, что наличие тревоги в состоянии стресса связано именно с ожиданием опасности или неприятности, с предчувствием его. Потому тревога может возникнуть не прямо в ситуации стресса, а до наступления этих состояний, опережать их.

Тревожность, как состояние, есть ожидание неблагополучия. Однако тревога может быть различной в зависимости от того, от кого субъект ожидает неприятности: от себя (своей несостоятельности), от объективных обстоятельств или от других людей[5].

Важный факт: во-первых, как при стрессе, так и при фрустрации, авторы отмечают у субъекта эмоциональное неблагополучие, которое выражается в тревоге, беспокойстве, растерянности, страхе, неуверенности. Но эта тревога всегда обоснованная, связанная с реальными трудностями. И.В.Имедадзе прямо связывает состояние тревоги с предчувствием фрустрации. По ее мнению, тревога возникает при антиципации ситуации, содержащей опасность фрустрации актуализированной потребности[3].

Таким образом, стресс и фрустрация при любом их понимании включают в себя тревогу.

Подход к объяснению склонности к тревоге с точки зрения физиологических особенностей свойств нервной системы мы находим у отечественных психологов. В лаборатории И.П.Павлова, было обнаружено, что, скорее всего нервный срыв под действием внешних раздражителей происходит у слабого типа, затем у возбудимого типа и меньше всего подвержены срывам животные с сильным уравновешенным типом с хорошей подвижностью.

Данные Б.М.Теплова также указывают на связь состояния тревоги с силой нервной системы. Высказанные им предположения об обратной корреляции силы и чувствительности нервной системы, нашло экспериментальное подтверждение в исследованиях В. Д. Небылицина (Б. М.Теплов, 1957).Он делает предположение о более высоком уровне тревожности со слабым типом нервной системы[6].

Особый интерес представляет исследование В.А. Бакеева, проведенное под руководством А.В. Петровского, где тревожность рассматривалась в связи с изучением психологических механизмов внушаемости. М.С. Каган рассматривает тревогу как врожденную реакцию на опасность, присущую каждой личности, с другой стороны - ставит степень тревожности человека в зависимость от степени интенсивности обстоятельств (стимулов), вызывающих чувство тревоги, с которыми сталкивается человек, взаимодействуя с окружающей средой. Можно рассматривать состояние страха, беспокойства и тревоги как реакцию субъекта на события, происходящие непосредственно в окружающей обстановке. Различия между этими явлениями не делается. Беспокойство присуще уже младенцу, когда он слышит громкий звук, испытывает внезапное перемещение или потерю опоры, а также другие внезапные раздражители, к которым организм оказывается неподготовленным. Однако маленький ребенок остается нечувствительным ко многим стимулам, которые могут его потенциально тревожить в более позднем возрасте[7].

Если рассматривать тревогу или тревожность как состояние, переживание, или как более или менее устойчивую особенность личности, то несущественно, насколько она адекватна ситуации. Переживание обоснованной тревоги, по-видимому, не отличается от необоснованного переживания. Субъективно же состояния равны. Но объективно разница очень велика. Переживания тревоги в объективно тревожной для субъекта ситуации - это нормальная, адекватная реакция, реакция, свидетельствующая о нормальном адекватном восприятии мира, хорошей социализации и правильном формировании личности. Такое переживание не является показателем тревожности субъекта. Переживание же тревоги без достаточных оснований означает, что восприятие мира является искаженным, неадекватным. Адекватные отношения с миром нарушаются. В этом случае речь идет о тревожности как особом свойстве человека, особом виде неадекватности.

Выделяют два основных вида тревожности.Ситуативная тревожность, то есть порожденная некоторой конкретной ситуацией, которая объективно вызывает беспокойство. Данное состояние возникает у любого человека в преддверии возможных неприятностей и жизненных осложнений. Это состояние не только является вполне нормальным, но и играет свою положительную роль. Оно выступает своеобразным мобилизирующим механизмом, позволяющим человеку серьезно и ответственно подойти к решению возникающих проблем.

Ненормальным является скорее снижение ситуативной тревожности, когда человек перед лицом серьезных обстоятельств демонстрирует безалаберность и безответственность, что чаще всего свидетельствует об инфантильной жизненной позиции, недостаточной сформулированности самосознания.Личностная тревожность. Она может рассматриваться как личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают. Она характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное[7].

Ребенок, подверженный такому состоянию, постоянно находится в настороженном и подавленном настроении, у него затруднены контакты с окружающим миром, который воспринимается им как пугающий и враждебный.

Изучив подходы разных ученых к проблеме тревожности, мы можем сделать вывод, что в понимании тревожности можно проследить два подхода - понимание тревожности как изначально присущее человеку свойство и понимание тревожности как реакцию на враждебный человеку внешний мир, то есть выведение тревожности из социальных условий жизни. Таким образом, если рассматривать тревожность, как состояние, переживание или как устойчивую характеристику личности, то можно сказать, что на первый взгляд переживание обоснованной тревоги, не отличается от необоснованного переживания на физиологическом уровне, человек испытывает волнение, страх, головокружение и другие симптомы. Но объективно разница очень велика. Переживание тревоги в объективно тревожной для человека ситуации - это нормальная, адекватная реакция, реакция, свидетельствующая о нормальном адекватном восприятии мира, хорошей социализации и правильном формировании личности. Такое переживание не является показателем тревожности личности. Переживание же тревоги без достаточных оснований означает, что восприятие мира является искаженным неадекватным. Отношения с миром, с социальным окружением нарушаются. В этом случае речь идет о тревожности, как особой, устойчивой характеристики личности субъекта, возникновению которой способствует ряд причин.

1.2 Причины возникновения тревожности и особенности ее проявления у детей дошкольного возраста

Эмоции играют важную роль в жизни детей: помогают воспринимать действительность и реагировать на нее. Проявляясь в поведении ребенка, они информируют нас взрослых, о том, что ребенку нравится, сердит или огорчает его. От простых базовых чувств возникающих у ребенка в младенчестве по мере его роста и развития к дошкольному возрасту эмоциональный мир ребенка становится разнообразнее и богаче, он переходит к более сложной гамме чувств, радуется, сердится, восторгается и удивляется, ревнует, грустит. В дошкольном 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.[5]

С другой стороны, ребенок овладевает умением сдерживать бурные и резкие выражения чувств. Пятилетний ребенок, в отличие от двухлетнего, уже может показать не показать 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.

Несмотря на это, эмоции, которые испытывают дошкольники, легко прочитываются у них на лице, в их 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 благополучия ребенка дает психологу эмоциональный фон, который может быть положительным или отрицательным. Отрицательный фон характеризуется подавленностью, плохим настроением, растерянностью. Одной из причин такого эмоционального состояния ребенка может быть проявление повышенного уровня тревожности.

Наряду с попытками прийти к согласованному определению для описания тревоги, исследователи пытаются выявить, в чем кроются истинные причины возникновения этого состояния. Среди возможных причин называются физиологические и индивидуальные особенности детей, взаимоотношения со сверстниками и родителями, влияние социальной среды. Т.Д Марцинковская, кроме выше перечисленных, выделяет в качестве причины побуждающей возникновение тревожности сложности, возникающие в период прохождения кризиса трех лет.[8]

В процессе развития личности каждого ребенка существуют стабильные и критические периоды – кризисы, во время которых в плавном процессе становления психики детей, происходит резкий скачек, приводящий на новый уровень своего развития. В любом кризисе выделяются две фазы: негативная и позитивная. В процессе кризиса трех лет ребенок начинает ощущать себя индивидуальностью, осознает, что уже может многое может сделать самостоятельно. Всем своим поведением ребенок утверждает: «Я сам хочу сделать то или иное действие, пусть, даже если это плохо получается». В этот период у ребенка может сформироваться либо чувство самостоятельности, автономности от взрослого, либо, при неблагоприятных условиях, чувство зависимости от него. В случаях, когда взрослый не поддерживает попытки самостоятельности, у детей появляются первые признаки негативизма, упрямства, агрессии, тревожности, т.е. происходит фиксация на негативном этапе кризиса. Поэтому в данный период гиперопека, авторитарность, непосильные требования и резкая критика со стороны взрослого не только препятствует нормальному развитию самосознания и самооценки детей, но и приводят к тому, что негативизм, упрямство, тревожность становятся устойчивыми свойствами личности ребенка [2стр5].

При понимании тревожности как свойства темперамента («психодинамическая» тревожность, по терминологии В.С.Мерлина ) в качестве основных факторов возникновения тревожности признаются природные предпосылки – свойства нервной систем и эндокринной систем, в частности слабость нервных процессов (Н.Н.Данилова, 1992; В.С.Мерлин, 1986). Так дети, по своей природе имеющие меланхолический или холерический тип темперамента чаще других могут иметь высокий уровень тревожности. Т.Д Марцинковская в качестве причин тревожности обусловленных психодинамическими свойствами называет индивидуальные особенности детей и их личностные качества. Так дети, имеющие повышенную чувствительность (сензитивность) очень остро реагируют на происходящие вокруг них события, он чувствителен не только к обидам, нанесенным ему, Но и проявляет не меньшую чувствительность по отношению к окружающим его людям.

Исследуя влияние природных предпосылок на возникновение тревожности (Мусина И.А., 1994; Рейковский Я., 1979, Спилбергер Ч.Д. и другие) считают, что состояние тревоги продуцируют влияние двух факторов: безусловных, таких как вегетативное, или « психовегетативное», реагирование и так же обусловленных какими либо факторами в жизни человека.[2]

Так Е.Савина на первое место среди причин вызывающих детскую тревожность ставит неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью. Так отвержение, непринятие матерью ребенка вызывает у него тревогу из-за невозможности удовлетворения потребности в ласке, в любви и защите. В этом случае у ребенка возникает страх: ребенок ощущает условность материнской любви, ребенок думает, что если он что-то сделает плохо, его не будут любить.[9]

Высока вероятность воспитания тревожного ребенка родителями, осуществляющими воспитание по типу гиперпротекции (чрезмерная защита, мелочный контроль, большое количество ограниченных 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-то не так, т.е. испытывает чувство тревоги, которое может закрепиться и перерасти в стабильное личностное образование - тревожность.

Не менее губительное влияние оказывает чрезмерная похвала, если одобрять ребенка во всем без разбора, не указывая на сделанные им ошибки, то у ребенка сформируется неадекватная самооценка, уже в дошкольном возрасте завышенная самооценка может сопровождаться страхом несоответствать ей, не получать привычной похвалы, когда задание выполнено не слишком хорошо. Привыкнув к постоянной похвале, ребенку будет трудно существовать без нее.

Воспитание по типу гиперопека, 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. (Т. В. Лаврентьева 1996)

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. (Захаров А.И.1997г.)

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.

Причиной тревожности у детей может быть конфликтная атмосфера в семье (если супруги ссорятся между собой), и неудовлетворенность взрослых в семье своим уровнем дохода, работой, образом жизни.[10]

Почти у всех детей вызывает резкое повышение тревожности развод родителей. Особенно травматично протекает этот период для тревожного ребенка, если взрослые не могут договориться между собой, и непоследовательны в своем поведении. Например, если папа обещает завтра пойти с дочерью в парк, но потом пропадает на неделю, решая свои проблемы, или если мама, когда подходит время встречи с папой, начинает убеждать девочку, что ей нужно сегодня подготовиться к занятиям или сделать еще что-нибудь полезное (вместо полноценного досуга с отцом).

Неминуемо тревожность (и другие проблемные черты) возникнет у детей в семьях, где нет согласия между взрослыми по вопросам воспитания или их действия спонтанны и непоследовательны. Отец считает, что за совершенный ребенком проступок его надо наказать домашним арестом на неделю, мама в принципе согласна, но считает меру слишком суровой и втайне от папы ее смягчает (если ребенок ведет себя хорошо, то она позволяет ему ходить в гости к другу), а бабушка игнорирует полученные ребенком запреты вовсе и отпускает его куда угодно, когда родители отсутствуют. Причем в следующий раз позиции взрослых могут меняться на противоположные. Если ребенок попадает в такие ситуации систематически, то он, либо становится тревожным (не понимает, какую реакцию семьи на свой поступок встретит на этот раз), либо начинает манипулировать взрослыми, учитывая их слабости и отношения между собой.

Если в силу тех или иных причин в семье обстановка сложится так, что за короткий промежуток в жизни ребенка происходит много перемен, к которым ему приходится адаптироваться. Так, если сложить вместе переезд в другой город, замену бабушки няней, выход мамы на работу и начало обучения в первом классе, то нужно ли говорить, что результатом такой "суммы" может стать повышенная тревожность даже у вполне спокойного и эмоционально устойчивого ребенка.[10]

К пяти-шести годам дети благодаря играм, начинают осознавать, что существует определенная социальная система отношений. Появление собственных мотивов, целей, стремлений имеет для него большое значение, помогает формированию его самосознание, развитию интеллекта, созданию более полного и правильного образа мира и своего места в нем. Однако именно эти качества могут стать и причиной тревоги личности дошкольника. Если семейное воспитание складывается из одних запретов, то у одних детей (например, с выраженной экстрпунитивностью) это принимает форму постоянной агрессии и желание противоречить взрослому, у других форму постоянной тревоги, вызванной сознанием своей вины. Когда в сознании ребенка сосуществуют одновременно два мотива (например, желание сделать по своему и желание получить похвалу взрослого), постоянное одергивание со стороны взрослого не дает возможности ребенку реализовать оба этих мотива, что приводит к возникновению тревоги и неуверенности у большинства детей независимо от их индивидуальности.

Одним из условий бесконфликтного развития личности является положительное отношение к себе, наличие точных знаний о себе. В этом случае самооценка совпадает с оценкой окружающих. Родителям надо помнить, что постоянные замечания, одергивания, недооценка его стараний, могут вызвать у детей неуверенность в себе, повышенную тревожность, чувство вины, что в общей массе может привести уже в дошкольном возрасте к комплексу неполноценности.

Родители и воспитатели в дошкольных учреждениях должны знать и понимать, что в дошкольном детстве помимо самооценки начинает формироваться уровень притязаний. У тревожных, закомплексованных детей занижается не только самооценка, но и уровень притязаний во всех видах деятельности. Страх не быть оцененными по достоинству сковывает таких детей, они бояться показать свои знания и умения, даже если могут сделать что-то хорошо. Боязнь сделать что-то не так – это не боязнь наказания. Это страх потерять любовь близкого человека, который приводит к развитию постоянной тревоги, формированию комплекса неполноценности и комплекса потери матери. Часто родители сами провоцируют этот страх, стремясь добиться послушания, таким образом, взращивают тревогу, боязнь новых людей, сравнение с которыми он опасается не выдержать. При этом всякое новое дело, требующее определенных усилий, может вызывать у ребенка слезы, бессонницу и даже температуру и рвоту.

Марцинковская выделяет еще тревоги и страхи мальчиков, при воспитании которых родители (чаще отцы) устанавливают холодный, отстраненный тип общения. Требуя от мальчиков сдержанности чувств, ассоциируя это с мужским стилем поведения, когда поцелуи и нежность исключаются вообще. Высказывания типа «Не плачь, ты не девочка», «Будь настоящим мужчиной, умей дать сдачи» и т.д. мало подходят для детей дошкольного возраста. Как уже подчеркивалось раньше, для детей важно ощущать привязанность родителей, их тепло, особенно матери, что создает у них уверенность в своей защищенности, развитие смелости, умения рисковать и настаивать на своем, то есть тех качеств, которые обычно и хотят воспитать в мальчике. Холодность и отсутствие нежности плохо влияют на всех детей, но особенно плохо, когда таким путем родители своего мягкого и чувствительного мальчика пытаются сделать жестким и агрессивным. В этом случае тревога мальчика усугубляется тем, что он не только не соответствует требованиям взрослых, но и идеалу мужчины вообще, что приводит к формированию комплекса «Я плохой». Неспособность выполнить требования сопровождается у них усилением тревожности. Страхи множатся, и ребенок все более утверждается, что он трус. Как не парадоксально, именно нежность и ласка матери не только его еще большей «нюней», но придадут ему некоторую уверенность и вызовут желание заслужить эти проявления одобрения и в дальнейшем.[8]

Детскую тревожность вызывает ситуация непринятия со стороны сверстников. Ребенок считает: в том, что его не любят, есть его вина. Заслужить любовь ребенок будет стремиться с помощью положительных результатов, успехов в деятельности. Если это стремление не оправдается, то тревожность ребенка увеличивается.

Ситуация соперничества, конкуренции, вызывает особенно сильную тревожность. Дети, попадая в ситуацию соперничества, стремятся любой ценой достигнуть самых высоких результатов.

Ситуация повышенной ответственности. Когда тревожный ребенок попадает в нее, его тревога обусловлена страхом не оправдать надежду, ожиданий взрослого и быть им отвергнутым.

У детей с данным уровнем тревожности формируется установочное отношение к себе как слабому, неумелому. В свою очередь это порождает общую установку на неуверенность в себе. Ребенок боится совершить ошибку, в нем нет уверенности цельного человека. Неуверенность в себе - одно из проявлений заниженной самооценки.

Тревожность окрашивает в мрачные тона отношение к себе, другим людям и действительности. Ребенок уже не только неуверен в себе, но и недоверчив ко всем и к каждому. Для себя тревожный ребенок не ожидает ничего хорошего. И все это при обостренном и больном чувстве достоинства. Теперь он все преломляет через призму тревожности, мнительности. Личность с повышенным уровнем тревожности, а именно с личностной тревожностью склонна воспринимать угрозу своей самооценке. Как правило, у нее формируется неадекватная заниженная самооценка.

Очевидно, что дети, имеющие такую самооценку, находятся в постоянном психическом перенапряжении, которое выражается в состоянии напряженного ожидания неприятностей, нарастающей, несдерживаемой раздражительности, эмоциональной неустойчивости.

Тревожные дети отличаются частыми проявлениями беспокойства и тревоги, а также большим количеством страхов, причем страхи и тревога возникают в тех ситуациях, в которых ребенку, казалось бы, ничего не грозит. Тревожные дети отличаются особой чувствительностью.

Они очень чувствительны к своим неудачам, болезненно и остро реагируют на них, склонны отказываться от той деятельности, в которой испытывают затруднения. У таких детей можно заметить заметную разницу в поведении на занятиях и вне занятий. Вне занятий это живые, общительные и непосредственные дети, на занятиях они зажаты и напряжены. Отвечают на вопросы воспитателя тихим и глухим голосом, могут даже начать заикаться. Речь их, может быть как очень быстрой, торопливой, так и замедленной, затрудненной.

Часто такие дети имеют склонность к вредным привычкам невротического характера (они грызут ногти, сосут пальцы, выдергивают волосы, занимаются онанизмом). Манипуляция с собственным телом снижает у них эмоциональное напряжение, успокаивают. [11]

У тревожных детей серьезное, сдержанное выражение лица, опущенные глаза, на стуле, как правило, они сидят аккуратно, стараются не делать лишних движений, не шумят, предпочитают не обращать на себя внимание окружающих, они избегают контактов со сверстниками и взрослыми, малоинициативные, замкнутые.

Как уже говорилось выше вся жизнь человека проходит в общении и межличностных контактах, и от того, как ребенок выстраивает свои отношения с другими людьми, будь то сверстники или взрослые, во многом зависит не только их успех, но и эмоциональное благополучие. В дошкольном возрасте большинство детей осваивают элементарные навыки общения, у них формируются коммуникативные умения. В то же время мы сталкиваемся с трудностями в общении у тревожных детей.

При общении такой ребенок почти не улыбается или делает это заискивающе, голова и плечи опущены, выражение лица грустное или индифферентное. Ребенок часто плачет, легко обижается, иногда без видимой причины. Он много времени проводит один, ничем не интересуется, подавлен, не инициативен, с трудом входит в контакт.

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

На основании изложенного мы можем сделать вывод, что причины возникновения тревожности можно поделить на две группы: причины, носящие физиологический характер к ним можно отнести темперамент ребенка, его индивидуальные особенности, сложности, возникающие в период возрастного кризиса трех лет; ко второй группе причин мы отнесем причины социального характера такие как: нестабильная семейная ситуация (частые ссоры и конфликты близких людей), авторитарность, жесткие чрезмерные требования со стороны взрослого, холодность, отгороженность близкого человека, неумение или нежелание показать ребенку свою любовь, сильный испуг, стресс или аффективная ситуация, пережитая ребенком. Все эти причины связаны между собой, одна может порождать другую. Так конфликтные ситуации в семье приводят к возникновению тревоги у детей эмоциональных, чувствительных, т.е имеющих определенные индивидуальные особенности. Под воздействием той или иной группы причин у детей складывается показатель высокого уровня тревожности, способствующий нарушению эмоционального благополучия ребенка, в результате чего у ребенка возникают трудности в коммуникативной деятельности.

**Глава 2.проблемы общения с взрослыми и сверстниками тревожных детей**

2.1 общая характеристика общения с взрослыми и сверстниками

в детском возрасте

Общение имеет большое значение в формирования психики ребенка, ее развитии и становлении человека как личности. Согласно позиции Л.С.Выготского, социальный мир и окружающие взрослые являются органически необходимым условием человеческого развития. Ребенок изначально включен в общественные отношения, и чем он младше, тем более социальным существом является. Такое понимание процесса психического развития выдвигает на первый план роль общения с взрослым. Однако для Л.С.Выготского и его последователей взрослый выступал как посредник между ребёнком и культурой и, не смотря на всеобщее признание роли общения с взрослым в психическом развитии ребенка, сам процесс общения не исследовался. Этот пробел восполнила М.И.Лисина. Именно ее трактовку понятия общения мы будем использовать в своей работе. По М.И.Лисиной, общение это взаимодействие двух людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата.[13]

Помимо взаимодействия двух людей при общении наиболее важной характеристикой его служит то, что каждый его участник активен и выступает как субъект. Для общения характерно также то, что каждый из участников общения выступает как личность, а не как физический предмет, тело. На эту особенность в общении обратили внимание Е.О.Смирнова (Мышление и общение.1973), А.А.Бодалев(1965)и другие психологи. Б.Ф.Ломов утверждает, что «общение есть взаимодействие людей, вступающих в него как субъекты»[14]. Для общения необходимы, по крайней мере, два человека, каждый из которых выступает как субъект. По А.С.Золотняковой, общение является коммуникативно-регулятивным процессом, посредством которого передаются социальные ценности, и регулируется их усвоение индивидом и социальной системой. Несколько иной представляется точка зрения А.А.Бодалева, который предлагает рассматривать общение как взаимодействие людей, содержанием которого является обмен информацией с помощью различных средств коммуникации для установления взаимоотношений между ними [14]. Н.И. Конюхов определяет общение как: «осуществляемое знаковыми средствами взаимодействие субъектов, вызванное потребностями совместной деятельности и направленное на значимое изменение в состоянии, поведении и личностно- смысловых образованиях партнера».

В своей работе мы будем придерживаться определения понятия общения как деятельности. Поэтому синонимом общения для нас является термин коммуникативная деятельность.

В 1970-е годы широко обсуждался вопрос о соотношении двух ведущих категорий психологической науки – общение и деятельности. Применяя концепцию А.Н.Леонтьева к анализу общения как к особому виду деятельности, М.И.Лисина предложила свое решение в вопросах общения: она стала рассматривать общение как особый вид деятельности.[16] При этом М.И.Лисина выделяет в общении основные структурные компоненты.

**Предмет общения** – другой человек, партнер по общению как субъект деятельности.

**Потребность в общении** – стремление человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке. Люди узнают о себе и об окружающих благодаря разнообразным видам деятельности, так как человек проявляется в каждом из них. Но общение играет в этом отношении особую роль, потому что направлено на другого человека как на свой предмет, и, будучи двусторонним процессом, приводит к тому, что познающий и сам становится объектом познания и отношения других участников общения.

**Мотивы общения** – те качества партнера, которые, выявились в процессе общения, удовлетворяют потребность в общении.

М.И.Лисина указывает на три группы мотивов:

1. Познавательные - в которых взрослый выступает как источник сведений и организатор новых впечатлений ребенка

2. Деловые - где взрослый является партнером по совместной практической деятельности, помощником и образцом правильных действий.

3. Личностные – когда взрослый предстает как личность, член общества, представитель определенной группы.

**Задачи общения** – это та цель, на достижение которой в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения.

**Средства общения** те операции, с помощью которых осуществляются действия общения (экспрессивно-мимические, предметно-действенные, речевые).

**Продукты общения** – образования материального и духовного характера, создающиеся в итоге общения. К ним относится, прежде всего, тот результат, о котором упоминается в определении общения, но также и взаимоотношения, избирательные привязанности и что самое главное, образ самого себя и других людей – участников общения.

**Действия общения** – это единица коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на него как на свой объект. Две основные категории действий общения – инициативные акты и ответные действия.

Чтобы общаться с другими людьми, необходимо грамотно выстроить свой коммуникативный акт, и иметь представление о правильном и неправильном его выстраивании.

А..Б Добрович предлагает рассматривать акт коммуникации путем последовательной смены фаз коммуникативного акта, и предлагает рассматривать их следующим образом:

* фаза взаимонаправленности – выбор партнера как объекта коммуникативной деятельности и формирование направленности коммуникативного действия;
* фаза взаимоотражения – психическое отражение партнера, как главного в ситуации действия;
* фаза взаимоинформирования – информирование партнера и прием ответной информации от него;
* фаза взаимоотключения – выход партнеров из коммуникативного акта, если побудительные мотивы контакта исчезли.[17]

Если у ребенка сформированы необходимые коммуникативные умения, то он сможет выстроить полноценный, качественный акт общения.

Качество общения человека определяется (по В.Руденскому) его коммуникативным потенциалом. Коммуникативный потенциал – это совокупная характеристика возможностей человека, представляющая собой единство трех составляющих: коммуникативных свойств личности (мотивационно-потребностная составляющая), коммуникативной компетентности (представления о нормах и правилах эффективного общения) и коммуникативных способностей (поведенческая составляющая, область умений).

Таким образом, мы можем определить общение как сложный многоплановый психологический феномен, проявляющийся во взаимодействии конкретных личностей, определенным образом отражающих друг друга, относящихся друг к другу и воздействующих друг на друга, с учетом необходимых правил и коммуникативных умений. Без использования, которых невозможно выстроить полноценный коммуникативный акт.

Многие исследователи в области коммуникативной деятельности, не дают определенное понятие коммуникативных умений, а лишь перечисляют сами умения. Так Е.В.Сидоренко выделяет следующие коммуникативные умения, которые необходимо развивать для организации полноценного общения:

1.умение задавать вопросы

2умение вести разговор

3.умение оптимизировать партнёра к прояснению его позиции

4.умение вступать в контакт

5.умение слушать и понять то, что говорил партнёр

6.умение воспринимать и понять то, что партнёр не в состоянии был выразить

7.умение передать партнёру, что его услышали и поняли

8.умение выравнивать эмоциональное напряжение в беседе. Таким образом, коммуникативные умения нужны для того, чтобы организовать полноценное общение, преодолеть проблемы общения: слушания, понимания, самовыражения, действия.[14]

Ю.В.Филиппова предлагает рассматривать коммуникативные умения как составляющую коммуникативных способностей и включающую в себя умение адресовать сообщение, чтобы привлечь к себе внимание собеседника, доброжелательность и аргументированность общения, умение заинтересовать собеседника своим мнением, принять его точку зрения, умение критично относится к собственному мнению, действиям, высказываниям, умение слушать, эмоционально сопереживать, а также разрешать конфликтные ситуации.[15]

Систему коммуникативных умений можно представить и в виде двух подсистем:

**1**. умение воспринимать коммуникативные сигналы (вербальные, невербальные, паралингвистические)

**2.** умение производить коммуникативные сигналы (вербальные, невербальные, паралингвистические).

За основу развития общения, развитие коммуникативного потенциала мы возьмем идею Лисиной, она считает, что развитие коммуникативного потенциала у детей происходит через освоение и смену форм общения как со взрослым так и со сверстником.

По данным исследователей РузскойА.Г., СмирновойЕ.Ю., РепинойТ.А., коммуникативные контакты с взрослыми и сверстниками у дошкольников качественно видоизменяются. Коммуникативную деятельность на определенном этапе развития, в совокупности с ее качественными характеристиками М.И.Лисина называет формой общения.[29]

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| S общения | Параметры коммуникативной деятельности | | | | | | | |
| форма | возраст | содержание  потребности | ведущий  мотив | средства | | Место в  жизни | |
| **взрослый** | **Внесит.**  **познова- тельная** | **3-5 лет** | **Потребность**  **в доброжела-**  **тельном внимании**  **и уважении**  **взрослого** | **Познова-тельный** | | **речь** | | **Непосредственное общение со взрослым, (вопросы,**  **беседы,**  **разговоры)взрослый становится главным источни**  **ком знаний** |
| **Внесит.**  **личностная** | **5-7 лет** | **Потребность**  **В доброжела-**  **тельном внимании, струдничест**  **ве, уважении взрослого при**  **ведущей роли**  **стремления к**  **сопереживанию и взаимопони-манию,** | **личностный** | | **речь** | | **Непосредственное общение со взрослым**  **Тема: личност**  **ные.**  **Человеческие отношения, нормы поведения, человеческие качества**  **Взрослый выступает**  **для ребенка**  **компетентный судья, знающий: «что такое хорошо, а что плохо»** |
| **Сверстник** | **Эмоциона**  **льно-**  **практичес-кая** | **3-4 года** | **Соучастие**  **ровестника в**  **шалостях, играх,**  **забавах**  **самовыраже-ние,**  **поиск**  **доброжела-тельного внимания**  **сверстников** | **Личност-но-**  **деловой** | | **Эксп-рессив-но-**  **мими-ческие** | | **Совмест**  **ные игры подража**  **ния**  **(прыжки, кривляния, шалости)** |
| **Ситуативно-**  **деловая** | **4-6лет** | **Сотрудни-чество ровестников,**  **Признание**  **Сверстника-ми успехов**  **ребенка** | **Деловой,**  **Личностный**  **позновательный** | | **Ситуа**  **тивная**  **речь**  **эксп-**  **рессивно-**  **мимические** | | **сверстник становится предпочитаемым партнером.**  **Вне контактов со сверстниками невозмож-но осуществлять сюжетную игру, ведущую деятельность, игра имеет два вида вида отношений реальные и игровые.** |
| **Внеситуативно-деловая** | **6-7 лет** | **Сотрудничество и уважение**  **сверстников** | **Деловой,**  **Личност-ный,**  **Познава-тельный** | | **речь** | | **Сверстник по прежнему предпочитаем, но все больше появляется реальных отноше**  **ний, на первое место выходят игры с правилами** |

Анализируя динамику коммуникативной деятельности со взрослым сверстником ее движение от одной формы к другой мы можем говорить, о расширении умений детей пользоваться средствами коммуникации. От эмоционально-экспрессивных в младенчестве к предметно-действенным в раннем детстве, к речевым операциям у дошкольников. С развитием коммуникативной деятельности возникает необходимость решать более сложные коммуникативные задачи. Внеситуативные формы общения требуют от ребенка наращивания коммуникативных умений. Освоение внеситуативно-личностной формы общения вводит ребенка в мир социальных отношений, позволяет усваивать нравственные нормы, ценности, правила. У ребенка формируются умения строить коммуникативный акт с учетом психологической позиции в коммуникации, обращает ребенка к тем социальным нормам, при которых может быть выражена собственная точка зрения, уточнение мнения партнера, его интересы, выражено согласие или несогласие с ним.

Таким образом, М.И. Лисина отмечает, что у детей дошкольного возраста происходит формирование и развитие специальных коммуникативных умений и навыков среди них она выделяет: инициативность, коммуникативную чувствительность, интерес к сверстнику, положительное эмоциональное отношение. Значит, происходит развитие и обогащение коммуникативной деятельности, расширяются коммуникативные возможности, улучшается качество общения, обогащается коммуникативный потенциал ребенка

Исходя из этого ребенок проходя в своем развитии через предлагаемые Лисиной формы общения со взрослым и сверстником все свои приобретенные при этом умения сможет направлять на выстраивание фаз коммуникативного акта.

Такое понимание коммуникативных умений позволяет нам систематизировать их и представить в соответствии с фазами коммуникативного акта.

**Взаимонаправленность:**

**-** потребность в общение**,** интерес к людям

**-**Умение самостоятельно инициировать контакт

- Умение привлечь к себе внимание собеседника

-Умение легко подключиться к инициативам другого человека

-Умение использовать вербальные и невербальные средства для установления контакта

- Умение направлять коммуникативные действия к адресату с учетом ситуации коммуникативной деятельности.

**Взаимоотражение:**

**-** Умение установить контакт, со знакомыми и незнакомыми людьми

-Умение учитывать в ситуации коммуникации интересы партнёра;

-Умение замечать эмоциональное состояние партнёра и учитывать его в ходе коммуникации, проявлять сочувствие, сострадание;

-Умение психологически подключиться к коммуникативной позиции партнёра, поддерживать позицию равенства.

- Умение сознательно применять эмоциональные средства для поддержания общего положительного эмоционального настроя, для выравнивания эмоционального напряжения в коммуникации:

- Умение в доброжелательной форме выражать согласие или несогласие с партнёром;

- умение преодолевать барьеры общения

-Умение давать в социально приемлемой форме положительные ил отрицательные оценки действий партнёра;

**Взаимоинформирование:**

- Умение слушать партнера

- Умение самостоятельно вступить в диалог

- Умение представить и аргументировать свою точку зрения

- Умение заинтересовать партнера своим мнением и принять точку зрения партнера

- Умение критично относиться к своим действиям, высказываниям

- Умение самостоятельно разрешать в приемлемых формах возникающие в ходе общения конфликты

- Умение использовать все разнообразие коммуникативных средств для взаимоинформирования.

**Взаимоотключение:**

**-** Умение завершать коммуникативный акт, учитывая при этом свои интересы и интересы партнера по общению

- Умение адекватно оценить успешность коммуникативного акта, его результатов

- Умение выразить удовольствие коммуникативным актом

- Умение предвосхитить продолжение коммуникации в будущем

Подводя итог, мы можем дать общую характеристику коммуникативному потенциалу, и исходя из этого тем коммуникативным умениям, которые сложились у детей дошкольного возраста в процессе овладения всеми формами общения со сверстниками.

Ребенок старшего дошкольного возраста испытывает потребность в общение, как со взрослыми, так и со сверстниками, с целью удовлетворения своих мотивационных потребностей. Ему присущ интерес, как к сверстнику, так и к взрослому. Ребенок, имеющий достаточно сформированный коммуникативный потенциал легко входит в контакт с детьми и взрослыми, непринужденно осваивается в новой обстановке. Устанавливая контакт, ребенок смотрит в глаза партнеру по общению, обращается к взрослому по имени отчеству, к сверстнику по имени, использует доброжелательный тон. Приветствует по собственной инициативе, благодарит партнера по общению, демонстрирует внимательное отношение к собеседнику, не перебивает говорящего, если перебивает, то не забывает извиняться. Умеет понять эмоциональное состояние партнера (сопереживает), в конфликтных ситуациях не оскорбляет собеседника (пытается разрешить конфликт сам или обращается за помощью к взрослому), последовательно выражает свои мысли, передавая их содержание, умеет внимательно слушать собеседника. Умеет завершать коммуникативный акт, используя социально приемлемые формы прощания.

2.2 Особенности общения и поведения тревожных детей

Психолого-педагогические исследования убедительно показывают важную роль общения в формировании личности ребенка и его взаимоотношений с другими людьми (А.П.Усова , Т.А.Маркова , В.Г.Нечаева и др.). Исследуя особенности общения и взаимоотношений в жизни дошкольников А.А.Рояк отмечает два типа трудностей общения: операциональные и мотивационные.[15]

Трудности общении оказывают, как правило, негативное влияние на установление и поддержание ребенком контактов даже у нормально развивающихся дошкольников. Но в группе детского сада мы можем наблюдать значительный процент детей имеющих высокий уровень тревожности.

Теперь рассмотрим особенности общения тревожных детей. Тревожность как свойство личности во многом обуславливает поведение субъекта. Уровень тревожности показывает внутреннее отношение ребенка к определенному типу ситуаций и дает косвенную информацию о характере взаимоотношений ребенка со сверстниками и взрослыми.

У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности - это так называемая полезная тревожность, назначение которой является обеспечение безопасности субъекта на личностном уровне. Всем известно, как небольшое волнение повышает результативность. Наиболее благоприятным для человека является сочетание умеренной тревожности с уверенностью и хорошей результативностью при признании и положительной оценке другими людьми. В таких случаях человек чувствует себя комфортно, готов на дальнейшие достижения.

Когда же уровень тревожности превышает оптимальный, можно говорить о появлении повышенной тревожности. У детей имеющих повышенный уровень тревожности наблюдаются изменения во всех сферах деятельности, в том числе и коммуникативной.

В ходе наблюдений за детьми, имеющими высокий уровень тревожности можно предположить, что под воздействием тревожности коммуникативный потенциал этих детей как бы парализуется, не проявляется в должной мере, что неизбежно сказывается как на протекании общения, так и на его развитии.

По мнению В.В.Шмидт дети с высоким уровнем тревожности имеют такую же потребность в общение, как и все остальные дети дошкольного возраста, мы можем об этом судить на основании того, что эти дети практически никогда не отказываются от игры со сверстниками и с большим удовольствием вступают в игровую деятельность с ними.[22]

Они, находятся в постоянной тревоге, боятся показаться неумелыми, оказаться предметом насмешки окружающих никогда не проявляют инициативы как в установлении контактов в ситуациях общения, так и в ходе других видов деятельности, со взрослым и сверстником. Поэтому организовать детей на игру, внести свое предложение, отстоять его без помощи взрослого эти дети не могут.

Тревожные дети в силу своей неуверенности, заниженной самооценки, оказываются повышенно внушаемы, поэтому хоть и вступают в контакт со сверстниками лидерские позиции не занимают, и, как правило, оказываются ведомыми, своими сверстниками, выполняют все, что они скажут, не могут, или боятся проявить свою творческую активность, поэтому как в развитии сюжета игры, так и в ее организации занимают подчинительную позицию.[23]

У тревожных детей существуют и другие особенности в коммуникативной деятельности. В ситуациях общения со взрослыми, во время занятий, в специально организованной деятельности где есть оценочная система эти дети замыкаются, теряются, стремятся избежать визуальных контактов, занимают подчинительную позицию. Их внимание сосредоточено на взрослом, они ждут от него указаний к дальнейшим действиям.

В отличие от детей с нормальным уровнем тревожности, у которых акт коммуникативной деятельности выстраивается из последовательно сменяющих дуг друга фаз коммуникативного акта, на основе накопленного коммуникативного потенциала, включающего в себя определенные коммуникативные умения, у детей имеющих высокий уровень тревожности плохо выражены или отсутствуют коммуникативные умения, и как следствие их коммуникативный потенциал намного однообразнее и беднее.

У тревожных детей в общении страдает в первую очередь операциональная сторона, проявляющаяся в отсутствие целого ряда коммуникативных умений, составляющих фазу взаимоотражения. Это прежде всего отсутствие умения установить контакт самостоятельно, адекватно передать информацию, их как правило трудно понять, умение самостоятельно преодолевать барьеры в общении и др. И как следствие это тормозит мотивационные компоненты.

Им свойственно:

- стремление ограничивать себя в контактах, стремится к одиночеству, замкнутости.

-неразвитость инициативности в общении - проявляется в том, что ребенок предпочитает занимать подчинительную позицию во взаимодействии.

- трудности в установлении контакта, особенно в новой ситуации и с незнакомыми людьми.

-зажатость и скованность в общении со взрослыми

-усиление тревожности в деятельности, где есть оценивание, или необходимость проявление инициативы.

-испытывают трудности в формулировании полного ответа

-неумение слушать: постоянные отвлечения, неадекватное восприятие информации.

-неумение преодолевать барьеры общения.

-неумение привлечь внимание партнера по общению.

Таким образом тревожные дети под воздействием страха быть непонятыми, оказаться хуже других, имея заниженную самооценку подавляют в себе потребность в общение и в таком случае чтобы как-то себя реализовать они могут как в большинстве случаев вести себя тихо, скованно, но и проявлять излишнюю прилипчивость в отношениях.

На основании вышесказанного можем сделать вывод: дети, имеющие высокий уровень тревожности имеют свои специфические особенности в общении, испытывают определенные трудности в организации и проведении коммуникативной деятельности, у них снижается уровень овладения коммуникативными умениями, нарушаются операциональные и как следствие мотивационные компоненты общения.

Как мы видим из выше перечисленного, решение проблемы детской тревожности высока и актуальна, и ставит не только психологов, но и педагогов ДОУ перед необходимостью как можно более ранней диагностики уровня тревожности, а так же диагностики коммуникативных навыков и умений. Вследствие чего будут видны нарушения в коммуникативной сфере дошкольника, что позволит педагогу спланировать свою дальнейшую педагогическую деятельность с детьми, имеющими высокий уровень тревожности. Для улучшения качества общения тревожных детей необходимо установление теплых доверительных отношений с ним, тем самым мы сможем создать лучшую основу для полноценного развития личности.

**Глава 3.Эксперементальное изучение проблемы влияния эмоциональной тревожности на специфику общения дошкольников со взрослыми и сверстниками**

**3.1 Организационные аспекты эксперимента**

Экспериментальное исследование констатирующего характера было направлено на выявление влияния эмоциональной тревожности на специфику общения дошкольников со взрослыми и сверстниками. Исследования проводились на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения « Детский сад комбинированного вида № 27 Росинка». Исследования проходили с января - март 2009года. В экспериментальном исследовании принимала группа детей старшего дошкольного возраста.

Таблица №1 Список детей экспериментальной группы

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Ф.И.ребенка | Возраст |
| 1. | Даша Б. | 6лет 2месяца |
| 2. | Соня Г. | 6лет |
| 3. | Дима А. | 5лет 6 месяцев |
| 4. | Сережа Б. | 6лет 1месяц |
| 5. | Настя М. | 6лет 1месяц |
| 6. | Кирилл Ш. | 5лет 8месяцев |
| 7. | Полина Х. | 5лет 3 месяца |
| 8. | Лера М. | 6 лет |
| 9. | Настя К. | 6 лет 1 месяцев |
| 10. | Соня И. | 5 лет 9 месяцев |
| 11. | Ульяна С. | 6 лет |
| 12. | Кирилл К. | 6 лет 4 месяца |
| 13. | Катя К. | 6 лет |
| 14. | Аня С. | 6 лет |
| 15. | Варя З. | 5 лет 8 месяцев |

Исследование состояло из двух этапов. На каждом из этапов использовались определенные методы.

Цель первого этапа: выявление детей имеющих высокий уровень тревожности.

1.Была проведена методика Р.Теммл, М.Дорки и В. Амен «»Выбери нужное лицо» (Приложение №1а). Цель: выявить количественные и качественные показатели тревожности ребенка. Ребенку предлагались поочередно и в строго перечисленном порядке 14 карточек с рисунками, предлагалось посмотреть на изображения и ответить на вопросы, все ответы заносились в протокол.

2.Методика исследования тревожности (по Мерлину В.С.) (Приложение №1б)

Цель: Выявить тревожных детей

Детям предлагалось выполнять задание за определенный период времени, измеряемый при помощи песочных часов, результаты наблюдений заносились в протокол.

По результатам проведения первого этапа дети распределились на две группы. В первую группу вошли дети с высокой тревожностью (условно обозначили А), во вторую группу вошли дети с нормативной тревожностью

( условно обозначили Б).

На втором этапе исследования предполагалось провести исследования по изучению особенностей общения у детей имеющих высокий уровень тревожности.

1.Сначала нами использовалась методика одномоментных срезов (Приложение №2а)

Цель: Изучить особенности свободного общения детей в ситуации: «ребенок-взрослый», «ребенок-ребенок».

В ходе наблюдения фиксировались, ситуации обращения детей ко взрослым и сверстникам, обращалось внимание на характер содержания общения, использования средств во время общения, особенности поведения ребенка.

При выполнении анализа наблюдения учитывались критерии:

* + 1. количество и частота контактов со взрослыми и сверстниками;
    2. соотношение контактов возникающих по собственной инициативе и по инициативе других
    3. интенсивность и экстенсивность контактов
    4. количество контактов, когда ребенок был один

Во время наблюдения за детьми обращалось внимания на коммуникативные умения:

- Умение самостоятельно устанавливать контакт, используя различные средства

- Проявление инициативности

- Легкость или затрудненность при контактирование

- умение слушать собеседника, поддерживать и развивать тему общения, уважать чужую точку зрения, отстоять свою, используя навыки культуры общения.

- Умения самостоятельно разрешать конфликтные ситуации.

- Умение доводить контакт до завершения и завершать его, учитывая не только свои, но и чужие интересы.

- позиция, которую занимает ребенок вовремя контакта

2. На данном этапе предполагалось провести экспериментальную методику «Рукавички» (Приложение №2б)

Цель: Изучение и определение особенностей развития коммуникативных умений, использование вербальных и невербальных средств общения со сверстниками и взрослыми.

Методика включала два варианта: Совместная деятельность со взрослым и совместная деятельность со сверстником. Первым выполнялось задание, которое включало в себя ситуацию взаимодействия со взрослым, затем следовала ситуация взаимодействия со сверстником.

В каждой из ситуаций ребенок должен был украсить предложенное ему силуэтное изображение рукавичек (носочков), так чтоб получилось красиво, нарядно и составили пару.

При анализе результатов проделанной деятельности учитывалось:

1.Проявляет ребенок инициативу или избегает контакта

2.Какую позицию предпочитает занимать ребенок во время взаимодействия (подчинительную, лидера, наравне)

3.Легкость или трудность в установлении контактов, частота и их продолжительность.

4.Умение преодолевать барьеры в общении.

5. Предлагает свой вариант, или делает по образцу партнера.

6.Умение осуществлять взаимный контроль по ходу деятельности.

7.Как относится к результату проделанной работы, своей и партнера.

Оценка результата второго этапа осуществлялась в соответствии с выделенными группами и сравнении коммуникативной деятельности между группами.

3.2 Анализ результатов экспериментального исследования особенностей общения со сверстниками и взрослыми у тревожных детей дошкольного возраста

На первом этапе констатирующего эксперимента по выявлению тревожности у детей старшей возрастной группы проведена методика Р.Теммл, М.Дорки и В. Амен «Выбери нужное лицо». По результатам проведенной методики мы видим, что из пятнадцати детей семь детей имеют высокий уровень тревожности, восемь детей имеют средний уровень тревожности.

Таблица №2 Результаты выявления уровня тревожности

по методике «Выбери нужное лицо»

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка | баллы | Источник  тревоги | Уровень тревожности | Индекс тревожности |
| 1 | Кирилл Ш. | 6 | 3Р, 2В, 1Д | Ср. уровень | 37,5% |
| 2 | Соня Г. | 6 | 3Р, 2В, 1Д | Ср. уровень | 37,5% |
| 3 | Настя К. | 6 | 2Р, 2В, 2 Д | Ср. уровень | 37,5% |
| 4 | Даша Б. | 7 | 3Р, 3В, 1Д | Ср. уровень | 43,75% |
| 5 | Лера М. | 7 | 3Р, 1 В, 3Д | Ср. уровень | 43,75% |
| 6 | Ульяна С. | 7 | 2Р, 2В, 3Д | Ср. уровень | 43,75% |
| 7 | Аня С. | 7 | 1Р, 3В, 3Д | Ср. уровень | 43,75% |
| 8 | Кирилл К. | 7 | 3Р, 3В, 1Д | Ср. уровень | 43,75% |
| 9 | Сережа Б. | 9 | 5Р, 3В, 1Д | Высок. уровень | 56,25% |
| 10 | Полина Х. | 9 | 4Р, 3В, 2Д | Высок. уровень | 56,25% |
| 11 | Катя К. | 10 | 5Р, 3В, 2Д | Высок. уровень | 62,5% |
| 12 | Соня И. | 10 | 3Р, 4В, 3Д | Высок. уровень | 62,5% |
| 13 | Варя З. | 11 | 4Р, 4В, 3Д | Высок. уровень | 68,75% |
| 14 | Дима А. | 11 | 3Р, 4В,4Д | Высок. уровень | 68,75% |
| 15 | Настя М. | 13 | 4Р,4В, 5Д | Высок. уровень | 81,25% |

Нами было выявлено, что чаще всего дети испытывают тревожность в ситуациях ребенок-ребенок, ребенок- взрослый. Так детьми было больше всего сделано отрицательных выборов в ситуациях под номерами: №3-объект агрессии двенадцать выборов,№6-укладывание спать в одиночестве четырнадцать выборов,№8-выговор четырнадцать выборов, №9-игнорирование одиннадцать выборов, №10-агрессивное нападение четырнадцать выборов,№11-собирание игрушек одиннадцать выборов,№12-изоляция четырнадцать выборов.

Зная, что у детей дошкольного возраста часто преобладает ситуативная тревожность, для большей точности была проведена Методика исследования тревожности (по Мерлину В.С.).

Показатель тревожности – поведение ребенка в фрустральной ситуации. Фрустральная ситуация создается дефицитом времени.

В результате мы видим, что из пятнадцати детей экспериментальной группы шесть детей получили статус тревожный, так как при выполнении задания они часто глядели на часы, торопились, в результате задание выполняли не качественно. Когда на втором этапе часы были убраны, эти дети проявляли суетливость, смотрели с тревогой по сторонам, в результате раньше времени заканчивали выполнение задания, как правило, не доделав до конца. При предъявлении ребенку просьбы доделать или переделать, три ребенка начали плакать, остальные послушно откликались на просьбу. Восемь детей получили статус «беззаботный» они делали работу не торопясь, во время выполнения задания часто разговаривали на посторонние темы, играли, выполняли работу за вторым столом больше трех минут.

Таблица № 3 Результаты выявления тревожности по методике Мерлина В.С.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка | Нетревожный  (выполнял работу более 3 минут) | Тревожный  (выполнял работу менее 3 минут) |
| 1 | Даша Б. | 5 ,5минут |  |
| 2 | Соня Г. | 5,5 минут |  |
| 3 | Аня С. | 4.5 минут |  |
| 4 | Ульяна С. | 4 минуты |  |
| 5 | Лера М. | 4 минуты |  |
| 6 | Настя К. | 3,5 минуты |  |
| 7 | Полина Х. | 3,5 минуты |  |
| 8 | Кирилл К. | 3,5 минуты |  |
| 9 | Кирилл Ш |  | 2,5 минуты |
| 10 | Соня И. |  | 2 минуты |
| 11 | Сережа Б. |  | 2 минуты |
| 12 | Дима А. |  | 2 минуты |
| 13 | Катя К. |  | 1минуту |
| 14 | Настя М. |  | 1 минуту |
| 15 | Варя З. |  | 1 минуту |

Для того чтобы нам определить группу детей имеющих высокий уровень тревожности мы сравнили данные, полученные в результате проведения двух методик. В результате мы определили список детей попавших в группу А, и список детей попавших в группу В.

Сравнивая результаты, полученные в первом исследовании по методике Р.Теммл, М.Дорки и В. Амен «»Выбери нужное лицо», и результаты, полученные после проведения исследования по методике по МерлинуВ.С. Мы можем сделать вывод, что у нас получили совпадения Сережа Б., Катя К., Соня И., Варя З., Дима А., Настя М. этих детей мы отнесем в группу детей имеющих повышенную тревожность (группа А). Соня Г., Настя К., Даша Б., Лера М., Ульяна С., Аня С., Кирилл К. тоже совпали в том и другом случае, их мы отнесем в группу детей имеющих средний уровень тревожности (группа В). Двое детей по результатам первой и второй методики не получили совпадения. Кирилл Ш. в первом случае имел результат нормативной тревожности, во втором случае проявил себя как тревожный. Полина Х. по итогам первой методики проявила себя, как тревожная, по результатам второй методики как нетревожная. Мы отнесли этих детей в группу детей имеющих средний уровень тревожности. В результате у нас группу тревожных детей составило шесть детей, девять детей мы отнесли в группу детей имеющих нормальный уровень тревожности.

Таблица № 4 группа А. дети с высоким уровнем тревожности

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка | Данные по методике «Выбери нужное лицо» | Данные по методике по Мерлину | Окончательный результат |
| 1 | Сережа Б. | 56,25% | 2 минуты | Высокий уровень |
| 2 | Катя К. | 62,5% | 1 минуту | Высокий уровень |
| 3 | Соня И. | 62,5% | 2 минуты | Высокий уровень |
| 4 | Варя З. | 68,75% | 1 минуту | Высокий уровень |
| 5 | Дима А. | 68,75% | 2 минуты | Высокий уровень |
| 6 | Настя М. | 81,25% | 1 минуту | Высокий уровень |

Таблица №5 группа В нормативная тревожность

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя ребенка | Данные по методике «Выбери нужное лицо» | Данные по методике по Мерлину | Окончательный результат |
| 1 | Кирилл Ш. | 37,5% | 2,5 минуты | Средний уровень |
| 2 | Соня Г. | 37,5% | 5,5 минут | Средний уровень |
| 3 | Настя К. | 37,5% | 3,5 минуты | Средний уровень |
| 4 | Даша Б. | 43,75% | 5,5 минут | Средний уровень |
| 5 | Лера М. | 43,75% | 4 минуты | Средний уровень |
| 6 | Ульяна С. | 43,75% | 4 минуты | Средний уровень |
| 7 | Аня С. | 43,75% | 4,5 минуты | Средний уровень |
| 8 | Кирилл К. | 43,75% | 3,5 минуты | Средний уровень |
| 9 | Полина Х. | 56,25% | 3,5 минуты | Средний уровень |

По результатам второго этапа констатирующего эксперимента (методики одномоментных срезов, ситуациях свободного общения со взрослым и сверстником и методики «Рукавички») можно сказать о существующих различиях в организации и развитии самой коммуникативной деятельности, так и коммуникативных умениях составляющих коммуникативный потенциал ребенка.

Так входе наблюдения за свободной деятельностью и общением входе этой деятельности дети группы А проявили себя, как малоинициативные, а в большинстве случаев эти дети не проявляли инициативу совсем, в ходе исследования лишь один ребенок попытался самостоятельно инициировать контакт используя при это не речь, как средство, а игрушку, которую уронил ребенок, он поднял и протянул ребенку, после чего был приглашен в игру. За время исследования уровень интенсивности и экстенсивности дети с высоким уровнем тревожности показали ниже, чем дети группы В. Это можно объяснить тем, что дети данной группы чаще находились одни во время свободного общения со сверстниками, и не могли самостоятельно проявить инициативу и установить контакт. Они, как правило, длительное время находятся поблизости с играющими детьми, подолгу стоят, переминаясь, перебирая одежду или пальцы рук, но инициативу, для установления контакта не проявляют, так Сережа Б. подошел вплотную к играющим детям, заглядывает через их спины, стоит робко нерешительно, но в контакт самостоятельно не вступил. На предложение детей (Сережа поехали с нами) вступил в игру, и играл длительное время, но инициативы по придумыванию сюжета или его развитию участия не принимал.

Соответственно раз ребенок часто в свободной деятельности находился один у него в отличие от детей группы В (с нормативной тревожностью) по результатом проведенных исследований уровень частоты и количества контактов ниже. Это объясняется непроявлением инициатив, нерешительностью, страхом перед установкой и организацией контактов под воздействием тревожности и как следствие неуверенности, заниженной самооценки, страхом показаться не таким как все, но у этих детей потребность в общение существует как и у детей группы В, мы видим что на протяжении всего времени в ситуации свободного общения дети по инициативе других вступали в общение и игровую деятельность. Таким образом, можно сказать, что у детей имеющих высокий уровень тревожности затруднена реализация такой важной потребности дошкольного возраста как потребность в общении и коммуникативной деятельности ребенка. В ходе игрового общения дети, имеющие высокий уровень тревожности практически никогда не занимают позицию лидера, как правило, они занимали позицию ведомого, и выполняли то, что им скажет партнер по общению, придерживались тех правил, которые устанавливали дети, имеющие нормативную тревожность. Анализируя полученные результаты в процессе свободного общения в ситуациях общения со взрослым проявляли большую скованность и пассивность чем в общении со сверстником. Общение со взрослым носило непродолжительный по времени, ситуативный характер. Строилось общение со взрослым по инициативе взрослого. Даже если ребенок сам обращался за помощью ко взрослому с просьбой разрешить конфликт на развернутое общение со взрослым дети имеющие высокую тревожность не идут, поэтому контакты со взрослым менее продолжительны по времени, чем со сверстником. Возникая эти контакты, протекают по схеме вопрос-ответ. Отвечая ребенок скован, зажат, опускает голову, избегает визуального контакта, отвечает на вопросы взрослого простыми предложениями (да, ходили; пока не знаю; мама купила). В развернутую беседу под влиянием тревожности не вступает. Дети группы В с нормативной тревожностью чаще вступали в контакты со взрослым, искали с ним визуального контакта, старались обратить на себя внимание, установить контакт (А, я, вас вчера видел, когда мы с мамой на горку ходили) при отклике взрослого на их обращение показывали эмоциональную удовлетворенность. Оценивая такую сторону коммуникативного потенциала, как коммуникативная компетенция (представления о нормах и правилах), на первый взгляд может показаться, что у детей с высоким уровнем тревожности развита лучше, чем у детей с нормативной тревожностью. Дети группы А проявили себя, как тихие послушные, реже других нарушающие правила поведения, но и это результат влияния все той же тревожности, эти дети ведут себя так не потому что они более воспитаны, а потому что ребенок имеющий заниженную самооценку неуверенный в себе избегает ситуаций где могут дать оценку его деятельности. Дети, имеющие нормативную тревожность даже нарушая правила поведения, всегда испытывают желание получить оценку взрослого. Вступая в контакт со взрослым они рассказывают о своей деятельности (я вчера помогал маме посуду мыть), демонстрируя при этом желание получить оценку взрослого, похвалу, одобрение. У детей группы В не возникало трудностей в инициации и установление контактов как со взрослыми, так и со сверстниками. Эти дети также как и дети группы А испытывают потребность в общение, но у них больше возможностей в реализации этой потребности. Они привлекают внимание к себе взрослых и других детей, самостоятельно инициировали контакт, в ходе общения часто занимали позицию лидера, чаще самостоятельно организовывали игру предлагали сюжет, договаривались, старались доказать и обосновать свой выбор.

Анализируя ситуацию общения в специально организованной ситуации общения со сверстниками и взрослыми, позволило нам так же увидеть отличия коммуникативной деятельности, и проявление коммуникативных умений у детей дошкольного возраста, имеющих высокий уровень тревожности.

В специально организованной ситуации общения дети группы А показали еще большую пассивность, зажатость, нерешительность, особенно в ситуации общения со взрослым. Они с трудом, тихо невнятно отвечали на вопросы, не проявляли инициативы, не вступали в обсуждение замысла, не предлагали своего варианта украшения силуэта рукавицы, один раз Катя К. предложила свой вариант (давай цветок в центр поклеим), но настоять на своем предложение не смогла и опять заняла позицию ведомого. Как правило дети группы А с большей старательностью выполняли задания, проявили себя как более усидчивые, доделывали работу до конца. В оценивании результата проделанной работы проявляли малую активность, эмоциональную сдержанность, не произносили громких, радостных возгласов, а тихо улыбались.

В специально организованной ситуации выполняли задания пользуясь образцом действия взрослого и сверстника, не вступали со взрослым в ходе деятельности в общение не предлагали своего варианта, а старательно выполняли все действия за взрослым, стараясь не пропустить ни одной детали.

Дети группы В проявляли большую инициативу, предлагали свои варианты, договаривались. Во время работы отвлекались, помогали сверстнику, подсказывали. Принимали активное участие в обсуждении результата работы, проявляли эмоциональную раскрепощенность, произносили радостные возгласы удовлетворения, искали оценку взрослого ( посмотрите как красиво у нас получилось, правда?)

Таким образом, оценивая результаты второго этапа исследований, мы можем сказать, что общение детей имеющих высокий уровень тревожности отличается и имеет свои особенности. У детей в должной мере не проявляется инициатива, а в специально организованной деятельности со взрослым отсутствует совсем. Дети в свободном общение испытывают трудности в установление контакта, а в специально организованной деятельности стараются избежать его. Они сдержаны, скованы в проявлении положительных эмоций, соответственно у этих детей возникают большие трудности в реализации потребности в общении, у детей группы А не в полной мере проявились или вообще отсутствовали коммуникативные умения: это прежде всего

1.Операциональные компоненты

- легкость установления контакта

-умение адекватно передавать информацию

- умение внимательно слушать собеседника

- умение преодолевать барьеры в общении

И как следствие

**2**.Мотивационные компоненты общения

- потребность в общении, интерес к партнеру по общению

- эмпатии по отношению к другим людям

- инициативность в общении

Таким образом, мы видим существенные отличия в общении детей имеющих высокий уровень тревожности. У этих детей более беден коммуникативный потенциал, соответственно меньше возможностей в реализации полноценного общения, что соответственно оказывает губительное влияние на развитие ребенка в целом, на его психическое и физическое здоровье в целом.

Заключение

Увеличившиеся количество тревожных детей, которые существенно отличаются от своих сверстников повышенным беспокойством, неуверенностью в себе и эмоциональной неустойчивостью, стало проблемой для общества, самоощущение этих детей характеризуются нехваткой любви, теплых и надёжных отношений в семье, эмоциональной привязанности. Большинство детей склонны к проявлению признаков неблагополучия, напряженности в контактах, страхам, тревоге, регрессивным тенденциям. На основании исследований проводимых в психологии две группы причин возникновения тревожности дв группы: причины, носящие физиологический характер к ним можно отнести темперамент ребенка, его индивидуальные особенности, сложности, возникающие в период возрастного кризиса трех лет; ко второй группе причин мы отнесем причины социального характера такие как: нестабильная семейная ситуация (частые ссоры и конфликты близких людей), авторитарность, жесткие чрезмерные требования со стороны взрослого, холодность, отгороженность близкого человека, неумение или нежелание показать ребенку свою любовь, сильный испуг, стресс или аффективная ситуация, пережитая ребенком. Все эти причины связаны между собой, одна может порождать другую.

Под воздействием той или иной группы причин у детей складывается показатель высокого уровня тревожности, способствующий нарушению эмоционального благополучия ребенка, в результате чего у ребенка возникают трудности в коммуникативной деятельности, недостаточная сформированность коммуникативного потенциала. В своей работе мы использовали трактовку понятия общения М.И.Лисиной: «общение это взаимодействие двух людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата». Помимо взаимодействия двух людей при общении наиболее важной характеристикой его служит то, что каждый его участник активен и выступает как субъект.

Мы отметили, что у детей дошкольного возраста на определенном этапе происходит формирование и развитие специальных коммуникативных умений и навыков: инициативность, коммуникативную чувствительность, интерес к сверстнику, положительное эмоциональное отношение. Значит, происходит развитие и обогащение коммуникативной деятельности, расширяются коммуникативные возможности, улучшается качество общения.

Качество общения любого человека мы определяли по В.Руденскому коммуникативным потенциалом. Коммуникативный потенциал – это совокупная характеристика возможностей человека, представляющая собой единство трех составляющих: коммуникативных свойств личности (мотивационно-потребностная составляющая), коммуникативной компетентности (представления о нормах и правилах эффективного общения) и коммуникативных способностей (поведенческая составляющая, область умений). Общую характеристику коммуникативного потенциала мы определили исходя из тех коммуникативных умений, которые сложились у детей дошкольного возраста в процессе их развития и последовательной смене форм общения с взрослым и сверстником.

Ребенок старшего дошкольного возраста испытывает потребность в общение, как со взрослыми, так и со сверстниками, с целью удовлетворения своих мотивационных потребностей. Ему присущ интерес, как к сверстнику, так и к взрослому. Ребенок, у которого достаточно сформированный коммуникативный потенциал легко входит в контакт с детьми и взрослыми, непринужденно осваивается в новой обстановке. Устанавливая контакт, ребенок смотрит в глаза партнеру по общению, обращается к взрослому по имени отчеству, к сверстнику по имени, использует доброжелательный тон. Приветствует по собственной инициативе, благодарит партнера по общению, демонстрирует внимательное отношение к собеседнику, не перебивает говорящего, если перебивает, то не забывает извиняться. Умеет понять эмоциональное состояние партнера (сопереживает), в конфликтных ситуациях не оскорбляет собеседника (пытается разрешить конфликт сам или обращается за помощью к взрослому), последовательно выражает свои мысли, передавая их содержание, умеет внимательно слушать собеседника. Умеет завершать коммуникативный акт, используя социально приемлемые формы прощания.

Дети с высоким уровнем тревожности имеют такую же потребность в общение, как и все остальные дети дошкольного возраста, мы можем об этом судить на основании того, что эти дети практически никогда не отказываются от игры со сверстниками и с большим удовольствием вступают в игровую деятельность с ними.

Они, находятся в постоянной тревоге, боятся показаться неумелыми, оказаться предметом насмешки окружающих никогда не проявляют инициативы как в установлении контактов в ситуациях общения, так и в ходе других видов деятельности, со взрослым и сверстником. Поэтому организовать детей на игру, внести свое предложение, отстоять его без помощи взрослого эти дети не могут.

Тревожные дети в силу своей неуверенности, заниженной самооценки, оказываются повышенно внушаемы, поэтому хоть и вступают в контакт со сверстниками лидерские позиции не занимают, и, как правило, оказываются ведомыми, своими сверстниками, выполняют все, что они скажут, не могут, или боятся проявить свою творческую активность, поэтому как в развитии сюжета игры, так и в ее организации занимают подчинительную позицию.

В ситуациях общения со взрослыми, во время занятий, в специально организованной деятельности где есть оценочная система эти дети замыкаются, теряются, стремятся избежать визуальных контактов, занимают подчинительную позицию. Их внимание сосредоточено на взрослом, они ждут от него указаний к дальнейшим действиям.

Проведя исследовании в ходе констатирующего эксперимента, мы установили, что общение детей имеющих высокий уровень тревожности отличается и имеет свои особенности. У детей в должной мере не проявляется инициатива, а в специально организованной деятельности со взрослым отсутствует совсем. Дети в свободном общение испытывают трудности в установление контакта, а в специально организованной деятельности стараются избежать его. Они сдержаны, скованы в проявлении положительных эмоций, соответственно у этих детей возникают большие трудности в реализации потребности в общении, у детей группы А не в полной мере проявились или вообще отсутствовали коммуникативные умения: это прежде всего

1.Операциональные компоненты

- легкость установления контакта

-умение адекватно передавать информацию

- умение внимательно слушать собеседника

- умение преодолевать барьеры в общении

И как следствие

**2**.Мотивационные компоненты общения

- потребность в общении, интерес к партнеру по общению

- эмпатии по отношению к другим людям

- инициативность в общении

Таким образом, мы видим существенные отличия в общении детей имеющих высокий уровень тревожности. У этих детей более беден коммуникативный потенциал, соответственно меньше возможностей в реализации полноценного общения, что соответственно оказывает губительное влияние на развитие ребенка в целом, на его психическое и физическое здоровье в целом. Следовательно, выдвинутая нами гипотеза подтвердилась.

Литература

1. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М., Попурри, 1999г.-624с.
2. Прихожан А.М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст СПб., Питер, 2007г.-192с.
3. Немов Р.С. Психология М., ВЛАДОС, 2007г.-640с.
4. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив М.,1982г.-250с.
5. Изард К. Психология эмоций. СПб., Питер, 2007г.-464с
6. Теплов Б.М.Избранные труды. В 2 томах. Е II.М., 1985г.-198с..
7. Рубинштейн Л.С.Основы общей психологии. СПб., Питер, 2007г.-720с.
8. Марцинковская Т.Д. Ваш тревожный ребенок М.: Вентана – Граф, 2005г.-32с.
9. Захаров А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. СПб., Союз, 1997 г. - 224 с.
10. Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. СПб., Союз, 1997 г. - 224 с.
11. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. М., Медицина, 1983 г. - 120 с.
12. Коган А. Г. Лечебная педагогика в детском санатории. Л., 1977 г.
13. Коломинский Я.Л, Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии. Питер, 2004 г. - 480 с.
14. Леонтьев А.А. Психология общения. М., Смысл, Академия, 2007 г. - 368 с.
15. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. Москва-Воронеж, 1997 г. - 150 с.
16. Мухина В.С. Детская психология. М., Апрель Пресс,1999 г. - 352 с.
17. Немов Р.С. Психология. М., ВЛАДОС, 2007 г. - 640 с.
18. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982 г. - 250 с.
19. Рубинштейн Л. С. Основы общей психологии. СПб., Питер, 2007 г.- 720 стр.
20. Смирнова Е.О. Детская психология. М., Владос, 2008 г.- 366 с.
21. Под редакцией Репиной Т.А Деятельность и взаимоотношения дошкольников.
22. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. М., Гардарики, 2005 г. - 353 с.
23. Шпитц Р. Психоанализ раннего детского возраста. М., ПЕР СЭ, 2001 г. - 159 с.
24. Причины онтогенеза общения // Научно – исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР -М.: Педагогика 1986.
25. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии// Проблемы общения в психологии М.:наука1981г.
26. Иванец И.И.Трудный ребенок : / Серия «Мир вашего ребенка». – Ростов н/Д : Феникс, 2004г.320с.
27. Е.Е.Алексеева Психологические проблемы детей дошкольного возраста- СПб.: Речь, 2007. – 224с.
28. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О.- М.: ИНТОР, 1996.-160с.
29. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учебное пособие для студ. Сред. Пед. Учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000г.- 160с.
30. Марцинковская Т.Д.Диагностика психического развития детей Пособие по практической психологии. – М.: ЛИНКА –ПРЕСС, 1997г.
31. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.Ф. Практикум по дошкольной психологии – М.: Издательский центр.

Приложение №2б

Протокол № 1 наблюдение за общением и поведением детей в специально созданных условиях по методике «Рукавички»

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| имя | Инициати  ва | позиция | Орган. Контакта | Самостояте  льность | Эмоц.удоволь  ств.  Оценка. |
| Даша  Б. | Проявляет инициативу | Старается занимать позицию наравне.  Спрашивает и учитывает мнение другого | Самостоятельно вступает в контакт, обсуждает деятельность, договаривается | Хорошо выражена  Самост.выход из конфл.  ситуации | Умеет оценить работу, проявляет радость, восторг от проделанной работы |
| Соня  Г. | Инициатив  на | Часто занимает позицию ведущего | Организовывает контакт, договаривается, но старается, чтоб был принят ее вариант | Выражена, редко обращ. За помощью, в основном с просьбой разрешить спор | Проявляет радость и удовольствие |
| Аня С. | инициативна | Занимает позицию ведущего | Старается организовать контакт, обращается к сверстнику, спрашивает его мнения | Почти все делает сама  Неконфликтна. | Проявляет восторг, от проделанной работы |
| Ульяна  С. | Умеет проявить инициативу | Старается занять лидерские позиции | Самостоятельно вступает в контакт, предлагает свой вариант, мотивирует свое предложение | Самостоятельна  Оказывает помощь сверстнику  Легко сама разрешает конфликт | Радуется используя средства эмоциональной выразитель  ности. |
| Лера  М. | Инициатив  на | Занимает позицию наравне | Вступает в контакт, договаривается, оказывает поддержку и помощь | самостоятельна | Дает оценку эмоционально |
| Настя К. | Проявляет инициативу | Старается занимать позицию лидера | Свободно организовывает  И вступает в контакт. | Почти всегда проявляет самостоятельность | Эмоционально реагирует на результат и процесс деятельности. |
| Кирилл  Ш. | Всегда проявляет инициативу | Занимает позицию ведущего | Хорошо организовывает, и вступает в контакт с детьми и взрослым | Самостояте  льна, редко обращается за помощью | Получает видимое удовольствие от контактов, и совместной деятельности. |
| Кирилл К. | Проявляет инициативу | Чаще занимает позицию  ведущего | организовывает  контакт, вступает в беседу, оказывает помощь | Самостоятельно разрешает спорные вопросы | Хорошая эмоциональная реакция, удовлетворения деятельностью. |
| Катя  К. | Попытка проявить инициативу | Позиция ведомого | Нерешительна | Выполняет по образцу сверстника и взрослого.  Зажата. | Не проявляет эмоциональной реакции |
| Соня  И. | Не инициатив  на | ведома | Зажата, пассивна | Отвечает на вопросы сверстника, старается следовать его образцу, или образцу взрослого | Тихо улыбается, старается не смотреть в глаза |
| Сережа  Б. | пассивен | Ведом, сверстниками не проявляет инициативы с взрослым | Самостоятельно делать не решается, выполняет по образцу, из конфликтных ситуаций выходит с трудом, обидчив | Под руководством сверстника и взрослого | неэмоционален |
| Дима А. | Инициати  ву не проявляет | Занимает ведомую позицию | Контакт не организовывает, при ответе на вопросы, опускает голову, старается делать задание по образцу взрослого и сверстника | Самостоятельности в организации деятельности и ее ведении не проявляет | Улыбается, отвернувшись в сторону, избегает визуального контакта |
| Полина Х. | Мало инициативна | Чаще занимает ведомую позицию | Самостоятельно в контакт не вступает, отвечает на вопросы взрослого и сверстника, с взрослым более скована, сдержана | Свой вариант не предлагает, делает по образцу, из конфликт  ных ситуаций выходит при помощи взрослого | не проявляет интереса к результату, малоэмоциональна |
| Настя М. | Не инициатив  на | ведомого | Организовать контакт затрудняется, | замысел не может обговорить, делает только по образцу | Тихо улыбается |
| Варя З. | Не инициатив  на | ведома | в контакт вступает по инициативе взрослого, или сверстника, сама в организации контакта не участвует | Самостоятельность в ведение контакта отсутствует, выполняе старательно по образцу взрослого и сверстника | Не эмоциональна, избегает взгляда,  взрослого |

Приложения

**Способы преодоления тревожности**

Выработка конструктивных способов поведения в трудных для ребенка ситуациях, а также овладение приемами, позволяющими справиться с излишним волнением, тревогой.

Укрепление уверенности в себе, развитие самооценки и представлений о себе, забота о личностном росте ребенка.

Развить и обогатить оперативные навыки поведения, деятельности, общения с тем, чтобы новые навыки, более высокого уровня, позволили детям отказаться от неправильно сложившихся способов реализации мотивов, чтобы дети могли свободно выбрать продуктивные формы поведения.

Снимать излишки тревожности в учебных ситуациях (ситуациях успеха/неуспеха).

Работая с тревожными детьми, следует учитывать их слабое специфическое отношение к успеху, неуспеху, оценке и результату.

Такие дети чрезвычайно чувствительны к результатам собственной деятельности, болезненно боятся и избегают неуспеха. Одновременно им трудно самим оценить результаты своей деятельности, они не могут сами решить, правильно/неправильно сделали что-либо, а ждут этой оценки от другого.

Такое особое отношение к успеху и неуспеху, с одной стороны повышает травматическую вероятность неудач, причем неудач, которые дети с высокой тревожностью объясняют в основном собственной неполноценностью, отсутствием способностей. С другой стороны, оно делает ребенка чрезвычайно зависимым от взрослого, гипертрофирует фигуру взрослого, педагога в его глазах.

По отношению к тревожным детям используют спец. оценки:

Максимально развертывается критерия той или иной оценки, замечания, похвалы (т.е. используется содержательная оценка) и одновременно предельно сужается и конкретизируется сфера действия оценочного суждения (оценивается не вся деятельность сразу, а ее отдельные элементы, особенно успешные).

Повышенное внимание поддержанию в классе атмосферы принятия, безопасности, чтобы ребенок чувствовал, что его принимают и ценят вне зависимости от его поведения, успехов. Через оценку взрослого, сверстника он понимает, что может, чего не может, что умеет, а чему должен поучиться.

Принципиально важным является формирование такого отношения не только к оценке, но и шире – к успеху, неуспеху, выигрышу, проигрышу – к любому результату, когда он воспринимается ребенком, прежде всего, как ориентир на пути овладения знаниями, умениями и навыками.

Именно такое отношение позволяет снять ориентацию только на результат, сделать детей более свободными по отношению к собственным успехам и неудачам, сориентировать внимание на самой деятельности.

Шуточные соревнования, в которых победа/поражение относительны, не требуют значительных усилий, легко переходят от одного к другому.

**Педагогические рекомендации по снижению тревожности ребенка**

Если Вы у своего ребенка отмечаете повышенную тревожность, то рекомендации, приведенные ниже, помогут разрешить эту проблему.

Избегайте крайностей: нельзя разрешать все, но и запрещать все тоже нельзя. Четко решите для себя, что можно и что нельзя, и согласуйте это со всеми членами семьи.

Своим поведением покажите ребенку пример: сдерживайте свои эмоции, ведь он подражает вам в своем поведении. Уделяйте ребенку достаточно внимания, пусть он никогда не чувствует себя забытым, но в тоже время объясните ребенку, что бывают моменты, когда нужно уделить внимание другим детям, другой работе. Помните, что истерические приступы чаще всего связаны со стремлением обратить на себя внимание или вызвать жалость и сочувствие. Не надо потакать ребенку, не надо изменять своих требований, лучше, когда ребенок успокоится, объяснить ему, почему вы поступили так, а не иначе.

Необходимо обеспечить реальный успех ребенка в какой-либо деятельности (рисование, игра, помощь по дому и др.). Ребенка нужно меньше ругать и больше хвалить, причем не сравнивая его с другими, а только с ним самим, оценивая улучшение его собственных результатов (сегодня нарисовал лучше чем вчера; быстрее убрал игрушки и т.д.);

Необходим щадящий оценочный режим в той области, в которой успехи ребенка невелики. Например, если он медленно одевается, не нужно постоянно фиксировать на этом его внимание. Однако, если появился хотя бы малейший успех, обязательно нужно его отметить;

Следует больше обращать внимание на обстановку, которая складывается дома и в детском саду. Теплые эмоциональные отношения, доверительный контакт со взрослыми тоже могут способствовать снижению общей тревожности ребенка.

Необходимо изучить систему личных отношений детей в группе, для того чтобы целенаправленно формировать эти отношения, чтобы создать для каждого ребенка в группе благоприятный эмоциональный климат.

Нельзя оставлять без внимания непопулярных детей. Следует выявить и развить у них положительные качества, поднять заниженную самооценку, уровень притязаний, чтобы улучшить их положение в системе межличностных отношений. Также необходимо воспитателю пересмотреть свое личное отношение к этим детям.

**Глава 3.Эксперементальное изучение проблемы влияния эмоциональной тревожности на специфику общения дошкольников со взрослыми и сверстниками**

Экспериментальное исследование констатирующего характера было направлено на выявление влияния эмоциональной тревожности на специфику общения дошкольников со взрослыми и сверстниками. Исследования проводились на базе МДОУ «Детский сад №27» общеразвивающего вида. В экспериментальном исследовании принимала участие 1 группа детей старшего дошкольного возраста.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Ф.И.ребенка | Возраст |
| 1. | Даша Барсукова | 6лет |
| 2. | Соня Гаврилова | 6лет |
| 3. | Дима Акст | 5лет |
| 4. | Сережа Бутенко | 6лет |
| 5. | Настя Малоземова | 6лет |
| 6. | Кирилл Широковский | 5лет |
| 7. | Полина Худякова | 5лет |
| 8. | Лера Мягкова |  |
| 9. | Настя Кукшенова |  |
| 10. | Соня Иванова |  |
| 11. | Ульяна Салютенко |  |
| 12. | Кирилл Котенко |  |
| 13. | Катя Козлова |  |
| 14. | Аня Степанова |  |
| 15. | Варя Заушская |  |

Приложение

закрыть X