

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование кафедры)

37.03.01 Психология

(код и наименование направления подготовки, специальности)

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему **ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И ТРЕВОЖНОСТИ В
МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Студент

Н.Н. Сысолятина

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

В.В. Пантелеева

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Допустить к защите

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О.Фамилия)

(личная подпись)

« ____ » _____ 20__ г.

Тольятти 2019

Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает актуальную проблему взаимосвязи самооценки и тревожности в младшем школьном возрасте.

Целью работы является выявление особенностей взаимосвязи между самооценкой и тревожностью у детей в младшем школьном возрасте.

Бакалаврская работа основана на предположении о том, что существует обратная взаимозависимость между уровнем самооценки и тревожностью в младшем школьном возрасте, а именно чем ниже самооценка у младших школьников, тем выше у них уровень тревожности.

В ходе работы решаются задачи: провести анализ психологической литературы по проблеме тревожности и самооценки у детей младшего школьного возраста; изучить особенности самооценки младших школьников, а также, уровень их тревожности; выявить взаимосвязь между самооценкой и тревожностью у младших школьников; разработать рекомендации для педагогов по снижению уровня тревожности в младшем школьном возрасте.

Бакалаврская работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (71 наименований). Текст проиллюстрирован 2 таблицами и 10 рисунками. Объем работы – 62 страницы.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы взаимосвязи самооценки и тревожности в младшем школьном возрасте.....	7
1.1 Психологические особенности детей младшего школьного возраста.....	7
1.2 Проблема тревожности в отечественной и зарубежной литературе.....	17
1.3 Теоретический анализ проблемы самооценки личности в психологических исследованиях.....	26
Выводы по первой главе.....	30
Глава 2. Эмпирическое исследование взаимосвязи самооценки и тревожности в младшем школьном возрасте.....	32
2.1 Организация и методы исследования.....	32
2.2 Результаты и анализ корреляционного исследования самооценки и тревожности младших школьников	34
2.3 Рекомендации педагогам по снижению уровня тревожности в младшем школьном возрасте.....	47
Выводы по второй главе.....	52
Заключение.....	53
Список используемой литературы.....	55

Введение

Актуальность исследования. В современных условиях возрастает значимость психологической адаптации личности к изменяющемуся миру социальных взаимоотношений. В связи с этим возрастает актуальность изучения особенностей и условий возникновения личностной и ситуативной тревожности ребенка.

Младший школьный возраст является важным этапом личностного развития и наибольшую роль в данном развитии играет не только семья, взаимоотношения с самыми близкими для ребенка людьми – родителями, но и школьный коллектив.

Среди значимых личностных черт младшего школьника особое место занимает личностная тревожность, связанная с освоением нового вида деятельности – учебы. Современная жизнь предъявляет достаточно высокие требования к стрессоустойчивости человека, и такая черта, как тревожность, все чаще встречается в качестве устойчивого новообразования. Проявление данной черты и усиление у ребенка в первые годы школьного обучения создает негативные предпосылки для дальнейшего развития личности.

В работах таких авторов как А.В. Басов, Ф.Е. Василюк, Н.Д. Левитов, А.И. Захаров, А.М. Прихожан, К. Хорни и других неоднократно отмечалось, что тревожность негативным образом влияет на протекание многих психических процессов, а также и на многие личностные характеристики.

Тревога дезорганизует не только учебную деятельность, она начинает разрушать личностные структуры. Поэтому изучение феномена тревожности, и в особенности ее взаимосвязи с самооценкой личности остается актуальным для современной психологической науки и практики.

Цель исследования: выявить особенности взаимосвязи между самооценкой и тревожностью у детей в младшем школьном возрасте

Объект исследования: тревожность личности.

Предмет исследования: взаимосвязь самооценки и тревожности в младшем школьном возрасте.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что существует обратная взаимосвязь между уровнем самооценки и тревожностью в младшем школьном возрасте, а именно чем ниже самооценка у младших школьников, тем выше у них уровень тревожности.

Задачи исследования:

1. Провести анализ психологической литературы по проблеме тревожности и самооценки у детей младшего школьного возраста;
2. Изучить особенности самооценки младших школьников, а также, уровень их тревожности;
3. Выявить взаимосвязь между самооценкой и тревожностью у младших школьников;
4. Разработать рекомендации для педагогов по снижению уровня тревожности в младшем школьном возрасте.

Методы исследования:

- 1) Теоретический метод – сравнительно-сопоставительный анализ и обобщение психологической литературы по проблеме исследования.
- 2) Метод констатирующего эксперимента с применением следующих методик:
 - Методика диагностики самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан;
 - Тест уровня школьной тревожности Филлипса.
3. Математические методы обработки результатов – описательная статистика, корреляционный анализ.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты можно использовать при построении педагогами учебной и воспитательной работы с младшими школьниками, а также при разработке

педагогами-психологами программ, направленными на коррекцию тревожности.

Эмпирической базой исследования является МБУ «Школа №288» г. Краснодар. В исследовании приняли участие младшие школьники в возрасте 9-10 лет в количестве 24 человек.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы.

Глава 1. Теоретические аспекты проблемы взаимосвязи самооценки и тревожности в младшем школьном возрасте

1.1 Психологические особенности детей младшего школьного возраста

Период младшего школьного возраста принято считать вершиной периода детства. В этом возрасте все еще сохраняются особенности, свойственные ребенку: легкомыслие, наивность, а также взгляд на взрослых «сверху вниз». Однако, в этом возрасте начинается отход от детской непосредственности, проявляется новая логика в мышлении и действиях. Исследователи характеризуют это термином «значимая деятельность». Значимой деятельностью постепенно становится учёба. В процессе обучения в школе ребенок постигает новые знания и умения. Также приобретает новый социальный статус. По мнению Н.Ю. Кулагиной, в этом возрасте постепенно подвергаются изменениям интересы и ценности, меняется весь жизненный уклад. В одной из своих работ Д.В. Савицкая утверждает: «...к концу дошкольного возраста ребенок уже представляет собой в известном смысле личность. Он хорошо осознает свою половую принадлежность, находит себе место в пространстве и времени. Он уже ориентируется в семейно-родственных отношениях и умеет строить отношения со взрослыми и сверстниками: имеет навыки самообладания, умеет подчинять себя обстоятельствам, быть непреклонным в своих желаниях. У такого ребенка уже развита рефлексия. В качестве важнейшего достижения в развитии личности ребенка выступает преобладание чувства «Я должен» над мотивом «Я хочу». К концу дошкольного возраста особое значение приобретает мотивационная готовность к учению в школе» [6].

Подобную позицию высказывает и И.В. Дубровина: «...в данном возрасте (6-8 лет и далее) основательно меняются все органы и ткани

организма. Меняется и поведение. У ребенка развивается воля, деятельность обретает направленность и смысл, появляется привычка придерживаться правил и норм поведения. Развиваются чувства, эстетические переживания, интересы» [16].

Далее эта мысль находит развитие в работе В.Р. Кисловской: «...ребенок семи лет и больше направлен в себя... в каком-то смысле он спокойнее, замкнут, любит одиночество. Он хочет иметь свою комнату, свой «угол» в который может удалиться или складывать свои игрушки» [30].

В этом возрасте ребенок часто выступает в роли зрителя какой-либо передачи. Он творит себя сам в процессе наблюдения, раздумий и т.д. В это же время они заняты какой-либо деятельностью, желая активно взаимодействовать с миром. В этом возрасте ребенок стремится не только к действию – он получает удовлетворение от результатов самих действий. Игры обрастают все большим количеством правил.

Ребенок требует много сил от самого себя. Следовательно, задачей взрослого становится помощь ребенку вовремя остановиться. Иногда, начав какую-либо деятельность, ребенок отдается ей полностью, уходит в нее «с головой» и, внезапно для себя может устать. В это возрасте бывают хорошие и плохие периоды. Для семейных отношений характерно впадение в крайности, отдавая предпочтения то отцу, то матери.

Дети младшего школьного возраста как бы «встречают мир», их деятельность легка и непринужденна. Поэтому необходимо ограждать их от попыток отдать все силы своей деятельности, а также от чрезмерной самокритики. Ребенок в этом возрасте стремится к большому общению, проявляет интерес не только к тому, что окружающие делают, но и что думают о нем. От отношений с матерью требую глубины и взаимопонимания. Отцу же уделяется меньше времени. С братьями и сестрами отношения напряженные. Вообще, настроение ребенка восьми лет весьма переменчивое.

Изучив другие исследования по данному вопросу, А.М. Прихожан делает вывод: «...7-8 летние дети мыслят, используя логические операции конкретного операционного мышления. Лучше понимают связь между временем, пространством и расстоянием. Уменьшается эгоцентричность ребенка, он начинает все лучше понимать точку зрения других людей. У ребенка появляется чувство юмора. После 1-2 лет обучения в школе у ребенка улучшается память, речь, логика – все это результат обучения (по биохевиористической теории)» [44].

Особенностью младшего школьного возраста является одна из стадий кризисных периодов развития личности. Активно развивается эмоциональная сфера, формируется волевая основа, меняются потребности и мотивы. Происходит закрепление способов реагирования на окружающий мир. Характерной особенностью кризиса семи лет является начало разделения внутренней и внешней стороны личности ребенка младшего школьного возраста.

Ребенка 7-8 лет характеризует внеситуативно-личностное общение: он учится выстраивать более основательные контакты с окружающими. Однако, эти отношения осложнены произвольностью чувств ребенка. При нарушениях в коммуникативной сфере, обособленности от сверстников или постоянной конфликтности мы можем говорить о недостаточных адаптационных механизмах ребенка в социуме. В будущем это может привести к глубоким эмоционально-личностным проблемам.

Постепенно расширяется список значимых людей для ребенка. Изначально этот круг ограничивался родителями. Теперь же в него начинают входить сверстники и преподаватели в школе. Для этого возраста характерны интенсивные попытки отстаивания своей точки зрения и позиции, некую автономность и равноправие с окружающими. Также начинается столкновение речевого и эмоционального общения, что нередко приводит к конфликтам.

Мышление ребенка можно характеризовать как наличие «черно-белой» логики. Естественно, что при этом отношения ребенка отличаются беспечностью. Имеется упрощенность и прямолинейность в оценке окружающего мира и социальных контактах. Стратегию поведения ребенок в этом возрасте выбирает не только согласно ситуации, но и основываясь на личном опыте. С началом школьной жизни появляется новая социальная ситуация в развитии личности, которая теперь начинает строиться вокруг учителя.

Таким образом, в период младшего школьного возраста мы видим ведущую учебную деятельность, которая становится формой личностной активности. Цель такой активности – изменение себя как субъекта. Причем эта деятельность продолжается на протяжении всей учебы в школе.

Рассматривая структуру учебной деятельности по Д.Б. Эльконину, мы можем сделать вывод, что в нее входят: система побуждений (стимул для учебной деятельности ребенка), учебная задача (совокупность заданий, помогающие постигать новые способы действий), учебные действия (действия, совершаемые во время урока), действия контроля (при помощи этих действий происходит контроль усвоения задач), оценка (действия, которые позволяют оценить степень успешности усвоения задач) [64].

Формирование психических функций у детей младшего школьного возраста сопровождается некоторыми изменениями. Доминирующим постепенно становится мышление. На завершающей стадии находится переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Одной из особенностей образовательной деятельности в школах является подчинение её целям развития именно словесно-логического мышления. В первом и втором классах обучающиеся преимущественно работают на уроках с наглядными образами. В следующих классах этот объем сокращается. Постепенно (с переходом в следующие классы) образное мышление все меньше и меньше становится необходимым в обучении.

К концу младшего школьного возраста и далее у детей проявляются индивидуальные различия: выделяются дети-теоретики (дети-мыслители, те, кто более оперативно справляется с задачами словесного характера), дети-практики (этим детям необходима наглядность и практика), детей-художников (яркое образное мышление). Хотя большинство детей имеют некий баланс, равновесие между этими видами мышления.

Одной из важнейших предпосылок при формировании теоретического мышления является формирование научных понятий. С помощью теоретического мышления ребенок может решать задачи, опираясь на внутренние признаки объекта, его существенные свойства. Согласно системе, разработанной Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым, развитие теоретического мышления напрямую зависит от типа обучения [64].

На начальном этапе младшего дошкольного возраста наблюдается слабая дифференцированность восприятия. У ребенка иногда возникает путаница в восприятии похожих букв и цифр. Он уже может пристально и целенаправленно изучать предметы и рисунки, однако все еще более четко отражает в сознании самые яркие из них (выделяющиеся цвет, форма и т.д.).

У дошкольника проявляется больше анализирующее восприятие. К концу младшего школьного возраста уже проявляется синтезирующее восприятие. Интеллект, получая дальнейшее развитие, создает условия для установления связей между воспринимаемыми объектами. Этот процесс довольно наглядно показан при ситуации, когда ребенку необходимо описать картину. Дети 2-5 лет в основном перечисляют предметы на картине, дети 6-9 лет описывают картину, а дети 9 лет интерпретируют её (то есть логически объясняют).

Память развивается по двум направлениям: произвольному и осмысленному. Произвольное развитие памяти выражено в запоминании того материала, который вызывает интерес у ребенка, а также материала, поданного в игровой форме, имеющего яркие наглядные пособия и т.д.

Вместе с этим, младший школьник уже может целенаправленно запоминать ту информацию, которая не вызывает интерес. И с возрастом объем произвольной памяти возрастает. Механическая память также хороша у младшего школьника, как и у дошкольника. Это может проявляться в механическом заучивании текстов, что в будущих классах уже приводит к трудностям в обучении, так как материал становится сложнее и объемнее. В этих условиях развитие смысловой памяти позволит освоить больший круг оптимальных способов запоминания. Таковыми могут быть, например: деление текста на части, составление плана, приёмы рационального заучивания и т.д. [21].

Для младшего школьного возраста характерно дальнейшее развитие внимания. Причем, при недостаточной сформированности этого компонента личности дальнейшее обучение резко осложняется, местами становится невозможным. Во время уроков педагог привлекает внимание учеников к учебному материалу, удерживая его долгое время. Младший школьник может сосредоточиться на одном конкретном деле не более 15-20 минут. Далее объем внимания увеличивается вдвое, растет его устойчивость, переключение и распределение [21].

В младшем школьном возрасте выделяются личностные особенности. По мнению А.Н. Леонтьева, мотивационная сфера является своеобразным ядром личности. В ряду мотивов к учению особое место занимает мотив получения высоких баллов. Для ребенка высокая отметка – пролог к иным положительным санкциям, залог эмоционального благополучия и предмет гордости.

Выделяют внутренние мотивы личности, которые включают в себя:

- познавательные мотивы (стремление получать новые знания, либо овладеть способом самостоятельно добывать знания);

- социальные мотивы (стремление быть грамотным, полезным социуму, получать одобрение со стороны, достигнуть успеха и престижа, овладеть новыми коммуникациями и т.д.);

Мотивация к достижению является доминирующей для большинства младших школьников. Для обучающихся с высокими отметками характерна мотивация достижения успеха: желание хорошо выполнить работу, получить нужный результат и др. Постепенно появляется мотивация избежать неудачного результата. Например, дети стараются не получить плохую отметку или не довести ситуацию до последствий, к которым приводит плохая отметка (санкции от преподавателя, родителей).

Внешним мотивом к учению выступает награда. Учение за вознаграждение, где сами знания играют меньшую роль, чем положительные санкции от правильно выполненных заданий.

В младшем школьном возрасте развивается самосознание. Оценка сильно влияет на дальнейшее становление учебной мотивации. Оценка также становится причиной тяжелых переживаний и даже дезадаптации.

Оценка также влияет и на самооценку ученика. Обучающийся ориентируется на выставляемые оценки, складывает отношение к себе и окружающим: выделяет «двоечников», «троечников», «отличников» и т.д. Каждую группу он наделяет определенными качествами. Непроизвольно, относя и себя к одной из этих групп, ученик складывает и свое отношение к себе. Так формируется социальный статус ребенка в коллективе. У «отличника» (реже у «хорошиста») формируется завышенная самооценка. Напротив, слабо успевающие дети становятся неуверенными в себе и своих возможностях.

Всестороннее развитие личности подразумевает становление компетентности. Э. Эриксон считает, что вокруг компетентности формируется личность младшего школьника. Учебная деятельность – основная для ребенка этого возраста, поэтому при отсутствии чувства

компетентности в данной сфере личное развитие может быть деформировано.

С целью развития адекватной самооценки у детей, а также формирования чувства компетентности, необходимо создать психологический комфорт в классе. Важно чувство поддержки и взаимопомощи. Учителя-профессионалы ставят целью не только объективную оценку обучающихся (то есть не только поставить отметку, но и объяснить ее наличие, указав на ошибки и способы их решения). Для таких преподавателей характерна беспристрастность: они не сравнивают детей друг с другом во избежание «навешивания ярлыков», стремятся ориентировать учеников на личные достижения (расти над собой) [50].

В младшем школьном возрасте имеется несколько групп риска:

1. Дети, у которых имеется синдром дефицита внимания: чрезмерный уровень активности, невозможность сосредоточить внимание. Для мальчиков это более характерно, чем для девочек. Гиперактивность – это совокупность многих нарушений. При наличии таких детей в классе учитель сталкивается с задачей формирования произвольного внимания, проведения учебных занятий строго по графику, игнорирования провоцирующих и вызывающих поступков, при этом поощряя хорошие поступки. Необходимо также обеспечивать двигательную разрядку для таких учеников.

2. Леворукие дети (около 10% всех учеников). Здесь мы видим снижение способности к зрительно-двигательной координации. Зачастую такие дети плохо срисовывают изображения, имеют проблемы с каллиграфией и не могут ровно держать строчку. Также мы можем видеть у таких детей искажение формы, зеркальность письма, перестановку букв, ошибки при определении правой и левой стороны, неустойчивость эмоциональной сферы, тревожность, обидчивость, иногда снижение работоспособности. Адаптационные мероприятия должны включать в себя особый правонаклонный разворот тетради, отсутствие спешки при письме, а

также создание внешних пространственных условий (например, можно сажать таких детей слева за партой около окна и т.д.).

3. Нарушения в эмоционально-волевой сфере. Здесь мы можем видеть достаточно агрессивных детей, расторможенных эмоционально, застенчивых, тревожных. Зачастую причиной этих нарушений выступают особенности семейного воспитания, отношение преподавателя и сам темперамент ребенка.

Имеется также некоторое число отклонений в поведении, которые ведут к затрудненной социальной адаптации. Этими отклонениями являются: тревожность, замкнутость, застенчивость, негативизм, эгоцентризм, эгоизм, апатия, истеричность, инфантильность, асоциальное поведение, агрессивность. Основой отклонений часто выступает механизм тревоги (то есть ощущения какой-то угрозы, неясное чувство опасности).

Высокий уровень тревожности – основная причина негативного отношения ребенка к школе. Тревожность осложняет общение со сверстниками. Тревожный ребенок создает больший эмоциональный дискомфорт, так как постоянная неуверенность и трудности в окончательном принятии решения ставят такого ребенка в зависимость от более активного сверстника.

Также тревожность препятствует зарождению социальных контактов. При заниженной самооценке учение испытывает страх неудачи и осуждения, насмешек. Он не может продуктивно участвовать в споре, иногда производит впечатление глупого и неинтересного человека. Тревожный ребенок с заниженной самооценкой не будет «выяснять отношения» при ущемлении его прав, а на оскорбления в свой адрес промолчит (публичный конфликт ему менее приятен, нежели отверженность в игре).

Зачастую тревожность взаимосвязана с личностной чувствительностью и уязвимостью. Ситуации, на которой обычный человек не реагирует,

тревожный имеет острую реакцию. Существовать в социуме тревожному человеку затруднительно, он использует множество механизмов защиты.

Самым распространенным механизмом защиты является агрессия. Под агрессивным поведением понимается поведение, наносящее вред окружающим. Для агрессии характерна демонстрация силы и ее применение в отношении окружающих.

Агрессивное поведение проявляется в разных вариациях: от демонстративной неприязни, оскорблений до применения физического насилия. В детском возрасте агрессия выплескивается в жестокость, враждебность, драчливость. Естественно, что агрессивное поведение не одобряется социумом, а агрессивный ребенок часто не готов к обучению в школе.

Однако не всегда агрессивность исходит от тревожности. Иногда причиной агрессивного поведения может быть социально неблагополучная семья (когда ребенок считает, что применение агрессии является нормой, потому что это норма в его семье). Так или иначе, дети с агрессивным поведением требуют тщательной работы педагога.

Проявление тревожности есть признак неготовности к социальным контактам и развивается по мере роста недовольства учебной работой ребенка со стороны семьи и учителей. Тревожность – это элементарный страх совершить ошибку, сделать что-то неправильно. При наличии у ребенка тревожности, связанной с низкой самооценкой, у ребенка закрепляется внутренняя установка на неуспех в учебе. А взрослые, недовольные низкой работоспособностью ребенка в этой сфере, еще больше сосредотачивают внимание на этих «неудобных» вопросах, увеличивая эмоциональный дискомфорт. В итоге мы имеем замкнутую систему: негативные личностные особенности ребенка снижают качество учебы и социальной адаптации, низкие результаты приводят к реакции со стороны социума, эта реакция усиливает сложившиеся у ребенка негативные особенности. Преодолеть это

состояние возможно лишь изменив видение ребенка со стороны родителей и учителей.

1.2 Проблема тревожности в отечественной и зарубежной литературе

Проблема тревожности является одной из наиболее разработанной проблемной областью в отечественной и зарубежной психологии. Однако, это не снимает её актуальности как для научного и теоретического осмысления, так и для применения результатов исследований на практике.

Начиная теоретический анализ проблемы тревоги, важно начать с разделения и концептуального обоснования двух основных понятий: тревога как состояние и тревожность как свойство личности.

Во многих исследованиях, особенно, ранних, достаточно часто можно встретить смешение данных понятий. В более поздних работах обосновывается необходимость дифференцировать понятия тревоги и тревожности, характеризуя одно как состояние, имеющее свою динамику, а второе – как личностное качество.

Рассмотрим некоторые определения. Так, например, А.М. Прихожан понимает под тревожностью «...переживание эмоционального дискомфорта, связанного с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности» [45].

Далее, Р.С. Немов рассматривает тревожность как «...постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [41].

Проводя анализ зарубежных исследований, посвященных проблеме тревожности, Ю.А. Катygин отмечает, что «...широкое распространение получило в последние годы использование в психологических исследованиях

дифференцированного определения двух видов тревожности: «тревожности характера» и ситуативная тревожность, предложенная Спилбергером» [26].

А.В. Петровский определяет тревожность как «...склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий» [47].

Также, было выявлено, что тревожность закономерна повышается в ситуациях нервно-психического напряжения, при тяжелых заболеваниях. После различных психологических травм человек также испытывает состояние тревоги, способное «перейти» в хроническое или личностное качество.

Большинство современных работ по изучению тревожности стремятся дифференцировать понятия, проявления и механизмы развития ситуативной и личностной тревожности, обосновать, когда тревожность становится стабильным личностным свойством и применить полученные теоретические знания при разработке методов снятия тревожности.

Представитель комплексного подхода к проблеме тревожности Г.Г. Аракелов отмечает, что «...тревожность – это многозначный психологический термин, который описывает как определенное состояние индивидов в ограниченный момент времени, так и устойчивое свойство любого человека». Тревожность возникает у человека под воздействием многих стрессовых факторов, включая когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты [1].

Еще одно определение дает Г.Г. Аракелов тревожности и понимает под ним «...черту личности, которая связана с генетически детерминированными свойствами функционирующего мозга человека, обуславливающими постоянно повышенным чувством эмоционального возбуждения, эмоций тревоги» [1].

Как одну из гипотез возникновения тревожности у детей предлагают отечественные психологи. Они объясняют ее возникновение расхождением между самооценкой и уровнем притязаний. Причем, в тех случаях, когда самооценка является неадекватно завышенной.

Такая самооценка возникает тогда, когда родители применяют к ребенку не правильный стиль воспитания – чересчур нахваливают, преувеличивают важность и значимость его достижений. В данном случае высокая самооценка обусловлена не стремлением к превосходству, а высокой оценкой окружающих и приемлемой оценкой для самого ребенка.

В ситуациях, когда ребенок начинает сталкиваться с трудностями, он обнаруживает свою не состоятельность. Естественно, что ребенок стремится сохранить свою самооценку высокой и положительной. Конечно, не всегда это удастся сделать. Очень часто можно наблюдать в школе, когда у ребенка большие стремления добиться успехов в учебе, в том или ином виде деятельности, но не достаточно знаний, умений, или имеются отрицательные черты характера, мешающие ему добиться высоких результатов или положения сверстников.

Таким образом, конфликт между притязаниями и реальными возможностями часто приводит ребенка к тяжелому эмоциональному состоянию. Потребности ребенка не удовлетворены и это приводит к формированию защитных механизмов, актуализирующих тревожное состояние в ситуациях не успеха, и возникает угроза потери самоуважения. Естественным является тот факт, что ребенок с высоким уровнем самооценки начинает искать причины своих неудач. Часто ими оказываются внешние факторы – родители, учителя, сверстники и не замечает, что сам раздражается, может агрессивно реагировать, вступать в открытые конфликты с теми, кто указывает на реальные его недостатки.

М.С. Неймарк дал данному явлению название – аффект неадекватности и понимал под ним «...острое эмоциональное стремление

защитить себя от собственно слабости, любыми способами не допустить в сознание неуверенность в себя, отталкивание правды, гнев и раздражение против всего и всех» [34]. Такое состояние может стать хроническим, длиться очень длительное время, развивать болезненный эгоцентризм и, соответственно, развивает тревогу и тревожные состояния.

Конечно, на первых этапах тревога является объективной и обоснованной, возникла по объективным обстоятельствам. Однако, со временем она закрепляется, становится «хронической», усиливает неадекватность реагирования ребенка на различные социальные ситуации и оценки, развивает большое количество побочных личностных черт, таких как недоверчивость, раздражительность, нетерпимость к критике и другие.

Данную мысль развивают Т.В. Драгунова, Л.С. Славина и говорят о том, что устойчивое негативное эмоциональное состояние негативно влияют на развитие личности ребенка. В связи с этим, взрослые должны помочь ему с ним справиться. Особенно труден в преодолении аффект неадекватности. Его коррекция обычно заключается в том, чтобы помочь ребенку осознать свои возможности и в соответствии с ними выстроить его потребностную сферу. Второй вариант коррекции – развивать его возможности до того уровня, пока он не сможет осуществлять свои потребности и притязания самостоятельно. Наиболее трудным способом решения данной проблемы является переключение внимания и интересов ребенка на ту область, в которой он сможет полностью раскрыться, быть успешным и самореализовываться.

Рассмотренные ваше представления о причинах и механизмах возникновения тревожности затрагивали исключительно его социальную этимологию. Однако, нельзя не обратить внимание и на второй аспект проблемы – психофизиологический. Психофизиологическая составляющая тревоги рассматривается многими авторами с позиции теории стресса. Так,

например, В.В. Суворова под стрессом понимает «...состояние, возникающее в экстремальных условиях, очень трудных и неприятных для человека» [42].

Многие авторы, занимающиеся проблемой эмоциональных состояний человека, приходят к пониманию о том, что стресс – это сильное перенапряжение нервной системы, которое возникает в различных трудных жизненных ситуациях.

Однако, важно отметить, что стресс не отождествляется с тревогой. Во-первых, стресс всегда вызван реальными трудностями человека. Тревога, в свою очередь, может возникать и в отсутствие реальной угрозы. Во-вторых, между стрессом и тревогой есть разница в силе их проявления: стресс характеризует чрезмерное напряжение, тогда как тревога возникает в ситуациях ожидания опасности, иногда с предчувствием. Отсюда, получается, что тревожное состояние возникает не в непосредственных стрессовых ситуациях, а задолго до их наступления. Также, тревога может различаться еще и в зависимости от того, от кого ожидается неприятность: от самого себя, других людей или от объективных обстоятельств.

Еще одним подходом к проблеме тревоги является понимание её И.В. Имедадзе. Она связывает тревогу с предчувствием фрустрации. Она пишет, что «...тревога возникает при антиципации ситуации, содержащей опасность фрустрации актуализированной потребности. Таким образом, стресс и фрустрация при любом их понимании включают в себя тревогу» [26].

Понимание тревоги как состояния, вызванного психофизиологическими особенностями индивида наиболее подробно изучено отечественными психофизиологами. Так, И.П. Павлов в ходе серии экспериментов выявил, что нервных срыв более вероятен у организмов со слабым типом нервной системы. На второе место он поставил возбудимый тип. И, наконец, в меньшей степени подвержен стрессу организм с уравновешенным типом нервной системы и с хорошей подвижностью [51].

В исследованиях А.И. Захаровой было доказано, что тревога формируется уже в раннем детстве и отражает «...тревогу, основанную на угрозе потери принадлежности к группе (вначале это мать, затем – другие взрослые и сверстники)» [14]. Продолжая мысль о происхождении тревожности, он пишет, что «...беспокойство, испытываемое нормально развивающимися детьми в период от 7 месяцев до 1,2 года, может явиться предпосылкой для последующего развития тревоги. При неблагоприятном стечении обстоятельств, тревога перерастает в тревожность, превращаясь тем самым в устойчивые черты характера. Но происходит это не раньше старшего дошкольного возраста. Ближе к 7-8 годам можно уже говорить о развитии тревожности как о черте личности, как об определенном эмоциональном настрое с преобладанием чувства беспокойства и боязни сделать что-либо не то, не так, опоздать, не соответствовать общепринятым нормам и требованиям» [19].

Исследование проблемы тревожности в зарубежной психологии берет свое начало с работ психоаналитиков и психиатров. В первую очередь, это работы основателя психоанализа З. Фрейда, который рассматривал тревогу как врожденное свойство личности, которое есть изначально у каждого человека.

В рамках классического психоанализа тревожность выступает как следствие столкновения врожденных влечений и инстинктов и социальных запретов и норм. Именно этот конфликт порождает неврозы и тревожность. Возможным путем коррекции тревожных состояний, вызванных именно данной причиной, З. Фрейд видел в сублимации «либидозной энергии», а именно перенаправление инстинктов на социально одобряемые жизненные цели. Например, на творчество и производство [59].

Другой подход к проблеме неврозов предложил автора индивидуальной психологии А. Адлер. Он считал, что причиной неврозов являются страх жизни, боязнь трудностей, стремление занять определенную

позицию в референтной группе, которую индивид по определенным обстоятельствам занять не может. Таким образом, А. Адлер утверждает, что «...в основе невроза лежат ситуации, в которых человек в силу тех или иных обстоятельств, в той или иной мере испытывает чувство тревоги» [3]. Он продолжает мысль: «...чувство неполноценности может возникнуть от субъективного ощущения физической слабости или каких-либо недостатков организма, либо от тех психических свойств и качеств личности, которые мешают удовлетворить потребность в общении. Потребность в общении – это есть в то же время потребность в принадлежности к группе. Чувство неполноценности, неспособности к чему-либо доставляет человеку определенные страдания, и он пытается избавиться от него либо путем компенсации, либо капитуляцией, отказом от желаний» [3].

Таким образом, с позиции А. Адлера, в основе конфликта личности, основным механизмом возникновения личностной тревоги является противоречие между «хочу» и «могу». От того как разрешается данный конфликт и выстраивается дальнейшая траектория развития личности.

Далее, А. Адлер поднимает проблему общения в контексте того, что человек стремится к превосходству над другими людьми, и, следовательно, данная потребность не может реализовываться вне группы. На первый план начинают выступать такие социально-психологические явления как конкуренция, страх, конформизм, конфликты и другие. Однако, А. Адлер в своих теоретических размышлениях допустил ряд ошибок. В первую очередь, он не смог объяснить механизм и причину возникновения стремления к превосходству у человека. Во-вторых, он это стремление, характерное для запада 20-х годов 20 века, он распространил на все человечество вне исторического контекста. В-третьих, понимал потребность в господстве как врожденную биологическую потребность, как инстинкт. Соответственно, тревожность возникает тогда, когда индивид не может реализовать свою потребность в превосходстве.

Еще одной существенной ошибкой, которую допустил А. Адлер, является то, что он не развел тревогу адекватную объективным обстоятельствам и тревогу невротическую, неадекватную.

Проблема тревожности получила свое продолжение в работах неофрейдистов, в частности, у К. Хорни.

Согласно ее воззрениям, основным источником возникновения тревожных состояний является не противостояние биологических инстинктов и социальных запретов, а искажение межличностных отношений [61]. Она пишет, что «...при помощи удовлетворения этих потребностей человек стремится избавиться от тревоги, но невротические потребности ненасыщаемы, удовлетворить их нельзя, а, следовательно, от тревоги нет путей избавления». [61]

Позицию К. Хорни разделяет С. Салливан. Он является автором так называемой «межличностной теории». Он считал, что человек не может существовать изолированно от других людей, не может быть вне контекста межличностных отношений. С самого рождения ребенок вступает в эти отношения. Сначала с матерью. Постепенно социальный круг расширяется. Соответственно, все развитие личности обуславливается взаимоотношениями между людьми. Тревога, в контексте данной теории, рассматривается С. Салливаном как нечто изначально данное человеку и, в то же время, является результатом межличностных отношений.

Далее, развивает проблему тревожности в своих работах Э. Фромм. Он в анализ и свою теоретическую концепцию включает элемент исторического развития общества и понятие свободы. Он пишет, что «...в эпоху средневековья с его способом производства и классовой структурой человек не был свободен, но он не был изолирован и одинок, не чувствовал себя в такой опасности и не испытывал таких тревог, как при капитализме, потому что он не был отчужден от вещей, от природы, от людей» [59].

Так называемые первичные узы связывали человека с миром. Они были естественными социальными связями и существовали в первобытном обществе. Развитие капитализма способствовало разрушению этих уз, соответственно, человек отдаляется от природы, от людей и начинает испытывать чувства глубочайшего беспокойства и тревоги. Кажущаяся свобода стала играть отрицательную роль в развитии и мироощущении.

Таким образом, подводя итог анализу проблемы тревожности в работах психоаналитиков, мы можем сделать вывод о том, что тревожность основана на реакциях страха, а страх является врожденной реакцией организма. Психоаналитики не разделяют беспокойство и тревожности, сводя их к единому пониманию как ожидание неприятности.

Далее, проанализируем подход к проблеме тревожности у представителей гуманистического направления. В частности, в работах К. Роджерса. Личность он рассматривал как «...продукт развития человеческого опыта или как результат усвоения общественных форм сознания и поведения» [41]. В процессе взаимодействия с окружающим миром у человека формируется самооценка с раннего возраста, представления о самом себе. Также, самооценка формируется и через их заимствование от других, значимых для ребенка взрослых и сверстников. Он пишет, что «...то, что человек думает о себе – это еще не есть для него реальность. Человеку свойственно проверять свой опыт на практике окружающего мира, в результате чего, он оказывается в состоянии вести себя реалистически. Однако некоторые восприятия остаются непроверенными и это приводит в конечном счете к неадекватному поведению, приносящему ему вред и формирующую тревожность, так как человек в этих ситуациях не понимает, от чего его поведение оказывается несоответствующим требованиям» [41].

Еще одним источником развития тревожности, по мнению

К. Роджерса, является то, что «...есть явления, которые лежат ниже уровня сознания, и если эти явления носят угрожающий характер для личности, то они могут быть восприняты подсознательно еще до того, как они станут осознаны» [41]. Внешне это может проявляться в различных вегетативных реакциях, сердцебиении, человек ощущает беспричинную тревогу и волнение.

Анализ основных работ показывает, что в понимании природы тревожности у зарубежных авторов можно проследить два подхода – понимание тревожности как изначально присуще человеку свойство, и понимание тревожности как реакцию на враждебный человеку внешний мир, то есть выведение тревожности из социальных условий жизни.

1.3 Теоретический анализ проблемы самооценки личности в психологических исследованиях

Для гармоничного развития младшего школьника ему необходимы нравственная составляющая воспитания, развитие моральных качеств и умение сравнивать эти качества. То есть младший школьник должен научиться осознавать себя, свои особенности и рефлексировать их.

Соблюдение общественных норм помогает выстраивать социальные отношения в среде одноклассников и, в дальнейшем, готовит ребенка к совместной деятельности, коммуникациям, самоанализу. Больше всего это проявляется в самом общении, учебе и играх, соревнованиях, где развиваются социальные качества ребенка. Младший школьник пока что обладает лишь общими знаниями о нормах морали и нравственности. В этом возрасте подросток стремится выделить основное в ситуациях, проявляет интерес ко всем обстоятельствам их возникновения. Ребенок весьма чувствителен к нравственной составляющей социальных взаимодействий, пытается проникнуться намерениями окружающих, совершающих поступки.

Ребенок младшего школьного возраста уже осознает возможные расхождения между поведением и представлением необходимого поведения. Естественно, все дети хотят обладать положительными нравственными особенностями, наиболее предпочтительными из которых являются доброта и отзывчивость. В процессе наблюдения у ребят проявились черты, говорящие о позитивном отношении к окружающим (учет интересов собеседника, стремление соблюдать нормы нравственности в группе). Поведение младшего школьника становится более осознанным: осознанные поступки, волевые усилия. Основным моментом выступает присутствие нравственного эталона, с которым ребенок сравнивает свои поступки.

Также было установлено, что регулирование поведения школьника этого возраста напрямую зависит от нравственного эталона (положительного или отрицательного). В своих работах С.Г. Якобсон задает нравственный эталон литературному герою, который является носителем отдельных качеств. Стремление соответствовать или не соответствовать этому «эталону» и побуждало детей следовать определенным моральным действиям [65].

Можно сделать вывод, что основным регулятором поведенческих действий у ребенка является самооценка. Она выражается в стремлении соответствовать или не соответствовать тем или иным качествам окружающих персонажей (следовать эталону, который считается положительным в глазах ребенка или не следовать плохому примеру) [65].

В отношении детей термины «отношения» и «взаимоотношения» имеют несколько отличительных особенностей. Во-первых, они появляются в процессе общения детей во время игры или труда, на уроках и т.д. Также межличностные отношения влияют на положение подростка в классном коллективе. В-третьих, эмоциональное благополучие и расположенность к учебе сильно зависят от отношений со сверстниками в классе. Таким образом, отношения – это своеобразная позиция школьника к окружающему миру. Взаимоотношения являются взаимной позицией детей друг к другу.

Взаимоотношения могут быть различными и складываются во время социальных контактов. Как следует из практики, отношения сверстников протекают затруднительно в этот период (иногда неблагоприятно). Связано данное явление с тем, что некоторые дети с трудностями выстраивают отношения в классе, их могут не принимать другие дети. Естественно, что тяжелые взаимоотношения препятствуют полноценному развитию личности. Нарушения в общении отрицательно влияют на эмоциональную сферу, приводит к появлению неуверенности и недоверчивости к окружающим (иногда это перерастает в агрессию). Подобные выводы подталкивают нас к необходимости вырабатывать новые педагогические технологии для профилактики негативных отношений в классе.

Психологические исследования указывают на конкретно-ситуативный характер при оценивании младшим школьником морально-нравственных качеств людей. Эта оценка серьезно зависит от мнения взрослых. Рефлексия детей изучалась на данных оценки и самооценки качеств личности.

Анализ работ М.Е. Боцмановой и А.В. Захаровой показал, что уровень сформированности мнения, самооценки и моральных качеств отличается у младших школьников. Для этого возраста характерно использование большого количества оценочных критериев, а также (на основе этих критериев) рефлексии. Те дети, которые используют меньше таких критериев, отличаются большей настойчивостью и уверенностью, однако не сопоставляют оценки. Некоторые дети уходят от точных формулировок, пассивны в оценочном суждении о себе, другие же чересчур категоричны [19].

Для лучшего изучения процесса рефлексии младших школьников была использована методика А.В. Захаровой и Т.Ю. Андрушенко. Суть методики заключается в том, чтобы ставить ребенка в положение выбора сверстника для реализации классных заданий (создание живого уголка, написание стенгазеты, уборка в классе и т.д.). По каждому поручению давалась четкая

инструкция и предлагалось выбрать ответственного исполнителя, в том числе необходимо было найти поручение и для себя. Ребенок должен был аргументировать свой выбор. В итоге, выбирая кандидатуры, дети ориентировались на индивидуальные качества, но не на способности одноклассников. Лишь несколько учеников показали лучшее запоминание задачи.

При оценивании сверстников появлялись утверждения, что те или иные качества сверстников являются главными и проявляются в различных ситуациях. Обобщения «всегда», «по правде», «вообще», «по-настоящему» являются эмоциональными усилениями данного критерия. Показатель рефлексии – отсутствие настойчивости, неторопливость и избегание критических оценок. При проведении эксперимента дети не решались выбирать одноклассников на негативные роли, пытаясь найти хорошую роль для «плохого» ребенка.

Обобщенность и основания нашли отражение при сопоставлении мнения ребенка со сверстниками, а также в умении аргументировать и обосновывать мнение о качествах одноклассников. Довольно часто звучали выражения «мне так кажется» и «я так думаю».

Оценивая качества личности, подтверждалась рефлексия и сомнения при выборе детей на роль актера и при выборе костюма. В процессе рассуждений дети сравнивали одноклассников и их индивидуальные черты. Основываясь на данных исследования, психологи выделили такой показатель рефлексии, как умение держать фокус на главном. Дети совместно выбирали для каждого роль, которая иногда точно совпадала с поведением и внешностью героев.

Также в ходе исследования выяснилось, что уровень развития рефлексии зависит от имеющихся положительных качеств у ребенка, от его статуса в группе сверстников. Дети с более высоким статусом, обладающие положительными качествами, являлись более общительными.

Большее количество детей с положительными характеристиками имеют более высокий уровень рефлексии. Ребята с отрицательными качествами показали меньший уровень рефлексии. Большая же часть детей имели средние показатели.

Таким образом, мы можем отметить два важных момента: личность ребенка в ярко выраженных позитивных характеристиках и его роль взаимоотношений в классе. Эти два фактора имеют тесную связь, которая, все же, не совсем однозначна. Результаты показали, что были и среди непопулярных ребят, имевших минимум голосов, дети с положительным уровнем рефлексии.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что в младшем школьном возрасте (примерно во втором классе) дети проявляют высокий уровень рефлексии и оценке других и самооценке. Они могут рассуждать о характеристиках личности, основываясь на анализе поступков и отношений. В этом возрасте ребенок начинает замечать не только положительные качества, но и недостатки. Ребята более корректны при оценке негативных сторон одноклассников. Также дети учитывают мнение окружающих и пытаются обосновать свои выводы, хотя эта способность сформирована не одинаково (одни имеют больший, другие – меньший уровень рефлексивности).

Выводы по первой главе

На основании проведенного теоретического исследования, мы можем сформулировать следующие выводы:

1. Проблема тревожности личности является одной из наиболее разработанной проблемы как в отечественной, так и зарубежной психологии. Однако, до сих пор она не теряет своей актуальности. В отечественной психологической литературе существуют различные подходы к определению

понятия тревожности, хотя большинство исследователей сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно – как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики.

2. Тревога и тревожность является одной из центральных проблем, поднимаемых зарубежными исследователями различного направления. В гештальт-психологии она рассматривается как «...брешь между сейчас и тогда», в работах З. Фрейда тревожность рассматривается как полезный адаптивный механизм, побуждающим человека к защитному поведению по преодолению угрозы. Ч.Д. Спилбергер выделил объективную и невротическую тревожность. К. Хорни в качестве причины возникновения тревожных состояний отмечала «...неправильные человеческие отношения».

3. Измерение тревожности как свойства личности особенно важно, так как это свойство во многом обуславливает поведение субъекта. Определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность активной деятельной личности. У каждого человека существует свой оптимальный, или желательный, уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания.

4. Тревожность в младшем школьном возрасте вызывается различными причинами – влияние школы, особенности семейного воспитания. Тревожные дети отличаются частыми проявлениями беспокойства и тревоги, а также большим количеством страхов, чувствительностью, мнительностью и впечатлительностью. Тревожные дети также имеют склонность к вредным привычкам невротического характера: они грызут ногти, сосут пальцы, выдергивают волосы.

Глава 2. Эмпирическое исследование взаимосвязи самооценки и тревожности в младшем школьном возрасте

2.1 Организация и методы исследования

Эмпирическое исследование взаимосвязи самооценки и тревожности в младшем школьном возрасте осуществлялось в несколько этапов.

На подготовительном этапе (ноябрь 2018 г. – январь 2019 г.) осуществлялся анализ психологической литературы отечественных и зарубежных авторов по проблеме исследования, степень её актуальности для современного общества и в системе образования; определение понятий «самооценка», «тревожность», особенности их проявления в изучаемом возрасте; анализ прикладных исследований по представленной проблематике; разработка программы эмпирического исследования; подбор диагностических процедур.

Диагностический этап (февраль 2019 г.): проведение диагностики уровня выраженности тревожности у младших школьников и особенности

их самооценки, количественная и качественная обработка и анализ результатов эмпирического исследования.

Заключительный этап (март 2019 г. – май 2019 г.) заключался в оформлении выводов по результатам исследования, разработка рекомендации для педагогов и родителей по снижению уровня тревожности в младшем школьном возрасте.

Эмпирические задачи, поставленные в исследовании:

1. Выявить особенности самооценки и уровня выраженности тревожности младших школьников, принимавших участие в исследовании.
2. Провести корреляционный анализ, направленный на выявление взаимосвязи тревожности и самооценки в младшем школьном возрасте.
3. Разработать рекомендация для педагогов и родителей по снижению уровня тревожности в младшем школьном возрасте.

Для решения эмпирических задач в настоящем исследовании была составлена программа диагностики (см. Таблица 1). При этом подбирались методики, которые традиционно используются в практической работе с младшими школьниками, обладают высокой степенью валидности, надежности, удобны в проведении и обработке результатов. Кроме этого, получаемые с помощью выбранных методик эмпирические данные могут быть подвергнуты количественному, качественному и статистическому анализу, что отвечает поставленным в исследовании эмпирическим задачам.

Таблица 1 – Программа диагностического исследования

Наименование методики	Параметры анализа	Источник
Тест школьной тревожности Филипса	Общая тревожность в школе; Переживание социального стресса; Фрустрация потребности в достижении успеха; Страх самовыражения; Страх ситуации	Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика / Д.Я. Райгородкий. – М.: Базрах-М, 2011.

	проверки знаний; Страх не соответствовать ожиданиям окружающих; Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; Проблемы и страхи в отношениях с учителями	
Методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн	Уровень самооценки; уровень притязаний; Степень дифференциации самооценки и притязаний	Исследование самооценки по Дембо-Рубинштейн с элементами клинической беседы / Яньшин П.В. Практикум по клинической психологии. Методы исследования личности. – СПб., 2004.

Методы математической статистики.

1. Методы описательной статистики (среднее арифметическое, мода, медиана, дисперсия, квадратное отклонение) для определения нормальности эмпирического распределения;
2. Корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона для данных, представленных в метрической шкале).

2.2 Результаты и анализ корреляционного исследования самооценки и тревожности младших школьников

Первым этапом осуществления программы эмпирического исследования стало выявление особенностей тревожности и самооценки у детей младшего школьного возраста. На рисунках 1-9 представлены результаты теста школьной тревожности Филипса.

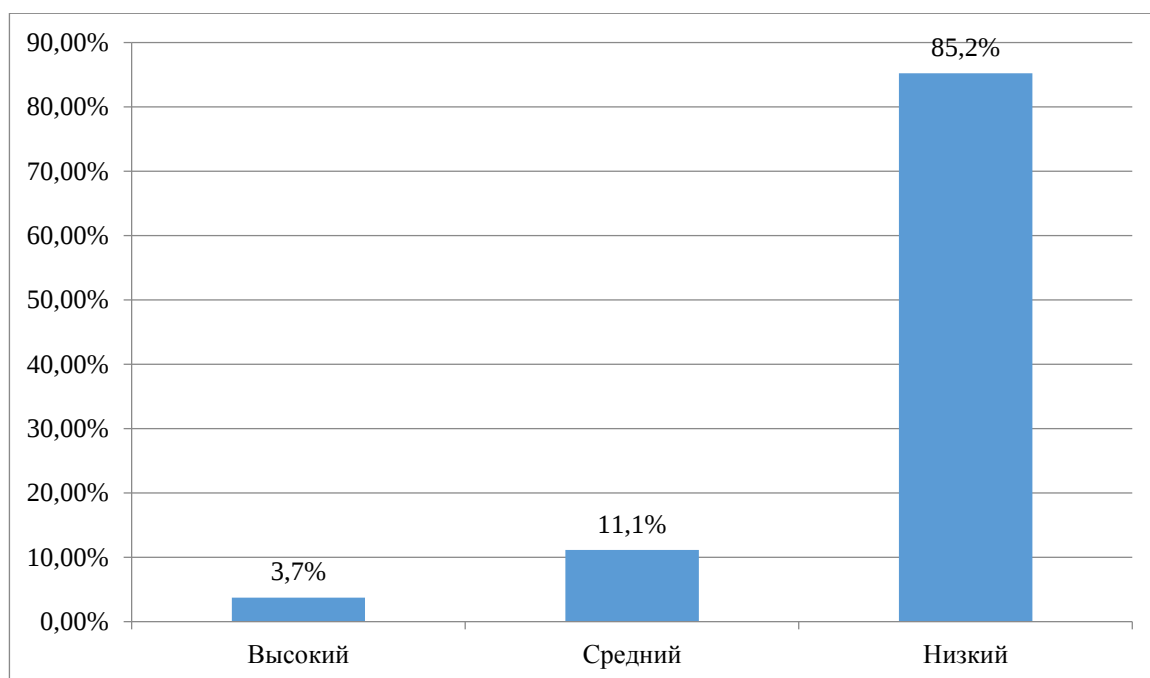


Рисунок 1 – Переживание социального стресса у детей младшего школьного возраста (по методике Филипса)

Опираясь на данные, представленные на рисунке 1, мы можем отметить, что у большинства младших школьников, принимавших участие в исследовании, не вызывает стрессовое состояние необходимость общения и социального взаимодействия в школе (85,2% детей младшего школьного возраста). У 3,7% младших школьников был выявлен высокий уровень и у 11,1 % - средний уровень переживания социального стресса. У данных учащихся социальные контакты, в первую очередь, со сверстниками, развиваются на фоне тревожного эмоционального состояния. У данных детей возникали в классе с одноклассниками конфликты, разногласия, возможны ситуации травли и буллинга.

На рисунке 2 представлены степень выраженности Фрустрация потребности в достижении успеха у детей младшего школьного возраста.

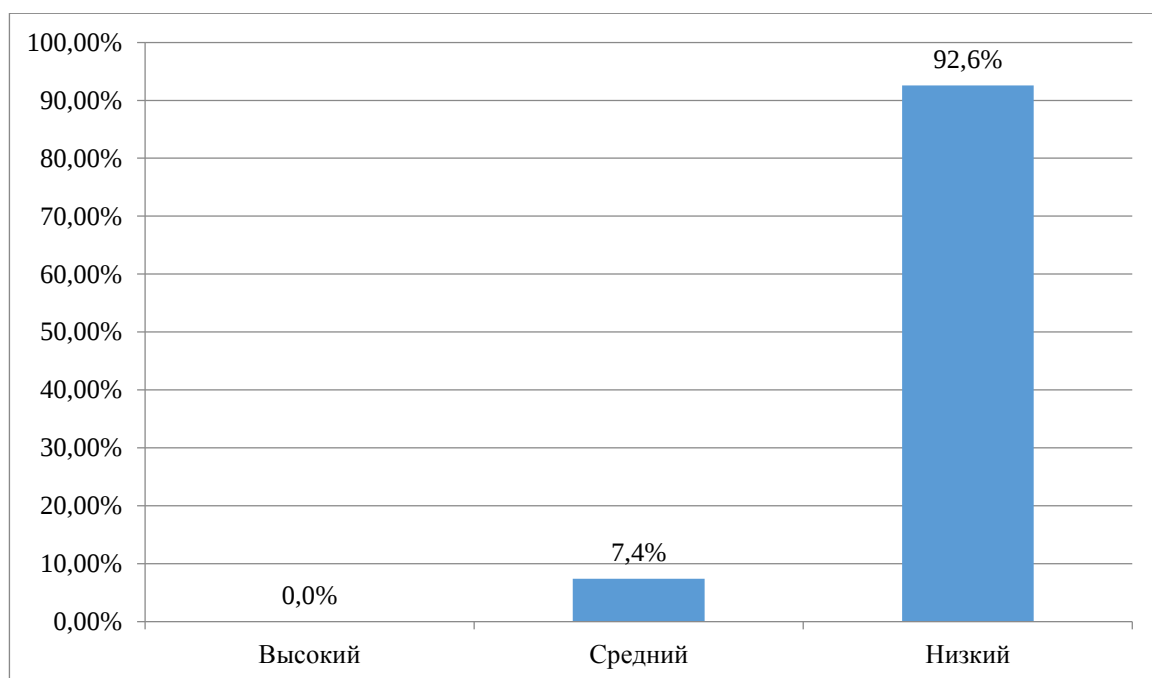


Рисунок 2 – Фрустрация потребности в достижении успеха у детей младшего школьного возраста (по методике Филипса)

У большинства младших школьников, принимавших участие в исследовании, не блокирована их потребность в достижении успеха (92,6%). Для 7,4% детей имеется тенденция развития неблагоприятного психического фона, который не позволяет им развивать свои потребности в успехе, достигать высоких результатов в учебной и внеучебной деятельности. Таким детям трудно держаться на одном уровне со всем классом, не всегда справляются с быстрым темпом и высокими требованиями учителя и родителей. При совершении ошибки данные дети боятся быть осмеянными одноклассниками, болезненно воспринимают критику, считают, что те одноклассники, которые хорошо учатся, имеют какие-то особые права в классе.

На рисунке 3 представлены результаты исследования уровня выраженности страха самовыражения у детей младшего школьного возраста.

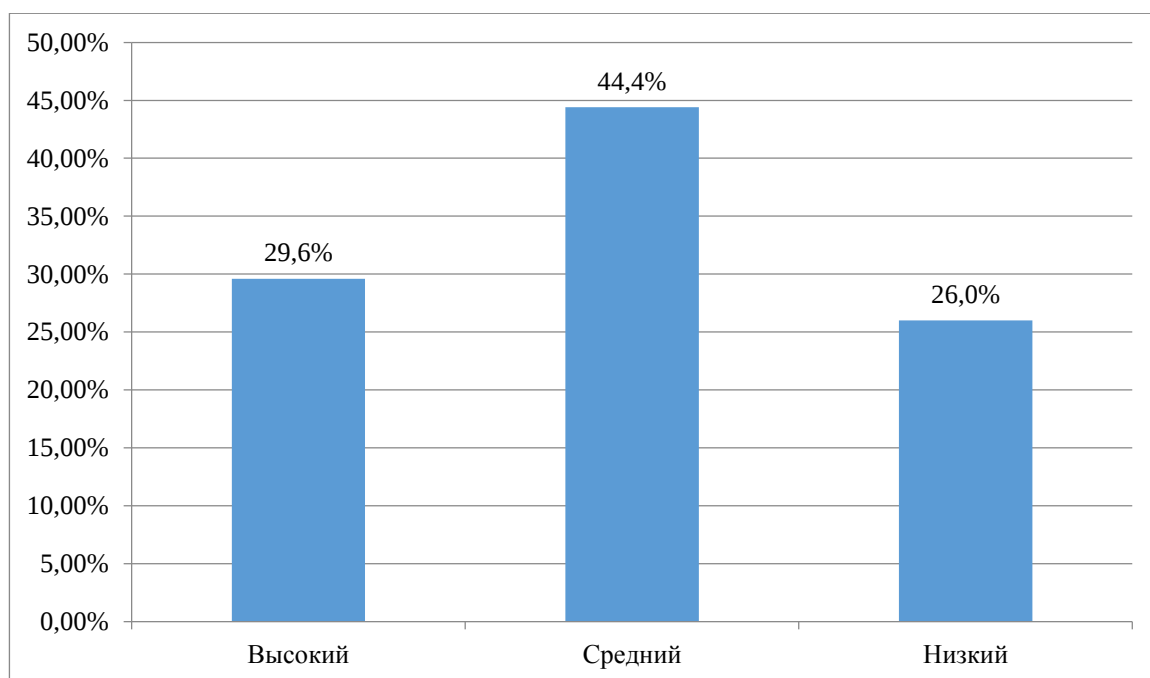


Рисунок 3 – Страх самовыражения у детей младшего школьного возраста (по методике Филиппса)

Большинство детей младшего школьного возраста испытывают достаточно выраженный страх самовыражения. Так, был выявлен высокий уровень у 29,6% младших школьников и у 44,4% - средний уровень. У данных детей в процессе обучения в школе часто возникают негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей. Они стараются не вступать в спор, избегают ситуаций конкуренции, боятся выглядеть глупо и нелепо. Для них важно мнение одноклассников, которые, в свою очередь, могут высмеять их поведение и внешность. Не боятся самовыражаться в школьной среде лишь 26% младших школьников, принимавших участие в исследовании.

Далее, рассмотрим представленность страха ситуации проверки знаний у детей младшего школьного возраста, принимавший участие в исследовании – рисунок 4.

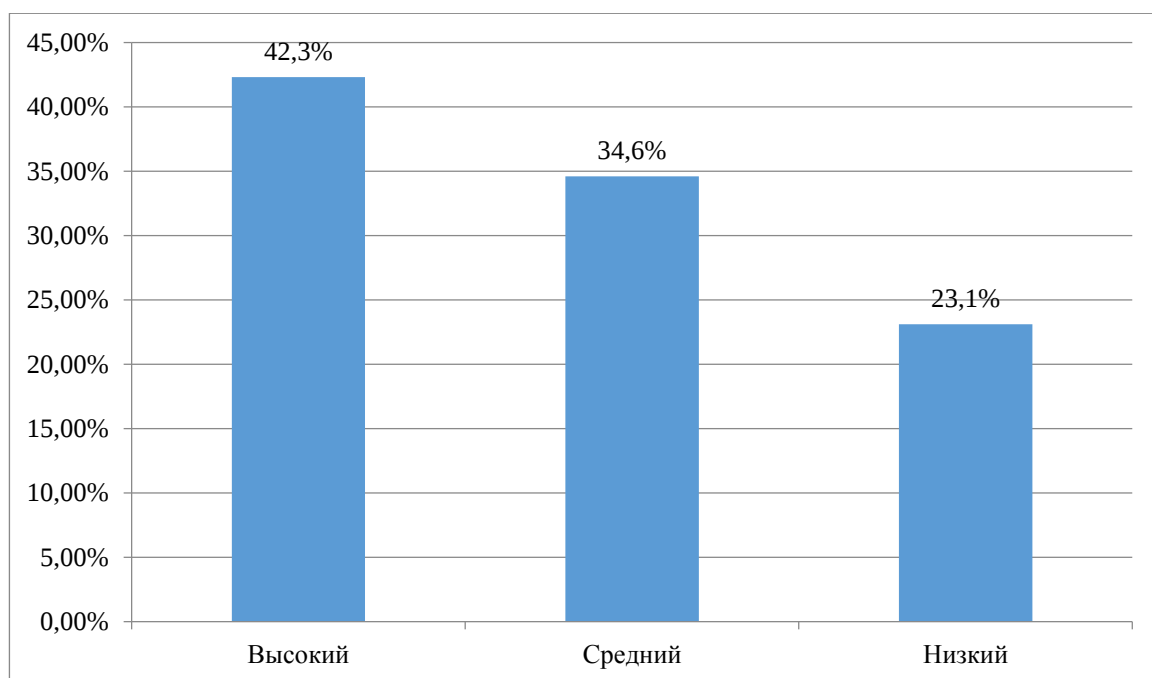


Рисунок 4 – Страх ситуации проверки знаний у детей младшего школьного возраста (по методике Филипса)

Высокий уровень страха ситуации проверки знаний у детей младшего школьного возраста был выявлен к 42,3% детей младшего школьного возраста. Данные ребята достаточно негативно относятся и переживают тревогу в ситуациях проверки знаний, достижений, возможностей. Особенно, если это делается публично. Они волнуются, когда учитель говорит, что собирается проверить знание их того или иного материала, переживают, чтобы не остаться на второй год, часто сомневаются в правильности выполнения заданий. Средний уровень страха переживания проверки знаний также достаточно сильно представлен среди младших школьников – 34,6%. Низкий уровень выявлен у 23,1% учащихся.

Далее, на рисунке 5 представлены результаты исследования страха не соответствовать ожиданиям окружающих у детей младшего школьного возраста.

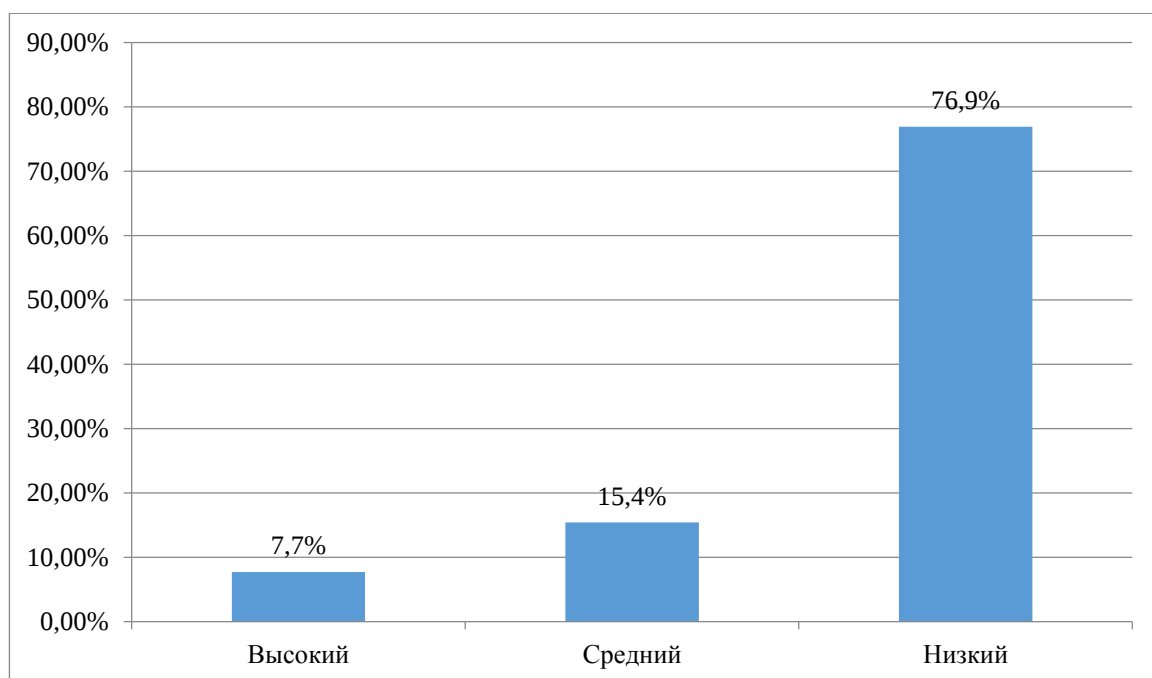


Рисунок 5 – Страх не соответствовать ожиданиям окружающих у детей младшего школьного возраста (по методике Филипса)

У большинства младших школьников был выявлен низкий уровень страха не соответствовать ожиданиям окружающих (76,9%). Высокий и средний уровни были выявлены у 7,7% и 15,4% соответственно. Данным учащимся свойственна ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей. Они тревожатся по поводу оценок, которые дают им окружающие, постоянно ждут именно негативных оценок. В школе это проявляется в отмалчивании на уроке из-за страха сделать глупую ошибку, в волнении за правильность и устойчивость запоминания школьного материала, который дает учитель на уроке. В отношениях со сверстниками данные особенности проявляются в избегании игровых ситуаций, где одноклассники должны сделать выбор.

Далее, на рисунке 6 представлены результаты исследования физиологической сопротивляемости у детей младшего школьного возраста.

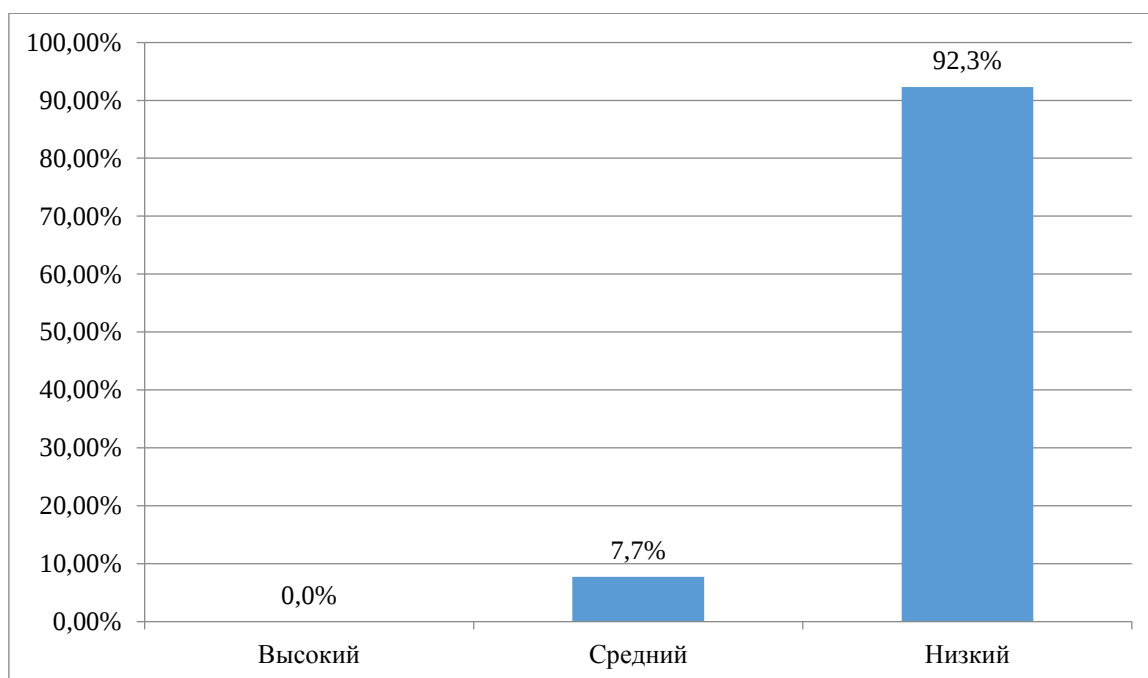


Рисунок 6 –Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу у детей младшего школьного возраста (по методике Филиппа)

У большинства младших школьников высокий уровень сопротивляемости стрессу (92,3%). У данных детей такие особенности психофизиологической организации, которые не снижают, а даже повышают их приспособляемость в ситуациях стрессогенного характера, снижают вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды. Средний уровень физиологической сопротивляемости стрессу был выявлен у 7,7% детей младшего школьного возраста.

На рисунке 7 представлены уровни выраженности страхов у младших школьников в отношениях с учителями.

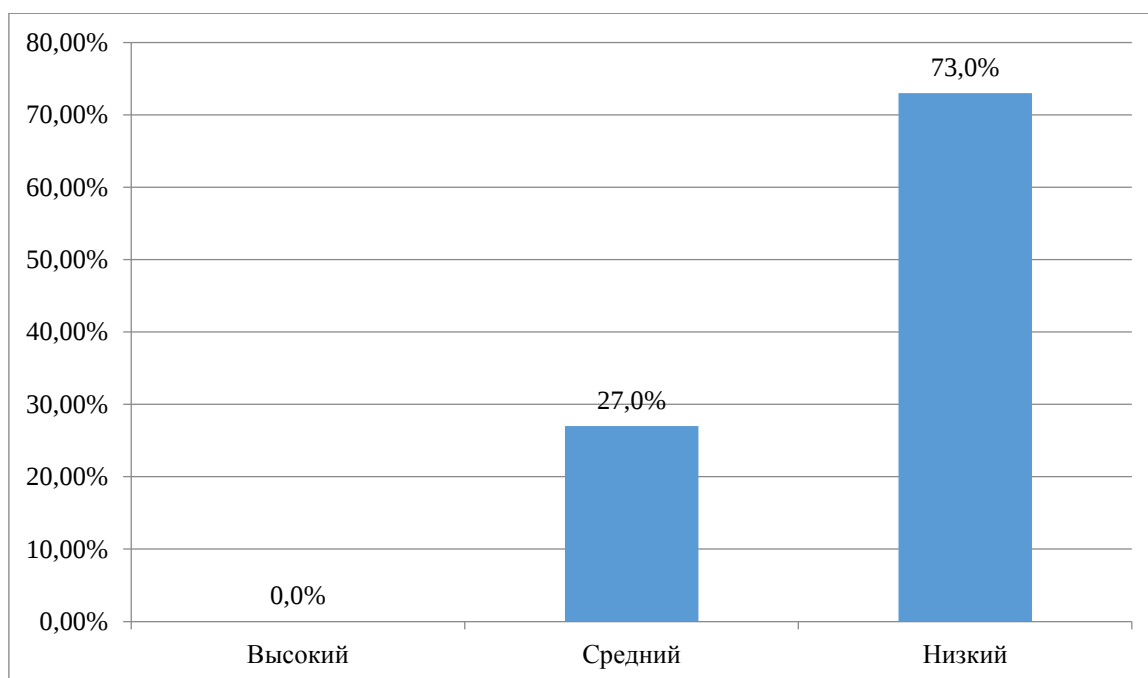


Рисунок 7 – Проблемы и страхи в отношениях с учителями у детей младшего школьного возраста (по методике Филипса)

Благоприятный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе был выявлен у 73% младших школьников. Они не испытывают тревогу и дискомфорт, когда остаются наедине с учителем, не ощущают на себе плохое отношение учителя к себе или других детям. Если кто-то не справляется с учебной работой, то от этого он не теряет расположение учителя. Несколько повышенный тревожный фон в отношениях с учителями был выявлен у 27% младших школьников. Они периодически могут быть не довольными тем, как к ним относятся учителя.

Обобщая данные исследования уровня школьной тревожности у детей младшего школьного возраста (рисунок 8), мы можем отметить, что у большинства детей, участвующих в исследовании, был выявлен низкий уровень развития школьной тревоги. В целом у данных ребят процесс обучения в школе, взаимодействие с учениками и учителями строится и разворачивается на благоприятном психоэмоциональном фоне (53,9%). Средний уровень выраженности школьной тревоги был выявлен у 42,3% младших школьников, высокий – у 3,8% (1 учащийся).

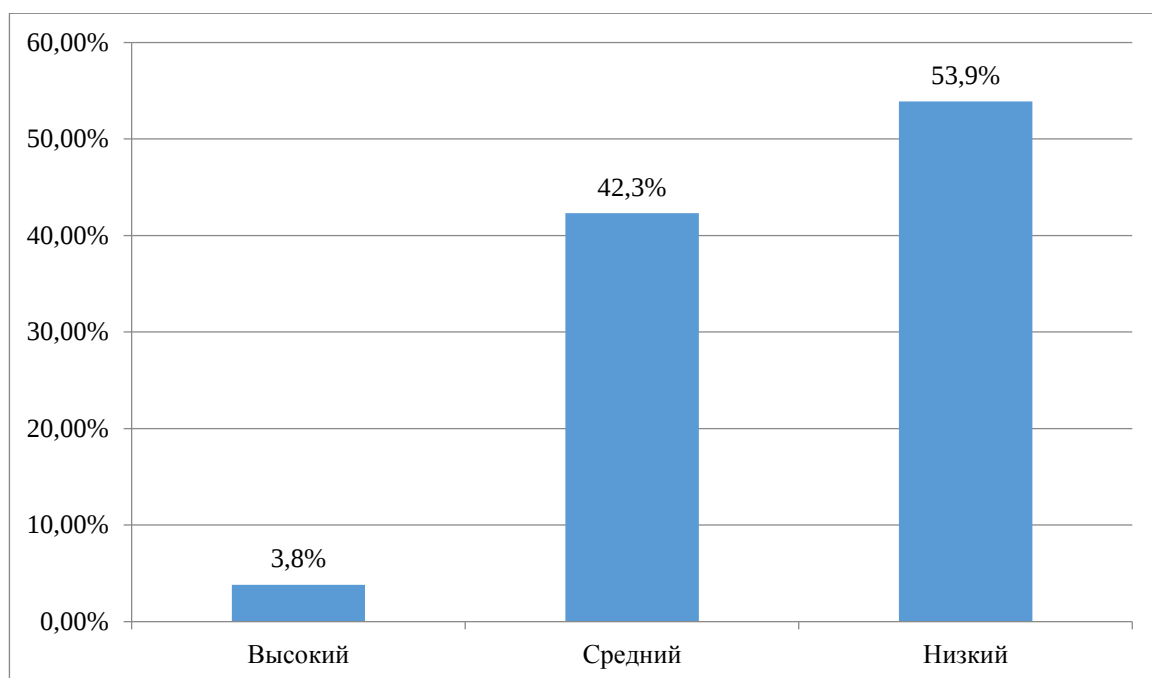


Рисунок 8 - Общая тревожность в школе у детей младшего школьного возраста (по методике Филиппа)

У младших школьников с высоким и средним уровнем развития тревожного состояния в школе в различной степени выражены разные аспекты эмоционального неблагополучия. Это выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценке со стороны учителей, одноклассников. Такие дети постоянно чувствуют свою неадекватность, неполноценность, часто не уверены в правильности своего поведения.

Далее, рассмотрим результаты исследования самооценки у детей младшего школьного возраста с использованием методики Дембо – Рубинштейн.

На рисунке 9 представлены уровни выраженности притязаний и самооценки детей младшего школьного возраста.

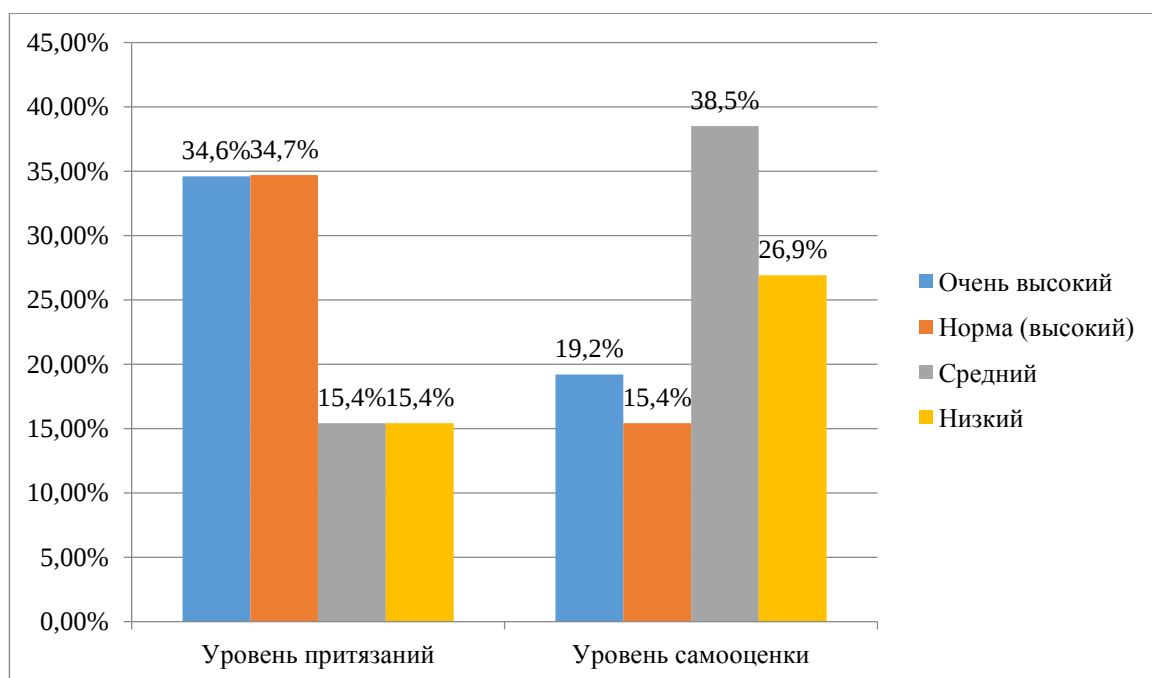


Рисунок 9 – Уровень выраженности притязаний и самооценки младших школьников

Самооценка младших школьников распределена недостаточно равномерно по всем четырем уровням. Следует обратить внимание на учащихся с низкой самооценкой (26,9%), которые могут в последующем испытывать сложности с адаптацией к среднему звену, особенно, если низкая самооценка будет сочетаться с повышенной чувствительностью к оценочному аспекту обучения. Следует отметить, что большинству учащихся характерен достаточно высокий и очень высокий уровень притязаний. Притязания служат стимулом для развития личности, однако не всегда высокие притязания сочетаются с высокой самооценкой. Если расхождение между самооценкой и уровнем притязаний слишком велико, они служат источником тревоги личности, поскольку осознается несоответствие действительности желаемому и невозможность приблизиться к нему. У 15,4 % учащихся выявлен низкий уровень притязаний, данный уровень притязаний не служит стимулом для развития личности, поскольку учащийся отличается неуверенностью в себе, боязнью ставить цели, заведомо считает их недостижимыми.

Сбалансированность уровня самооценки и притязаний является показателем социально-психологической адаптивности личности. Степень дифференцированности самооценки показывает, насколько различается оценка учащихся себя по различным параметрам. Учащийся может высоко оценивать себя по одним параметрам и низко по другим.

Данная методика также позволяет рассмотреть степень дифференцированности самооценки и притязаний учащихся и в зависимости от этого, авторы предлагают соответствующие варианты самооценки. Данные показатели представлены на рисунке 10.



Рисунок 10 – Варианты самооценки детей младшего школьного возраста

Из данных рисунка можно увидеть, что у 26,9% младших школьников выявлен благоприятный вариант самооценки (гармоничная и продуктивная). У таких учащихся присутствует опора на имеющиеся возможности, их притязания служат стимулом для развития личности, поскольку достаточно, но не чрезмерно высоки.

Непродуктивная самооценка (11,5%) свидетельствует о том, что в

самооценке школьника отражается лишь его общее положительное эмоциональное отношение к себе. При этом самооценка не основывается на анализе своих возможностей. Самооценка здесь не носит защитного характера и может выражать самые различные явления – от инфантилизма до самодостаточности. Для таких учащихся характерен средний или низкий уровень социально – психологической адаптации и ярко выраженная тревожность.

Очень высокая, слабо дифференцированная самооценка (19,2%) отображает не критичное отношение учащихся к себе, отсутствие стимула для развития.

Следует обратить внимание на учащихся с заниженной самооценкой (23,1%). Таких учащихся характеризует значительное расхождение между уровнем притязаний и самооценкой, притязания не служат стимулом для развития личности, а являются источником тревоги.

Низкая слабо дифференцированная самооценка означает, что учащийся одинаково низко оценивает себя по различным параметрам. Низкая самооценка с сильным расхождением говорит о значительной разнице между текущей оценкой учащимся своих способностей и желаемым положением.

У 3,8% учащихся была выявлена сильно дифференцированная самооценка. Такие учащиеся обычно испытывают повышенную тревожность. Этот вариант самооценки характеризует конфликтное отношение школьника к себе, когда чрезмерно высокие притязания и переживание несоответствия между ними и оценкой своих возможностей заставляют его оценивать себя по принципу «все или ничего». Такой вариант свидетельствует об искажениях в развитии личности.

У 11,5% учащихся была выявлена сильно дифференцированная самооценка и притязания. У таких учащихся самооценка и притязания неравномерно распределены, могут встречаться очень высокие оценки по одним параметрам и очень низкие по другим.

Следующим этапом работы над эмпирическим исследованием являлось проведение корреляционного анализа между тревожностью (и её составляющими) и самооценкой у детей младшего школьного возраста. Его результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Результаты корреляционного анализа самооценки и тревожности в младшем школьном возрасте

	Самооценка	Притязания
Переживание социального стресса	-0,402	-0,313
Фрустрация потребности в достижении успеха	-0,112	0,732
Страх самовыражения	-0,716	0,282
Страх ситуации проверки знаний	-0,326	0,108
Страх не соответствовать ожиданиям	-0,81	0,208
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	-0,74	-0,171
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	-0,602	-0,34
Общая тревожность в школе	-0,758	0,27

Таким образом, проведенный корреляционный анализ позволил выявить существование статистически значимых взаимосвязей между самооценкой, притязаниями и тревожностью в младшем школьном возрасте. Так, обратная взаимосвязь была выявлена между самооценкой и такими показателями школьной тревожности как страх самовыражения, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с учителями, общая тревожность в школе.

Таким образом, чем ниже у младшего школьника самооценка, тем в большей степени он тревожится и переживает в ситуациях самораскрытия, когда ему необходимо продемонстрировать свои возможности и предъявить себя другим.

Чем ниже у младшего школьника самооценка, тем в большей степени он ориентируется на других в оценке своих результатов, поступков, мыслей, постоянно ждет отрицательных и негативных оценок. Низкий уровень самооценки также имеет обратную взаимосвязь с физиологической сопротивляемостью стрессу. Чем в большей степени у ребенка выражена психофизиологическая организация, снижающая приспособляемость его к стрессовым ситуациям, тем ниже уровень его самооценки.

Общий негативный фон отношений младшего школьника со взрослыми, с учителями также сопровождается и способствует развитию низкой самооценки у учащегося. На наш взгляд, это обусловлено высокой степенью значимости учителя в жизни младшего школьника, его авторитетом.

При проведении корреляционного анализа между параметрами школьной тревожности и притязаниями младших школьников была выявлена прямая статистически значимая взаимосвязь между фрустрацией в достижении успеха и притязаниями. Чем выше притязания у младшего школьника, тем с большей вероятностью может развиваться у него фрустрация в достижении успеха, особенно, если она сопровождается низким уровнем самооценки и ребенок не встречает поддержки со стороны взрослого.

Таким образом, проведенный корреляционный анализ позволил определить существование взаимосвязи между самооценкой младшего школьника и уровнем его тревожности в школе. Чем выше тревожность, тем ниже самооценка.

2.3 Рекомендации педагогам по снижению уровня тревожности в младшем школьном возрасте

Профилактика повышения тревожных состояний в младшем школьном возрасте должна проводиться в различных направлениях. Во-первых, это работа учителя, который может применять некоторые приемы, которые оптимизируют эмоциональное состояние тревожных учащихся. К основным мы можем отнести следующие:

1. Поручение, которое дается ребенку, должно соответствовать его возможностям. Предлагая выполнить слишком сложные, непосильные занятия, вы заранее обрекаете ребенка на неуспех, а, следовательно, на снижение самооценки, на неудовлетворенность собой.

2. Повышать самооценку тревожного ребенка, для чего любая деятельность, предлагаемая ребенку, должна предваряться словами, выражающими уверенность в его успехе («У тебя это получится», «Ты это умеешь хорошо делать»). При выполнении заданий необходим общий положительный эмоциональный фон.

3. Недопустимо сравнивать ребенка с кем-либо, особенно, если это сравнение не в его пользу. Сравнение должно быть только с собственными успехами и неудачами ребенка («Посмотри, сегодня ты меньше постарался, поэтому у тебя получилось хуже, чем в прошлый раз. Но я думаю, завтра ты сможешь сделать лучше»). Оптимистические прогнозы «на завтра» не дают ребенку повода считать себя безнадежным и способствуют повышению уверенности в себе.

4. Желательно не ставить тревожного ребенка в ситуации соревнования, публичного выступления. Не рекомендуется давать тревожным детям задания типа «кто первый».

5. Ситуация публичного выступления также является стрессовой, поэтому не следует настаивать на том, чтобы ребенок отвечал перед всей группой: его ответы можно выслушать индивидуально.

6. Детская тревожность часто вызывается неизвестностью. Потому, предлагая ребенку задание, необходимо подробно выстраивать пути его выполнения, составить план: что мы делаем сейчас, что потом и т.д.

7. Осторожно и дозированно использовать критику, т.к. тревожные дети болезненно реагируют на нее. Старайтесь не стыдить ребенка, особенно в присутствии его одноклассников.

8. По возможности объясняйте новый материал на знакомых примерах.

9. Чаще обращайтесь к ребенку по имени.

10. Хвалите ребенка даже за незначительный успех.

Вторым направлением работы с тревожными детьми – является просветительская деятельность педагога-психолога с родителями тревожных детей.

В работе с родителями тревожного ребенка педагогу-психологу необходимо проводить разъяснительные беседы, рекомендовать для чтения специальную литературу и привлекать их к взаимодействию с педагогом или психологом.

Психолог может поговорить с родителями о том, как они хвалят ребенка, как обсуждают с ним школу и его успехи. Для преодоления тревожности ребенку важно поверить в свои силы, поэтому необходимо обсудить с родителями, какую позитивную реакцию и как часто ребенок от них получает.

Как правило, формирование детской тревожности является свидетельством неправильного воспитания ребенка. Так, например, родители тревожных детей зачастую предъявляют к ним завышенные требования, совершенно невыполнимые для ребенка. Иногда это связано с

неудовлетворенностью родителей собственным положением, с желанием воплотить собственные нереализованные мечты в своем ребенке.

Либо, добившись высокого положения в обществе, или материального благополучия, родители не желают видеть в своем чаде «неудачника», заставляют того работать сверх меры.

Нередки случаи. Когда родители сами являются высокотревожными, вследствие чего они воспринимают малейшую неудачу как катастрофу, отчего и не позволяют ему сделать ни малейшего промаха. Ребенок таких родителей лишен возможности учиться на собственных ошибках.

Требования взрослых, которые ребенок не в состоянии выполнить, нередко приводят к тому, что он начинает испытывать страх, не соответствовать ожиданиям окружающих, чувствовать себя неудачником. Со временем он привыкает «опускать руки», сдаваться без борьбы даже в обычных ситуациях. Таким образом, формируется личность человека, который старается действовать так, чтобы ему не приходилось сталкиваться с какими бы то ни было проблемами.

Некоторые родители, стремясь уберечь своего ребенка от любых реальных и мнимых угроз его жизни и безопасности, формируют у него тем самым ощущение собственной незащитности перед опасностями мира. Все это отнюдь не способствует нормальному развитию ребенка.

Большинство родителей не осознают, как их собственное поведение влияет на характер ребенка. Так, иногда «неподготовленные» родители, узнав о возникновении у ребенка каких-либо страхов, принимают неправильную позицию. Они начинают либо уговаривать ребенка, чтобы он не боялся, либо высмеивать его. И то, и другое может только способствовать усилению страха. Большое количество замечаний, окриков, одергиваний может вызвать в ребенке не только агрессию, но и тревогу, а иногда и то, и другое. Таким родителям можно посоветовать хотя бы в течение дня записывать все замечания, которые они сделали или хотели бы сделать

ребенку. В конце дня можно отметить те из них, которые способствовали не улучшению, а даже ухудшению взаимоотношений с сыном или дочерью. Если среди этих замечаний были угрозы невыполнимых наказаний, то таким родителям необходимо научиться сдерживать себя и обдумывать то, что они говорят ребенку.

Родителям так же следует быть последовательными в своих действиях, поощрениях и наказаниях. Не менее важно выработать единодушный подход к ребенку педагогов и родителей.

Для снятия мышечного напряжения родителям тревожного ребенка рекомендуется чаще использовать тактильный контакт с ребенком: поглаживать его, обнимать...

Родители также должны знать, что тревогу ребенка могут вызвать любые резкие перемены в его жизни: переезды, смена педагогов, даже перестановка мебели.

Педагог-психолог может рекомендовать родителям придерживаться следующих нехитрых правил в воспитании:

1. Создавайте для ребёнка ситуации, в которых он мог бы проявить свои таланты. Устраивайте дома праздники для детей и приглашайте на них одноклассников, а также организуйте совместные с друзьями ребенка выезды на природу, ходите в походы. Здесь, в комфортной для себя обстановке, когда рядом мама и папа, застенчивый ребенок будет чувствовать себя более уверенно и это даст ему возможность изменить мнение приятелей о нем.
2. Не торопите ребенка, давайте ему время привыкнуть к новому.
3. Не заставляйте ребёнка быть смелым. Поверьте, указания и нотации вряд ли принесут должного результата.
4. Не кричите на ребёнка в присутствии других людей, как взрослых, так и детей, это как минимум понизит его самооценку.
5. При обращении к тревожному ребёнку, старайтесь установить с ним визуальный контакт, это вселит ему доверия.

6. Не сравнивайте ребенка с другими детьми и не акцентируйте внимание на неудачах. Наоборот, подмечайте все его малейшие достижения и хвалите за успехи. Главная задача - верить в ребенка так сильно и убедительно, чтобы и малыш поверил в себя, «заразившись» вашей верой. Тогда он станет уверенным в себе человеком. Ведь всем известно: добиться чего-то в жизни можно только веря в себя и свои силы.

7. Общаясь с ребёнком, не подрывайте авторитет других значимых для него людей. (Например, нельзя говорить ребенку: «Много ваши учителя понимают! Бабушку лучше слушай!»).

8. Будьте последовательны в своих действиях, не запрещайте ребёнку без всяких причин то, что вы разрешали раньше.

9. Учитывайте возможности детей, не требуйте от них того, что они не могут выполнить. Если ребёнку с трудом даётся какой-либо учебный предмет, лучше лишний раз помогите ему и окажите поддержку, а при достижении даже малейших успехов не забудьте похвалить.

10. Если по каким-либо объективным причинам ребёнку трудно учиться, выберите для него кружок по душе, чтобы занятия в нем приносили ему радость и он не чувствовал себя ущемлённым.

Нередко родители предъявляют ребёнку требования, соответствовать которым он не в силах. Чтобы избежать пугающего внимания взрослых или их критики, ребёнок физически и психически сдерживает свою внутреннюю энергию. Он привыкает мелко и часто дышать, голова его уходит в плечи, ребёнок приобретает привычку осторожно и незаметно выскальзывать из комнаты. Родители тревожного ребёнка должны сделать все, чтобы заверить его в своей любви (независимо от успехов), в его компетентности в какой-либо области (не бывает совсем неспособных детей).

Родителям необходимо помнить, что благоприятный психологический климат в семье способствует гармоничному развитию личности ребенка и снижению уровня тревожности.

Выводы по второй главе

В результате эмпирического исследования удалось установить:

1. У большинства детей, участвующих в исследовании, был выявлен низкий уровень развития школьной тревоги. В целом у данных ребят процесс обучения в школе, взаимодействие с учениками и учителями строится и разворачивается на благоприятном психоэмоциональном фоне.

2. В большей степени у младших школьников выражены такие проявления школьной тревожности, как страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний.

3. При исследовании самооценки учащихся младшего школьного возраста, было выявлено более четверти детей с низким уровнем, при этом, большинству учащихся характерен достаточно высокий и очень высокий уровень притязаний. Большое расхождение между самооценкой и уровнем притязаний служит источником тревоги младшего школьника, поскольку осознается несоответствие действительности желаемому и невозможность приблизиться к нему.

4. В результате проведения корреляционного анализа было выявлено:

- обратная взаимосвязь была выявлена между самооценкой и такими показателями школьной тревожности как страх самовыражения, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с учителями, общая тревожность в школе;

- прямая статистически значимая взаимосвязь между фрустрацией в достижении успеха и притязаниями.

Заключение

Тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающуюся в ее источниках, содержании, формах проявления, компенсации и защиты. Для каждого возрастного периода существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу у большинства детей в независимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти «возрастные пики тревожности» являются следствием наиболее значимых социогенных потребностей. Одной из таких потребностей является потребность в общении. Таким образом, тревожность обуславливается не только успешность или не успешность учебной деятельности младшего школьника, но влиянием других значимых социальных сфер младшего школьника – семья, отношения с одноклассниками.

В работах таких авторов как А.В. Басов, Ф.Е. Василюк, Н.Д. Левитов, А.И. Захаров, А.М. Прихожан, К. Хорни и других неоднократно отмечалось, что тревожность негативным образом влияет на протекание многих психических процессов, а также и на многие личностные характеристики.

В ходе изучения теоретического материала по проблеме тревожности в младшем школьном возрасте были проанализированы труды А.М. Прихожан, Е. Савиной, О.А. Слепичевой, Л.В. Макшанцевой, У.П. Морган, Б.И. Кочубей, В.Р. Кисловской, В.Е. Каган, Е.И. Ивлевой, З. Фрейда, Р. Мэй, Ф. Перлза, Г. Селье, К. Хорни, Дж. Тейлора.

В результате эмпирического исследования удалось установить:

У большинства детей, участвующих в исследовании, был выявлен низкий уровень развития школьной тревоги. В целом у данных ребят процесс обучения в школе, взаимодействие с учениками и учителями строится и разворачивается на благоприятном психоэмоциональном фоне.

В большей степени у младших школьников выражены такие проявления школьной тревожности, как страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний.

При исследовании самооценки учащихся младшего школьного возраста, было выявлено более четверти детей с низким уровнем, при этом, большинству учащихся характерен достаточно высокий и очень высокий уровень притязаний. Большое расхождение между самооценкой и уровнем притязаний служит источником тревоги младшего школьника, поскольку осознается несоответствие действительности желаемому и невозможность приблизиться к нему.

В результате проведения корреляционного анализа было выявлено:

- обратная взаимосвязь была выявлена между самооценкой и такими показателями школьной тревожности как страх самовыражения, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с учителями, общая тревожность в школе;
- прямая статистически значимая взаимосвязь между фрустрацией в достижении успеха и притязаниями.

Список используемой литературы

1. Аракелов, Г.Г. Тревожность: методы ее диагностики коррекции [Текст] / Г.А. Аракелов, Н. Шишкова // Вестник Московского университета, сер. Психология. – 2008. – № 1. – С.12-23.
2. Аракелов, Н.Е. Психофизиологический метод оценки тревожности / Н.Е. Аракелов // Психологический журнал. – 1997. - №2 – с. 34-38.
3. Астапов, В.М. Тревожность детей [Текст] /В.М. Астапов. – М.: Просвещение, 2011. – 284 с.
4. Березин, Ф.Б. Методика многостороннего исследования личности [Текст] / Ф.Б. Березин, М.П. Мирошников, Р.В. Рожанец. – М.: Медицина, 2006. – 277 с.
5. Бодалев, А.А. О коммуникативном ядре личности [Текст] / А.А. Бодалев. - М.: Академия, 2010. – 453 с.
6. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 2008. – 235 с.
7. Бохан, Т.Г. Стресс и стрессоустойчивость: опыт культурно-исторического исследования [Текст] / Т.Г. Бохан. – Томск: Иван Федоров, 2008. – 267 с.
8. Брель, Е.Ю. Социально-психологические факторы формирования тревожности у младших школьников и пути ее профилактики и коррекции [Текст] / Е.Ю. Брель. – М.: Мысль, 2011. – 374 с.
9. Бреслав, Г.М. Подростковый период [Текст] / Г.М. Бреслав. – М.: Аспект-пресс, 2012. – 281 с.
10. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 2003. – 544 с.

11. Вяткин, Б.А. Тревожность, стресс и успешность деятельности спортсмена в соревновании [Текст] / Сост. Ю.Л. Ханин. – М.: Физкультура и спорт, 2003. – С.78-92.
12. Габдреева, Г.Ш. Формирование способности к самоуправлению психическим состоянием у студентов с высоким уровнем тревожности [Текст] / Г.Ш. Габдреева //Автореферат дисс. канд. псих. наук. – М.,1991. – 23 с.
13. Галажинский, Э.В. Ригидность как общесистемное свойство человека и самореализация личности [Текст] / Э.В. Галажинский. – М.: Академия, 2013. – 190 с.
14. Гарбузов, В.И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье [Текст] / В.И. Гарбузов. – СПб.: Сфера, 2004. – 160 с.
15. Дерманова, И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития [Текст] / И.Б. Дерманова. – СПб.: Питер, 2002. – С .64-71.
16. Дубровина, И.В. Особенности обучения и психического развития школьников 12-17 лет [Текст] / И.В. Дубровина, Б.С. Круглов. – М.: Мысль, 2011. – 362 с.
17. Дусавицкий, А.К. О социальной ситуации развития личности при включении ребёнка в учебную деятельность [Текст] / А.К. Дусавицкий. – М.: Просвещение, 2009. – 195 с.
18. Запорожец, А.В. Психология [Текст] / А.В. Запорожец. – М.: Совершенство, 2006. – 315 с.
19. Захаров, А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка / А.И. Захаров. – СПб.: Союз, 1997. – С. 167 – 224.
20. Захаров, А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков / А.И. Захаров. – М.: Мысль, 2002. – 301 с.
21. Захарова, А.В. Формирование учебной деятельности [Текст] / А.В. Захарова. – М., 1982.

22. Иванова, М.А. Исследование состояния тревожности и личностных характеристик студентов интернациональной группы [Текст] / М.А. Иванова, В.П. Трусов. – М.: Сфера, 2001. – 174 с.
23. Ивлева, Е.И. Психофизиологические и клинические аспекты страха, тревоги и фобий [Текст] / Е.И. Ивлева. – М.: Мысль, 2006. – 311 с.
24. Идобаева, О.А. Подросток в современном мире. Заметки психолога [Текст] / О.А. Идобаева, Л.А. Идобаев, А. Подольский. – М.: КАРО, 2007. – 272 с.
25. Изард, К.Е. Эмоции человека [Текст] / К.Е. Изард. – М.: Наука, 2100. – 440 с.
26. Имедадзе, Н.В. Тревога как фактор учения в дошкольном возрасте [Текст] / Н.В. Имедадзе // Психологические исследования. – Тбилиси, 1996. – С.49 – 57.
27. Каган, В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации [Текст] / В.Е. Каган. – М.: Знание, 2001. – 844 с.
28. Катygин, Ю.А. Связь тревожности как свойства личности с некоторыми психофизиологическими характеристиками [Текст] / Ю.А. Катygин, В.П. Умнов, А.А. Чунаев. – СПб.: Питер, 2009. – 249 с.
29. Кисловская, В.Р. Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении (в возрастном плане) [Текст] / В.Р. Кисловская // Дисс. канд. псих. наук. – М., 2001. – 194 с.
30. Кисловская, В.Р. Школьники в среде сверстников и взрослых [Текст] / В.Р. Кисловская. – Алма-Ата: Образование, 2004. – 360 с.
31. Коломенский, Я.Л. Психология общения [Текст] / Я.Л. Коломенский. – М.: Знание, 2004. – 96 с.
32. Кочубей, Б.И. Эмоциональная устойчивость школьника [Текст] / Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова. – Пермь, 2003. – 115 с.
33. Крушельницкая, О. Подросток в системе референтных отношений [Текст] / О. Крушельницкая. – М.: Мысль, 2006. – 373 с.

34. Лебединский, В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей [Текст] / В.В. Лебединский. – М.: АПН, 2011. – 197 с.
35. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека [Текст] / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 2004. – 343 с.
36. Ломов, Б.Ф. Проблема общения в психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Просвещение, 2010. – 382 с.
37. Макшанцева, Л.В. Тревожность и возможности ее снижения у детей [Текст] / Л.В. Макшанцева // Психологическая наука и образование. – М.: Наука, 2008. – 198 с.
38. Морган, У.П. Ситуативная тревога и результативность деятельности [Текст] / У.П. Морган, К.А. Эликсон // Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С.155–161.
39. Мэй, Р. Проблема тревожности [Текст] / Р. Мэй. - М.: Эксмо, 2001. – 431с.
40. Наенко, Н.И. Психическая напряженность [Текст] / Н.И. Наенко. – М.: Совершенство, 2006. – 111с.
41. Немов, Р.С. Психология [Текст] / Р.С. Немов. – М.: Владос, 1998. – 593 с.
42. Перлз, Ф. Опыты психологии самопознания [Текст] / Ф. Перлз. – М.: Сфера, 2010. – 185 с.
43. Петровский, В.А. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений [Текст] / В.А. Петровский, М.В. Полевая // Психологический журнал. – 2000. – № 1. – с.28-36.
44. Прихожан, А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности [Текст] / А.М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 2008. – С.11 - 17.
45. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Текст] / А.М. Прихожан. – М.: МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.

46. Прохоров, А.О. Психические состояния и их функции [Текст] / А.О. Прохоров. – Казань: Изд-во КГПИ, 1994. – 168с.
47. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского, – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990 – с. 494.
48. Савина, Е. Психология эмоций [Текст] / Е. Савина. – М.: МГУ, 2004. – 199с.
49. Савина, Е. Психология эмоций [Текст] / Е. Савина. – М.: МГУ, 2004. – 199 с.
50. Савина, Е. Тревожные дети [Текст] / Е. Савина // Дошкольное Воспитание. – 1996. – №4. – С.19-25.
51. Савина, Е. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности [Текст] / Е. Савина // Психологический журнал. – 1996. – №1. – С.11-15.
52. Селье, Г. Стресс без дистресса [Текст] / Г. Сельев. – М.: Наука, 1992. – 271 с.
53. Славина, Л.С. Дети с аффективным поведением [Текст] / Л.С. Славина. – М.: Наука, 1996. – 262 с.
54. Слепичева, О.А. Индивидуальный стиль деятельности учителя и его влияние на эмоциональное состояние и личностные качества младшего школьника [Текст] / О.А. Слепичева // Дис. ... канд. психол. наук. Благовещенск, 2003. – 173 с.
55. Словарь практического психолога [Текст] / Сост. С.Ю. Головин. – Минск, 1997. – 839 с.
56. Спиваковская, Б.К. Профилактика детских неврозов [Текст] / Б.К. Спиваковская. – М.: Академия, 2008. – 185 с.
57. Спилбергер, Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги [Текст] // Стресс и тревога в спорте. Международный сборник научных статей / Сост. Ю.Л. Ханин. – М.: Физкультура и спорт, 1993. – С. 12 -24.

58. Тарнавский, Ю.Б. Срыва можно избежать (неврозы, их лечение и профилактика) [Текст] / Ю.Б. Тарнавский. – М.: Медицина, 1990. – 311 с.
59. Тревога и тревожность. Хрестоматия [Текст] // Под ред. В.М. Астапова. – М.: Просвещение, 2010. – 664 с.
60. Фрейд, З. Психология бессознательного [Текст] / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 2000. – 447 с.
61. Ханин, Ю.Л. Исследование тревоги в спорте [Текст] / Ю.Л. Ханин // Вопросы психологии. – 2008. – №6. – С. 94-106.
62. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ [Текст] / К. Хорни. – М.: Прогресс – Универс, 2003. – 480 с.
63. Шкала явной тревожности СМАС (адаптация А.М. Прихожан) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб., 2002. С.60-64.
64. Щербо И. Страхи и тревожность наших учеников: откуда они и к чему приводят? [Текст] / И. Щербо // Народное образование. – 2002. – №4. – С.77-80.
65. Эльконин, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эльконин. - М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. - 352 с.
66. Якобсон, С.Г. Психологические проблемы этического развития детей [Текст] / С.Г. Якобсон. – М.: «Педагогика», 1984.
67. Cattell R.B. The meaning and measurement of neuroticism and anxiety. -N.Y.-1961.
68. Teylor J.A., Spense K. The relationship of anxiety to the conditional eyelid response. //Journal of Experimental psychology. 1951. - v. 41. - pp. 81-92.
69. Rogers, K.P. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the clientcentered framework // Psychology: A study of a science. Volume III: Formulations of the Person and the Social Contexts. — Нью-Йорк: McGraw-Hill Book Company, 1959. — Т. 3.

70. Schutz A. The Phenomenology of the Social World. Evanston, 1967. 353.
71. Sherif M., Carolyn W. and M. Sherif (eds.). Attitude, ego-involvement and change. N.Y., 1967. 356