

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)

37.03.01 Психология

(код и наименование направления подготовки)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Исследование тревожности у детей младшего школьного возраста в связи с дистанционным обучением в период пандемии

Обучающийся

Н.В. Яковлева

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

к.псх.н. Т.В. Чапала

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2022

Аннотация

Тема выпускной квалификационной работы: «Исследование тревожности у детей младшего школьного возраста в связи с дистанционной формой обучения в период пандемии»

Данная работа состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, списка использованных литературных источников и приложений.

Во введении раскрывается актуальность исследования по выбранной теме, ставится цель и задачи, определяются объект, предмет научных поисков, формулируется гипотеза, указывается методическая база исследования и его научная новизна.

В первой главе проведен анализ теоретических данных по вопросам механизмов возникновения тревожности, ее причин и особенностей проявления в младшем школьном возрасте, путей ее коррекции и уровня выраженности при обучении на дистанционной основе.

Во второй главе работы проведено эмпирическое исследование, по результатам которого сделаны выводы о том, что уровень тревожности у детей младшего школьного возраста отличается при обучении в традиционной форме и в дистанционной форме.

В заключении даны основные выводы по выпускной квалифицированной работе.

Работа представлена на 68 листах. При написании работы использовались: таблицы – 4 шт., рисунки – 6 шт., приложение – 3 шт., список литературных источников – 65 шт.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретическое обоснование проблемы тревожности у детей младшего школьного возраста	8
1.1 Различные взгляды на возникновение тревожности, ее виды и формы.....	8
1.2 Причины и особенности проявления тревожности в младшем школьном возрасте	18
1.3 Дистанционное обучение как новый источник возникновения тревожности у младших школьников	25
Глава 2 Опытное-экспериментальное исследование тревожности младших школьников и путей ее коррекции.....	36
2.1 Этапы и методы исследования	36
2.2 Диагностика школьной тревожности у детей младшего школьного возраста	36
2.3 Реализация коррекционных мероприятий по снижению высокой тревожности у младших школьников	42
2.4 Анализ уровня тревожности и результатов коррекционных мероприятий по коррекции повышенной тревожности у младших школьников	50
2.5 Рекомендации по снижению тревожности у детей в период дистанционного обучения и в периоды до и после него	55
Заключение.....	59
Список используемой литературы.....	61
Приложение А Анкета.....	66
Приложение Б Социограмма взаимоотношений Дж. Морено	67
Приложение В Анкета	68

Введение

В последние три года мир охватила серьезная эпидемиологическая ситуация. Эпидемия и, связанные с ней жесткие карантинные меры, кардинально изменили привычный уклад жизни, негативно отразились на всех сферах жизнедеятельности человека. Влияние сложившейся ситуации на образование было значимым. Учреждениям пришлось в кратчайшие сроки перестраивать учебный процесс почти в середине года. Коснулось это всех ступеней образования: от дошкольного до высшего. Неподготовленность технической базы обеих сторон, растерянность, неопределенность отразились на психологическом состоянии и родителей, и детей.

Дети начального звена школы нуждаются во взаимодействии с учителем. Именно учитель вовлекает их в образовательный процесс, поддерживает их мотивацию. Кроме того, дети младшего школьного возраста еще не готовы и не способны к самостоятельной деятельности, еще не могут долго концентрироваться на определенной учебной задаче и долго сидеть.

Общая ситуация, которая складывалась в 2020 году, вызвала необходимость введения в школах дистанционного обучения, в том числе и в начальном звене. Освоение нового обучающего процесса вызвало затруднения у детей. Контроль учебного процесса со стороны родителей и других близких взрослых не всегда мог осуществляться полноценно из-за причин недостаточного уровня образования родителей и отсутствия необходимого свободного времени. При этом, прежние требования к объему, полноте и своевременности усвоения знаний и умений, сохранились.

Дети начального звена школы нуждаются во взаимодействии с учителем. Именно учитель вовлекает их в образовательный процесс, поддерживает их мотивацию. Кроме того, дети младшего школьного возраста еще не готовы и не способны к самостоятельной деятельности, еще

не могут долго концентрироваться на определенной учебной задаче и долго сидеть.

Атмосфера волнения затронула всех участников образовательного процесса: родителей, детей, учителей. Неподготовленность технической базы обеих сторон, растерянность, неопределенность отразились на психологическом состоянии и родителей, и детей. Невозможность школьного живого общения как с учителем, так и с одноклассниками также послужило источником напряженности у детей.

Начало учебного 2021 года было сопряжено с волнением по поводу формата обучения. Возможность возвращения дистанционной формы большинство родителей и детей воспринимало с тревогой.

Актуальность проблемы состоит в том, что создавшаяся ситуация внесла неопределенность и трудности в систему учебно-образовательного процесса, поставила его в зависимость от режима пандемии, что, в свою очередь, повлияло на уровень тревожности у младших школьников.

Противоречие заключается в том, что затруднения в учебно-образовательном процессе при дистанционной форме обучения, влияющие на уровень тревожности школьников, требуют проведения широкомасштабных исследований.

Проблема состоит в том, что необходимы исследования, изучающие особенности психоэмоциональных состояний школьников в условиях обучения в пандемию, но они малочисленны.

Цель работы: исследование тревожности детей младшего школьного возраста в связи с дистанционной формой обучения в период пандемии.

Объект исследования: тревожность младших школьников в связи с возможностью дистанционной формы обучения в период пандемии.

Предмет исследования: уровень тревожности по методам исследования.

Гипотеза: полагаем, что уровень тревожности у младших школьников будет отличаться при обучении в традиционной форме и в дистанционной форме.

Задачи исследования:

- теоретически обосновать проблему тревожности у детей младшего школьного возраста.
- определить уровень тревожности у младших школьников.
- разработать и реализовать комплекс мероприятий, направленный на коррекцию повышенной тревожности у детей младшего школьного возраста.
- проанализировать эффективность реализованного комплекса мероприятий по коррекции повышенной тревожности младших школьников.
- разработать рекомендации по снижению напряженности в период дистанционного обучения.

Теоретико-методологическая основа:

- различные подходы к определению понятия тревожности (С.Л. Рубинштейн, В.К. Вилюнас, А.М. Прихожан);
- концепции о возникновении и проявлении тревожности в детском возрасте (И.В. Дубровина, И.А. Мусина, Л.И. Божович, Н.Д. Левитов, В.В. Давыдов, Е.В. Новикова);
- исследования психических основ состояния тревожности и страха (В.М. Астапов, Р. Мэй, А. Адлер);
- психоаналитические теории преодоления тревожности (З. Фрейд, К. Хорни, С. Салливан, Э. Фромм, Ч.Д. Спилбергер);
- особенности тревожности у школьников разных возрастных групп (Г.С. Абрамова, Н.Е. Лисенко, Г.Г. Аракелов, Р.В. Овчаров).

Методы исследования:

- теоретические: анализ научной литературы: исследование и анализ научной литературы по данной проблеме;

- эмпирические: психодиагностическое исследование, обработка статистических данных;
- интерпретационные: количественный и качественный анализ полученных данных.

Методики исследования: тест уровня школьной тревожности Филлипса; методика «Лесенка» (В.Г. Щур); методика «Социометрия для младших школьников и подростков» Дж. Морено.

Экспериментальная база исследования: МОУ СОШ №37 г. Твери.

Научная новизна исследования состоит в том, что в работе проблема тревожности у детей младшего школьного возраста и ее коррекция рассматривается через призму дистанционного обучения в контексте его возможного повторения в учебном процессе.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в расширении представлений о проблеме повышенной тревожности у детей младшего школьного возраста в разрезе внедрения дистанционной формы обучения.

Практическая значимость работы состоит в расширении базы психолого-педагогических исследований по проблеме влияния на уровень тревожности у младших школьников дистанционной формы обучения.

Структура бакалаврской работы включает в себя следующие разделы: введение, две главы, заключение, список использованной литературы и приложения.

Глава 1 Теоретическое обоснование проблемы тревожности у детей младшего школьного возраста

1.1 Различные взгляды на возникновение тревожности, ее виды и формы

Состояние высокой тревожности у детей младшего школьного возраста рассматривается как одна из проблем в современной школе. Значение данного феномена оценивается высоко в психологии и, по мнению большинства ученых и исследователей, является причиной как психологических проблем, так и нарушений в развитии.

Однако, здесь стоит остановиться на разграничении таких понятий как «тревожность» и «тревога». До сих пор здесь нет единой точки зрения в этом вопросе: часто смешиваются и заменяются друг другом между собой понятия – «тревога», «тревожность» и «страх».

Обратимся к представлениям о тревожности различных авторов.

Доктор психологических наук В.М. Астапов видел в состоянии тревоги неотъемлемую часть человеческой жизни, активизирующуюся в момент опасности и играющей предупреждающую роль.

Советский психолог и философ С.Л. Рубинштейн определял тревожность как переживание, появляющееся в момент неопределенной опасности и характеризующееся ожиданием негативного развития событий.

Исследователь, автор книг по возрастной и практической психологии Г.С. Абрамова тревожность обозначала как «состояние напряженности» [1,3].

Тревожность, как понятие, в отечественной психологии не имеет четкой и однозначной трактовки, так как до сих пор не доказана ее принадлежность к какому-либо уровню психической организации человека: рассматривается и как индивидуальное, так и личностное свойство.

Стоит отметить, что при присутствии двух противоположных взглядов на определение тревожности, «между исследователями существует согласие по ряду основных моментов, позволяющих очертить некоторые общие

контуры тревожности (рассмотрение ее в соотношении «состояние - свойство», понимание функций состояния тревоги и устойчивой тревожности) и выделить тревожный тип личности» [2, 10, 31, 45].

Исследования по данной проблеме в отечественной психологии, как отмечает А.М. Прихожан, фрагментарны и разрозненны. По ее версии, это было связано с существовавшими «условиями, не поощрявшими анализа явлений, отражающих восприятие человеком окружающей его действительности как угрожающей и нестабильной» [4, 13, 45]. Но, в связи с нарастающей проблематикой, исследования принимают все более широкий характер.

В трактовке индивидуального свойства тревожность рассматривается как относительно постоянная и неизменная в течение жизни черта, которая предрасполагает к переживанию состояний беспокойства в различных ситуациях и обозначается как специфическое свойство темперамента. В.С. Мерлин считал, что это связано с врожденными особенностями нервной системы, а именно, с инертностью нервных процессов, вследствие чего затормаживается способность переключения между процессами возбуждения и торможения и реагирования на внешние раздражения, выделив это как психодинамическое свойство темперамента, или обобщенная характеристика психической деятельности [5, 7, 67].

Похожей точки зрения придерживался и выдающийся российский психолог В.В. Давыдов, считавший тревожность индивидуальной психологической особенностью, характеризующейся «повышенной склонностью к беспокойству в различных ситуациях, в том числе и таких общественных характеристиках, которые не предполагают к этому» [6, 8, 9].

Тревожность как индивидуальную психологическую особенность обозначает в своих работах Е.Б. Ковалева. Она определяет эту черту как «проявление склонности человека к частым, интенсивным и неадекватным переживаниям состояния тревоги» [15, 44, 63].

Ученый В.К. Вилюнас рассматривал тревожность как склонность к переживанию состояния тревоги, вследствие имеющегося низкого порога ее возникновения, и считал критерием для индивидуальных типологических различий.

В противоположность индивидуальному свойству тревожности, связанной с нейрофизиологическими особенностями организма, и являющимся врожденным, личностное свойство зависит от такого фактора как особенность формирования личности в течение жизни.

Сторонники этой точки зрения, в частности А.М. Прихожан, формулирует тревожность как «личностное свойство, которое формируется в результате фрустрации межличностной надежности со стороны ближайшего окружения» [19, 21, 46].

Также, по оценке некоторых исследователей, «длительно существующее состояние тревоги может становиться свойством личности, переходя в категорию тревожности» [12, 52, 54].

«Личностная тревожность – это относительно устойчивая индивидуальная характеристика человека, дающая представление о его склонности воспринимать достаточно широкий круг ситуаций как угрожающих его самооценке, самоуважению и престижу, и реагировать на эти ситуации проявлением состояния тревоги» [50, 59].

Двойственность понятия тревожности отмечают в своих работах такие авторы как Г.Г. Аракелов, Н.Е. Лысенко и Е.Е. Шотт. Они определяют тревожность и как определенное состояние в ограниченный момент времени, и как устойчивое свойство человека.

Механизм появления тревожности до сих пор имеет различные толкования. Первые объяснения природы возникновения этого феномена принадлежит З. Фрейду, основателю психоаналитического подхода, считавшего чрезвычайно необходимым понимание тревожности для объяснения психической жизни человека. В своей концепции он особое внимание уделял причинам и функциям тревожности, причем она

неоднократно пересматривалась и уточнялась. В своих работах он обозначает тревогу как необходимый компонент психики человека.

Определяя «тревожность» как неприятное эмоциональное переживание, З. Фрейд выделил три основных его показателя:

- ощущение специфического чувства неприятного;
- проявление соматических реакций;
- осознание данного переживания.

Исследуя феномен тревожности, З. Фрейд предполагал, что «возможно существование и бессознательной тревожности, однако затем он пришел к выводу, что тревожность – состояние, которое переживается сознательно и сопровождается возрастанием умения обращаться с опасностью: с помощью борьбы или бегства. Тревожность помещается им в Эго («Я»): «Роль «Я» как места развития страха была подтверждена, так как за «Я» признана была функция репродуцировать по мере надобности аффект страха». Что касается бессознательной тревожности, то в дальнейшем она была изучена в русле исследований психологической защиты» [22, 28, 57].

В своих трудах, З. Фрейд, связывает переживание тревожности с принципом удовольствия: «Назвав состояние, при котором усилия принципа удовольствия терпят неудачу, травматическими, мы приходим через ряд невротический страх – реальный страх – опасная ситуация к простому положению: то, что вызывает боязнь, предмет страха, – это каждый раз появление травматического фактора, который не может быть устранен действием принципа удовольствия. Только величина суммы возбуждения приводит к травматическому фактору, парализует работу принципа удовольствия, придает ситуации опасности ее значение» [56, 64].

Причиной порождения неврозов и тревожности, считал З. Фрейд, является столкновение биологических влечений с социальными запретами. «Изначальные инстинкты по мере взросления человека получают новые формы проявления. Однако в новых формах они наталкиваются на запреты цивилизации, и человек вынужден маскировать и подавлять свои влечения.

Драма психической жизни индивида начинается с рождения и продолжается всю жизнь. Естественный выход из этого положения З. Фрейд видит в сублимировании «либидиозной энергии», то есть в направлении энергии на другие жизненные цели: производственные и творческие. Удачная сублимация освобождает человека от тревожности» [23, 57, 66].

Представительница неофрейдизма, К. Хорни, тоже связывала тревожность с бессознательным чувством, но только с чувством беспокойства, или, как она его обозначила, «чувством коренной тревоги». Именно его она определяла доминирующим в структуре личности. Это чувство она связывала с ощущением у ребенка своей беспомощности и одиночества перед потенциально враждебным ему миром. Своей позицией она поддерживала мысль З. Фрейда об антагонизме между внешним миром и человеком.

Социальные факторы, такие как безразличие родителей, атмосфера враждебности в семье, гиперопека и чрезмерное восхваление и восхищение, которые присутствуют в детстве, К. Хорни определяла главными причинами развития тревоги.

В своих работах психоаналитик признает тревогу физиологическую и психологическую. Физиологическая тревога – это стремлением ребенка удовлетворить свои насущные потребности. Боязнь неудовлетворения приводит к ощущению постоянной тревоги в первые недели своего существования. Со временем, при благоприятных условиях, это беспокойство уходит. В обратном случае, происходит нарастание тревоги, становящейся основой для общей невротизации человека. Избавление от физиологической тревоги достигается простым уходом и удовлетворением основных потребностей детей. Преодоление состояния психологической тревоги – более сложный процесс, так как оно связано с развитием адекватного образа Я. Адекватность состоит в том, чтобы три составляющих этого образа: Я реальное, Я идеальное и Я в глазах других людей,

гармонично соотносились между собой. Только при таких условиях можно говорить о нормальном развитии личности и ее устойчивости к неврозам.

Американский психиатр Г. Салливан, приписывал беспокойству силу, уничтожающую «способность индивида вступать в адекватные связи с окружающим миром» [24, 29, 51]. Рассматривая организм как биологический и психологический уровни, он определил причину возникновения тревоги в рассогласованности этих двух структур. Каждый уровень несет свою функциональную нагрузку: биологический – удовлетворение всех потребностей индивида, психологический – безболезненное приспособление к окружающей среде. При их согласованности присутствует высокий уровень самоуважения, при рассогласованности возникает беспокойство и личностное напряжение, что и становится причиной для низкой самооценки.

Главным фактором возникновения тревоги у человека, как социального существа, Г. Салливан считал проблему, возникающую в результате межличностных отношений. «Личность не может быть изолирована от комплекса межличностных отношений, в которых человек существует» [51].

Важный вклад Г. Салливан внес в обозначении различия между страхом и тревожностью. «Страх, как правило, конкретизирован - я вижу объект, который мне угрожает. Я или убегаю от него, или начинаю с ним бороться. Это даже мобилизует меня, а тревога дезорганизует. Она вместо того чтобы сконцентрировать мои действия на четком спасении от опасности, мешает. Я просто тревожусь, а действия у меня размываются. И я вижу, что всё получается ещё хуже. Сигнал опасности поступает, а мобилизации не происходит, вместо этого, я сконцентрирован на каких-то общих эмоциях: «всё плохо» – и ничего конкретно не делаю» [30, 33, 51].

Исследователь Г. Салливан относит тревожность к свойству личности, которая формируется в детстве в условиях соприкосновения с неблагоприятной социальной средой и накладывает свой отпечаток на всю последующую жизнь, в которой он постоянно пытается избавиться от этого состояния.

Индивидуальная психология, в лице Альфреда Адлера, представляет иную точку зрения на феномен тревожности. В своих работах он акцентирует внимание на чувстве неполноценности, где тревога составляет его неотъемлемую часть. Концепция неполноценности хоть и не сформулирована четко и нет систематизации, но дает внятное представление о тревоге как об уровне самооценки, которая закладывается уже в детстве, и, выражается в следующих аспектах: трудности и боязнь жизни, стремлении занять определенное место в группе людей, где однажды он не смог этого сделать.

Гештальт-терапия видит формирование тревожности в биологическом аспекте. Исходя из этой теории, человеческое поведение – это процесс формирования и разрушения гештальтов. Человек и окружающая его среда, в их понимании, – это структурное целое, или, единый гештальт. Среда, влияя на организм, вызывает процесс преобразования ее организмом: идет поиск объекта внешней среды, позволяющий удовлетворить данную потребность. Гештальт исчезает, если потребность находит удовлетворение. «Неудовлетворенная потребность образует незавершенный гештальт, что приводит к возникновению тревожности» [36, 38, 42].

«Концепция влечения» К.Л. Халла легла в основу работ по изучению тревожности, относящихся к социальной школе научения. В ней тревожности и страху в социализации индивида отводится центральная роль, что указано в работах О.Х. Маурера, Г. Мандлера, И.Г. Сарасона, С.Б. Сарасона, Дж. Долларда, Н.Е. Миллера, В. Хартрупа. «В основе этих взглядов лежит представление о том, что исходно нейтральные стимулы могут через подкрепление и научение становиться эмоциогенными и приобретать вызывающие тревожность свойства» [39, 40, 48].

В работах Н.Д. Левитова, тревожность выступает как переживание внутреннего характера в связи с ожидаемыми неприятностями, а также с отсроченным получением желаемого. На этой основе происходит изменение характера поведения в сторону усиления активности за счет включения

дополнительных адаптационных механизмов, как физиологических, так и поведенческих.

В своей работе «Тревожность у детей», В.М. Астапов отмечает роль тревоги как неотъемлемого механизма человеческой психики, служащего целям отражения различного вида угроз.

Исследователи в своих работах о возникновении тревожности, выделяют ее различные формы и виды.

Представители психоаналитического направления делят тревожность:

- объективная, как реальный страх перед опасностью внешнего мира;
- невротическая, как ощущение неопределенной и неизвестной опасности;
- моральная, как «тревожность совести».

Источником невротической тревожности З. Фрейд обозначает «боязнь потенциального вреда, который может причинить освобождение влечений». Данный вид тревожности, по мнению Фрейда, может актуализироваться в трех основных формах: «свободно плавающая», «свободно витающая» и «готовность в виде тревоги», как отмечалось ранее, возможностью временно прикрепиться к подходящему объекту или явлению, с разницей в том, что в данном случае, они могут быть не только внешними, но и внутренними. В конкретной ситуации объективный страх и невротическая тревожность очень часто перемешиваются, как и внутренняя и внешняя опасность.

Моральная тревожность обозначается как внутренний голос, если касается детей, авторитета родителей и вызывает вполне реальную тревогу угроз и наказаний.

Исследователем Ч.Д. Спилбергером выделено два основных вида тревожности: реактивная (ситуативная) и личностная.

Ситуативная тревожность представляется им как нормальная эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию, разнообразную по интенсивности и динамичности и выражающейся в таких внутренне-переживаемых проявлениях как нервозность, беспокойство, озабоченность.

Данное состояние является нормальным и выступает как мобилизующий механизм, помогающий человеку сконцентрироваться на решении возникающих проблем. И, наоборот, ее отсутствие или снижение в различных серьезных стрессовых ситуациях признается ненормальным, показывая инфантильность жизненной позиции, а также недостаточную зрелость самосознания.

Личная тревожность формулируется как устойчивая индивидуальная черта, которая предрасполагает к переживанию различных, даже безобидных, ситуаций как угрожающих. Постоянное состояние неопределенного страха и ощущения угрозы преследуют человека на протяжении всей жизни. «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» [43, 45, 48]. Деструктивную роль личностная тревожность играет на этапе становления характера как источника формирования низкой самооценки.

Рассматривая локализацию источника, вызывающего тревожность, И.А. Мусина делит ее на два типа: внутреннюю и внешнюю. Под внутренним источником она подразумевает психологические переживания, а под внешним – стрессовые ситуации, вызванные длительным переживанием тревоги.

А.М. Прихожан категориально разделяет тревожность на: «открытую, сознательно переживаемую; скрытую–неосознаваемую».

Формы открытой тревожности:

- острая, нерегулируемая или слабо регулируемая тревожность;
- регулируемая и компенсируемая тревожность (дети самостоятельно вырабатывают достаточно эффективные способы для снижения тревожности);
- культивируемая тревожность.

Культивируемая тревожность осознается и переживается как «ценное для личности качество, позволяющее добиваться желаемого» [45, 53].

Регулируемая и компенсируемая тревожность включает две субформы, характеризующие методы борьбы:

- снижение уровня тревожности;
- использование ее для стимуляции собственной деятельности, повышения активности.

Также А.М. Прихожан предлагает два типа тревожности.

«Устойчивая тревожность в определенной сфере – обозначаемая обычно как частная, специфическая, парциальная;

Общая, генерализованная тревожность, свободно меняющая объекты в зависимости от изменения их значимости для человека.

Актуальным является вопрос соотношения разных типов тревожности: являются ли частные виды тревожности, связанные с одним школьным предметом, с общением между сверстниками, являться отдельными видами тревожности, или следует отнести их к категории личностной тревожности и рассматривать лишь как отдельные ее проявления, фиксированные каждое на своей сфере. Этот же вопрос встает и в отношении личностной и ситуативной тревожности. Однако, смена разных показателей тревожности выступает свидетельством наличия общей тревожности, способной к полиморфности» [47].

1.2 Причины и особенности проявления тревожности в младшем школьном возрасте

Детская тревожность имеет свои специфические характеристики, отличные от тревожности других возрастных периодов. По мнению А.М. Прихожан, область действительности, вызывающая повышенную тревожность у большинства детей независимо от реальной угрозы, либо тревожности как устойчивого образования практически одинакова.

Исследования причин детской тревожности разными психологами дали возможность охарактеризовать основные источники ее возникновения:

- внутриличностные конфликты;
- нарушения внутрисемейного, внутришкольного взаимодействия, в том числе со сверстниками;
- соматические нарушения.

Кроме того, усиление тревожности у ребенка, как отмечают Б.И. Кочубей и Е.В. Новикова, связано с состояниями, либо ситуациями конфликта, вызванных:

- «негативными требованиями, которые могут поставить его в униженное или зависимое положение;
- неадекватными, чаще всего завышенными требованиями;
- противоречивыми требованиями, которые предъявляются к ребенку родителями или школой, сверстниками» [27].

Из этого следует, что тревожность у детей младшего школьного возраста представляет собой функцию нарушения отношений с близкими взрослыми, а также учителем.

«Для детей 7-11 лет характерно уменьшение эгоцентрической и увеличение социоцентрической направленности личности. С 6-7 лет ребенок идет в школу. Социальная позиция школьника налагает на него чувство ответственности, долга, обязанности, и это способствует более активному развитию.

Рассматривать причины появления напряженности у детей младшего школьного возраста и школьную напряженность отдельно не совсем корректно, так как они очень сильно переплетаются и накладываются друг на друга. Редко случается, чтобы обычно жизнерадостный и спокойный ребенок, поступив в школу, становился тревожным именно в ней. Обычно уже имеющаяся тревожность является основой для появления школьной тревожности. Поэтому, очень важно точно определить ту «материальную причину, лежащую в основе такого состояния» [60, 65].

В младшем школьном возрасте страх и боязнь, тревожность и опасения могут быть представлены в одинаковой степени.

«Ведущий страх в данном возрасте – это страх быть не тем, о ком хорошо говорят, кого уважают, ценят и понимают. Другими словами, это страх не соответствовать социальным требованиям ближайшего окружения, будь то школа, сверстники или семья. Конкретными формами страха "быть не тем" являются страхи сделать не то, не так, неправильно, не так, как следует, как нужно» [20]. Как отмечает А.И. Захаров, это является результатом нарастающей социальной активности, развития таких чувств как долг, ответственность, обязанность. Именно эти, объединенные в одно понятие – совесть, чувства становятся центральным психологическим образованием данного возраста.

По мнению А.И. Захарова, при большой вероятности и, кажущейся закономерности, страх несоответствия может быть уделом не для каждого школьника. Все зависит от того, какие установки у значимых близких людей и учителей, каковы их нравственно–этические и социально–адаптивные личностные качества.

В первые месяцы обучения в школе состояние повышенной тревоги охватывает практически всех детей: меняется кардинально весь уклад привычной жизни – нужно все и везде успеть, понять, принять и привыкнуть. Это считается нормальным и закономерным явлением. «На это время как раз приходится один из ярких возрастных кризисов развития – «кризис семи лет». И вполне логично, что школьник находится в возбуждённом и раздражительном эмоциональном состоянии. Процесс адаптации у всех протекает по-разному. У одних проходит быстро, у других затягивается. Адаптационный период, как правило, продолжается от одного месяца до полугода. После эмоциональное состояние ребенка стабилизируются» [16].

Одними из показателей школьной дезадаптации, по мнению П.П. Блонского, являются такие состояния как тревожность, депрессия, чувство страха, нежелание идти в школу.

Тревожность присутствует на протяжении всего обучения в школе, но ее показатели не должны превышать критическую точку, которая у каждого ребенка своя. Превышение допустимого уровня влечет за собой негативные последствия для формирующейся личности. «Чрезмерно высокий уровень тревожности, который определяется повышенной частотой переживания состояния тревоги, указывает на дезадаптивную реакцию, проявляющуюся в общей дезорганизации поведения и деятельности» [58].

Кроме того, тревожность имеет закономерную динамику и характеристику на протяжении всего обучения в начальной школе.

«В первом классе тревожность младшего школьника является «персонифицированной»: ребёнок больше всего переживает за то, чтобы не огорчить своих родителей.

Ко второму классу ученик уже адаптируется к системе учебной деятельности и привыкает к школьным требованиям. Можно сказать, что социально - педагогическая ситуация его развития становится стабильной» [11].

«В целом, ко второму-третьему классу тревожность ниже, чем в первый год школьного обучения. В то же время, личностное развитие приводит к тому, что спектр потенциальных причин школьной тревожности расширяется» [16]. И.В. Дубровина сюда относит следующие причины: «школьные неприятности (двойки, замечания, наказания); домашние неприятности (переживания родителей, наказания), боязнь физического насилия, неблагоприятное общение со сверстниками (дразнят, смеются)» [16].

В последнее десятилетие такой фактор как образовательные программы вносят существенную лепту в возникновение тревожности у детей. Выставляемые школой задачи и требования, порой превосходят возможности ребенка в их выполнении, негативно отражаясь на эмоциональной сфере, что приводит к возникновению стрессовой реакции организма. На это указывают такие исследователи как А.Л. Венгер, И.В. Дубровина, В.Е. Каган,

Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова, А.М. Прихожан. К факторам относительно образовательных программ относятся и учебные перегрузки.

«Чрезмерно высокий уровень тревожности, который определяется повышенной частотой переживания состояния тревоги, указывает на дезадаптивную реакцию, проявляющуюся в общей дезорганизации поведения и деятельности [47].

«Эмоциональное благополучие дошкольников и младших школьников в значительной степени зависит от того, как оценивают их родители, воспитатели, учителя. Для взрослых важно, чтобы ребенок обладал социально значимыми качествами, прежде всего связанными с процессом обучения» [61].

Результат учебной деятельности очень важен для детей в этом возрасте. Как отмечает О.В. Хухлаева, «это:

- социально оцениваемая деятельность;
- возможность сравнивать себя с другими детьми в учебном труде;
- оценивание учебной деятельности учителем – особенно значимой фигуры для детей;
- оценка учебной деятельности, т.е. удача или неудача в учении, важной для родителей» [61].

Отсюда следует, насколько важную роль играют в формировании тревожности отношения с учителем и какую позицию занимают родители. По мнению К. Юнга, компенсация родителями своего чувства неполноценности происходит через детей. Все, что они не смогли сделать в свое время, требуется от ребенка, часто невзирая на его реальные возможности. В исследованиях В.К. Лосевой и А.И. Луньковой обращается внимание на такой фактор завышенных требований к ребенку как актуализация собственного страха школы и родителей. Неудачи в обучении будут влечь за собой отрицательные эмоциональные переживания, выливающиеся в негативную реакцию, поясняют, что у родителей может актуализироваться собственный страх школы, источник которого лежит в

коллективном бессознательном. И этот собственный страх родителей также ведет к тому, что от ребенка требуют обязательной успешности, а всякий неуспех в учебе вызывает негативную реакцию.

Стремление родителей определить ребенка в престижную школу, но не всегда учитывают уровень его возможностей и способностей, что влечет за собой большие трудности в усвоении знаний.

Оценочная система также является фактором для развития тревожности у детей. Определяя успехи исключительно через оценки, родители часто не принимают того факта, что иногда, по разным причинам, объективность их может быть спорной. Исключая такую возможность, и принимая одностороннюю позицию, не в пользу ребенка, они подвергают его внутренним переживаниям. «Чем более родители ориентированы на достижение ребенком высоких учебных результатов, тем более выражена у ребенка тревожность» [35].

Взаимодействие в аспекте «педагог - родитель», где педагог авторитарен или непоследователен в требованиях и оценках, а родители безоговорочно поддерживают такой стиль, очень сильно сказывается на формировании тревожности у детей. В таких условиях ребенок находится в постоянном напряжении из-за страха сделать что-то не так, как хотят взрослые.

Педагогический стиль обучения учащихся, по О.А. Слепичевой, также становится источником тревоги. В своих исследованиях она выделила такой стиль педагогической деятельности как «рассуждающее-методический» стиль, при котором выказываются: высокая требовательность (без учета возможностей ребенка), нетерпимость к любым видам нарушений учебного процесса, склонность переходить от обсуждения конкретных ошибок к оценкам личности учащегося. «Соответственно ученики не стремятся выходить к доске, боятся ошибиться при устном ответе» [55].

Источником для стресса, по А.К. Дусавицкому, является и смена школьного коллектива, где фактором, формирующим тревожность, является

качество новых межличностных отношений. «Благоприятное взаимодействие со сверстниками – важный ресурс мотивации для посещений школы» [17].

Младший школьник импульсивен и непосредствен. Он, как открытая книга: все, что испытывает ребенок, прочитывается с первого взгляда по его жестам, выражению лица, поведению. Важность понимания окружающими внутреннего мира маленького человека играет очень большую роль. От уровня эмоционального благополучия зависит психологическое здоровье ребенка.

Тревожность проявляется как на психологическом уровне, так и физиологическом. «На физиологическом уровне реакции тревожности проявляются в усилении сердцебиения, учащении дыхания, увеличении минутного объема циркуляции крови, возрастании общей возбудимости, снижении порогов чувствительности, нарушением сна, появлением головных и желудочных болей, нервных расстройств» [47].

Проявление тревожности может быть открытым и закрытым.

Открытая (острая, нерегулируемая) выражается в таких поведенческих симптомах как: напряжённость, скованность или повышенная суетливость; сбивчивая речь; плаксивость; постоянные исправления работы, извинения и оправдывания; бессмысленные навязчивые движения (ребёнок постоянно крутит что-то в руках, тербит волосы, грызёт ручку, ногти).

В своих исследованиях А.М. Прихожан выделила некоторые внешние особенности и особенности поведения школьников с повышенным уровнем тревожности:

- обладание высоким уровнем обучаемости;
- неумение выделять для себя главную задачу в учебной деятельности и сконцентрироваться на ней;
- неустойчивость в выполнении трудных заданий (отказ выполнять);
- странность в поведении глазами других учеников (сбивчив в речи, активно жестикулирует, резко замыкается и молчит, часто краснеет, может еле слышно говорить и говорить наугад);

– усиление странностей поведения при замечаниях. «Он перестаёт ориентироваться в ситуации, не может понять, как можно и нужно себя вести» [36].

Специфические возрастные формы в поведении тревожных детей выделили И.В. Имедадзе и В.В. Зеньковский:

- отсутствие желания ходить в школу;
- ухудшение соматического состояния ребенка;
- отказ от выполнения субъективно невыполнимых заданий.
- излишняя старательность при выполнении заданий.
- рассеянность или снижение концентрации внимания на уроках.
- раздражительность и агрессивные проявления.
- потеря контроля над физиологическими функциями в стрессогенных ситуациях.

1.3 Дистанционное обучение как новый источник возникновения тревожности у младших школьников

Сложившаяся эпидемиологическая ситуация во всем мире с ее карантинными мерами привела к экстренному пересмотру формата образовательного процесса, исходя из цели непрерывности учебной деятельности. В школах стала внедряться дистанционная форма обучения. Данное преобразование коснулось всех участников образовательного процесса: учеников, педагогов, родителей. Для многих как сама самоизоляция, так и новая форма обучения стали неожиданностью. Но, в сложившейся ситуации, никакой другой альтернативы не нашлось, поэтому каждому учебному заведению пришлось самостоятельно справляться с создавшимися трудностями.

«Дистанционное образование – способ организации учебного процесса с использованием образовательной среды, основанной на современных информационных и телекоммуникационных технологиях, позволяющих осуществлять обучение на расстоянии без непосредственного контакта

между преподавателем и учащимся; обучение, при котором участники учебного процесса находятся на расстоянии друг от друга» [32].

Среди основных и общих причин тревожности у детей младшего школьного возраста, описываемых ранее в трудах разных исследователей, дистанционная форма обучения как ее источник – не фигурировала. Ее воздействие на психоэмоциональное состояние в этом возрасте начало более активно рассматриваться лишь в последние два года в связи с негативными изменениями психоэмоционального состояния детей.

В период дистанционного обучения, как констатируют многие неврологи, участились случаи обращения родителей младших школьников (обычно это было свойственно подросткам) с жалобами по поводу головных болей, нарушений сна, тревожного расстройства.

Масштабных исследований влияния дистанционного обучения на психоэмоциональное состояние, в частности на тревожность школьников начального звена, пока нет, либо они локальны. Достаточно информативным и показательным оказалось исследование, проведенное Национальным исследовательским центром здоровья детей Минздрава России среди почти 30 тысяч школьников из 79 российских регионов, куда вошли дети 5 – 11-х классов: у 83,8% респондентов отмечены «негативные психические реакции пограничного уровня» (у восьми из десяти детей); у 55,8% имелись нарушения сна; у 42,2% – признаки депрессивных проявлений; у 26,8% респондентов подозрения обсессивно-фобических состояний; у 41,6% отмечены астенические состояния.

По итогам работы в дистанционном формате определились основные факторы, способствующие возникновению беспокойства и напряженности.

Организационные факторы:

- разноуровневое оснащение рабочего места учащегося (не у всех есть устройства, способные транслировать аудио и видео материалы в нужном качестве и объеме);
- доступность интернета и его скоростная способность;

– несовершенство учебных платформ.

Возрастные факторы:

– психофизиологические особенности младших школьников (недостаточная самостоятельность в организации и включении в работу, и недостаточно сформированная мотивированность).

Социальные факторы:

– отсутствие контактов со сверстниками;
– внутрисемейная психологическая атмосфера.

Проявление тревожности у младших школьников в период обучения на дистанционной основе, по опросам родителей, выражается в таких симптомах как: головная боль, нарушения сна, аппетита, зрения, головокружение, боли во всем теле, депрессия и агрессивность.

Состояния тревожности могут проявляться как непосредственно в процессе дистанционного обучения, так и в ситуациях возможного возврата к этой форме. В таких случаях, полученный негативный опыт служит пусковым механизмом для возврата прежних переживаний.

1.4 Методы и способы коррекции тревожности младших школьников

Младший школьный возраст – сложный и ответственный период в жизни ребенка. Это период, когда закладывается фундамент его дальнейшего развития, и чем он крепче, тем надежнее «конструкция». Перекосы в фундаментальном развитии личности ребенка отражаются на всей его жизни и несут разрушающий характер.

Начало обучения в школе вызывает определенные изменения в эмоциональной сфере. Новая социальная среда изменяет условия жизни ребенка и выступает как стрессогенная для него, вызывая изменения эмоционального состояния и повышая психическую напряженность. Все это

приводит к нарушению психологического здоровья, что отражается на всех областях жизни ребенка.

Повышенная тревожность, возникающая у детей младшего школьного возраста, является одним из таких факторов, и, если вовремя не провести коррекционную работу по ее снижению, может перерасти в личностное свойство. Пластичность нервной системы в этом возрасте дает возможность более эффективно и быстро справиться с этой задачей, чем в последующие периоды.

Коррекция представляет собой «особую форму психолого-педагогической деятельности, направленной на создание наиболее благоприятных условий для оптимизации психического развития личности ребёнка, оказание ему специальной психологической помощи» [41].

Успешность коррекционной работы зависит от целесообразности выбора положений и принципов, составляющих её основу. «Это – принцип единства диагностики и коррекции, принцип «нормативности» развития, принцип коррекции «сверху вниз», принцип системности развития, деятельностный принцип коррекции, принцип активного вовлечения в коррекционную работу родителей и других, значимых для ребенка лиц» [49].

Коррекционная работа по снижению уровня тревожности основывается на разработке коррекционно-развивающей программы как индивидуального, так и группового формата.

По мнению Е.К. Лютовой, «коррекционную работу с тревожными детьми целесообразно проводить в трех основных направлениях: во-первых, по повышению самооценки ребенка; во-вторых, по обучению ребенка способам снятия мышечного и эмоционального напряжения; в-третьих, по отработке навыков владения собой в ситуациях, травмирующих ребенка» [34].

Те же авторы допускают проведение данной работы либо параллельно по трем направлениям, либо в зависимости от приоритета, выбранного взрослым, но постепенно и последовательно.

Психологи предлагают два направления снижения тревожности у детей:

- выработка рациональных способов и приемов поведения в ситуациях, трудных для детей;
- выработка уверенности в себе с развитием самооценки и представления о себе.

Из трех групп принципов, методов и приемов оказания психологической помощи – базового, ценностного и специфического, в работе с тревожностью используется, в основном, те, которые относятся к третьей группе и направлены именно на снижение тревожности. «Такая работа не носит узко функционального характера, а ориентирована на развитие личности и повышение эффективности деятельности ребенка и подростка. Однако при этом она должна быть направлена на те факторы развития личности и характеристики среды, которые в каждом возрасте являются специфичными для возникновения и закрепления тревожности как устойчивого образования, могут явиться ее прямой или косвенной причиной» [45].

Как отмечает А.М. Прихожан, психопрофилактическая и психокоррекционная работа подразумевает пять взаимосвязанных структур, обеспечивающих ее успешность.

Психологическое просвещение родителей. Главная задача – показать важность решающей роли родителей, как в профилактике тревожности, так и в ее устранении. Включает три блока. Первый блок направлен на развитие осознания ребенком уверенности в поддержке и защищенности, а также значение общей семейной атмосферы и конфликтов на эту уверенность. Второй блок призван показать влияние на ребенка тревог и страхов, состояния самооценки и эмоционального самочувствия, присутствующих у близких родных. Третий – дает понятие важности развития у детей ощущения собственной компетентности и уверенности в собственных силах.

Психологическое просвещение педагогов по этой проблематике.

Обучение родителей техникам и приемам снижения у детей повышенной тревожности; обучение детей самостоятельным способам преодоления тревожности.

Непосредственная работа с детьми по укреплению уверенности в себе, проработке значимых ситуаций и обучение конструктивному поведению в них.

Обеспечение условий реализации приобретенных навыков и умений в реальной жизни, помощь и поддержка за пределами обучающей ситуации.

Группой психологов, с участием А.М. Прихожан, разработана и внедряется «Программа групповой психокоррекционной работы с младшими школьниками». В ее задачи входит:

- «развитие произвольности как одного из основных возрастных новообразований младшего школьного возраста и главных условий, способствующих успешности ребенка в школе;
- снижение силы потребностей, связанных с внутренней позицией школьника и стремлением к успеху;
- развитие и обогащение продуктивных видов деятельности и поведения;
- развитие позитивного представления о собственных возможностях, формирование правильного отношения к результатам собственной деятельности, умения правильно оценить ее, правильно относиться к ошибкам и отрицательным оценкам;
- расширение и обогащение навыков общения со сверстниками, повышение «игровой компетентности» ребенка. Программа включает также десенсибилизацию сложившихся к этому времени устойчивых страхов, в первую очередь школьных» [46].

Очень интересны разработки О.В. Хухлаевой по коррекции нарушений психологического здоровья. Методы коррекции имеют игровой характер, ориентированные на возраст и направленные на вызов мотивации к занятиям, носят структурированный характер.

Игровые методы основываются на концепции наличия у ребенка стремления к психологическому здоровью, развитию личностной автономии. «Однако он не всегда может открыть свои внутренние ресурсы. Помочь ему в этом могут определенные терапевтические отношения, основанные на следующих принципах: искренний интерес к ребенку и его внутреннему миру; безусловное принятие ребенка таким, какой он есть; формирование у него чувства безопасности, возможности свободно проявлять себя; постепенность коррекционного процесса, следование темпу, задаваемому ребенком» [61].

Телесно-ориентированные методы основываются на взаимосвязи и взаимовлиянии тела и психики по В. Райх, А. Лоуэн. «Важнейшие понятия телесной терапии - это «энергия», т.е. жизненная энергия человека, и «мышечная броня» как постоянное напряжение в мышцах, возникающее вследствие привычного систематического подавления определенных чувств» [61].

Проигрывание и принятие ребенком различных по содержанию и статусу ролей (противоположных обычным) отражают суть ролевых методов (противоположных обычным). Делятся на три группы: ролевая гимнастика, психодрама и ролевая ситуация.

Психогимнастические игры «разработаны на основе теоретических положений социально-психологического тренинга о необходимости особым образом организовывать среду, в которой возможны преднамеренные изменения, касающиеся групп в целом или отдельных ее участников. В психогимнастических играх у детей формируется положительное отношение к своему имени, своим личностным качествам, правам и обязанностям» [62].

Релаксационные методы направлены на снятие у детей внутреннего напряжения.

Дыхательные техники имеют целью снижения тревоги путем восстановления свободного дыхания.

В настоящее время существует достаточно большое разнообразие методов и техник, направленных на снижение тревожности.

Арт-терапия представляет собой специализированную форму психотерапии, основанную на искусстве, или, по-другому, лечение творчеством. «Детская арт-терапия – это простой и эффективный способ психологической помощи, основанный на творчестве и игре» [26]. Способствует снятию напряженности у детей.

Игровая терапия - метод психотерапевтического воздействия на детей. Как отмечает В.И. Гарбузов, в игре заложен огромный потенциал и коррекции, помогающий преодолеть проблемы социального и психологического характера, препятствующие здоровому личностному и эмоциональному развитию ребенка. По мнению А.И. Захарова, «корректирующий механизм игротерапии заключается в проекции отрицательных эмоций и качеств ребенка на игровой образ» [20].

Метод сказкотерапии часто используется в коррекции тревожности детей. «Погружаясь в сказку, дети, открывают в себе внутренние ресурсы, переключаются на события своей собственной жизни, осмысливают их и приступают к конструктивному социальному моделированию различных ситуаций» [14].

Возможность идентификации себя с любимым героем мультфильма, сказки и с любимой игрушкой, дает куклотерапия. «В качестве основного приема коррекционного воздействия используется кукла как промежуточный объект взаимодействия младшего школьника и психолога. Любимая игрушка «участвует» в спектакле, сюжет которого является травмирующим для ребенка, попадает в страшную историю и успешно с ней справляется. По мере разворачивания сюжета эмоциональное напряжение ребенка нарастает и, достигнув максимальной выраженности, сменяется бурными поведенческими реакциями и снятием нервно–психического напряжения» [37].

Свободное фантазирование в форме образов, «внутренних картин» на заданную психотерапевтом тему, называемую мотивом, открывает символдрама. Методика служит целью «десенсибилизации по отношению к ситуациям, вызывающим сильные отрицательные эмоциональные реакции» [52].

Прослушивание музыкальных произведений, а также индивидуальное и групповое музицирование составляет основу музыкотерапии. В.Ю. Завьялов определяет следующие направления коррекционного действия музыкотерапии: «эмоциональное активирование в ходе вербальной психотерапии, развитие у младших школьников навыков межличностного общения, регулирующее влияние на психовегетативные процессы» [18].
Коррекционный эффект выражается в: эмоциональной разрядке; облегчении осознания тревожных переживаний детьми: приобретении новых средств эмоциональной экспрессии; облегчение в формировании новых установок и отношений.

Относительно неструктурированные двигательные формы, приводящие к спонтанно освобождающимся чувствам составляют основу танцевальной терапии. Основной целью является «гармонизация эмоциональной сферы ребенка через целенаправленную двигательную активность» [25].

Среди многочисленных методов по снижению тревожности у детей, автором которых является А.М. Прихожан, достаточно эффективными признаются следующие:

- метод «отреагирования» страха (осуществляет создание пугающих ребенка ситуаций);
- метод последовательной десенсибилизации (подразумевает постепенное снижение чувствительности человека к тому, что вызывает у него тревожность).

Достаточно большой спектр методов и приемов разработаны такими авторами как О.В. Хухлаева, А.И. Захаров.

Все имеющиеся методы и техники, разработанные и апробированные программы, методические рекомендации позволяют проводить эффективную коррекционную работу по снижению повышенной тревожности у детей младшего школьного возраста.

Выводы по первой главе: младший школьный возраст – это важный период психического развития ребенка: преобразуются интеллект, личность, социальные отношения. Именно в этот период ребенок должен приобрести умение учиться и общаться, приобрести уверенность в своих возможностях и способностях. Это очень важный и фундаментальный этап жизни в формировании свойств личности.

Проблема тревожности, сопровождающая данный период, на сегодняшний день является одной из самых актуальных в психологии. Несмотря на ее современность данный феномен интересовал исследователей уже давно. Такие зарубежные и отечественные ученые, как З. Фрейд, Э. Фромм, А. Адлер, К. Хорни, В. Мерлин, Б.И. Кочубей, А.М. Прихожан и многие другие исследователи, внесли большой вклад в изучение тревожности как индивидуального и личного свойства человека, так и механизмов ее появления и особенностей проявления.

Тревожный ребёнок имеет неадекватную самооценку: либо заниженную, либо завышенную, часто конфликтную и противоречивую, испытывает затруднения в общении, инициативу проявляет редко и неохотно, поведение - приневротического характера, интерес к учёбе снижен.

Прогрессирующий показатель повышенной тревожности у детей младшего школьного возраста усугубился еще и создавшейся эпидемиологической ситуацией, введением, вследствие этого, дистанционной формы обучения. Все это негативно отразилось на психоэмоциональном состоянии младших школьников. Необходимость коррекционных и профилактических мероприятий по снижению тревожности имеет важное значение для нормального и здорового становления личности на данном возрастном этапе.

Глава 2 Опытное-экспериментальное исследование тревожности младших школьников и путей ее коррекции

2.1 Этапы и методы исследования

Цель опытно-экспериментальной работы – исследование тревожности детей младшего школьного возраста в связи с дистанционной формой обучения в период пандемии и проведение коррекционных мероприятий по снижению тревожности у детей младшего школьного возраста. Исследование состояло из нескольких этапов:

- подготовительный – подбор материала для диагностических процедур, знакомство с испытуемыми, наблюдение;
- диагностический;
- анализ и обработка результатов первичной диагностики.

Для диагностических процедур были отобраны три методики:

- «Методика диагностики школьной тревожности» Филлипса;
 - методика «Лесенка» В.Г. Щур.
 - «Социометрия для младших школьников и подростков» Дж. Морено;
- Дополнительно проведено анкетирование родителей.

Исследование проводилось в 3 классе ГБОУ СОШ №37. В экспериментальном исследовании принимали участие 22 школьника, среди которых было 8 девочек и 14 мальчиков.

2.2. Диагностика школьной тревожности у детей младшего школьного возраста

Первый этап исследования был направлен на выявление уровня тревожности детей. Для этого был использован тест Филлипса на школьную тревожность. Данный тест широко известен в среде практикующих детских психологов из-за своей простоты, практичности и удобства в интерпретации. Рассчитан на младший и средний школьный возраст. Методика позволяет

определить не только общий уровень и характер тревожности испытуемого, но и определенные тревожные аспекты, указывающие на конкретные проблемы.

Тест состоит из 58 вопросов, на которые нужно было коротко и правдиво ответить «да» или «нет», не долго задумываясь над ними .

Обработка результатов имела целью выделить, не совпадающие с ключом теста, ответы, являющиеся показателем проявления тревожности.

Алгоритм обработки: подсчет общего числа несовпадений по всему тесту. Показатель больше 50 % от общего числа вопросов – наличие повышенной тревожности ребенка, больше 75 % – присутствие высокой тревожности.

Проведена детализация специфики тревожности всего класса по восьми факторам.

Оценивание ответов происходило по 8 шкалам: общая тревожность в школе; переживание социального стресса; фрустрация потребности в достижении успеха; страх самовыражения; страх ситуации проверки знаний; страх не соответствовать ожиданиям окружающих; низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Анализ данных, представленных на рисунке Д.1 (Приложение Д), показывает, что 6 (27%) человек имеют высокий уровень тревожности, 11 (50%) – повышенный, и у 5 (23%) из них – нормальный уровень тревожности. Данные диагностики графически представлены на рисунке 1.

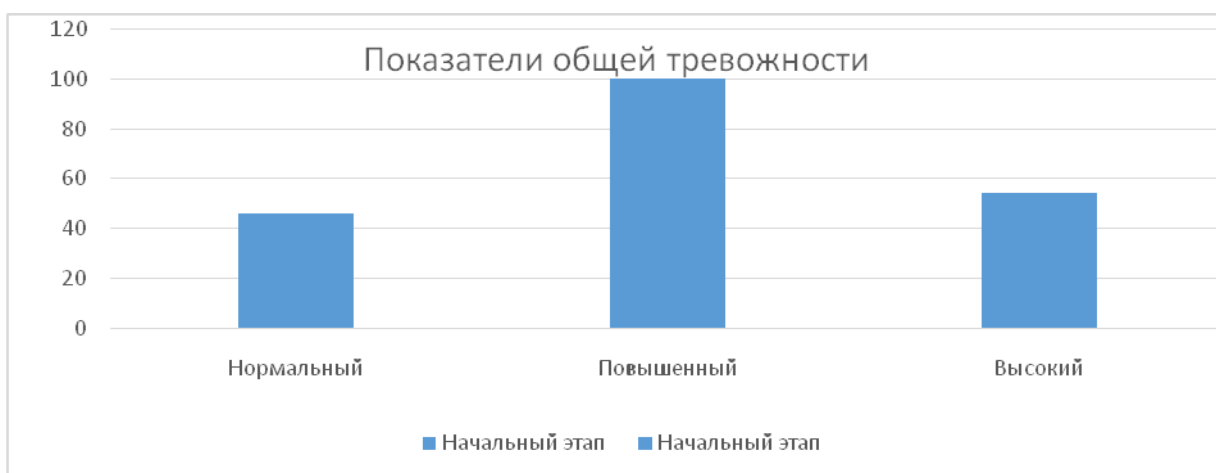


Рисунок 1 – Показатели общей тревожности по тесту Филлипса

По показателям специфики тревожности, обозначенной на рисунке Д.1 (Приложение Д), выделяются следующие факторы: общая тревожность в школе – 28%, переживания социального стресса – 15%, страх ситуации проверки знаний – 15%, фрустрация потребности в достижении успеха, страх самовыражения – 8%, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих – 9%, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – 6%, проблемы и страхи в отношениях с учителями – 7%. Данные графически представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 – Показатели общего уровня тревожности и факторного по тесту Филлипса

Далее был проведен социометрический метод установления положения учеников в системе межличностных отношений класса (урезанный вариант). Нужно было дать ответы на два вопроса: «Кого бы ты из одноклассников пригласил на День рождения?» и «Кого бы ты никогда не хотел видеть у себя на Дне рождения?». Результаты диагностики занесены в таблицу 1 (Приложение Б).

Дополнительно было проведено анкетирование родителей по теме дистанционного обучения, включающей три вопроса: «Ваша позиция по отношению к дистанционному обучению в период ограничительных мероприятий?», «Отношение Вашего ребенка к обучению в дистанционном формате в период ограничительных мер?», «Имелись ли нарушения психологического состояния у Вашего ребенка после перехода на дистанционное обучение?» (Приложение А).

В результате анализа полученных анкетных данных было отмечено, что:

– отрицательное отношение к дистанционному обучению высказали 91% родителей, положительное – 4,5%, иное мнение – 4.5%;

– отношение детей к дистанционной форме оценили отрицательно – 68%, положительно – 18%, иное мнение выразили 14% родителей;

– нарушения психологического состояния ребенка после перехода на дистанционное обучение отметили 82% родителей, не заметили существенных изменений – 18%.

Из нарушений психологического состояния родители отметили: беспокойство, агрессивность, обидчивость, плаксивость, напряженность.

По данным диагностики по тесту Филлипса определились три группы учащихся:

Первая группа – учащиеся с нормальным уровнем школьной тревожности;

Вторая группа – учащиеся, имеющие повышенный уровень школьной тревожности;

Третья группа – учащиеся с высоким уровнем школьной тревожности.

Сопоставляя результаты социометрической диагностики и теста Филлипса было установлено, что дети, имеющие высокий уровень тревожности и вошедшие в третью группу, менее признаны в кругу сверстников, но и не отвергнуты.

По показателям проведенной диагностики предстояла работа с учащимися третьей группы.

Ведущими факторами тревожности у детей третьей (экспериментальной) группы были выделены: общая тревожность – 23,1%, фрустрация в потребности в достижении успеха – 15,3%, страх самовыражения – 10,5% и страх в ситуации проверки знаний – 15,9%. Данные показаны в таблице 1.

Таблица 1 – Показатели факторов тревожности третьей группы по тесту Филлипса

Респондент	Факторы тревоги							
	1	2	3	4	5	6	7	8
4	10	7	5	4	9	3	4	3
12	11	6	4	3	9	4	4	2
15	13	9	6	2	7	4	5	3
17	10	8	4	0	9	3	4	2
18	11	6	5	2	7	3	3	3
20	12	8	5	4	8	4	4	3
Итого	67	44	29	15	49	21	24	16

Дополнительно было проведено исследование самооценки учащихся третьей группы по методике В.Г. Щур «Лесенка».

Анализ полученных данных, показал, что у испытуемых третьей группы присутствует заниженная самооценка: дети поставили себя на нижние ступеньки. При этом на просьбу поставить себя на ту ступеньку, какими бы они хотели быть, все указали на верхние ступеньки. Результаты тестирования внесены в таблицу 2.

Таблица 2 – Показатели уровня самооценки по методике «Лесенка» (В.Г. Щур)

Респондент	Номера ступенек						
	1	2	3	4	5	6	7
4	-	-	+	-	*	-	-
12	-	-	-	+	-	-	-
15	-	-	+	-	-	*	-
17	-	-	+	-	-	*	-
18	-	-	-	+	-	-	*
20	-	+	-	-	*	-	-

«+» - ступень, на которую себя поставили; «*» - ступень, на которой хотели бы себя поставить

2.3 Реализация коррекционных мероприятий по снижению высокой тревожности у младших школьников

Собранные данные послужили основой для составления комплекса коррекционных занятий для детей второй группы с целью понижения высокой тревожности, негативно отражающейся на их психологическом благополучии.

Срок реализации комплекса – 1,5 месяца.

Форма реализации – занятия по 45 мин два раза в неделю во внеурочное время.

Структура занятия: приветствие; разминочные упражнения; реализация темы занятия; рефлексия; ритуал прощания.

Ход занятия подразумевал использование релаксационной музыки с целью создания доброжелательной и комфортной обстановки, снятия психологических зажимов.

Процесс коррекционного занятия представляет собой как самостоятельную деятельность, так и активное общение между членами группы по обсуждению продуктов творчества.

В основе проведения коррекционных мероприятий соблюдались принципы: учета возрастных и индивидуально-психологических особенностей ребенка; системности и последовательности; научности; единства диагностики и коррекции; наглядности; оздоровительной направленности.

На занятиях использовался различный материал для детского творчества: краски, карандаши, пластилин, бумага, глина, природный материал.

Дидактический материал включал в себя: наборы карточек, рисунки, настольно-печатные игры.

Технические средства сопровождения включали в себя: компьютер, интерактивную доску.

Ожидаемые результаты:

- повышение уверенности в себе
- повышение самооценки;
- преодоление застенчивости, замкнутости, скованности:
- развитие навыка совместной деятельности

Комплекс коррекционных мероприятий включал 10 занятий (Таблица3).

Таблица 3 – План коррекционных занятий

Название тем занятий	Количество времени (мин)
Знакомство	45
Что такое грусть	45
Что такое страх	45
Удивление	45
Что такое радость	45
Что такое злость	45
Я уникальный и неповторимый	45
Сказочный лес	45
Счастливый остров	45
Мой портрет	45

В представленной таблице приведен перечень коррекционных занятий.

Описание занятий по темам.

Занятие 1

Тема: Знакомство

Цель: познакомить детей с принципом и характером арт-терапевтической деятельности.

Задачи:

- ввести в арт-терапевтическую деятельность и сформировать положительное отношение к ней;
- познакомить с техниками арт-терапии, которые будут использоваться на занятиях;
- ознакомить с правилами групповой работы.

Упражнение «Нарисуй себя»

Цель: снижение тревожности и проведение диагностики.

Упражнение «Комфортное место».

Цель: снижение тревожности и проведение диагностики.

Задание: вырезать из журнала то место, где чувствуется комфортно и спокойно, затем наклеить на лист белой бумаги.

Упражнение «Лучики солнца».

Цель: научить пониманию присутствия различных эмоций и чувств (положительных и отрицательных), их естественности в обычной жизни.

Задание: представить себя солнцем и нарисовать лучики, (предварительно объяснив, что, когда дети чувствуют радость, то лучики тоже радостные, а когда грусть, то лучики – грустные).

Упражнение «Колодец»

Задание: образовать плотный круг, по команде сделать вдох, на выдохе произнести протяжно звук «ууу» как можно дольше.

Занятие 2.

Тема: «Удивление»

Цель: обратить внимание детей еще на одну эмоцию – удивление, способствовать выражению удивления и отметить те ситуации, когда оно возникает.

Упражнение «Снеговик»

Цель: снятие излишнего мышечного напряжения, тревожности

Упражнение «Космический корабль»

Задание: нарисовать свой космический корабль.

Упражнение «Звездное небо»

Задание: методом распыления нарисовать звездное небо

Упражнение «Жители новой планеты»

Задание: сделать из фольги человечков новой планеты, показать и рассказать о них, поделиться впечатлениями.

Занятие 3.

Тема: «Что такое страх».

Цель: коррекция страхов и тревожности у детей младшего школьного возраста.

Упражнение «Воздушный шарик».

Цель: снять напряжение, успокоить детей.

Задание: «Представьте себе, что сейчас мы с вами будем надувать шарики. Вдохните воздух, поднесите воображаемый шарик к губам и, раздувая щеки, медленно, через приоткрытые губы надувайте его. Следите глазами за тем, как ваш шарик становится все больше и больше, как увеличиваются, растут узоры на нем. Представили? Я тоже представила ваши огромные шары. Дуйте осторожно, чтобы шарик не лопнул. А теперь покажите их друг другу».

Упражнение «Боюська».

Цель: предоставить детям возможность актуализировать свой страх и поговорить о нем.

Задание: быстро передать друг другу мяч и назвать тот ли иной трах («боюська») и передать мяч следующему.

Упражнение «Нарисуй свой страх»

Цель: преодоление негативных переживаний, символическое уничтожение страха, снижение эмоционального напряжения.

Задание: 1) Нарисовать свой страх и ему дать имя. 2) Рассказать о своем рисунке. 3) Выбрать вариант, как избавиться от своего страха: уничтожить рисунок (страх); превратить страшное в смешное, дорисовав рисунок; украсить его, чтобы оно само себе понравилось и стало добрым; либо придумать свой вариант.

Занятие 4.

Тема: «Что такое страх?»

Цель: коррекция страхов и тревожности у детей.

Упражнение «Сон на берегу моря»

Цель: формирование у детей умений и навыков саморегуляции.

Упражнение «Бармалей».

Ситуация: Бармалей оставил на столе различные картинки и фотографии со страшилками, нужно назвать самые страшные и пугающие, и объяснить – почему.

Задание: сделать страшную маску (на резинке) и напугать Бармалея.

Упражнение «Колодец»

Занятие 5.

Тема: Что такое радость?»

Цель: выражение положительных эмоций (радости), расширение круга ситуаций ее получения (путем обмена знаниями и опытом), ощущение личного вклада в общее дело.

Упражнение «Слепой танец»

Цель: развитие доверия друг к другу, снятие излишнего мышечного напряжения, тревожности

Задание: Разбиться на пары (один с повязкой, другой – без), танцевать под легкую музыку, меняясь ролями.

Упражнение «Фотографии»

Задание: обсуждение фотографий с радостными лицами людей (как это выражается мимикой), рассказы и показы детей об их способах выражения радостных эмоций.

Упражнение «Рисунок радостного человечка»

Задание: нарисовать то, что может понравиться радостному человечку.

Упражнение «Вот это красота!»

Задание: нарисовать общий очень красивый рисунок (фон - общий, дополнения в рисунке – индивидуальные).

Упражнение «Колодец»

Занятие 6

Тема: «Что такое злость?»

Цели: снятие запретов на проявление негативных эмоций (злость), демонстрация выражения отрицательных эмоций в творчестве путем

применения изобразительных средств. Приведение детей к пониманию того, что испытывать разные эмоции для человека – это естественно.

Упражнение «Техника черепахи»

Цель: обучение приемам саморегуляции способам выхода из стрессовых состояний.

Задание: сжиматься и расслабляться под музыку

Инструкция: «Черепашка, когда она встревожена или чего испугалась, вытягивает ноги и голову в панцирь. Попробуем представить, что мы черепахи и нас что-то очень испугало или расстроило. Мы начинаем сжиматься, сжимаем кулаки. Нашим мускулам становится больно. Затем тихонько начинаем расслабляться».

Упражнение «Фотографии»

Цель: уметь определять по выражению лица состояние злости, находить ее причины.

Задание: 1) Рассмотреть разные фотографии и выбрать людей, которые испытывают злость; 2) Указать возможные причины злости этих людей, а также причины своей злости.

Упражнение «Злые линии»

Задание: нарисовать «злые» линии с возможностью выполнения двумя руками одновременно

Инструкция: «Представьте, что ваши карандаши «перессорились» и теперь злятся. Как, по вашему мнению, будут выглядеть «злые» линии, нарисованные такими карандашами?»

Упражнение «Злой человечек»

Задание: слепить из пластилина злого человечка, подарить ему подарок, улыбнуться, изменить его на доброго.

Упражнение «Колодец»

Занятие 7

Тема: «Я уникальный и неповторимый»

Цель: развитие самопознания, позитивного самоотношения.
осмысление своих чувств и эмоций.

Упражнение «Надоедливая муха».

Цель: учить приемам снижения психоэмоционального напряжения

Задание: прогнать назойливую муху, которая садится на различные части лица, используя только движения этих частей (глаза – поморгать, брови – поднимать и опускать и др.)

Упражнение «Волшебное озеро».

Цель: развитие положительного самоотношения

Задание: заглянуть в шкатулку и улыбнуться самому уникальному и неповторимому человеку на свете, живущему в «волшебном» озере.

Диалог: «Кого ты увидел?», «Человечек ответил тебе улыбкой?», «Какое отношение ты ждешь к себе как к неповторимой личности? Что бы ты хотел узнать у зеркала, если бы оно было волшебным?»

Упражнение «Разные состояния».

Цель: преодоление эмоциональных нарушений, адаптация к новой ситуации, повышение самооценки.

Задание:

- вылепить себя в состоянии разорванности, нецелостности;
- вылепить себя в состоянии целостности и уверенности в себе.

Упражнение «Колодец».

Занятие 8.

Тема: «Сказочный лес».

Цель: конструктивное взаимодействие детей, а также самовыражение, каждого ребенка в придумывании нового персонажа и своей истории.

Упражнение «Ежик».

Цель: снятие зажимов, расслабление всего организма.

Задание: «Представьте себя маленьким ежиком, бегущим по осеннему лесу. Вдруг задул холодный ледяной ветер. Ежик сжался в клубочек и сильно задрожал. Потом вдруг выглянуло солнышко, погладило его теплыми

лучиками по спинке – ежик развернулся, потянулся и улыбнулся ласковому солнышку».

Упражнение «Фантастические животные»

Задание: придумать свое фантастическое животное, нарисовать и назвать его, придумать небольшую сказку о нем.

Упражнение «Дом фантастического животного»

Задание: нарисовать на общем листе домик для своего животного, нарисовать тропинки от домика к домику

Занятие 9.

Тема: «Счастливый остров».

Цель: эффективное взаимодействие и творческое самораскрытие ребят.

Упражнение «Волны»

Задание: на подготовленном листе нарисовать волны (как их чувствует ребенок).

Упражнение «Остров».

Задание: сообща нарисовать в центре листа остров, заранее обсудив, что на нем будет

Упражнение «Украшение для острова».

Задание: украсить остров, техникой монотипии (разбрызгивание), затем приклеить свои работы на общий лист с островом

Упражнение «Колодец».

Занятие 10.

Тема: «Мой портрет».

Цели: Закрепление положительных изменений, осмысление детьми опыта, который они приобрели в группе.

Упражнение «Нарисуй свой портрет».

Задание: нарисовать свой портрет на листе ватмана, расположенного в центре круга.

Упражнение «Нарисуй цветок».

Задание: нарисовать свой цветок, на лепестках написать свои положительные черты и качества.

Упражнение «Моя мечта».

Задание: нарисовать свою мечту.

Инструкция: «Подумайте, о чем вы сейчас мечтаете и попробуйте нарисовать ее на бумаге».

Подведение итогов: «Мы прошли с вами очень интересный путь, многое узнали, многому научились, много пережили. Но это только начало. Все самое удивительное и прекрасное ждет вас впереди. Вы открыли для себя самих себя, узнали, что вы неповторимы и уникальны, и обладаете многими достоинствами. В жизни много удивительных и ярких моментов и событий, откройтесь им, они ждут вас!».

2.4 Анализ уровня тревожности и результатов коррекционных мероприятий по коррекции повышенной тревожности у младших школьников

На заключительном этапе было проведено исследование уровня тревожности у младших школьников в условиях традиционного (очного) обучения по методике теста Филлипса и проведено повторное анкетирование родителей по отношению к традиционному формату учебного процесса.

По тесту Филлипса снизились общие показатели тревожности по классу: количество детей с высоким уровнем тревожности – 2 человека (9%), повышенным уровнем – 10 человек (45,5%) и нормальным уровнем – 10 человек (45,5%). Результаты графически обозначены на рисунках 3 и 4.

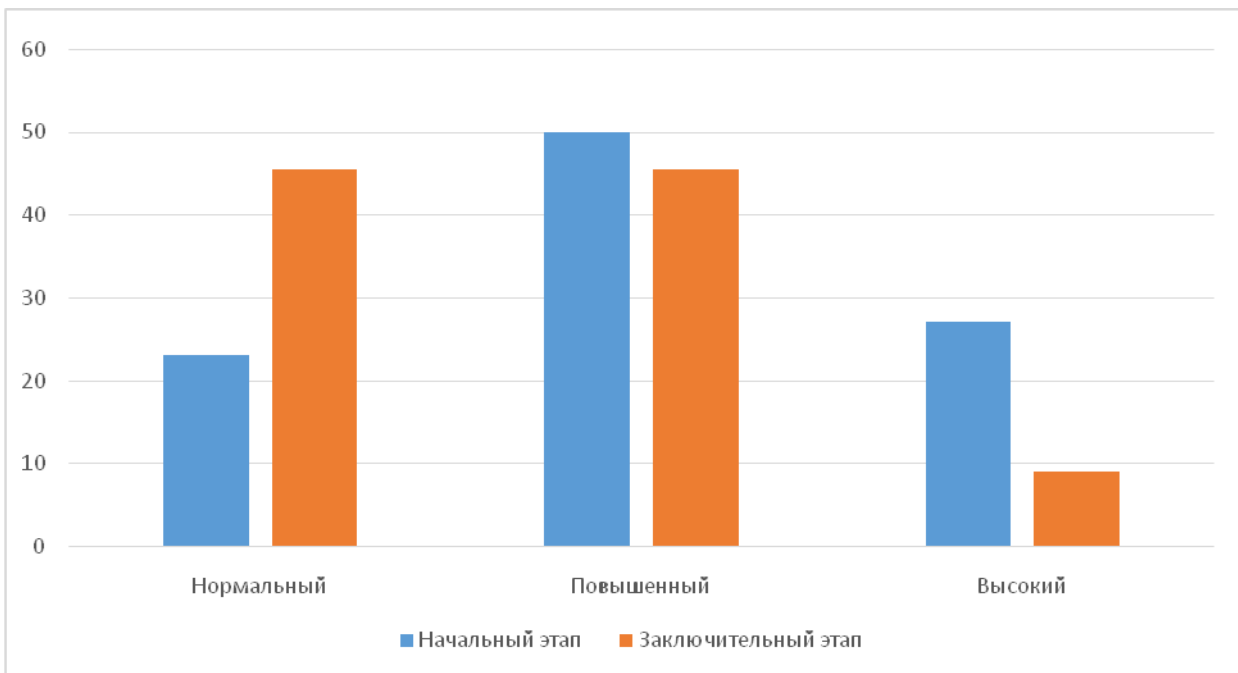


Рисунок 3 – Общие показатели уровня тревожности по тесту Филлипса

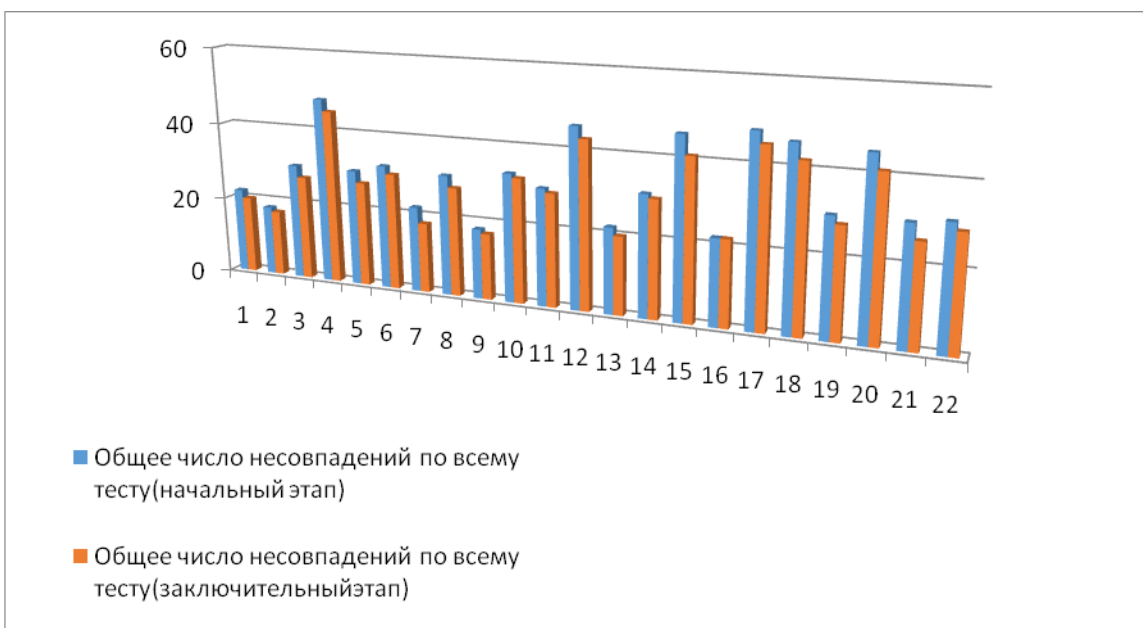


Рисунок 4 – Показатели общей тревожности по тесту Филлипса по каждому респонденту (сравнительный анализ)

Снизилась уровни в факторных показателях тревожности: общая тревожность в школе – 23%, переживания социального стресса – 13%, фрустрация потребности в достижении успеха – 11%, страх самовыражения –

7%, страх ситуации проверки знаний – 12%, страх не соответствовать ожиданиям окружающих – 7%, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – 6%, проблемы и страхи в отношениях с учителями – 4%. Данные графически представлены на рисунке 5.

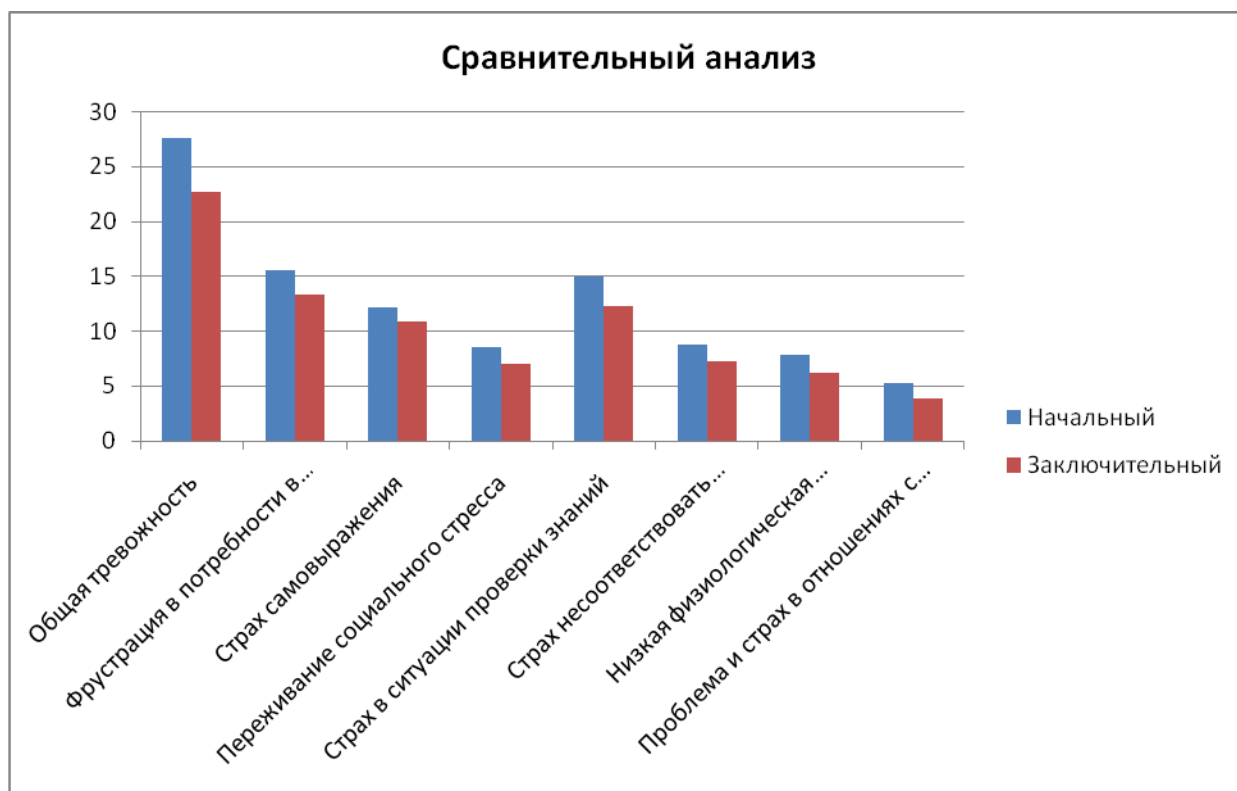


Рисунок 5 – Сравнительный анализ уровня тревожности по 8-ми факторам теста Филлипса

Анализ анкетирования родителей (Приложение В) выявил следующие результаты: положительное отношение к традиционной форме обучения отметили 95% родителей, иное (нейтральное) мнение высказали 5%; отношение к очному формату детей определили положительно – 77% родителей, отрицательное – 9%, иное мнение (спорное) имелось у 14% родителей; изменения психологического состояния детей отметили 86%, не увидели существенных изменений в состоянии – 14%. Большинство респондентов отметили улучшение состояния детей, отрицательных изменений никто не обозначил.

В процессе экспериментально-исследовательской деятельности был проведен комплекс коррекционных мероприятий с детьми экспериментальной группы с выявленным высоким уровнем тревожности с целью ее понижения. Результативность проведенной работы измерялась соотношением данных первой диагностики тревожности с контрольной диагностикой, проведенной на заключительном этапе. Для этого повторно был использован тест школьной тревожности Филлипса. По полученным данным у респондента 4 – 42 несовпадений, у респондента 12 – 43 несовпадения, у респондента 15 – 41 несовпадение, у респондента 17 – 45 несовпадений у респондента 18 – 43 несовпадения, у респондента 20 – 41 несовпадение. Сравнительные результаты графически обозначены на рисунке 6.

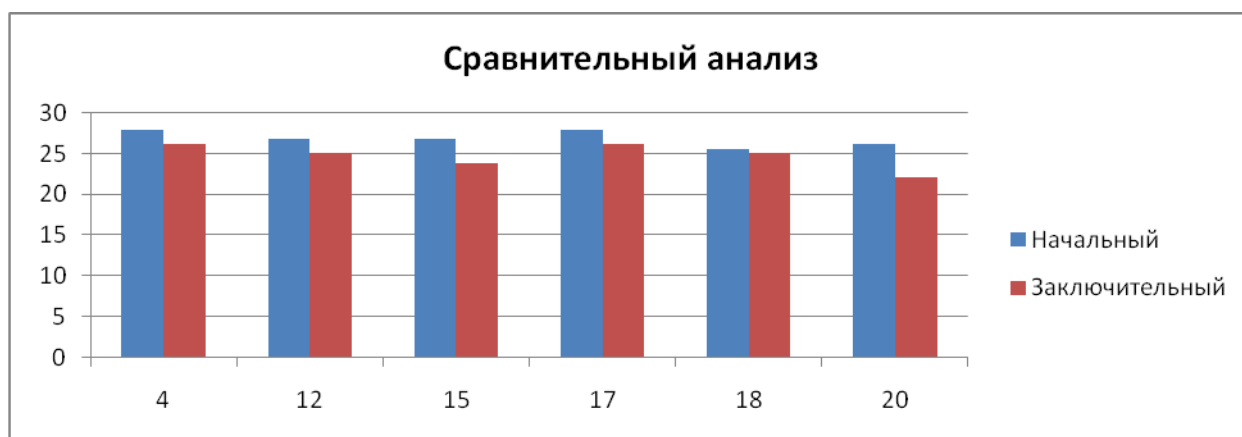


Рисунок 6 – Сравнительный анализ общей тревожности у детей третьей группы

По результатам заключительного исследования по методике «Лесенка» В.Г. Щур, обнаружена положительная динамика в аспекте самооценки: учащиеся не поставили себя на нижние ступеньки. Четыре человека определили себя на пятую ступеньку, один ребенок поставил себя на четвертую ступень. Данные представлены в таблице 6.

Таблица 4 – Показатели уровня самооценки по тесту «Лесенка» В.Г. Щур (заключительный этап)

Р-т	Этапы исследования	Номера ступенек						
		1	2	3	4	5	6	7
4	Начальный этап.	-	-	+	-	*	-	-
	Заключительный этап	-	-	-	-	+	*	-
12	Начальный этап	-	-	-	+	-	*	-
	Заключительный этап	-	-	-	-	+	-	*
15	Начальный этап	-	-	+	-	-	*	-
	Заключительный этап	-	-	-	-	+	*	-
17	Начальный этап	-	-	+	-	-	*	-
	Заключительный этап	-	-	-	-	+	-	*
18	Начальный этап	-	-	-	+	-	-	*
	Заключительный этап	-	-	-	-	-	+	*
20	Начальный этап	-	+	-	-	*	-	-
	Заключительный этап	-	-	-	+	-	*	-

«+» - степень, на которую себя поставили; «*» - степень, на которой хотели бы себя поставить

2.5 Рекомендации по снижению тревожности у детей в период дистанционного обучения и в периоды до и после него

Большое внимание в коррекционной работе было уделено родителям. После начальных диагностических мероприятий была организована встреча с родителями тех детей, которые попали в третью группу. План беседы состоял из:

- знакомства с целью диагностики;
- беседы о том, что такое «тревожность», как она сказывается на психологическом здоровье детей, обучаемости;
- информирования о причинах тревожности и ее проявлениях;
- согласования совместной коррекционной деятельности;

– рекомендаций по профилактике и преодолению повышенной тревожности.

Общие рекомендации по снижению детской тревожности: постарайтесь создать ребенку стабильную среду, которая придаст ему уверенности и снизит излишнюю тревожность; заранее предупреждайте о каких-либо изменениях в планах; давайте достаточное количество времени, чтобы адаптироваться, подготовиться к предстоящему мероприятию, не спешите и не торопите.

Очень полезно использовать такие фразы: «Я рядом с тобой, ты в безопасности»; «Давай поговорим, о чем ты сейчас думаешь»; «Насколько сильно ты встревожен (а), оцени по 10-ти бальной шкале?»; «Давай подумаем вместе, что может случиться дальше?»; «Бывает, что я тоже боюсь и нервничаю»; «Подскажи мне, как я могу тебе помочь?».

Кроме вышеперечисленного, рекомендуется:

- отмечать любые успехи ребенка;
- отказаться от употребления оскорбительных и унижительных слов и выражений в отношении ребенка, невзирая на ваше состояние;
- просить объяснений того или иного отрицательного поступка, вместо извинений;
- уменьшить количество замечаний;
- не угрожать детям невыполнимыми наказаниями;
- соблюдать последовательность и единодушие в поощрениях и наказаниях;
- чаще использовать ласковые слова и прикосновения;
- учитывать реальные возможности детей;
- считаться с желаниями и мнением ребенка.
- совместно выполнять упражнения на снятие мышечного напряжения.

Классному руководителю было внесено несколько предложений по улучшению и оптимизации деятельности по снижению тревожности учеников:

Чаще создавать ситуации успеха как в урочной деятельности, так и внеурочной (напр. предлагать вначале второстепенные роли в спектаклях, либо других выступлениях, с обязательной дальнейшей положительной оценкой проигрывания этой роли»; затем участие понемногу увеличивать).

Организовывать мини-мероприятия, типа «Звездного часа». Предполагает представление ребенка, рассказ о его достоинствах, достижениях (в любой деятельности), хобби. Необходимо использовать помощь родителей в сборе информации.

Организовывать общие досуговые мероприятия с активным участием родителей. Использовать, даже в самой малой доле, творческие ресурсы каждого ребенка, особенно тревожных детей, не оставлять их в пассивной позиции.

Важно, при разработке мероприятий, консультироваться со школьным психологом по поводу деликатного задействования тревожных детей, чтобы нечаянно не навредить им и не напугать еще больше.

Рекомендации родителям по снижению тревожности у детей младшего школьного возраста в период дистанционного обучения:

Поддерживать доброжелательную атмосферу в семье, сохранять спокойное и адекватное отношение к происходящему.

Регулярно общаться с ребенком на темы как, касающиеся его переживаний и, испытываемых им чувств и эмоций, так и своих.

Научиться слышать и понимать проблемы ребенка, а также научиться помогать в решении его проблем так, как он это видит.

Не бояться объяснять что-то новое и непонятное для него в более доступной или необычной форме, привлекая к этому всевозможные ресурсы.

Сохранять самообладание при контролировании процесса обучения: крики только усугубляют ситуацию, заставляя ребенка нервничать и беспокоиться. В такие моменты, получая негативный эмоциональный посыл, он может не только не воспринимать информацию, но и выражать ответную реакцию в виде агрессии или, наоборот, замыкания в себе.

Соблюдать чередование видов деятельности.

Учить выражать свои эмоции через социально-приемлемые формы: внутренние переживания посредством доверительных бесед, агрессию – через физические активности (спорт, помощь по дому и т.п.).

Рекомендации учителю по снижению тревожности у детей младшего школьного возраста во время дистанционного обучения:

- организовать рассылку напоминаний о начале выхода в эфир каждому ребенку.

- применять методы и приемы психологической разгрузки во время занятий.

- творчески относиться к организации учебного процесса в дистанционном формате.

- регулировать нагрузку и объем домашних заданий.

- организовать поддержку детей в индивидуальном формате.

В результате опытно-экспериментальной деятельности, направленной на выявление уровня тревожности у детей младшего школьного возраста показала, что уровень при традиционной форме обучения ниже, чем при дистанционном формате учебного процесса, о чем свидетельствуют полученные статистические данные. Проведенные диагностические мероприятия в начале учебного года, в ситуации решения вопроса о возможном возвращении к дистанционной форме обучения, выявили большой процент повышенной тревожности среди школьников.

В рамках исследовательской работы, были выявлены группы детей с высоким уровнем тревожности, повышенным и нормальным (допустимым) уровнем. В результате проделанной работы, у этих детей отметилась положительная динамика в сторону уменьшения показателей тревожности.

В целях просветительской деятельности родителям были даны как общие рекомендации по снижению напряженности у детей, так и в условиях дистанционного обучения.

Заключение

Младший школьный возраст – это стартовая площадка для формирования важных личностных новообразований, лежащих в основе качества будущей жизни ребенка. Тревожность как необходимый адаптационный инструмент, биологически заложенный, проявляется на различных этапах онтогенеза в разных сферах активности и является регулирующим органом процесса социализации и развития психических процессов. Повышенный и пониженный, относительно нормы, показатели адаптационного напряжения влекут за собой сбой в здоровом формировании психики ребенка, выражаясь в неадекватных, нездоровых психологических реакциях, отражающихся на всех сферах его жизнедеятельности.

В научных источниках определяются различные причины возникновения повышенной тревожности у детей. Основными из них являются внутрличностные конфликты, нарушения внутрисемейных и внутришкольных взаимодействий, соматические нарушения. В последние два года обозначился ее новый источник – дистанционный формат обучения, внезапно и широкомасштабно вошедший в образовательный процесс, на фоне сложившейся эпидемиологической ситуации во всем мире, и заменивший традиционную форму получения знаний.

Новый формат учебного процесса, в связи с психофизиологическими особенностями детей младшего школьного возраста, негативно сказался на психологическом здоровье большинства младших школьников. Участились случаи обращения родителей к медицинским специалистам, психологам по поводу тревожных расстройств, головных болей, нарушений сна у их детей. Отмечены поведенческие изменения, выраженные в форме агрессии, либо апатии.

Проведенная опытно-экспериментальная деятельность подтвердила гипотезу о том, что уровень тревожности младших школьников будет отличаться при обучении в традиционной форме и в дистанционной форме.

Сравнительный анализ результатов диагностики уровневых показателей на начальном этапе эксперимента, в условиях острого вопроса о возможности возврата онлайн-обучения, и на заключительном, а также анкетирование родителей, определили, что во время обучения в традиционном формате, состояние тревожности (особенно ее высокий показатель) выражено в меньшей степени.

Коррекционные мероприятия, проведенные с группой детей, имеющих высокий уровень тревожности, выявили положительную тенденцию по его снижению, тем самым помогли школьникам частично встроиться в обычный режим обучения.

В качестве необходимой поддержки и просветительской помощи, родителям были даны рекомендации по снижению тревожности у детей в период дистанционного обучения, а также общие правила и стратегии общения с тревожными детьми, особенно подверженным различным жизненным, в частности школьным, нововведениям.

Таким образом, психофизиологическая незрелость детей младшего школьного возраста к получению знаний и умений в дистанционном формате обучения при общей тенденции формирования у них чувства социальной ответственности, приводит к возникновению тревожных расстройств. Так как, учебная деятельность является ведущей деятельностью этого возраста, то негативное влияние повышенной и высокой тревожности отражается на успешности ребенка в ней. Принимая факт пластичности нервной системы периода младшего школьного возраста, коррекционная деятельность, направленная на снижение повышенной тревожности в период дистанционного обучения и непосредственно после него, имеет важное значение для восстановления психологического равновесия ребенка.

Список использованной литературы

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академический проект, Альма Матер, 2015. 702 с.
2. Адлер А. Индивидуальная психология. СПб.: Питер, 2017. 256 с.
3. Аракелов Г. Г., Лысенко Н. Е. Психофизиологический метод оценки тревожности // Психологический журнал. 2007. №2. С. 65.
4. Аракелов Г. Г., Шишкова Н. Р. Тревожность: методы ее диагностики и коррекции // Вестник МУ, Серия Психология. 1998. №1. С. 18.
5. Астапов В. М. Тревожность у детей. М., 2002. 160 с.
6. Битянова М. Р. Адаптация ребёнка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. М.: изд-во Педагогический поиск, 1999. 298с.
7. Блонский П. П. Психология младшего школьника. Воронеж: МОДЭК, 1997. 576 с.
8. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 408 с
9. Вачков И. В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку: Учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Ось-89, 2007. 144 с.
10. Вилюнас В. К. Психология эмоций. Тексты / под ред. В.К.Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 288 с.
11. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. М.: Юрайт, 2017. 200 с.
12. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. Л.: 1984.
13. Гарбузов В. И. Неврозы у детей. Санкт-Петербург.: КАРО, 2013. 336 с.
14. Гнездилов А. В. Авторская сказкотерапия. Дым старинного камина (сказки доктора Балугина). СПб.: Речь, 2004. 304 с.
15. Давыдов В. В. Учение А. Н. Леонтьева о взаимосвязи деятельности и психологического отражения. М.: Педагогика, 1983. 237 с.

16. Дубровина И. В. Психологическое здоровье детей и подростков. М.: 2000. 107 с.
17. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности. М.: Дом педагогики, 1996. 208с.
18. Завьялов В. Ю. Регулятивный музыкальный тренинг и музыкальная терапия для детей и подростков. 1990
19. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. Серия «Психология ребенка». СПб.: Издательство СОЮЗ, 2000. 448 с.
20. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 448 с.
21. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии // Школьный психолог. 2001. №26. С. 72-78
22. Имедадзе И. В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте // Психологические исследования. М.: 1996. С. 49-57.
23. Карандашев В. Н., Лебедева М. С., Спилбергер Ч. Изучение оценочной тревожности. Руководство по использованию. М.: Речь, 2004. 80 с
24. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей / под ред. О. Юрченко. М.: Речь, 2014. 160с.
25. Козлов В. В., Гиршон А.Е., Веремеенко Н. И. Интегративная танцевально-двигательная терапия. М.: Академия 2007.
26. Копытин А. И. Практикум по арт-терапии. СПб.: Питер, 2001.
27. Кочубей Б. И., Новикова Е. В. Эмоциональная устойчивость школьника. М.: Изд-во Сфера, 1988. 80с.
28. Краткий психологический словарь. М.: Академия, 2007. 432 с.
29. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. М.: изд-во Просвещение, 1969. 343с.
30. Леонтьева К. В., Маликова Р. Э., Панфилов А. Н. Негативные эмоциональные состояния у детей младшего школьного возраста в

общеобразовательных школах // Современные наукоемкие технологии. 2013. № 7-2. С. 212–213.

31. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка./Под редакцией Рузской А.Г. М. Воронеж : НПО МОДЭК, 1997.384с.

32. Ломовцева Н. В., Заречнева К. М., Ушакова О. В., Ярина С. Ю., Словарь терминов и понятий цифровой дидактики / Рос. гос. проф.-пед. ун-т; Екатеринбург. : РГППУ.: Ажур, 2021. 84 с.

33. Лосева В. К., Луньков А. И. Психосексуальное развитие ребенка. М.: А.П.О., 1995. 52 с.

34. Лютова Е. К., Моница Г. Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. М.: Речь, 2001. 190 с.

35. Макеева Т. Г. Диагностика развития младших школьников: психологические тесты. / сост. Т. Г. Макеева. Ростов на Дону: Феникс, 2008 90 с.

36. Малкина-Пых И. Г. Справочник практического психолога, М.: Эксмо, 2008. 329 с.

37. Морозов И. А. Феномен куклы в традиционной и современной культуре (кросскультурное исследование идеологии антропоморфизма) М: Индрик, 2011 г.

38. Мусина И. А. Диагностика уровня тревожности по характеристикам восприятия времени. М.: Издание по требованию, 2012. 272 с.

39 Мэй Р. М. Смысл тревоги / Перев.с англ. М. И. Завалова и А. И. Сибуриной. М.: Независимая фирма Класс, 2001. 384 с.

40. Овчарова Р. В. Практическая психология. М.: ТЦ Сфера, 2006.

41. Осипова А. А. Общая психокоррекция. М.: ТЦ Сфера, 2000. 508 с.

42. Петровский А. В. Дети и тактика семейного воспитания. М.: Знание, 1981. 95 с.

43. Петровский А. В. Общая психология. Учебник для пед. ин-тов / Под ред. проф. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1976. 421 с.

44. Повышенная тревожность дошкольников как условие возникновения неадекватных способов психологической защиты / Тезисы

межрегиональной конференции "Актуальные проблемы дошкольного образования". Иркутск: 1996. С.44 - 46.

45. Прихожан А. М Психология тревожности: дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Питер, 2007.

46. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 304с.

47. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И.В. Дубровиной, Н.И. Гуткиной, А.М. Прихожан и др. М.: Деловая книга, 2000. 176 с.

48. Рогов Е. И. Общая психология: Учебное Пособие. М.: ВЛАДОС, 1998. 300 с.

49. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2017. 718 с.

50. Романин А. Н. Основы психотерапии: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 208 с.

51. Салливан Г. С. Интерперсональная теория в психиатрии. М.: СПб., 1999. С. 229–285.

52. Символдрама. Сборник научных трудов Е.К. Агеенковой, Т.Б. Василец, И.Е. Винова и др., Под ред. Я.Л. Обухова и В.А. Поликарпов., 2008.

53. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги. М.: Физкультура и спорт, 1983. 107с.

54. Спилбергер Ч., Карандышев В. Н., Лебедева М. С. Изучение оценочной тревожности. М.: 2004. 80 с.

55. Слепичева О. А. Индивидуальный стиль деятельности учителя и его влияние на уровень тревожности младших школьников. дис. канд. псих. наук. М.: 2003. 173 с.

56. Фрейд З. Я и Оно. СПб.: Питер, 2018. 224 с.

57. Фрейд З. Психология бессознательного. СПб.: Питер, 2007 448 с.

58. Фролова А. В. Практикум по психотерапевтическим методам работы практического психолога с детьми и подростками / под ред. Фроловой А.В. Казань: Бриг, 2015. 104 с.
59. Ханин Ю. Л. Исследование тревоги в спорте // Вопросы психологии. 1978. № 6.
60. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М.: Канон+РООИ «Реабилитация», 2013. 288 с.
61. Хухлаева О. В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников. М: Академия, 2003.
62. Чистякова М. И. Психогимнастика. М.: Просвещение, 1990. 164 с.
63. May R. The Meaning of Anxiety. New York: Roland Press Co., 1950.
64. May R. The Cry for Myth. N. Y: W. W. Norton & co., Inc., 1950
65. Phillips B.N. School stress and anxiety: Theory, research and intervention. New York : Human Sciences Press, 1978.
66. Spielberger C.D., Gorsuch R.L., Lushene R.D. STAI : Manual for the State Trait Anxiety Inventory. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press, 1970.
67. Sullivan H. S. The Collected Work. V. 1, 2. N. Y., 1953.

Приложение А

Анкета для родителей по вопросу дистанционного обучения детей

Наименование образовательной организации _____

Класс _____

1. Ваша позиция по отношению к дистанционному обучению в период ограничительных мероприятий

– отрицательная

– положительная

– свой вариант _____

2. Отношение Вашего ребенка к обучению в дистанционном формате в период ограничительных мероприятий

– отрицательное

– положительное

– свой вариант _____

3. Имелись ли нарушения психологического состояния у Вашего ребенка после перехода на дистанционное обучение? (если «да», то назовите какие)

– Да _____

– Нет _____

Приложение Б
Социограмма взаимоотношений Дж. Морено

Таблица Б. 1 – Социограмма взаимоотношений Дж. Морено

–	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	+	-	Сумма
1	-	-	-	-	-	1+	-	-	1+	-	-	-	-	-	-	1-	-	-	1+	-	-	-	3	1	4
2	-	-	-	-	--	1+	-	-	-	-	-	1+	1+	-	-	-	-	-	-	-	-	1+	4	-	4
3	-	1+	-	-	-	-	-	-	-	1+	1+	-	-	-	-	-	-	1+	-	-	-	-	4	-	4
4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1+	-	1+	-	-	-	1+	-	-	-	-	-	3	-	3
6	1+	1+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	3
7	-	-	-	-	-	-	-	-	1+	-	-	1+	-	1+	-	-	-	-	-	-	-	1+	3	-	3
8	-	1+	1+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1+	3	-	3
9	1+	-	-	-	-	-	1+	-	-	-	-	-	-	1+	-	1+	-	-	-	-	1+	-	5	-	5
10	-	-	1+	1+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1+	-	-	-	3	-	3
11	-	1+	-	-	-	-	-	-	-	1+	-	-	-	-	-	1-	-	-	1+	-	-	1+	4	1	5
12	-	-	-	-	-	-	1+	-	-	-	-	-	-	1+	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2
13	-	1+	-	-	1+	-	-	-	-	-	1+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	3
14	-	-	-	-	-	-	1+	1+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1+	-	-	3	-	3
15	1+	-	-	-	-	-	-	-	1+	-	-	-	-	-	--	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2
16	-	-	-	-	-	1+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1+	2	-	2
17	-	-	1+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1+	-	-	-	-	2	-	2
18	-	-	1+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1-	1+	-	-	-	-	-	2	1	3
19	-	1+	1+	-	-	-	-	-	-	1+	-	-	1+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	4
20	-	-	-	-	-	-	-	-	1+	-	-	-	-	-	-	1+	-	-	-	-	-	-	2	-	2
21	-	1+	-	-	-	-	-	-	1+	-	-	-	-	1+	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	3
22	-	-	-	-	-	-	1+	1+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1+	-	3	-	3

Приложение В
Анкета для родителей по вопросу дистанционного обучения детей

Наименование образовательной организации _____

Класс _____

1. Ваша позиция по отношению к традиционной форме обучения после перехода к ней с дистанционного формата

– отрицательная

– положительная

– свой вариант _____

2. Отношение Вашего ребенка к традиционной форме обучения после перехода к ней с дистанционного формата

– отрицательное

– положительное

– свой вариант _____

3. Изменилось ли психологическое состояние у Вашего ребенка после перехода на традиционный формат обучения? (если «да», то назовите какие)

Да _____

Нет _____