

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт физической культуры, спорта и туризма
Кафедра теории и методики спортивных дисциплин

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
_____ А.Ю. Близневский
« ____ » _____ 2019 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА
49.03.01 – Физическая культура

**ЗНАЧЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ В ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ**

Руководитель	_____	А.А. Близневский
Выпускник	_____	В.В. Таянчин
Научный консультант	_____	А.Ю. Близневский
Нормоконтролер	_____	М.А. Рутьковская

Красноярск 2019

РЕФЕРАТ

Выпускная квалификационная работа по теме «Значение тревожности в эмоциональной сфере младших школьников» содержит 83 страницы текстового документа, 6 таблиц, 12 рисунков.

ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ, ТРЕВОЖНОСТЬ, ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СФЕРА.

Цель исследования: проведение диагностики тревожности и определение ее значения в эмоциональной сфере младших школьников.

Объект исследования: процесс воспитания младших школьников.

Предмет исследования: тревожность младших школьников.

Задачи исследования:

– Проанализировать состояние проблемы в психолого-педагогической литературе, выявить причины тревожности младших школьников и влияние подвижных игр на эмоциональную сферу младших школьников, рассмотреть особенности взаимосвязи тревожности младших школьников и их эмоций.

– Организовать и провести исследование уровня тревожности младших школьников и тест на понимания социальных эмоций, так же понимания эмоций других людей.

– Экспериментальная проверка методики, направленной на снижение уровня тревожности и повышения понимания детьми эмоций других людей и социальных эмоций. В младшем школьном возрасте, благодаря активному развитию функций двигательного анализатора, дети легко усваивают и совершенствуют разнообразные формы движений. Использование в процессе физического воспитания детей младшего школьного возраста подвижных игр, дифференцированных по степени взаимодействия в них каждого из участников, обеспечивает комплексное положительное воздействие на уровень развития двигательных способностей и показателей, характеризующих различные стороны проявления эмоциональной сферы младших школьников.

– СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
1 Теоретические основы изучения проблемы тревожности и ее значение в эмоциональной сфере младших школьников.....	9
1.1 Тревожность – как проявление эмоциональной сферы младших школьников.....	9
1.2 Анатомо-физиологическая характеристика детей младшего школьного возраста	18
1.3 Особенности использования подвижных игр в системе физического воспитания детей младшего школьного возраста	23
2 Организация и методы исследования	36
2.1 Организация и проведение исследования.....	36
2.2 Методы исследования.....	37
2.3 Анализ результатов исследования.....	41
3 Коррекционная работа по снижению уровня тревожности с помощью подвижных игр	57
3.1 Проведение коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста	57
3.2 Анализ полученных результатов.....	61
Заключение	67
Список использованных источников	69
Приложения А-В	78-84

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью.

Возникновение и закрепление тревожности связано с неудовлетворением возрастных потребностей ребенка. Устойчивым личностным образованием тревожность становится в подростковом возрасте, опосредуясь особенностями «Я-концепции», отношением к себе. До этого она является производной широкого круга нарушений.

Закрепление и усиление тревожности происходит по механизму «замкнутого психологического круга», ведущего к накоплению и углублению отрицательного эмоционального опыта, который, порождая в свою очередь негативные прогностические оценки и, определяя во многом модальность актуальных переживаний, способствует увеличению и сохранению тревожности.

Тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающиеся в ее источниках, содержание, формах проявления компенсации и защиты. Для каждого возрастного периода существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей в независимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти возрастные пики тревожности являются следствием наиболее значимых социогенных потребностей.

В отечественной психолого-педагогической литературе множество работ посвящены тревожности, причем сложилось несколько подходов в понимании тревожности. Эту проблему исследовали: В.С. Мерлин, Н.В. Имедадзе, В.Р. Кисловская, А.М. Прихожан, Р.В. Овчарова Р.В., М.Н. Битянова, М.И. Чистякова М.И. и др.[51, 25,31, 69, 59,8, 99].

Актуальность исследований тревожности связана с тем, что тревога, дезорганизует не только учебную деятельность, она начинает разрушать личностные структуры ребенка. Поэтому своевременное проведение коррекционной программы, способствует снижению тревожности и формированию адекватного поведения у детей.

Повышенная тревожность является одним из наиболее часто встречающихся эмоциональных расстройств. Все люди в своей жизни испытывают тревогу — смутное, неприятное эмоциональное состояние, характеризующееся наличием дурных предчувствий, напряжения, беспокойства. Эмоция тревоги выполняет функцию сигнализации об опасности или неудачи в будущем и побуждает организм к поиску и конкретизации этой опасности.

Цель исследования: проведение диагностики тревожности и определение ее значения в эмоциональной сфере младших школьников.

Объект исследования: процесс воспитания младших школьников.

Предмет исследования: тревожность младших школьников.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что чем выше тревожность у младших школьников, тем не стабильнее их эмоциональная сфера, в частности социальные эмоции и понимание эмоций других людей.

Задачи исследования:

– Проанализировать состояние проблемы в психолого-педагогической литературе, выявить причины тревожности младших школьников и влияние подвижных игр на эмоциональную сферу младших школьников, рассмотреть особенности взаимосвязи тревожности младших школьников и их эмоций.

– Организовать и провести исследование уровня тревожности младших школьников и тест на понимания социальных эмоций, так же понимания эмоций других людей.

– Экспериментальная проверка методики, направленной на снижение уровня тревожности и повышения понимания детьми эмоций других людей и социальных эмоций.

Методы исследования:

1. Теоретический: Обобщение, анализ литературных источников.
2. Педагогический эксперимент.
3. Анкетирование.
4. Методы математической статистики.

Научная новизна. Проанализирована и научно обоснована в опытно-экспериментальной работе методика, направленная на снижение уровня тревожности и повышения понимания детьми эмоций других людей и социальных эмоций.

Определены причины тревожности и влияние подвижных игр на эмоциональную сферу младших

На основе этих данных выявлена коррекционная программа, способствующая снижению тревожности и формированию адекватного поведения у детей.

1 Теоретические основы изучения проблемы тревожности и ее значение в эмоциональной сфере младших школьников

1.1 Тревожность – как проявление эмоциональной сферы младших школьников

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

Выделяют такие виды чувств, как нравственные, интеллектуальные и эстетические. По классификации, предложенной К. Изардом [24, с.67], выделяются эмоции фундаментальные и производные. К фундаментальным относят:

- интерес-волнение;
- радость;
- удивление;
- горе-страдание;
- гнев;
- отвращение;
- презрение;
- страх;
- стыд;
- вину.

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

«Тревожность – это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги: один из основных параметров индивидуальных различий» [26, с.32].

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

Проявления тревожности в различных ситуациях не одинаковы. В одних случаях люди склонны вести себя тревожно всегда и везде, в других они обнаруживают свою тревожность лишь время от времени, в зависимости от складывающихся обстоятельств [31, с.78].

Ситуативно устойчивые проявления тревожности принято называть личностными и связывать с наличием у человека соответствующей личностной черты (так называемая «личностная тревожность»). Это устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающий, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность, личностная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные, связанные со специфическими ситуациями угрозы его престижу, самооценке, самоуважению [9, с.73].

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

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

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

- Высокотревожные индивиды эмоционально острее, чем низкотревожные, реагируют на сообщения о неудаче.

- Высокотревожные люди хуже, чем низкотревожные, работают в стрессовых ситуациях или в условиях дефицита времени, отведенного на решение задачи.

- Боязнь неудачи – характерная черта высокотревожных людей. Эта боязнь у них доминирует над стремлением к достижению успеха.

- Мотивация достижения успехов преобладает у низкотревожных людей. Обычно она перевешивает опасение возможной неудачи.

- Для высокотревожных людей большей стимулирующей силой обладает сообщение об успехе, чем о неудаче.

- Низкотревожных людей больше стимулирует сообщение о неудаче.

- Личностная тревожность предрасполагает индивида к восприятию и оценке многих, объективно безопасных ситуаций как таких, которые несут в себе угрозу [9, с.75].

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

Воздействие сложившейся ситуации, собственные потребности, мысли и чувства человека, особенности его тревожности как личностной тревожности определяют когнитивную оценку им возникшей ситуации. Эта оценка, в свою очередь, вызывает определенные эмоции (активизация работы автономной

нервной системы и усиление состояния ситуационной тревожности вместе с ожиданиями возможной неудачи). Информация обо всем этом через нервные механизмы обратной связи передается в кору головного мозга человека, воздействуя на его мысли, потребности и чувства [49, с.15].

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

Таким образом, деятельность человека в порождающей тревожность ситуации непосредственно зависит от силы ситуационной тревожности, действенности контрмер, предпринятых для ее снижения, точности когнитивной оценки ситуации [49, с.17].

Рассмотрим причины возникновения тревожности и особенности ее проявления у детей младшего школьного возраста.

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

В младшем школьном возрасте ребенок усваивает язык чувств – принятые в обществе формы выражения тончайших оттенков переживаний при

помощи взглядов, улыбок, жестов, поз, движений, интонаций голоса и т.д.

С другой стороны, ребенок овладевает умением сдерживать бурные и резкие выражения чувств. Восемилетний ребенок в отличие от двухлетнего уже может не показывать страх или слезы. Он научается не только в значительной степени управлять выражением своих чувств, облекать их в культурно принятую форму, но и осознанно пользоваться ими, информируя окружающих о своих переживаниях, воздействуя на них [54, с.32].

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

Отрицательный фон ребенка характеризуется подавленностью, плохим настроением, растерянностью. Ребенок почти не улыбается или делает это заискивающе, голова и плечи опущены, выражение лица грустное или индифферентное. В таких случаях возникают проблемы в общении и установлении контакта. Ребенок часто плачет, легко обижается, иногда без видимой причины. Он много времени проводит один, ничем не интересуется. При обследовании такой ребенок подавлен, не инициативен, с трудом входит в контакт [54, с.34].

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

Под тревожностью в психологии понимают склонность человека переживать тревогу, т.е. эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий. Тревожные люди живут, ощущая постоянный беспричинный

страх. Они часто задают себе вопрос: «А вдруг что-нибудь случится?» Повышенная тревожность может дезорганизовать любую деятельность (особенно значимую), что, в свою очередь, приводит к низкой самооценке, неуверенности в себе («Я же ничего не мог!»). Таким образом, это эмоциональное состояние может выступать в качестве одного из механизмов развития невроза, так как способствует углублению личностных противоречий (например, между высоким уровнем притязаний и низкой самооценкой) [71, с.85].

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

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

В этом случае общение взрослого с ребенком носит авторитарный характер, ребенок теряет уверенность в себе и в своих собственных силах, он

постоянно боится отрицательной оценки, начинает беспокоиться, что он делает что –нибудь не так, т.е. испытывает чувство тревоги, которое может закрепиться и перерасти в стабильное личностное образование – тревожность [71, с.87].

Воспитание по типу гиперопеки может сочетаться с симбиотическим, т.е. крайне близкими отношениями ребенка с одним из родителей, обычно с матерью. В этом случае общение взрослого с ребенком может быть как авторитарным, так и демократичным (взрослый не диктует ребенку свои требования, а советуется с ним, интересуется его мнением). К установлению подобных отношений с ребенком склонны родители с определенными характерологическими особенностями – тревожные, мнительные, неуверенные в себе. Установив тесный эмоциональный контакт с ребенком, такой родитель заражает своими страхами сына или дочь, т.е. способствует формированию тревожности [11, с.39].

Например, существует зависимость между количеством страхов у детей и родителей, особенно матерей. В большинстве случаев страхи, испытываемые детьми, были присущи матерям в детстве или проявляются сейчас. Мать, находящаяся в состоянии тревоги, непроизвольно старается оберегать психику ребенка от событий, так или иначе напоминающих о ее страхах. Также каналом передачи беспокойства служит забота матери о ребенке, состоящая из одних предчувствий, опасений и тревог [5, с.60].

Усилению в ребенке тревожности могут способствовать такие факторы, как завышенные требования со стороны родителей и воспитателей, так как они вызывают ситуацию хронической не успешности. Сталкиваясь с постоянными расхождениями между своими реальными возможностями и тем высоким уровнем достижений, которого ждут от него взрослые, ребенок испытывает беспокойство, которое легко перерастает в тревожность. Еще один фактор, способствующий формированию тревожности, - частые упреки, вызывающие чувство вины («Ты так плохо вел себя, что у мамы заболела голова», «Из-за

твоего поведения мы с мамой часто ссоримся»). В этом случае ребенок постоянно боится оказаться виноватым перед родителями. Часто причиной большого числа страхов у детей является и сдержанность родителей в выражении чувств при наличии многочисленных предостережений, опасностей и тревог. Излишняя строгость родителей также способствует появлению страхов. Однако это происходит только в отношении родителей того же пола, что и ребенок, т. е., чем больше запрещает мать дочери или отец сыну, тем больше вероятность появления у них страхов. Часто, не задумываясь, родители внушают детям страхи своими никогда не реализуемыми угрозами вроде: «Заберет тебя дядя в мешок», «Уеду от тебя» и т. д.[22, с.51].

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

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

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

Таким образом, неуверенный в себе, склонный к сомнениям и колебаниям, робкий, тревожный ребенок нерешителен, несамостоятелен, нередко инфантилен, повышено внушаем [23, с.163].

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

Это способствует образованию реакций психологической защиты в виде

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

Возможен также вариант, когда ребенок находит психологическую защиту «уходя в мир фантазий». В фантазиях ребенок разрешает свои неразрешимые конфликты, в мечтах находит удовлетворение его невоплощенные потребности [23, с.165].

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

дальнейшем, уже для подростков такая роль семьи значительно уменьшается; зато вдвое возрастает роль школы [31, с.84].

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

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

Тем не менее у детей младшего школьного возраста тревожность еще не является устойчивой чертой характера и относительно обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий, а также можно существенно снизить тревожность ребенка, если педагоги и родители, воспитывающие его, будут соблюдать нужные рекомендации [49, с.18].

1.2 Анатомо-физиологическая характеристика детей младшего школьного возраста

Учителю физкультуры, работающему с детьми младшего школьного возраста, необходимо хорошо знать их анатомо-физиологические и психологические особенности. Недостаточное знание особенностей детского организма может привести к ошибкам в методике физического воспитания и,

как следствие, к перегрузке детей, нанесению ущерба их здоровью.

Детский организм не является уменьшенной копией организма взрослого человека. В каждом возрасте он отличается присущими этому возрасту особенностями, которые влияют на жизненные процессы в организме, на физическую и умственную деятельность ребенка.

Физическое развитие младших школьников резко отличается от развития детей среднего и особенного старшего школьного возраста. Остановимся на анатомо-физиологических и психологических особенностях детей 7-12 лет, т.е. детей, отнесенных к группе младшего школьного возраста. По некоторым показателям развития большой разницы между мальчиками и девочками младшего школьного возраста нет, до 11-12 лет пропорции тела у мальчиков и девочек почти одинаковы. В этом возрасте продолжает формироваться структура тканей, продолжается их рост. Темп роста в длину несколько замедляется по сравнению с предыдущим периодом дошкольного возраста, но вес тела увеличивается. Рост увеличивается ежегодно на 4-5 см, а вес на 2-2,5 кг. [60, с.19].

Заметно увеличивается окружность грудной клетки, меняется к лучшему ее форма, превращаясь в конус, обращенный основанием кверху. Благодаря этому, становится больше жизненная емкость легких. Средние данные жизненной емкости легких у мальчиков 7 лет составляет 1400 мл, у девочек 7 лет – 1200 мл. У мальчиков 12 лет - 2200 мл, у девочек 12 лет - 2000 мл. Ежегодное увеличение жизненной емкости легких равно, в среднем, 160 мл у мальчиков и у девочек этого возраста.

Однако функция дыхания остается все еще несовершенной: ввиду слабости дыхательных мышц, дыхание у младшего школьника относительно учащенное и поверхностное; в выдыхаемом воздухе 2% углекислоты (против 4% у взрослого). Иными словами, дыхательный аппарат детей функционирует менее производительно. На единицу объема вентилируемого воздуха их организмом усваивается меньше кислорода (около 2%), чем у старших детей

или взрослых (около 4%). Задержка, а также затруднение дыхания у детей во время мышечной деятельности, вызывает быстрое уменьшение насыщения крови кислородом (гипоксемию). Поэтому при обучении детей физическим упражнениям необходимо строго согласовывать их дыхание с движениями тела. Обучение правильному дыханию во время упражнений является важнейшей задачей при проведении занятий с группой ребят младшего школьного возраста [60, с.21].

В тесной связи с дыхательной системой функционируют органы кровообращения. Система кровообращения служит поддержанию уровня тканевого обмена веществ, в том числе и газообмена. Другими словами, кровь доставляет питательные вещества и кислород ко всем клеточкам нашего организма и принимает в себя те продукты жизнедеятельности, которые необходимо вывести из организма человека. Вес сердца увеличивается с возрастом в соответствии с нарастанием веса тела. Масса сердца приближается к норме взрослого человека: 4 кг на 1 кг общего веса тела. Однако пульс остается учащенным до 84-90 ударов в минуту (у взрослого 70-72 удара в мин.). В связи с этим за счет ускоренного кровообращения, снабжение органов кровью оказывается почти в 2 раза большим, чем у взрослого. Высокая активность обменных процессов у детей связана и с большим количеством крови по отношению к весу тела, 9% по сравнению с 7-8% у взрослого человека [92, с.73].

Сердце младшего школьника лучше справляется с работой, т.к. просвет артерий в этом возрасте относительно более широкий. Кровяное давление у детей обычно несколько ниже, чем у взрослых. К 7-8 годам оно равняется 99/64 мм.рт.ст., к 9-12 годам - 105/70 мм рт.ст. При предельной напряженной мышечной работе сердечные сокращения у детей значительно учащаются, превышая, как правило, 200 ударов в минуту. После соревнований, связанных с большим эмоциональным возбуждением, они учащаются еще больше - до 270 ударов в минуту. Недостатком этого возраста является легкая возбудимость

сердца, в работе которого нередко наблюдается аритмия, в связи с различными внешними влияниями. Систематическая тренировка обычно приводит к совершенствованию функций сердечно-сосудистой системы, расширяет функциональные возможности детей младшего школьного возраста [60, с.19].

Жизнедеятельность организма, в том числе и мышечная работа, обеспечивается обменом веществ. В результате окислительных процессов распадаются углеводы, жиры и белки, возникает необходимая для функций организма энергия. Часть этой энергии идет на синтез новых тканей растущего организма детей, на «пластические» процессы. Как известно, теплоотдача происходит с поверхности тела. А так как поверхность тела детей младшего школьного возраста относительно велика по сравнению с массой, то он и отдает в окружающую среду больше тепла.

И отдача тепла, и рост, и значительная мышечная активность ребенка требует больших затрат энергии. Для таких затрат энергии необходима и большая интенсивность окислительных процессов. У младших школьников относительно невелика и способность к работе в анаэробных (без достаточного количества кислорода) условиях [3, с.70].

Занятия физическими упражнениями и участие в спортивных соревнованиях требуют от младших ребят значительно больше энергетических затрат по сравнению со старшими школьниками и взрослыми.

Поэтому, большие затраты на работу, относительно высокий уровень основного обмена, связанный с ростом организма, необходимо учитывать при организации занятий с младшими школьниками, помнить, что ребятам надо покрыть затраты энергии на «пластические» процессы, терморегуляцию и физическую работу. При систематических занятиях физическими упражнениями «пластические» процессы протекают более успешно и полноценно, поэтому дети гораздо лучше развиваются физически. Но подобное положительное влияние на обмен веществ оказывают лишь оптимальные нагрузки. Чрезмерно тяжелая работа, или недостаточный отдых, ухудшают

обмен веществ, могут замедлить рост и развитие ребенка. Поэтому спортивному вожатому необходимо уделить большое внимание планированию нагрузки и расписанию занятий с младшими школьниками. Формирование органов движения - костного скелета, мышц, сухожилий и связочно-суставного аппарата – имеет огромное значение для роста детского организма [3, с.72].

Мышцы в младшем школьном возрасте еще слабы, особенно мышцы спины, и не способны длительно поддерживать тело в правильном положении, что приводит к нарушению осанки. Мышцы туловища очень слабо фиксируют позвоночник в статических позах. Кости скелета, особенно позвоночника, отличаются большой податливостью внешним воздействиям. Поэтому осанка ребят представляется весьма неустойчивой, у них легко возникает асимметричное положение тела. В связи с этим, у младших школьников можно наблюдать искривление позвоночника в результате длительных статических напряжений.

Чаще всего сила мышц правой стороны туловища и правых конечностей в младшем школьном возрасте оказывается больше, чем сила левой стороны туловища и левых конечностей. Полная симметричность развития наблюдается довольно редко, а у некоторых детей асимметричность бывает очень резкой.

Поэтому при занятиях физическими упражнениями нужно уделять большое внимание симметричному развитию мышц правой стороны туловища и конечностей, а также левой стороны туловища и конечностей, воспитанию правильной осанки. Симметричное развитие силы мышц туловища при занятиях различными упражнениями приводит к созданию «мышечного корсета» и предотвращает болезненное боковое искривление позвоночника. Рациональные занятия спортом всегда способствуют формированию полноценной осанки у детей [14, с.86].

Мышечная система у детей этого возраста способна к интенсивному развитию, что выражается в увеличении объема мышц и мышечной силы. Но это развитие происходит не само по себе, а в связи с достаточным количеством

движений и мышечной работы. К 8-9 годам заканчивается анатомическое формирование структуры головного мозга, однако, в функциональном отношении он требует еще развития. В этом возрасте постепенно формируются основные типы «замыкательной деятельности коры больших полушарий головного мозга», лежащие в основе индивидуальных психологических особенностей интеллектуальной и эмоциональной деятельности детей (типы: лабильный, инертный, тормозной, возбудимый и др.) [32, с.75].

Специфика физических упражнений открывает большие возможности для воспитания и развития у детей необходимых волевых качеств.

Ознакомившись с анатомо-физиологическими особенностями, необходимо обратить внимание на правильную организацию и построение дополнительных занятий физическими упражнениями с детьми младшего школьного возраста. Упражнения должны даваться с учетом физической подготовленности учеников. Нагрузка не должна быть чрезмерной. Занятия проводятся не более 1-2 раз в неделю с учетом того, что ребята 2 раза занимаются на уроках физкультуры. Обучение должно носить наглядный характер с простым и доходчивым объяснением.

Нужно обратить особое внимание на формирование правильной осанки у детей и обучение правильному дыханию при выполнении физических упражнений. На занятиях широко использовать подвижные игры, как незаменимое воспитательное средство развития морально-волевых и физических качеств младшего школьника [34, с.85].

1.3 Особенности использования подвижных игр в системе физического воспитания детей младшего школьного возраста

Физическое развитие младших школьников резко отличается от развития детей среднего и особенно старшего школьного возраста. Остановимся на физиологических особенностях детей отнесенных к группе младшего школьного возраста. По некоторым показателям развития большой разницы

между мальчиками и девочками младшего школьного возраста нет, до 11-12 лет пропорция тела у мальчиков и девочек почти одинаковы. В этом возрасте продолжает формироваться структура тканей, продолжается их рост. Темп роста в длину несколько замедляется по сравнению с предыдущим периодом дошкольного возраста, но вес тела увеличивается. Рост увеличивается ежегодно на 4-5 см, а вес на 2-2,5 кг. [60, с.39].

Заметно увеличивается окружность грудной клетки, меняется к лучшему ее форма, превращаясь в конус, обращенный основанием кверху. Благодаря этому, становится больше жизненная емкость легких. Средние данные жизненной емкости легких у мальчиков 7 лет составляет 1400 мл, у девочек 7 лет – 1200 мл. Ежегодное увеличение жизненной емкости легких равно, в среднем, 160 мл у мальчиков и у девочек этого возраста.

Однако функция дыхания остается все еще несовершенной: ввиду слабости дыхательных мышц, дыхание у младшего школьника относительно учащенное и поверхностное; в выдыхаемом воздухе 2 % углекислоты (против 4 % у взрослого). Иными словами, дыхательный аппарат детей функционирует менее производительно. На единицу объема вентилируемого воздуха их организмом усваивается меньше кислорода (около 2%), чем у старших детей или взрослых (около 4%). Задержка, а также затруднение дыхания у детей во время мышечной деятельности, вызывает быстрое уменьшение насыщения крови кислородом (гипоксемию). Поэтому при обучении детей физическим упражнениям необходимо строго согласовывать их дыхание с движениями тела. Обучение правильному дыханию во время упражнений является важнейшей задачей при проведении занятий с группой ребят младшего школьного возраста [60, с.41].

В младшем школьном возрасте, благодаря активному развитию функций двигательного анализатора, дети легко усваивают и совершенствуют разнообразные формы движений. Обучение новым движениям с развитием координационных способностей становится для детей привлекательным и

доступным.

В тоже время детям младшего школьного возраста трудно выполнять отдельные параметры. Дети плохо переносят однообразные движения и фиксацию отдельных частей тела в различных положениях, быстро утомляются. Очень привлекают учащихся те упражнения, которые они могут быстро освоить.

Выбрать тот или иной метод обучения при работе с детьми, необходимо учитывать их возрастные особенности и двигательный опыт.

При занятиях с младшими школьниками, учитывая их бедный двигательный опыт, следует уделить внимание методу обеспечения наглядности. Но уже с начальных классов следует с помощью доходчивых образных объяснений органически связывать наглядность с глубоким осмысливанием сути изучаемых движений, их назначения, правил выполнения и т.д. [10, с.73].

При обучении движениям детей младшего школьного возраста следует прибегать к внешним «регуляторам» и «ограничителям» параметров движения, они помогут почувствовать, правильно ли выполняется движение.

Работая с младшими школьниками, чаще пользуются методом целостного выполнения упражнения, при этом действия вначале упрощают за счет второстепенных деталей и облегчают путем замедления выполнения, использование вспомогательных снарядов, ориентиров, физической помощи и т.д. Большое место имеет применение игровой формы выполнения задания, которая помогает легко выполнить упражнение, поддержать интерес детей при многократном выполнении упражнения, особенно при совершенствовании движения и использовании его для развития физических качеств [14, с.68].

Навыки, приобретенные в школьном возрасте, являются переходными формами навыков взрослого человека, и они должны быть «гибкими», «вариативными», поддающимися изменениям, поэтому учитель должен думать о сочетании методов стандартно-повторного и переменного упражнения при

обучении, чтобы обеспечить вышеназванные свойства двигательного навыка. Особое место здесь занимают методы, позволяющие варьировать двигательные действия и условия их выполнения.

Особую роль приобретают при работе с детьми специальные формы речевого воздействия учителя. Звучность команды, интонация, эмоциональная окраска речи сильно влияют на качество выполнения упражнений учениками [29, с.64].

Воспитание физических качеств в младшем школьном возрасте имеет свои особенности. Направленное воздействие на развитие тех или иных физических качеств обеспечивается подбором физических упражнений и методикой занятия. Важнейшие требования к методике воспитания физических качеств в период возрастного становления организма – всесторонность воздействия, соразмерность нагрузок функциональность возможностей растущего организма, соответствие воздействующих факторов особенностям этапов возрастного развития.

Развитие ловкости в период занятий в школе у детей идет по пути образования новых форм координации движения. Чтобы успешно решить эти задачи, детей обучают широкому кругу разнообразных двигательных действий.

С целью воспитания ловкости, как умения преобразовывать движения в связи с меняющейся обстановкой их применения, широко используют подвижные игры, бег и другие упражнения на местности, связанные с преодолением препятствий и ориентированием, при этом очень важно постоянно обновлять упражнения, менять условия их применения [29, с.66].

Чтобы совершенствовать координацию движений, их точность экономичность, в уроки включают усложняющиеся задания, требующие соблюдения заданных пространственных и временных параметров движения, а также упражнения на «расслабление» и на «равновесие». Упражнения на «равновесие» и на тренировку вестибулярного аппарата требуют особого внимания.

При развитии физических качеств необходимо учитывать, что у младших школьников показатели силовых способностей не велики, к 11 годам они существенно возрастают, далее продолжают увеличиваться, но неравномерно. В младшем школьном возрасте (интенсивный рост тела) применение упражнений, способствующих наращиванию мышечной массы малоэффективны и поэтому не целесообразны. Не следует форсировать собственно силовых способностей в младшем школьном возрасте. Задача на этих этапах – обеспечить гармоничное развитие всех мышечных групп, содействовать образованию прочного «мышечного корсета», укрепить дыхательную мускулатуру, развивать мышцы, слабо развивающиеся без выполнения упражнения. Наиболее интенсивно сила возрастает у мальчиков с 11 до 13 лет [34, с.52].

Индивидуальное развитие силы зависит от сроков полового созревания. В начальной школе не следует включать в урок упражнения, связанные с максимальными и продолжительными мышечными напряжениями, с длительным сохранением статических поз, предельная величина отягощения не должна превышать $1/3 - 1/2$ веса собственного тела.

Следует особо уделять внимание укреплению и развитию крупных мышечных групп, от которых, в первую очередь, зависит правильная осанка. Это общеразвивающие упражнения: лазанье, бег, прыжки, метание, игры с элементами единоборств и т.д. И только после 10 лет упражнения с отягощениями, упражнения в смешанных висах и упорах продолжительностью до 10 минут, игры с выраженными силовыми напряжениями и другие напряжения.

В течение большей части школьного периода упражнения с отягощением должны иметь скоростно-силовую направленность и только у юношей старших классов создаются условия направленного развития силовых способностей [34, с.54].

При развитии быстроты у младших школьников воздействуют на

быстроту отдельных движений и способность увеличивать темп движений без отягощений. С этой целью используют различные упражнения, требующие быстроты двигательной реакции на заранее обусловленный сигнал (зрительный, слуховой, тактильный). Для развития скоростных возможностей предпочтительнее использовать естественные движения в нестандартных вариантах. Многократное стандартное повторение упражнений с максимальной скоростью (повторный метод тренировки) может привести к отрицательным явлениям: возникновению скоростного барьера, даже в младшем школьном возрасте. Применение различных «скоростных» игр в разнообразных вариантах наиболее эффективно [37, с.90].

В младшем школьном возрасте проявления статической и скоростной выносливости незначительны. Однако на работу циклического характера, в умеренном темпе, необходимо обратить внимание уже в начальной школе, с учетом возраста и физической подготовленности детей. Но чаще и целесообразнее всего развитие выносливости в этом возрасте проводить во время подвижных игр.

Разнообразие подвижных игр с давних пор приводило исследователей и составителей сборников к необходимости группировать игры, классифицировать их. Изучением подвижных игр для дошкольников занимались такие педагоги, как Л.И. Чулицкая, Е.А. Аркин, М.М. Конторович, Н.А. Метлов, а позднее В.М. Богусловская, А.И. Быкова, А.И. Сорокина, Е.Г. Батурина, Н.Г. Кожевникова, Н.Н. Кильпио и др. [100, 3, 37, 52, 9,12, 83, 7,33, 29].

Наиболее простая и доступная квалификация была составлена П.Ф. Лесгафтом, Е.А. Покровским, В.В. Гориневским [46, 65, 14].

Игры классифицируются: по сложности, двигательному содержанию, степени физической нагрузки, использованию пособий и снарядов, по преимущественному формированию физических качеств.

Сюжетные подвижные игры отражают в условной форме жизненный или

сюжетный эпизод (птицы и автомобили, пилоты, волк и гуси, обезьянки и ловцы). Сюжет игры и правила обуславливают характер движения играющих. Движения носят имитационный характер. Дети начинают, прекращают или изменяют движения в соответствии с правилами игры. Сюжетные подвижные игры имеют широкое применение во всех возрастных группах. Преимущественно коллективные, это позволяет широко использовать игры в разных условиях и с разными целями [34, с.82].

Бессюжетные игры типа «ловишек», перебежек, очень близки к сюжетным – в них нет образов, все остальные компоненты те же: наличие правил, ответственных ролей (ловишек, салок), взаимосвязанные действия всех участников. Бессюжетные игры требуют от детей большей самостоятельности, быстроты и ловкости движений, ориентировки в пространстве. Постепенно игры усложняются, с более сложными заданиями.

Игры с элементами соревнования («Чье звено скорее построится», «Кто скорее к своему флажку» и т. п.). В основе таких игр лежит выполнение определенных двигательных заданий в соответствии с правилами. Элементы соревнования побуждают детей к большей активности, к проявлению различных волевых и двигательных качеств (быстроты, выдержки и т. д.) игры доступны детям более старшего возраста (5–6 лет), в младших группах их не проводят.

Бессюжетные игры с использованием определенных предметов («Кегли», «Серсо», «Кольцеброс», «Бабки» и т. п.). Играющие выполняют в них более сложные движения: метание, бросание и ловля или перекатывание мечей, шаров, колец. Двигательные задания в этих играх довольно сложные и требуют определенных условий, играть могут небольшие группы детей. В этих играх появляются некоторые элементы индивидуального соревнования.

Игры-забавы, аттракционы – они часто проводятся на вечерах досуга, физкультурных праздниках. Это веселое зрелище, развлечение для детей, доставляющее много радости. Двигательные задания выполняются в

необычных условиях («Бег в мешках», «Ложка с шариком») и требуют двигательных умений, ловкости, сноровки [34, с.84].

Игры с элементами спортивных игр – проводятся только с детьми старшего дошкольного возраста по упрощенным правилам (городки, бадминтон, хоккей, баскетбол и т. д.).

Например, в «Программе воспитания в детском саду» и в существующих сборниках подвижных игр в основу классификации положен признак преобладающего вида движений (бег или прыжки, метание, лазанье и т. п.). При подборе по каждому виду основных движений соблюдается преемственность между возрастными группами. Это помогает воспитателю планировать игры в связи с формированием у детей определенных двигательных навыков.

В известном для педагогов – практиков сборнике М.М. Конторович и Л.И. Михайловой [37], принято деление игр по степени вызываемого у детей мышечного напряжения: на игры большой, средней и малой степени подвижности. Большая подвижность – участвует вся группа (бег, прыжки, «Ловишки», «Пятнашки») средней подвижности – активно участвует вся группа, но характер движений относительно спокойный (ходьба, передача предметов) малой подвижности – движения выполняются в медленном темпе, к тому же интенсивность их не значительна (игра с ходьбой, игры на внимание, «морская фигура», «Найди и промолчи»). Для развития физических качеств одновременно с формированием коммуникативных способностей необходимо в подвижных играх создавать условия для целенаправленного их развития.

Основной акцент должен быть сделан на развитие тех двигательных способностей, в которых в большей мере взаимосвязаны основные компоненты социальной адаптации и развитие психических процессов детей шести лет [60, с.59].

Для выработки быстроты и прямолинейности бега необходимо использовать подвижные игры «Вызов номеров», «День и ночь», включать

игры с прыжками «Попрыгунчики-воробушки», «Зайцы в огороде», «Лисы и куры; с метанием, с бросками набивных мячей; с лазанием по веревочной лестнице, ползанием по ограниченной площади. Игровые задания с напрыгиванием, перепрыгиванием, выпрыгиванием вверх, спрыгиванием с небольшой высоты с последующим отскоком «Эстафета с прыжками через гимнастическую скамейку», «Эстафета с бегом, прыжками и метанием», «Перебежки с прыжками и переменной мест», «Прыгни через шнур».

Развитию быстроты и координации движений способствуют игры с большой интенсивностью движений: «Вызов», «Успей занять место», «Приглашение», «Мышеловка», «Иголка, нитка, узел», «Ледяная дорожка; подвижные игры с элементами прыжков и метания на точность, равновесия, с использованием необычных исходных положений (бег из исходного положения сидя, лежа, стоя на коленях), игровые задания с быстрой сменой различных положений, изменением скорости, темпа движения или способа его выполнения, с использованием предметов различной формы, веса, фактуры, с выполнением взаимосогласованных действий несколькими участниками, с ходьбой по ограниченной площади, по скамейке с перешагиванием предметов, лежащих на ней, с мешочками на голове [60, с.61].

Для развития силы использовать отжимания, подтягивания на низкой перекладине, выпады, приседания, подскоки, висы и различные перелазания «Эстафета с лазаньем и перелазанием», «Альпинисты», «Перелет птиц», «Эстафета с лазанием, перелазанием и подлезанием».

Развивать выносливость следует подвижными играми, бег, где средней и малой интенсивности чередуются с ходьбой и прыжками через скакалку, с продвижением вперед на одной и двух ногах.

Рассмотрим значение подвижной игры во всестороннем развитии ребенка. Подвижная игра – сложная эмоциональная деятельность детей, направленная на решение двигательных задач, основанная на движении и наличии правил [34, с.27].

Игра активизирует дыхание, кровообращение и обменные процессы, совершенствует движения, развивает их координацию, формирует быстроту, силу, выносливость, учит детей действовать в соответствии с правилами, осознанно действовать в изменяющийся игровой ситуации, познавать окружающий мир, активизирует память, представления, развивает мышление, воображение, пополняет словарный запас и обогащает речь детей, учит действовать в коллективе, подчиняться общим требованиям, формирует честность, справедливость, дисциплинированность, учит дружить, сопереживать, помогать друг другу, развивает чувство ритма, способствует овладению пространственной терминологии.

По определению П.Ф. Лесгафта, подвижная игра является упражнением, посредством которого ребенок готовится к жизни. Увлекательное содержание, эмоциональная насыщенность игры побуждает ребенка к определенным умственным и физическим усилиям [46, с.70].

Многие высказывания о подвижных играх педагогов и ученых прошлых лет имеют не только историко – познавательное значение, но сохраняют свою актуальность и в настоящее время.

Выдающийся педагог Я.А. Коменский (1592 – 1670) высоко оценивал роль игр, «состоящих в движении», для разрешения оздоровительных, образовательных и воспитательных задач [36, с.84].

Подчеркивая большое значение правильного руководства играми со стороны старших, Я.А. Коменский говорил, что при соблюдении необходимых условий игра должна становиться «серьезным делом, т. е. и развитием здоровья, или отдыхом для ума, или преддверием (подготовкой) для жизненной деятельности, или всем этим одновременно» [36, с.86].

Высоко оценивал подвижные игры, вызывающие у детей положительные эмоции, игры, в которых дети чувствуют себя непринужденно и в полной мере выявляют свое внутреннее «я», швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827). При проведении подвижной игры имеются

неограниченные возможности комплексного использования разнообразных методов, направленных на формирование личности ребенка [62, с.59].

В играх дети делают все как бы втроем: их подсознание, их разум, их фантазия «работают» синхронно, участвуют в осмыслении и отражении мира постоянно. Детские игры окупаются золотом самой высокой пробы, ибо воспитывают, развивают в ребенке целостно милосердие и память, честность и внимание, трудолюбие и воображение, интеллект и фантазию, справедливость и наблюдательность, язык и реактивность – словом, все, что составляет богатство человеческой личности.

В России игры называли забавами, развлечениями, потехами и даже утехами. А ведь утешиться – это успокоиться на чем-то радостном, облегчить свою жизнь, свое положение, перестать огорчаться, горевать, успокоиться [102, с.37].

Русская народная культура издавна богата играми, в которых живет уважение к прошлому и вера в будущее.

Ребенок, играя, все время стремиться вперед, а не назад. В играх дети все как бы делают втроем: их подсознание, их разум, их фантазии «работают» синхронно, участвуют в осмыслении и отражении мира постоянно.

Американский психолог Д. Мид увидел в игре обобщенную модель формирования того, что психологи называют «шалостью» человека, – собирание своего «я»: Игра мощнейшая сфера «шалости»: самовыражения, самоопределения, самопроверки, самореабилитации, самоосуществление. Благодаря играм дети учатся доверять самим себе и всем людям, распознавать, что следует принять, а что отвергнуть в окружающем мире [53, с.84].

В педагогической истории России подвижным играм придавалось большое значение. Они рассматривались как основа физического воспитания. Во второй половине девятнадцатого века появляются работы виднейших педагогов Е.Н. Водовозова, П.Ф. Каптерева и др. В них подчеркивается первостепенное значение подвижной игры как деятельности, отвечающей

возрастным потребностям ребенка [13, 28].

Основатель российской системы физического воспитания П.Ф. Лесгафт отводил подвижной игре большое место. Определяя игру как упражнение, при помощи которого ребенок готовится к жизни, П.Ф. Лесгафт отмечал, что в игровой самостоятельности двигательной деятельности развивается инициатива, воспитываются нравственные качества ребенка [46, с.173].

П.Ф. Лесгафт указывал на наличие в подвижной игре определенной цели. Форма игры должна отвечать цели. Действия в игре должны соответствовать умением ребенка управлять самим собой и вызывать возвышающее чувство удовлетворения: движения используемые в игре, предварительно усваиваются ребенком в систематических упражнениях. П.Ф. Лесгафт рекомендовал постепенно усложнять содержание и правила игры. Для этого создаются новые условия, упражнения, действия, т.е. Вводятся варианты игр. Игра осуществляется путем самоуправления. Распределение ролей предоставляется играющим при соблюдении правил игры.

П.Ф. Лесгафт рассматривал подвижную игру как средство разностороннего воспитания личности ребенка, развитие у него честности, правдивости, выдержки, самообладания, товарищества. Он рекомендовал воспользоваться играми, чтобы научить ребенка владеть собой.

По утверждению П.Ф. Лесгафта, систематическое проведение подвижных игр развивает у ребенка умение управлять своими движениями, дисциплинирует его тело. Благодаря игре ребенок учится действовать ловко, целесообразно, быстро; выполнять правила, ценить товарищество [46, с.138].

Идеи П.Ф. Лесгафта успешно претворялись в жизнь его последователями и учениками В.В. Гориневским, Е.А. Аркиным [46, 14, 3].

В.В. Гориневский рассматривал подвижную игру как средство формирования личности ребенка. Он придавал огромное значение оздоровительной направленности положительных эмоций, выразительности и грациозности движений ребенка в игре. Предъявляя серьезные требования

воспитательной ценности сюжета игры, методике ее проведения. При этом исключал азарт, возбуждение, недоброжелательность детей друг к другу [13, с.95].

Е.А. Аркин отводил значительную роль педагогу. Его искусству заинтересовать ребенка, правильно объяснить игру, распределить роли, подвести итог; при необходимости педагог успешно может подключиться к игре [3, с.50].

На основе анализа научно – методической литературы посвященной игре, можно сделать выводы:

Источками подвижной игры является моделирование недоступной для ребенка деятельности взрослого.

Игры создавались с целью подготовки подрастающего поколения к жизни, к труду.

Игры возникали с целью проверки готовности к жизни (обряд инициации).

Игры создавались с целью развития и совершенствования основных видов движения[65, с.147].

2 Организация и методы исследования

2.1 Организация и проведение исследования

Цель исследования: выявить уровень тревожности и ее значение в эмоциональной сфере младших школьников.

Исследование проводилось на базе МОУ СОШ № 74 г. Красноярска. В исследовании приняли участие 2 группы детей по 10 учащихся в каждой группе. Возраст испытуемых 9-10 лет. Исследование проводилось на добровольной основе по согласию родителей.

Исследование проводилось с октября 2018 года по апрель 2019, было проведено 48 уроков физической культуры и включало в себя четыре этапа:

Первый этап – организационный, посвященный изучению, подбору и анализу научно-методической литературы. На первом этапе исследования проводились беседы с учителями и младшими школьниками, подготавливалась база для проведения педагогического эксперимента. Выбор темы исследования, определение объекта и предмета исследования, определение цели и задач, формулировка названия работы, разработка гипотезы.

Второй этап – подготовительный, посвящен подготовке условий для проведения эксперимента. Проводились беседы с испытуемыми, учителями, родителями, педагогическое наблюдение за школьниками в процессе занятий по физической культуре. Был проведен предварительный эксперимент для определения уровня самооценки, уровня тревожности, эмоциональной сферы. Все результаты были обработаны и представлены в соответствующих таблицах. Исследуемыми выбраны ученики 9-10 лет. Дети были поделены на 2 группы, по 10 человек в каждой.

Третий этап – основной, посвящен разработке и внедрению разработанной игровой методики в занятия школьников. Методика состоит из специальных подвижных игр, которые, по нашему мнению, наибольшим образом влияют на эмоциональную сферу детей дошкольного возраста. На этом

этапе также был проведен повторный эксперимент занимающихся по вышеперечисленным тестам с целью определения уровня тревожности и эмоциональной сферы испытуемых. Полученные нами данные были обработаны в специальных таблицах и проанализирован прирост каждого полученного результата в каждой группе.

Четвёртый этап – включал обработку и обсуждение результатов за время эксперимента, определения и формирования выводов и рекомендаций по освещаемому вопросу, оформление дипломной работы.

2.2. Методы исследования

1) Теоретические: обобщение, анализ литературы;

Анализ литературы включал отечественную научно-исследовательскую литературу, практикумы по детской психологии, связанные с вопросами определения самооценки, тревожности, эмоционального фона младших школьников. Анализ литературных источников позволил составить представление о проблеме исследуемого вопроса, обобщить имеющиеся литературные данные и мнения специалистов, касающихся вопроса диагностики эмоциональных состояний детей дошкольного возраста. Данный метод применялся нами на протяжении всего периода выполнения работы.

2) Педагогический эксперимент;

Педагогический эксперимент создает возможность для воспроизведения изучаемых явлений. Это основной метод исследования. Ценность его заключается в том, что условия, в которых изучается то или иное исследование, создаются экспериментатором. Или могут, поэтому многократно повторяться, частично или полностью изменяться. Это позволит глубже и разностороннее познавать изучаемое явление. В качестве педагогического эксперимента мы использовали тесты.

3) Анкетирование;

Для исследования уровня тревожности и ее значение в эмоциональной

сфере младших школьников, нами были использованы следующие методики:

- «Методика диагностики уровня школьной тревожности» Филиппа [104, с.278].

Школьная тревожность – это самое широкое понятие, включающее различные аспекты устойчивого школьного эмоционального неблагополучия. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, не уверен в правильности своего поведения.

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора).

- а) Общая тревожность в школе – общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.
- б) Переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего - со сверстниками).
- в) Фрустрация потребности в достижении успеха – неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.
- г) Страх самовыражения – негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.
- д) Страх ситуации проверки знаний – негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно – публичной) знаний, достижений, возможностей.
- е) Страх не соответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость других в оценке своих результатов,

поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

ж) Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

з) Проблемы и страхи в отношениях с учителями – общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Опросник теста представлен в приложении А.

– «Изучение понимания детьми эмоциональных состояний людей» Минаевой В.М., Урунтаевой Г.А.[56, с.93].

Первая серия – каждый следующий вопрос задают после ответа ребенка на предыдущий. Ответы заносятся в таблицу №1.

Вторая серия – каждый следующий вопрос задают после ответа ребенка на предыдущий. Ответы заносятся в таблицу №2.

Обработка данных. Оценивают соответствие ответов детей заданным вопросам. Сравнивают понимание детьми эмоционального состояния людей в ситуациях, обозначенных в вопросах первой и второй серии исследования.

Все результаты данного опроса оценивались: если ребенок отвечал правильно и без подсказок – 5 баллов (высокий уровень), если ребенок отвечал не уверенно и требовались наводящие вопросы – 3 балла (средний уровень), ребенок не может ответить – 0 баллов (низкий уровень).

– «Изучение социальных эмоций» Минаевой В.М., Урунтаевой Г.А.

Подготовка исследования. Выучить наизусть вопросы и ситуации.

Проведение исследования. Сначала за детьми наблюдают в разных видах деятельности. Затем проводят индивидуально две серии.

Обработка данных. При обработке результатов серий особое внимание

обращают не только на правильность ответа ребенка, но и на его мотивировку. Данные наблюдения и эксперимента сопоставляют. Делают вывод о сформированности социальных эмоций и их влияние на поведение детей разного возраста.

Все результаты данного опроса оценивали: если ребенок отвечал правильно и без подсказок - 5 баллов (высокий уровень), если ребенок отвечал не уверенно, и требовались наводящие вопросы – 3 балла (средний уровень), ребенок не может ответить - 0 баллов (низкий уровень).

4) Методы математической статистики.

Метод математической сфере физической культуры и спорта служит для оценки результатов педагогического воздействия на занимающихся. С помощью этого метода мы определяли эффективность разработанной методики. Для подсчёта полученных результатов применялись методики Минаевой В.М., Урунтаевой Г.А и Филипса. По результатам тестирования проведено вычисление достоверности различий в начале и в конце эксперимента в обеих группах.

Алгоритм вычислений.

- высчитать среднюю арифметическую группы результатов (M)

$$\bar{X} = \frac{\sum i}{n} \quad (1)$$

- высчитать стандартную ошибку средней арифметической (m)

$$m = \frac{G}{n}, \quad (2)$$

где n – число испытуемых.

- высчитать коэффициент Стьюдента (t)

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}}, \quad (3)$$

где M_1 – средняя арифметическая до эксперимента;

M_2 – средняя арифметическая после эксперимента.

– по таблице Стьюдента определить достоверность различий между результатами до и после эксперимента.

2.3 Анализ результатов исследования

Мы провели тестирование по методике Филиппа в контроль группе до эксперимента. Результаты исследования представлены в следующих таблицах.

Таблица 1 – Результаты школьной тревожности по методике Филиппа в контрольной группе

№	Общая тревожность в школе (очки, уровень)	Переживание социального стресса (очки, уровень)	Фрустрация потребности достижения успеха (очки, уровень)	Страх самовыражения (очки, уровень)	Страх ситуации проверки знаний (очки, уровень)	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих (очки, уровень)	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (очки, уровень)	Проблемы и страхи в отношениях с учителями (очки, уровень)
1.	5, высокий	5, повыш	1, высокий	2, повыш	1, высокий	1, высокий	2, повыш	2, высокий
2	17, норм	7, нор.	3, высокий	6, норм	1, высокий	5, норм	1, высокий	1, высокий
3	20, норм	8, норм	6, повыш	5, норм	2, повыш	1, высокий	5, норм	1, высокий
4.	5, высокий	2, высокий	2, высокий	2, повыш	1, высокий	2, повыш	1, высокий	2, высокий
5	10, повыш	2, высокий	3, высокий	6, норм	6, норм	1, высокий	2, повыш	1, высокий
6	16, норм	9, норм	12, норм	1, высокий	1, высокий	2, повыш	1, высокий	7, норм
7	9, повыш	8, норм	1, высокий	2, повыш	2, повыш	1, высокий	2, повыш	2, высокий
8	20, норм	7, норм	5, повыш	1, высокий	1, высокий	2, повыш	1, высокий	1, высокий
9	14, норм	7, норм	11, норм	1, высокий	1, высокий	1, высокий	4, норм	3, повыш
10	15, норм	10, норм	6, повыш	1, высокий	1, высокий	1, высокий	1, высокий	2, высокий

Как мы видим, по результатам исследования тревожности в контрольной группе с помощью теста Филиппса, высокий процент по шкале «Общая тревожность в школе» имеют 2 учащихся, т.е. 20% испытуемых.

Несколько повышена общая тревожность в школе у 20 % испытуемых (2 человека). Такие показатели свидетельствуют о том, что эти дети склонны переживать тревожность разной степени интенсивности, находясь в школе: в процессе обучения, проверки и оценки знаний, а так же, в процессе общения и взаимодействия с учителями и сверстниками. То есть, 20% от всего числа испытуемых расценивают ситуацию школьного обучения как угрожающую их престижу, самооценке, статусу, и т.п.

Нормальный уровень тревожности в школе имеют лишь 6 школьников, что составляет 60% испытуемых. Школа и школьные требования, трудности не являются для этих ребят травмирующими, что создает условия для нормального функционирования, развития ребенка в процессе обучения, установления дружеских контактов и взаимоотношений.

Достаточно высокий процент испытуемых, 70% (7 человек), не переживают социального стресса. Это говорит о том, что их отношения с социумом можно охарактеризовать как удовлетворительные, не травмирующие, позитивно окрашенные.

Процент школьников, переживающих социальный стресс на высоком уровне – 20% (2 человек), на повышенном уровне – 10% (1 человек). Такие данные указывают на то, что эмоциональное состояние этих детей, на фоне которого развиваются их социальные контакты, не является напряженным, негативно окрашенным, возможно, фрустрирующим. Таким образом, у этих детей не создаются предпосылки для возникновения и развития беспокойства, тревоги, тревожности как следствия социального стресса.

50% (5 человек) испытывают фрустрацию потребности в достижении успеха на высоком уровне. Это говорит о том, что в ситуации школьного обучения в их поведении наблюдается неблагоприятный психический фон,

который не позволяет им развивать свои потребности в успехе, в достижении высоких результатов. Причин такого явления может быть несколько. Например, неблагоприятное отношение сверстников и взрослых, которые как бы программируют школьника на неудачу, а успехи его воспринимают весьма условно. Или низкая самооценка школьника, неверие в свои силы и способности. Возможно так же и то, что фрустрация потребности достижения успеха проявляется на фоне тревожности как свойства личности.

30% (3 человека), испытывают фрустрацию достижения успеха на несколько повышенном уровне. То есть, в ситуации школьного обучения существуют неблагоприятные для них факторы, которые мешают в достижении успеха. Однако, влияние этих факторов не столь сильно, и при некоторых усилиях со стороны школьников и помощи со стороны учителей и сверстников, его вполне возможно избежать.

Не переживают фрустрацию в достижении успеха всего 2 школьника (20% испытуемых), что подтверждает предположение о том, что ситуация школьного обучения, для большинства детей, является травмирующей, негативно окрашенной и тревожной.

У 40% испытуемых (4 человека) присутствует страх самовыражения. Этот факт свидетельствует о том, что большинство детей переживают негативные эмоции в ситуации предъявления себя другим, самораскрытия. На наш взгляд, это объясняется с одной стороны тем, что эти школьники склонны чрезмерно критично оценивать себя, но в то же время, исключительно эгоцентричны и мнят себя «центром вселенной». Такие противоречия в самовосприятии не позволяют им адекватно оценить себя и уж тем более, представить на «суд» окружающих. С другой стороны, в этом возрасте человек часто испытывает такие чувства и эмоции, которые не понимает и стыдится, отсюда стремление «закрыться», спрятать свой внутренний мир от окружающих.

Несколько повышен уровень страха самовыражения 30% испытуемых,

что составляет 3 школьника. Основываясь на этом факте, мы можем предположить, что в данном случае страх самовыражения присутствует лишь в определенных ситуациях или с определенными людьми. Возможно также, что этот страх выражен не ярко, и не является генерализированным, то есть, не доминирует над другими эмоциями.

30% (3 человека) школьников данной группы испытуемых не имеют психологических и эмоциональных трудностей в самопредъявлении и самораскрытии. Эти дети легко находят контакт с окружающими, быстро заводят новые знакомства, их отношения глубже и эмоционально насыщеннее, по сравнению с теми, кто испытывает тревожность в этой области.

70% (7 школьников) испытывают сильный, и 20% (2 школьника) – повышенный страх в ситуации проверки знаний. Скорее всего, это объясняется тем, что, по мнению этих учеников, учителя предъявляют к ним завышенные требования, вследствие чего, могут негативно оценить их, а негативные оценки, как говорилось выше, крайне болезненны для подростков и представляют угрозу их положению среди сверстников, самооценке. Возможно и то, что эти школьники настолько неуверенны в себе, собственных знаниях и силах, что само ожидание проверки знаний тревожит их, а общение с учителем приносит только негативные эмоции.

Так же, 10% испытуемых (1 человек) не испытывают страха в ситуации проверки знаний.

Страх не соответствовать ожиданиям окружающих, выявлен у 60% школьников (6 респондентов). То есть, дети боятся раскрыться еще и потому, что тревожатся о том, насколько «нормально» и «правильно» они будут выглядеть в глазах окружающих. Здесь наблюдается некоторое противоречие – с одной стороны, школьников волнует мнение о них и оценки окружающих, но с другой они боятся этого, так как, в результате может пострадать их самооценка, а также положение среди сверстников, что для ребенка является очень болезненным. Исходя из этого, можно предположить, что социальные

контакты, прежде всего со сверстниками, являются эмоционально-напряженными, часто фрустрирующими, что обусловлено возрастными особенностями.

У 30% испытуемых (3 человека) несколько повышен уровень страха не соответствовать ожиданиям окружающих. Это, скорее всего, свидетельствует о том, что желание социального одобрения присутствует у данной группы детей, но оно не является ведущим мотивом. То есть, школьники в некоторой степени ориентированы на мнение и оценку окружающих, но не зависимы от нее.

10% испытуемых данной выборки (1 человек) не испытывают страха не соответствовать ожиданиям окружающих. Для этих детей наиболее значима собственная оценка происходящего, ориентация на собственные ценности и идеалы.

50 % (5 человек) имеют высокую тревожность и 30% испытуемых (3 школьника) повышенную тревожность вследствие низкой физиологической сопротивляемости стрессу. То есть, в поведении этих школьников наблюдается сниженная приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера, например, к школьному обучению в целом, и повышенная вероятность неадекватного деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

20% испытуемых (2 школьника) имеют нормальную физиологическую сопротивляемость стрессу, что свидетельствует о том, что возможные предпосылки для возникновения тревожности у них не физиологического, а социального плана, то есть страх самовыражения, боязнь оценок и трудности в межличностных контактах.

У 80% испытуемых (8 школьников) сильное эмоциональное напряжение появляется еще и при взаимодействии с учителями, и немного слабее, у 10% испытуемых (1 школьник).

10% испытуемых (1 человек) не испытывают проблем и страхов в отношениях с учителями.

Эти данные соответствуют данным уровня общей тревожности в школе,

что может объясняться следующим: оценка со стороны учителей и родителей для детей данной выборки является более значимой, чем оценка ровесников. То есть, общая тревожность в школе обусловлена переживаниями, связанными с возможностью негативной оценки учителей.

Стоит заметить и тот факт, что процент школьников, испытывающих тревожность в ситуации проверки знаний, практически одинаковый, с процентом испытуемых, имеющих страх общения с учителями. По нашему мнению, это говорит о том, что детей тревожит проверка знаний и отметка, а также сколько оценка учителя, как взрослого.

Далее то же тестирование использовали у экспериментальной группы, до эксперимента.

Таблица 2 – Результаты школьной тревожности по методике Филипса в экспериментальной группе

№	Общая тревожность в школе (очки, уровень)	Переживание социального стресса (очки, уровень)	Фрустрация потребности достижения успеха (очки, уровень)	Страх самовыражения (очки, уровень)	Страх ситуации проверки знаний (очки, уровень)	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих (очки, уровень)	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (очки, уровень)	Проблемы и страхи в отношениях с учителями (очки, уровень)
1.	5, высокий	10, норм	5, повыш	2, повыш	6, норм	1, высокий	5, норм	1, высокий
2	3, высокий	2, высокий	1, высокий	1, высокий	1, высокий	1, высокий	1, высокий	1, высокий
3.	5, высокий	2, высокий	11, норм	2, повыш	1, высокий	1, высокий	1, высокий	5, норм
4	9, повыш	5, повыш	3, высокий	1, высокий	1, высокий	5, норм.	1, высокий	1, высокий
5	4, высокий	2, высокий	5, повыш	1, высокий	2, повыш	1, высокий	1, высокий	1, высокий
6	5, высокий	2, высокий	2, высокий	2, повыш	1, высокий	5, норм	2, повыш	3, повыш
7	16, норм	2, высокий	5, повыш	1, высокий	2, повыш	1, высокий	1, высокий	1, высокий
8	3, высокий	2, высокий	2, высокий	6, норм	1, высокий	1, высокий	1, высокий	3, повыш
9	5, высокий	2, высокий	11, норм	1, высокий	1, высокий	2, повыш	1, высокий	1, высокий
10	4, высокий	5, повыш	3, высокий	1, высокий	1, высокий	2, повыш	1, высокий	2, повыш

Как мы видим, по результатам исследования тревожности в экспериментальной группе с помощью теста Филипса, высокий процент по шкале «Общая тревожность в школе» имеют 8 учащихся, т.е. 80% испытуемых. Несколько повышена общая тревожность в школе у 10 % испытуемых (1 человек). Такие показатели свидетельствуют о том, что эти дети склонны переживать тревожность разной степени интенсивности, находясь в школе: в процессе обучения, проверки и оценки знаний, а так же, в процессе общения и взаимодействия с учителями и сверстниками. То есть, 90% от всего числа

испытуемых расценивают ситуацию школьного обучения как угрожающую их престижу, самооценке, статусу, и т.п.

Нормальный уровень тревожности в школе имеют лишь 1 школьник, что составляет 10% испытуемых. Школа и школьные требования, трудности не являются для этих ребят травмирующими, что создает условия для нормального функционирования, развития ребенка в процессе обучения, установления дружеских контактов и взаимоотношений.

Достаточно высокий процент испытуемых, 70% (7 человек), переживают социальный стресс. Это говорит о том, что их отношения с социумом можно охарактеризовать как удовлетворительные, не травмирующие, позитивно окрашенные.

Процент школьников, переживающих социальный стресс на высоком уровне – 70% (7 человек), на повышенном уровне – 10% (1 человек). Такие данные указывают на то, что эмоциональное состояние этих детей, на фоне которого развиваются их социальные контакты, является напряженным, негативно окрашенным, возможно, фрустрирующим. Таким образом, у этих детей создаются предпосылки для возникновения и развития беспокойства, тревоги, тревожности как следствия социального стресса.

50% (5 человек) испытывают фрустрацию потребности в достижении успеха на высоком уровне. Это говорит о том, что в ситуации школьного обучения в их поведении наблюдается неблагоприятный психический фон, который не позволяет им развивать свои потребности в успехе, в достижении высоких результатов. Причин такого явления может быть несколько. Например, неблагоприятное отношение сверстников и взрослых, которые как бы программируют школьника на неудачу, а успехи его воспринимают весьма условно. Или низкая самооценка школьника, неверие в свои силы и способности. Возможно так же и то, что фрустрация потребности достижения успеха проявляется на фоне тревожности как свойства личности.

30% (3 человека), испытывают фрустрацию достижения успеха на

несколько повышенном уровне. То есть, в ситуации школьного обучения существуют неблагоприятные для них факторы, которые мешают в достижении успеха. Однако, влияние этих факторов не столь сильно, и при некоторых усилиях со стороны школьников и помощи со стороны учителей и сверстников, его вполне возможно избежать.

Не переживают фрустрацию в достижении успеха всего 2 школьника (20% испытуемых), что подтверждает предположение о том, что ситуация школьного обучения, для большинства детей, является травмирующей, негативно окрашенной и тревожной.

У 60% испытуемых (6 человека) присутствует страх самовыражения. Этот факт свидетельствует о том, что большинство детей переживают негативные эмоции в ситуации предъявления себя другим, самораскрытия. На наш взгляд, это объясняется с одной стороны тем, что эти школьники склонны чрезмерно критично оценивать себя, но в то же время, исключительно эгоцентричны и мнят себя «центром вселенной». Такие противоречия в самовосприятии не позволяют им адекватно оценить себя и уж тем более, представить на «суд» окружающих. С другой стороны, в этом возрасте человек часто испытывает такие чувства и эмоции, которые не понимает и стыдится, отсюда стремление «закрыться», спрятать свой внутренний мир от окружающих.

Несколько повышен уровень страха самовыражения 30% испытуемых, что составляет 3 школьника. Основываясь на этом факте, мы можем предположить, что в данном случае страх самовыражения присутствует лишь в определенных ситуациях или с определенными людьми. Возможно также, что этот страх выражен не ярко, и не является генерализированным, то есть, не доминирует над другими эмоциями.

10% (3 человека) школьников данной группы испытуемых не имеют психологических и эмоциональных трудностей в самопредъявлении и самораскрытии. Эти дети легко находят контакт с окружающими, быстро

заводят новые знакомства, их отношения глубже и эмоционально насыщеннее, по сравнению с теми, кто испытывает тревожность в этой области.

70% (7 школьников) испытывают сильный, и 20% (2 школьника) – повышенный страх в ситуации проверки знаний. Скорее всего, это объясняется тем, что, по мнению этих учеников, учителя предъявляют к ним завышенные требования, вследствие чего, могут негативно оценить их, а негативные оценки, как говорилось выше, крайне болезненны для подростков и представляют угрозу их положению среди сверстников, самооценке. Возможно и то, что эти школьники настолько неуверенны в себе, собственных знаниях и силах, что само ожидание проверки знаний тревожит их, а общение с учителем приносит только негативные эмоции.

Так же, 10% испытуемых (1 человек) не испытывают страха в ситуации проверки знаний.

Страх не соответствовать ожиданиям окружающих, выявлен у 60% школьников (6 респондентов). То есть, дети боятся раскрыться еще и потому, что тревожатся о том, насколько «нормально» и «правильно» они будут выглядеть в глазах окружающих. Здесь наблюдается некоторое противоречие – с одной стороны, школьников волнует мнение о них и оценки окружающих, но с другой они боятся этого, так как, в результате может пострадать их самооценка, а также положение среди сверстников, что для ребенка является очень болезненным. Исходя из этого, можно предположить, что социальные контакты, прежде всего со сверстниками, являются эмоционально-напряженными, часто фрустрирующими, что обусловлено возрастными особенностями.

У 20% испытуемых (2 человека) несколько повышен уровень страха не соответствовать ожиданиям окружающих. Это, скорее всего, свидетельствует о том, что желание социального одобрения присутствует у данной группы детей, но оно не является ведущим мотивом. То есть, школьники в некоторой степени ориентированы на мнение и оценку окружающих, но не зависимы то нее.

10% испытуемых данной выборки (2 человек) не испытывают страха не соответствовать ожиданиям окружающих. Для этих детей наиболее значима собственная оценка происходящего, ориентация на собственные ценности и идеалы.

80 % (8 человек) имеют высокую тревожность и 10% испытуемых (1 школьника) повышенную тревожность вследствие низкой физиологической сопротивляемости стрессу. То есть, в поведении этих школьников наблюдается сниженная приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера, например, к школьному обучению в целом, и повышенная вероятность неадекватного деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

10% испытуемых (1 школьник) имеет нормальную физиологическую сопротивляемость стрессу, что свидетельствует о том, что возможные предпосылки для возникновения тревожности у него не физиологического, а социального плана, то есть страх самовыражения, боязнь оценок и трудности в межличностных контактах.

У 60% испытуемых (6 школьников) сильное эмоциональное напряжение появляется еще и при взаимодействии с учителями, и немного слабее, у 30% испытуемых (3 школьника).

10% испытуемых (1 человек) не испытывают проблем и страхов в отношениях с учителями.

Полученные результаты показали, что у испытуемых экспериментальной группы уровень тревожности выше, чем у испытуемых контрольной группы.

Потом мы проводили тестирование на понимание детьми эмоциональных состояний у других людей, в контрольной группе до эксперимента.

Полученные данные более доступно представлены на рисунке 1.

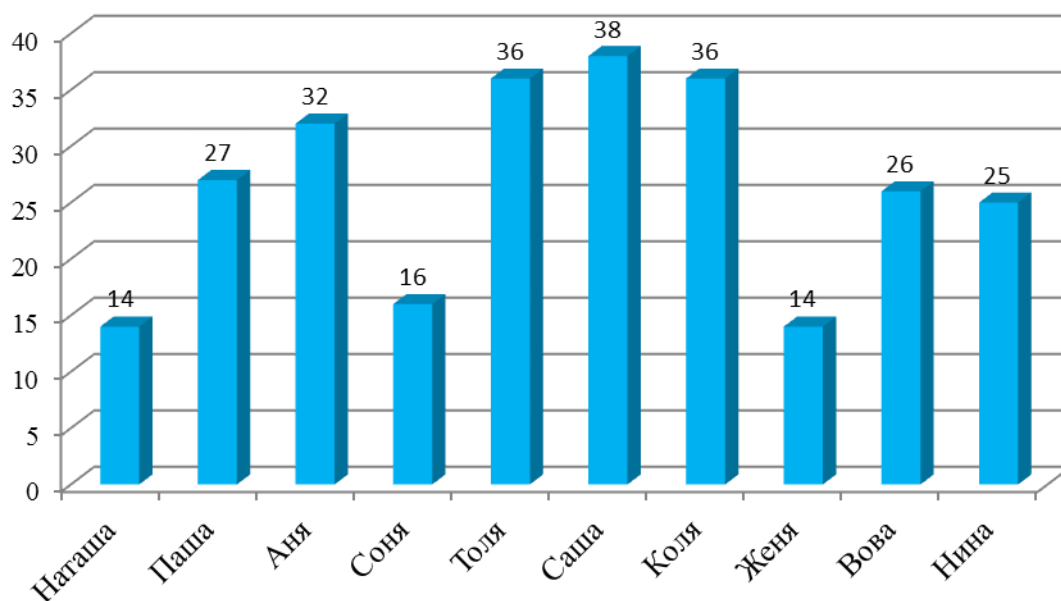


Рисунок 1 – Результаты понимания детьми эмоциональных состояний людей контрольной группы (в баллах).

Из рисунка и таблицы видно, что в контрольной группе преобладает высокий уровень понимания детьми эмоциональных состояний людей (40%).

Полученные данные графически представлены на диаграмме (рисунок 2.).

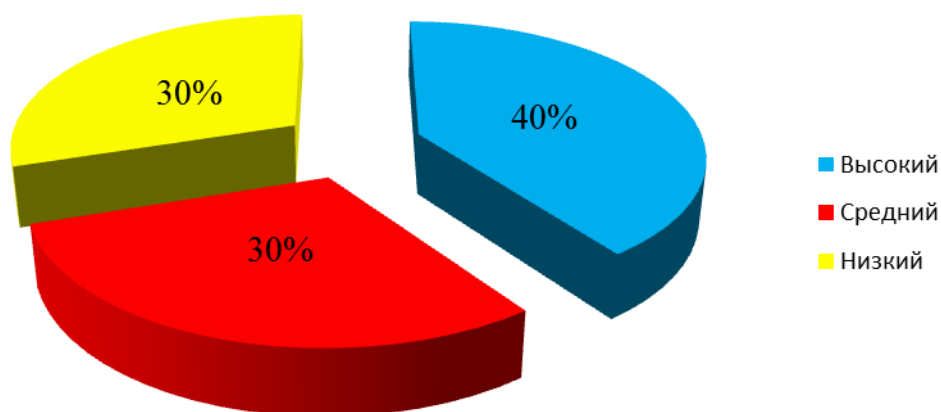
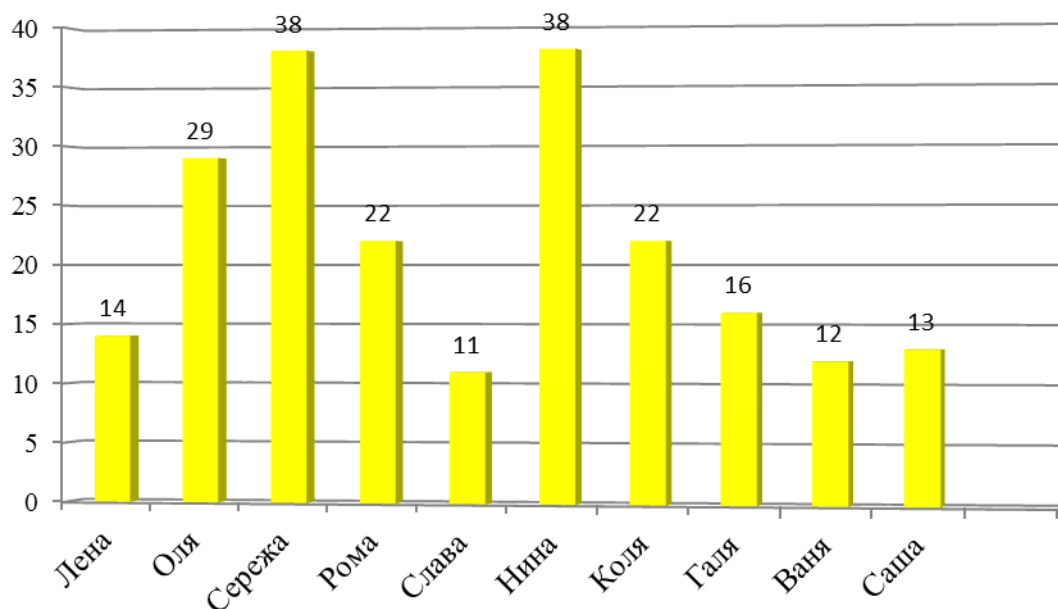


Рисунок 2 – Результаты понимания детьми эмоциональных состояний людей контрольной группы (%)

Далее нами была проведена диагностика по методике «Изучение

понимания детьми эмоциональных состояний людей» Минаевой В. М., Урунтаевой Г. А. в экспериментальной группе до эксперимента.

Полученные данные более доступно представлены на рисунке 3.



Рисунок

3 – Результаты понимания детьми эмоциональных состояний людей экспериментальной группы.

Полученные результаты показали, что в экспериментальной группы преобладает низкий уровень понимания детьми эмоциональных состояний людей (40%).

Анализ показал, что двое детей из 8-и вопросов не смогли ответить на 4 из них и на 3 вопроса ответили с помощью наводящих вопросов. Двое ребят только в 2-х вопросах отвечали с помощью наводящих вопросов, а на 6 вопросов ответили правильно. Трудности возникли при ответах на 1 и 2-ой вопросы. Ребята задумывались и путали интерес с удовольствием.

Также затруднение с ответом на 2-ой и 7-ой вопросы. Дети не сразу понимали смысл вопросов.

Полученные данные представлены на рисунке 4.

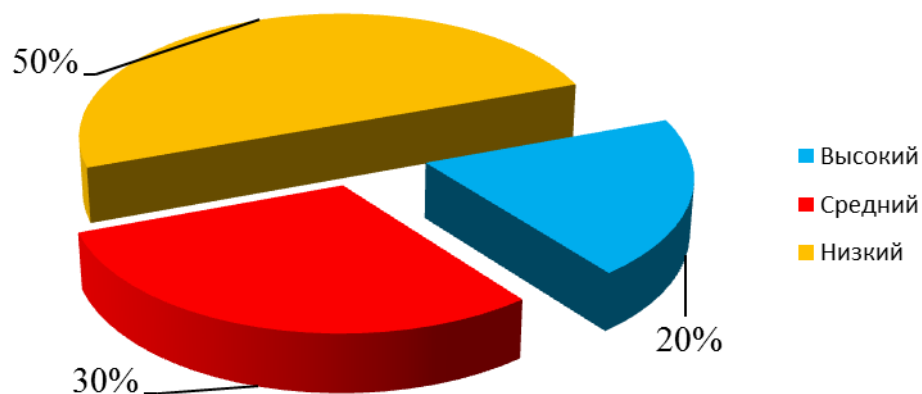


Рисунок 4 – Результаты понимания детьми эмоциональных состояний людей экспериментальной группы (%)

Далее провели тестирование у детей, на понимание социальных эмоций в контрольной группе до эксперимента.

Полученные данные представлены на рисунке 6.

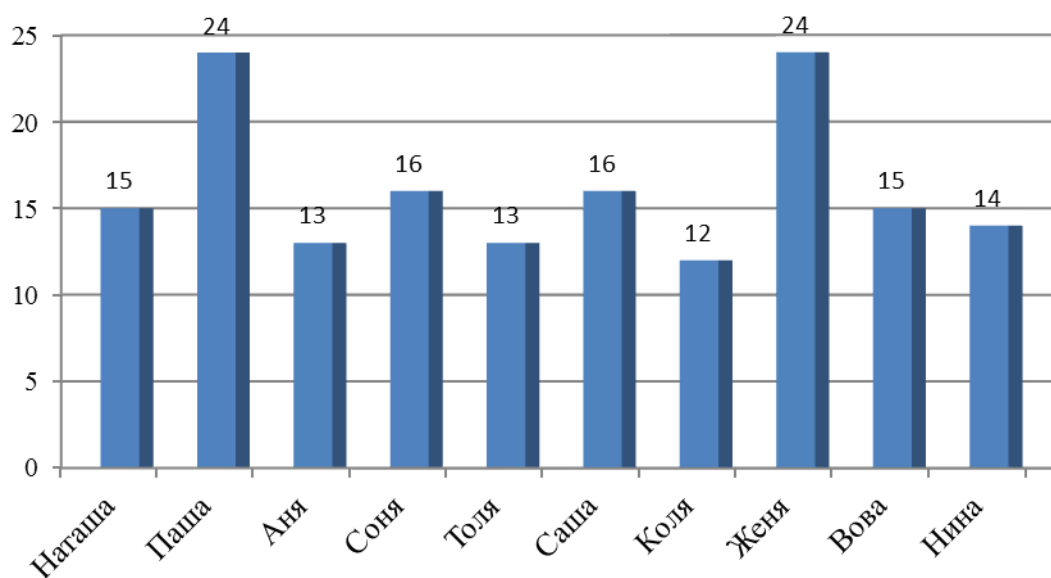


Рисунок 5 – Результаты понимания социальных эмоций в контрольной группе

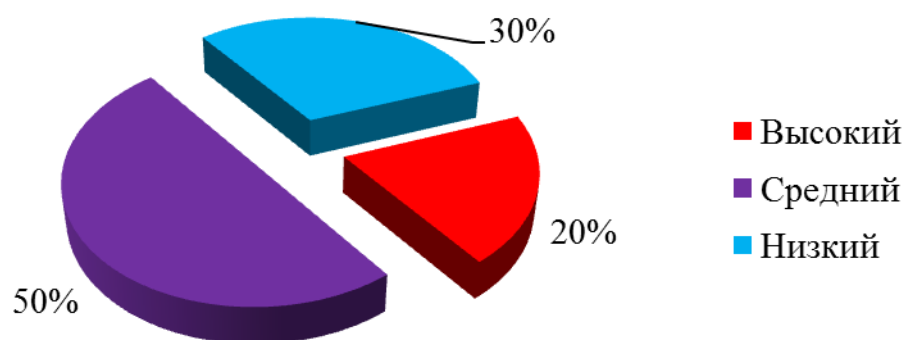


Рисунок 6 – Результаты понимания детьми эмоциональных состояний людей контрольной группы (%)

Далее мы провели диагностику понимания детьми понимания социальных эмоций в экспериментальной группе до эксперимента.

Полученные данные представлены на рисунке 8.

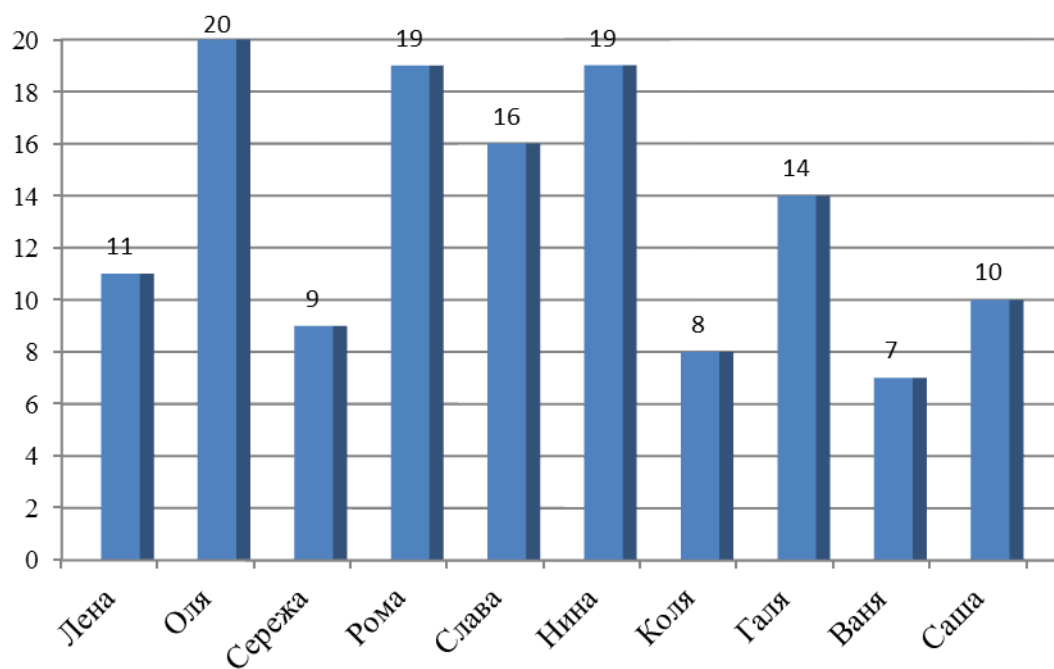


Рисунок 7 – Результаты понимания социальных эмоций в экспериментальной группе

Полученные результаты показали, что в экспериментальной группе преобладает низкий уровень понимания детьми социальных эмоций (50%).

Анализ показал: трудности с ответами возникли при ответах на 4-ый. Дети отвечали не сразу и в группах не сразу признаются в плохих поступках. На 5-ый вопрос дети отвечали правильно, но в тех ситуациях, когда надо проявить заботу, они ее не проявляют. На 2-ой вопрос ребята аргументировали свой ответ правильно с пониманием. Дети затруднялись ответить на 1-ый и 4-ый вопросы. Они считают, что девочка Света ленивая и ей помогать не стоит, а маленький мальчик не умеет играть и все ломает.

Полученные данные представлены на рисунке 9.

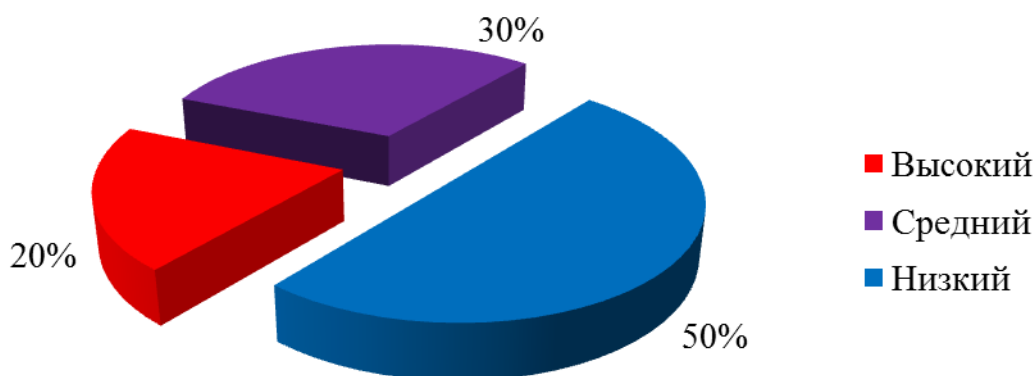


Рисунок 8 – Результаты понимания детьми социальных эмоций экспериментальной группы (%)

Таблица 3 - Результаты опроса контрольной и экспериментальной групп до эксперимента

Опросники	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Достоверность	
	X ± m	X ± m	t	tтаб
Тревожность по методике Филипса	5,9±1,3	13,1±1,9	3,33	2,23
	3,4±0,9	6,5±0,9	2,59	
	1,8±0,5	2,7±0,7	1,09	
	1,7±0,5	1,7±0,5	0	
	2,67±0,5	1,7±0,4	0,46	
Изучение понимания детьми эмоциональных состояний людей Минаевой В.М., Урунтаевой Г.А.	21,2 ± 3,5	26,4 ± 3,8	1,17	2,23
Понимания социальных эмоций Минаевой В.М., Урунтаевой Г.А.	16,1 ± 2	16,2 ± 1,4	0,04	2,23

3 Коррекционная работа по снижению уровня тревожности с помощью подвижных игр

3.1 Проведение коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста

На основе результатов диагностики выдвинуты следующие промежуточные педагогические задачи:

- Подбор и систематизация и проведение подвижных игр для снижения уровня тревожности младших школьников.
- Оснащение подвижных игр соответствующими атрибутами: маски, музыка, кегли, мячи, обручи, скакалки и т. д.

Нами были подобраны подвижные игры, которые представлены в приложении В.

Коррекционные мероприятия нами проводились в экспериментальной группе. Подвижные игры были включены в разные формы работы по физическому воспитанию такие как: уроки по физкультуре, физкультурные минутки на уроках и др.

На каждом уроке физкультуре мы использовали подвижные игры разного характера: большой, средней и малой подвижности. Чаще всего использовались игры сюжетного характера, так как сюжет захватывает внимание ребенка, и в них ярче всего проявляются эмоции.

Для создания у детей интереса к игре мы вносили в игры маски, включали музыку. В играх-эстафетах использовали различные предметы: скакалки, канат, мячи, кегли и т.д. Особенно ярко проявлялось чувство радости у детей, когда игры были под музыку, так как музыка воздействует на эмоции детей, создает у них определенное настроение, снижает уровень тревожности.

В упражнении «Затейники» мы развивали у детей выразительность движений, чтобы они чувствовали себя раскованно, показывали движения и с юмором, и с разным эмоциональным состоянием. Использовали их как на

уроках физкультуры, так и на физкультминутках.

Для этого мы использовали словесные образы-подсказки:

– Улыбнись как: кот на солнце; как Буратино; как хитрая лиса; как будто ты увидел чудо.

– Рассердись как: ребенок, у которого отняли мороженое; как человек, которого ударили.

– Испугайся как: ребенок, потерявшийся в лесу; заяц, увидевший волка; котенок на которого лает собака.

– Вы устали, как: папа после работы; человек, поднявший тяжелый груз; муравей, притащивший большую муху.

– Отдохните, как: турист, снявший большой рюкзак; ребенок, который много потрудился, но помог маме.

Проявить эти эмоции детям было сначала трудно. Они не понимали, что мы от них хотим. Мы показывали им эмоциональные состояния мимикой и жестами.

Дети очень любят подвижные игры, где имитационные движения повторяются одновременно со словами.

В игре «Бездомный заяц» дети выполняли движения зайцев: скакали на лужок, веселились, плясали, лапочками махали, песни распевали. Галя была так занята выполнением движений, что забыла про лису и очень была удивлена и растеряна, когда осталась без домика. При повторном проведении игры мы ей напомнили про лису. Она была очень довольна, когда успела занять домик.

Эмоции удивления, страха, гнева, жалости мы развивали в игре «Гуси и волк». Произнося слова текста, дети переживали и боялись за гусенка, а после слов:

«Гуси, мои гуси,

Щипните волка

Да гоните

По мхам, по болтам,

По крутым горкам!» - они с криком бежали за волком готовые его просто «разорвать».

После беседы о том, что волк очень голоден и ему нужно покушать, чтобы накормить своих волчат, часть детей смотрела на волка с сочувствием, а некоторые дети даже не побежали его догонять. Им было его жалко. Они стояли и говорили: «А я не буду его трогать, он ведь несчастный».

С музыкальным сопровождением мы проводили такие игры, как: «Тропинка», «Если нравится тебе», «Тух – тебе – дух» и др.

В игре «Тропинка» нужно сообща подчиняться определенным игровым правилам. Мы разделили ребят на команду девочек и команду мальчиков. Делая «тропинку», «копну», «кочки» мальчишки старались быстрее выполнить задание. У детей при этом лица были как у заговорщиков. Они шептались и подсказывали друг другу, что нужно делать.

В игре «Тух – тебе – дух» заложен комический парадокс. Нужно смотреть прямо в глаза друг другу и сердито – пре - сердито говорить эти слова. Долго ребята не могли «сердиться» и начинали улыбаться и смеяться. Чем дальше продолжалась игра, тем громче они начинали хохотать.

В игре «Игрушки» мы предложили детям войти в образы тех животных, которые были предложены. Не все дети справились сразу. Некоторые дети обычно очень стеснительные и поэтому у них возникали сложности в передаче таких эмоций как: удивление, стыд.

Пришлось помогать, используя образец (показ эмоций). Стоит заметить, что одна и та же эмоция у разных детей выражалась по - своему. Резвый заяц у одного был очень веселый, улыбался, лапками махал; у другого удивленный, словно он случайно выскочил на поляну, а там, что-то необычное. Мы стали предлагать разные варианты: смотри, к тебе прыгает твоя сестричка, она так рада тебя видеть, улыбнись ей скорей.

В игре «Мыши и кот» мы развивали такие эмоции как: удивление, злость, обида. Правила в этой игре простые. Кот должен ловить мышей, после

последних слов текста. Ребята все делали правильно, но после первого раза, мы шепнули коту, чтобы он не ловил мышей, а сделал вид, что ему лень. «Мышки» были очень удивлены. Они старались быстрее убежать, а кот их не ловил. Дети стали его дразнить: «Эй, кот, ты что, мы ведь здесь»!

В следующий раз мы договорились с «мышками», что они будут злиться на кота, что он такой ленивый, а кот сделал обиженное лицо.

После это игры ребята сразу вспомнили мультфильм «Кот Леопольд». Мы все дружно смеялись, а дети признались, что они очень удивились, когда кот за ними не побежал.

Так же мы проводили игры – эстафеты, игры – забавы.

В этих играх можно показать, какой ты ловкий, сильный, быстрый, сообразительный. Они сплачивают детей, заставляют переживать за членов своей команды и за конечный результат. При таких играх всегда бывают неожиданности. Кто-то упадет, стукнется. Одни делают все быстро и правильно, другие хитрят, чтобы успеть, третьи не успевают или сил не хватает.

Мы старались все учитывать, заостряли внимание детей, когда Соня упала и разбила себе коленку, мы все вместе жалели ее, и оказывали ей первую помощь. При нарушении правил – старались тактично сделать замечание, чтобы не вызывать агрессии и злобы. А Нине ребята помогали криками, поддерживали ее, т. к. она девочка полная и ей сложно бегать.

Но больше всего было радости, когда все получилось, они были первыми. Мальчики говорили: «Даем пять» и всей командой хлопались рука об руку.

В уголок для родителей вносили информацию на тему: «Трудности поведения и характера».

Наблюдая за детьми, мы сделали следующие выводы:

- У детей снизился уровень тревожности;
- Дети стали более спокойны, уравновешены;
- Дети стали более внимательны друг к другу;

- На занятиях стало больше присутствовать эмоций радости, веселья;
- Дети стали сами организовывать игры, чувствуют себя более раскованными и свободными;
- Стали проявлять больше творчества, выдумки, воображения при проведении подвижных игр.

Для более объективного результата нашей работы была проведена повторная диагностика. Она дала следующие результаты.

3.2 Анализ полученных результатов

Повторное тестирование по методике Филиппа в экспериментальной группе после эксперимента.

Таблица 4 – Результаты школьной тревожности по методике Филиппа в экспериментальной группе после проведения коррекционной работы.

№	Общая тревожность в школе (очки, уровень)	Переживание социального стресса (очки, уровень)	Фрустрация потребности достижения успеха (очки, уровень)	Страх самовыражения (очки, уровень)	Страх ситуации проверки знаний (очки, уровень)	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих (очки, уровень)	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (очки, уровень)	Проблемы и страхи в отношениях с учителями (очки, уровень)
1.	9,повы	10 норм	5,пов.	2,повы	6,норм	1,высок	5,норм	2,повы
2.	3,высок	5,повы	11,норм	2,повы	1,высок	2,повы	1,высок	5,норм
3.	5,высок	2,высок	11,норм	2,повы	6,норм	2,повы	5,норм	5,норм
4.	9,повы	5,повы	3,выс.	1,высо	1,высок	5,норм	1,высок	1,высо
5.	4,высок	4,повы	5,повы	1,высо	2,повы	1,высок	1,высок	1,высо
6.	15,норм	2,высок	2,высо	2,повы	1,высок	5,норм	2,повы	3,повы
7.	16,норм	2,высок	5,повы	6,норм	2,повы	1,высок	1,высок	1,высо
8.	3,высок	2,высок	5,повы	6,норм	1,высок	1,высок	1,высок	3,повы
9.	5,высок	2,высок	11,норм	1,высо	2,повы	2,повы	2,повы	1,высо
10.	4,высок	10,норм	3,высок	1,высо	1,высок	5,норм	1,высок	2,повы

Полученные результаты показали, что уровень тревожности у испытуемых снизился, стало меньше учащихся, у которых высокий и повышенный уровень тревожности, стало больше учащихся, у которых нормальный уровень тревожности. Далее повторное тестирование у контрольной группы после эксперимента.

Таблица 5 – Повторные результаты школьной тревожности по методике Филиппа в контрольной группе

№	Общая тревожность в школе (очки, уровень)	Переживание социального стресса (очки, уровень)	Фрустрация потребности достижения успеха (очки, уровень)	Страх самовыражения (очки, уровень)	Страх ситуации проверки знаний (очки, уровень)	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих (очки, уровень)	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (очки, уровень)	Проблемы и страхи в отношениях с учителями (очки, уровень)
1.	5, высок	5, повы	1, высок	2, повы	1, высок	1, высок	2, повы	2, высок
2.	17, норм	7, норм	3, высок	6, норм	1, высок	5, норм	1, высок	1, высок
3.	20, норм	8, норм	6, повы	5, норм	2, повы	1, высок	5, норм	1, высок
4.	5, высок	2, высок	2, высок	2, повы	1, высок	2, повы	1, высок	2, высок
5.	10, повы	2, высок	3, высок	6, норм	6, норм	1, высок	2, повы	1, высок
6.	16, норм	9, норм	12, норм	1, высок	1, высок	2, повы	1, высок	7, норм
7.	9, повы	8, норм	1, высок	2, повы	2, повы	1, высок	2, повы	2, высок
8.	20, норм	7, норм	5, повыш	1, высок	1, высок	2, повыш	1, высок	1, высок
9.	14, норм	7, норм	11, норм	1, высок	1, высок	1, высок	4, норм	3, повы
10.	15, норм	10, норм	6, повы	1, высок	1, высок	1, высок	1, высок	2, высок

Полученные результаты показывают, что в контрольной группе уровень тревожности остался на том же уровне.

Далее нами была проведена повторная диагностика по методике «Изучение понимания детьми эмоциональных состояний людей» Минаевой В.М., Урунтаевой Г.А. в экспериментальной группе.

Полученные данные представлены на рисунке 10.

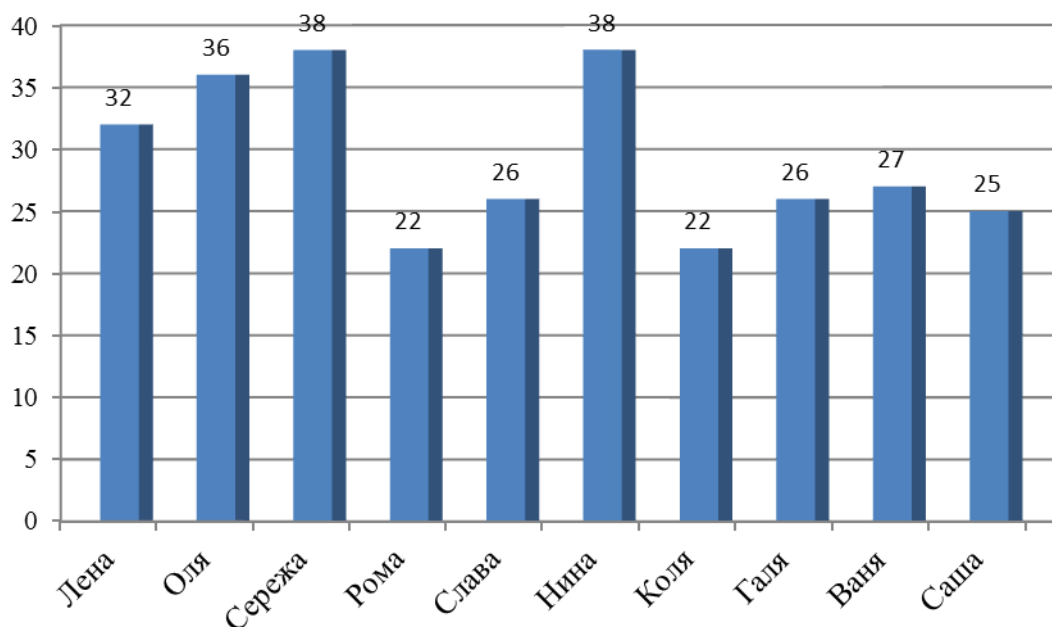


Рисунок 9 – Результаты понимания детьми эмоциональных состояний людей экспериментальной группы после проведения коррекционной работы

Полученные результаты показали, что в экспериментальной группе, после проведения коррекционной работы, преобладает средний уровень понимания детьми эмоциональных состояний людей (60%).

Анализ показал очень хорошие результаты: дети почти без затруднений отвечали на вопросы, но небольшие сложности возникли при ответах на 2-ой и 6-ой вопросы.

Полученные данные представлены на рисунке 11.

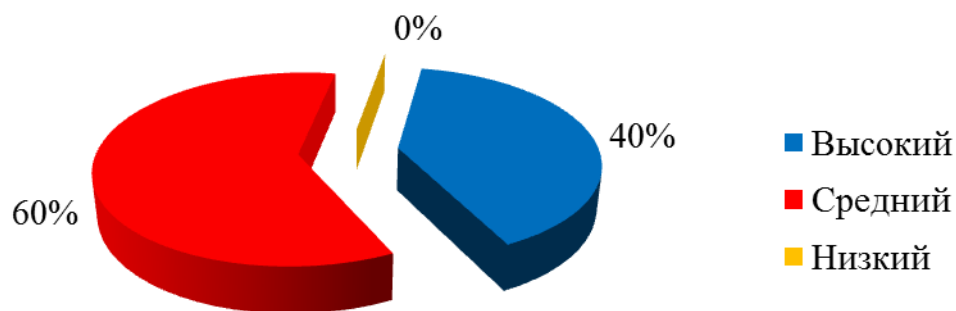


Рисунок 10 – Результаты понимания детьми эмоциональных состояний людей экспериментальной группы после проведения коррекционной работы (%)

Эта же методика применялась и к контрольной группе, после эксперимента.

По полученным результатам можно сказать что, результаты по пониманию детьми эмоционального состояния людей в контрольной группе остались неизменными.

Далее мы провели диагностику понимания детьми социальных эмоций в экспериментальной группе после проведения коррекционной работы.

Полученные данные представлены на рисунке 12.

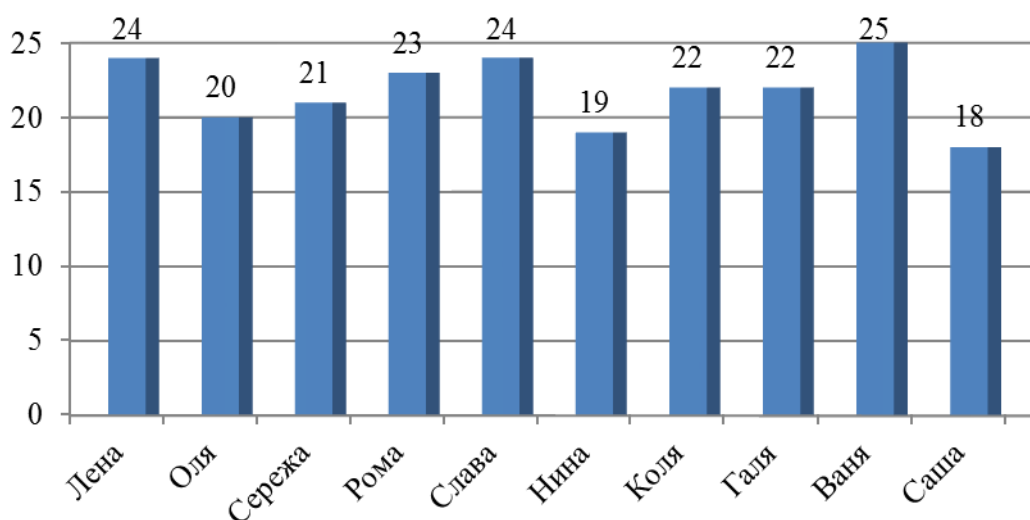


Рисунок 11 – Результаты понимания социальных эмоций в экспериментальной группе после проведения коррекционной работы

Полученные результаты показали, что после проведения коррекционной работы, в экспериментальной группе преобладает высокий уровень понимания детьми социальных эмоций (90%).

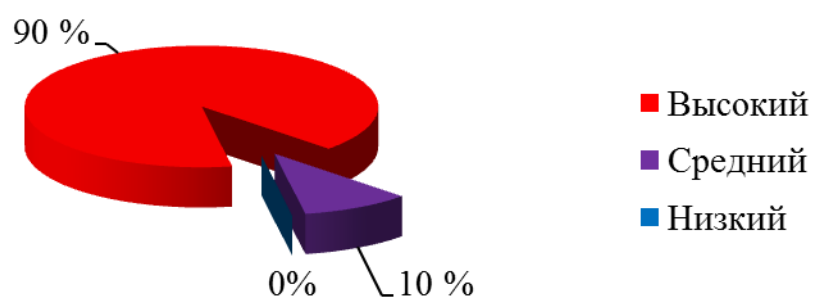


Рисунок 12 – Сводные результаты понимания детьми социальных эмоций экспериментальной группы после проведения коррекционной работы (%)

Потом провели тестирование и с контрольной группой.

Полученные данные показывают, понимание социальных эмоций в контрольной группе остались на том же уровне.

Таблица 6 - Результаты опроса контрольной и экспериментальной групп после эксперимента

Опросники	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Достоверность	
	$X \pm m$	$X \pm m$	t	t _{таб}
Тревожность по методике Филипса	7,9±1,6	13,1±1,9	2,48	2,23
	4,4±1,0	6,5±0,9	1,58	
	2,4±0,6	2,7±0,7	0,33	
	2,3±0,6	1,7±0,5	0,75	
	2,6±0,6	1,7±0,4	1,31	
Изучение понимания детьми эмоциональных состояний людей Минаевой В.М., Урунтаевой Г.А.	29,2 ± 2,0	26,4 ± 3,0	0,79	2,23
Понимания социальных эмоций Минаевой В.М., Урунтаевой Г.А.	22,4± 0,6	16,2 ± 1,4	4,14	2,23

Таким образом, проведенная нами коррекционная работа по снижению уровня тревожности у младших школьников была не совсем успешна, стало меньше учащихся, имеющих высокий и повышенный уровень тревожности в целом, понимание социальных эмоций у детей стало лучше, как видно из таблицы, в то время, как страх самовыражения, страх проверки знаний и не соответствовать ожиданиям окружающих не поддается коррекции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ состояния проблемы в психолого-педагогической литературе позволил сделать следующие выводы:

1) Под тревожностью в психологии понимают склонность человека переживать тревогу, т.е. эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий. Эмоциональная сфера младших школьников характеризуется: легкой отзывчивостью на происходящие события и окрашенностью восприятия, воображения, умственной и физической деятельности эмоциями; непосредственностью и откровенностью выражения своих переживаний; готовностью к аффекту страха, неудач, неуверенности в своих силах, невозможность справиться с заданием; большой эмоциональной неустойчивостью, частой сменой настроений, склонностью к кратковременным и бурным аффектам; эмоциогенными факторами для младших школьников являются не только игры и общение со сверстниками, но и успехи в учебе и оценка этих успехов учителем и одноклассниками; свои и чужие эмоции и чувства слабо осознаются и понимаются;

К причинам возникновения тревожности у младших школьников относят повышенную чувствительность, способы общения родителей с ребенком, завышенные требования к ребенку.

В младшем школьном возрасте, благодаря активному развитию функций двигательного анализатора, дети легко усваивают и совершенствуют разнообразные формы движений. Использование в процессе физического воспитания детей младшего школьного возраста подвижных игр, дифференцированных по степени взаимодействия в них каждого из участников, обеспечивает комплексное положительное воздействие на уровень развития двигательных способностей и показателей, характеризующих различные стороны проявления эмоциональной сферы младших школьников.

2) Полученные результаты по Тесту Филипса показали, что у испытуемых экспериментальной группы уровень тревожности выше, чем у испытуемых контрольной группы. Полученные результаты теста на понимание детьми эмоциональных состояний людей показали, что в контрольной группе преобладает высокий уровень понимания детьми эмоциональных состояний людей (40%), в экспериментальной группе преобладает низкий уровень понимания детьми эмоциональных состояний людей (40%). Также в контрольной группе преобладает средний уровень понимания детьми социальных эмоций (50%), в экспериментальной группе преобладает низкий уровень понимания детьми социальных эмоций (50%).

3) Разработана коррекционная методика по снижению уровня тревожности с помощью подвижных игр, которая оказала значительное влияние на эмоциональную сферу детей младшего школьного возраста, в результате чего у многих детей уровень тревожности снизился. Используя подвижные игры в разных режимных отрезках, в разных формах работы, мы добились положительных результатов в развитии эмоциональной сферы ребенка дошкольника.

Полученные в ходе эмпирического исследования данные позволяют утверждать, что выдвинутая в результате теоретического анализа проблемы гипотеза о том, что чем выше тревожность у младших школьников, тем не стабильнее их эмоциональная сфера, подтвердилась частично

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Абраменкова, В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В. В. Абраменкова. – Москва : МОДЕК, 2010. – 416 с.
- 2 Аплетаяев, М. Н. Система воспитания личности в процессе обучения: Монография / М. Н. Аплетаяев. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2009. – 378 с.
- 3 Аркин, Е. А. Родителям о воспитании / Е. А. Аркин. – Москва : Прогресс, 2009. – 190 с.
- 4 Бабанский, Ю. К. Педагогика: Курс лекций / Ю. К. Бабанский. – Москва : Просвещение, 2008. – 438 с.
- 5 Бардышевская, М. К. Диагностика эмоциональных нарушений у детей / М. К. Бардышевская, В. В. Лебединский. – Москва : Психология, 2011. – 186 с.
- 6 Батаршев, А. В. Тестирование: Основной инструментальный практического психолога / А. В. Батаршев. – Москва : Дело, 2012. – 224 с.
- 7 Батурина, Е. Г. Детский сад на селе / Е. Г. Батурина. – Москва : Просвещение, 2011. – 378 с.
- 8 Битянова, М. Н. Организация психологической работы в школе / М. Н. Битянова. – Москва : Владос, 2012. – 490 с.
- 9 Богусловская, В. М. Проявление тревожности в детском возрасте / В. М. Богусловская. – Москва : Класс, 2008. – 205 с.
- 10 Болотина, Л. Р. Педагогика / Л. Р. Болотина. – Москва : Просвещение, 2009. – 326 с.
- 11 Брель, Е. Ю. Социально-психологические факторы формирования тревожности у младших школьников и пути ее профилактики и коррекции : дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / Брель Елена Юрьевна. – Томск, 2008. – 120 с.
- 12 Быкова, А. И. Обучение детей дошкольного возраста основным движениям / А. И. Быкова. – Москва : Педагогика, 2010. – 184 с.

- 13 Водовозов, Е. Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста / Е. Н. Водовозов. – Москва : Прогресс, 2009. – 190 с.
- 14 Гориневский, В. В. Физические упражнения, соответствующие данному возрасту / В. В. Гориневский. – Москва : АСТ, 2012. – 145 с.
- 15 Гормоза, Т. В. Динамика тревожности в младшем школьном возрасте / Т. В. Гормоза. – Москва : Наука, 2011. – 264 с.
- 16 Горянина, В. А. Психология общения / В. А. Горянина. – Москва : Академия, 2012. – 416с.
- 17 Гриншпун, И. Б. Детские невротические страхи, их диагностика и коррекция / И. Б. Гриншпун. – Москва : Педагогика, 2008. – 212 с.
- 18 Еникеев, М. И. Общая и социальная психология / М. И. Еникеев. – Москва: Изд. группа «НОРМА-ИНФРА – М», 2008. – 422 с.
- 19 Еникеев, М. И. Психологическая диагностика. Стандартизированные тесты / М. И. Еникеев. – Москва : «Приор-издат», 2010. - 288 с.
- 20 Запорожец, А. В. Избранные психологические труды. Том 1. Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец. – Москва : Прогресс, 2010. – 395 с.
- 21 Захаров, А. И. Как помочь нашим детям избавиться от страха / А. И. Захаров. – Санкт – Петербург : Педагогика, 2009. – 188 с.
- 22 Зотова, Ф. Р. Сравнительный анализ школьной тревожности учащихся школ разного типа / Ф. Р. Зотова, Л. М. Закирова // Школьные технологии. – 2011. – № 5. – С. 163–168.
- 23 Изард, К. Психология эмоций / К. Изард. – Москва : Педагогика, 2012. – 597 с.
- 24 Имедадзе, Н. В. Управление процессом овладения второго языка / Н. В. Имедадзе. – Москва : Педагогика, 2010. – 476 с.
- 25 Каджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Каджаспирова, А. Ю. Каджаспиров. – Москва : Академия, 2011. - 176с.

- 26 Каирова, И. А. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания / И. А. Каирова. – Москва : Просвещение, 2012. – 182 с.
- 27 Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – Москва : Педагогика, 2013. - 703 с.
- 28 Кильпио, Н. Н. 80 игр для детского сада / Н. Н. Кальпио. – Москва : Просвещение, 2008. – 95 с.
- 29 Кантарбаев, С. Е. Формирование учебной деятельности как средства трудового воспитания / С. Е. Кантарбаев. – Алматы : КазГУ им. С.М. Кирова, 2010. – 126 с.
- 30 Кисловская, В. Р. Проявление тревожности у младших школьников / В. Р. Кисловская. – Москва , 2011. – 386 с.
- 31 Ковалев, Н. Е. Введение в педагогику / Н. Е. Ковалев. – Москва : Просвещение, 1987. – 386с.
- 32 Кожевникова, Н. Г. 6 основных ошибок воспитания / Н. Г. Кожевникова. – Москва: Наука, 2010. – 264 с.
- 33 Кожухова, Н. Н. Методика физического воспитания и развития ребенка: учебное пособие для студентов вузов / Н. Н. Кожухова, Л. А. Рыжкова, М. М. Борисова / под ред. С. А. Козловой – Москва : Педагогика, 2008. – 350 с.
- 34 Коменский Я. Л. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников /Я.Л. Коменский, Е.А. Панько. – Москва : УНИВЕРСИТЕТЭЦКАЕ, 2012. – 237 с.
- 35 Ключева, Н. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность / Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина. – Ярославль : Академия развития, 2009. – 240 с.
- 36 Коменский, Я. А. Избранные педагогические труды / Я.А. Коменский. – Москва : Педагогика, 2012. – 389 с.
- 37 Конторович, М. М. Подвижные игры в детском саду / М. М. Конторович, Л. И. Михайлова – Москва : Педагогика, 2008. – 187 с.
- 38 Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 992с.

- 39 Кряжева, Н. Л. Развитие эмоционального мира детей / Н. Л. Кряжева. – Ярославль : Академия развития, 2009. – 208 с.
- 40 Кулагина, И. Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет) / И. Ю. Кулагина. – Москва : Изд-во УРАО., 2010. – 176 с.
- 41 Леви, В. Нестандартный ребенок / В. Леви. – Москва : Знание, 2011. – 256 с.
- 42 Левченко, И. Ю. Теоретико-методологические основы психолого-педагогической диагностики нарушений развития у детей / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная // Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие. / Москва : Академия, 2012. – С. 20–54.
- 43 Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – Москва : Наука, 2011. – 324 с.
- 44 Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Наука, 2009. – 476 с.
- 45 Лесгафт, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Лесгафт. – Москва : Наука, 2009. – 400 с.
- 46 Любицына, М. И. О воспитании детей / М. И. Любицына. В. А. Сухомлинский – Луганск : Педагогика, 2010. – 108 с.
- 47 Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 592 с.
- 48 Макшанцева, Л. В. Тревожность и возможности ее снижения у детей // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 15-19.
- 49 Матвеева, Л. И. Развитие младшего школьника как субъекта учебной деятельности и нравственного поведения / Л. И. Матвеева. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 98 с.
- 50 Мерлин, В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – Москва : Наука, 2009. – 387 с.
- 51 Метлов, Н. А. Музыкальное воспитание в детском саду / Н. А. Метлов, Л. И. Михайлова – Москва : Педагогика, 2009. – 169 с.

52 Мид, Д. 7 шагов на пути к любимому делу / Д. Мид. – Санкт–Петербург : Питер, 2013. – 389 с.

53 Микляева, А. В. Диагностика школьной тревожности: комплексный характер работы по профилактике и коррекции школьной тревожности, учитывающий возраст учащегося / А. В. Микляева, П. В. Румянцева // Педагогическая диагностика. – 2011. – № 1. – С. 32–53.

54 Микляева, А. В. Развивающая работа психолога с детьми с высоким уровнем школьной тревожности / А. В. Микляева, П. В. Румянцева // Педагогическая диагностика. – 2012. – № 5. – С. 106–113.

55 Минаева, В. М. Тест «Изучение понимания детьми эмоциональных состояний людей» / В. М. Минаева, Г. А. Урунтаева. – Санкт–Петербург : Педагогика, 2008. - 76 с.

56 Немов, Р. С. Психология: учебник для студентов высш. пед. заведений. Т. 3. Психодиагностика. Введение в научно-психологическое исследование с элементами математической статистики / Р.С. Немов. – Изд. 3-е. – Москва : Гуманит. Центр ВЛАДОС, 2010. – 632 с.

57 Немов, Р. С. Психология. Т. 2. Психология образования / Р.С. Немов. – Изд. 3-е. – Москва : ВЛАДОС, 2012. – 608с.

58 Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – Москва : ТЦ «Сфера», 1996. – 240 с.

59 Осокина, Т. И. Физическая культура в детском саду / Т. И. Осокина. – Москва : Педагогика, 2010. – 107 с.

60 Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения / И. Г. Песталоцци. – Москва : Педагогика, 2009. – 407 с.

61 Подлеснова, Н. Н. Второе рождение / Н. Н. Подлеснова, И. В. Руденко // Семья и школа. – 2111. – № 7. – С.7–9.

62 Поддьяков, Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты / Н. Н. Поддьяков. – Москва : Обруч, 2013. - 192 с.

- 63 Покровский, Е. А. Детские игры в связи с историей, этнографией, педагогией и гигиеной / Е. А. Покровский. – Москва : Педагогика, 2010. – 208 с.
- 64 Практикум по возрастной и педагогической психологии / И. В. Дубровина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 160 с.
- 65 Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / А. А. Крылов, С. А. Маничев. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Санкт–Петербург : Питер, 2011. – 318 с.
- 66 Прихожан, А. М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми / А. М. Прихожан // Активные методы в работе школьного психолога. –2012. – № 3. – С. 26–44.
- 67 Прихожан, А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А. М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 2010. – №2. – С. 11–17.
- 68 Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2010. - 304 с.
- 69 Райгородский, Д. Я. Психология семьи / Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2013. – 752 с.
- 70 Ратгер, М. Помощь трудным детям / М. Риттер. – Москва : Педагогика, 2008. – 424 с.
- 71 Реан А. А. Психология подростка: Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / А. А. Реан. – Санкт–Петербург : Прайм–ЕВРОЗНАК, 2012. – С. 49-58.
- 72 Реан, А. А. Психология / А. А. Реан. – Москва : Проспект, 2009. – 584с.
- 73 Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога. Т. 2. Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения / Е. И. Рогов. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Москва : Гуманит. Центр ВЛАДОС, 2009. – 480 с.
- 74 Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога Т. 1. Система

работы психолога с детьми разного возраста / Е. И. Рогов. – Москва : Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2010. – 384с.

75 Руденский, Е. В. Социальная психология: курс лекций / Е. В. Руденский. – Новосибирск : Новосиб. научное изд-во, 2009. – 264 с.

76 Руководство практического психолога: Психологическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / И. В. Дубровина. – Изд. 4-е. – Москва : Издательский центр «Академия»; 2008. – 160с.

77 Савина, Е. Тревожные дети / Е. Савина, Н. Шанина // Дошкольное воспитание. – 2009. – №4. – С. 21–27.

78 Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии. / Е.В. Сидоренко. – Санкт–Петербург : Речь, 2011. – 350 с.

79 Слостенин В. А. Педагогика / В. А. Слостенин. – Москва : Школа – Пресс, 2010. – 512 с.

80 Снайдер, М. Ребенок как личность: становление культуры справедливости и воспитание совести / М. Снайдер. – Москва : Смысл; СПб.: Гармония, 2012. – 237с.

81 Спиваковская, А. С. Популярная психология для родителей / А. С. Спиваковская. - Изд. 2-е. – Санкт–Петербург : Союз, 2009. – 436 с.

82 Сорокина, А. И. Развитие творческого потенциала личности методами арт-терапии на уроках изобразительного искусства и во внеурочной деятельности / А. И. Сорокина. – Москва : Педагогика, 2008. – 196 с.

83 Степанов, С. С. Большие проблемы маленького ребенка: советы психолога родителям / С. С. Степанов. – Москва : Педагогика-Пресс, 2008. – 168 с.

84 Суворова, В. В. Психофизиология стресса / В. В. Суворова. – Москва : Педагогика, 2010. – 156 с.

85 Сухова, С. Н. Создание ситуаций успеха как средство социальной адаптации младших школьников: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сухова Светлана Николаевна – Кострома, 2011. – 292 с.

86 Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения / В. А. Сухомлинский. – Москва : Педагогика, 2008. – 254 с.

87 Тимофеева, Е. А. Подвижные игры с детьми младшего дошкольного возраста: пособие для воспитателя / Е. А. Тимофеева. – Москва : Просвещение, 2008. – 67 с.

88 Тэммл, Р. Тест тревожности. Методика «Выбери нужное лицо». Проективная диагностика детей / Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. – Санкт–Петербург : НЕВА, 2008. – 45 с.

89 Ушинский, К. Д. Избранные педагогические произведения / К. Д. Ушинский. – Москва : Просвещение, 2010. – 342 с.

90 Ушинский, К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. – Москва : Педагогика, 2008. – 356 с.

91 Фельдштейн, Д. И. Психология развивающейся личности / Д. И. Фельдштейн. – Москва : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 2011. – 512с.

92 Феррой, Л. М. Причины возникновения тревожности и ее проявления у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Л. М. Феррой // Школа здоровья. – 2011. – № 3. – С. 32–38.

93 Фомченко А. И. Краткий словарь по философии / А. И. Фомченко. – Москва : Просвещение, 2009. – 356 с.

94 Фрейд, А. Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов / А. Фрейд, З. Фрейд. – Санкт–Петербург : Наука, 2008. – 354 с.

95 Ханычева, И. А. Психологическое сопровождение личностного развития младших школьников / И. А. Ханычева // Психология и школа. – 2009. – № 2. – С. 103–107.

96 Харламов, И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – Москва : Просвещение, 2012. – 358 с.

97 Хухлаева О. В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников / О. В. Хухлаева. – Москва : Академия,

2011. – 148 с.

98 Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – Санкт–Петербург : Питер, 2008. – 608с.

99 Чистякова, М. И. Психогимнастика / М. И. Буянов, М. И. Чистякова. – Изд. 2-е. – Москва : Просвещение, 2009. – 160 с.

100 Чулицкая, Л. И. История дошкольной педагогики / Л. И. Чулицкая. – Москва : АСТ, 2008. – 265 с.

101 Шевандрин, Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – Москва : Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2010. – 512с.

102 Шмаков, С. А. Игры учащихся-феномен культуры / С. А. Шмаков. – Москва : Наука, 2008. – 238 с.

103 Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 2012. – 390 с.

104 Энциклопедия лучших психологических тестов / под ред. А Карелина. – Москва : Владос, 2013. – 698 с.

105 Юрчук, В. В. Современный словарь по психологии / В. В. Юрчук. – Москва : Элайда, 2009. – 704с.

106 Яновская, М. Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания / М. Г. Яновская. – Москва : Просвещение, 2008. – 160с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Методика диагностики уровня школьной тревожности Филипса

Цель методики (опросника) состоит в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста. Тест состоит из 58 вопросов, которые могут зачитываться школьникам, а могут и предлагаться в письменном виде. На каждый вопрос требуется однозначно ответить «Да» или «Нет». Обработка и интерпретация результатов. При обработке результатов выделяют вопросы; ответы на которые не совпадают с ключом теста. Например, на 58-й вопрос ребенок ответил «Да», в то время как в ключе этому вопросу соответствует «-», то есть ответ «нет». Ответы, не совпадающие с ключом - это проявления тревожности. При обработке подсчитывается:

1. Общее число несовпадений по всему тексту. Если оно больше 50 %, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75 % от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности.

2. Число совпадений по каждому из 8 факторов тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется так же, как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

Опросник «Теста школьной тревожности Филипса»

Инструкция:

Ребята, сейчас Вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как Вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь. Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ «+», если Вы согласны с ним, или «-», если не согласны.

1. Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?

2. Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?
3. Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?
4. Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?
5. Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?
6. Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймешь, что он говорит?
7. Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?
8. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?
9. Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?
10. Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?
11. Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?
12. Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?
13. Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?
14. Бывает ли временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?
15. Часто ли у тебя возникает ощущение, что никто из твоих одноклассников не хочет делать то, чего хочешь ты?
16. Сильно ли ты волнуешься перед тем, как начать выполнять задание?
17. Трудно ли тебе получать такие отметки, каких ждут от тебя родители?
18. Боишься ли ты временами, что тебе станет дурно в классе?
19. Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, ли ты сделаешь ошибку при ответе?
20. Похож ли ты на своих одноклассников?

21. Выполнив задание, беспокоишься ли ты о том, хорошо ли с ним справился?
22. Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?
23. Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?
24. Верно ли, что большинство ребят относится к тебе по-дружески?
25. Работаешь ли ты более усердно, если знаешь, что результаты твоей работы будут сравниваться в классе с результатами твоих одноклассников?
26. Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?
27. Боишься ли ты временами вступать в спор?
28. Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?
29. Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?
30. Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?
31. Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?
32. Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учебной работой?
33. Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?
34. Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?
35. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?
36. Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?
37. Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?

38. Надеешься ли ты в будущем учиться лучше, чем раньше?
39. Считаешь ли ты, что одеваешься в школу так же хорошо, как и твои одноклассники?
40. Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?
41. Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?
42. Злятся ли некоторые из твоих одноклассников, когда тебе удастся быть лучше их?
43. Доволен ли ты тем, как к тебе относятся одноклассники?
44. Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаешься один на один с учителем?
45. Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?
46. Думаешь ли ты, что беспокоишься о своих школьных делах больше, чем другие ребята?
47. Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?
48. Когда вечером ты лежишь в постели, думаешь ли ты временами с беспокойством о том, что будет завтра в школе?
49. Работая над трудным заданием, чувствуешь ли ты порой, что совершенно забыл вещи, которые хорошо знал раньше?
50. Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?
51. Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?
52. Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?
53. Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?

54. Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, чего не можешь ты?

55. Когда учитель объясняет материал, кажется ли тебе, что твои одноклассники понимают его лучше, чем ты?

56. Беспкоишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу проверочную работу?

57. Когда ты выполняешь задание, чувствуешь ли ты обычно, что делаешь это плохо?

58. Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?

Номера ответов на вопросы теста

Факторы	№ вопросов
1. Общая тревожность в школе	2, 3, 7, 12, 16, 21, 23, 26, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53. 54. 55, 56, 57, 58; сумма = 22
2. Переживание социального стресса	5. 10, 15. 20, 24. 30, 33, 36. 39, 42, 44 сумма = 11
3. Фрустрация потребности в достижение успеха	1. 3, 6. 11. 17. 19, 25, 29, 32, 35, 38, 41, 43; сумма = 13
4. Страх самовыражения	27, 31, 34, 37, 40, 45; сумма = 6
5. Страх ситуации проверки знаний	2, 7, 12, 16, 21, 26; сумма = 6
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	3,8,13,17.22; сумма = 5
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	9,14.18.23,28; сумма = 5
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	2,6,11,32.35.41.44.47; сумма = 8

Ключ к вопросам

1 -	7-	13-	19-	25 +	31 -	37-	43 +	49-	55-
2 _	8-	14-	20 +	26-	32-	38 +	44 +	50-	56-
3-	9-	15-	21 -	27-	33-	39 +	45-	51 -	57-
4-	10-	16-	22 +	28-	34-	40-	46-	52-	58-
5-	11 +	17-	23-	29-	35 +	41 +	47-	53-	
6-	12-	18-	24 +	30 +	36 +	42 -	48-	54-	

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Методика Минаевой В.М. «Развитие эмоций школьников. Занятия игры» и Урунтаевой Г.А. «Практическая психология»

Тест №1 Изучение понимания детьми эмоциональных состояний людей
(Проводится индивидуально, в двух сериях).

Первая серия: Ребенку предлагают ответить на вопросы:

- Когда бывает интересно?
- Когда человек удивляется?
- Когда человек получает удовольствие?
- Когда бывает стыдно?
- Когда бывает страшно?
- Когда человек злится?
- Когда бывает радостно?
- Когда у человека горе?

Вторая серия: Ребенку предлагают ответить на вопросы:

- Как ты думаешь, почему детям больше нравятся книги с картинками?
- Что произойдет с человеком, если он увидит на березе груши?
- Что ты чувствуешь, когда ешь любимую конфету,
- Как ты думаешь, почему покраснела девочка, когда ей сделали

замечание?

- Что чувствует кошка, когда за ней гонится собака?
- Что чувствует собака, когда другая собака утащила у нее кость?
- Что почувствует мальчик, если ему подарят «Денди»?
- Что почувствует человек, если у него пропадет любимая

Все результаты данного опроса оценивались: если ребенок отвечал правильно и без подсказок- 5 баллов (высокий уровень), если ребенок отвечал не уверенно и требовались наводящие вопросы- 3 балла (средний уровень), ребенок не может ответить- 0 баллов (низкий уровень).

Тест №2 Изучение социальных эмоций.

Первая серия:

1. Можно ли смеяться, если твой товарищ упал? Почему?
2. Можно ли обижать животных? Почему?
3. Нужно ли делиться игрушками с другими детьми? Почему?
4. Если ты сломал игрушку, а воспитатель подумал на другого ребенка, нужно ли сказать, что это ты виноват? Почему?
5. Можно ли шуметь, когда другие отдыхают? Почему?
6. Можно ли драться, если другой ребенок отобрал у тебя игрушку? Почему?

Вторая серия: Ребенку предлагается закончить несколько ситуаций:

1. Маша и Света убрали игрушки. Маша быстро сложила кубики в коробку. Воспитатель ей сказал: «Маша, ты сделала свою часть работы. Если хочешь, иди поиграй или помоги закончить Свете уборку». Маша ответила... Что ответила Маша? Почему?
2. Петя принес в детский сад новую игрушку – самосвал. Всем детям хотелось поиграть с этой игрушкой. Вдруг к Пете подошел Сережа, выхватил машинку и стал с ней играть. Тогда Петя... Что сказал Петя? Почему?
3. Катя и Вера играли в пятнашки. Катя убежала, а Вера догоняла. Вдруг Катя упала. Тогда Вера... Что сказала Вера? Почему?
4. Таня и Оля играли в «дочки – матери». К ним подошел маленький мальчик и попросил: «Я тоже хочу играть». – «Мы тебя не возьмем, ты еще маленький», – ответила Оля. А Таня сказала... Что сказала Таня? Почему?
5. Коля играл в «Лошадки». Он бегал и кричал: «Но, но, но!». В другой комнате мама укладывала спать его маленькую сестренку Свету. Девочка не как не могла заснуть и плакала. Тогда мама подошла к Коле и сказала: «Не шуми, пожалуйста Света никак не может заснуть». Коля ей ответил... Что сказал Коля? Почему?

6. Таня и Миша рисовали. К ним подошел воспитатель и сказал: «Молодец, Таня. Твой рисунок получился очень хорошим». Миша тоже посмотрел на Танин рисунок и сказал... Что сказал Миша? Почему?

7. Саша гулял около дома. Вдруг он увидел маленького котенка, который дрожал от холода и жалобно мяукал. Тогда Саша... Что сделал Саша? Почему?

Анализ результатов наблюдения проводят по схеме:

1. Как ребенок относится к сверстникам (равнодушно, ровно, отрицательно), отдает ли кому-то предпочтение и почему.

2. Оказывает ли другому помощь и по какой причине (по собственному желанию, по просьбе сверстника, по предложению взрослого); как он это делает (охотно, помощь действенная: неохотно, формально; начинает помогать с энтузиазмом, но это быстро надоедает и т. д.)

3. Проявляет ли чувство долга по отношению к сверстникам, младшим детям животным, взрослым, в чем оно выражается и в каких случаях.

4. Замечает ли эмоциональное состояние другого, в каких ситуациях, как на это реагирует.

5. Проявляет ли заботу по отношению к сверстникам, младшим детям животным и как (постоянно, время от времени, эпизодически); что побуждает его заботиться о других; в каких действиях выражается эта забота.

6. Как реагирует на успех и неудачи других (равнодушен, реагирует адекватно, реагирует неадекватно – завидует успеху другого, радуется его неудаче).

При обработке результатов серий особое внимание обращают не только на правильность ответа ребенка, но и на его мотивировку. Данные наблюдения и эксперимента сопоставляют. Делают вывод о сформированности социальных эмоций и их влияние на поведение детей разного возраста.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

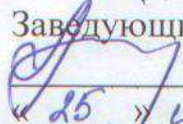
Перечень подвижных игр

Подвижные игры со словесным сопровождением	Подвижные игры со звуковыми сигналами	Подвижные игры со зрительными ориентирами
<p><u>Гуси и волк</u> Цель: развитие воображения, жалости, тревоги, групповой сплоченности.</p>	<p><u>Тропинка</u> Цель: учить детей сообща подчиняться определенным игровым правилам. Показывать с помощью мимики разные эмоциональные состояния.</p>	<p><u>Игрушки</u> Цель: передать движения и эмоции разных животных.</p>
<p><u>Гуси – гуси</u> Цель: развитие воображения, выразительность движения и речи.</p>	<p><u>Пустое место</u> Цель: формирование партнерских отношений в игре.</p>	<p><u>Бездомный заяц</u> Цель: развитие выразительности эмоций: удовольствие, счастье, веселье, удивления.</p>
<p><u>Игра: «Ежик топал по тропинке»</u> Цель: Выполнение движений в соответствии с текстом, выражая эмоциональные состояния героев.</p>	<p><u>«Если нравится тебе.»</u> Цель: развитие выразительности движений, воображения, снятие напряжения.</p>	<p><u>«Карусель»</u> Цель: развитие чувства темпа, эмоции: грусть, обида, уныние.</p>
<p><u>Мышеловка</u> Цель: развитие выразительности речи и мимических движений.</p>	<p><u>Земля, огонь, вода, воздух (пантомима)</u> Цель: развитие выразительности движения, пластики, воображения.</p>	<p><u>Тише едешь, дальше будешь.</u> Цель: учить детей передавать заданное эмоциональное состояние.</p>
<p><u>Кошка и мышка</u> Цель: развитие выразительности движений, способность определять эмоции по мимике.</p>	<p><u>Затейники</u> Цель: развитие выразительности движений, раскованности, воображения, чувства</p>	<p><u>Встречные перебежки (эстафета)</u> Цель: Чувство товарищества.</p>

<p><u>Горелки</u> Цель: развитие выразительности речи, групповой сплоченности.</p>	<p>юмора. <u>Лисы и зайцы</u> Цель: развитие таких эмоций как: радость, горе, удивление.</p>	<p><u>Перенеси предметы</u> Цель: развитие сплоченности.</p>
<p><u>Краски</u> Цель: развитие эмоционального состояния: радости, удивления.</p>	<p><u>Дух – тебе – дух</u> Цель: снятие негативных настроений и восстановление сил.</p>	<p><u>Эстафета парами</u> Цель: развитие сплоченности и дружелюбия.</p>
<p><u>Мыши и кот</u> Цель: развитие эмоций: удивление, злость, обида.</p>	<p><u>Тренируем эмоции</u> Цель: развитие воображения, наблюдательность, выразительности движений (радость, страх, удивление.)</p>	<p><u>Прыжки через веревку: Удочка</u> Цель: воспитание положительного отношения к успеху товарища.</p>
		<p><u>Упражнение с обручем</u> <u>Игра с мячом: «Штандер» «Мяч вдогонку»</u> Цель: Восприятие положительного отношения к успеху товарища.</p>
		<p><u>Ключи</u> Цель: воспитание сопереживания, оказание помощи. Кто сделает меньше шагов? <u>Игры-забавы</u> Перетягивание каната; задом наперед; перекачивание с боку на бок; Цель: дружелюбие и поднятие настроения, чувство гордости.</p>

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт физической культуры, спорта и туризма
Кафедра теории и методики спортивных дисциплин

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
 А.Ю. Близневский
« 25 » июня 2019 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА
49.03.01 – Физическая культура

**ЗНАЧЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ В ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ**

Руководитель



А.А. Близневский

Выпускник



В.В. Таянчин

Научный консультант



А.Ю. Близневский

Нормоконтролер



М.А. Рутьковская

Красноярск 2019