

5. Креславский Е.С., Лойко В.И. Психотерапия в системе реабилитации больных алиментарно-конституциональной формой ожирения //

Терапевтический архив, 1984. - № 10. - С. 104-107.

FEATURES of PERSONAL and JET UNEASINESS at PATIENTS with FETTNES
A.V. Rotov, S.V. Gudkov, A.V. Gordijenko, A.V. Bobrovskij, M.A. Gavrilov (Tomsk)

The summary: The problem of primacy of individual psychological features and acquired fixed forms of behaviour in relation to infringements of its food form is discussed. The search of optimum techniques of psychocorrection of infringements of food behaviour agreed with personal features of patients is conducted. The idea on interdependence of a level of uneasiness as features of the person and condition with various degrees of fettiness affirms.

Key words: Fettiness, personal uneasiness, jet uneasiness, psychoemotional intensity, much-eating.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.Ю. Брель, С.В. Гайдук (Кемерово)

Аннотация: Проведен обширный анализ литературы по проблемам развития тревожности и формирования страхов на ранних этапах развития. Осуществляется их терминологическое разграничение. Ведется речь внешних формах проявления тревоги и страха. Обсуждаются вопросы личностной и ситуативной тревожности, в качестве причин которой называются различные факторы: конституциональная предрасположенность, особенности развития etc. Выясняются последствия проявления тревожности. Важнейшими факторами формирования тревожности в детском возрасте считаются ситуация в семье и школе.

Ключевые слова: Тревожность, страх, тревога, беспокойство, аффект, конфликт, семья, предрасположенность.

Теоретические представления и экспериментальные исследования тревожности исходят из несогласующихся друг с другом определений этого понятия. С одной стороны, тревожность рассматривается как явление, обладающее только одним измерением [К. Хорни, 1993; А.И. Захаров, 1986]. Но многие авторы, с другой стороны, включают в ее описание различные компоненты, относительно независимые друг от друга [З. Фрейд, 1991].

Согласно Фрейду [З. Фрейд, 1991], тревога возникает в ситуации опасности. Он выделял стадии психосексуального развития человека, на каждой из которых формируется свой, стимулирующий тревогу, механизм. Рождение является прототипом ощущения опасности. Другими, наиболее существенными, ситуациями опасности он считал потерю матери или другого источника любви, а также объектов эмоциональной привязанности и потерю любви Суперэго. Природа ситуации опасности меняется с возрастом. По мнению Фрейда, каждая психосексуальная стадия развития оставляет свою тревогу. Так, оральная стадия (до 1 года) оставляет тревогу расставания с матерью, анальная (2-2,5 года) связана со страхом потери контроля над собой и окружающими. В фаллической стадии развития (раннее детство) опасность связана со страхом кастрации. После развития Суперэго социальная тревога становится внутренней заменой для внешней опасности, а моральная тревога развивается как полностью интраиндивидуальный феномен. Фрейд разделяет социальную и моральную тревогу,

включая в них иные аффекты и когнитивные процессы.

Социальная тревога представляет собой связь между страхом и стыдом, страхом и стеснительностью, а моральная тревога - это структура типа страх - вина.

Таким образом, З. Фрейд представляет тревогу, как комплекс феноменов, включающих страх и один или несколько дополнительных аффектов и различных аффективно-когнитивных структур [З. Фрейд, 1991].

Наиболее точным подходом к определению тревоги мы считаем позицию А.И. Захарова. Он пишет, что тревога - это предчувствие опасности, неопределенное чувство беспокойства, наиболее часто встречающееся в ожидании какого-либо события, которое трудно прогнозировать и которое может угрожать своими неприятными последствиями. Тревога имеет своим мотивом предвосхищение неприятности, и в своей рациональной основе содержит опасения по поводу возможности ее проявления. По мнению Захарова, состояние тревоги в большей мере присуще людям с развитым чувством собственного достоинства, ответственности и долга, к тому же повышенно чувствительным к своему положению и признанию среди окружающих. В связи с этим, тревога выступает и как пропитанное беспокойством чувство ответственности за жизнь и благополучие себя и близких лиц. Таким образом, тревога возникает как отклик на состояние неопределенности в результате предвосхищения неприятности [А.И. Захаров, 1986].

Страх и тревога - два понятия, на соотношение которых между собой существует несколько точек зрения. Большинство авторов дифференцируют тревогу и страх, признавая их «родственными» по своей природе эмоциональными состояниями.

А.И. Захаров выделяет в страхе и тревоге общий компонент в виде чувства беспокойства. В обоих понятиях отображено восприятие угрозы и отсутствие чувства безопасности [А.И. Захаров, 1986].

Но восприятие угрозы при страхе отлично от восприятия угрозы при состоянии тревоги. Эмоция страха возникает в ответ на действие угрожающего стимула. Чувство страха появляется произвольно, помимо воли, сопровождается выраженным чувством волнения, беспокойства или ужаса. Таким образом, страх определяется как аффективно заостренное восприятие угрозы для жизни, самочувствия и благополучия человека.

Разделяя понятия тревоги и страха, А.И. Захаров приводит ряд различий между данными эмоциональными состояниями. Тревога - это сигнал опасности, а страх - ответ на нее, тревога - это скорее предчувствие, а страх - уже чувство опасности, тревога обладает в большей степени возбуждающим воздействием на психику. В состоянии беспокойства с преобладанием тревоги отмечается двигательное возбуждение, ускоренный темп речи, многословность, излишняя обстоятельность в разъяснениях. В отличие от состояния беспокойства с преобладанием тревоги, для состояния беспокойства с преобладанием боязни (страха) типична медлительность, невыразительность речи, инертность мышления. Стимулы тревоги имеют общий характер, страх же имеет более определенный и конкретный характер, образуя психически замкнутое пространство. Тревога, как ожидание опасности, проецирована в будущее, страх, как воспоминание об опасности, имеет своим источником прошлый, травмирующий опыт. Тревога в большей степени рациональный (когнитивный) феномен, а страх - эмоциональный, иррациональный. Тревога - социально, а страх - инстинктивно обусловленная форма психического реагирования при наличии угрозы.

Таким образом, А.И. Захаров разводит понятия страха и тревоги, приводя в доказательство ряд различий между этими эмоциональными состояниями. Но, в то же время, указывает на то, что они имеют идентичное основание в виде чувства беспокойства. Беспокойство же в зависимости от психологической структуры личности, жизненного опыта и обстоятельств может приобретать значение как тревоги, так и страха.

Как эпизодические реакции, тревога и страх имеют свои аналогии в форме более устойчивых психических состояний: страх в виде боязни, а тревога - в виде тревожности [А.И. Захаров, 1982, 1988, 1993, 1995, 1997].

В исследованиях К. Хорни, представительницы неопрейдизма, тревожность

представлена как форма вытеснения естественной агрессии, присущей каждому человеку [К. Хорни, 1993]. Она считала, что тревожность возникает при вытеснении одной из энергий бессознательного мортидо. Вытесняя (подавляя) энергию мортидо, человек, тем самым, вытесняет естественную агрессию. Прилагая усилия для того, чтобы удержать энергию мортидо в бессознательном, человек утрачивает силы для борьбы в жизни. Впадает в состояние депрессии и угнетения. Вытесненная агрессия начинает проявлять себя в последующем состоянии тревожности. По словам К. Хорни, тревожность - самый мучительный аффект, который может быть присущ человеку всю жизнь.

Особенностью теории К. Хорни является то, что она рассматривает тревожность как один из ведущих симптомов при заболевании неврозом, отмечая, что «исходная или базальная тревожность» является источником невротизации личности. Эмоцию страха К. Хорни в составе тревожности не выделяет [К. Хорни, 1993].

Определение тревожности как эмоционального состояния человека не исчерпывается предоставленными взглядами на природу данного понятия.

Ряд авторов выделяют два основных элемента тревожности: тревожность как свойство личности, определяющее индивидуальную реакцию на фрустрацию, и тревожность как приспособительную реакцию на действие стрессовых факторов [Ханин, 1978]. Большинство авторов [J. Tylor, 1953; W. Davidson, J. Andrews, S. Ross, 1965] считают, что лица с высоким уровнем тревожности более чувствительны к эмоциональному стрессу, с трудом выходят из состояния фрустрации. При этом у них нередко наблюдаются эмоциональные нарушения невротического характера. Одни авторы определяют тревожность как хроническое состояние, не имеющее определенного выражения и возникающее в ответ на действие стресса [Н. Grinberg, 1959], другие - как «соснаваемую интенсивную боязнь или предвидение боязни» [Л.И. Божович, 1968].

В некоторых исследованиях тревожность представлена как форма адаптации организма в условиях острого и хронического стресса [Л.Е. Панин, В.П. Соколов, 1981].

Наиболее емкой и точной мы считаем трактовку Н.Д. Левитова. Он пишет, что тревожность - это «такое психическое состояние, которое вызывается неожиданными и вероятными неприятностями, неожиданностями, изменениями в привычной обстановке и деятельности, задержкой приятного, желательного и выражающегося в специфических переживаниях (опасения, волнения, нарушения покоя)» [Н.Д. Левитов, 1969].

Согласно теории, предложенной сторонниками социального научения,

существует два основных вида тревожности: ситуационная и личностная.

Личностную тревожность можно рассматривать как базовую черту личности, которая формируется и закрепляется в раннем детстве. Она проявляется в типичной, ситуационно устойчивой, реакции человека, возникающей независимо от конкретной социальной обстановки, на угрожающую его личности, или кажущуюся таковой, ситуацию. Личностная тревожность обычно не существует как отдельная черта: она оказывает негативное влияние на формирование и развитие других свойств и особенностей человека, таких, например, как мотив избегания неудачи, стремления уходить от ответственности, боязнь вступать в дискуссию с другими людьми. Следовательно, с личностной тревожностью у человека обычно связан целый комплекс других отрицательных черт [А.В. Мощенко, 1997].

Если тревожность, как черта личности, будет носить устойчивый характер, то на фоне повышенной личностной тревожности, при воздействии неблагоприятных факторов, могут формироваться черты тревожного типа акцентуации характера [А.Е. Личко, 1985; К. Леонгард, 1989].

Возникновению тревожности ребенка способствует ряд факторов: высокий уровень тревожности родителей, удовлетворенность материальным положением и жилищными условиями, удовлетворенность работой и наличие возможности потерять работу, характер семейных отношений, повышенная тревожность педагога, конституциональная предрасположенность, особенности индивидуального психофизиологического развития или сочетание этих факторов [Е.Ю. Брель, 1996]. Это сочетание обуславливает постоянную готовность к возникновению тревожных реакций, то есть тревожность воспринимается как часть собственной личности. Таким образом, тревожность в значительной степени влияет на работу всего психического аппарата личности, обуславливая проявления боязливости, легкого возникновения страхов, боязни одиночества.

Среди причин возникновения повышенной тревожности у детей выделяют внутриличностный конфликт, который представляет собой несовместимость, столкновение противоречивых отношений личности [В.Н. Мясищев, 1960; Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова, 1988]. Присущие конфликту переживания становятся источником заболевания лишь в том случае, когда они занимают центральное место в системе отношений личности, когда конфликт не может быть переработан так, чтобы исчезло патогенное переживание и был найден рациональный выход из возникшего положения. Если личность переживает конфликт внутри себя и не является источником (причиной) других типов конфликтов, то есть не «выплескивает» эмоциональное напряжение наружу, такое

состояние порождает тревожность, фрустрацию и стресс.

Если конфликт занимает центральное место в жизни ребенка, то он становится для него неразрешимым и, затягиваясь, создает аффективное напряжение, которое обостряет противоречия, усиливает трудности, повышает неустойчивость и возбудимость, углубляет и болезненно фиксирует переживания, снижает продуктивность и самоконтроль, дезорганизует волевое управление личности в целом [А.С. Спиваковская, 1988].

А.С. Спиваковская связывает тревожность, испытываемую ребенком, со стилем семейного воспитания. Автор считает, что усилению тревожности способствует повышенная родительская требовательность при недостаточном учете возможностей ребенка. Ребенок привыкает к ощущению, что он постоянно не соответствует предъявляемым требованиям, «не дотягивает» до них. Такая ситуация может возникнуть вне связи с уровнем достижений ребенка: ощущение несоответствия требованиям может возникнуть как у «отличника», так и у «среднего» ученика. Постепенно переживания ребенка могут зафиксироваться, стать устойчивой чертой личности. Если родители, чьи дети испытывают страхи, внимательно приглядятся к их привычкам, характеру, они обязательно заметят проявления такой повышенной тревожности, увидят черты тревожной личности, так как страхи характерны для поведения именно тревожных детей. Поясним механизм этой связи. Тревожный ребенок постоянно находится в состоянии повышенного беспокойства, он ощущает, что не соответствует требованиям родителей, не совсем такой, каким его хотели бы видеть. Тревожность может фиксироваться еще и потому, что наряду с завышенными требованиями, ребенок может оказаться в ситуации повышенного оберегания, чрезмерной заботы, предосторожностей. Тогда у него возникает ощущение собственной незначительности. Неуверенность ребенка возникает и при противоречивых требованиях, когда отец задает очень высокие требования, а мать склонна занижать их и все делать за ребенка. Все это повышает неспособность к самостоятельному принятию решений и усиливает чувство опасности, повышенной тревожности [А.С. Спиваковская, 1986].

Таким образом, неправильное воспитание можно рассматривать как решающий фактор, в формировании тревожных состояний у детей.

Выделяют три основных типа неправильного воспитания. Отвергающее, суть которого заключается либо в чрезмерной требовательности, жесткой регламентации и контроле, либо в недостатке контроля на почве попустительства. Гиперсоциализирующее, возникающее на почве тревожной мнительности родителей в отношении здоровья ребенка, его социального статуса и т.д. и проявляющееся в чрезмерной озабоченности будущим ребенка. Эгоцентрическое, свойственное семьям с

низким уровнем ответственности, когда ребенку навязывается представление «я большой» в качестве самодовлеющей ценности для окружающих.

Большое значение при развитии невротических симптомов играют внутрисемейные конфликты. Т.М. Мишина определяет семейные конфликты как такое обострение интерперсональных отношений в семейной группе, когда позиции, отношения, цели сторон становятся несовместимыми [Т.М. Мишина, 1976]. В результате длительно существующего конфликта, у членов семьи наблюдается снижение социальной и психологической адаптации, которое приводит к эмоциональным нарушениям, невротическим реакциям ее членов, возникновению чувства постоянного беспокойства у детей [А.С. Спиваковская, 1988].

Таким образом, дисгармония в супружеских отношениях создает неблагоприятный фон для эмоционального развития ребенка.

Так же большое влияние на формирование тревожности оказывает количественный состав семьи, а также в полной или неполной семье растет ребенок. В неполных семьях страхи чаще встречаются у тех детей, которые имеют брата или сестру, чем у единственных детей в семье. По-видимому, разведенной матери трудно эмоционально поровну «поделить» детей, что и отражается на их эмоциональном развитии. Наоборот, в полной семье, наиболее подвержены страху единственные дети в семье, которые становятся эпицентром родительских забот и тревог. Как правило, единственный ребенок находится в более тесном эмоциональном контакте с родителями и перенимает их беспокойство.

Возраст родителей так же имеет немаловажное значение для возникновения беспокойства у детей. Как правило, у молодых, эмоционально непосредственных и жизнерадостных родителей дети менее склонны к проявлениям беспокойства и тревоги. У «пожилых» родителей дети более беспокойны, что отражает тревожность самих родителей. Впитывая родительскую тревогу, они рано обнаруживают признаки беспокойства [А.И. Захаров, 1986].

Ряд авторов в своих работах отмечают, что межличностные потребности человека влияют на его эмоциональное состояние. Человек живет среди людей и в окружении других человеческих существ. И подобно потребности в еде, он испытывает потребности, которые он может удовлетворить только при наличии других людей, в общении с ними. Такие потребности называются межличностными. Они руководят поведением индивида в обществе и определяют его особенности.

Вильям Шутц выделял три основные, базальные межличностные потребности: в признании, в контроле, в принятии. Эти потребности проявляются в поведении человека по отношению к другим людям, в его чувствах к этим людям. Потребность в признании, связана

со стремлением человека, быть замечаемым другими людьми, быть значимым и ценным для них. Человеку хочется, чтобы на него обращали внимание, считались с его присутствием. На уровне чувств, потребность в признании определяется как стремление к установлению и поддержанию общего взаимного интереса между людьми. Признание означает, что человек существенно отличается от других, и он знает, что кто-то достаточно заинтересован в нем и обращает внимание на его уникальное качество. Потребность в признании проявляется в желании внимания к человеку и взаимодействии с ним. Даже отрицательное внимание может удовлетворить эту потребность. Потребность в контроле проявляется в поведении, связанном с установлением и поддержанием удовлетворительных отношений с людьми в области власти и влияния. На уровне чувств, потребность в контроле определяется как стремление к установлению и поддержанию чувства уважения, компетентности и ответственности в глазах других людей. Потребность в контроле проявляется в жажде управления, контроля власти над другими людьми и над их будущим. С другой стороны, она может выступать и в желании быть контролируемым. Прямой способ контроля - принуждение, мягкие способы - убеждение, воздействие собственным примером.

Межличностная потребность в принятии проявляется в поведении, связанном с установлением и поддержанием удовлетворительных отношений с людьми в области эмоциональной привлекательности и любви. Принятие всегда относится к диадным отношениям, к связи только двух людей. На уровне чувств, потребность в принятии определяется как потребность установления и поддержания чувства симпатии к окружающим и с окружающими. Для принятия, кроме эмоционального влечения, необходимо еще и посвящение другого человека в свои сокровенные тревоги, чувства, желания.

Перечисленные три базальные межличностные потребности предполагают установление некоего равновесия в трех областях между человеком и другими людьми. При нарушении этого равновесия у человека может возникать тревожность, либо глубокие патологические расстройства психики [А.А. Крупенин, И.М. Крохина, 1995].

Важнейшее место среди источников разнообразных психологических и личностных проблем, осложняющих развитие ребенка, занимает школа. Поэтому многими авторами уделяется особое внимание проблемам совместной деятельности педагогов и учащихся.

Некоторые авторы [Е.В. Новикова, 1987; В.А. Шустер, 1988] указывают на непосредственную связь стиля общения учителя с эмоционально гармоничным состоянием учеников.

Каждый учитель знает, что когда он стремится быть тонким, понимающим, пронзающим, когда он пытается создавать теплый психологический климат - ученики «салятся на голову». Когда же он пытается поддерживать порядок, обеспечивать уровень дисциплины - теряется контакт с детьми. Найти здесь среднюю линию поведения очень трудно. Какими же характеристиками должны обладать подобного рода отношения? По мнению А.А. Крупенина и И.М. Крохиной, необходимо, чтобы взаимоотношения между учителем и учащимися обладали: открытостью, отсутствием манипуляций при ясности цели действий обеих сторон; взаимозависимостью каждого участника педагогического процесса, в отличие от прежней, полной зависимости ученика, от преподавателя; возможностью удовлетворять основные межличностные потребности в классе [А.А. Крупенин, И.М. Крохина, 1995].

Кроме того, учитель часто занимает доминирующую позицию, подавляя познавательную активность и инициативу учащихся, рассматривая детей как обучаемые объекты, способствуя формированию и развитию школьных, дидактогенных неврозов, следствием которых является наличие высокого уровня тревожности у детей

Н. Шипковенски подробно описывает типы учителей с неправильным отношением к учащимся. При сопоставлении с данными Н.Ф. Масловой, выделяющей два основных стиля педагогического руководства - демократический и авторитарный, становится очевидным, что описываемые им (Н. Шипковенски) типы представляют собой разновидность авторитарного стиля: учитель работает не с классом в целом, а один на один с учеником, отталкивается от своих особенностей и общих шаблонов, не учитывает индивидуальности ребенка; оценка личности ребенка определяется функционально-деловым подходом и основывается на настроении учителя и непосредственном результате сиюминутной деятельности ребенка. Если педагог с демократическим стилем руководства не имеет по отношению к ребенку заведомо определенных и чаще всего негативных установок, то для учителя с авторитарным стилем руководства они типичны и проявляются в наборе стереотипных оценок, решений и шаблонов поведения, который увеличивается со стажем работы учителя. Отношения к мальчикам и девочкам, успевающим и неуспевающим школьникам у него различаются больше, чем у демократического. За внешним благополучием, часто достигаемым таким педагогом, скрываются изъяны, невротизирующие ребенка. Н.А. Березовин и Я.Л. Коломинский выделяют пять стилей отношения педагога к детям: активно-положительный, пассивно-положительный, ситуативный, пассивно-отрицательный, активно-отрицательный и показывают, как по мере перехода от первого к последнему

нарастает дезадаптация ребенка в школе [В.Е. Каган, 1984].

Таким образом, мы полагаем, что формирование и развитие тревожности у младших школьников является следствием нарушенных отношений в системе «школа - ребенок - семья».

Литература

1. Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив. - Минск, 1975. - 126 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
3. Брель Е.Ю. Социально-психологические факторы формирования тревожности у младших школьников и пути ее профилактики и коррекции: Автореф. дисс. ... канд. психол. н. - Томск, 1996.
4. Брель Е.Ю. Отношения принятия в учебном процессе в трудах К. Роджерса//Качество образования: концепции, проблемы качества, управление: Тезисы Всероссийской научно-методической конференции/Под общ. ред. А.С. Вострикова. - Новосибирск: Изд-во НГТУ, 1998. - Часть I. - 219 с.
5. Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. - М.: Медицина, 1982. - 206 с.
6. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей. - М.: Педагогика, 1986. - 110 с.
7. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. - М.: Медицина, 1988. - 248 с.
8. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. - М.: Просвещение, 1993. - 191 с.
9. Захаров А.И. Что снится нашим детям. - СПб.: Дельта, 1997. - 432 с.
10. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации//Вопросы психологии. - 1984. - № 4. - С. 89-95.
11. Крупенин А.А., Крохина И.М. Эффективный учитель. - Ростов на Дону : Феникс, 1995. - 480 с.
12. Левитов Н.Д. Психическое состояние беспокойства, тревоги//Вопросы психологии. - 1969. - № 1. - С. 38-45.
13. Леонгард К. Акцентуированные личности. - Киев: Вища школа, 1989.
14. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. - Л.: Медицина, 1985.
15. Мишина Т.М. Семейные конфликты и семейная психотерапия//Психологические проблемы психогигиены, профилактики и медицинской деонтологии. - Л., 1976.
16. Мощенко А.В. Конфликтология. - М.: СГУ, 1997. - 56 с.
17. Мясисев В.Н. Личность и неврозы. - Л.: Медицина, 1960.
18. Новикова Е.В. Особенности общения и проявления школьной дезадаптации у младших школьников и подростков//Общение и формирование личности школьника. - М., 1987.

19. Новикова Е.В., Кочубей Б.И. Эмоциональная устойчивость школьника. - М.: Знание, 1988.

20. Панин Л.Е., Соколов В.П. Психосоматические взаимоотношения при хроническом эмоциональном напряжении. - Новосибирск: Наука, 1981. - 178 с.

21. Прихожан А.М. Детский вариант шкалы явной тревожности (CMAS)/Иностранная психология. - 1997. - № 8. - С. 64-67.

22. Спиваковская А.С. Как быть родителями. - М.: Педагогика, 1986.

23. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. - М.: МГУ, 1988. - 200 с.

24. Фрейд З. Методика и техника психоанализа. - Минск: Беларусь, 1991.

25. Ханин Ю.Л. Исследование тревоги в спорте//Вопросы психологии. - 1978. - № 6. - С. 94-106.

26. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. - М.: Просвещение, 1993.

27. Шустер В.А. Влияние поведения учителя на поведение младших школьников//Педагогическое взаимодействие: психологический аспект. - М., 1990.

28. Davidson W., Andrews J., Ross S. Effect of stress and anxiety on continuous high speed color namig//J. Exper. Psychol. - 1965. - V. 52. - P. 13-17

29. Grinberg H. Personality//Ann. Review Psychol. - 1959. - V. 10. - P. 18-31

30. Tylor J. A personality scale of manifest anxiety//J. Abnormal. Soc. Psychol. - 1953. - V. 42. - P. 285-290.

PROBLEMS of DEVELOPMENT of UNEASINESS at the YOUNGER SCHOOLBOYS

E.J. Brel', S.V. Gajduk (Kemerovo)

The summary: The extensive analysis of the literature on problems of development of uneasiness and formation of fears at early stages of development is carried out (spent). Their terminological differentiation is carried out. Is talked the external forms of display of an alarm and fear. The questions of personal and situational uneasiness are discussed, as which reasons the various factors refer to as: morphological predisposition, feature of development etc. The consequences of display of uneasiness are found out. As the major factors of formation of uneasiness in children's age are considered a situation in family and school.

Key words: Uneasiness, fear, alarm, anxiety, affect, conflict, family, predisposition.

КОРРЕКЦИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ РИГИДНОСТИ И ДЕПРЕССИВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКАМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.

В.Ф. Гарманова (Бийск)

Аннотация: Изучаются особенности проявления психической ригидности и активности у нормативных детей и подростков с задержками психического развития (ЗПР). На основании полученных данных, строится коррекционная программа, основывающаяся на концептуальных положениях когнитивно-поведенческой психологии. Проводится поведенческий анализ, определяются цели коррекции и коррекционные мероприятия, направленные на преобразование иррациональных мыслей и установок, а также - навыков выхода из кризисных ситуаций.

Ключевые слова: Психическая ригидность, нормативный подросток, задержка психического развития (ЗПР), школьная адаптация, активность, депрессия, иррациональная мысль, дезадаптивное поведение.

Проблема здоровья детей в нашей стране представляется весьма актуальной.

Свое исследование мы проводили в школах г. Бийска, Алтайского края. Выборка составила двести учащихся 5-х и 6-х классов. На начальном этапе нас интересовали особенности проявления психической ригидности у нормативных детей и у подростков с задержками психического развития (ЗПР) в контексте их адаптации к школе. Результаты показали, что уровень психической ригидности у подростков с задержками психического развития значительно выше, чем у нормативных подростков (достоверность различий $p < 0.05$).

Подростки с задержками психического развития труднее адаптируются к школе, у них более выражены, по сравнению с нормативными, депрессивные тенденции, тревожность, агрессивность.

На втором этапе своего исследования мы провели коррекционную работу, направленную на уменьшение психической ригидности и отрицательных характеристик дезадаптивного поведения. Коррекционная программа в основном базировалась на технологиях когнитивно-поведенческой терапии.

В данной статье мы расскажем о том, как строилась коррекционная работа с подростками