



Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
Факультет психологии
Кафедра теоретической и прикладной психологии

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ
СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ
В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ**

Магистерская диссертация
по направлению 44.04.02. Психолого-педагогическое образование
код, направление

Направленность программы бакалавриата/магистратуры

«Психология безопасности личности»

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ЗФ-310/133-2-1
Горнякова Т.Н.

Научный руководитель:
к.псих.н., доцент кафедры ТиПП
_____ Шаяхметова В.К.

Работа _____ к защите
рекомендована/не рекомендована

« ___ » _____ 20__ г.
зав. кафедрой _____
(название кафедры)
_____ ФИО

Челябинск, 2016 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Коррекция ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе как психолого-педагогическая проблема	
1.1. Проблема ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях.....	10
1.2. Психологическая характеристика проявлений ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе.....	16
1.3. Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе.....	27
Выводы по первой главе.....	41
Глава II. Организация исследования ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе	
2.1. Этапы, методы и методики исследования.....	42
2.2. Анализ и интерпретация результатов констатирующего этапа эксперимента.....	48
Выводы по второй главе.....	55
Глава III. Опытное-экспериментальное исследование коррекции ситуативной тревожности в период адаптации первоклассников к школе	
3.1. Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности в период адаптации первоклассников к школе.....	56
3.2. Анализ результатов формирующего этапа эксперимента.....	59
3.3. Психолого-педагогические рекомендации для педагогов и родителей по коррекции ситуативной тревожности у первоклассников в период адаптации к школе и технология внедрения результатов исследования в практику.....	69
Выводы по третьей главе.....	76
Заключение.....	78
Список использованной литературы.....	81
Приложения.....	90

ВВЕДЕНИЕ

Психологическое здоровье, которое во многом определяется психологической культурой личности, выступает в качестве одного из основных факторов социальной успешности человека. Отсутствие в обществе психологической культуры существенным образом влияет на возникновение многих проблем современной общественной жизни, в результате чего ребенок с момента рождения может попасть в «зону риска» - риска не стать человеком. Поэтому так важно своевременно выявлять и исправлять путем психологической коррекции различные проявления психологических нарушений с раннего детства.

Воспитание здорового поколения Президент Российской Федерации В.В. Путин обозначил в качестве стратегической задачи государства. Поддерживая главу государства, Министр образования и науки Российской Федерации О.Ю. Васильева отмечает, что вопрос охраны здоровья детей в школе является педагогической обязанностью, начиная от того, как ребенок сидит, сколько времени он бывает на свежем воздухе и как снимает стрессовую нагрузку.

Профилактику школьных стрессов необходимо проводить уже с момента поступления ребенка в школу – чрезвычайно ответственного момента не только для него самого, но и для его родителей. В рассматриваемый период ребенок постоянно подвергается разным нагрузкам, связанным с социально-психологическими переменами в его жизни – новыми контактами, новыми отношениями, новыми обязанностями, приобретением новой социальной роли – роли «ученика». В школе вместо привычной игры первоклассник вынужден систематически заниматься умственным трудом. Все эти факторы нередко приводят к возникновению школьной ситуативной тревожности.

В таких условиях становится важным правильная организация первого этапа пребывания ребёнка в школе: адекватная ситуации линия поведения

сопровождающих первоклассника взрослых – учителей и родителей, доступность и своевременность психологической поддержки в критических для ребенка ситуациях. Ситуативная тревожность, связанная с адаптацией первоклассников к школе, – занимает особое место среди его негативных переживаний, снижает работоспособность, продуктивность деятельности, влечет трудности в общении.

К проблеме тревожности приковано внимание ряда психологов и педагогов, ей посвящено множество научных трудов (Н.Е. Аракелов, Н. И. Аркаева, А.В. Басов, В. И. Долгова, А.И. Захаров, Н.Н. Лаврентьева, Е. Е. Лысенко, И. П. Ордина, А.М. Прихожан, Е.И. Савина, З. Фрейд, и др.)

Несмотря на достаточную научную исследованность обозначенной проблемы, количество тревожных первоклассников в школе не уменьшается, а в некоторых случаях – даже имеет тенденцию к увеличению. Динамика общественной жизни обуславливает увеличение числа стрессовых ситуаций, а, значит, и повышение уровня ситуативной тревожности обучающихся. Проблема усугубляется тем, что нередко родители, педагоги начальной школы и иные значимые взрослые, зная о возникших трудностях, не придают этому особого значения, полагая, что с разрешением конкретной ситуации исчезнет и ситуативная тревожность первоклассника. В то же время пребывание первоклассников в состоянии тревожности сказывается и на их физическом и психическом здоровье, и на процессе формирования личности. Результатом этого является появление различных невротических расстройств у детей.

Закрепляясь в процессе становления характера, ситуативная тревожность влечет формирование заниженной самооценки. У тревожных первоклассников нередко трудности с адаптацией к школе, они постоянно находятся в подавленном настроении, у них затруднены контакты с окружающим миром. У некоторых адаптация не наступает совсем, что может привести к серьезным последствиям (в отдельных случаях ребенок не способен получить полноценное образование и найти свое место в жизни).

Поэтому актуальным вопросом, которые в числе первоочередных стоит перед педагогами и школьным психологом, является вопрос оказания своевременной помощи первоклассникам, которые испытывают тревожные переживания в начале учебной деятельности, создание для них таких условий воспитания и обучения, которые позволяют способствовать их адаптации.

Поэтому проблема ситуативной тревожности, возникающая еще в период адаптации в школе, нуждается в скорейшем разрешении, иначе в будущем возникнет угроза формирования поколения неуверенных, тревожных, абсолютно неспособных адаптироваться к современной жизни людей.

Вышесказанное обозначило противоречие между:

- достаточным количеством научных трудов и практических разработок по обозначенной проблеме и ее нерешенностью на теоретическом и практическом уровнях;

- пониманием школьной ситуативной тревожности как следствия дезадаптации учащихся первого класса и неисследованностью обратной стороны этой взаимозависимости, то есть возможности влияния ситуативной тревожности на адаптацию первоклассников к школе.

Отмеченные противоречия определили проблему исследования, которая является традиционно актуальной для каждого нового поколения первоклассников, поэтому представляет для нас интерес.

Цель: теоретически изучить и экспериментально проверить эффективность психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у первоклассников в период адаптации к школе.

Объект: ситуативная тревожность первоклассников.

Предмет: психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе.

Гипотеза: психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе будет более результативной, если реализовать психолого-педагогическую программу

коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе.

Для достижения цели и проверки гипотезы в процессе исследования необходимо решить следующие задачи:

1) На основе анализа научной литературы рассмотреть проблему ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях.

2) Выявить особенности адаптации первоклассников к обучению в школе.

3) Разработать модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе.

4) Провести экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе и проанализировать его результаты.

5) Разработать психолого-педагогические рекомендации для педагогов и родителей по коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе.

6) Внедрить результаты проведенного исследования в общеобразовательную практику.

Методы исследования:

- теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, количественный и качественный анализ результатов экспериментального исследования, моделирование, интерпретация эмпирических данных;

- эмпирические: формирующий эксперимент, констатирующий эксперимент, тестирование, включающие в себя проведение следующих методик: Тест школьной тревожности М. Филипса; Тест тревожности Р.Тэмбла, М. Дорки, В. Амена; методика оценки показателей процесса социализации школьников «Опросник ААА (активности, адаптивности, автономности) Е.Н. Корнеевой, М.И. Рожкова»; методика Н.Н. Тарасенковой

и Л.М. Ковалевой «Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников к школе»;

- методы математической статистики, которые применялись для анализа данных, полученных эмпирическим путем в ходе исследования. Для проверки достоверности был использован критерий Т Вилкоксона.

Исследование проводилось на базе филиала МАОУ СОШ № 24 г. Челябинска. В нём приняло участие 50 первоклассников (6-7 лет) на констатирующем этапе и 19 первоклассников на формирующем этапе.

Теоретическая значимость работы заключается в систематизации материалов, которые могут быть использованы при изучении вопроса о роли ситуативной тревожности в процессе адаптации к школе первоклассников; обосновании модели психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников в процессе адаптации к школе.

Практическая значимость исследования состоит во внедрении в образовательный процесс программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период их адаптации к школе, включающей психокоррекционные технологии игротерапии, релаксации и психогимнастики; материалы исследования могут быть применены педагогами-психологами, педагогами в практике работы с первоклассниками, а также студентами психолого-педагогического направления в период профессиональной подготовки.

Научная новизна исследования состоит в уточнении характеристики ситуативной тревожности первоклассников в период их адаптации к школе; моделировании психолого-педагогической коррекции первоклассников с учетом периода их адаптации к школе с применением целеполагания методом «дерева целей».

Этапы исследования. Магистерская диссертация выполнялась в течение 2014 - 2016 годов.

На первом, теоретическом этапе (сентябрь 2014 - май 2015 г.г.) была выбрана тема диссертации, обоснована ее актуальность, разработана

концепция исследования, составлен библиографический список, изучена научная литература по теме.

На втором, экспериментальном этапе (июнь 2015 - май 2016 г.г.) разработаны констатирующий, формирующий, итоговый этапы эксперимента. Осуществлялся сбор экспериментального материала на всех этапах эксперимента.

На третьем, обобщающем этапе (июнь 2016 – ноябрь 2016 г.г.): производилась обработка результатов исследования, их литературное оформление, определение направлений дальнейшего исследования.

Положения, выносимые на защиту.

1. Ситуативная тревожность первоклассников может способствовать школьной дезадаптации, оказывая негативное влияние на психоэмоциональное, соматическое состояние и учебную успеваемость первоклассников.

2. Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников прогнозирует повышение показателей их адаптации к школе.

3. Коррекция ситуативной тревожности первоклассников возможна с помощью специально разработанной психолого-педагогической программы созданной с учетом периода адаптации к школе и включающей психокоррекционные технологии игротерапии, релаксации и психогимнастики.

Апробация результатов исследования. Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась путем выступления на заседаниях методического объединения учителей начальных классов МАОУ СОШ № 5 г. Ханты-Мансийск, участия автора в аналитической дискуссии на тему: «Системный подход как метод познания психофизиологических, психологических и педагогических процессов» в рамках VI сессии отраслевого психологического Конгресса МАНВО (Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2014, эл. адрес:

http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/734/Resolution_6_Internet.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ».

Опубликованность результатов исследования. Материалы диссертационного исследования опубликованы в 2 работах «Влияние школьной тревожности на адаптацию первоклассника» (статья) и «Психолого-педагогические технологии коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе» (статья).

Надежность и достоверность данных, полученных в работе, обеспечивается применением методик, адекватных цели и объекту исследования, методического аппарата психологической науки, качественным анализом эмпирического материала.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, включающих 9 параграфов, заключения, списка использованной литературы и приложений. Объем диссертации без учета приложений составляет 93 страницы.

ГЛАВА I. КОРРЕКЦИЯ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Проблема ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях

Понятие тревожности нельзя отнести к числу малоисследованных: упоминания о ней присутствуют во многих психологических теориях с момента введения данного термина З. Фрейдом (1927) в своей работе «Страх». С этого времени среди исследователей проблемы тревожности не утихают споры о ее сущности как устойчивого образования личности, о причинах, породивших тревожность, и ее формах, о соотношении тревожности и страха. В качестве предметом научных дискуссий нередко выступает психологическая природа феномена тревожности. Анализ психолого-педагогической литературы показывает неоднозначность определения исследователями как самой категории «тревожность», так и условий ее возникновения, несмотря на то, что многие ученые сходятся о мнении о необходимости дифференцированного рассмотрения данного термина как ситуативного явления и как личностной характеристики с учетом переходного состояния, и его динамику.

Так, по мнению Р.С. Немова, тревожность выражается через «свойство личности, предрасполагающее к возникновению реакции тревоги, к восприятию широкого круга объективно безопасных ситуаций как угрожающих» [53, с.154].

А. М. Прихожан разграничивает понимания тревожности как эмоционального состояние личности, как ее устойчивого свойства, черты личности или темперамента, понимая под тревожностью «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности» [61, с. 128].

У Г.С. Абрамовой тревожность выражается через «состояние напряженности» [1, с. 21-22].

Итак, психологи разграничивают тревожность как свойство личности, ее устойчивая черта (личностная тревожность), и тревожность как ее эмоциональное состояние (ситуативная тревожность).

В контексте настоящего исследования и с учетом сказанного, тревожность рассматривается нами как ситуативное явление, которое связано с адаптацией первоклассников к школе. Вообще, определенный уровень тревожности является естественной и обязательной особенностью личности, которая вовлечена в активную деятельность. Тревожность имеет тесную связь с личностной оценкой своего состояния и выступает для человека как существенный компонент самоконтроля и самовоспитания. Каждая личность обладает оптимальным или желательным уровнем тревожности, определяемым как «полезная тревожность».

Спилбергер определяет ситуативную тревожность как «эмоциональную реакцию», выраженную через мрачные предчувствия, субъективные ощущения напряженности, нервозности, беспокойство и сопровождающуюся активизацией вегетативной нервной системы.

Сходное понимание ситуативной тревожности встречается и у Ю.Л. Ханина [Цит. по: 3, с. 18], который данное эмоциональное состояние (реакцию) характеризует следующими признаками:

- интенсивностью (колебание величины ситуативной тревожности исходя из множества факторов);
- изменчивостью во времени (появление эмоционального дискомфорта связано с конкретной ситуацией);
- наличием неприятных переживаний напряженности, озабоченности, беспокойства, опасения;
- выраженной активацией вегетативной нервной системы

О.В. Яковлева [82, с. 134], называя в качестве субъективно переживаемых эмоций, характерных для ситуативной или реактивной

тревожности, напряжение, беспокойство, озабоченность, нервозность, указывает, что «личности, относимые к категории высоко-тревожных, склонны находить угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций, и реагируют весьма напряженно».

Проблему происхождения ситуативной тревожности разрабатывала Л.И. Божович [5, с. 162], относя к характеристикам процесса онтогенетического развития личности формирование системных новообразований психики, включая новообразования аффективно-потребностной сферы. Среди специфических черт таких новообразований ученый называет наличие побудительной силы и собственной логики развития. Л.И. Божович [5, с. 162] утверждает, что тревожность, выступая в качестве сигнала об опасности, способствует привлечению внимания личности к вероятным трудностям, препятствиям, проблемам в достижении цели, которые содержит ситуация, позволяя мобилизовать силы, достигая посредством этого наилучшего результата». Поэтому в качестве необходимого элемента для эффективного приспособления к действительности (адаптивная тревога) рассматривается нормальный (оптимальный) уровень тревожности. Более того, наличие определенного уровня тревожности является естественной и обязательной характеристикой активной деятельности личности.

Н.Г. Блинова [7, с. 8] в своем исследовании приходит к выводу о том, что в результате смены социальных отношений (что характерно для периода поступления в школу) у ребенка возникают значительные трудности. При этом именно в период обучения в школе закладываются основные свойства и личностные качества ребенка, от которых в большинстве своем зависит все его последующее развитие. Но в связи с отсутствием близких для ребенка людей, изменением окружающей обстановки, привычных условий и ритма жизни, ребенок пребывает в тревожном состоянии, обуславливающем его эмоциональную напряженность. Описанное психическое состояние тревожности Н.Г. Блинова обозначает как «генерализованное ощущение

неконкретной, неопределенной угрозы» [7, с. 9], указывая, что возникает состояние ожидания надвигающейся опасности, которое в сочетании с чувством неизвестности пугают ребенка, который не может объяснить сути своих опасений.

Следует заметить, что чувство тревоги является неизбежным сопровождением учебной деятельности школьника в любой, даже самой идеальной школе, и во многом обуславливает поведение субъекта. Более того, осуществление активной познавательной деятельности не может не сопровождаться тревогой. Закон Йеркса-Додсона гласит, что оптимальный уровень тревожности способствует повышению продуктивности деятельности, а, значит, ситуативная тревожность не всегда является негативным состоянием. В некоторых случаях именно тревога, обусловленная конкретной ситуацией, является причиной мобилизации потенциальных возможностей личности [43, с. 38]. Так, в последнюю ночь перед экзаменом человек может запомнить гораздо большее количество материала, чем в обычном, спокойном состоянии. С учетом этого тревога может быть разделена на две группы:

- мобилизующая тревога дает человеку дополнительный импульс, силы, возможности;
- расслабляющая тревога практически парализует человека, не позволяя ему сконцентрироваться на решении проблемы.

Г.Ш. Габдреева [14, с. 47] справедливо замечает, что от того, каков стиль воспитания ребенка в детском возрасте, в большинстве своем зависит, какой из названных видов тревоги будет испытывать человек чаще. Ребенок, убежденный в своей беспомощности, в большинстве случаев переживает расслабляющую тревогу; ребенок, нацеленный на достижение успеха путем преодоления препятствий, чаще будет испытывать мобилизующую тревогу.

Итак, тревога в адекватном количестве – необходимый и обязательный элемент личностного развития. В целях плодотворной работы, гармоничного полноценного развития личности определенный уровень ситуативной

тревожности (не изнуряющий человека, а создающий тонус его деятельности) выступает естественной и обязательной особенностью активной деятельной личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности, выражаемой термином «полезная тревожность».

Н.А. Бочева [9, с. 88] указывает, что описанный вид тревожности выполняет адаптивную функцию жизнедеятельности организма, «не парализует человека, а, наоборот, мобилизует его на преодоление препятствий и решение задач, поэтому ее называют конструктивной. ...Важнейшее качество, определяющее тревогу как конструктивную, – это умение реализовать тревожную ситуацию, спокойно, без паники разобраться в ней. С этим тесно связано умение анализировать и планировать собственные поступки». Существенным элементом самоконтроля и самовоспитания выступает оценка личностью своего состояния.

Сама ситуация познания чего-то нового, ранее не известного, необходимость приложения усилий для решения школьной (учебной или внеучебной) задачи, всегда таит в себе неопределенность, противоречивость, и как следствие – повод для тревоги. Полностью нивелировать это состояние можно, лишь устранив все трудности познания, что нереально, да и не нужно.

Дезорганизующим влиянием на учебную деятельность обладают частые или интенсивные тревожные состояния ребенка, свидетельствующие о замедлении или нарушении процесса школьной адаптации. Это обуславливает придание особой важности проблеме изучения природы ситуативной тревожности и ее влияния на когнитивное и личностное развитие первоклассника, которая вызвана вхождением детей в новую для них социальную ситуацию развития и освоением нового вида деятельности – учения [6, с. 7].

У психологов сложилось убеждение в том, что повышение уровня ситуативной тревожности выступает как субъективное проявление

неблагополучия личности. Повышение уровня ситуативной тревожности у ребенка является свидетельством его недостаточной эмоциональной приспособленности к тем или иным социальным ситуациям, следствием чего является общая установка на неуверенность в себе.

Дети, не приобретшие до момента поступления в школу необходимого опыта взаимодействия со взрослыми и сверстниками, неуверенные в себе, опасаящиеся не оправдать ожиданий окружающих, испытывают трудности при адаптации к школе, и в частности – страх перед педагогом, в основе которого лежит боязнь сделать ошибку, сказать глупость, показаться смешным. В большей степени такие дети боятся отвечать у доски, где в полной мере проявляется их незащищенность.

Помимо непосредственно школьных, учебных страхов, в определенных случаях школьная ситуативная тревожность обусловлена конфликтами со сверстниками, страхом проявления физической агрессии с их стороны. Такое эмоциональное состояние присуще эмоционально чувствительным социокультурно и педагогически запущенным детям. Эти страхи, принимая затяжной характер, могут вызвать у ребенка ощущение бессилия, неспособность справиться со своими эмоциями, контролировать их.

Итак, для ситуативной тревожности как психологического состояния характерны субъективно переживаемые эмоции: напряжение, беспокойство, нервозность, возникающие как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию. Повышенная ситуативная тревожность, которая обусловлена страхом возможной неудачи, отрицательной оценки со стороны окружающих, выступает как приспособительный механизм, повышающий ответственность индивидуума перед лицом общественных требований и установок [51, с. 108].

Для целей настоящей работы укажем, что под ситуативной тревожностью будем понимать эмоциональное состояние первоклассника в период адаптации к школе, выраженное в субъективных ощущениях

напряженности, нервозности, беспокойства и сопровождающуюся активизацией вегетативной нервной системы.

Подводя итог параграфу, отметим, что положительное обучение первоклассника в школе возможно лишь при условии более или менее систематического переживания тревоги относительно событий школьной жизни. Но длительность и интенсивность этих переживаний не должна превышать индивидуальной для каждого школьника «критической точки», по достижении которой тревожность начинает оказывать дезорганизирующее, а не мобилизирующее влияние.

1.2. Психологическая характеристика проявлений ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе

Прежде, чем перейти к психологической характеристике проявлений ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе, определим термин «адаптация» применительно к рассматриваемой проблеме.

Поскольку в первые учебные недели может закладываться основа для наличия в последующем слабой успеваемости, ряд исследователей (М. М. Безруких, Л. И. Божович, А. Л. Венгер, Л. А. Венгер, И. В. Дубровина, С. П. Ефимова, И. А. Коробейников, Н. Г. Лусканова, Р. В. Овчарова, Д. Б. Эльконин) значительное внимание уделяют проблеме школьной готовности и ее связи с адаптацией первоклассника к обновленным условиям систематического воспитания и обучения в коллективе сверстников. В большинстве работ названных авторов констатируется, что плохо адаптированные к обучению учащиеся обладают следующими личностными свойствами: «неспособность к обобщению, слабая осознанность мыслительной деятельности; инертность, косность, пассивность, подражательность ума, явное несоответствие между уровнем интуитивно-практического и словесно-логического мышления» [11, с. 92].

И.А. Милославова определяет адаптацию как «естественное состояние человека, проявляющееся в приспособлении (привыкании) к новым условиям жизни, новой деятельности, новым социальным контактам, новым социальным ролям» [Цит. по: 23, с. 27]. Значение адаптации в процессе вхождения первоклассников в непривычную для них среду И.А. Милославова видит в том, что «от благополучности ее протекания зависит не только успешность овладения учебной деятельностью, но и комфортность пребывания в школе, здоровье ребенка, его отношение к школе и учению».

Г.С. Абрамова [1, с. 169] адаптацию к школе определяет как перестройку «познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребёнка при переходе к систематическому организационному школьному обучению. Благополучное сочетание социальных внешних условий ведёт к адаптированности, а неблагоприятное – к дезадаптации». Исходя из такого понимания адаптации, ее можно рассматривать как ориентировочную деятельность, которая заключается в том, что «субъект производит обследование ситуации, содержащей в себе элемент новизны, подтверждает или изменяет смысловое и функциональные значения ее объектов, примеривает и видоизменяет свои действия, намечает для них новый или обновленный путь; далее, в процессе исполнения, приходится активно регулировать ход действий по этим несколько измененным и, следовательно, несколько обновленным, но условно еще не закрепленным значениям объектов» [2, с. 148].

В этой связи английский психолог К. Э. Изард [29, с. 216] утверждает, что для ориентирования субъекта в затруднительных ситуациях важны все формы психической деятельности, а не только и не столько познавательные и интеллектуальные. Возникновение этих различных форм обусловлено тем, что обстоятельства, в которых оказывается личность, имеют существенные различия, в частности – существенна разница между задачами и средствами их решения. Такое понимание влияния проблемных ситуаций на развитие позволяет рассматривать ситуативную тревожность как проявление

временной дезадаптации, которая мобилизует психологические сигналы и способствует лучшей адаптации первоклассников к новым условиям жизни. Однако это утверждение будет соблюдаться лишь в случае нормального уровня ситуативной тревожности.

Ее психологические проявления у первоклассников в период адаптации к школе связаны с тем, что данный переходный период меняет в целом всю иерархию притязаний ребенка на признание. В период перехода к школьному обучению первоклассник становится полностью зависимым от социума.

Главная особенность семилетнего возраста, когда ребенок поступает в первый класс, – связана с переходом его от одной формы жизнедеятельности к другой, т. е. этот этап, по мнению ряда психологов, можно отнести к критическому периоду развития. С началом школьной жизни ребенок приобретает внутреннюю позицию школьника. Социальное пространство его личности «определяется значениями и смыслами обязанностей и прав, которые он по-прежнему усваивает в обыденной жизни, а также значениями и смыслами обязанностей и прав, которые открываются ему в школьной жизни» [22, с. 95].

Согласно теории критических периодов детского развития, представленной работами Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и других, каждый переходный (или критический) этап является результатом перестройки социальной ситуации развития.

Социальная ситуация развития определяется С.Д. Смирновым [74, с. 120] как «особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для каждого возрастного этапа и обуславливает и динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, и новые, качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу». Представленное определение содержит два фактора, которые определяют момент развития: изменение социума, его объективные характеристики, и ребенок с

собственными субъективными переживаниями этих изменений в форме тревожности.

Закономерности возрастного развития первоклассников оказывают влияние на проявления ситуативной тревожности в период адаптации к школе. Социум для первоклассника проявляется с новой, «официальной», стороны в отличие от дошкольного периода жизни, когда он был привычным, «домашне-семейным», т.е. в новой ситуации развития социум может выступать для первоклассника в определенном смысле тревожным и угрожающим [74, с. 126].

А.М. Прихожан [61, с. 121] говорит о том, что тревожные первоклассники характеризуются следующими особенностями:

- сравнительно высоким уровнем обучаемости. Однако при этом такой ребенок может считаться неспособным или недостаточно способным к обучению;

- неспособность первоклассников к выделению в работе основной задачи, сосредоточения на ней. Для таких школьников свойственны попытки осущетвлять контроль одновременно всех элементов задания;

- отказ от дальнейших попыток найти решение в случае неудачной первой попытки. Причинами неудачи первоклассник объясняет отсутствием у себя всяких способностей, в то время как он просто не умеет решать конкретные задачи;

- непредсказуемость поведения на уроке: абсолютно верные ответы на вопросы чередуются с полным молчанием или ответами наугад, в том числе, нелепыми. При ответе речь может быть сбивчивой, иногда – слишком громкой, иногда – еле слышной, сопровождаемой жестикуляцией. Обозначенные особенности никак не связаны с тем, насколько хорошо ребенок знает урок.

- усиление странностей в поведении при указании тревожному первокласснику на его ошибку, потеря всякой ориентации в ситуации, непонимание того, как нужно себя вести.

Ситуативная тревожность первоклассников в период адаптации к школе проявляется в том, что вместе с повышенными обязанностями, которые не всегда могут быть выполнены в силу самых разных причин, первоклассник получает и новые права, которыми не всегда может воспользоваться. Поэтому на данном переходном этапе развития высока вероятность первого неудачного опыта школьной жизни, устойчивой фиксации неуспеха. Переживание первоклассниками несоответствия групповым стандартам и нормам школьного поведения сопровождаются чувством вины, что может в дальнейшем выливаться в различные виды социальных страхов [55, с. 123].

Нередки случаи, когда первоклассники испытывают панический страх перед ошибками при подготовке уроков. Во многом, это проблема родителей, которые педантично проверяют домашнее задание и драматично относятся к ошибкам. Даже при отсутствии физического наказания ребенка за ошибки, психологическое наказание все равно присутствует. Отметка на начальном этапе школьного обучения является не просто оценкой конкретного результата деятельности первоклассника, а субъективно воспринимается им как оценка всей его личности. Ребенок понимает: «Я плохой, потому что я плохо учусь», что влечет возникновение неразрешимого внутреннего конфликта, сопровождающегося чувством неопределенности, неуверенности в себе и различными страхами.

По мнению Н.Я. Семаго, М.М. Семаго [72, с. 112], типичным для первоклассников проявлением ситуативной тревожности является страх «быть не тем», т.е. боязнь не соответствовать общепринятым нормам, ожиданиям со стороны значимых лиц. В этом страхе отражается возрастной уровень самосознания, который связан с новой позицией – позицией школьника, что соотносится с научными выводами о кризисе самосознания в данном возрасте.

Возникающее параллельно со страхом «быть не тем» постоянное напряжение первоклассника вызвано опасением не оправдать ожидания и требования взрослых, утратить их расположение, получить отрицательную

оценку, быть наказанным и отвергнутым в микросоциуме. Этот страх зачастую сопровождается скованностью и чрезмерным напряжением при ответах на вопросы с места, ответах у доски, общении с незнакомыми людьми, выполнении ответственных заданий, включая контрольные. Наибольшие трудности первоклассник испытывает в связи с началом какой-либо деятельности, необходимостью выбора одного из решений, поскольку охватывающее его волнение затрудняет возможность сосредоточения, влечет совершение излишних действий, нарушение ритма речи и способности логически мыслить. В последующем это может привести к появлению застенчивости, чувству стыда, вины, опасению позора и социального неприятия [33, с. 137].

Рассматривая психологические характеристики проявлений ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе, Б.А. Бугрименко, А.Л. Венгер, К.Н. Поливанова [11, с. 21] всех первоклассников разделяют на две группы – подготовленные и неподготовленные к школе. Среди неподготовленных авторы выделяют наряду с «коммуникативным» и «игровым» типами учащихся «псевдоучебный» тип, для которого характерно формально-исполнительское отношение к обучению, низкий уровень самостоятельности и интеллектуальная пассивность. Повышенная ответственность, фиксация первоклассников на формальных сторонах школьной жизни влечет их ситуативную тревожность и нередко приводит к неврозам. Впоследствии первоклассник может оказаться социально изолированным в классе, он отчуждается от группы, стремится к замкнутости, что может привести к одиночеству.

Первоклассники с повышенным уровнем ситуативной тревожности испытывают болезненно ощутимые недомогания, скуку, их самооценка занижена. Во всех делах и начинаниях они ждут лишь неуспеха, стараются остаться незамеченными. Они очень ранимы, застенчивы, робки, повышено тревожны, предпочитают слушать других, оставаясь в тени. Случайное

отрицательное замечание учителя еще больше усугубляет отсутствие веры в себя, в собственные силы.

Важное для целей настоящего исследования положение содержится в трудах И.Л. Левиной [40, с. 34], которая отмечает, что первоклассники, которые не уверены в своих возможностях, «оказываются очень чувствительными к одобрению, ко всему тому, что повышает их самооценку, поднимает их в собственных глазах. В том случае, если дети не находят должной и своевременной поддержки со стороны взрослых, то наблюдается следующее защитное поведение: одни замыкаются, отчуждаются, другие погружаются в мир фантазий, придумывают друзей, пытаются разрешить свои проблемы хотя бы в сказочной форме».

Вчерашний дошкольник вынужден не только дома, но и в классе быть послушным, выполнять установленные правила, что приводит к появлению новой модели поведения, которая связана с усугублением некоторых эмоциональных проявлений: первоклассник становится вялым, замкнутым в себе и своих проблемах, настороженным и робким; он может тихо плакать, редко смеяться, неуверенно улыбаться. Основными формами их поведения становятся стеснительность и застенчивость.

Все вышеназванные эмоции входят в диапазон проявления модели поведения, связанной с социальной дезадаптированностью. Эта модель поведения у тревожных первоклассников проявляется следующим образом: возникают трудности в школьном общении, определяющиеся отрицательными эмоциями – застенчивостью, робостью, смущением, излишней сдержанностью, боязнью и неумением представить себя [45, с. 53].

В качестве психологических причин этого можно назвать низкий уровень функциональной готовности, выраженный в несоответствии степени созревания определенных мозговых структур, нервно-психических функций основным задачам школьного обучения. Школьная незрелость, обусловленная ситуативной тревожностью, выражается в низком уровне развития тонкой

моторики, скоординированности системы «глаз – рука», шаблонность в деятельности и поведении и др. [56, с. 111].

Р.В. Овчарова [55, с. 58] среди факторов, способствующих адаптации первоклассников к школе, выделяет определенный уровень умственного и эмоционально-волевого развития, планирование деятельности, осуществление самоконтроля, положительное отношение к учению.

Ситуативная тревожность в период адаптации к школе для многих детей может быть связана с тем, что они не получили полноценного, соответствующего возрасту развития в дошкольном детстве. А.В. Микляева, П.В. Румянцева [47, с. 68] выделяют следующие группы основных трудностей такого рода:

- режимные трудности (вызванные низким уровнем произвольности, саморегуляции, организованности);
- коммуникативные трудности (обусловленные небольшим опытом общения со сверстниками);
- проблемы во взаимоотношениях с учителем;
- проблемы, связанные с изменением в семейной обстановке.

Итак, сложная адаптация к школе у первоклассников тесно связана с рядом их личностных особенностей: их неуверенность в себе и своих действиях обязательно сопряжена с повышенной чувствительностью к социальным оценкам любого рода. Первый неудачный школьный опыт сопровождается чувствами стыда, застенчивости и вины, что, в конце концов, приводит к устойчивой их фиксации. В дальнейшем у таких детей закрепляется определенная модель поведения [30, с. 56].

Одной из главных особенностей внутреннего мира первоклассника является слабое знание содержания своих переживаний, не оформленных в полной мере. Первokлассник не в силах соотнести свои реакции с породившими их причинами. Поэтому необходима специально организованная деятельность для того, чтобы родители и педагоги вместе с психологом осознали проблемы ребенка, его переживания [41, с. 112.].

Начало школьного обучения совпадает не только с психологическими изменениями в личности ребенка, но и с периодом второго физиологического кризиса, когда в его организме наблюдается резкий эндокринный сдвиг, который сопровождается бурным ростом тела, увеличением внутренних органов, вегетативной перестройкой. Кардинальные изменения в системе социальных отношений и деятельности первоклассника совпадают по времени с периодом перестройки всех систем и функций организма, что требует большого напряжения и мобилизации его резервов. Но, несмотря на отмеченные в это время определенные осложнения, которые сопровождают физиологическую перестройку организма ребенка, физиологический кризис не отягощает, а, наоборот, способствует более успешной адаптации ребенка к новым условиям. Это происходит потому, что физиологические изменения в организме первоклассника отвечают повышенным требованиям новой ситуации. В этот период происходит интенсивное развитие самосознания ребенка, укрепление его структуры, наполнение ее новыми ценностными ориентациями [30, с. 28]. Более того, отстающие в общем развитии первоклассники по причинам педагогической запущенности во время кризиса 7 лет имеют последний шанс догнать своих сверстников.

Проявления ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе выражаются в следующих особенностях их поведения. В случае появления первых признаков тревожности, у первоклассника включаются механизмы «переработки» этого состояния по принципу «лучше бояться чего-то, чем неизвестно чего». Результатом является появление детских страхов. При ярко выраженном страхе его объект может быть далек от истинной причиной тревоги, его породившей, но определенность страха помогает ребенку его преодолеть. Некоторые первоклассники делают это посредством определенных ритуальных действий, «защищающих» их от возможных опасностей, как, например, перешагивание ребенком стыков бетонных плит и трещин в асфальте способствует избавлению от страха получить неудовлетворительную оценку.

В случае успешности ритуального действия первоклассник считает себя в безопасности.

Немوتря на существование обратной стороны подобных «ритуалов» – вероятности их перерастания в неврозы, навязчивости, иногда это единственный найденный первоклассником способ борьбы с тревогой, который компетентные взрослые должны уважать и дополнять другими методами преодоления тревоги [19, с. 629].

Для тревожных первоклассников нередки и проявления агрессии по принципу «чтобы ничего не бояться, нужно сделать так, чтобы боялись меня». Э. Берн говорит о том, что таким образом дети стремятся передать свою тревогу другим, а агрессивное поведение выступает как формой сокрытия личностной тревожности. Распознать такую тревогу гораздо сложнее, и во многих случаях она остается неопознанной.

Другим вариантом проявления ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе является пассивность в поведении, вялость, апатия, безынициативность. Таким образом, первоклассник стремится разрешить конфликт между противоречивыми стремлениями путем отказа от любых стремлений. Распознать тревожность за апатией еще сложнее, чем при агрессивности, поскольку она выражается в инертности, отсутствии каких-либо эмоциональных реакций. По мнению исследователей [13, с. 59], апатия зачастую является следствием безуспешности других способов адаптации.

Для тревожных детей в период адаптации к школе характерны частые проявления беспокойства и тревоги, наличие множества страхов, повышенная чувствительность, мнительность и впечатлительность. Нередко у них занижена самооценка, и присуще ожидание неблагополучия со стороны окружающих.

Поведение тревожных первоклассников существенно отличается на занятиях (зажатость, напряженность) и вне занятий (живость, общительность, непосредственность). На уроках темп их речи либо очень

быстрый, торопливый, либо замедленный, затрудненный. У тревожных детей присутствует склонность к вредным привычкам невротического характера: они теребят руками одежду, манипулируют чем-нибудь, грызут ногти, сосут пальцы, выдергивают волосы. Посредством таких манипуляций с собственным телом они пытаются снизить эмоциональное напряжение, успокоиться [60].

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- поступление ребенка в школу в некоторых случаях создает предпосылки и условия для возникновения определенной модели его поведения;

- данная модель поведения первоклассника характеризуется социальной скованностью, робостью в силу нового уровня самосознания, связанного с появлением новой позиции – позиции школьника;

- осознание первоклассником себя не соответствующим новым социальным требованиям, переживание новых школьных неудач, фиксация на оценке поведения со стороны взрослых приводят к появлению школьной ситуативной тревожности и неврозам, связанным с социальным страхом «быть не тем». Под влиянием этой неблагоприятной социально-педагогической ситуации деформируются личностные структуры, выраженные в дезадаптации. Происходит нарушение процессов формирования самосознания личности, замедляется развитие ее субъектных свойств, складываются дисгармонии психосоциального развития.

Отрицательные последствия ситуативной тревожности в период адаптации первоклассников к школе выражаются в том, что, не оказывая влияния на интеллектуальное развитие ребенка в целом, повышенная тревожность может отрицательно сказаться на формировании дивергентного (т.е. креативного, творческого) мышления, с присущими ему такими личностными чертами, как отсутствие страха перед новым, неизвестным. Но это не фатально: ситуативная тревожность детей младшего школьного возраста еще не является устойчивой чертой характера и относительно

обратима при проведении соответствующих психолого-педагогических мероприятий и выполнении педагогами и родителями нужных рекомендаций.

1.3. Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе

Построение психологической модели – это метод, который воспроизводит определенный вид психической деятельности с целью ее исследования или совершенствования. В теоретических психологических исследованиях метод моделирования способствует конструированию нового на практике. Построение и реализация модели позволяют экспериментально верифицировать полноту теоретических представлений с позиции их работоспособности и обоснованности в практической деятельности. Посредством моделирования создается целостный образ, который в рамках настоящего исследования дает возможность представить содержание модели психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе.

Выделяют следующие основные этапы моделирования: постановку цели, построение модели с использованием системного подхода к процессу целеполагания и метода «дерево целей», проверку модели на достоверности, применение и обоснование модели.

Целеполагание выступает начальной точкой в любой человеческой деятельности и предполагает постановку генеральной цели и совокупности целей (дерева целей) сообразно назначению (миссии), стратегическими системными установками и характером решаемых задач.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил нам составить «дерево целей» исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у первоклассников в период адаптации к школе.

Сформулированные во введении к настоящей работе цель и задачи для их наглядного представления с учетом логики исследования и стремления осуществлять его на более высоком методологическом уровне, были структурированы на основе метода «дерево целей». В основе «дерева целей» как метода планирования лежит теория графов. Названный метод представляет собой как траекторные, определяющие направление движения к заданным стратегическим целям, так и точечные, определяющие достижение тактических целей, которые характеризуют степень приближения к заданным целям по заданной траектории.

Составленное нами «дерево целей» представлено на рис. 1.

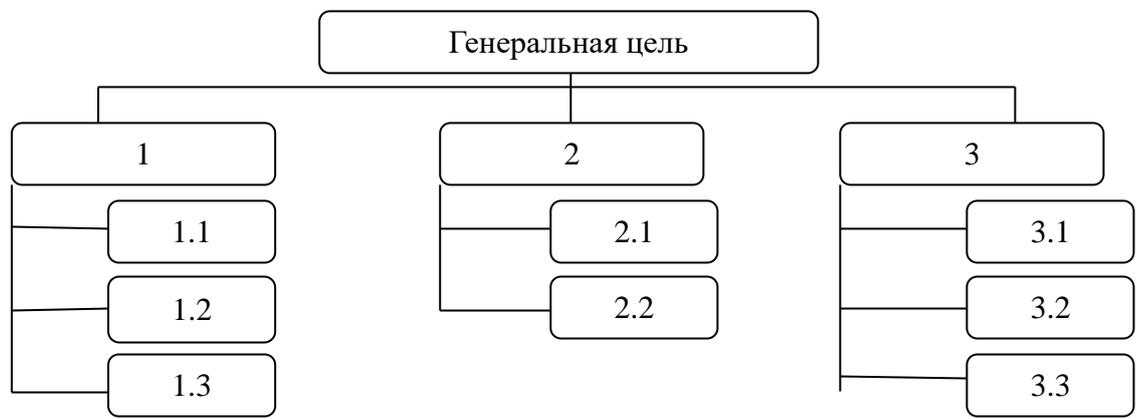


Рисунок 1 – «Дерево целей» исследования психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у первоклассников в период адаптации к школе

Генеральная цель – корректировать уровень ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе до оптимального.

В качестве критерия оптимального уровня ситуативной тревожности в период адаптации представляется такой уровень, при котором у первоклассника сохраняется работоспособность и благоприятное психологическое самочувствие: ребенок в целом спокоен, уравновешен, социально адаптирован, в стрессовых ситуациях, ситуациях публичного

выступления, незнакомой для него ситуации он, возможно, будет испытывать некоторое беспокойство, которое не нарушает процесс социальной адаптации.

1. Провести теоретическое исследование коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе как психолого-педагогической проблемы

1.1. Рассмотреть проблему ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях.

1.2. Дать психологическую характеристику проявлениям ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе.

1.3. Разработать модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе.

2. Организовать исследование ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе.

2.1. Описать этапы, методы и методики исследования.

2.2. Осуществить анализ и интерпретацию результатов констатирующего этапа эксперимента.

3. Провести опытно-экспериментальное исследование коррекции ситуативной тревожности в период адаптации первоклассников к школе.

3.1. Составить и описать программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности в период адаптации первоклассников к школе.

3.2. Проанализировать результаты формирующего этапа эксперимента.

3.3. Разработать психолого-педагогические рекомендации для педагогов и родителей по коррекции ситуативной тревожности у первоклассников в период адаптации к школе и технологию внедрения результатов исследования в практику.

Перейдём к следующему этапу моделирования-конструированию модели.

На основе «дерева целей» была разработана модель психолого-

педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе, теоретическое обоснование которой предполагает изучение различных подходов к определению понятий «модель» и «моделирование».

А.Н. Дахин [20, с. 15] считает, что модель – это «искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта».

С.Ю. Головин [73, с. 216] определяет модель в виде схемы, изображения или описания определенного природного или общественного, естественного или искусственного процесса, явления или объекта.

В.А. Штоффом модель определяется как «мысленно представляемую или материально реализованную систему, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает полную информацию об этом объекте» [Цит. по: 2, с. 16].

Итак, модель представляет собой целую систему объектов или знаков, которая воспроизводит ряд существенных свойств системы-оригинала. Наличие отношения частичного подобия оригиналу («гомоморфизм») позволяет использовать модель как заместитель или представитель изучаемой системы. Относительная простота модели делает такую замену особенно наглядной. Создание упрощенных моделей системы является действенным средством проверки истинности и полноты теоретических представлений в различных отраслях знания [34, с. 116].

В науке выделяют 3 функции моделей: логическая функция (упорядочивание, структурирование имеющихся данных), образная функция (наглядность представления о структуре), практическая функция (обеспечение возможности перехода к методикам и технике сбора данных, к измерительным процедурам).

Психологическое моделирование включает [24, с. 65]:

1. Построение моделей протекания психологических процессов с целью формальной проверки их работоспособности.

2. Воссоздание психической деятельности в лабораторных условиях для исследования ее структуры.

В словарном определении процесс моделирования включает три элемента: субъект (исследователь); объект исследования; модель, определяющую (отражающую) отношения познающего субъекта и познаваемого объекта. Отсюда психологическое моделирование представляет собой «создание формальной модели психического или социально-психологического процесса, то есть формализованной абстракции данного процесса, воспроизводящей его некоторые основные, ключевые, по мнению данного исследователя, моменты с целью его экспериментального изучения либо с целью экстраполяции сведений о нем на то, что исследователь считает частными случаями данного процесса» [53, с. 532].

Моделирование (в психологии) (от франц. *Modele* – образец) исследование психических процессов и состояний при помощи их реальных (физических) или идеальных, прежде всего математических, моделей. Это «создание формальной модели психического или социально-психологического процесса, воспроизводящей его некоторые основные, ключевые моменты с целью его экспериментального изучения». Выделяют следующие классы моделей: знаковые (изобразительные, вербальные, математические), программные (компьютерное моделирование) [24, с. 192].

Р.В. Габдреев [15, с. 62] полагает, что «построение модели является своего рода абстрагированием, в чем и заключается одна из функций модели, а сама модель выступает в качестве важного средства движения познания на двуедином диалектическом пути познания от конкретной действительности к ее абстрактному отображению, от начальных, абстрактных образов к более конкретному, полному воспроизведению действительности в осознании».

Целью структурного аспекта анализа модели является выяснение внутренней организации системы; определение способа, характера связи элементов, ее составляющих.

А.А. Осипова [58, с. 324] считает, что «для осуществления корректирующих воздействий необходимы создание и реализации определенной модели коррекции: общей, типовой, индивидуальной».

При построении общей модели коррекции следует отразить ее направленность на создание условий для оптимального возрастного развития личности первоклассника. Такая коррекционная модель предполагает расширение, углубление, уточнение представлений человека об окружающем мире.

Основанием типовой модели коррекции является организация практических действий, и ее направленность на овладение различными компонентами действий, их поэтапное формирование.

В индивидуальную модель коррекции включено определение индивидуальной характеристики психического развития первоклассника, его обучаемости, проблем, выявление ведущих видов деятельности.

Исходя из описанных теоретических постулатов, для целей настоящего исследования нами была разработана модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе как целенаправленное воздействие на первоклассника, которое осуществляется через психокоррекционный комплекс, представляющий системное образование [30, с. 65] (рис. 1).

Проведенное целеполагание позволило определить структуру и поэлементный состав модели психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе, которые представлены на рисунке 2.

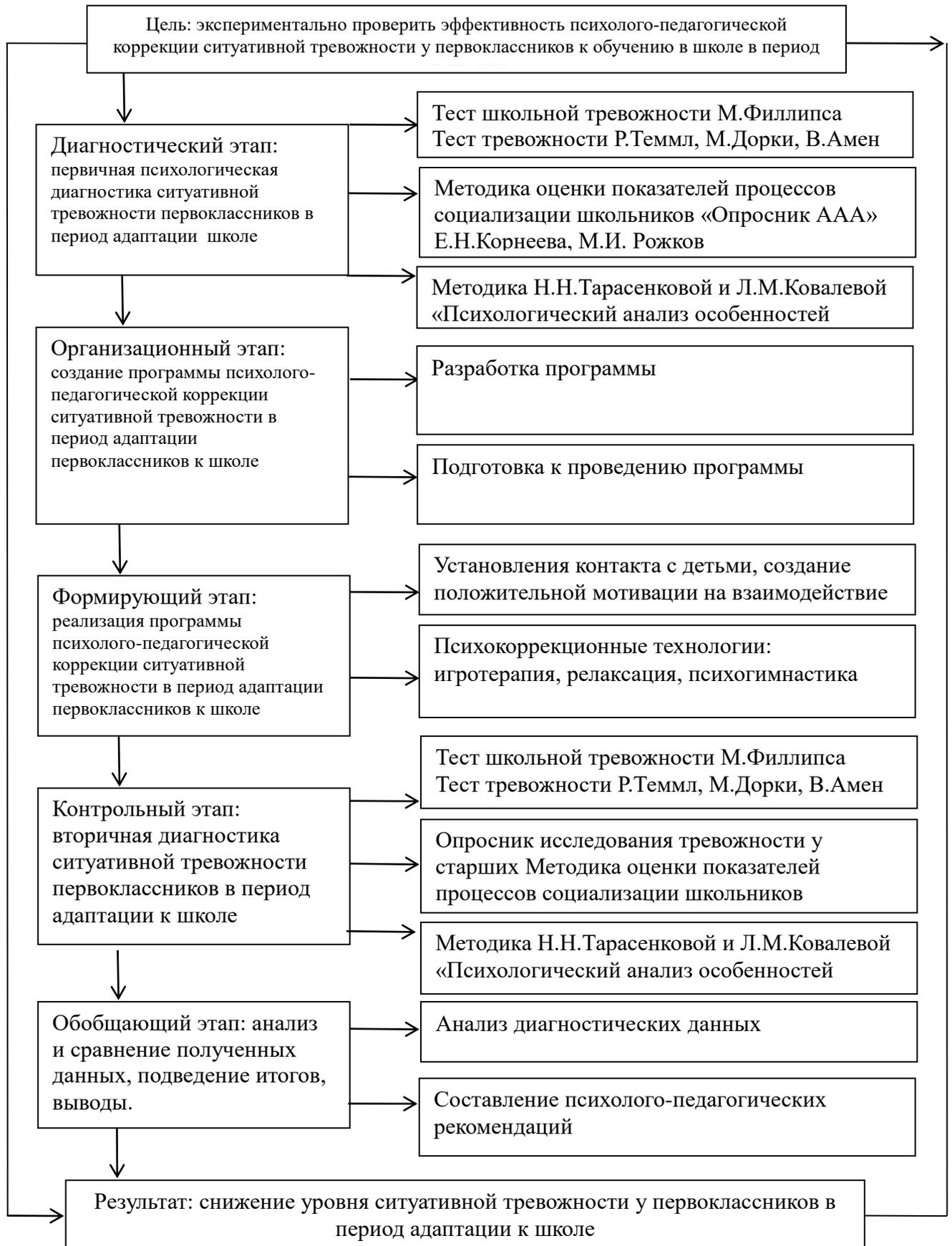


Рисунок 2 – Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе

Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников включает в себя следующие структурные компоненты: целевой, содержательный, процессуальный и результативный.

Целевой компонент модели психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе формируется на основе целей такой коррекции, и реализуется на этапе целеполагания.

В качестве цели определена экспериментальная проверка эффективности психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у первоклассников к обучению в школе в период адаптации.

Реализация цели возможна при выполнении в процессе коррекции определенных этапов:

1 этап – диагностический, на котором проводится первичная психологическая диагностика ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе.

2 этап – организационный, заключающийся в создании программы коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе.

3 этап – формирующий, где происходит реализация психолого-педагогической программы коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе

4 этап – контрольный, предполагающий сопоставление результатов проделанной работы с первоначальными.

5 этап – обобщающий, который предусматривает анализ и сравнение полученных диагностических данных, подведение итогов, написание выводов о проделанной работе и результатах исследования. Важной частью данного этапа выступает составление психолого-педагогических рекомендаций по снижению уровня ситуативной тревожности у первоклассников в период адаптации к школе для учеников, родителей и педагогов.

Содержательный компонент модели коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе нашел отражение в создании системы психолого-педагогических технологий. Содержательный компонент выступает в качестве одной из составных частей модели коррекционной технологии и отражает целостность оказания психологической помощи первокласснику. Он обязательно соответствует целевому компоненту.

По мнению И.И. Мамайчук [46, с. 210], содержание психокоррекционной технологии выражено в совокупности знаний о способах и средствах проведения психокоррекционного процесса. Эта комплексная система коррекционного воздействия на эмоциональную сферу первоклассника, содержащая в себе три взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента: методологический компонент (на котором происходит формулирование идеи, даются целевые характеристики, постановка задач, выявляются исходные теоретические положения – психологические, педагогические, философские); содержательный компонент (включающий этапы работы, определение задач и содержания каждого этапа); технологический (методы, формы, средства использования). Содержательный компонент модели предполагает проведение групповых и индивидуальных бесед об эмоциональных состояниях, в частности, – о тревожности, о причинах ее возникновения, психологическое консультирование первоклассников.

Психокоррекционные технологии включают в себя игротерапию, релаксационные и психогимнастические упражнения. Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности первоклассников включает в себя мероприятия, которые препятствуют возникновению нервно-психических расстройств и направлены на формирование умений регулировать свое эмоциональное состояние, обучение первоклассников приемам саморелаксации, снятия эмоционального напряжения в стрессовых

ситуациях, развитие позитивных форм эмоционального поведения и реагирования.

К программе коррекционной работы предъявляется требование психологической обоснованности. Как представляется, успех коррекционной работы, в первую очередь, зависит от правильной, объективной, комплексной оценки результатов диагностического обследования, ее направленности на качественное преобразование различных функций, развитие различных способностей первоклассника.

Составляя программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников, необходимо опираться на следующие психологические принципы [47, с. 62]:

- единство коррекции и диагностики;
- приоритетность коррекции каузального типа;
- деятельностный принцип;
- учет возрастно-психологических и индивидуальных особенностей первоклассника;
- комплексность методов психологического воздействия;
- опора на различные уровни организации психических процессов;
- программированное обучение;
- постепенное усложнение;
- учет объема, степени разнообразия и эмоциональной сложности материала.

Разработав формирующую программу и составив план работы, необходимо информировать группу о предстоящей работе, времени проведении занятий и их продолжительности. Перед занятиями нужно создать у учащихся позитивную мотивацию на работу.

Процессуальный компонент модели коррекции ситуативной тревожности первоклассников определяется организацией психолого-педагогической деятельности на основе целей и задач блоков коррекционной

технологии. Он включает определенную систему форм, методов, приемов и средств коррекционного взаимодействия.

Коррекционная деятельность осуществлялась по двум векторам: работа с первоклассником и работа с социально-педагогической ситуацией тревоги. Основными направлениями деятельности педагога-психолога по коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе выступили:

1. Профилактика проявлений ситуативной тревожности. В рамках данного направления работа с первоклассником включала в себя:

- диагностику параметров его социально-педагогического статуса (включая эмоциональное состояние);
- проведение групповой и индивидуальной работы, направленной на развитие навыков конструктивного общения, опыта сотрудничества;
- способствование формированию чувства уверенности в себе, адекватной самооценки в предметной деятельности, особенно – в учебной;
- формирование навыков саморегуляции, снятие страхов и эмоционального напряжения.

Работа с социально-педагогической ситуацией тревоги заключалась:

- в оказании помощи педагогу по созданию благоприятных условий обучения, которые соответствуют интеллектуальным и эмоционально-волевым возможностям первоклассников;
- ориентации на создание ситуации успеха в предметной и учебной деятельности;
- переориентации учебного процесса с передачи готовых знаний на закрепление навыков, которые необходимы для успешного учения;
- педагогическом просвещении педагогов и родителей по вопросам возрастных особенностей первоклассников, развитию у них установок на гуманистическое педагогическое взаимодействие.

2. Коррекция случаев регресса предполагает организацию совместной деятельности с первоклассником, направленной на возврат к коллективной

или индивидуальной игре и проживание в ней своих эмоциональных проблем.

В работе с социально-педагогической ситуацией тревоги обеспечивался щадящий учебный режим, постоянная эмоциональная поддержка первоклассника, соблюдение режима дня и отдыха вне школы.

Работа с родителями предполагает семейное консультирование, а при необходимости – обсуждение вопроса о целесообразности обучения ребенка в текущем учебном году.

3. Развитие возрастных возможностей. Работа с первоклассником предполагает организацию групповых форм работы, направленных на развитие его творческих способностей, образного и логического мышления, воображения; формирование новой позиции в общении, развитие способности к децентрации, эмпатии.

Работа с социально-педагогической ситуацией тревоги заключается в создании учебной ситуации, способствующей удовлетворению познавательных потребностей первоклассников, развитию у них логического и образного мышления; использованию личностно-развивающих технологий, групповых форм учебной деятельности.

Коррекционная программа сопровождения первоклассников в период адаптации к школе ориентирована на развитие эмоциональной регуляции поведения детей, формирование позитивных взаимоотношений учащихся со сверстниками и взрослыми, предупреждение и снижение ситуативной тревожности, формирование адекватной самооценки, развитие эмпатии и рефлексии. Она может использоваться всем классом.

Задачи программы коррекции:

1. Повышение самооценки;
2. Создание благоприятных условий для развития личности;
3. Снятие мышечного и эмоционального напряжения;
4. Отработка навыков владения собой и повышения уверенности в себе.

Форма работы – групповая.

Программа сопровождения состоит из 10 занятий, каждое занятие длится 35 минут. Занятия рекомендуется проводить 2 раза в неделю.

В целом содержание программы строится в зависимости от индивидуальных особенностей первоклассников – как возрастных, так и психофизиологических, – и определяет характер коррекционно-развивающей работы. Усвоение происходит наиболее успешно в ходе игровой деятельности. Дети получают новые впечатления, приобретают социальный опыт и усваивают новые модели общения, которые невозможно освоить в ходе обычной учебной деятельности.

Занятия строятся в доступной и увлекательной форме. В основном используются следующие методы: имитационные и ролевые игры, психогимнастика, арттерапия, элементы групповой дискуссии и приемы саморегуляции.

Занятия начинаются краткой беседой, в которой обсуждаются результаты предыдущей встречи и задается новая тема. Особенно важно создать теплую, доверительную атмосферу в ходе занятия. Игры и упражнения сопровождаются анализом проделанного и усвоенного. На завершающем этапе рекомендуется интенсивно проработать возникшие эмоции, выразить впечатления, обсудить результаты совместной работы.

Занятия станут более эффективными, если первоклассник будет получать положительную обратную связь, заинтересованную поддержку взрослых.

Между представленными компонентами модели коррекционной технологии существуют различные связи – линейные, обратные. В качестве примера линейной связи выступает направленность влияния ее целей на содержание коррекции, и влияние содержания на процессуальный компонент. Наличие обратных связей между компонентами проявляется в том, что недостаточная полнота запланированных результатов оказывает прямое

корректирующее влияние на целевой, процессуальный и содержательный компоненты, влечет их последующую трансформацию.

Таким образом, модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе будет включать определенный идеальный вариант, образец структуры коррекции. Конечным результатом процесса является снижение уровня ситуативной тревожности у первоклассников в период адаптации к школе.

Выводы по первой главе

Рассмотрев в первой главе коррекцию ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе как психолого-педагогическую проблему, мы пришли к следующим выводам.

Тревога представляет собой чувство неизвестно откуда надвигающейся опасности, ощущение неконкретной, неопределенной угрозы, которая охватывает человека со всех сторон и не имеет определенного источника.

Ситуативная тревожность как состояние первоклассника является результатом его эмоциональной реакции на стрессовую ситуацию и может быть различной по интенсивности и динамичности во времени. Повышенная тревожность, которая обусловлена страхом возможной неудачи, оценки со стороны взрослых или сверстников, выступает как приспособительный механизм, повышающий ответственность индивидуума перед лицом общественных требований и установок.

Тяжелая адаптация тесно связано с рядом личностных особенностей первоклассников. Их неуверенность в себе и своих действиях обязательно сопряжена с повышенной чувствительностью к социальным оценкам любого рода. Первый неудачный школьный опыт сопровождается чувствами стыда, застенчивости и вины, что приводит к устойчивой их фиксации. В дальнейшем у таких детей закрепляется определенная модель поведения.

Одна из главных особенностей внутреннего мира первоклассника заключается в его неосознанности содержания собственных переживаний, не оформленных в полной мере. На возникающие дома и в школе затруднения первоклассник зачастую отвечает острыми эмоциональными реакциями – гневом, страхом, тоской, у него возникают вегетативные и другие нарушения.

Разработанная нами модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе прошла эмпирическую проверку, которой описана во второй главе.

ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ

2.1. Этапы, методы и методики исследования

Процесс психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе протекает как последовательная смена этапов от диагностического до результативного.

Психолого-педагогическое исследование ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе было проведено в несколько этапов.

Первый, поисково-подготовительный этап предполагал осуществление теоретического анализа методической, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; конкретизацию целей, предмета, объекта, методов, определение гипотезы исследования; обоснование особенностей проявления ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе и ее влияние на успеваемость первоклассников, обоснование модели психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе.

На втором, диагностико-аналитическом этапе, продолжалось научно-теоретическое изучение проблемы коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе; осуществлялась разработка программы диагностики ситуативной тревожности первоклассников, подбор адекватных цели исследования методов и методик для изучения ситуативной тревожности первоклассников; исследовалась ситуативная тревожность первоклассников; проводились диагностика и анализ результатов констатирующего эксперимента.

На третьем, формирующем этапе, происходила разработка программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе, было определено ее содержание, формы и методы организации, апробация и внедрение.

Четвертый, контрольно-обобщающий этап, предполагал анализ, теоретическое обоснование и статистическую обработку полученных результатов; сравнение показателей уровней ситуативной тревожности до и после проведения психолого-педагогической коррекции; формулировку выводов; обобщение и оформление результатов работы.

Разрабатывая экспериментально-диагностическую программу, мы положили в основу определение объекта, предмета, цели и задач исследования. С учетом этого отобрали методики (представленные в таблице 1), которые, по нашему мнению, позволяют выявить специфику ситуативной тревожности первоклассников и ее влияние на процесс адаптации к школе.

Таблица 1 – Характеристика диагностических методик, применяемых в исследовании ситуативной тревожности

№ п/п	Методика	Цель методики
1	Опросник Филлипса – тест школьной тревожности	Способствует изучению уровня и характера ситуативной тревожности первоклассника в различных школьных ситуациях, факторов тревожности, которые влияют на эмоциональное состояние первоклассника, его учебу и деятельность, взаимоотношения с окружающими.
2	Тест тревожности Р.Тэмбла, М.Дорки, и В.Амена	Помогает определить уровень ситуативной тревожности ребенка младшего школьного возраста
3	Опросник Е.Н. Корнеевой, М.И. Рожкова «ААА» (активность, адаптивность, автономность)	Содействует изучению особенностей и уровня социализации первоклассников
4	Методика Н.Н. Тарасенковой и Л.М. Ковалевой «Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников к школе»	Позволяет определить специфику адаптации первоклассников к школе

Представим краткую характеристику методик, включенных в экспериментально-диагностическую программу.

Опросник Филлипса, предназначенный для работы с детьми младшего и среднего школьного возраста, является стандартизированной психодиагностической методикой, позволяя оценить не только общий уровень тревожности, но и определить качественное своеобразие переживания ситуативной тревожности, которая связана с различными областями школьной жизни. Опросник Филлипса направлен на выявление уровня ситуативной тревожности первоклассника в различных школьных ситуациях, определение сфер локализации ситуативной тревожности во внутришкольных отношениях и ее форм.

Тест включает в себя 58 вопросов, которые учитель вслух зачитывает первоклассникам. На вопросы необходимо ответить утвердительно либо отрицательно. Текст опросника и ключ к нему представлен в приложении (см. Прил. 1).

Обработка результатов происходит следующим образом: определяются вопросы, ответы на которые не совпадают с ключом теста. Именно они свидетельствуют о проявлениях ситуативной тревожности. Затем происходит подсчет общего числа несовпадений по всему тесту, начисляя за каждый из них по 1 баллу. При числе несовпадений более 75% от общего числа вопросов теста (свыше 43 баллов) регистрируется высокий уровень ситуативной тревожности, при несовпадении более половины ответов (от 29 до 43 баллов) – следует говорить о повышенном уровне ситуативной тревожности первоклассника; при числе несовпадений менее половины (до 29 баллов) – умеренная ситуативная тревожность.

Характеристика названных уровней ситуативной тревожности первоклассников дана в таблице 2.

Таблица 2 – Характеристика уровней ситуативной тревожности первоклассников

Стеновые показатели	Уровень тревожности	Комментарий
1-2	Первокласснику абсолютно не свойственно состояние ситуативной тревожности	Такое «чрезмерное спокойствие» может как иметь, так и не иметь защитного характера
3-6	Нормальный уровень ситуативной тревожности	Является необходимым для улучшения адаптации и повышения продуктивной деятельности
7-8	Немного повышенная ситуативная тревожность	Зачастую связана с определенными типами школьных ситуаций, сферой жизни
9	Явно повышенная ситуативная тревожность	Обычно отличается «разлитым» характером
10	Высокая ситуативная тревожность	Группа риска

Тест тревожности Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена направлен на определение уровня ситуативной тревожности первоклассника. Содержит в себе 14 рисунков размера 8,5*11 см, представляющие собой некоторые типичные для жизни первоклассника ситуации (см. Прил. 2). Рисунки выполнены в двух вариантах: для девочки (с изображением девочки) и для мальчика (с изображением мальчика). Рисунок не содержит четко прорисованного лица ребенка, дан лишь контур головы. К рисункам приложены по два дополнительных рисунка детской головы, которые по размерам точно соответствуют контурам лица – с улыбающимся лицом ребенка, и с печальным. Рисунки предъявляют ребенку в строго определенном порядке один за другим в отдельной комнате. При предъявлении ребенку рисунка, учитель дает инструкцию.

Затем проводится качественный анализ теста тревожности. Ответы каждого из детей анализируются отдельно и делаются выводы в отношении возможного характера эмоционального опыта ребенка в данной (и аналогичной) ситуации. Особенно высоко проективное значение у рисунков 4 («Одевание»), 6 («Укладывание спать в одиночестве»), 14 («Еда в

одиночестве»). Те первоклассники, которые делают в предложенных ситуациях отрицательные эмоциональные выборы, имеют большую вероятность обладания наивысшим индексом ситуативной тревожности (ИСТ); первоклассники же, которые делают отрицательные эмоциональные выборы в ситуациях, обозначенных на рисунках 2 («Ребенок и мать с младенцем»), 7 («Умывание»), 9 («Игнорирование») и 11 («Собирание игрушек»), как правило, имеют высокий или средний индекс ситуативной тревожности.

Обычно наибольшим уровнем ситуативной тревожности обладают ситуации, которые моделируют отношения ребенок-ребенок («Игра с младшими детьми», «Объект агрессии», «Игра со старшими детьми», «Агрессивное нападение», «Изоляция»). Существенно снижен уровень проявления ситуативной тревожности на рисунках, которые моделируют отношения ребенок-взрослый («Ребенок и мать с младенцем», «Выговор», «Игнорирование», «Ребенок с родителями»), и в тех ситуациях, которые моделируют повседневные действия («Одевание», «Укладывание спать в одиночестве», «Умывание», «Собирание игрушек», «Еда в одиночестве»).

Следующая методика – опросник ААА (активности, адаптивности, автономности) Е.Н. Корнеевой, М.И. Рожкова, направлена на оценку показателей процесса социализации первоклассников (социальная адаптированность, активность, автономности нравственная воспитанность) (см. Прил. 3).

При проведении методики первоклассникам зачитываются 20 суждений, отношение и степень согласия с которыми необходимо оценить с использованием следующей шкалы:

*4 – всегда

*3 – почти всегда

*2 – иногда

*1 – очень редко

*0 – никогда.

При обработке полученных данных средняя оценка социальной адаптированности первоклассников может быть получена путем сложения данных по всем оценкам первой строчки и деления этой суммы на пять. Соответственно, оценку автономности выводят на основании аналогичных операций со второй строчкой; оценку социальной активности – с третьей строчкой; оценку приверженности детей гуманистическим нормам жизнедеятельности (нравственности) – с четвертой строчкой.

Оценка результата: в случае, когда получаемый коэффициент больше трех, констатируется высокая степень социализированности ребенка; при коэффициенте от двух до трех степень развития социальных качеств может быть оценена как средняя; полученный коэффициент меньше двух является свидетельством того, что у первоклассника наблюдается низкий уровень социальной адаптированности.

Методика Н.Н. Тарасенковой и Л.М. Ковалевой «Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников к школе» предполагает выявить специфику адаптации первоклассников к обучению в школе.

Педагогу, работающему с первоклассниками, предлагается ответить на ряд вопросов, анализ ответов на которые позволяет оценить особенности адаптации первоклассников к школе по ряду критериев: родительскому отношению, готовности/неготовности к школе, право-/леворукости, наличию невротических симптомов, инфантилизму, гиперкипетическому синдрому, инертности нервной системы, недостаточной произвольности психических функций, низкой мотивации учебной деятельности, астеническому синдрому, нарушениям интеллектуальной деятельности.

Текст опросника для педагога представлен в приложении 4, который включает 46 утверждений; один из которых направлен на выяснение участия родителей в воспитании ребенка, остальные – отражают возможные варианты поведения ребенка в школе. При работе с бланком ответов, педагог вычеркивает на нем номера высказываний, относящихся к данному ученику.

После этого результаты обобщаются психологом, и формируется общая картина данных об адаптации ребенка к школе.

Описанные выше методики были апробированы нами в реальной ситуации образовательного процесса. Полученные данные представлены ниже.

2.2 Анализ и интерпретация результатов констатирующего этапа эксперимента

Для организации опытно-экспериментального исследования уровня ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе в целях магистерской диссертации была отобрана база исследования – филиал МАОУ СОШ № 24 г. Челябинска; контингент – 50 учащихся первых классов.

Выборка испытуемых носила случайный характер. Возраст первоклассников – 6-7 лет. Перед проведением эксперимента нами была проведена беседа с классными руководителями относительно общей характеристики детей и их поведения в школе. Педагоги указали, что большинство первоклассников на уроках внимательны, проявляют активность в получении знаний, ответственно относятся к выполнению домашнего задания, дополнительно занимаются в школьных кружках. Классные руководители отметили, что среди первоклассников достаточно старательных, способных ребят, которые умеют аргументировать, обобщать, доказывать, делать обоснованные выводы, умозаключения, проводить анализ, находить связи между изучаемыми явлениями и фактами и приводить их в систему, организовывать самостоятельную деятельность на уроке и во внеурочное время на уровне своего возраста. Со слов педагогов, ребята с интересом занимаются, творчески подходят к заданиям, обладают достаточным уровнем подготовки к обучению в школе, но некоторые из них

проявляю волнение, страх, тревожность перед новыми и неизвестными ситуациями школьной жизни.

Обследование первоклассников на выявление уровня ситуативной тревожности осуществлялось с помощью методик, описанных в предыдущем параграфе. В первую очередь, мы использовали методики «Тест школьной тревожности Филипса» и Тест тревожности Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена.

Обследование проводилось как в групповой, так и в индивидуальной форме и соответствовало прилагаемым к методикам инструкциям. Результат обследования: получение экспериментальных данные по каждой методике.

По методике «Тест школьной тревожности Филипса» в качестве исследуемого параметра определена школьная ситуативная тревожность. Особенность проведения методики заключалась в том, что ее вопросы зачитывались не массово, а отдельно для каждого ребёнка. Полученные в результате использования методики данные занесены в таблицу (см. Прил. 5).

Анализ результатов методики «Тест школьной тревожности Филипса» показал, что 19 первокласснику (38%) присуща повышенная ситуативная тревожность, хотя внешне это не всегда заметно. У 31 детей (62%) результаты методики показали умеренный уровень тревожности. Графически результаты представлены на рис. 3.

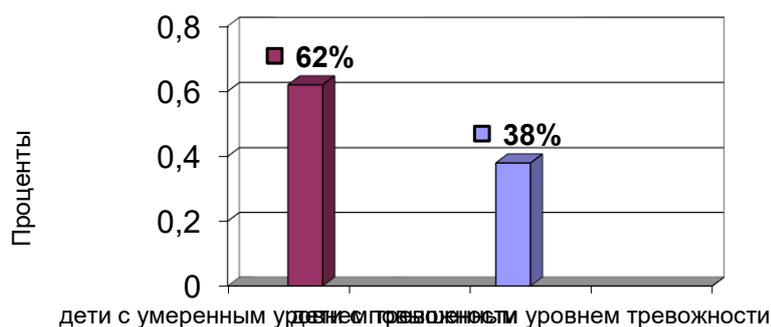


Рисунок 3 – Полученные на начальном этапе результаты по тесту школьной тревожности Филипса

По методике изучения тревожности Р.Тэмбла, М.Дорки, В.Амена «Выбери нужное лицо» исследуемым параметром также выступала

ситуативная тревожность. Полученные данные по данной методике отражены в таблице (Прил. 5), а графически – изображены на рис. 4.

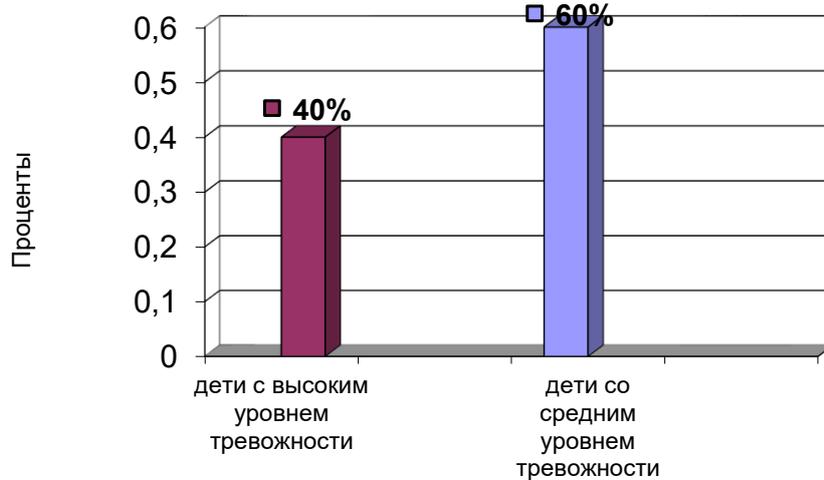


Рисунок 4 – Полученные на начальном этапе результаты по тесту тревожности Р.Тэмбла, М.Дорки, В.Амена

Анализ таблицы (Прил. 6) и графического изображения – рис. 4, – показывает, что 20 детей (40%) присущ высокий уровень ситуативной тревожности; 30 первоклассников (60%) обладают средним уровнем ситуативной тревожности. Наибольшее количество отрицательных выборов первоклассники отдали изображениям, которые моделируют отношения между ребёнком и взрослым – 16 (32%), затем – отношения со сверстниками 14 (28%) и наименьшее количество отрицательных выборов – 7 (14%), – у ситуации, моделирующей повседневную деятельность ребёнка, совершаемую в одиночестве. Отвечая на вопросы, первоклассники постоянно пытались пояснить мотивы выбора того или иного ответа, «примерить» ситуацию с картинки на себя, что свойственно детям данной возрастной группы.

Первоклассники, получившие по результатам методики высокий процент ситуативной тревожности, делали отрицательные выборы во многих ситуациях, которые моделируют отношения их со взрослыми. При объяснении своего выбора дети употребляли словосочетание «мне страшно».

Учитывая тот факт, что наибольшее количество негативных выборов первоклассники допустили в ситуациях взаимодействия «ребёнок – взрослый», можно предположить связь данного выбора с наличием у них недостаточного эмоционального взаимодействия со значимыми взрослыми.

По данным обеих методик: тесту тревожности (Р.Тэммл, М.Дорки, В.Амен) и тесту школьной тревожности Филипса, мы разделили детей на две группы : 38% (19) детей – дети с высоким уровнем ситуативной тревожности, 62% (31) детей – со средним, что отражено на рис. 5.

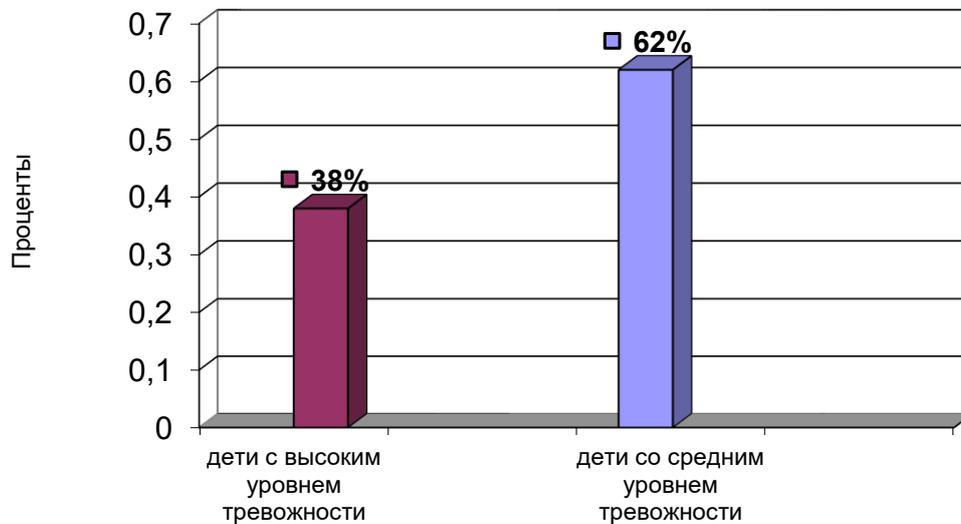


Рисунок 5 – Распределение детей на группы по результатам двух методик – тесту тревожности (Р.Тэммл, М.Дорки, В.Амен) и тесту школьной тревожности Филипса

На втором этапе эксперимента мы продиагностировали обе группы по другим методикам: Оценка показателей процесса социализации школьников «Опросник ААА (активности, адаптивности, автономности)» Е.Н. Корнеевой, М.И. Рожкова и методике «Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников к школе» (Н.Н. Тарасенкова и Л.М. Ковалева).

В результате использования методики изучения социализированности личности первоклассника исследовались параметры адаптированности, активности, автономности и нравственности. Цифровые данные по методике

«Опросник ААА» занесены в таблицу (см. Прил. 7), а графические данные представлены на рис. 6.

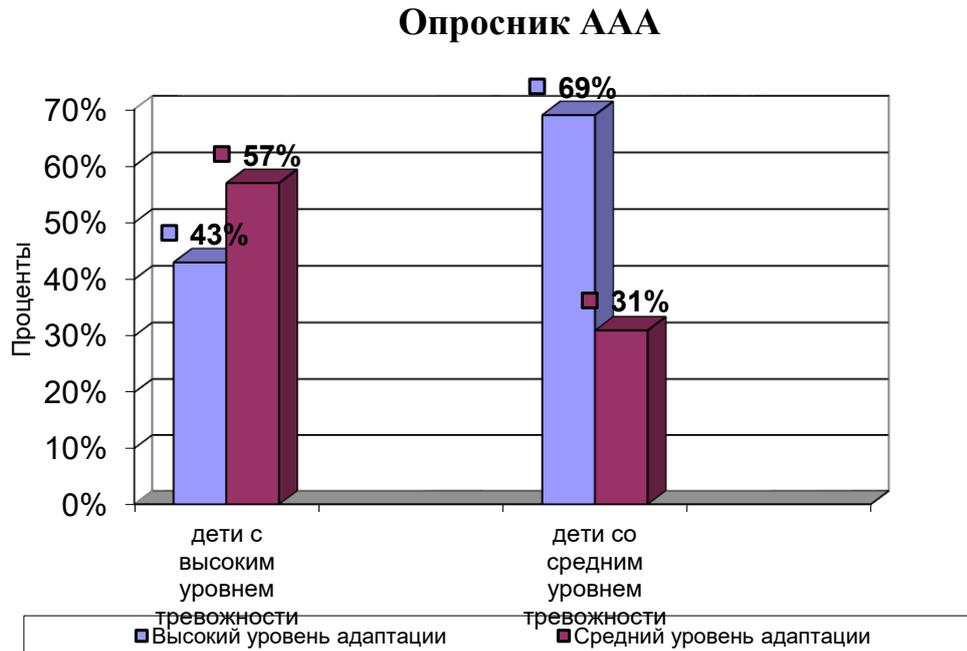


Рисунок 6 – Полученные на начальном этапе результаты по методике «Опросник ААА (активность, адаптивность, автономность)»

Как следует из таблицы и рис. 6, высокая степень социальной адаптации присуща 43% первоклассников, показавшим высокий уровень ситуативной тревожности. Развитие социальных качеств в средней степени характерно для 57% высокотревожных детей. Первokлассники, обладающие средним уровнем ситуативной тревожности, показали противоположные результаты: 25 первоклассников (69%) имеют высокий уровень социальной адаптации, 31% детей адаптированы к школе в средней степени.

По результатам применения методики Н.Н. Тарасенковой и Л.М. Ковалёвой «Психологический анализ особенностей адаптации ребёнка в школе» исследовался параметр школьной адаптации. Количественные данные представлены в приложении 8, а графические – изображены на рис. 7.

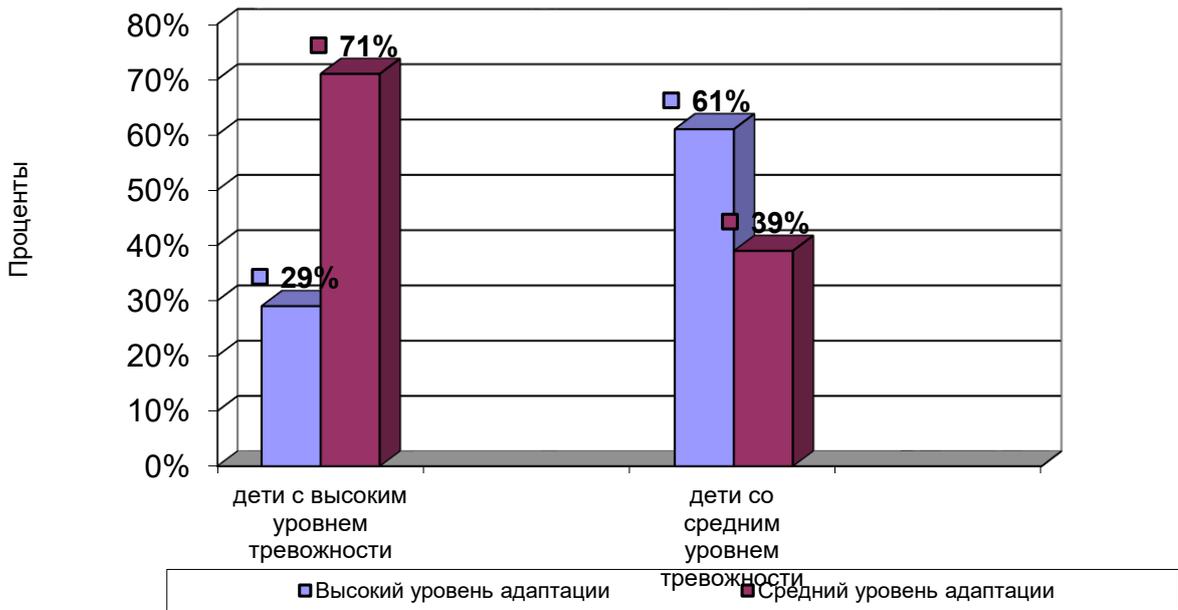


Рисунок 7 – Полученные на начальном этапе результаты по методике Н.Н. Тарасенковой и Л.М. Ковалёвой «Психологический анализ особенностей адаптации ребёнка в школе»

Из рисунка 7 видно, что всего 29% первоклассников с высоким уровнем ситуативной тревожности обладают высокой степенью социальной адаптации. Развитость социальных качеств в средней степени присуща 71% детей с высоким уровнем ситуативной тревожности. У 61% первоклассников, имеющих средний уровень ситуативной тревожности, обладают высокой степенью социальной адаптацией, а 39% среднетревожных детей имеют средний уровень адаптации.

Сопоставив полученные результаты указанные в таблице (Таблица 8), мы увидели, что повышенные значения проявления ситуативной тревожности оказывают влияние на социальную адаптацию первоклассников к школе. В случае умеренного проявления ситуативной тревожности по проведённым методикам дети младшего школьного возраста лучше адаптированы к школе, нежели сильнотревожные дети.

Обобщенные данные по всем четырем методикам представлены на в таблице 9 (Прил. 9) и на рис. 8.

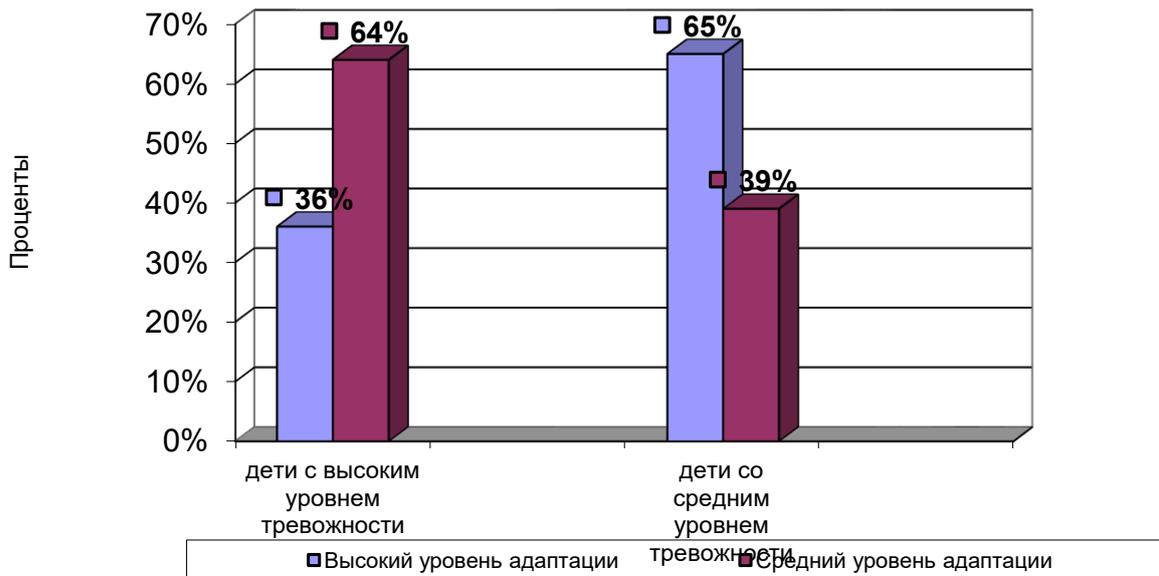


Рисунок 8 – Полученные на начальном этапе результаты по всем методикам

При интерпретации данных результатов следует выделить критерии, на которые необходимо обратить внимание родителей и педагогов в целях подбора более адекватных методик выявления и решения конкретных проблем. Нами был определен план дальнейшей экспериментальной работы, имеющей нацеленность на составление и реализацию программы по снятию ситуативной тревожности и повышению адаптационных возможностей первоклассников.

Таким образом, по результатам проведения констатирующего этапа эксперимента, мы отобрали экспериментальную группу, в которую входили дети, показавшие высокий уровень ситуативной тревожности, состоящую из 19 детей. Соответственно, остальные дети – 31 ребенок продемонстрировали средний уровень ситуативной тревожности и составляли контрольную группу. Для того чтобы в дальнейшем проверить эффективность программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности в период адаптации первоклассников к школе нам необходимо осуществить проведение данной программы, в чем и будет заключаться экспериментальная работа.

Выводы по второй главе

Во второй главе нами было проведено исследование уровня ситуативной тревожности первоклассников в период обучения в школе на базе филиала МАОУ СОШ № 24 г. Челябинска среди 50 первоклассников в возрасте 6-7 лет. Выборка детей носила случайный характер.

В результате обследования были получены экспериментальные данные. У 36% детей с высоким уровнем ситуативной тревожности отмечена высокая степень социальной адаптации; у 64% высокотревожных первоклассников преобладает средняя степень развития социальных качеств. Для 65% первоклассников со средним уровнем ситуативной тревожности свойственен высокий уровень социальной адаптации, а для 35% первоклассников – средний уровень адаптации.

При сопоставлении полученных результатов выяснилось, что повышенные значения проявлений ситуативной тревожности оказывают влияние на социальную адаптацию первоклассников к школе. В случае умеренного проявления ситуативной тревожности по проведённым методикам первоклассники лучше адаптированы к школе, что обусловило важность проведения целенаправленной работы по преодолению ситуативной тревожности и повышению уровня адаптации первоклассников к школе.

По результатам проведения констатирующего этапа эксперимента мы отобрали экспериментальную группу, в которую входили дети, показавшие высокий уровень ситуативной тревожности, в составе 19 первоклассников.

Были определены шаги дальнейшей исследовательской работы: составление и реализация программы, направленной на снятие тревожности и повышение адаптационных возможностей первоклассников.

Для проверки эффективности программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников при адаптации к школе было необходимо осуществить реализацию данной программы, в чем и будет заключаться наша последующая работа.

ГЛАВА III ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЮ КОРРЕКЦИИ СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ

3.1. Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности в период адаптации первоклассников к школе

Для проведения формирующего этапа эксперимента мы отобрали экспериментальную группу (констатирующего этапа эксперимента), в которую входили дети, показавшие высокий уровень ситуативной тревожности:

Экспериментальная группа формирующего этапа составила 19 детей.

С экспериментальной группой детей формирующего этапа была проведена коррекционная работа, направленная на снятие ситуативной тревожности и повышение адаптационных возможностей.

Разработанная нами программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе имела направленность на формирование умений детей по регулированию своего эмоционального состояния, овладение приемами саморелаксации, самостоятельному снятию эмоционального напряжения в стрессовых ситуациях, развитию у них форм эмоционально-адекватного поведения и реагирования. Реализация программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников предполагала использование групповых и индивидуальных бесед, психологического консультирования, игротерапии, психогимнастики, релаксационных упражнений.

Согласно доказанной зависимости ситуативной тревожности и адаптации первоклассников к школе, выскажем предположение о том, что психолого-педагогическое сопровождение первоклассников в период адаптации к школе повлечет за собой снижение у них ситуативной

тревожности.

Программа представляет собой комплекс специально разработанных развивающих занятий, которые проходят в виде тренинга с элементами психотерапии, в занятия включено много бесед, дискуссий, рассуждений, которые требуют глубокого самоанализа, размышлений, переживаний со стороны участников группы.

Программа ориентирована на развитие эмоциональной регуляции поведения первоклассников, формирование их позитивных взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, предупреждение и снижение ситуативной тревожности, формирование адекватной самооценки, развитие эмпатии и рефлексии. Она может использоваться для всего класса независимо от уровня адаптированности детей.

Задачами разработанной программы выступили:

1. Повышение самооценки первоклассников;
2. Создание благоприятных условий для развития личности;
3. Снятие мышечного и эмоционального напряжения;
4. Отработка навыков владения собой и повышения уверенности в себе.

Проведение программы основывалось на следующих принципах:

- принцип доступности;
- принцип последовательности;
- принцип систематичности.

Работа проводилась в групповой форме.

Программа сопровождения состоит из 10 занятий, каждое занятие длится 35 минут. Занятия рекомендуется проводить 2 раза в неделю (см. Прил. 10).

В целом содержание программы строится в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка как возрастных, так и психофизиологических и определяет характер коррекционно-развивающей работы. Усвоение происходит наиболее успешно в ходе игровой

деятельности. Дети получают новые впечатления, приобретают социальный опыт и усваивают новые модели общения, которые невозможно освоить в ходе обычной учебной деятельности.

Занятия строятся в доступной и увлекательной форме. В основном используются следующие методы: имитационные и ролевые игры, психогимнастика, арттерапия, элементы групповой дискуссии и приемы саморегуляции.

Занятия начинаются краткой беседой, в которой обсуждаются результаты предыдущей встречи и задается новая тема. Особенно важно создать теплую, доверительную атмосферу в ходе занятия. Игры и упражнения сопровождаются анализом проделанного и усвоенного. На завершающем этапе рекомендуется интенсивно проработать возникшие эмоции, выразить впечатления, обсудить результаты совместной работы.

Занятия станут более эффективными, если ребенок будет получать положительную обратную связь, заинтересованную поддержку взрослых.

Ведущим специалистом при реализации программных мероприятий являлся психолог школы № 24 города Челябинска Е.В.Гавеля, имеющая психолого-педагогическое образование, большой опыт работы в общеобразовательном учреждении. Помощником ведущего была Горнякова Татьяна Николаевна-автор данной работы.

Нужно отметить, что первоначально ситуативная тревожность первоклассников проявлялась в скованности, неуверенности в своих силах. Не все они на первом этапе сразу включались в работу; определенная часть детей сначала наблюдали со стороны, и лишь впоследствии присоединялись. Начальный этап работы характеризовался также эмоциональной сдержанностью: отсутствием смеха, мимики; неуверенность в правильности выполнения задания порождала слежение первоклассников за реакцией взрослого. Но постепенно все включились в работу, появились заинтересованность, любопытство.

В завершение реализации программы была организована итоговая

рефлексия, в процессе которой первоклассники указали, что они вынесли из занятий, какие навыки приобрели, что особенно понравилось, что не понравилось в работе. Нами эти суждения были подвергнуты анализу. При подведении итогов, психолог отмечает, что существует прямая зависимость между эффективностью совместно проведенной работы и деятельного стремления всех ее участников к самосовершенствованию, их активности, общения в целом.

3.2. Анализ результатов формирующего эксперимента

По окончании реализации программы, направленной на уменьшение уровня ситуативной тревожности и повышение адаптационных возможностей первоклассников на начальном этапе обучения, было проведено повторное исследование по методикам, применявшимся на констатирующем этапе эксперимента:

Тест школьной тревожности Филипса.

Тест тревожности Р.Тэмбла, М.Дорки, В.Амена.

Опросник ААА (активность, адаптивность, автономность) Е.Н. Корнеевой, М.И.Рожкова.

Методика «Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников к школе» Н.Н. Тарасенкова и Л.М. Ковалева.

Повторное применение методики «Тест школьной тревожности Филипса» в экспериментальной группе показало, что только 18% первоклассников присуща повышенная ситуативная тревожность, а 82% детей демонстрируют умеренный уровень тревожности. Графически результаты представлены на рис. 9.

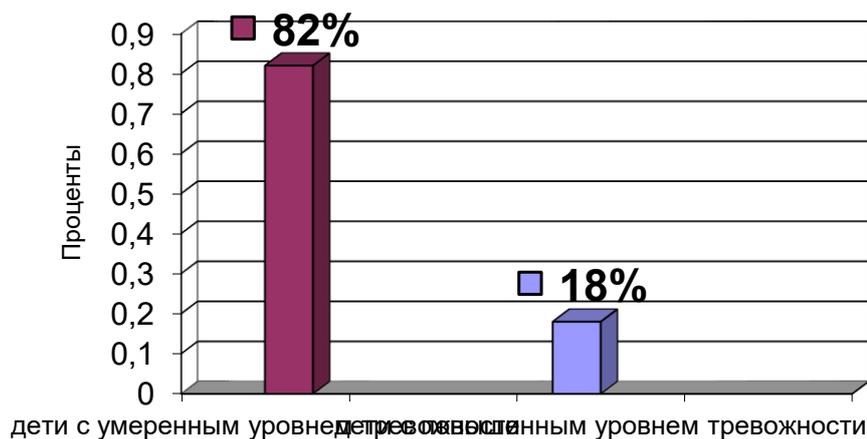


Рисунок 9 – Полученные на заключительном этапе результаты ЭГ по тесту школьной тревожности Филипса

Сравнивая эти данные со средними показателями констатирующего этапа эксперимента, мы видим, что уровень школьной тревожности существенно снизился (рис. 10).

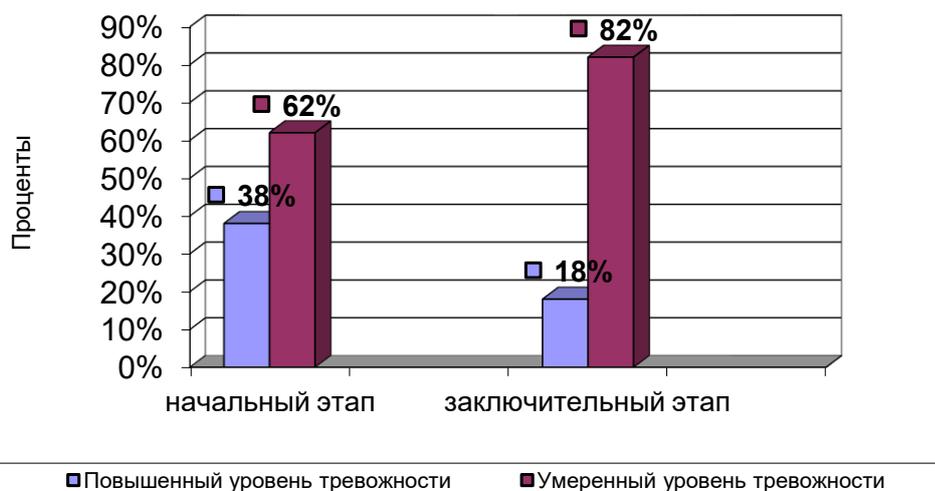


Рисунок 10 – Сравнительный анализ результатов ЭГ по тесту школьной тревожности Филипса на начальном и заключительном этапах исследования

Из представленного рис. 10 мы видим, что количество первоклассников с повышенным уровнем тревожности снизилось с 38% на констатирующем этапе до 18% на заключительном этапе исследования.

По методике изучения тревожности Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена «Выбери нужное лицо» на заключительном этапе исследования дети ЭГ

показали следующие результаты: 25% присущ высокий уровень тревожности, 75% первоклассников – средний уровень, что отражено на рис. 11.

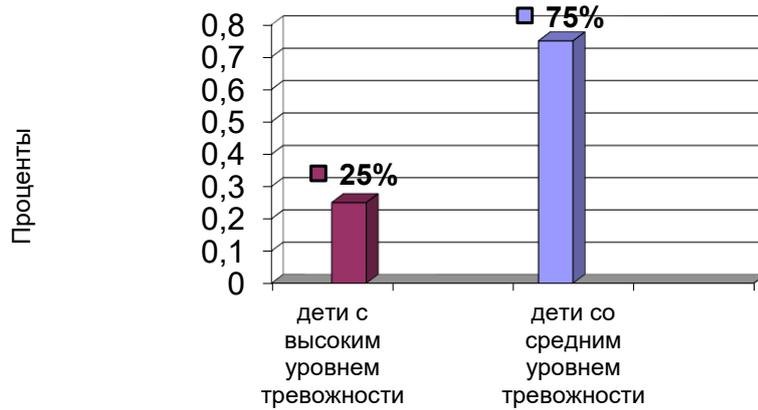


Рисунок 11 – Полученные на заключительном этапе результаты ЭГ по методике Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена «Выбери нужное лицо»

Представленные данные также свидетельствуют об изменении значения исследуемого параметра по сравнению с констатирующим этапом. Сравнительные показатели тревожности по методике Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена «Выбери нужное лицо» ЭГ на заключительном этапе исследования со средними показателями на начальном этапе отражены на рис. 12.

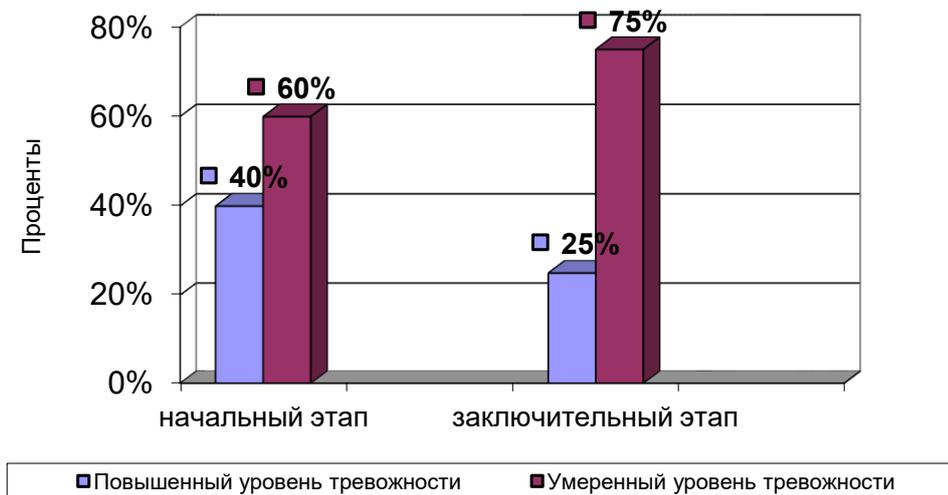


Рисунок 12 – Сравнительный анализ результатов ЭГ по методике изучения тревожности Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена «Выбери нужное лицо» на начальном и заключительном этапах исследования

Данные и этой методики свидетельствуют о снижении уровня ситуативной тревожности первоклассников после проведенной коррекционной работы. Количество высокотревожных детей снизилось с 40% на начальном этапе исследования до 25% на заключительном этапе. По-прежнему, наибольшее количество отрицательных выборов первоклассники отдают изображениям, моделирующим отношения «ребёнок – взрослый», но с той же выбор чаще объясняли словосочетанием «я стесняюсь».

По данным обеих методик: тесту тревожности (Р.Тэммл, М.Дорки, В.Амен) и тесту школьной тревожности Филипса были получены обобщенные результаты, мы разделили детей на две группы: 21% детей – дети с высоким уровнем ситуативной тревожности, 79% детей – со средним уровнем ситуативной тревожности, что отражено на рис. 13.

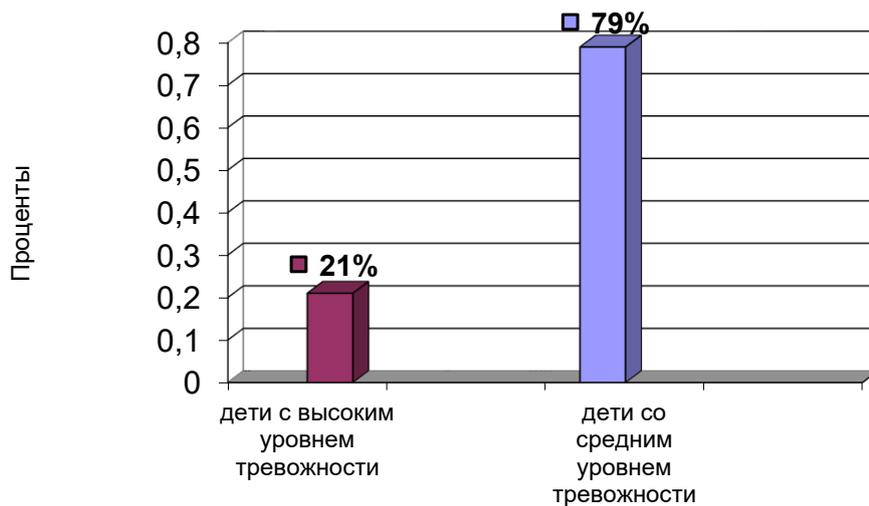


Рисунок 13 – Распределение детей на группы по результатам двух методик – тесту тревожности (Р.Тэммл, М.Дорки, В.Амен) и тесту школьной тревожности Филипса на заключительном этапе исследования

Сравнительные данные по двум методикам, диагностирующим ситуативную тревожность, полученные на начальном и заключительном этапах исследования, представлены на рис. 14.

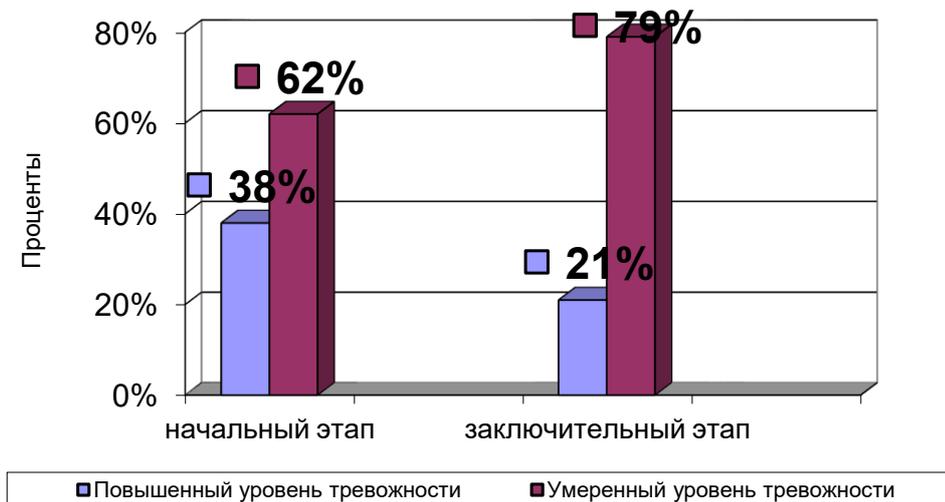


Рисунок 14 – Сравнительный анализ результатов ЭГ по двум методикам определения ситуативной тревожности на начальном и заключительном этапах исследования

Из представленного рис. 14 мы видим, что количество первоклассников с повышенным уровнем ситуативной тревожности снизилось с 38% на констатирующем этапе до 21% на заключительном этапе исследования.

Первоклассники стали менее беспокойными в стрессовых ситуациях (таких, как выступления на утренниках). Подверглись изменениям их межличностные отношения со сверстниками и значимыми взрослыми. В игровых ситуациях первоклассники в меньшей степени проявляли робость и нерешительность, чем на начальном этапе исследования.

Со слов родителей, поведение детей дома также изменилось, что было принято не всеми родителями. Мамы сетовали на то, что «раньше не знали никаких проблем», поскольку их дети были тихими, боязливыми, не отвлекали родителей от занятий своими делами; после проведения программы дети стали подвижными, чем начали мешать дома. Родителям в ходе индивидуальных бесед объяснялись произошедшие изменения, а также обосновано то, что тихий и послушный ребенок – это не всегда гарантия отсутствия проблем, а шумное активное поведение первоклассников – это

норма для 7-летнего возраста. Другие родители понимали важность и значимость изменений, произошедших с их детьми.

Итак, опираясь на полученные в ходе экспериментальной работы результаты можно сделать вывод о том, что внедрение психолого-педагогической программы коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе способствует значимому снижению уровня этой тревожности у детей.

Далее мы определили уровень адаптации первоклассников ЭГ после проведенной коррекционной работы. Повторное применение методики оценки показателей процесса социализации школьников по Опроснику ААА (активность, адаптивность, автономность) Е.Н. Корнеевой, М.И.Рожкова показало следующие результаты, отражены на рис. 15.

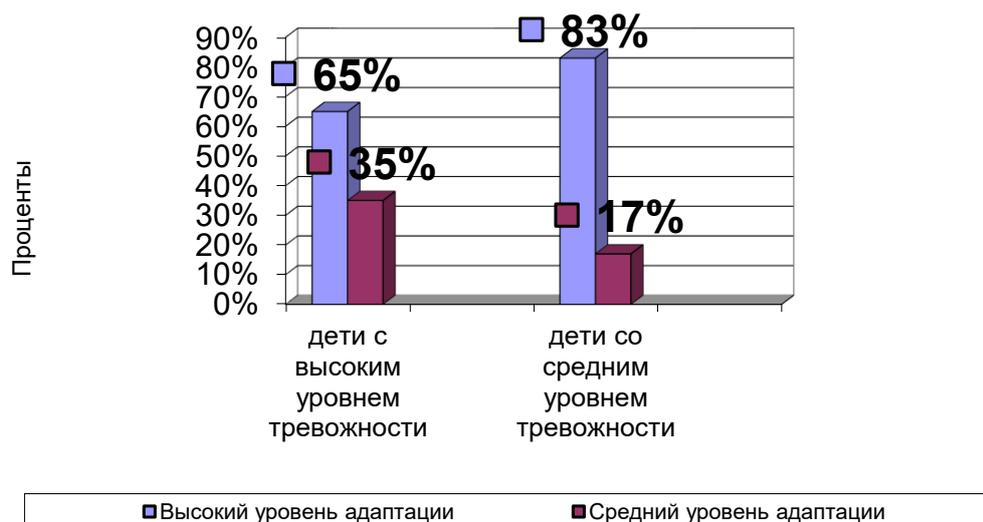


Рисунок 15 – Полученные на заключительном этапе результаты по методике «Опросник ААА» Е.Н. Корнеевой, М.И.Рожкова

Как следует из рис. 15, высокая степень социальной адаптации присуща 65% первоклассникам ЭГ, показавшим высокий уровень ситуативной тревожности. Развитие социальных качеств в средней степени характерно для 35% высокотрещных детей. Первокласники, обладающие средним уровнем ситуативной тревожности, показали такие результаты: 83%

первоклассников имеют высокий уровень социальной адаптации, 17% детей адаптированы к школе в средней степени.

Сравнив полученные данные с результатами начального этапа, мы видим следующую картину (рис. 16).

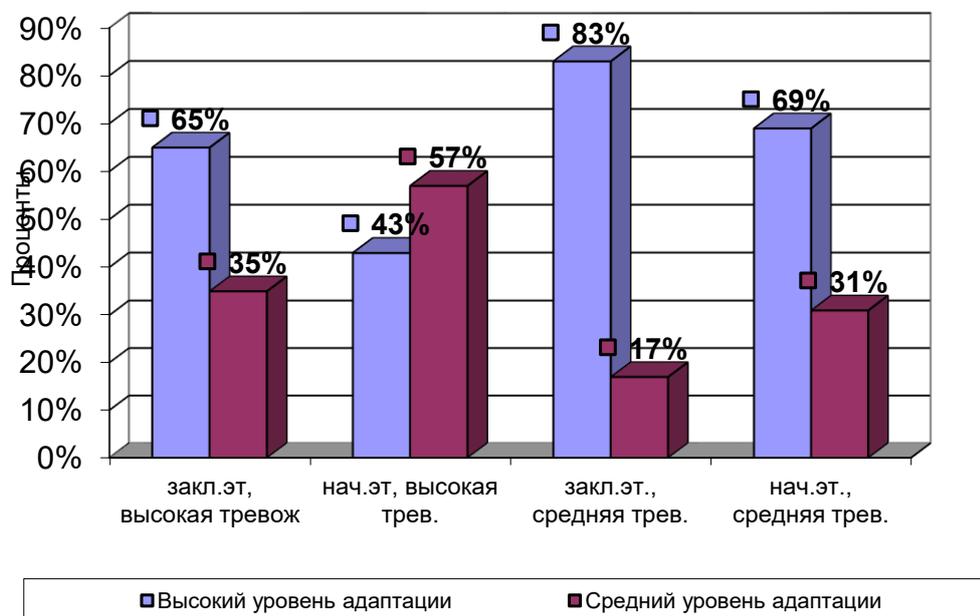


Рисунок 16 – Сравнительные результаты по методике «Опросник ААА» Е.Н. Корнеевой, М.И.Рожкова на начальном и заключительном этапах

Из представленного рис. 16 видно, что существенным образом изменились данные по сравнению с констатирующим этапом эксперимента: увеличилось число высокоадаптированных первоклассников на 21% - среди высокотревожных детей, и на 14% - среди детей со средним уровнем ситуативной тревожности.

По результатам повторного применения методики Н.Н. Тарасенковой и Л.М. Ковалёвой «Психологический анализ особенностей адаптации ребёнка в школе» были получены следующие данные, отраженные на рис. 17.

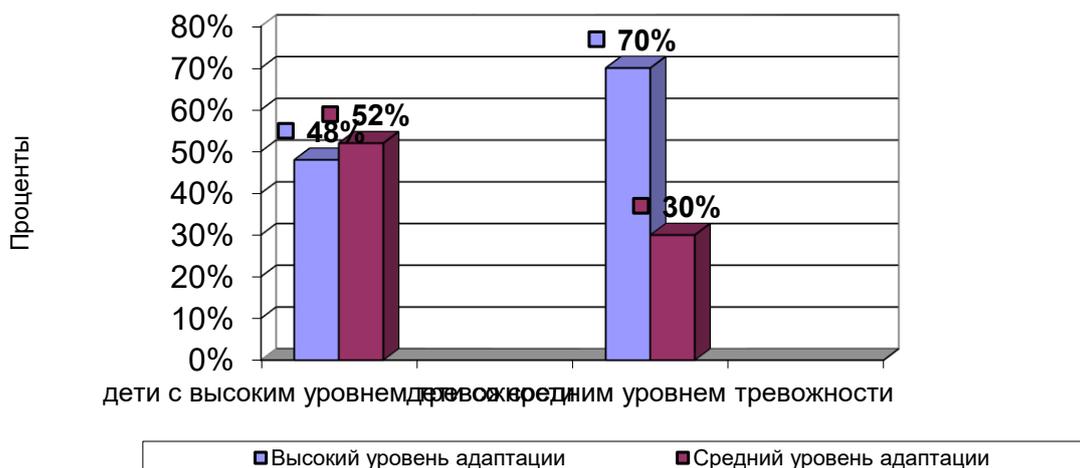


Рисунок 17 – Полученные на заключительном этапе результаты по методике Н.Н. Тарасенковой и Л.М. Ковалёвой

Из рис. 17 видно, что 48% первоклассников с высоким уровнем ситуативной тревожности обладают высокой степенью социальной адаптации. Развитость социальных качеств в средней степени присуща 52% детей с высоким уровнем ситуативной тревожности. У 70% первоклассников, имеющих средний уровень ситуативной тревожности, наблюдается высокая степень социальной адаптации, а 30% среднетревожных детей имеют средний уровень адаптации.

Сравнив полученные данные с результатами начального этапа, мы видим следующую картину (рис. 18).

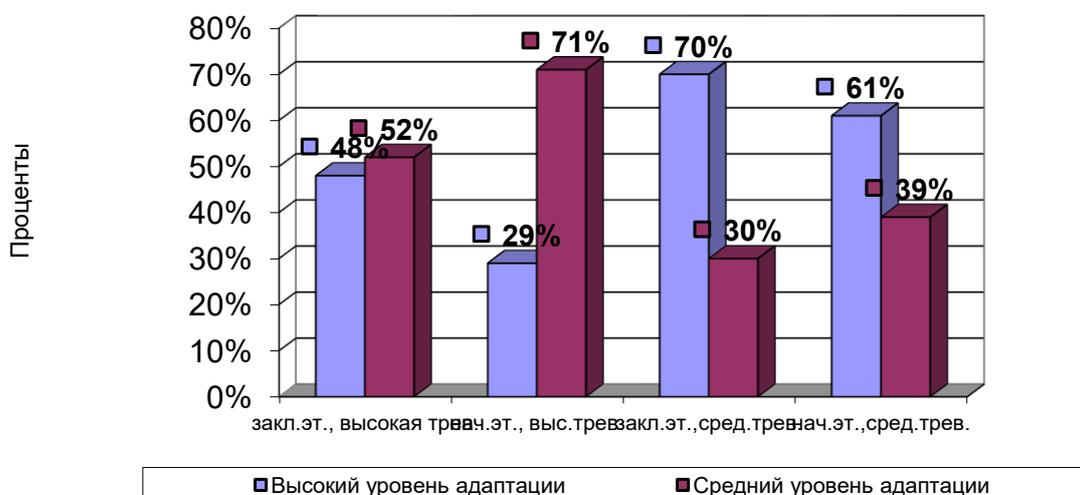


Рисунок 18 – Сравнительные результаты по методике Н.Н. Тарасенковой и Л.М. Ковалёвой на начальном и заключительном этапах

Итак, из результатов проведенного исследования видно, что число первоклассников с повышенным уровнем ситуативной тревожности снизилось с 38% на констатирующем этапе до 21% на заключительном этапе исследования. При этом возросло количество детей, адаптированных к школе в высокой степени – с 29% до 48% среди детей, показывавших высокую тревожность и с 61 до 70% среди среднетревожных детей.

Для определения эффективности программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к обучению в школе в экспериментальной группе был использован Т-критерий Вилкоксона, так как он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. Данный критерий применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых.

С его помощью мы определяем, является ли сдвиг показателей в сторону уменьшения уровня ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе более интенсивным, чем в сторону увеличения, и существует ли тенденция сохранения его на прежнем уровне.

Сформулируем статистические гипотезы:

H_0 – интенсивность сдвигов в сторону уменьшения уровня ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе не значима, т.е. не превышает интенсивность сдвигов в сторону увеличения и тенденцию сохранения его на прежнем уровне.

H_1 - интенсивность сдвигов в сторону уменьшения уровня ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе значима, превышает интенсивность сдвигов в сторону увеличения и тенденцию сохранения его на прежнем уровне.

Нами были определены показатели для анализа: уровень адаптированности, уровень ситуативной тревожности, привязанность-обособленность, эмоциональная устойчивость-неустойчивость.

После математической обработки с помощью Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе были получены следующие значения $T_{\text{эмп}}$, представленные в таблице 3.

Таблица 3 – Эмпирические значения Т-критерия Вилкоксона

1.	№ п/п	⇒ Название показателя	⇒ $T_{\text{эмп}}$	⇒ $T_{\text{кр}} 0,05$	⇒ $T_{\text{кр}} 0,01$
⇒	1	⇒ Уровень адаптированности	⇒ 28**	⇒ 60	⇒ 43
⇒	2	⇒ Уровень ситуативной тревожности	⇒ 15**	⇒ 41	⇒ 27
⇒	3	⇒ Привязанность-обособленность	⇒ 21**	⇒ 35	⇒ 23
⇒	4	⇒ Эмоциональная устойчивость-неустойчивость	⇒ 41,5**	⇒ 60	⇒ 43

Примечание: ** уровень значимости при $p \leq 0.01$

При построении оси значимости по первому показателю, уровню адаптированности, можно увидеть, что полученное $T_{\text{эмп}} = 28$ находится в зоне значимых различий (рис. 19).

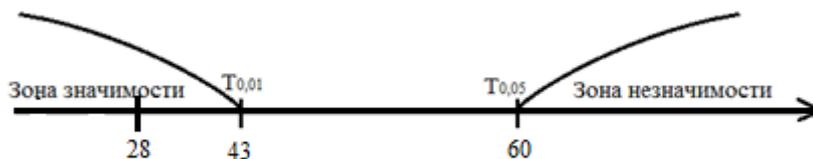


Рисунок 19 – Ось значимости различий уровня субъективного контроля в ЭГ до и после формирующей работы при подсчете по Т-критерию

Вилкоксона

В нашем случае $T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}}$, а, значит, можно утверждать о том, что в результате психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе мы добились снижения ее уровня в данном классе.

Качественный анализ результатов исследования дал основания для

заклучения о возможности снижения ситуативной тревожности первоклассников через систему коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на развитие конструктивных способов взаимодействия, отработку с детьми ситуаций, позволяющих им эффективно вступать во взаимодействие со школьным коллективом и добиваться положительных результатов в школьной деятельности.

3.3. Психолого-педагогические рекомендации для педагогов и родителей по коррекции тревожности у первоклассников в период адаптации к школе и технология внедрения результатов исследования в практику

Проведенное нами исследование позволило разработать практические рекомендации для родителей и учителей по коррекции ситуативной тревожности первоклассников, а также программу психолого-педагогического сопровождения адаптации детей к школе .

В результате исследования нашло подтверждение предположение о том, что при воспитании и обучении первоклассника нужно учитывать особенности его эмоционального статуса. Родители и педагогит должны выстроить общение с первоклассниками таким образом, чтобы в его ходе были обеспечены благоприятные условия для проявления и развития индивидуальности детей. Ребенок младшего школьного возраста, являясь чувствительным, ранимым, хорошо понимая социальные нормы, одновременно испытывает затруднения в школьном общении и адаптации, а значит, испытывает потребность в сочувствии и принятии. Поэтому значимые для него взрослые не должны драматизировать ситуацию школьных неудач, напротив – необходимо внушить первокласснику уверенность в том, что нет ничего непоправимого, что все трудности преходящие и с помощью взрослых с ними легко справиться.

Необходимо формировать и развивать в первокласснике оптимизм, уверенность в себе, чувство самоценности, активность, оптимистичное отношение к жизни. Учитывая повышенную энергоёмкость протекания психических процессов у первоклассников, следствием чего выступает быстрое утомление и истощаемость нервной системы, важно придерживаться установленного режима дня и пристально следить за тем, чтобы ребенок не переутомлялся.

Не нужно создавать из приготовления уроков трагедию, превращая этот процесс в причину ссор, взаимного раздражения, конфликтов. Надо, наоборот, стремиться к созданию условий, при которых с первого дня ребёнок будет садиться за уроки сам и научиться просить о помощи в случае необходимости. При этом важно найти золотую середину, которая бы объединяла требовательность и уважение к ребёнку, доброе отношение к нему.

Необходимо формировать позитивное отношение к учению путем создания доброжелательной, благоприятной атмосферы в школе и классе. Использовать «ситуацию успеха» в учебной деятельности каждого первоклассника.

При появлении наиболее часто встречающейся невротической симптоматики (нарушение сна, аппетита, головные боли, страхи, заикание, повышенная возбудимость, раздражительность, вялость, заторможенность), высоких показателей дезадаптации по результатам тестирования, родителям и педагогам рекомендуется обращаться к психологу.

Также на начальном этапе обучения рекомендуется серьезное внимание уделить проведению программы сопровождения адаптации к школе и реализовать ее при необходимости. Эта программа ориентирована на развитие эмоциональной регуляции поведения детей, формирование позитивных взаимоотношений учащихся со сверстниками и взрослыми, предупреждение и снижение тревожности, формирование адекватной самооценки, развитие эмпатии и рефлексии.

В целом содержание программы должно быть выстроено в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, как возрастных, так и психофизиологических и определяет характер коррекционно-развивающей работы. Усвоение происходит наиболее успешно в ходе игровой деятельности. Дети получают новые впечатления, приобретают социальный опыт и усваивают новые модели общения, которые невозможно освоить в ходе обычной учебной деятельности.

Проведение занятий организуется в доступной и увлекательной форме. В основном используются следующие методы: имитационные и ролевые игры, психогимнастика, арттерапия, элементы групповой дискуссии и приемы саморегуляции.

Занятия начинаются с краткой беседы, в ходе которой обсуждаются результаты предыдущей встречи и задается новая тема. Особенно важно создать теплую, доверительную атмосферу на занятии. Игры и упражнения сопровождаются анализом проделанного и усвоенного. На завершающем этапе рекомендуется интенсивно проработать возникшие эмоции, выразить впечатления, обсудить результаты совместной работы.

Занятия станут более эффективными, если ребенок будет получать положительную обратную связь, заинтересованную поддержку взрослых.

Важно помнить, что в качестве причин возникновения школьной тревожности нередко выступает отношение первоклассника к различным компонентам образовательной среды, а, значит, построение профилактической и коррекционной работы по снятию ситуативной тревожности в период адаптации к школе должна основываться на принципе комплексности с учетом охвата различных сфер школьной жизни ребенка. Нельзя забывать и о принципе учета возрастных особенностей учащихся при проведении коррекционной и профилактической работы, поскольку на разных этапах школьного обучения ситуативная тревожность может быть обусловлена различными по своей сути причинами. Поэтому выбор направления работы психолога сложен и ответственен. Основная цель его

работы – способствование полноценному психическому и личностному развитию ребенка.

Работа школьного психолога в контексте проблемы ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе предполагает ее реализацию в несколько последовательных этапов.

Первый (психодиагностический) этап предполагает выявление первоклассников с признаками повышенной ситуативной тревожности. Это возможно осуществить посредством проведения фронтальной психодиагностики, выборочной диагностики в традиционно «проблемных» параллелях первоклассников, либо, при наличии достаточной ресурсной базы школьной психологической службы, во всех параллелях первого класса. При отборе психодиагностических методик для осуществления фронтальной диагностики ввиду ее «массовости», и с учетом ежегодной ее повторяемости, необходимо учитывать следующие требования:

- методика должна обеспечивать возможность проведения диагностических процедур в групповом режиме, вне зависимости от возраста испытуемых;
- проведение психодиагностических процедур не должно отнимать слишком много времени;
- полученные с помощью психодиагностик результаты должны легко обрабатываться и интерпретироваться;
- методика должна обеспечивать получение максимально объективного материала для исследования, относительно независимого от уровня развития рефлексии испытуемых и их стремления отвечать ожиданиям взрослых, а также возможностью повторного применения;
- результаты интерпретации методики должны быть предоставлены детям в доступной для них форме в режиме «развивающей психодиагностики». Данное требование выступает как важнейший фактор создания условий для формирования у первоклассников мотивации участия в

последующих мероприятиях психопрофилактической или коррекционно-развивающей направленности.

В результате фронтальной диагностики выделяется группа учащихся «группы риска», которые характеризуются повышенным уровнем ситуативной тревожности. С этими учащимися организуется проведение психокоррекционной работы.

Для педагогов и родителей мы предлагаем ряд правил работы с первоклассниками, обладающими высокой ситуативной тревожностью:

Необходимо избегать состязательности и выполнения любых заданий на скорость.

Нельзя допускать сравнения детей между собой и с другими (например, с более успешными старшими братьями или сестрами).

Необходимо чаще использовать телесные контакты, выполнять упражнения на релаксацию.

Оказывать содействие повышению самооценки ребенка, использовать похвалу с объяснением причины того, за что ребенок получил одобрение.

Как можно чаще нужно обращаться к ребенку по имени.

Важно демонстрировать образцы уверенного поведения, выступать в качестве положительного примера для ребенка.

Воздерживаться от предъявления завышенных требований к ребенку, от желания делать ему замечания.

Необходимо соблюдать последовательность в воспитании ребенка.

Наказывать ребенка можно в исключительно крайних случаях. Наказание не должно выражаться в унижении ребенка.

Когда в силу объективных причин ребенку сложно выполнять учебные поручения и задания, нужно выбрать для него внеурочную деятельность по душе, и способствовать тому, чтобы занятия приносили радость, а ребенок не чувствовал себя ущемленным. Одновременно следует оказывать ненавязчивую помощь в выполнении сложных и трудных для него заданий.

Организовывать занятия с ребенком необходимо на предельной для него трудности, развивая «зону его ближайшего развития».

В случае неудовлетворенности поведением и успехами ребенка, родители не имеют права отказать ему в любви и поддержке. Они должны понимать, что, только живя в атмосфере тепла и доверия, проявятся многочисленные таланты ребенка. В качестве перспективной задачи коррекционно-развивающей работы с первоклассниками определена выработка у них эффективного адаптационного стиля, способностей и умений по самостоятельному разрешению школьных проблем.

Для достижения целей магистерской диссертации нами была осуществлена разработка и реализация технологической карты внедрения результатов исследования в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной организации. Технологическая карта представлена в таблице 10, приложении 11.

Разработанная технологическая карта содержит 7 этапов внедрения:

1-й этап: «Целеполагание внедрения технологии по коррекции ситуативной тревожности первоклассников при адаптации к школе».

2-й этап: «Формирование положительной психологической установки на внедрение Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников при адаптации к школе».

3-й этап: «Изучение предмета внедрения Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников при адаптации к школе».

4-й этап: «Опережающее (пробное) освоение предмета внедрения Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников при адаптации к школе».

5-й этап: «Фронтальное освоение предмета внедрения Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников при адаптации к школе».

6-й этап: «Совершенствование работы над темой психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников при адаптации к школе».

7-й этап: «Распространение передового опыта освоения внедрения Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников при адаптации к школе».

Выводы по третьей главе

В третьей главе над экспериментальной группой первоклассников формирующего этапа была проведена коррекционная работа, направленная на снятие ситуативной тревожности и повышение адаптационных возможностей.

Согласно доказанной зависимости ситуативной тревожности и адаптации первоклассников к школе мы доказали, что психолого-педагогическое сопровождение первоклассников повлечет за собой снижение у них ситуативной тревожности. Проведенная программа представляет собой комплекс специально разработанных развивающих занятий, которые проходят в виде тренинга с элементами психотерапии, в занятия включено много бесед, дискуссий, рассуждений, которые требуют глубокого самоанализа, размышлений, переживаний со стороны участников группы.

Как видно из полученных данных, высокая степень социальной адаптации после проведения коррекционной программы повысилась на 10% в целом у первоклассников с высоким уровнем ситуативной тревожности и со средним уровнем ситуативной тревожности, что говорит о результативности проведенной коррекционной работы. Проведенное нами исследование позволило разработать практические рекомендации для родителей и учителей.

При воспитании и обучении первоклассника важно учитывать особенности его эмоционального статуса. При выстраивании общения и взаимоотношений с ребенком родителям и педагогам необходимо обеспечить создание благоприятных условий для проявления и развития его индивидуальности. Высокочувствительный, ранимый ребенок, хорошо понимая социальные нормы, может испытывать трудности в выстраивании эмоциональных контактов, поэтому чрезвычайно нуждается в сочувствии и принятии. При этом важно не драматизировать ситуацию школьных неудач.

Ребёнок должен быть уверен, что нет ничего непоправимого, что все трудности преходящие и с вашей помощью он с ними справится.

При анализе результатов, полученных по всем методикам после проведения коррекционных мероприятий, обнаружилось изменение уровня ситуативной тревожности первоклассников. Уменьшилось число первоклассников, обладающих высоким уровнем ситуативной тревожности за счет увеличения числа детей с низкой ситуативной тревожностью. В связи с этим число успешно адаптированных к школе детей возросло.

В результате исследования было доказано, что разработанная модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе является применимой и действенной. В ходе работы осуществлялись разработка и реализация технологической карты по внедрению результатов исследования в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной организации. Таким образом, можно говорить о достижении цели исследования, решении поставленных задач и подтверждении гипотезы.

Заключение

Проведенное исследование психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе способствует выявлению последствий проявления ситуативной тревожности на социальную адаптацию первоклассников.

Выяснилось, что причина возникновения тревоги у первоклассников всегда кроется во внутреннем конфликте, противоречивости стремлений ребенка, несовпадения его потребностей.

Было определено, что в качестве одной из наиболее частых причин ситуативной тревожности первоклассника выступают завышенные требования к нему, отсутствие гибкой системы воспитания, наличие догматов, что не способствует учету собственной активности ребенка, его интересов, способностей и склонностей.

Исследование показало, что выраженные проявления ситуативной тревоги присущи и хорошо успевающим детям, отличающимся добросовестностью, требовательностью к себе в сочетании с ориентацией на отметки, а не на познавательный процесс.

Определено, что ситуативная тревожность, которую испытывают первоклассники относительно определённой ситуации, не всегда проявляется таким же образом в аналогичной ситуации. Это связано с тем, что ребенок приобретает отрицательный эмоциональный опыта в той или иной жизненной ситуации.

При проведении тестов на наличие ситуативной тревожности у первоклассников, нам удалось исследовать и оценить уровень исследуемого качества в типичных для ребенка жизненных ситуациях, когда соответствующее качество личности проявляется наиболее ярко.

Мы выявили, что высокую степень проявления ситуативной тревожности всегда сопровождает затрудненная адаптации к школе,

выраженная в различных видах взаимоотношений. Описанные данные нашли свое подтверждение на формирующем этапе исследования.

Для достижения цели и проверки гипотезы на теоретическом этапе исследования мы изучили проблему тревожности в психолого-педагогических трудах; определили особенности адаптации первоклассников к обучению в школе; Изучили психологическую характеристику тревожных первоклассников, а также влияние ситуативной тревожности первоклассников на адаптацию к школе.

На практическом этапе мы организовали отбор адекватных цели методов и проведение методик исследования. Проанализировали и интерпретировали полученные с использованием отобранных методик данных на констатирующем этапе. Разработали и апробировали программу психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе. Проанализировали результаты формирующего эксперимента. Разработали психолого-педагогические рекомендации для педагогов и родителей по коррекции ситуативной тревожности первоклассников в период адаптации к школе.

В практику общеобразовательной организации внедрили методы исследования, такие как:

- теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические: формирующий эксперимент, констатирующий эксперимент, тестирование, включающие в себя проведение следующих методик: Тест школьной тревожности М. Филипса; Тест тревожности Р.Тэмбла, М.Дорки, В.Амена; методика оценки показателей процесса социализации школьников «Опросник ААА (активности, адаптивности, автономности) Е.Н. Корнеевой, М.И. Рожкова»; методика Н.Н.Тарасенковой и Л.М.Ковалевой «Психологический анализ особенностей адаптации первоклассников к школе»;

- количественный и качественный анализ результатов экспериментального исследования, моделирование, интерпретация эмпирических данных.

Результаты проведенного исследования показали то, что после проведения коррекционной программы число первоклассников с повышенным уровнем ситуативной тревожности снизилось с 38% на констатирующем этапе до 21% на заключительном этапе исследования. При этом возросло количество детей, адаптированных к школе в высокой степени – с 29% до 48% среди детей, показывавших высокую тревожность и с 61 до 70% среди среднетревожных детей, что говорит о результативности проведенной коррекционной работы. Показатели T -критерия Вилкоксона находятся на уровне значимости 0,01.

Сопоставив полученные результаты, мы обнаружили, что повышенные значения проявления ситуативной тревожности оказывают влияние на процесс адаптации первоклассников к школе. Из всего вышеизложенного следует, что выдвинутая нами гипотеза – ситуативная тревожность первоклассников негативно влияет на адаптацию к школе, доказана.

Список использованной литературы

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. вузов / Г.С. Абрамова. – 5-е изд. – М.: Академический проект: Алма Матер, 2005. – 702 с.
2. Айсмонтас, Б.Б. Педагогическая психология: схемы и тесты / Б.Б. Айсмонтас. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 208 с.
3. Астапов В. М. Тревожность у детей : учебное пособие./ В. М. Астапов. Изд-во: ПЕРСЭ, 2008 г.– 160с.
4. Безруких, М.М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь / М.М. Безруких. – М.: Эксмо, 2009. – 464 с.
5. Бильгильдеева, Т. Здравствуй, цветочный город! / Т. Бильгильдеева // Школьный психолог. – 2006. – № 1. – С. 28-32.
6. Блажена Н.В. Нивелирование школьной тревожности средствами арттерапии / Н.В. Блажена, О.В. Лозгачева // Актуальные проблемы психологии образования: сборник научно-исследовательских работ студентов / сост. О.В. Лозгачева / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б. и.], 2015 – С. 7-10.
7. Блинова, Н.Г. Особенности адаптации к обучению учащихся начальных классов в зависимости от уровня их психологической и биологической зрелости и индивидуально-типологических особенностей / Н.Г. Блинова, [и др.] // Валеология. – 2012. – № 4. – С. 7-13.
8. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб. [и др.] : Питер, 2008. – 398 с.
9. Бочева, Н.А. Ситуативная тревожность как один из факторов адаптации первоклассников к школе / Н.А. Бочева // Вестник МГОУ. Психологические науки. – 2011. – № 3. – С. 87-90.
10. Вачков, И.В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку / И.В. Вачков. – М.: Ось-89, 2001. – 144 с.

11. Венгер, А.Л. Психологическое обследование младших школьников / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – М.: Владос-Пресс, 2007. – 160 с.
12. Вертягина, Е.А. К определению понятий «адаптация», «адаптивность», «адаптированность» / Е.А. Вертягина // Адаптация личности в современном мире: Межвуз. сб. науч. тр. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2011. – Вып. 4. – С. 8-10.
13. Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : учеб. пособие для студ. вузов / сост.: И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М. : Академия, 2001. – 368 с.
14. Габдрева, Г.Ш. Основные аспекты проблемы тревожности в психологии / Г.Ш. Габдреева // Тонус. – 2000. – № 5. –С. 46-52.
15. Габдреев, Р. В. Моделирование в познавательной деятельности студентов / Р. В. Габдреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1983. – 110 с.
16. Гаврилова, М.А. Работа педагога-психолога школы по оказанию помощи первоклассникам в период адаптации к обучению / М.А. Гаврилова // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Здоровье и образ жизни учащихся в современных условиях: взгляд врача и педагога» 16-17 сентября 2013 г. – СПб., 2013. – С. 25-27.
17. Гагай, В.В. Особенности школьной адаптации первоклассников как трудной жизненной ситуации для детей и родителей / В.В. Гагай, К.Ю. Гринева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 2. – С. 33-43.
18. Галажинский, Э. В. Личностное развитие: прогностические модели, факторы, вариативность: коллективная монография / Э.В. Галажинский, Р.Д. Санжаева; под ред. И. С. Морозова. – Томск: Изд-во Томский государственный педагогический университет, 2008. – 464 с.
19. Горбунова, В.В. характеристика первоклассников в период адаптации к обучению в школе / В.В. Горбунова, [и др.] // Известия

Самарского научного центра Российской академии наук. – 2014. – № 5-1. – том 16. – С. 629-635.

20. Дахин, А.Н. моделирование в педагогике / А.Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – № 1 (30). – С. 11-20.

21. Делимова, Ю.О. Моделирование в педагогике и дидактике / Ю.О. Делимова // Вестник ШГПИ. – 2013. – № 3. – С. 98-101.

22. Дергоусова, М.О. Особенности взаимоотношений первоклассника со взрослыми в период адаптации к школьному обучению / М.О. Дергоусова // Студенческий научный форум 2015: материалы VII Международной студенческой электронной научной конференции. – М.: РАЕ, 2015. – С. 89-113.

23. Дикая, Л.Г. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – М.: Владос-Пресс, 2007. С. 27–52.

24. Долгова, В.И. Инновационные психолого-педагогические технологии в начальной школе: монография / В.И. Долгова, Н.И. Аркаева, Е.Г. Капитанец. – М.: Издательство Перо, 2015. – 200 с.

25. Долгова, В.И. Коррекция страха смерти у подростков: монография / В.И. Долгова, Н.В. Кормушина. – Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2009. – 324 с.

26. Долгова, В.И. Коррекция тревожности у старших дошкольников / В.И. Долгова // Научный поиск. – 2016. – № 8. – С. 100-105.

27. Долгова, В.И. Формирование эмоциональной устойчивости личности / В.И. Долгова, А. А. Напримеров, Я.В. Латышин. – СПб.: Изд-во Рос.гос.пед.ун-та им. А.И. Герцена, 2002. – 165 с.

28. Жуина, Д.В., Самигулина Л.А. Взаимосвязь стиля родительского отношения с тревожностью младших школьников / Д.В. Жуина, Л.А. Самигулина // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики: Сборник докладов VI-й Международной научной заочной конференции В 2-х

ч. Ч. II. Психологические науки / Отв. ред. А.В. Горбенко. – Липецк: Издательский центр «Гравис», 2011. – С. 17-20.

29. Изард, К. Э. Эмоции человека / К.Э. Изард ; пер. с англ.: В. Мисник, А. Татлыбаева. – СПб.: Питер, 2011. – 460 с.

30. Капитанец, Д.А. Модель психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности старшеклассников / Д.А. Капитанец / Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2011. – № 22. – С. 65-69.

31. Кленова, М.А. Социально-психологическая адаптация молодежи и склонность к риску / М.А. Кленова // Известия Самарского государственного университета. – 2010. – № 2. – С. 79-82.

32. Кордуэлл, М. Психология. А-Я = The complete A - Z Psychology: словарь-справочник / М. Кордуэлл ; пер. с англ. К.С. Ткаченко. – М.: Фаир-пресс, 2000. – 442 с.

33. Корицова, Г.С. Фактор семьи в генезе школьной дезадаптации подростков: монография / Г.С. Корицова. – Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2000. – 188 с.

34. Красникова, М.А. Социальная психология / М.А. Красникова. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2007. – 336 с.

35. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 512 с.

36. Кривошеина, Н.П. Психофизиологические особенности детей старшего дошкольного возраста, имеющих признаки отклонений в функционировании мозга / Н.П. Кривошеина [и др.] // Актуальные проблемы психологии и педагогики Детства: тенденции, парадигмы, перспективы развития : материалы Международной научно-практической конференции. – Стерлитамак: Башкирский государственный университет, 2014. – С. 87-90.

37. Кривошеина, Н.П. Особенности адаптации первоклассников с учетом индивидуально-типологических показателей и признаков дефицитов

развития / Н.П. Кривошеина, А.И. Федоров, Э.М. Казин // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 4-1 (64). – С. 79-86.

38. Крюкова, Л.В. Эмоциональная сфера ребенка как один из показателей адаптации первоклассника к школьному обучению / Л.В. Крюкова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2012. – № 25-1. – С. 20-25.

39. Лазарева, Е.С. Психолого-педагогическое исследование проявлений тревожности у дошкольников / Е.С. Лазарева // Материалы VIII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: <http://www.scienceforum.ru/2016/1555/17838> (дата обращения: 25.11.2016).

40. Левина, И.Л. Школьная адаптация, и ее нарушения / И.Л. Левина. – Новокузнецк: ИПК, 2002. – 262 с.

41. Литвинова, Н.А. Роль психофизиологических показателей в механизме адаптации к умственной деятельности: монография / Н.А. Литвинова. – Кемерово: КГУ, 2012. – 168 с.

42. Лозинский, А.С. Особенности биологической адаптации первоклассников с различным уровнем готовности к обучению в школе / А.С. Лозинский, Е.В. Бульчева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 16 (135). – С. 303-304.

43. Лютова Е. Шпаргалка для родителей. Гиперактивные, агрессивные, тревожные и аутичные дети : учебное пособие./ Е. Лютова, Г. Моница. М.: Изд-во: «Речь, Сфера» , 2010 г. – 437 с.

44. Малиевский, В.А. Комплексная оценка адаптации первоклассников к школьному обучению / В.А. Малиевский, Г.И. Баширова, Г.К. Клишо // Российский педиатрический журнал. – 2014. – № 1. – том 17. – С. 34-37.

45. Малкова, Е.Е. Тревога как ресурс адаптивного развития личности / Е.Е. Малкова // Ананьевские чтения-2013. Психология в здравоохранении:

Материалы научной конференции, 22-24 октября 2013 г. / отв. ред. О.Ю. Щелкова. – СПб.: Скифия-принт. – С. 52-54.

46. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – М.: Речь, 2003. – 400 с.

47. Микляева, А.В. Методы психологической диагностики школьной тревожности / А.В. Микляева, П.В. Румянцева // Педагогическая диагностика : науч.-практ. журн. – 2005. – № 2. – С. 111-121.

48. Микляева, А.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2007. – 248 с.

49. Митюхляева, К.П. Деятельность педагога-психолога коррекции детских страхов / К.П. Митюхляева // Психология образования: вчера, сегодня, завтра»: материалы I Международной научно-практической конференции, Екатеринбург 13 февраля 2015 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – С. 81-84.

50. Морозов, М.С. Психологический анализ причин возникновения ситуативной тревожности старшеклассников в процессе их публичных выступлений / М.С. Морозов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – № 1. – С. 146-152.

51. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов / В.С. Мухина. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 456 с.

52. Мухина, В.С. Шестилетний ребенок в школе / В.С. Мухина. – М.: «Просвещение», 1999. – 144 с.

53. Немов, Р.С. Общая психология: учебник / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 400 с.

54. Никонова, С. Л. Психолого-педагогическая коррекция тревожности у старших дошкольников / С.Л. Никонова // Концепт. – 2015. – № 1. – С. 1-6.

55. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе / Овчарова Р.В. – М.: ООО АПРЕЛЬ Пресс, 2010. – 208 с.
56. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования (учебное пособие для студентов психологических факультетов университетов) / Р.В. Овчарова // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 5. – С. 63-67.
57. Олифинович, Н.И. Психология семейных кризисов / Н.И. Олифинович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. – М.: Речь, 2006. – 360 с.
58. Осипова, А.А. Общая психокоррекция / А.А. Осипова. – М.: СФЕРА, 2002. – 510 с.
59. Полшкова Т. А. Проблема ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях / Т.А. Полшкова // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 107-110.
60. Практическая психология образования: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений / под ред. И.В. Дубровиной, 2-е изд. – М.: ТЦ «Сфера», 2010. – С. 247-256.
61. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М.: Моск. психолого-соц. ин-т; Воронеж: изд-во НПО «МОДЕК», 2000. – 278 с.
62. Профилактика и преодоление школьной дезадаптации первоклассников (Методические рекомендации для учителей начальных классов) / Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области» / авт.-сост. Н.П. Бадина. – Курган, 2009. – 59 с.
63. Психологическая диагностика: учебник для вузов / под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. – СПб.: Питер, 2008. – 652 с

64. Психология детей младшего школьного возраста : учебник / под общ. ред. А. С. Обухова. – М. : Издательство Юрайт, 2014. – 583 с. – Серия : Бакалавр. Базовый курс.
65. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации ребенка к школе: методическое пособие / под ред. Л.Ю. Слепцовой. – Витебск: УО «ВОО ИПК и ПРР и СО», 2007. – 286 с.
66. Рогов, Е.И. Психология группы / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 430 с.
67. Савва, Л.И. Феномен развития детей дошкольного возраста: коллективная монография / Л.И. Савва [и др.]. – М.: ВЛАДОС, 2013. – 150 с.
68. Сайбулаева, Д.Г. Специфика гендерных проявлений школьной тревожности детей 6-7 лет / Д.Г. Сайбулаева // Системные технологии. – 2014. – № 1 (10). – С. 1-8.
69. Санькова, О.А. Психолого-педагогические условия адаптации детей младшего школьного возраста к обучению в начальной школе: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13. 00. 01 / О.А. Санькова. – М., 2006. – 24 с.
70. Сапоровская, М.В. Детско-родительские отношения и совладающее (копинг) поведение родителей как фактор школьной адаптации первоклассников: автореф. дис. ...канд. психол. наук / М.В. Сапоровская. – Кострома : Костром. гос. ун-т им. Н. А. Некрасова, 2002. – 15 с.
71. Селевко, Г.К. Реализуй себя / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, НИИ школьных технологий, 2008. – 112 с.
72. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – СПб.: Речь, 2005. – 386 с.
73. Словарь психолога-практика / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 2005. – 976 с.
74. Смирнов, С.Д. Рецензия на книгу К. Двек «Я-теории, их роль в мотивации, становлении личности и развитии» / С.Д. Смирнов // Вопросы психологии. – 2001. – № 6. – С. 119-121.

75. Соболева, Л.Г. Оценка уровня тревожности детей школьного возраста г. Гомеля / Л.Г. Соболева, Н.Г. Новак, Т.М. Шершакова // Проблемы здоровья и экологии. – 2013. – № 4 (38). – С. 123-128.

76. Сорокина, В.В. Психологическое неблагополучие детей в начальной школе. Диагностика и пути преодоления/ В.В. Сорокина. – М.: Генезис, 2005. – 191 с.

77. Суркина, С.Б. Снижение тревожности как психолого-педагогическая задача / С.Б. Суркина // Материалы VII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/832/9974> (дата обращения: 25.11.2016).

78. Тревога и тревожность [Текст] / сост. и общ. ред. В.И. Остапова. – СПб.: Питер, 2001 – 256 с.

79. Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагополучия. Книга для учителей дифференцированных классов / В.П. Гапонов, [и др.]; под ред. Ю.З. Гильбуха. – М.: Фирма «ВИПОЛ», 1993. – 96 с.

80. Шапарь, В.Б. Практическая психология. Психодиагностика групп и коллективов: учеб. пособие / В.Б. Шапарь. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 448 с.

81. Юрченко, И.С. Социальная адаптация детей к школе / И.С. Юрченко // Проблемы психологической адаптации личности в разных видах жизнедеятельности: Материалы Всеукраинской научно-практической конференции молодых научных сотрудников, 13 апреля 2009 года. – Одесса: СМІЛ, 2009. – 274 с.

82. Яковлева, О.В. Коррекция ситуативной и личностной тревожности у подростков / О.В. Яковлева // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2011. – № 11 (54). – С. 133-135.