



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 у детей младшего
школьного возраста
Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование»

Направленность программы бакалавриата
«Психология образования»

Проверка на объем заимствований:
71,77 % авторского текста

Работа Григорьевой к защите
рецензирована/не рецензирована
«14» 04 2017 г.
зав. кафедрой ТиПП
Кондратьева Кондратьева О.А.

Выполнила:
Студентка группы ЗФ 410-099-4-1
Пастухова Светлана Сергеевна

Научный руководитель:
к.псих.н., доцент кафедры ТиПП
Гольева Гольева Галина Юрьевна

Челябинск
2017

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Проблема психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста в теоретических исследованиях	
1.1. Феномен тревожности в теоретических исследованиях.....	7
1.2. Особенности тревожности детей младшего школьного возраста...	13
1.3. Теоретическое обоснование модели психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста.....	20
Глава 2. Организация опытно – экспериментального исследования психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста	
2.1. Этапы, методы и методики исследования.....	28
2.2. Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента.....	37
Глава 3. Анализ результатов опытно – экспериментального исследования психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста	
3.1. Организация и проведение программы психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста.....	42
3.2. Анализ результатов формирующего эксперимента.....	48
3.3. Рекомендации по психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста для педагогов и родителей. Технологическая карта внедрения результатов исследования в практику.....	53
Заключение.....	69
Библиографический список.....	72
Приложения.....	78

Введение

Современное общество за последние годы стало более динамичным. Это обусловлено, прежде всего, большей его информативностью и вариативностью социальных взаимодействий. В связи с этим к человеку и к его личностным качествам предъявляются повышенные требования. В современном человеке в наибольшей степени приветствуются такие черты как коммуникабельность, высокая степень адаптивности, эмоциональная устойчивость, уверенность в себе. Те же требования предъявляются и к личности ребенка.

К сожалению, вопреки запросам общества, в настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Психологическое самоощущение детей, поступающих в школу, характеризуется нехваткой любви, теплых надёжных отношений в семье, эмоциональной привязанности. Проявляются признаки неблагополучия, напряженности в контактах, страхи, тревога, регрессивные тенденции. Хотя определенные страхи присущи каждому ребенку, однако, если их очень много, то можно говорить о проявлениях тревожности в характере ребенка.

До настоящего времени еще не выработано определенной точки зрения на причины возникновения тревожности. Но большинство ученых считает, что в дошкольном и младшем школьном возрасте одна из основных причин кроется в нарушении детско-родительских отношений. Психолог Е.Ю. Брель выявила и такую закономерность: тревожность детей возрастает в том случае, если родители не удовлетворены своей работой, жилищными условиями, материальным положением. Может быть, именно поэтому в наше время число тревожных детей неуклонно растет.

По снижению тревожности и ее преодолению работали многие психологи.

Так, например, Е.И. Рогов разработал коррекционную работу с учащимися, испытывающими так называемую открытую тревогу. Психологи В. Амен, М. Доркит, Р. Тэмпл разработали тест на выявления тревожности у детей. А.М. Прихожан разработал методы и приемы психокоррекционной работы с тревожными детьми. Р.В. Овчарова выделила способы преодоления тревожности у детей. Е. Савина и Н. Шанина разработали рекомендации воспитателю детского сада и родителям, воспитывающих такого ребенка. М.И. Чистякова разработала упражнения и этюды на релаксацию.

Несмотря на то, что в исследовании детской тревожности проведена серьёзная работа, число тревожных детей неуклонно растёт. До настоящего времени еще не выработано определенной точки зрения на причины возникновения тревожности.

Выбранная тема является актуальной на сегодняшний день, так как количество тревожных детей растёт. Тревога, не только дезорганизует деятельность, она начинает разрушать личностные структуры человека. Поэтому знания причин возникновения повышенной тревожности, приведет к созданию и своевременному проведению коррекционно-развивающей работы, способствуя снижению тревожности и формированию адекватного поведения у детей младшего школьного возраста.

Цель работы: теоретически обосновать и эмпирически исследовать проблему психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста.

Объект исследования – психолого – педагогическая коррекция ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста.

Предметом исследования является ситуативная тревожность детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования: снижение уровня ситуативной тревожности детей младшего школьного возраста возможно при реализации специально

разработанной программы психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности с использованием методов активного социально – психологического обучения (социально - психологический тренинг, ролевые игры, психогимнастические упражнения и т.д.).

Задачи исследования:

1. Изучить психолого – педагогическую литературу по ситуативной тревожности.
2. Рассмотреть особенности тревожности у детей младшего школьного возраста.
3. Теоретически обосновать модель психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста.
4. Выявить этапы, методы и методики исследования.
5. Охарактеризовать группу испытуемых, проанализировать результаты исследования.
6. Разработать и реализовать программу психолого – педагогической коррекции по проблеме ситуативной тревожности детей младшего школьного возраста.
7. Проанализировать результаты формирующего эксперимента.
8. Составить рекомендации для педагогов и родителей по психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности детей младшего школьного возраста.
9. Разработать технологическую карту внедрения результатов исследования.

Методы и методики:

1. Теоретические: анализ психолого - педагогической литературы, синтез, моделирование, целеполагание.
2. Эмпирические: констатирующий и формирующий эксперименты, тестирование по следующим методикам:
 - тест – опросник Спилберга – Ханнина;

- проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой;
- «Выбери нужное лицо» Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена;
- шкала явной тревожности СМАС (адаптация А.М. Прихожан).

3. Метод статистической обработки результатов -критерий Вилкоксона.

Экспериментальной базой исследования является МКОУ «Основная общеобразовательная школа № 14» г. Коркино Челябинской обл. В эксперименте приняли участие 16 учащихся 1 класса.

Апробация результатов исследования: Долгова В.И., Гольева Г.Ю., Пастухова С.С. Влияние самооценки на ситуативную тревожность учащихся начальных классов [Текст] / В.И. Долгова, Г.Ю. Гольева, С.С. Пастухова // Культура и образование: от теории к практике. – 2016. – Т. 1. – С. 25-33.

Глава 1. Проблема психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста в психолого – педагогических исследованиях

1.1. Феномен тревожности в теоретических исследованиях

Проблема тревожности занимает особое место в современном научном знании. Пожалуй, немного найдется таких психологических явлений, значение которых одновременно оценивается и чрезвычайно высоко, и достаточно узко, даже функционально. С одной стороны, это «центральная проблема современной цивилизации», важнейшая характеристика нашего времени: ей придается значение основного «жизненного чувства современности». С другой – это психическое состояние, вызываемое специальными условиями эксперимента или ситуации (соревновательная, экзаменационная тревожность).

Изучением тревожности занимались (Е.Ю. Брель, Р.В. Кисловская, Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова, А.М. Прихожан) [13, с.85].

Прихожан А.М. считает, что тревожность – это состояние целесообразного подготовительного повышения сенсорного внимания и моторного напряжения в ситуации возможной опасности, обеспечивающее соответствующую реакцию на страх. Склонность индивида к переживанию тревоги, характерная низким порогом возникновения тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий [61, с.46].

По мнению Р.С. Немова «Тревожность – свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях. Это постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях, связанных или с экзаменационными испытаниями

или сповышенной эмоциональной и физической напряженностью, порожденной причинами иного характера» [54, с.129].

В современной психологии принято различать «тревогу» и «тревожность», хотя еще пол века назад это различие было неочевидным. Сейчас подобная терминологическая дифференциация характерна как для отечественной, так и для зарубежной психологии (Н.Д. Левитов, А.М. Прихожан, Н.Д. Спилберг и др.) и позволяет проанализировать это явление через категории психического состояния и психического свойства.

Термин «тревожность» Ч.Д. Спилбергом и Ю.Л. Ханиным используется для обозначения относительно устойчивых индивидуальных различий в склонности индивида испытывать это состояние. Эта особенность напрямую не проявляется в поведении, но ее уровень можно определить исходя из того, как часто и как интенсивно у человека наблюдается состояние тревоги. Личность с выраженной тревожностью склонна воспринимать окружающий мир как заключающий в себе опасность и угрозу в значительно большей степени, чем личность с низким уровнем тревожности [64, с.148].

В Большом психологическом словаре Б.И. Мещерякова, В. Зинченко акцентируется внимание на том, что тревожность (англ. Anxiety) - индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Рассматривается как личностное образование или как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов [35, с.308].

Впервые данное понятие было представлено З. Фрейдом в первой половине XX века, который для описания «свободно витающей», разлитой тревожности использует термин, означающий в буквальном переводе «готовность к тревоге» или «готовность в виде тревоги».

Понимание тревожности как относительно устойчивой личностной характеристики заставляет обратить особое внимание на роль в ее

возникновении и закреплении личностных и социальных факторов, прежде всего, особенностей общения (что может не сочетаться, а может и сочетаться с признанием природной предрасположенности, однако даже в последнем случае ей отводится подчиненная роль). Именно подобные подходы представляют для нас наибольший интерес [1, с.422].

В настоящее время отношение к явлению тревожности в российской психологии существенно изменилось, и мнения относительно этой личностной особенности становятся менее однозначными и категоричными. Современный подход к феномену тревожности основывается на том, что последнюю не следует рассматривать как изначально негативную черту личности; она представляет собой сигнал неадекватности структуры деятельности субъекта по отношению к ситуации. Для каждого человека характерен свой оптимальный уровень тревожности, так называемая полезная тревожность, которая является необходимым условием развития личности.

К настоящему времени тревожность изучается как один из основных параметров индивидуальных различий. При этом ее принадлежность к тому или иному уровню психической организации человека до сих пор остается спорным вопросом; ее можно трактовать и как индивидуальное, и как личностное свойство человека [12, с.371].

Первая точка зрения принадлежит В.С. Мерлину и его последователям, которые анализируют тревожность как обобщенную характеристику психической деятельности, связанную с инертностью нервных процессов, то есть как психодинамическое свойство темперамента. Трактовка тревожности как личностного свойства во многом опирается на идеи психоаналитиков «новой волны» (К. Хорни, Г. Салливана и др.), согласно она является следствием фрустрации межличностной надежности со стороны ближайшего окружения [31, с.108].

Соответственно, к настоящему моменту механизмы формирования тревожности остаются неопределенными, и проблема обращения к этому психическому свойству в практике психологической помощи во многом сводится к тому, является ли она врожденной, генетически обусловленной чертой, или складывается под влиянием различных жизненных обстоятельств. Попытку примирить эти, в сущности, противоположные позиции предприняла А.М. Прихожан, описавшая два типа тревожности: - беспредметную тревожность, когда человек не может соотнести возникающие у него переживания с конкретными объектами; - тревожность как склонность к ожиданию неблагоприятия в различных видах деятельности и общения [61, с.152].

При этом первый вариант тревожности обусловлен особенностями нервной системы, то есть нейрофизиологическими свойствами организма, и является врожденным, в то время как второй связан с особенностями формирования личности в течение жизни.

В целом, можно отметить, что, вероятнее всего, у одних людей существуют генетически обусловленные предпосылки к формированию тревожности, в то время как у других данное психическое свойство является приобретенным в индивидуальном жизненном опыте [22, с.257].

Исследования А.М. Прихожан показали, что есть особые способы ее переживания, осознания, вербализации и преодоления. Среди них можно выделить следующие варианты переживания и преодоления тревожности:

1. Открытая тревожность - сознательно переживаемая и проявляющаяся в деятельности в виде состояния тревоги. Она может существовать в различных формах, например:

- как острая, нерегулируемая или слабо регулируемая тревожность, чаще всего дезорганизующая деятельность человека;
- регулируемая и компенсируемая тревожность, которая может использоваться в качестве стимула для выполнения соответствующей

деятельности, что, впрочем, возможно преимущественно в стабильных, привычных ситуациях;

- культивируемая тревожность, связанная с поиском «вторичных выгод» от собственной тревожности, что требует определенной личностной зрелости (соответственно, эта форма тревожности появляется только в подростковом возрасте) [60, с.68].

2. Скрытая тревожность - в разной степени несознаваемая, проявляющаяся либо в чрезмерном спокойствии, нечувствительности к реальному неблагополучию и даже отрицанию его, либо косвенным путем через специфические формы поведения (теребление волос, расхаживание из стороны в сторону, постукивание по столу и тд.):

- неадекватное спокойствие (реакции по принципу «У меня все в порядке!», связанные с компенсаторно-защитной попыткой поддержать самооценку; низкая самооценка в сознание не допускается);

- уход из ситуации [61, с.211].

Следует заметить, что состояние тревоги или тревожность как психическое свойство находятся в конфронтации с базовыми личностными потребностями: потребностью в эмоциональном благополучии, чувстве уверенности, безопасности. С этим связаны значительные трудности в работе с тревожными людьми: они, несмотря на выраженное стремление избавиться от тревожности, неосознанно сопротивляются попыткам помочь им сделать это. Причина такого сопротивления им самим непонятна и трактуется ими, как правило, неадекватно [45, с.43].

Специфическая особенность тревожности как личностного свойства заключается в том, что она имеет собственную побудительную силу. Возникновение и закрепление тревожности во многом обусловлено неудовлетворением актуальных потребностей человека, которые приобретают гипертрофированный характер. Закрепление и усиление тревожности происходит по механизму «замкнутого психологического круга».

Расшифровать механизм «замкнутого психологического круга» можно следующим образом: возникающая в процессе деятельности тревога частично снижает ее эффективность, что приводит к негативным самооценкам со стороны окружающих, которые, в свою очередь, подтверждают правомерность тревоги в подобных ситуациях. При этом, поскольку переживание тревоги является субъективным неблагоприятным состоянием, оно может не осознаваться человеком [53, с.75].

Учитывая обнаруженную во второй половине прошлого века В.А. Бакеевым прямую взаимосвязь между тревожностью и внушаемостью личности, можно предположить, что последняя приводит к усилению и укреплению «замкнутого психологического круга», констеллирующего тревожность. Анализ механизма «замкнутого психологического круга» позволяет отметить, что тревожность зачастую подкрепляется той ситуацией, в которой она однажды возникла. В последнее время экспериментальных исследованиях все чаще делается акцент не столько на отдельной черте, сколько на особенностях ситуации и взаимодействия личности с ситуацией. В частности, выделяют либо общую неспецифическую личностную тревожность, либо специфическую, характерную для определенного класса ситуаций [9, с.122].

Согласно «Краткому психическому словарю», ситуация представляет собой систему внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредующих его активность. Она предъявляет к человеку определенные требования, реализация которых создает предпосылки к ее преобразованию или преодолению. Тревожность могут вызвать только те ситуации, которые личностно значимы для субъекта, соответствует его актуальным потребностям. При этом возникшая тревожность может как оказывать мобилизующий эффект, так и вызвать дезорганизацию поведения в рамках данной ситуации по принципу «выученной беспомощности» [42, с.285].

Подводя итог анализу результатов исследования, посвященных проблемам тревожности, можно отметить следующие существенные моменты. В современной психологии различают понятия «тревога» и «тревожность» как психическое состояние, а тревожность-как психическое свойство, детерминированное генетически, онтогенетическим или ситуационно.

Состояние тревоги и тревожность как личностная черта оказывают неоднозначное воздействие на эффективность деятельности, которая определяется соответствием уровня тревоги оптимальному для конкретного человека состоянию. В целом, эффект может быть мобилизирующий, так и дезорганизующий, причем чем интенсивнее состояние тревоги, тем более вероятен дезорганизующий эффект [6, с.206].

Таким образом, тревожность представляет собой склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий, обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психической травмы, у многих групп лиц с отклоняющимся поведением.

В целом тревожность является субъективным проявлением неблагополучия личности.

Современные исследования направлены на различение ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, или личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа как результата взаимодействия личности и ее окружения. В своем исследовании мы будем опираться на следующее определение ситуативной тревожности «это типичное состояние эмоциональной напряженности, обусловленное конкретной ситуацией» [18, с.269].

1.2. Особенности тревожности детей младшего школьного возраста

Границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6 - 7 до 9 - 10 лет. В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе.

Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. Безусловный авторитет взрослого постепенно утрачивается и к концу младшего школьного возраста все большее значение для ребенка начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества [4, с.71].

Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников и являющиеся фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе. Постепенно мотивация к учебной деятельности, столь сильная в первом классе, начинает снижаться. Это связано с падением интереса к учебе и с тем, что у ребенка уже есть завоеванная общественная позиция ему нечего достигать. Для того чтобы этого не происходило учебной деятельности необходимо придать новую

лично значимую мотивацию. Ведущая роль учебной деятельности в процессе развития ребенка не исключает того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности, в ходе которых совершенствуются и закрепляются его новые достижения [10, с.144].

Согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка. Развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие — думающим» [23, с.308].

Согласно Н.И. Гуткиной, на протяжении младшего школьного возраста в развитии внимания происходят существенные изменения, идет интенсивное развитие всех его свойств: особенно резко (в 2,1 раза) увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. К 9-10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять внимание и выполнять произвольно заданную программу действий [29, с.72].

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной [16, с.412].

В этом возрасте происходит появление и другого важного новообразования — произвольного поведения. Ребенок становится самостоятельным, сам выбирает, как ему поступать в определенных ситуациях. В основе этого вида поведения лежат нравственные мотивы, формирующиеся в этом возрасте. Ребенок впитывает в себя моральные ценности, старается следовать определенным правилам и законам [26, с.401].

С формированием у младших школьников произвольного поведения тесно связаны такие новообразования, как планирование результатов действия и рефлексия.

Ребенок способен оценить свой поступок с точки зрения его результатов и тем самым изменить свое поведение, спланировать его соответствующим образом. Появляется смыслово-ориентировочная основа в поступках, это тесно связано с дифференцированностью внутренней и внешней жизни. Ребенок способен побороть в себе свои желания, если результат их выполнения не будет соответствовать определенным нормам или не приведет к поставленной цели. Важной стороной внутренней жизни ребенка становится его смысловая ориентировка в своих действиях. Это связано с переживаниями ребенка по поводу боязни изменения отношения с окружающими. Он боится потерять свою значимость в их глазах [44, с.215].

Ребенок начинает активно размышлять по поводу своих действий, утаивать свои переживания. Именно эти изменения в личности ребенка часто приводят к выплескам эмоций на взрослых, желаниям сделать то, что хочется, к капризам. Негативное содержание этого возраста проявляется в первую очередь в нарушении психического равновесия, в неустойчивости воли, настроения и т. д.

Развитие личности младшего школьника зависит от школьной успеваемости, оценки ребенка взрослыми. Значительную роль в установлении нравственных норм и развитии детских интересов играет учитель, хотя степень их успешности в этом будет зависеть от типа его отношения с учениками». Другие взрослые тоже занимают важное место в жизни ребенка [57, с.186].

В младшем школьном возрасте происходит рост стремления детей к достижениям. Поэтому основным мотивом деятельности ребенка в этом возрасте является мотив достижения успеха. Иногда встречается другой вид этого мотива — мотив избегания неудачи [48, с.53].

Младшие школьники непосредственны и импульсивны. Эмоции, которые они испытывают, легко прочитываются на лице, в позе, жесте, во всем поведении. Выражение чувств - важный показатель в понимании внутреннего мира маленького человека, свидетельствующий о его психическом состоянии, благополучии, возможных перспективах развития. Информацию о степени эмоционального благополучия ребенка дает эмоциональный фон. Эмоциональный фон может быть положительным или отрицательным. Отрицательный фон ребенка характеризуется подавленностью, плохим настроением, растерянностью. Ребенок почти не улыбается или делает это заискивающе, голова и плечи опущены, выражение лица грустное или индифферентное. В таких случаях возникают проблемы в общении и установлении контакта. Ребенок часто плачет, легко обижается, иногда без видимой причины. Он много времени проводит один, ничем не интересуется. При обследовании такой ребенок подавлен, не инициативен, с трудом входит в контакт. Одной из причин такого эмоционального состояния ребенка может быть проявление повышенного уровня тревожности. Таким образом, это эмоциональное состояние может выступать в качестве одного из механизмов развития невроза, так как способствует углублению личностных противоречий [20, с.135].

Возможен также вариант, когда ребенок находит психологическую защиту «уходя в мир фантазий». В фантазиях ребенок разрешает свои неразрешимые конфликты, в мечтах находит удовлетворение его невоплощенные потребности [19, с.116].

Способствуют возникновению тревожности некоторые типологические свойства высшей нервной деятельности. Это эмоциональная чувствительность и связанная с ней впечатлительность. Повышенная впечатлительность таких людей выражается в их эмоциональной ранимости и уязвимости, когда они «всё близко принимают к сердцу и легко расстраиваются», будучи неспособными к

агрессивным ответам. Подверженные страхам дети не склонны к внешнему, открытому выражению своих чувств и переживаний - они «всё держат в себе» [14, с.86].

В младшем школьном возрасте рост самосознания связан, прежде всего, с новой социальной позицией школьника. Социальная активность личности проявляется формированием чувства ответственности, долга, обязанности, всего того, что объединяется понятием «совесть» как совокупности нравственно-этических, моральных основ личности. Переживание своего соответствия групповым стандартам, правилам, нормам поведения сопровождается выраженным чувством вины при мнимых или реальных отклонениях. Л.П. Баданина связывает большую тревожность девочек с тем, что они с большей осознанностью, чем мальчики, воспринимают роль школьника. Так же в разном возрасте у мальчиков и девочек доминируют разные типы тревожности. У девочек школьная тревожность доминирует в 7 - 9 лет, а в 10 лет уступает свое место самооценочной тревожности. У мальчиков 7 лет доминирует межличностная тревожность, школьная же преобладает в 8 - 9 лет [5, с.93].

Специфика тревоги у младших школьников обусловлена и развитием так называемого магического настроения - веры (и вытекающей из нее боязни) в несчастливые цифры, дни, черную кошку, Пиковую даму и т. д. Более широко это - страх несчастья, беды, рокового (фаталистического) стечения обстоятельств, т. е. всего того, что потом получает развитие в страхах перед судьбой, роком, таинственными явлениями, предсказаниями, включая положение звезд на небе и т. д. Подобные страхи, опасения, предчувствия являются отражением зарождающейся тревожности, мнительности, как и типичной для младшего школьного возраста внушаемости. [7, 248 с.]

Обычно тревожные дети это очень не уверенные в себе личности, с неустойчивой самооценкой. Постоянно испытываемое ими чувство страха перед неизвестным приводит к тому, что они крайне редко проявляют

инициативу. Будучи послушными, предпочитают не обращать на себя внимание окружающих, ведут себя примерно и дома, и в детском саду, стараются точно выполнять требования родителей и учителей - не нарушают дисциплину. Таких детей называют скромными, застенчивыми. Однако их примерность, аккуратность, дисциплинированность носят защитный характер - ребенок делает все, чтобы избежать неудачи. Известно, что предпосылкой возникновения тревожности является повышенная чувствительность. Однако не каждый ребенок с повышенной чувствительностью становится тревожным. Многие зависят от способов общения родителей с ребенком. Иногда они могут способствовать развитию тревожной личности. Усилению в ребенке тревожности могут способствовать такие факторы, как завышенные требования со стороны родителей и учителей, так как они вызывают ситуацию хронической неуспешности. Сталкиваясь с постоянными расхождениями между своими реальными возможностями и тем высоким уровнем достижений, которого ждут от него взрослые, ребенок испытывает беспокойство, которое легко перерастает в тревожность [33, с.192].

Еще один фактор, способствующий формированию тревожности, - частые упреки, вызывающие чувство вины. В этом случае ребенок постоянно боится оказаться виноватым перед родителями. Часто причиной большого числа страхов у детей является и сдержанность родителей в выражении чувств при наличии многочисленных предостережений, опасностей и тревог. Излишняя строгость родителей также способствует появлению страхов. Однако это происходит только в отношении родителей того же пола, что и ребенок, т. е., чем больше запрещает мать дочери или отец сыну, тем больше вероятность появления у них страхов. Часто, не задумываясь, родители внушают детям страхи своими никогда не реализуемыми угрозами вроде: «Заберет тебя дядя в мешок», «Уеду от тебя» и т. д. Это способствует образованию реакций психологической защиты в виде агрессии, направленной на других. Так, один из самых

известных способов, который часто выбирают тревожные дети, основан на простом умозаключении: «чтобы ничего не бояться, нужно сделать так, чтобы боялись меня». Маска агрессии тщательно скрывает тревогу не только от окружающих, но и от самого ребенка. Тем не менее в глубине души у них - все та же тревожность, растерянность и неуверенность, отсутствие твердой опоры. Также реакция психологической защиты выражается в отказе от общения и избегания лиц, от которых исходит «угроза». Такой ребенок одинок, замкнут, малоактивен [36, с.504].

Тревожность и страхи окружают личность с самого рождения, некоторые из них оставляют след на всю жизнь, некоторые со временем проходят. На каждом этапе психофизиологического взросления человека наступает новая ступень тревоги с которыми он должен научиться бороться [40, с.73].

Таким образом, младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Ведущая деятельность – учебная. Основной мотив деятельности – достижение успеха или избегание неудачи. Дети осознают себя личностью, стремятся к совершенству. Тревожность в младшем школьном возрасте проявляется при неуспеваемости, трудностях в учебном процессе, что приводит к отказу от активной мыслительной работы. Усилению в ребенке тревожности могут способствовать завышенные требования со стороны родителей и учителей. Младшие школьники непосредственны и импульсивны. Эмоции, которые они испытывают, можно прочесть по их поведению. Так же тревога у младших школьников обусловлена и развитием магического настроения, боязни рокового стечения обстоятельств. Зачастую тревожные дети имеют низкую самооценку, самокритичны, замкнуты и застенчивы. Повышенная впечатлительность, которая выражается в эмоциональной ранимости и уязвимости, когда дети всё близко принимают к сердцу и легко расстраиваются.

1.3. Теоретическое обоснование модели психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста

Теоретическое обоснование модели психолого - педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста предполагает изучение различных подходов к определению понятия «модель».

Модель в общем смысле (обобщенная модель) есть создаваемый с целью получения и (или) хранения информации специфический объект (в форме мысленного образа, описания знаковыми средствами либо материальной системы), отражающий свойства, характеристики и связи объекта-оригинала произвольной природы, существенные для задачи, решаемой субъектом [18, с.371].

Если более просто, то модель - это упрощенное изображение конкретной жизненной ситуации.

Модели объектов являются более простыми системами, с четкой структурой, точно определенными взаимосвязями между составными частями, позволяющими более детально проанализировать свойства реальных объектов и их поведение в различных ситуациях. Таким образом, моделирование представляет собой инструмент анализа сложных систем и объектов.

Для теории принятия решений наиболее полезны модели, которые выражаются словами или формулами, алгоритмами и иными математическими средствами [32, с.276].

К моделям выдвигается ряд обязательных требований.

Во-первых, модель должна быть адекватной объекту, то есть, как можно более полно соответствовать ему с точки зрения выбранных для изучения свойств.

Во-вторых, модель должна быть полной. Это означает, что она должна давать возможность с помощью соответствующих способов и методов изучения модели исследовать и сам объект, то есть получить некоторые утверждения относительно его свойств, принципов работы, поведения в заданных условиях.

За счет того, что модель менее сложна, чем моделируемый объект, она позволяет руководителю лучше разобраться в конкретной ситуации и принять правильное решение [3, с.417].

Существует ряд причин обуславливающих использование модели вместо попыток прямого воздействия с реальным миром:

Сложность реального мира. Реальный мир организации исключительно сложен, поэтому постичь его можно, только упростив реальный мир с помощью моделирования;

Экспериментирование. Встречается множество управленческих ситуаций, в которых желательно опробовать и экспериментально проверить альтернативные варианты решения проблемы. Определенные эксперименты в условиях реального мира могут и должны быть выполнены. Когда фирма «Боинг» проектирует новый самолет, «Нисан» новый автомобиль, «Ай Би Эм» - новую модель компьютера, они всегда изготавливают образец, проверяют его в реальных условиях и только потом начинают полномасштабное производство. Но прямое экспериментирование такого типа дорого стоит и требует времени. Существуют бесчисленные критические ситуации, когда требуется принять решение, но нельзя экспериментировать в реальной жизни;

Ориентация управления на будущее. Невозможно наблюдать явление, которое еще не существует и, может быть, никогда не состоится, как и проводить прямые эксперименты. Моделирование - единственный к настоящему времени систематизированный способ увидеть варианты будущего и определить потенциальные последствия альтернативных решений, что позволяет их объективно сравнивать [27, с.126].

Дахин А.Н. 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 [30, с.14].

Головин С.Ю. трактует понятие «модель» как схему, изображение или описание некоего природного или общественного, естественного или искусственного процесса, явления или объекта [63, с.419].

Первым этапом моделирования является целеполагание. Целеполагание — процесс выбора одной или нескольких целей с установлением параметров допустимых отклонений для управления процессом осуществления идеи. Часто понимается как практическое осмысление своей деятельности человеком с точки зрения формирования (постановки) целей и их реализации (достижения) наиболее экономичными (рентабельными) средствами, как эффективное управление временным ресурсом, обусловленным деятельностью человека [41, с.611].

«Дерево целей» состоит из следующих элементов:

- генеральная цель;
- цели первого порядка;
- цели второго порядка.

Генеральная цель: Психолого – педагогическая коррекция ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста.

1. Изучить проблемы психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста в психолого – педагогических исследованиях.

1.1. Рассмотреть феномен тревожности в теоретических исследованиях.

1.2. Дать психолого – педагогическую характеристику детей младшего школьного возраста.

1.3. Теоретически обосновать модель психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста.

2. Организовать опытно – экспериментальное исследование психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста.

1.1. Выполнить этапы, методы и методики исследования.

1.2. Охарактеризовать группу испытуемых, проанализировать результаты констатирующего эксперимента.

3. Проанализировать результаты опытно – экспериментального исследования психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста.

3.1. Организовать и провести программу психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста.

3.2. Проанализировать результаты формирующего эксперимента.

3.3. Составить рекомендации по психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста для педагогов и родителей.

3.4. Составить технологическую карту.



Рисунок 1. «Дерево целей» процесса психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста

Целеполагание позволило приступить к разработке модели о психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста представленной на рисунке 2.

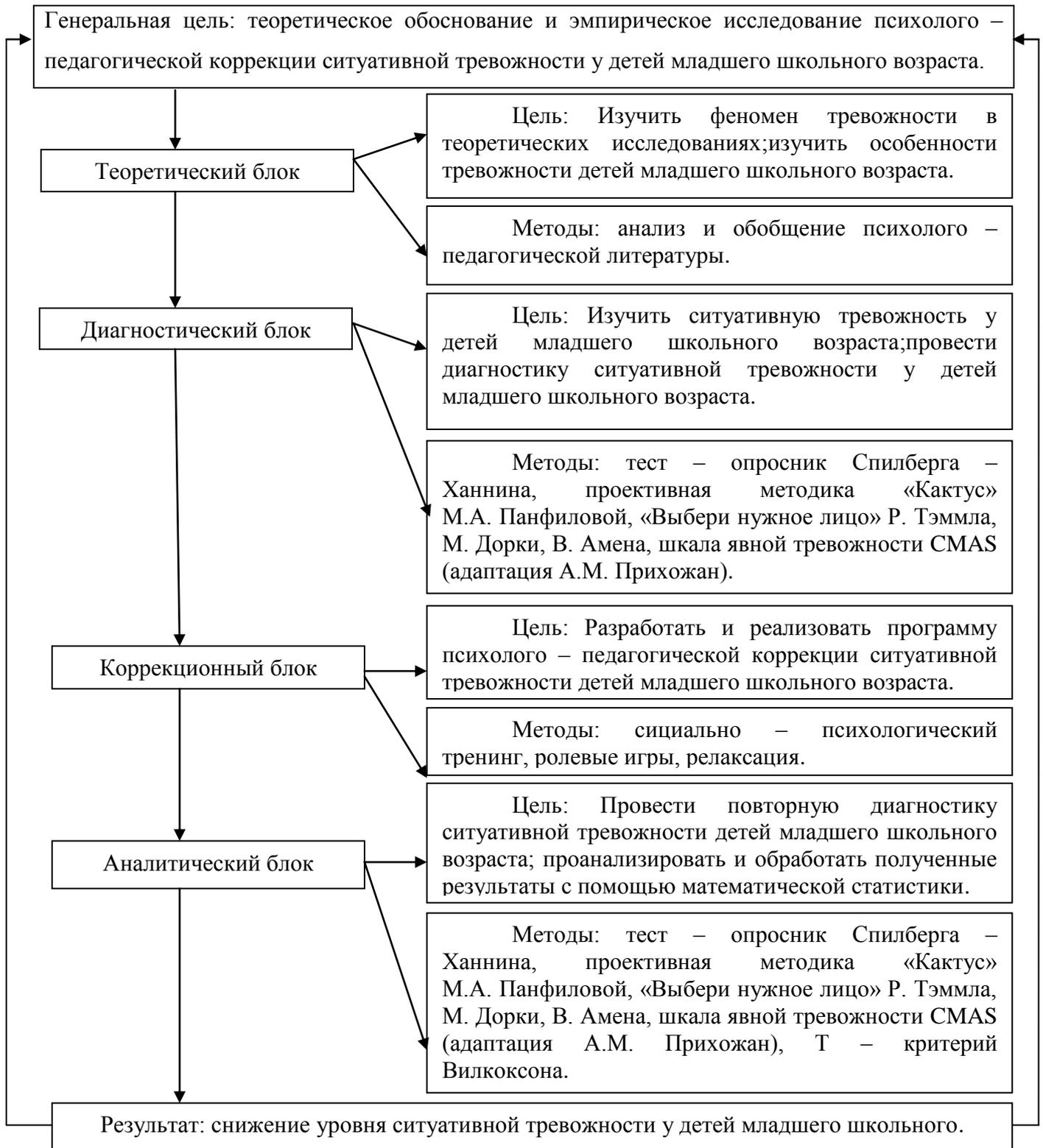


Рисунок 2. Модель психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности детей младшего школьного возраста

Охарактеризуем блоки модели.

Генеральная цель: теоретическое обоснование и эмпирическое исследование психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста.

В теоретическом блоке перед нами стоят задачи изучить феномен тревожности в теоретических исследованиях и особенности тревожности детей младшего школьного возраста, предстоит анализ и обобщение психолого – педагогической литературы

В диагностическом блоке необходимо изучить ситуативную тревожность у детей младшего школьного возраста с применением тест – опросника Спилберга – Ханнина, проективной методики «Кактус» М.А. Панфиловой, «Выбери нужное лицо» Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена, шкалы явной тревожности СМАС (адаптация А.М. Прихожан).

В коррекционном блоке предстоит разработать и реализовать программу психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности детей младшего школьного возраста с использованием социально – психологического тренинга, ролевых игр, релаксации.

В аналитическом блоке необходимо провести повторную диагностику ситуативной тревожности детей младшего школьного возраста с применением тест – опросника Спилберга – Ханнина, проективной методики «Кактус» М.А. Панфиловой, «Выбери нужное лицо» Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена, шкалы явной тревожности СМАС (адаптация А.М. Прихожан), а так же проанализировать и обработать полученные результаты с помощью математической статистики по Т – критерию Вилкоксона.

Результатом должно послужить снижение уровня ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста.

Таким образом, модель - это упрощенное изображение конкретной ситуации. Моделирование представляет собой инструмент анализа сложных систем и объектов. Первым этапом моделирования является целеполагание. «Дерево целей» состоит из нескольких элементов – генеральной цели, целей первого и второго порядка. Генеральная цель дерева целей - это психолого – педагогическая коррекция ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста. Модель психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности детей младшего школьного возраста состоит из генеральной цели, теоретического, диагностического, коррекционного, аналитического блоков и результата.

Выводы по I главе

Тревожность представляет собой склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий, обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психической травмы, у многих групп лиц с отклоняющимся поведением. В целом тревожность является субъективным проявлением неблагополучия личности. Современные исследования направлены на различение ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа как результата взаимодействий личности ее окружения. В своем исследовании мы будем опираться на следующее определение ситуативной тревожности «это типичное состояние эмоциональной напряженности, обусловленное конкретной ситуацией».

Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Ведущая деятельность – учебная. Основной мотив деятельности – достижение успеха или избегание неудачи. Дети осознают себя личностью, стремятся к совершенству. Тревожность в младшем школьном возрасте проявляется при неуспеваемости, трудностях в учебном процессе, что приводит к отказу от активной мыслительной работы. Усилению в ребенке тревожности могут способствовать завышенные требования со стороны родителей и учителей. Младшие школьники непосредственны и импульсивны. Эмоции, которые они испытывают, можно прочесть по их поведению. Так же тревога у младших школьников обусловлена и развитием магического настроения, боязни рокового стечения обстоятельств. Зачастую тревожные дети имеют низкую самооценку, самокритичны, замкнуты и застенчивы. Повышенная впечатлительность, которая выражается в эмоциональной ранимости и уязвимости, когда дети всё близко принимают к сердцу и легко расстраиваются.

Модель - это упрощенное изображение конкретной ситуации. Моделирование представляет собой инструмент анализа сложных систем и объектов. Первым этапом моделирования является целеполагание. «Дерево целей» состоит из нескольких элементов – генеральной цели, целей первого и второго порядка. Генеральная цель дерева целей - это психолого – педагогическая коррекция ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста. Модель психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности детей младшего школьного возраста состоит из генеральной цели, теоретического, диагностического, коррекционного, аналитического блоков и результата.

Глава 2. Организация опытно – экспериментального исследования психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста

2.1. Этапы, методы и методики исследования

Исследование психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста проходило в три этапа:

1. Поисково – подготовительный этап: теоретическое изучение психолого – педагогической литературы, подбор методик для проведения констатирующего и формирующего экспериментов. На этом этапе выполнено изучение литературы по проблеме ситуативной тревожности детей младшего школьного возраста, определение особенностей ситуативной тревожности детей младшего школьного возраста. Были подобраны методики с учетом возрастных характеристик и темы исследования.

2. Опытно – экспериментальный этап: проведение констатирующего и формирующего экспериментов, обработка результатов. Была проведена психодиагностика испытуемых по двум методикам. Затем полученные результаты были обработаны, выражены в виде диаграмм и сведены в общие таблицы.

3. Контрольно – обобщающий: анализ и обобщение результатов исследования, формулирование выводов, проверка гипотезы.

В исследовании ситуативной тревожности детей младшего школьного возраста были использованы следующие методы:

1. Моделирование – это метод исследования объектов познания на их моделях; построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений и конструируемых объектов для определения либо

улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, управления ими [65, с.302].

Формы моделирования разнообразны и зависят от используемых моделей и сферы применения.

По характеру моделей выделяют предметное и знаковое моделирование. Предметным называют моделирование, в ходе которого исследование ведётся на модели, воспроизводящей определённые геометрические, физические, динамические либо функциональные характеристики объекта моделирования — оригинала; в частном случае аналогового моделирования, когда оригинал и модель описываются едиными математич. соотношениями, электрические модели используются для изучения механических, гидродинамических, акустических и других явлений. При знаковом моделировании моделями служат схемы, чертежи, формулы, предложения в некотором алфавите и т. п. Важнейшим видом такого моделирования является математическое моделирование, производимое выразительными и дедуктивными средствами математики и логики. Поскольку действия со знаками всегда в той или иной мере связаны с пониманием знаковых конструкций и их преобразований, построение знаковых моделей или их фрагментов может заменяться мысленно - наглядным представлением знаков или операций над ними [58, с.197].

По характеру той стороны объекта, которая подвергается моделированию, различают моделирование его структуры и моделирование его поведения. Это различие приобретает чёткий смысл в науках о жизни, где разграничение структуры и функции систем живого принадлежит к числу фундаментальных методологических принципов исследования, и в кибернетике, делающей акцент на моделирование функционирования систем [67, с.106].

2. Целеполагание— процесс выбора одной или нескольких целей с установлением параметров допустимых отклонений для

управления процессом осуществления идеи. Часто понимается как практическое осмысление своей деятельности человеком с точки зрения формирования целей и их реализации наиболее экономичными средствами, как эффективное управление временным ресурсом, обусловленным деятельностью человека [70, с.180].

Целеполагание— первичная фаза управления, предусматривающая постановку генеральной цели и совокупности целей (дерева целей) в соответствии с назначением системы, стратегическими установками и характером решаемых задач [15, с.425].

Термин «целеполагание» применяется для именованя краткосрочных обучающих курсов— тренингов,— популярных в бизнес-среде, изучающих системы планирования, методики управления временем (time management), в результате которых должны достигаться:

- умение планировать рабочее время с учётом ближних и дальних перспектив, с учётом важности задач;
- способность к выявлению оптимальных путей в решении задач;
- умение правильно устанавливать цели и достигать их [69, с.547].

3.Анализ (греч. analisis – разложение) – теоретический метод исследования, предполагающий такую мыслительную операцию, при которой исследуемый процесс или явление расчленяется на составляющие для их специального и углубленного самостоятельного изучения. Применяется как в реальной (практика), так и в мыслительной деятельности[25, с.162].

Различают следующие виды анализа: механическое расчленение; определение динамического состава; выявление форм взаимодействия элементов целого; нахождение причин явлений; выявление уровней знания и его структуры и др. Анализ не должен упускать качество предметов. В каждой области знания есть свой предел членения объекта, за которым –

переход в иной мир свойств и закономерностей (атом, молекула и т. п.). Разновидностью анализа является также разделение классов (множеств) предметов на подклассы – классификация и периодизация [62, с.217].

4. Синтез (греч. *synthesis* – соединение) – объединение, реальное или мысленное, различных сторон, частей предмета в единое целое. Это органическое целое (а не агрегат, механическое целое), т. е. единство многообразного.

Синтез – это не произвольное, эклектическое соединение изъятых частей, кусков целого, а диалектическое целое с выделением сущности. Для современной науки характерен не только внутри-, но и междисциплинарный синтез, а также синтез науки и других форм общественного сознания. Результатом синтеза является совершенно новое образование, свойства которого не есть только внешнее соединение свойств компонентов, это также и результат их внутренней взаимосвязи и взаимозависимости[42, с.309].

Анализ и синтез диалектически взаимосвязаны, однако некоторые виды деятельности являются по преимуществу аналитическими (например, аналитическая химия) или синтетическими (например, синергетика).

5. Эксперимент - (лат. *experimentum* - опыт, проба) - изучение, исследование явлений и процессов путем их воспроизведения, моделирования в искусственных или естественных условиях. Возможности экономических экспериментов весьма ограничены, так как очень сложно воспроизвести реальные условия, многократно повторять эксперимент, к тому же приходится экспериментировать на людях, субъектах хозяйства, что может привести к неблагоприятным социальным последствиям [43, с.186].

В эксперименте объект или воспроизводится искусственно, или ставится определенным образом в заданные условия, отвечающие целям исследования. В ходе эксперимента изучаемый объект изолируется от влияния побочных, затемняющих его сущность обстоятельств, и представляется в «чистом виде». Конкретные условия эксперимента не

только задаются, но и контролируются, модернизируются, неоднократно воспроизводятся. Всякий научный эксперимент всегда направляется какой-либо идеей, концепцией, гипотезой. Данные эксперимента всегда, так или иначе, «теоретически нагружены» – от его постановки до интерпретации результатов [59, с.52].

Эксперимент имеет следующие основные особенности:

1. Более активное (чем при наблюдении) отношение к объекту, вплоть до его изменения и преобразования.
2. многократное воспроизведение изучаемого объекта по желанию исследователя.
3. Возможность обнаружения таких свойств явлений, которые не наблюдаются в естественных условиях.
4. Возможность рассмотрения явления в «чистом виде» путем изоляции его от усложняющих и маскирующих его ход обстоятельств, а также путем изменения, варьирования условий эксперимента.
5. Возможность контроля за «поведением» объекта исследования и проверки результатов [63, с.208].

Простой тип научного эксперимента – качественный, имеющий целью установление наличия или отсутствия предполагаемого гипотезой или теорией явления. Более сложен количественный эксперимент, выявляющий количественную определенность какого-либо свойства изучаемого явления [52, с.307].

Широкое распространение в современной науке получил мысленный эксперимент – система мыслительных процедур, проводимых над идеализированными объектами. Мысленный эксперимент – это теоретическая модель реальных экспериментальных ситуаций, где ученый оперирует не реальными предметами и условиями их существования, а их концептуальными образами [43, с.174].

Все шире развиваются социальные эксперименты, способствующие внедрению в жизнь новых форм социальной организации и оптимизации

управления обществом. Объект социального эксперимента, в роли которого выступает определенная группа людей, является одним из участников эксперимента, с интересами которого приходится считаться, а сам исследователь оказывается включенным в изучаемую им ситуацию [24, с.124].

6. Тестирование — метод психологической диагностики, использующий стандартизированные вопросы и задачи (тесты), имеющие определенную шкалу значений. Применяется для стандартизированного измерения индивидуальных различий [26, с.128].

Методический инструмент тестирования представляет собой систему специальных заданий — тест.

Тест (от англ. test — испытание, проверка) — стандартизированная процедура психологического измерения (иначе — психометрическая процедура), позволяющая определить степень выраженности у индивида тех или иных психических характеристик, свойств, способностей. Обычно включает ряд относительно коротких (по времени) испытаний, в качестве которых могут выступать различные задачи, вопросы, смоделированные ситуации. Результаты выполнения тестовых заданий являются индикаторами психических свойств или состояний личности, их значения переводятся в стандартные (нормированные) данные [37, с.411].

Все тестовые методики могут быть подразделены на вербальные и невербальные, предполагающие использование перцептивных, моторных и других невербальных способностей [21, с.62].

Охарактеризуем диагностические методики, использованные в эксперименте.

Тест-опросник Спилбергера-Ханина.

Цель: дифференцированное измерение тревожности как состояния (ситуационная тревожность - СТ) и как личностного свойства (личностная тревожность - ЛТ).

Опросник по исследованию тревожности состоит из 40 утверждений: 20 предназначены для оценки СТ и 20 для оценки ЛТ. Соответственно эти утверждения представлены в 2-х бланках с разными инструкциями.

Итоговые показатели уровня тревожности: очень высокий, высокий, средний, низкий, очень низкий.

В данной работе исследуется только ситуационная тревожность. (Полное описание методики в приложении 1).

Проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой.

Цель – исследование эмоционально-личностной сферы ребенка.

Методика предназначена для работы с детьми старше 3 лет.

При проведении диагностики испытуемому выдается лист бумаги форматом А4 и простой карандаш. Возможен вариант с использованием восьми «люшеровских» цветов, при интерпретации учитываются соответствующие показатели теста Люшера. Дается задание нарисовать кактус.

По результатам обработанных данных по рисунку можно диагностировать качества личности испытуемого ребенка такие как: тревожность, агрессивность, импульсивность, эгоцентризм, неуверенность в себе, зависимость, демонстративность, открытость, скрытность, осторожность, оптимизм, экстравертированность и интровертированность. (Полное описание методики в приложении 1).

Методика «Выбери нужное лицо» Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена.

Для проведения обследования необходимо иметь 14 рисунков: каждый состоит из основного и дополнительного, находящегося под основным. Размер основного рисунка 11х8,5 см, дополнительного – 2,3х8,5 см. Рисунки выполнены в двух вариантах: для мальчиков (а) и девочек (б). Лицо ребенка, являющегося главным персонажем, на основном рисунке не прорисовано, дан лишь контур головы. На дополнительном рисунке изображены две детские головки, по размеру и ракурсу точно

соответствующие контуру головы на основном. Рисунок представляет модель ситуации, типичной для жизни ребенка изучаемого возраста.

Рисунки предъявляются ребенку в строго указанном порядке. Обследование проводят индивидуально с каждым ребенком, в отдельном помещении. (Полное описание методики в приложении 1).

Шкала явной тревожности СМАС (адаптация А.М.Прихожан).

Шкала была разработана американскими психологами А.Кастанеда, Б.Р.Маккэндлесс, Д.С. Палермо в 1956 году на основе шкалы явной тревожности (Manifest Anxiety Scale) Дж.Тейлор, предназначенной для взрослых. Для детского варианта шкалы было отобрано 42 пункта, оцененных как наиболее показательные с точки зрения проявления хронических тревожных реакций у детей. Специфика детского варианта также в том, что о наличии симптома свидетельствуют только утвердительные варианты ответов. Кроме того, детский вариант дополнен 11 пунктами контрольной шкалы, выявляющей тенденцию испытуемого давать социально одобряемые ответы. Показатели этой тенденции выявляются с помощью как позитивных, так и негативных ответов. Таким образом, методика содержит 53 вопроса.(Полное описание методики в приложении 1).

Математическая обработка полученных данных.

Цель математической статистики состоит в создании методов сбора и обработки статистических данных для получения научных и практических выводов.

Математическая обработка данных, полученных в ходе психологического исследования -это вычисление статистических характеристик для количественных показателей либо экспериментально изучаемой совокупности объектов, либо исследуемых процессов. Основными задачами являются определение характеристик случайных величин и событий, сравнение между собой вычисленных характеристик, построение законов распределения случайных величин, установление

зависимости между полученными случайными величинами, анализ случайных процессов.

При применении любой психодиагностической методики обследуется некоторая достаточно большая категория индивидуумов. Это множество потенциальных испытуемых называется генеральной совокупностью.

Для того, чтобы сделать достоверное предположение об изучаемом явлении, прибегают к извлечению из генеральной совокупности некоторой его части – выборки, так как всю генеральную совокупность обследовать практически невозможно (тысячи, сотни тысяч, миллионы испытуемых).

Описание T - критерия Вилкоксона.

Критерий применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых.

Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. С его помощью мы определяем, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом.

Этот критерий применим в тех случаях, когда признаки измерены по крайней мере по шкале порядка, и сдвиги между вторым и первым замерами тоже могут быть упорядочены. Для этого они должны варьировать в достаточно широком диапазоне. В принципе, можно применять T - критерий Вилкоксона и в тех случаях, когда сдвиги принимают только три значения: -1, 0 и +1, но тогда критерий T вряд ли добавит что-нибудь новое к тем выводам, которые можно было бы получить с помощью критерия знаков. Вот если сдвиги изменяются, скажем, от -30 до +45, тогда имеет смысл их ранжировать и потом суммировать ранги.

Суть метода состоит в том, что мы сопоставляем выраженность сдвигов в том и ином направлениях по абсолютной величине. Для этого мы сначала ранжируем все абсолютные величины сдвигов, а потом

суммируем ранги. Если сдвиги в положительную и в отрицательную сторону происходят случайно, то суммы рангов абсолютных значений их будут примерно равны. Если же интенсивность сдвига в одном из направлений перевешивает, то сумма рангов абсолютных значений сдвигов в противоположную сторону будет значительно ниже, чем это могло бы быть при случайных изменениях [50, с.177].

Первоначально мы исходим из предположения о том, что типичным сдвигом будет сдвиг в более часто встречающемся направлении, а нетипичным, или редким, сдвигом - сдвиг в более редко встречающемся направлении.

Таким образом, исследование ситуативной тревожности детей младшего школьного возраста проходило в три этапа: поисково - подготовительный, опытно - экспериментальный, контрольно - обобщающий. В данной работе использовались методы: анализ, синтез, эксперимент, тестирование и математическая обработка данных (метод Т - критерия Вилкоксона). Для исследования тревожности детей младшего школьного возраста были использованы методики: тест-опросник Спилберга-Ханнина, проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой, методика "Выбери нужное лицо" Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена, шкала явной тревожности СМАС (адаптация А.М.Прихожан).

2.2. Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента

В исследовании принимали участие 16 человек. Все они учатся в 1 классе МКОУ «ООШ № 14». Из них 6 девочек и 10 мальчиков. Возраст участников эксперимента 7 лет.

Многодетных семей в классе нет, есть неполные семьи.

Детей с ОВЗ в классе нет.

Логопедические проблемы имеют 5 учащихся.

Овладели техникой чтения, соответствующей норме 14 человек, 2 учащихся на конец полугодия имеют технику чтения ниже 30 слов.

У основной массы учащихся хорошо развит самоконтроль, умение контролировать последовательность своей работы, сравнивать собственную работу с образцом. Но есть и те, кто испытывают трудности, требующие постоянный внешний контроль.

Большинство детей посещают различные кружки и секции.

Детский коллектив класса активен, подвижен, проявляет интерес к школьной жизни и новым проявлениям.

Основной мотив школьников в деятельности класса — потребность в эмоционально близких контактах. Основной вид деятельности — общение в игре, познание и творчество.

Анализ результатов методика диагностики уровня тревожности по тест – опроснику Спилбергера-Ханина.

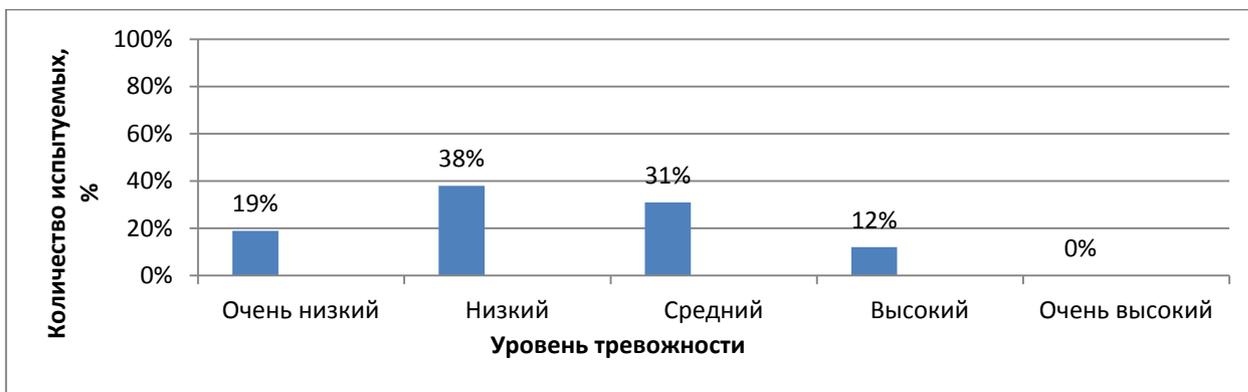


Рисунок3. Результаты исследования учащихся начальных классов по тест-опроснику Спилбергера-Ханина на этапе констатирующего эксперимента

Данная методика показала: очень низкий уровень тревожности – 19% (3 детей); низкий уровень – 38% (6 детей); средний уровень – 31% (5 детей); высокий уровень – 12% (2 детей), очень высокий уровень – 0%. Из результатов использования данной методики мы смогли отметить, что у большинства детей тревожность низкая и средняя.

Анализ результатов проективной методики «Кактус» М.А. Панфиловой.

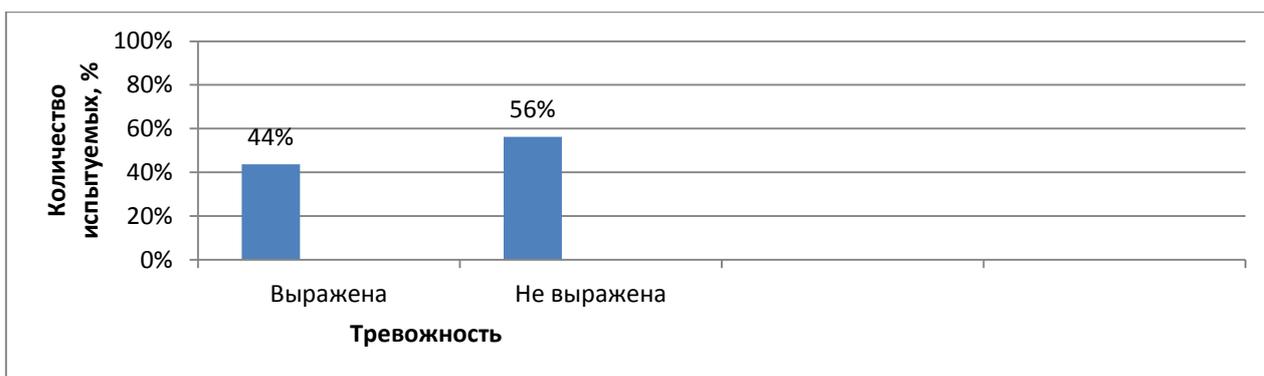


Рис. 4. Результаты исследования учащихся начальных классов по проективной методике «Кактус» М.А. Панфиловой на этапе констатирующего эксперимента

Данная методика показала: тревожность выражена у 44% (7 детей), об этом свидетельствует большое количество иголок, отрывистые линии, сильный нажим, маленький рисунок внизу листа, расположение зигзагов по контуру или внутри кактуса, использование темных цветов, преобладание внутренней штироховки и прерывистые линии; тревожность не выражена у 56% (9 детей), у них на листе можно наблюдать большой рисунок в центре, наличие выступающих отростков, необычность форм, использование ярких цветов, изображение «радостных» кактусов, цветов и украшений, мягких линий, а так же наличие других кактусов. Из результатов использования данной методики мы смогли отметить, что почти у половины учащихся можно наблюдать тревожность.

Анализ результатов методики "Выбери нужное лицо" Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена.

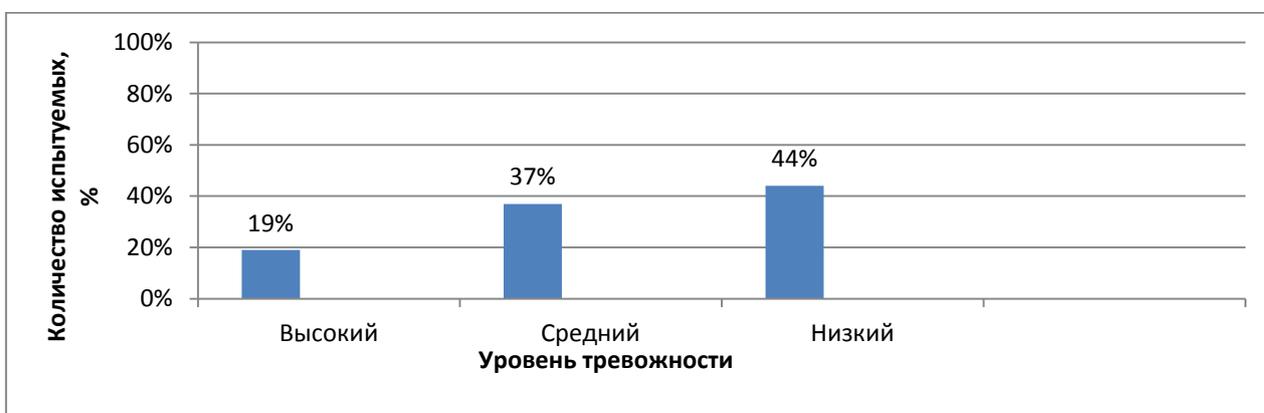
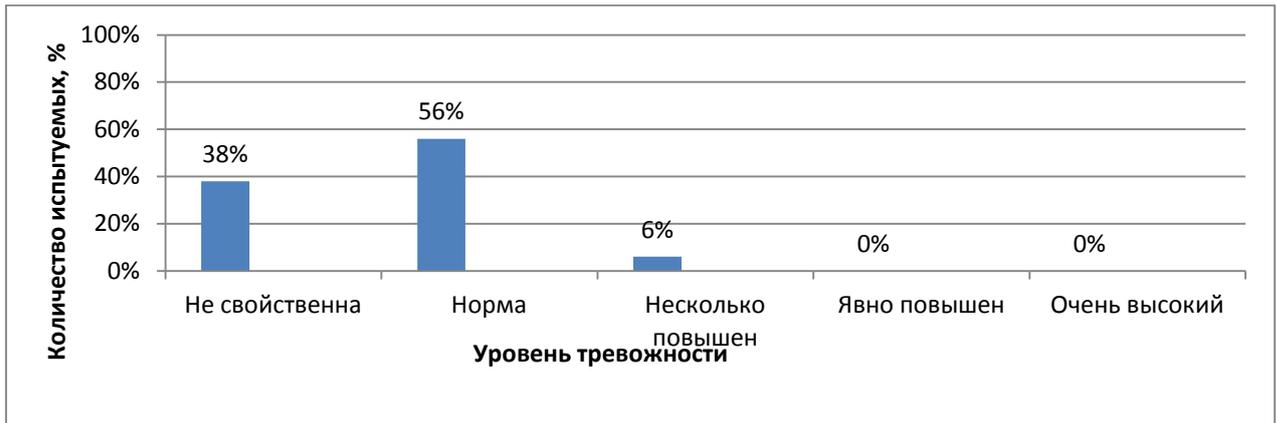


Рисунок 5. Результаты исследования по методике "Выбери нужное лицо" Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена на этапе констатирующего эксперимента

Данная методика показала: высокий уровень тревожности – 19% (3 детей); средний уровень – 37% (6 детей); низкий уровень – 44% (7 детей). Из результатов использования данной методики мы смогли отметить, что у большинства детей тревожность низкая и средняя.

Анализ результатов шкалы явной тревожности СМАС (адаптация А.М.Прихожан).



Рисунокб. Результаты исследования по шкале явной тревожности СМАС (адаптация А.М.Прихожан) на этапе констатирующего эксперимента

Данная методика показала: тревожность не свойственна – 35% (6 детей) подобное «чрезмерное спокойствие» может иметь и не иметь защитного характера; уровень тревожности в норме – 56% (9 детей) необходим для адаптации и продуктивной деятельности; уровень тревожности несколько повышен – 6% (1ребенок) часто связан с ограниченным кругом ситуаций определенной сферы жизни, уровень тревожности явно повышен и очень высок – 0%. Из результатов использования данной методики мы смогли отметить, что у большинства детей уровень тревожности в норме или не выражена.

Таким образом, исходя из результатов проведенных методик на этапе констатирующего эксперимента, а именно: тест - опросника Спилбергера – Ханина, проективной методики «Кактус» М.А. Панфиловой, «Выбери нужное лицо» Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена, шкалы явной тревожности СМАС(адаптация А.М. Прихожан), можно сделать вывод, что 80% детей имеют низкий и средний уровень тревожность, а высокий уровень

наблюдается у 20% учащихся. В программу психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности будут задействованы дети имеющие высокий и низкий уровень тревожности.

Выводы по Главе

Исследование ситуативной тревожности детей младшего школьного возраста проходило в три этапа: поисково - подготовительный, опытно - экспериментальный, контрольно – обобщающий. В данной работе использовались методы: анализ, синтез, эксперимент, тестирование и математическая обработка данных (метод Т - критерия Вилкоксона). Для исследования тревожности детей младшего школьного возраста были использованы методики: тест - опросник Спилберга - Ханнина, проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой, методика "Выбери нужное лицо" Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена, шкала явной тревожности СМАС (адаптация А.М.Прихожан).

Исходя из результатов проведенных методик на этапе констатирующего эксперимента, а именно: тест - опросника Спилбергера – Ханина, проективной методики «Кактус» М.А. Панфиловой, «Выбери нужное лицо» Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена, шкалы явной тревожности СМАС(адаптация А.М. Прихожан), можно сделать вывод, что 80% детей имеют низкий и средний уровень тревожность, а высокий уровень наблюдается у 20% учащихся. В программу психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности будут задействованы дети имеющие высокий и низкий уровень тревожности.

Глава 3. Анализ результатов опытно – экспериментального исследования психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста

3.1. Организация и проведение программы психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста

Согласно Краткому психологическому словарю, психолого – педагогическая коррекция - это система мероприятий, направленная на исправление психологических затруднений, нарушений или поведения с помощью специальных средств психологического воздействия. Считается, что в основном психокоррекции подлежат нарушения, не имеющие органической основы [42, с.386].

Основные принципы психолого - педагогической коррекции.

1. Принцип единства диагностики и коррекции – отражает целостность процесса оказания психологической помощи как особого вида практической деятельности психолога. Подробно рассмотренный в трудах Д.Б. Эльконина, И.В. Дубровиной и др., этот принцип является основополагающим всей коррекционной работы, так как эффективность коррекционной работы на 90% зависит от комплексности, тщательности и глубины предшествующей диагностической работы [26, с.337].

2. Принцип нормативности развития. Нормативность развития следует понимать как последовательность сменяющих друг друга возрастов, возрастных стадий онтогенетического развития. Кроме понятия «возрастная норма» психологу приходится встречаться с понятием «индивидуальная норма», которая позволяет наметить в пределах возрастной нормы развития программу оптимизации развития для каждого

конкретного человека с учетом его индивидуальности и самостоятельного пути развития [38, с.55].

3. Принцип коррекции «сверху вниз». Данный принцип, выдвинутый Л.С. Выготским, раскрывает направленность коррекционной работы. В центре внимания психолога стоит завтрашний день развития, а основным содержанием коррекционной деятельности является создание «зоны ближайшего развития» для человека. Коррекция по принципу «сверху вниз» носит опережающий характер и строится как психологическая деятельность, нацеленная на своевременное формирование психологических новообразований [23, с.283].

4. Принцип коррекции «снизу вверх». При реализации этого принципа в качестве основного содержания коррекционной работы рассматриваются упражнения и тренировка уже имеющихся психологических способностей. Этот принцип реализуется в основном сторонниками поведенческого подхода. В их понимании коррекция поведения должна строиться как подкрепление (положительное или отрицательное) уже имеющихся шаблонов поведения с целью закрепления социально-желательного поведения и торможения социально-нежелательного поведения. Таким образом, главной задачей коррекции «снизу вверх» становится вызывание любыми способами заданной модели поведения и ее немедленное подкрепление. В центре коррекции – наличный уровень психического развития, понимаемого как процесс усложнения, модификации поведения, комбинации реакций из уже имеющегося поведенческого репертуара [55, с.306].

5. Принцип системности развития психической деятельности. Этот принцип задает необходимость учета в коррекционной работе профилактических и развивающих задач. Системность этих задач отражает взаимосвязанность различных сторон личности и гетерохронность (т.е. неравномерность) их развития. Реализация принципа системности развития в коррекционной работе обеспечивает направленность на

устранение причин и источников отклонения в психическом развитии. Успех такого пути коррекции базируется на результатах диагностического обследования, итогом которого становится представление системы причинно-следственных связей и иерархии отношений между симптомами и их причинами [46, с.254].

6. Деятельностный принцип коррекции. Согласно данному принципу основным направлением коррекционной работы является целенаправленное формирование обобщенных способов ориентировки человека в различных сферах предметной деятельности, межличностных взаимодействий, в конечном счёте в социальной ситуации развития. Сама коррекционная работа строится не как простая тренировка навыков и умений, а как целостная осмысленная деятельность, естественно и органически вписывающаяся в систему повседневных жизненных отношений данного человека [68, с.79].

Цель программы: оптимизировать уровень ситуативной тревожности младших школьников.

Общие задачи программы:

1. Обучить младших школьников приемам саморегуляции.
2. Сформировать навыки, способствующие позитивному выходу из ситуации возникновения тревожного состояния.
3. Скорректировать негативные личностные особенности, способствующие повышению ситуативной тревожности.

Работа по преодолению тревожности ведется по трем направлениям:

1. Обучить школьника приемам и методам овладения своим волнением, повышенной тревожностью.
2. Расширить функциональные и операциональные возможности школьника, сформировать у него необходимые навыки, умения, знания и т.п., ведущие к повышению результативности деятельности, созданию «запаса прочности».

3.«Перестроить» особенности личности школьника, прежде всего, его самооценку и мотивацию. Одновременно необходимо проводить работу с семьей школьника и его учителями с тем, чтобы они могли выполнять свою часть коррекции.

Организационно-методические требования к проведению занятий.

1. Описание категории учащихся, для которых предназначена программа.

Реализация программы предполагает цикл групповых занятий с детьми младшего школьного возраста. Коррекционная группа с высоким и низким уровнем тревожности.

2. Условия формирования группы, её численность.

Коррекционная группа с высоким и средним уровнем тревожности. – до 16 человек.

3.Сроки и временной режим занятий.

Приводимая коррекционно-развивающая программа состоит из 10 занятий. Каждое занятие представлено следующей структурой: разминка, основная часть, рефлексия. Занятия проводятся 2–3 раза в неделю, проходят в тренинговой форме. Продолжительность занятий 45–50 минут, в зависимости от сложности предлагаемых упражнений.

4. Количество занятий – 10.

5. Требования к созданию материально-предметной среды - отдельное помещение, канцелярские принадлежности, ковровое покрытие пола или гимнастические коврики.

6 Методы и приёмы, используемые на занятиях - рисование, дыхательные упражнения, обучение релаксации.

Конспект занятия

Занятие 1

Цель: знакомство с группой, с правилами работы группы, обеспечение сотрудничества детей.

Разминка

Игра «Здравствуй, я рад познакомиться».

Цель: знакомство с группой.

Для создания заинтересованности детей в тренинговых занятиях, проводится вводная лекция, на которой дети знакомятся с целью данных занятий, какие знания и навыки они могут получить в процессе тренинга. Затем детям предлагается выполнить первое упражнение, в ходе которого каждый должен выбрать и подписать на карточке визитки свое имя.

Затем предлагается сказать фразу: «Здравствуйте, я рад с вами познакомиться» и несколько слов о себе.

Основная часть

Упражнение «Соглашения».

Цель: знакомство с правилами работы группы

Инструкция: В ваших классах проводилось тестирование. По его итогам мы выяснили, что вам часто мешает повышенная тревожность, когда вы волнуетесь, переживаете из-за того, что еще не случилось и т.д. здесь мы с вами собрались для того, чтобы научиться справляться с этими неприятными чувствами. Но в процессе нашей работы могут возникать такие ситуации, о которых вы бы не хотели, чтобы знали другие люди. Ведь каждому из нас неприятно, когда о нем сплетничают. Для того чтобы этого не было, я предлагаю написать соглашения (или правила) нашей группы. И первым правилом пусть будет «Не разглашать тайны». Оно означает, что вы можете рассказывать своим друзьям и родителям что вы сами делали на этом занятии, но не можете говорить о том, что делал или говорил другой человек. (на доску крепится лист на нем записывается правило). А какие еще должны быть правила в группе, чтобы вам было удобно в ней работать? Составляется свод правил, затем все участники ставят под ними свои подписи в знак того, что будет их соблюдать

Заключительная часть

Цель: обеспечение сотрудничества детей.

Предлагается ритуал окончания занятий: участники встают в круг, берутся за руки, улыбаются друг другу.

С помощью этого ритуала мы будем напоминать друг другу, что мы единая группа, у нас есть свои правила, которые мы выполняем, что мы очень дружны, любим друг друга. От этого упражнения у нас всех должно повыситься настроение.

2 занятие

Цель: знакомство с группой, представление собственного страха, снять напряжение, успокоить детей.

Разминка. Упражнение «Снежный ком».

Основная часть. Рисование на тему: «Чего я боюсь?».

Заключительная часть. Упражнение "Воздушный шарик".

3 занятие

Цель: Научить выражать страдание и печаль.

Разминка. Упражнение «Приветствие».

Основная часть. Этюд «Очень худой ребенок».

Заключительная часть. Игра «На кого похож».

4 занятие

Цель: пробудить активность у ребенка, научить брать ответственность на себя.

Разминка

Основная часть. Разбор ситуаций.

Заключительная часть. Ритуал окончания занятия.

5 занятие

Цель: научить справляться с собственной тревожностью

Разминка. Игра «Угадай-ка».

Основная часть. Игра «Тревожность».

Заключительная часть. Упражнение «Кулачки».

6 занятие

Цель: научить расслабляться детей, представление собственного страха.

Разминка. Игра «Узнай по голосу».

Основная часть. Упражнение «Кляксы».

Заключительная часть. Упражнение «Олени».

7 занятие

Цель: способствовать развитию общительности и активности.

Разминка. Игра «Значимые люди».

Основная часть. Игра «Я не такой, как все, и все мы разные».

Заключительная часть. Игра «Список чувств».

8 занятие

Цель: борьба с собственной тревожностью, способствовать активности и общительности.

Разминка. Игра «Части моего «Я».

Основная часть. Упражнение «Почему я заслуживаю уважения?».

Заключительная часть. Рисунок «Страна X».

9 занятие

Цель: научиться понимать свои эмоции и адекватно их выражать.

Разминка. Игра «Баба Яга».

Основная часть. Упражнение «Бедняжка Тревожность!».

Заключительная часть. Упражнение «Загораем».

10 занятие

Цель: Расслабить детей. Борьба с тревожностью.

Разминка. Упражнение «Приятное воспоминание».

Основная часть. Игра: «Тревожность».

Заключительная часть. Упражнение «Волшебный сон».

Таким образом, главной целью программы психолога – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста является оптимизация уровня ситуативной тревожности, а главными задачами – обучение навыкам саморегуляции,

позитивным выходам из тревожных ситуаций, коррекция негативных личностных особенностей, способствующих повышению ситуативной тревожности.

3.2. Анализ результатов формирующего эксперимента

Формирующий эксперимент проходил на базе исследования в МКОУ «ООШ № 14» г. Коркино Челябинской области.

В исследовании принимали участие 16 человек. Все они учатся в 1 классе. Из них 6 девочек и 10 мальчиков. Возраст участников эксперимента 7 лет.

Многодетных семей в классе нет, есть неполные семьи.

Детей с ОВЗ в классе нет.

Логопедические проблемы имеют 5 учащихся.

Овладели техникой чтения, соответствующей норме 14 человек, 2 учащихся на конец полугодия имеют технику чтения ниже 30 слов.

У основной массы учащихся хорошо развит самоконтроль, умение контролировать последовательность своей работы, сравнивать собственную работу с образцом. Но есть и те, кто испытывают трудности, требующие постоянный внешний контроль.

Большинство детей посещают различные кружки и секции.

Детский коллектив класса активен, подвижен, проявляет интерес к школьной жизни и новым проявлениям.

Основной мотив школьников в деятельности класса — потребность в эмоционально близких контактах. Основной вид деятельности — общение в игре, познание и творчество.

Анализ результатов формирующего эксперимента по методике диагностики уровня тревожности Спилбергера-Ханина.

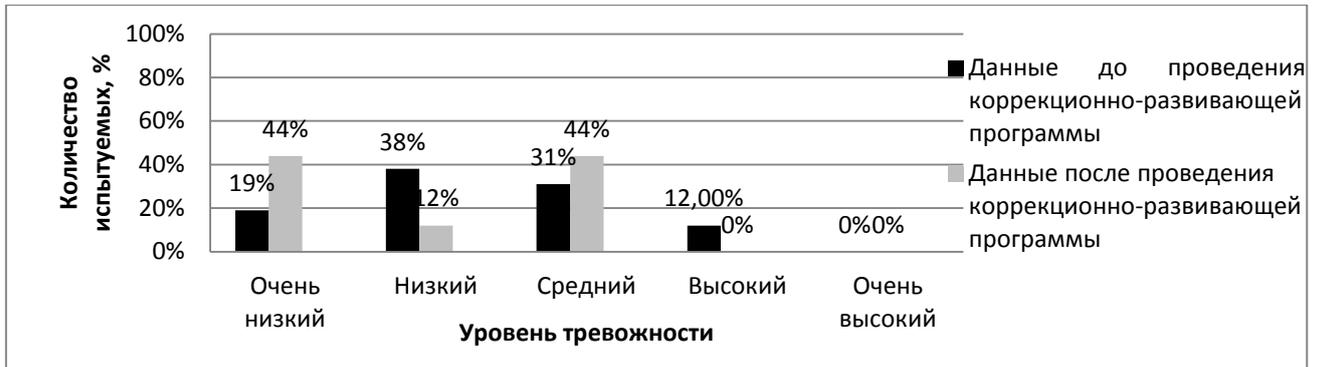


Рисунок 7. Результаты исследования учащихся начальных классов по тест - опроснику Спилбергера-Ханина на этапе формирующего эксперимента

Данная методика показала: очень низкий уровень тревожности – 44% (7 детей); низкий уровень – 12% (2 детей); средний уровень – 44% (7 детей). Из результатов использования данной методики мы смогли отметить, что возрос показатель по таким уровням тревожности как: очень низкий (на 25%), средний (на 13%); снизился показатель на низком уровне тревожности (на 26%) и высоком (на 12%). .

Анализ результатов формирующего эксперимента по проективной методики «Кактус» М.А. Панфиловой.

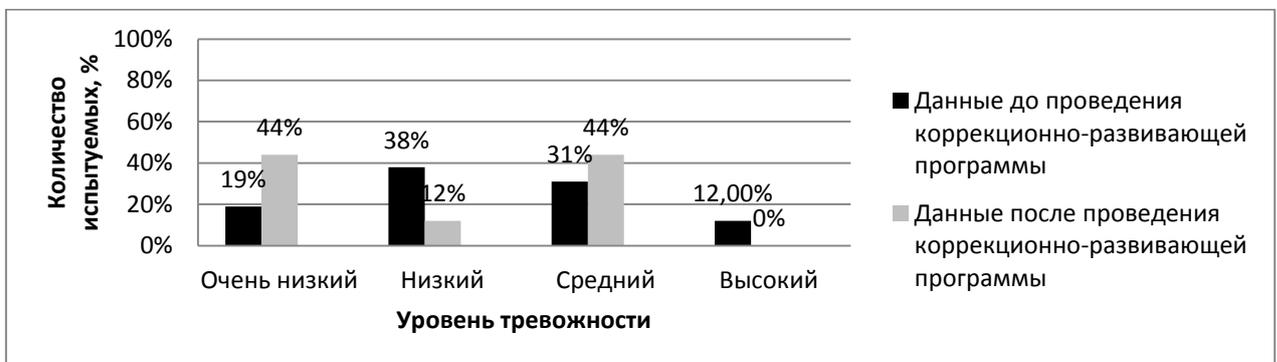


Рисунок 8. Результаты исследования учащихся начальных классов по проективной методике «Кактус» М.А. Панфиловой на этапе формирующего эксперимента

Данная методика показала: тревожность выражена у 25% (4 детей) об этом свидетельствует большое количество иголок, отрывистые линии, сильный нажим, маленький рисунок внизу листа, расположение зигзагов по контуру или внутри кактуса, использование темных цветов, преобладание внутренней штироховки и прерывистые линии; тревожность не выражена у 75% (12 детей) у них на листе можно наблюдать большой

рисунок в центре, наличие выступающих отростков, необычность форм, использование ярких цветов, изображение «радостных» кактусов, цветов и украшений, мягких линий, а так же наличие других кактусов. Из результатов использования данной методики мы смогли отметить, что количество детей с выраженной тревожностью снизилось на 19%.

Анализ результатов формирующего эксперимента по методике "Выбери нужное лицо" Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена.

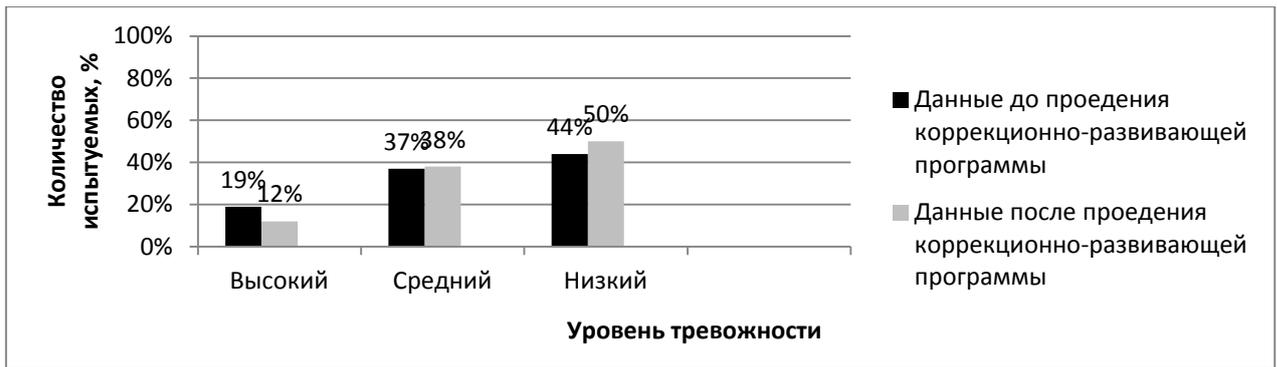


Рисунок9. Результаты исследования по методике "Выбери нужное лицо" Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена на этапе формирующего эксперимента

Данная методика показала: высокий уровень тревожности – 12% (2 детей); средний уровень – 38% (6 детей); низкий уровень – 50% (8 детей). Из результатов использования данной методики мы смогли отметить, что снизился показатель высокого уровня тревожности на 7%, средний возрос на 1%, а низкий уровень тревожности не изменился.

Анализ формирующего эксперимента результатов шкалы явной тревожности СМАС (адаптация А.М.Прихожан).



Рисунок10. Результаты исследования по шкале явной тревожности СМАС (адаптация А.М.Прихожан) на этапе формирующего эксперимента

Данная методика показала: тревожность не свойственна – 50% (8 детей) подобное «чрезмерное спокойствие» может иметь и не иметь защитного характера; уровень тревожности в норме – 44% (7 детей) необходим для адаптации и продуктивной деятельности; уровень тревожности несколько повышен – 6% (1 ребенок) часто связан с ограниченным кругом ситуаций определенной сферы жизни. Из результатов использования данной методики мы смогли отметить, что возросло количество детей, которым тревожность не свойственна и снизилось число тех у кого тревожность в норме на 12%.

С целью проверки гипотезы исследования был выполнен расчет T – критерия Вилкоксона, для показателей методик тест – опроснику Спилберга – Ханина и «Выбери нужное лицо» Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена (приложение 4).

T-критерий Вилкоксона по тест – опроснику Спилберга – Ханнина.

Гипотеза:

H_0 – уровень признака во второй выборке ниже уровня признака в первой выборке.

H_1 - уровень признака во второй выборке не ниже уровня признака в первой выборке.

$$T_{\text{Эмп}} = 12.5$$

Критические значения T при n=14

$$T_{\text{кр}} \begin{cases} 0,01 & 15 \\ 0,05 & 25 \end{cases}$$

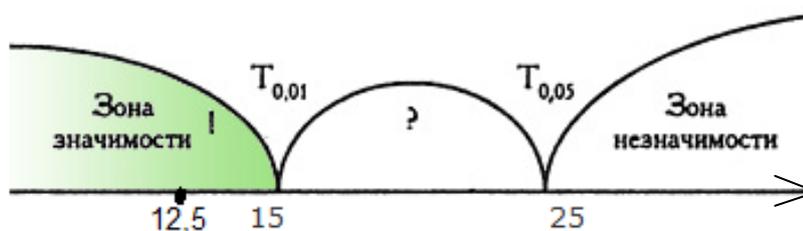


Рисунок 11. Ось значимости $T_{\text{Эмп}} = 12.5$

Полученное эмпирическое значение $T_{\text{Эмп}}$ находится в зоне значимости, принимаем H_1 .

T-критерий Вилкоксона по методике «Выбери нужное лицо»
Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена.

Гипотеза:

H_0 – уровень признака во второй выборке ниже уровня признака в первой выборке.

H_1 - уровень признака во второй выборке не ниже уровня признака в первой выборке.

$$T_{\text{Эмп}} = 13.5$$

Критические значения T при n=15

$$T_{\text{кр}} \begin{cases} 0,01 & 19 \\ 0,05 & 30 \end{cases}$$

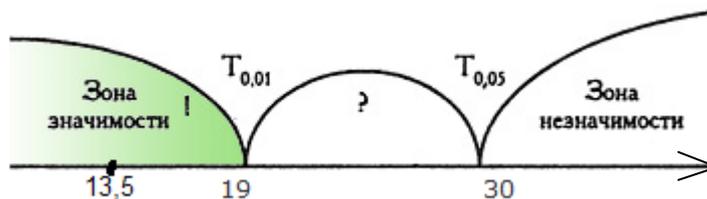


Рисунок 12. Ось значимости $T_{\text{Эмп}} = 13.5$

Полученное эмпирическое значение $T_{\text{Эмп}}$ находится в зоне значимости, принимаем H_1 .

Таким образом, исходя из результатов повторных диагностик, мы получили $T_{\text{Эмп}}$ находящееся в зоне значимости по тест – опроснику Спилбергера – Ханнина и по методике «Выбери нужное лицо» Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена, что свидетельствует о том, что гипотеза исследования подтвердилась.

3.3. Рекомендации по психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста для педагогов и родителей. Технологическая карта внедрения результатов исследования в практику

По мнению большинства психологов, наиболее целостный и правильный подход в коррекционной работе – работа в двух направлениях: работа с самим ребенком и с его окружением.

Рекомендации для педагогов.

- отсутствие сравнений ребенка с другими учащимися, акцент делается на сравнении с самим собою (как пример: сравнение выступлений ученика на репетиции и на концерте, сравнение его собственных достижений за определенный временной период);

- стимуляция оптимистического взгляда на возможности ученика (повышение самооценки способствует снижению тревожности и более эффективной деятельности, поддержка и одобрение не могут быть чрезмерными, если они заслужены). Если говорится о недостатках и ошибках – это делается в мягкой манере, сопровождая упоминанием о достоинствах ученика либо выражая уверенность в преодолении препятствий. (Многократно сталкивалась с тем, что вера в возможности ученика помогает ему раскрыть свой потенциал, а постоянная жесткая критика лишь препятствует в этом, можно вспомнить педагогический опыт Ш. Амонашвили)[2, с.213];

- при оценивании высокотревожных учащихся, по возможности, избегание низких отметок, в крайнем случае, выставление двух отметок: низкую – за результат, высокую - за приложенные учеником усилия. («Ни один ребенок не должен испытывать ощущения неудачи, порожденной нашей системой оценивания, критикой и насмешкой со стороны учителей и товарищей» К. Роджерс. Известный факт – в большинстве гуманистических педагогических систем отсутствует отметка как таковая.);

- целенаправленное создание «ситуаций успеха» – предоставление ребенку задания, которые ему по силам, акцент на успешности результата[39, с.83];

- при работе над новым материалом, освоении новых умений, навыков бережное отношение к тревожным детям, отсутствие спешки (поскольку работа в условиях дефицита времени повышает уровень тревожности учащихся);
- целесообразны репетиции, «проигрывание» тревожащих мероприятий (экзаменов, концертов), воспроизведение лишает их пугающей неопределенности, делает более привычными (конкретно мы в классе «Играем» в экзамен, как можно чаще «выступаем», приглашая знакомых ученику людей. Если это невозможно: ребенок информируется четко и детально о планируемом мероприятии). То же самое можно сказать о любых тревожащих переменах: все их детали доверительно обсуждаются с учеником. Разъяснение и обсуждение перемен или важных, значимых ситуаций придает ребенку уверенность;
- понимание важности четких, понятных и последовательных требований (одинаковых для всех: наличие «любимчиков» и «нелюбимчиков» у педагога приводит к уменьшению его авторитета, по данным Д. Эльконина)[49, с.247].;
- даже если требуется наказать ученика, четкая аргументация своей позиции («Ты получил 3 потому, что очень мало занимаешься. Ты способный, можешь гораздо лучше выучить пьесу) Отказ от вербальной агрессии, унижений, высмеиваний ученика: ведь недопустимо заставлять ребенка испытывать чувство беспомощности, неполноценности. «Наиболее эффективным способом контроля над поведением является награда. Учитель, пугая ученика плохой отметкой, добивается того, что он становится внимательнее. А для учителя это положительное подкрепление. И он все чаще прибегает к наказанию, пока не возникнет бунт. В конечном итоге наказание не удовлетворяет наказываемого и не приносит пользы наказываемому.» (Скиннер) Таким образом, эффективнее – лишение привычной награды, поощрения, а не страх наказания. Когда ученик привыкает к поощрению педагога – само отсутствие пятерок, слов

одобрения, похвал является наказанием. Однако в идеале – конечно, ребенок должен стать собственным арбитром и ориентироваться на самооценку, самоконтроль. Я стараюсь как можно чаще спрашивать детей – в чем состояли их ошибки, какую оценку они выставили бы себе сами? Это заставляет их лучше понять требования, они спокойнее смиряются с низкой оценкой. Можно сослаться на концепции С. Френе, Р. Штайнера, К. Роджерса, дальтон-план и иные педагогические системы, ориентированные на развитие самостоятельности, ответственности ребенка в свободном обучении. Чем более активную роль ученик занимает в контроле над собственной деятельностью, планировании ее – тем (естественно) меньше страха перед наказанием и негативным оцениванием, однако тем более осознана позиция ученика в отношении своего труда, его результатов)[56, с.306].;

- построение урока таким образом, чтоб мотивацией деятельности ученика был не страх наказания, а интерес к процессу освоения знаний, увлечение (поскольку приятная деятельность не может быть ассоциироваться с чувством глубокого страха, тревоги, соответственно, чем выше степень субъективного удовольствия, получаемого в процессе обучения – тем ниже уровень тревожности). На уроках - элементы игры, викторины, использование показа фотографий, репродукций, слайдов, ресурсов всемирной сети, компьютерных технологий. В настоящее время, известно множество вариантов инновационного ведения уроков, многие из них помогают расширить диапазон позитивных чувств и переживаний, испытываемых ребенком в ходе занятий;

- поскольку публичное обсуждение болезненных для него вопросов повышает уровень тревожности и фрустрирует ученика – беседы с учеником на такие темы уместны лишь наедине с ним (критика лишь в отсутствии других учеников и т.д.);

- внимательное отслеживание совершенствования ученика в процессе овладения знаниями, навыками с целью своевременной коррекции педагогической запущенности, поскольку стрессогенными могут стать перегрузка информацией, занятиями – учет возможностей данного, конкретного ученика[51, с.54].;

- ориентация на возрастные, гендерные, индивидуально-типологические особенности ученика, учет темперамента, возрастных кризисов, соматического здоровья ребенка, создание на первых же занятиях эмпатического контакта с учеником и поддержание его в дальнейшем (что подразумевает творческую гибкость паттернов поведения);

- сдержанность и использование приемов саморегуляции, (лично я часто в своем опыте отмечала то, как нежелательна демонстрация раздражения и фрустрации. Ребенок предполагает, что является причиной моего расстройства или раздражения, его охватывает чувство вины и смутной тревоги (ребенку неясна причина негативных чувств педагога);

- избегание эмоциональной депривации ученика, чрезвычайно важно демонстрировать ему принятие, уважение безотносительно его достижений. Учитывая тот факт, что тревожность часто сопровождается поиском социального одобрения (Е. Хабилова) – любимый учитель, как референтная фигура, может помочь ребенку почувствовать уважение к самому себе, безопасность. Большое значение имеет демонстрация доброжелательности, внимания, равно как и теплые слова («Молодец! Замечательно. Видишь, получается! Умница»), тактильный контакт (если речь идет об ученике младших классов)[66, с.214].;

- очень важно создание верной ценностно-смысловой ориентации ученика: по Г. Селье, подавляющее большинство стрессовых ситуаций, тревожащих человека – становятся таковыми, поскольку наделяются субъективно повышенной значимостью, субъективно оцениваются как «угрожающие». Ребенок интериоризирует отношение

преподавателя к определенным мероприятиям: экзамену, контрольной, концерту. Следовательно, адекватное отношение учителя к подобным «катастрофам» - перенимается учеником; усваивается и высокая ценность обладания определенной суммой знаний, степень интенсивности труда в течение четверти (учебного года), уровень достигнутого мастерства и относительная важность – ситуаций формальной проверки. Т.е. весьма эффективны беседы педагога с учеником относительно переосмысления событий и жизненных ценностей;

- очень существенным фактором, снижающим тревожность ребенка, является контроль над мышлением: повторение деструктивных, пугающих мыслей, естественно, закрепляет высокий уровень тревожности, неблагоприятное психологическое состояние ученика; целенаправленное усилие по повторению позитивных утверждений, концентрация на них - очень действенный способ помощи ребенку (по А. Беку, А. Эллису) Непосредственно перед стрессогенной ситуацией недопустимо сосредотачивать внимание ученика на возможности неудачи, на его слабостях, оптимальны беседы о хорошей подготовке ребенка, о любых благоприятных и позитивных моментах, которые могут придать веры в успех. Поэтому перед этими ситуациями важно напоминание ученику о его прошлых достижениях, слова поддержки: «Ты хорошо готов. Все пройдет удачно. Ты должен быть спокоен, все хорошо!»[8, с.31];

- желательно знание элементарных приемов релаксации, снятия мышечного напряжения, простейших дыхательных упражнений - это весьма эффективные методы регуляции тревожности на физиологическом уровне (использование их в игровой форме не так сложно освоить и применить на занятиях, но это и прекрасный способ помощи самому себе для преподавателя. Ведь профессия Учителя – одна из самых стрессогенных, по данным американских исследователей.);

- очень полезны некоторые идеи православной педагогики: ученика не стоит ориентировать на идеальное совершенство («быть лучше

всех»), на демонстрацию самого себя на конкурсе, экзамене, контрольной. Цель «быть лучшим из лучших» принципиально иллюзорна: всегда найдется более талантливый или эрудированный ученик, совершенство принципиально недостижимо. Можно настроить ребенка на его возможность порадовать окружающих, поделиться знаниями, не подвести педагога или класс (т.е. децентрация, снижающая степень социальной тревожности)[11, с.52].

Рекомендации для родителей.

- Общаясь с ребенком, не подрывайте авторитет других значимых для него людей. (Например, нельзя говорить ребенку: "Много ваши учителя понимают! Бабушку лучше слушай!");
- будьте последовательны в своих действиях, не запрещайте ребенку без всяких причин то, что вы разрешали раньше;
- учитывайте возможности детей, не требуйте от них того, что они не могут выполнить. Если ребенку с трудом дается какой-либо учебный предмет, лучше лишний раз помогите ему и окажите поддержку, а при достижении даже малейших успехов не забудьте похвалить[28, с.23];
- доверяйте ребенку, будьте с ним честными и принимайте таким, какой он есть;
- если по каким-либо объективным причинам ребенку трудно учиться, выберите для него кружок по душе, чтобы занятия в нем приносили ему радость и он не чувствовал себя ущемленным[34, с.18].

Теоретическое обоснование технологической карты внедрения программы «Психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста».

1 этап. Определение целей программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста.

1.1. Цель: Изучение необходимых документов по предмету внедрения.

Содержание: Изучение психолого-педагогической литературы о понятии ситуативная тревожность.

Методы: сообщения, обсуждения

Формы: работа с научной литературой.

Время, ответственные: февраль, директор, психолог.

1.2. Цель: поставить цели внедрения.

Содержание: обоснование целей и задач внедрения программы.

Методы, формы: обсуждения. Педагогический совет.

Время, ответственный: март; психолог.

1.3. Цель: разработка этапа внедрения.

Содержание: изучение и анализ содержания каждого этапа внедрения, его задач.

Методы, формы: анализ состояний дел в ОУ, анализ программы внедрения. Педагогический совет, психологическая служба ОУ.

Время, ответственный: февраль, директор и психолог.

1.4. Цель: Разработка программно-целевого комплекса внедрения.

Содержание: анализ уровня подготовленности педагогического коллектива, анализ работы в ОУ по теме предмета внедрения.

Методы, формы: состояние программы внедрения; педагогический совет, психологическая служба.

Время, ответственные: февраль, директор, психолог.

2Этап. Формирование положительной установки на внедрение коррекционно-развивающей программы.

2.1. Цель: Выработать состояние готовности к освоению предмета внедрения.

Содержание: Формирование готовности внедрить тему. Психологический подбор и расстановка субъектов внедрения.

Методы и формы: обоснование практической значимости внедрения. Тренинги (развития, общения). Индивидуальные беседы, психотерапевтический практикум.

Время, ответственные: октябрь, директор, психолог.

2.2. Цель: сформировать положительную реакцию на предмет внедрения программы у участников программы.

Содержание: пропаганда передового опыта по внедрению программы в образовательный процесс ОУ, их значимости, актуальности внедрения программы.

Методы и формы: беседа, обсуждение, семинары.

Время и ответственные: сентябрь-ноябрь. Психолог.

2.3. Цель: сформировать положительную реакцию на предмет внедрения программы у заинтересованных субъектов вне ОУ.

Содержание: пропаганда передового опыта по внедрению программы вне ОУ и их значимости для системы школьного образования.

Методы и формы: обсуждения, конференции; участие на педагогических советах, статьи.

Время и ответственные: сентябрь. Психолог.

2.4. Цель: сформировать веру в свои силы по внедрению Программы в образовательный процесс ОУ.

Содержание: анализ своего состояния по теме внедрения, психологический подбор и расстановка субъектов внедрения. Исследование готовности субъектов внедрения.

Методы и формы: поставка проблемы, обсуждения, тренинги, консультации. Беседы, консультации, самоанализ.

Время и ответственные: сентябрь. Психолог.

3 Этап: Изучение предмета внедрения программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста.

3.1. Цель: Изучить необходимые материалы и документы о предмете внедрения.

Содержание: Изучение материалов и документов о предмете внедрения Программы.

Методы и формы: фронтально; семинары, работа с литературой и другими источниками.

Время и ответственные: декабрь, психолог.

3.2. Цель: Изучить сущность предмета внедрения программы в образовательный процесс.

Содержание: Освоение системного подхода в работе над темой изучения и предмета внедрения, его задач, принципов, содержания, форм и методов.

Методы и формы: фронтально в ходе самообразования; семинары, тренинги.

Время и ответственные: январь, психолог.

3.3. Цель: Изучить методику внедрения темы Программы.

Содержание: Освоение системного подхода в работе над темой.

Методы и формы: фронтально, в ходе самообразования; семинары, тренинги.

Время и ответственные: февраль, психолог.

4 Этап: Опережающее (пробное) освоение предмета внедрения Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста.

4.1. Цель: Создать инициативную группу для опережающего внедрения темы.

Содержание: Определение состава инициативной группы, организационная работа, исследование психологического портрета субъектов внедрения.

Методы и формы: Наблюдение, анализ, собеседование, обсуждение, рефлексивно- феноменологические методы. Преподавательская деятельность, тематические мероприятия, учебные занятия.

Время и ответственные: Апрель. Преподаватель, научный руководитель исследования.

4.2. Цель: Закрепить и углубить знания и умения, полученные на предыдущем этапе.

Содержание: Изучение теории предмета внедрения, теории систем и системного подхода, методики внедрения.

Методы и формы: Самообразование, научно- исследовательская работа, обсуждение. Беседы, консультации, преподавательская деятельность.

Время и ответственные: Апрель. Психолог.

4.3. Цель: Обеспечить инициативной группе условия для успешного освоения методики внедрения Программы.

Содержание: Анализ создания условий для опережающего внедрения инновационной Программы.

Методы и формы: Изучение состояния дел по теме внедрения Программы, обсуждения, экспертная оценка, самооаттестация, самоанализ. Анализ документации.

Время и ответственные: Май. Психолог.

4.4. Цель: Проверить методику внедрения Программы.

Содержание: Работа инициативной группы по новой методике.

Методы и формы: Изучение состояния дел, корректировка методики.

Преподавательская деятельность, дополнительные формы работы.

Методы и формы: 1-е полугодие. Преподаватель, инициативная группа по внедрению Программы.

5 этап: Фронтальное освоение предмета внедрения программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста.

5.1. Цель: Активизировать педагогический коллектив ОУ на внедрение инновационной Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста.

Содержание: Анализ работы инициативной группы по внедрению Программы.

Методы и формы: Сообщение о результатах работы по инновационной технологии, тренинги (внедрения, готовности к инновационной деятельности), работа психологической службы ОУ; пед. совет, работа психологической службы ОУ.

Время и ответственные: сентябрь, Психолог, администрация ОУ, инициативная группа по внедрению Программы

5.2. Цель: Развить знания и умения, сформированные на предыдущем этапе

Содержание: Обновление знаний о предмете внедрения Программы, теории систем и системного подхода, методики внедрения

Методы и формы: Обмен опытом внедрения инновационных программ, самообразование, тренинги (готовности к инновационной деятельности, саморегуляции), работа психологической службы ОУ; Наставничество, консультации, работа психологической службы ОУ, семинар.

Время и ответственные: Сентябрь-октябрь; Психолог, администрация ОУ, инициативная группа по внедрению Программы.

5.3. Цель: Обеспечить условия для фронтального внедрения инновационной Программы.

Содержание: Анализ состояния условий для фронтального внедрения программы в ОУ

Методы и формы: Изучение состояния дел в ОУ по теме внедрения Программы, обсуждения, работа психологической службы ОУ; Работа психологической службы ОУ, производственное собрание, анализ документов ОУ.

Время и ответственные: ноябрь, Психолог, администрация ОУ.

5.4. Цель: Освоить всем педагогическим коллективом предмет внедрения (Программа психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста).

Содержание: Фронтальное освоение программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста.

Методы и формы: Наставничество, обмен опытом, анализ и корректировка технологии внедрения Программы; Работа психологической службы ОУ, пед. совет, консультации, работа метод. объединений.

Время и ответственные: декабрь, Психолог, администрация ОУ.

6 этап: Совершенствование работы над темой психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста

6.1. Цель: Совершенствовать знания и умения, сформированные на предыдущем этапе

Содержание: Совершенствование знаний и умений по системному подходу

Методы и формы: Наставничество, обмен опытом, корректировка методики; Конференция, конгресс по теме внедрения, анализ материалов, работа психологической службы ОУ

Время и ответственные: январь, Психолог, администрация ОУ.

6.2. Цель: Обеспечить условия совершенствования методики работы по внедрению программы.

Содержание: Анализ зависимости конечного результата по 1-му полугодю от создания условий для внедрения программы.

Методы и формы: Анализ состояния дел в ОУ по теме внедрения Программы, доклад; Совещание, анализ документации ОУ, работа психологической службы ОУ

Время и ответственные: январь, Психолог, администрация ОУ.

6.3. Цель: Совершенствовать методику освоения внедрения программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста.

Содержание: Формирование единого методического обеспечения освоения внедрения программы.

Методы и формы: Анализ состояния дел в ОУ по теме внедрения программы, методическая работа; Работа психологической службы ОУ, методическая работа

Время и ответственные: январь-февраль; Психолог, администрация ОУ.

7 Этап: Распределение опыта внедрения программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста.

7.1. Цель: Изучить и обобщить опыт внедрения данной программы.

Содержание: изучение и обобщение опыта работы по программе.

Методы и формы: наблюдение, изучение документов, спец.занятия; преподавательская деятельность, презентации, спец.формы работы.

Время и ответственные: сентябрь; психолог.

7.2. Цель: Осуществить наставничество над другими ОУ, приступающими к внедрению программы.

Содержание: Обучение психологов и педагогов других ОУ работе по внедрению программы.

Методы и формы: наставничество, обмен опытом, консультации; выступление на семинарах, преподавательская деятельность.

Время и ответственные: март-май; психолог.

7.3. Цель: Осуществить пропаганду передового опыта по внедрению программы.

Содержание: Пропаганда внедрения программы в ОУ/городе.

Методы и формы: Выступления на семинарах, конференциях, конгрессах, научная и творческая деятельность; Участие в конференциях, конгрессах, написание статей и научной работы по внедрению программы.

Время и ответственные: январь, психолог.

7.4. Цель: Сохранить и углубить традиции работы над темой, сложившиеся на предыдущих этапах.

Содержание: Обсуждение динамики работы над темой, научная работа по теме внедрения программы.

Методы и формы: Наблюдение, анализ, преподавательская деятельность, научная деятельность; Семинары, написание научной работы, статей по теме внедрения Программы, изучение последующего опыта внедрения программы в различных ОУ.

Время и ответственные: октябрь – февраль; психолог.

Таким образом, для коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста необходимо целенаправленно создавать «ситуации успеха», бережно относиться к ним и не торопить, «проигрывать» возможные тревожащие мероприятия, не критиковать в присутствии кого – либо, создавать правильные ценностно – смысловые ориентации, быть последовательным в своих действиях, не требовать больше, чем может выполнить ребенок, доверять и принимать ребенка таким какой он есть. Технологическая карта внедрения результатов исследования в практику состоит из семи этапов, которые включают в себя определение целей программы психолога – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста, формирование положительной установки на внедрение коррекционно – развивающей программы, изучение предмета внедрения программы, пробное освоение предмета внедрения, фронтальное освоение предмета внедрения, совершенствование работы и осуществление наставничества над другими образовательными учреждениями, приступающих к внедрению программы.

Выводы по III главе

Главной целью программы психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста является оптимизация уровня ситуативной тревожности, а главными задачами – обучение навыкам саморегуляции, позитивным выходам из тревожных ситуаций, коррекция негативных личностных особенностей, способствующих повышению ситуативной тревожности.

Исходя из результатов повторных диагностик, мы получили $T_{эмп}$ находящееся: в зоне значимости по тест – опроснику Спилбергера – Ханнина и по методике «Выбери нужное лицо» Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена, что свидетельствует о том, что гипотеза исследования подтвердилась.

Для коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста необходимо целенаправленно создавать «ситуации успеха», бережно относиться к ним и не торопить, «проигрывать» возможные тревожащие мероприятия, не критиковать в присутствии кого – либо, создавать правильные ценностно – смысловые ориентации, быть последовательным в своих действиях, не требовать больше, чем может выполнить ребенок, доверять и принимать ребенка таким какой он есть. Технологическая карта внедрения результатов исследования в практику состоит из семи этапов, которые включают в себя определение целей программы психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста, формирование положительной установки на внедрение коррекционно – развивающей программы, изучение предмета внедрения программы, пробное освоение предмета внедрения, фронтальное освоение предмета внедрения, совершенствование работы и осуществление наставничества над другими

образовательными учреждениями, приступающих к внедрению программы.

низкую самооценку, самокритичны, замкнуты и застенчивы. Повышенная впечатлительность, которая выражается в эмоциональной ранимости и уязвимости, когда дети всё близко принимают к сердцу и легко расстраиваются.

Модель - это упрощенное изображение конкретной ситуации. Моделирование представляет собой инструмент анализа сложных систем и объектов. Первым этапом моделирования является целеполагание. «Дерево целей» состоит из нескольких элементов – генеральной цели, целей первого и второго порядка. Генеральная цель дерева целей - это психолого – педагогическая коррекция ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста. Модель психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности детей младшего школьного возраста состоит из генеральной цели, теоретического, диагностического, коррекционного, аналитического блоков и результата.

Исследование ситуативной тревожности детей младшего школьного возраста проходило в три этапа: поисково - подготовительный, опытно - экспериментальный, контрольно – обобщающий. В данной работе использовались методы: анализ, синтез, эксперимент, тестирование и математическая обработка данных (метод T - критерия Вилкоксона). Для исследования тревожности детей младшего школьного возраста были использованы методики: тест - опросник Спилберга - Ханнина, проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой, методика "Выбери нужное лицо" Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена, шкала явной тревожности CMAS (адаптация А.М. Прихожан).

Исходя из результатов проведенных методик на этапе констатирующего эксперимента, а именно: тест - опросника Спилбергера – Ханина, проективной методики «Кактус» М.А. Панфиловой, «Выбери нужное лицо» Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена, шкалы явной тревожности CMAS(адаптация А.М. Прихожан), можно сделать вывод, что 80% детей имеют низкий и средний уровень тревожность, а высокий уровень

наблюдается у 20% учащихся. В программу психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности будут задействованы дети имеющие высокий и низкий уровень тревожности.

Главной целью программы психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста является оптимизация уровня ситуативной тревожности, а главными задачами – обучение навыкам саморегуляции, позитивным выходам из тревожных ситуаций, коррекция негативных личностных особенностей, способствующих повышению ситуативной тревожности.

Исходя из результатов повторных диагностик, мы получили $T_{эмп}$ находящееся: в зоне значимости по тест – опроснику Спилбергера – Ханнина и по методике «Выбери нужное лицо» Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена, что свидетельствует о том, что гипотеза исследования подтвердилась.

Для коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста необходимо целенаправленно создавать «ситуации успеха», бережно относиться к ним и не торопить, «проигрывать» возможные тревожащие мероприятия, не критиковать в присутствии кого – либо, создавать правильные ценностно – смысловые ориентации, быть последовательным в своих действиях, не требовать больше, чем может выполнить ребенок, доверять и принимать ребенка таким какой он есть. Технологическая карта внедрения результатов исследования в практику состоит из семи этапов, которые включают в себя определение целей программы психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста, формирование положительной установки на внедрение коррекционно – развивающей программы, изучение предмета внедрения программы, пробное освоение предмета внедрения, фронтальное освоение предмета внедрения, совершенствование работы и осуществление наставничества над другими

образовательными учреждениями, приступающих к внедрению программы.

Библиографический список

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология [Электронный ресурс]: Академия. 2014. URL: <http://world7.ru/lib/36-age/404-abramovavosr> (дата обращения 01.02.2016)
2. Азарова Т.В., Битянова М.Р., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. М.: Изд-во «Феникс», 2016. 342 с.
3. Айсмонтас Б.Б. Общая психология. Схемы. М.: Изд-во «Астрель», 2014. 651 с.
4. Ананьев Б.Г. Проблемы возрастной психологии. М.: ДиректМедиа Пабблишинг, 2015. 134 с.
5. Аркелов Н., Шишкова Н. Тревожность: методы ее диагностики и коррекции. М.: Вестник, 2013. 196 с.
6. Аркушенко А., Ларина О. Психология развития и возрастная психология. М.: Изд-во «Эксмо», 2015. 353 с.
7. Аспер К. Внутренний ребёнок и самооценка. М.: Изд-во «Добросвет», 2014. 368 с.
8. Астапов В.Н. Тревожность у детей. М.: ПЕР СЭ, 2012. 160 с.
9. Бакеев В.А. О тревожно – внушаемом типе личности [Электронный ресурс]: Феникс, 2014. URL: <http://www.psyinst.ru/library.php?part=article&id=68> (дата обращения 01.02.2016)
10. Безруких М.М., Ефимова С.П. Ребенок идет в школу. М.: Изд-во «Академия», 2013. 248 с.
11. Битянова М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. М.: Изд-во «Совершенство», 2016. 298 с.
12. Битянова М.Р. Социальная психология. М.: Изд-во «Эксмо – Пресс», 2012. 576 с.

13. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2016. 400 с
14. Божович Л.И. Проблемы формирования личности [Электронный ресурс]: Воронеж, 2012. URL: <http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/ich> (дата обращения 01.02.2016)
15. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь справочник по психодиагностике. СПб.: Изд-во «Питер Ком», 2014. 528 с.
16. Бурменская Г.В. Хрестоматия по детской психологии. От младенца до подростков. – М.: МПСИ, 2013. – 656 с.
17. Варга А.Я. Современный ребёнок. Энциклопедия взаимопонимания. М.: Прагматика культуры, 2016. – 640 с.
18. Варшава Б.Е. Психологический словарь. М.: Издательское товарищество «Академия», 2012. 504 с.
19. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: АСТ, 2014. 312 с.
20. Вачков И. Тревожность, тревога, страх: различие понятий. СПб.: Питер, 2015. 229 с.
21. Волков Б.С., Волкова Н.В. Практические вопросы детской психологии. СПб.: Питер, 2012. 208 с.
22. Вострокнутов Н.В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации [Электронный ресурс]: Наука, 2015. URL: <http://hr-portal.ru/article/shkolnaya-dezadaptaciya-psihonevrologicheskoe-i-neyropsihologicheskoe-issledovanie> (дата обращения 01.02.2016)
23. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Изд-во «АСТ», 2013. 671 с.
24. Выготский Л.С. Учение об эмоциях. М.: Педагогика, 2014. 325 с.
25. Герасимова А. Школьная тревожность. М.: Изд-во «Владос», 2012. 269 с.

26. Гамезо М.В., Петрова Е.А. Возрастная и педагогическая психология. М.: Педагогическое общество России, 2013. 512 с.
27. Гошек В. Неудача как психическая нагрузка / Сост. Ю.Л. Ханин. М.: Изд-во «Феникс», 2013. 274 с.
28. Гурьева В. Психогенные расстройства у детей и подростков. М.: КРОН-ПРЕСС, 2016. 308с.
29. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М.: Изд-во «Академический Проект», 2015. 184 с.
30. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. М.: Школьные технологии, 2012. 67 с.
31. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. М.: Изд-во «Дом педагогики», 2016. 208 с.
32. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. М.: Изд-во «Проспект», 2013. 560 с.
33. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования личности. Принцип развития в психологии. М.: Наука, 2016. 248 с.
34. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. СПб.: Изд-во «Союз», 2012. 448 с.
35. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь. М.: АСТ, 2014. 973 с.
36. Изард И. Эмоции человека. М.: Академия, 2012. 752 с.
37. Истратова О.Н., Широкова Г.А. Большая книга детского психолога. М.: Феникс, 2015. 576 с.
38. Костина Л. М. Методы диагностики тревожности. СПб.: Изд-во «Речь», 2012. 198 с.
39. Кочубей Б.И. Детские тревоги; что, откуда, почему? Семья и школа. М.: Педагогика, 2013. 452 с.

40. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника [Электронный ресурс]: Знание, 2014. URL: <http://libnvkz.ru/catalog/info/elkat14/36543> (дата обращения 09.02.2016)
41. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Изд-во «Питер», 2010. 992 с.
42. Краткий психологический словарь [Электронный ресурс] / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского: 2015. URL: <http://hum.edu-lib.net/szbrannoe/psihologicheskij-slovar-pod-red-a-v-petrovskogo-onlayn> (дата обращения 16.02.2016)
43. Кузотова М.В. Влияние различных факторов на изменение механизмов проявления личностной тревожности. Алматы: 2012. 368 с.
44. Кулагина И.Ю. Младшие школьники: особенности развития. М.: Изд-во «Эксмо», 2013. 176 с.
45. Левитов Н.Д. Психологическое состояние беспокойства, тревоги [Электронный ресурс]: 2015. URL: <http://www.34kpspb.caduk.ru/DswMedia/psixologicheskijanaliz.pdf> (дата обращения 09.02.2016)
46. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Аспект-Пресс, 2012. 486 с.
47. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребёнка и обучения. М.: Смысл, 2013. 426 с.
48. Липкина А.И. Самооценка школьника [Электронный ресурс]: 2016. URL: <http://www.twirpx.com/file/980035/> (дата обращения 09.02.2016)
49. Лисина М.И. Формирование личности ребёнка в общении. СПб.: Изд-во «Питер», 2014. 320 с.
50. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2013. 592 с.
51. Макшанцева Л.В. Тревожность и возможности ее снижения у детей, начинающих посещать детский сад. СПб.: Изд-во «Питер», 2012. 158 с.
52. Мей Р. Смысл тревоги. М.: PSYLIR, 2015. 416 с.

53. Морган У.П., Эликсон К.А, Ситуативная тревога и результативность деятельности. СПб.: 2013. 161 с.
54. Немов Р.С. Психология. М.: Изд-во «Владос», 2016. 688 с.
55. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Изд-во «Юрайт», 2013. 460 с.
56. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Академический Проект, 2014. 360 с.
57. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: Просвещение, 2016. – 321 с.
58. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. М.: Изд-во «Просвещение», 2016. 352 с.
59. Осипова, А.А. Общая психокоррекция[Электронный ресурс]: 2012. URL: <http://www.twirpx.com/file/52844/> (дата обращения 09.02.2016)
60. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности. М.: Изд-во «Феникс», 2014. 218 с.
61. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт, 2015. 304 с.
62. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. М.: Изд-во «Владос», 2016. 384 с.
63. Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю. Головин. Минск: Харвест, 2015. 976 с.
64. Спилберг Ч.Д. Концептуальные и методические проблемы исследования тревоги [Электронный ресурс]: 2013. URL: http://www.ingnpublishing.com/files/2012/01/PSP_2012_01_part2_web.pdf (дата обращения 09.02.2016)
65. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов-н-Д.: Феникс, 2012. 684 с.
66. Хабилова Е.Р. Тревожность и ее последствия. СПб.: Изд-во «Питер», 2013. 302 с.

67. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 208 с.
68. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека [Электронный ресурс]:2016. URL: <http://www.twirpx.com/file/66961/> (дата обращения 09.02.2016)
69. Шапарь В.Б. Словарь практического психолога. М.: АСТ, 2015. 726 с.
70. Эльконин Б.Д. Психология развития. М.: Академия, 2012. 380 с.

Методики диагностики ситуативной тревожности у детей младшего
школьного возраста

Тест-опросник Спилбергера-Ханина

Цель: дифференцированное измерение тревожности как состояния (ситуационная тревожность - СТ) и как личностного свойства (личностная тревожность - ЛТ).

Описание: опросник по исследованию тревожности состоит из 40 утверждений: 20 предназначены для оценки СТ и 20 для оценки ЛТ. Соответственно эти утверждения представлены в 2-х бланках с разными инструкциями.

Процедура проведения: Исследование можно проводить как индивидуально, так и в группе. Испытуемым предлагается сначала бланк с вопросами направленными на изучение ситуативной тревожности, а затем бланк с вопросами направленными на изучение личностной тревожности. В опроснике нужно оценить каждое утверждение относительно того, в какой степени они соответствуют представленному состоянию. Возможны 4 варианта выбора, в зависимости от степени выраженности.

В данной работе исследуется только ситуационная тревожность.

Инструкция: Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже суждений и зачеркните соответствующую цифру справа, в зависимости от того, как вы чувствуете себя в данный момент (обычно). Над вопросом долго не задумывайтесь, поскольку правильных или неправильных ответов нет.

Обработка результатов: подсчитывается общее количество баллов по всем суждениям отдельно по каждой шкале. Это общее количество баллов в отдельности по каждой шкале делится на 20. По некоторым пунктам баллы начисляются в обратном порядке, это пункты 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20, 21, 26, 27, 30, 36, 39. Итоговый показатель рассматривается как уровень развития соответствующего вида тревожности.

3,5 – 4,0 балла – очень высокая тревожность;

3,0 – 3,4 – высокая тревожность;

2,0 – 2,9 – средняя тревожность;

1,5 – 1,9 – низкая тревожность;

0,0 – 1,4 – очень низкая тревожность.

Следует осторожно относиться к очень низкому уровню тревожности. Необходимо проанализировать отдельные пункты, характеристики.

Бланк

Ф.И.О. _____.

Возраст _____

Дата проведения _____

Инструкция: Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже суждений и зачеркните соответствующую цифру справа, в зависимости от того, как вы чувствуете себя в данный момент. Над вопросом долго не задумывайтесь, поскольку правильных или неправильных ответов нет.

п/п	Суждение	Нет,это не так	Пожалуй так	Верно	Совершенно верно
11	Я спокоен	1	2	3	4
12	Мне ничто не угрожает	1	2	3	4
33	Я нахожусь в напряжении	1	2	3	4
44	Я внутренне скован	1	2	3	4
55	Я чувствую себя свободно	1	2	3	4
66	Я расстроен	1	2	3	4
77	Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4
88	Я ощущаю душевный покой	1	2	3	4
89	Я встревожен	1	2	3	4
110	Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения	1	2	3	4
111	Я уверен в себе	1	2	3	4
112	Я нервничаю	1	2	3	4
113	Я не нахожу себе места	1	2	3	4
114	Я взвинчен	1	2	3	4
115	Я не чувствую скованности, напряжения	1	2	3	4
116	Я доволен	1	2	3	4
117	Я озабочен	1	2	3	4
118	Я слишком возбужден и мне не по себе	1	2	3	4
119	Мне радостно	1	2	3	4
320	Мне приятно	1	2	3	4

Проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой

Тест проводится с детьми с 4-х лет.

Цель – выявление состояния эмоциональной сферы ребенка, выявление наличия агрессии, ее направленности и интенсивности.

Инструкция. На листе бумаги (формат А4) нарисуй кактус, такой, какой ты его себе представляешь!

Вопросы и дополнительные объяснения не допускаются. Ребенку дается столько времени, сколько ему необходимо. По завершении рисования с ребенком проводится беседа. Можно задать вопросы, ответы на которые помогут уточнить интерпретацию:

1. Кактус домашний или дикий?
2. Его можно потрогать? Он сильно колется?
3. Кактусу нравится, когда за ним ухаживают: поливают, удобряют?
4. Кактус растет один или с каким то растением по соседству? Если растет с соседом, то, какое это растение?
6. Когда кактус вырастет, что в нем изменится?

Обработка результатов и интерпретация

При обработке результатов принимаются во внимание данные, соответствующие всем графическим методам, а именно:

- пространственное положение,
- размер рисунка,
- характеристики линий,
- сила нажима на карандаш.

Тревожность выражена: наличие иголок, особенно их большое количество. Сильно торчащие, длинные, близко расположенные друг к другу иголочки. Отрывистые линии, сильный нажим. Маленький рисунок внизу листа. Расположение зигзагов по контуру или внутри кактуса. использование темных цветов, преобладание внутренней штриховки, прерывистые линии. Изображен только один кактус. Изображен дикорастущий кактус, пустынный кактус.

Тревожность не выражена: крупный рисунок, в центре листа. Наличие выступающих отростков, необычность форм. Использование ярких цветов, изображение «радостных» кактусов. Наличие украшения, цветов, мягких линий, форм. Наличие других кактусов, цветов.

Тест тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен. Методика

"Выбери нужное лицо"

Эта методика представляет собой детский тест тревожности, разработанный американскими психологами Р. Тэммл, М. Дорки и В. Амен.

Методика представляет собой детский тест тревожности, разработанный американскими психологами Р. Тэммл, М. Дорки и В. Амен. Проективный тест исследует характерную для ребенка тревожность в типичных для него жизненных ситуациях (где соответствующие свойства личности проявляются в наибольшей степени). При этом тревожность рассматривается как черта личности, функция которой состоит в обеспечении безопасности человека на психологическом уровне и которая вместе с тем имеет отрицательные следствия. Последние заключаются, в частности, в торможении активности ребенка, направленной на достижение успехов. Высокая тревожность часто сопровождается высоко развитой потребностью избегания неудач и тем самым препятствует стремлению к достижению успеха.

Тревожность, испытываемая ребенком в одной ситуации, не обязательно будет так же проявляться в другом случае. Значимость ситуации зависит от отрицательного эмоционального опыта, приобретенного ребенком в этих ситуациях. Отрицательный эмоциональный опыт формирует тревожность как черту личности и соответствующее поведение ребенка.

Психодиагностика тревожности выявляет внутреннее отношение данного ребенка к определенным социальным ситуациям, раскрывает характер взаимоотношений ребенка с окружающими людьми, в частности в семье, в детском саду.

Тест проводится индивидуально с детьми 3–7 лет. Тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. Методика "Выбери нужное лицо". Проективная диагностика детей:

Инструкция. В процессе исследования рисунки предъявляются ребенку в строгой последовательности, один за другим. Показав ребенку рисунок, тестирующий к каждому из них дает инструкцию-разъяснение следующего содержания.

Каждый из описанных рисунков выполнен в двух вариантах:

Для мальчиков (на рисунке изображён мальчик) и для девочек (на рисунке представлена девочка). В процессе тестирования испытуемый идентифицирует себя с ребёнком того же пола, что и он сам. Лицо данного ребёнка не прорисовано полностью, дан лишь общий контур его головы.

Каждый рисунок снабжен двумя дополнительными изображениями детской головы, по размерам точно соответствующими

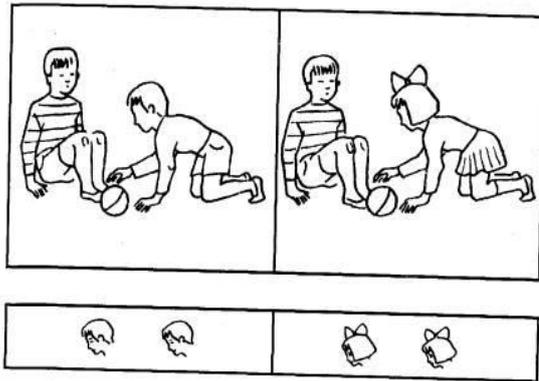


Рис. 1. Игра ребёнка с младшими детьми. Ребёнок в данной ситуации играет с двумя малышами.

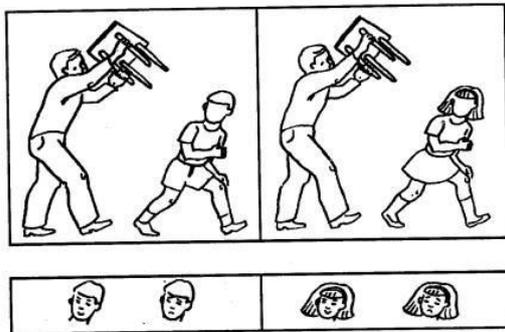


Рис. 3. Объект агрессии. Ребёнок убегает от нападающего на него сверстника.

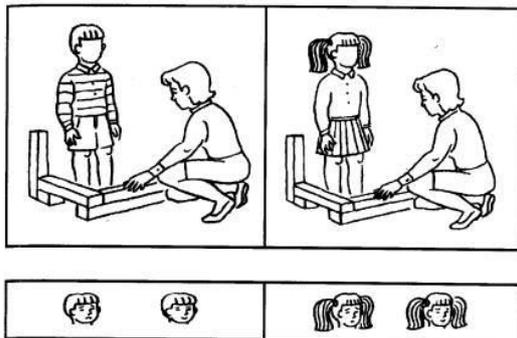


Рис. 5. Игра со старшими детьми. Ребёнок играет с двумя детьми, которые старше его по возрасту.

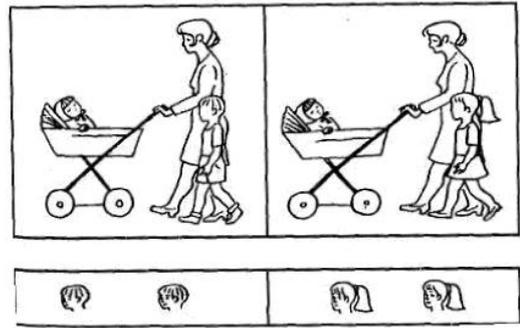


Рис. 2. Ребёнок и мать с младенцем. Ребёнок идёт рядом с матерью, которая везет коляску с младенцем.



Рис. 4. Одевание. Ребёнок сидит на стуле и надевает ботинки.

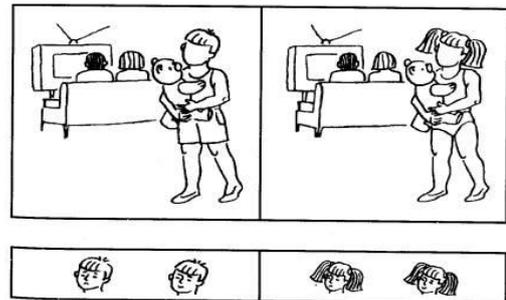


Рис. 6. Укладывание спать в одиночестве. Ребёнок идёт к своей кроватке, а родители не замечают его и сидят в кресле спиной к нему.

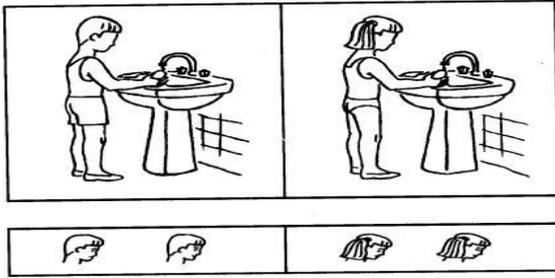


Рис. 7. Умывание. Ребёнок умывается в ванной комнате.

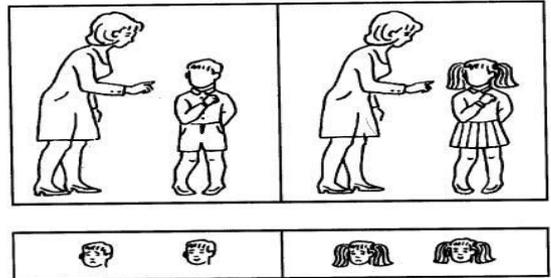


Рис. 8. Выговор. Мать, подняв указательный палец, строго выговаривает ребёнку за что-то.

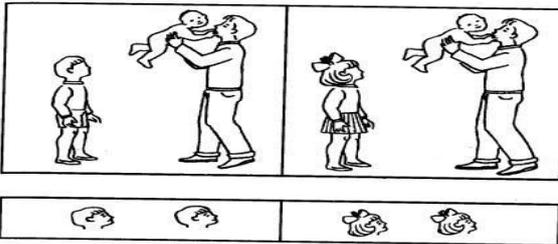


Рис. 9. Игнорирование. Отец играет с малышом, а более старший ребёнок стоит в одиночестве.

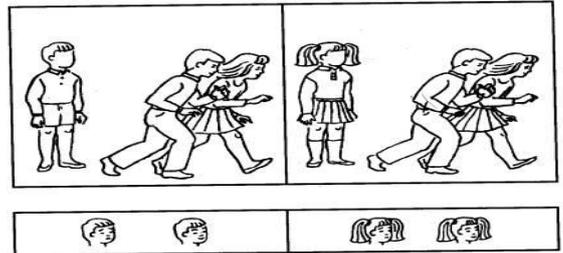


Рис. 12. Изоляция. Двое сверстников убегают от ребёнка, оставляя его в одиночестве.

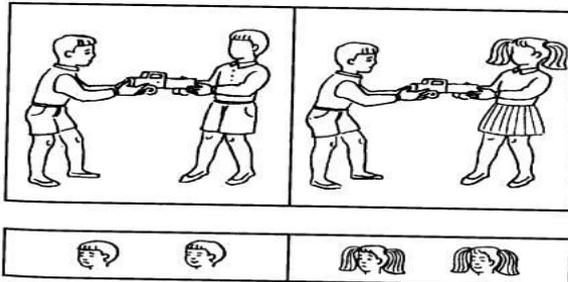


Рис. 10. Агрессивное нападение. Сверстник отбирает игрушку у ребёнка.

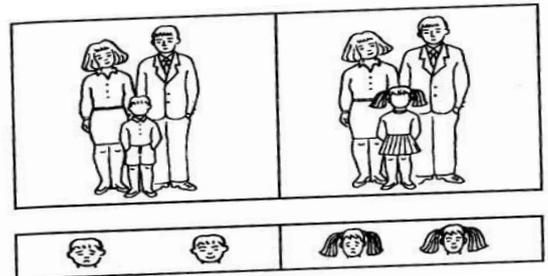


Рис. 13. Ребёнок с родителями. Ребёнок стоит между матерью и отцом

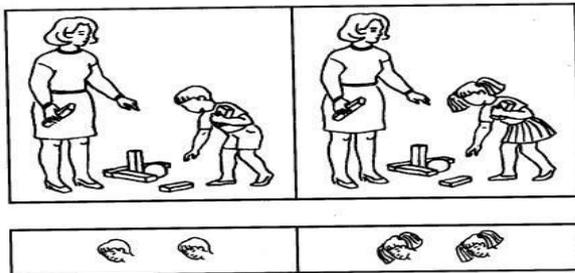


Рис. 11. Собираение игрушек. Мать и ребёнок убирают игрушки.

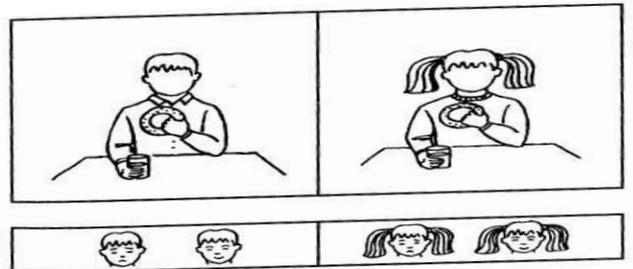


Рис. 14. Еда в одиночестве. Ребёнок сидит один за столом.

Обработка.

Рис. 1. Игра с младшими детьми: «Как ты думаешь, какое у ребёнка будет лицо, весёлое или печальное? Он (она) играет с малышами».

Рис. 2. Ребёнок и мать с младенцем: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: печальное или весёлое? Он (она) гуляет со своей мамой и малышом».

Рис. 3. Объект агрессии: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное?»

Рис. 4. Одевание: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное? Он (она) одевается».

Рис. 5. Игра со старшими детьми: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное? Он (она) играет со старшими детьми».

Рис. 6. Укладывание спать в одиночестве: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное? Он (она) идёт спать».

Рис. 7. Умывание: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное? Он (она) в ванной».

Рис. 8. Выговор: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное?»

Рис. 9. Игнорирование: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное?»

Рис. 10. Агрессивное нападение: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное?»

Рис. 11. Собираание игрушек: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное? Он (она) убирает игрушки».

Рис. 12. Изоляция: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное?»

Рис. 13. Ребёнок с родителями: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное? Он (она) со своими мамой и папой».

Рис. 14. Еда в одиночестве: «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка: весёлое или печальное? Он (она) ест».

Выбор ребёнком соответствующего лица и его словесные высказывания фиксируются в специальном протоколе.

Рисунок	Высказывание ребенка	Выбор	
		Веселое лицо	Грустное лицо
1. Игра с младшими детьми			
2. Ребенок и мать с младенцем			
3. Объект агрессии			
4. Одевание			
5. Игра со старшими детьми			
6. Укладывание спать в одиночестве			
7. Умывание			
8. Выговор			
9. Игнорирование			
10. Агрессивность			
11. Собираание игрушек			
12. Изоляция			
13. Ребенок с родителями			
14. Еда в одиночестве			

Протоколы, полученные от каждого ребенка, далее подвергаются анализу, который имеет две формы: количественную и качественную.

Ключ, интерпретация.

Количественный анализ.

На основании данных протокола вычисляется индекс тревожности ребенка (ИТ), который равен процентному отношению числа эмоционально негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков (14):

$$\text{ИТ} = \frac{\text{Число эмоциональных негативных выборов}}{14} * 100\%$$

В зависимости от уровня индекса тревожности дети подразделяются на 3 группы:

- а) высокий уровень тревожности (ИТ выше 50%);
- б) средний уровень тревожности (ИТ от 20 до 50%);
- в) низкий уровень тревожности (ИТ от 0 до 20%).

Качественный анализ

Ребенок анализируется индивидуально. Делаются выводы относительно возможного характера эмоционального опыта ребенка в данной (и подобной ей) ситуации. Особенно высоким проективным значением обладают рис. 4 («Одевание»), 6 («Укладывание спать в одиночестве»), 14 («Еда в одиночестве»).

Дети, делающие в этих ситуациях отрицательный эмоциональный выбор, вероятнее всего, будут обладать наивысшим ИТ.

Дети, делающие отрицательные эмоциональные выборы в ситуациях, изображенных на рис. 2 («Ребенок и мать с младенцем»), 7 («Умывание»), 9 («Игнорирование») и 11 («Собирание игрушек»), с большей вероятностью будут обладать высоким или средним ИТ.

Как правило, наибольший уровень тревожности проявляется в ситуациях, моделирующих отношения ребенок-ребенок («Игра с младшими детьми», «Объект агрессии», «Игра со старшими детьми», «Агрессивное нападение», «Изоляция»). Значительно ниже уровень тревожности в рисунках, моделирующих отношения ребенок – взрослый («Ребенок и мать с младенцем», «Выговор», «Игнорирование», «Ребенок с родителями»), и в ситуациях, моделирующих повседневные действия («Одевание», «Укладывание спать в одиночестве», «Умывание», «Собирание игрушек», «Еда в одиночестве»).

Шкала явной тревожности CMAS (адаптация А.М.Прихожан)

Назначение теста

Шкала явной тревожности для детей (The Children's Form of Manifest Anxiety Scale – CMAS) предназначена для выявления тревожности как относительно устойчивого образования у детей 8-12 лет.

Описание теста

Шкала была разработана американскими психологами *A.Castaneda, B.R.McCandless, D.S.Palermo* в 1956 году на основе шкалы явной тревожности (Manifest Anxiety Scale) *Дж.Тейлор (J.A.Taylor, 1953)*, предназначенной для взрослых. Для детского варианта шкалы было отобрано 42 пункта, оцененных как наиболее показательные с точки зрения проявления хронических тревожных реакций у детей. Специфика детского варианта также в том, что о наличии симптома свидетельствуют только утвердительные варианты ответов. Кроме того, детский вариант дополнен 11 пунктами контрольной шкалы, выявляющей тенденцию испытуемого давать социально одобряемые ответы. Показатели этой тенденции выявляются с помощью как позитивных, так и негативных ответов. Таким образом, методика содержит 53 вопроса.

В России адаптация детского варианта шкалы проведена и опубликована *А.М.Прихожан*. Поданным авторов и пользователей, детский вариант шкалы доказывает достаточно высокую клиническую валидность и продуктивность ее применения для широкого круга профессиональных задач. Шкала прошла стандартную психометрическую проверку, в которой участвовали около 1600 школьников 7-12 лет из различных регионов страны.

Инструкция к тесту

На следующих страницах напечатаны предложения. Около каждого из них два варианта ответа: *верно* и *неверно*. В предложениях описаны события, случаи, переживания. Внимательно прочти каждое предложение и реши, можешь ли ты отнести его к себе, правильно ли оно описывает тебя, твое поведение, качества. Если да, поставь галочку в колонке Верно, если нет – в колонке Неверно. Не думай над ответом долго. Если не можешь решить, верно или неверно то, о чем говорится в предложении, выбирай то, что бывает, как тебе кажется, чаще. Нельзя давать на одно предложение сразу два ответа (т. е. подчеркивать оба варианта). Не пропускай предложения, отвечай на все подряд. Давай потренируемся:

Утверждения	Верно	Неверно
1. Ты мальчик.		
2. Тебе нравится играть на улице, а не дома.		
3. Твой любимый урок – математика.		

Примечание

- Методика может проводиться как индивидуально, так и в группах, с соблюдением стандартных правил группового обследования. Для детей 7-8 лет предпочтительней индивидуальное проведение. При этом если ребенок испытывает трудности в чтении, возможен устный способ предъявления: психолог зачитывает каждый пункт и фиксирует ответ школьника. При групповом проведении такой вариант предъявления теста, естественно, исключен.
- Примерное время выполнения теста – 15-25 мин.

Тестовый материал

№	Утверждения	Верно	Неверно
1	Тебе трудно думать о чем-нибудь одном.		
2	Тебе неприятно, если кто-нибудь наблюдает за тобой, когда ты что-нибудь делаешь.		

3	Тебе очень хочется во всем быть лучше всех.		
4	Ты легко краснеешь.		
5	Все, кого ты знаешь, тебе нравятся.		
6	Нередко ты замечаешь, что у тебя сильно бьется сердце.		
7	Ты очень сильно стесняешься.		
8	Бывает, что тебе хочется оказаться как можно дальше отсюда.		
9	Тебе кажется, что у других все получается лучше, чем у тебя.		
10	В играх ты больше любишь выигрывать, чем проигрывать.		
11	В глубине души ты многого боишься.		
12	Ты часто чувствуешь, что другие недовольны тобой.		
13	Ты боишься остаться дома в одиночестве.		
14	Тебе трудно решиться на что-либо.		
15	Ты нервничаешь, если тебе не удастся сделать то, что тебе хочется.		
16	Часто тебя что-то мучает, а что – не можешь понять.		
17	Ты со всеми и всегда ведешь себя вежливо.		
18	Тебя беспокоит, что тебе скажут родители.		
19	Тебя легко разозлить.		
20	Часто тебе трудно дышать.		
21	Ты всегда хорошо себя ведешь.		
22	У тебя потеют руки.		
23	В туалет тебе надо ходить чаще, чем другим детям.		
24	Другие ребята удачливее тебя.		
25	Для тебя важно, что о тебе думают другие.		
26	Часто тебе трудно глотать.		
27	Часто волнуешься из-за того, что, как выясняется позже, не имело значения.		
28	Тебя легко обидеть.		
29	Тебя все время мучает, все ли ты делаешь правильно, так, как следует.		
30	Ты никогда не хвастаешься.		
31	Ты боишься того, что с тобой может что-то случиться.		
32	Вечером тебе трудно уснуть.		

33	Ты очень переживаешь из-за оценок.		
34	Ты никогда не опаздываешь.		
35	Часто ты чувствуешь неуверенность в себе.		
36	Ты всегда говоришь только правду.		
37	Ты чувствуешь, что тебя никто не понимает.		
38	Ты боишься, что тебе скажут: «Ты все делаешь плохо».		
39	Ты боишься темноты.		
40	Тебе трудно сосредоточиться на учебе.		
41	Иногда ты злишься.		
42	У тебя часто болит живот.		
43	Тебе бывает страшно, когда ты перед сном остаешься один в темной комнате.		
44	Ты часто делаешь то, что не стоило бы делать.		
45	У тебя часто болит голова.		
46	Ты беспокоишься, что с твоими родителями и что-нибудь случится.		
47	Ты иногда не выполняешь свои обещания.		
48	Ты часто устаешь.		
49	Ты часто грубишь родителям и другим взрослым.		
50	Тебе нередко снятся страшные сны.		
51	Тебе кажется, что другие ребята смеются над тобой.		
52	Бывает, что ты врешь.		
53	Ты боишься, что с тобой случится что-нибудь плохое.		

Ключ к тесту

Ключ к субшкале «социальной желательности» (номера пунктов CMAS)

- Ответ «Верно»: 5, 17, 21, 30, 34, 36.
- Ответ «Неверно»: 10, 41, 47, 49, 52.

Критическое значение по данной субшкале – 9. Этот и более высокий результат свидетельствуют о том, что ответы испытуемого могут быть недостоверны, могут искажаться под влиянием фактора социальной желательности.

Ключ к субшкале тревожности

- Ответы «Верно»: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 53.

Полученная сумма баллов представляет собой первичную, или «сырую», оценку.

1	0-2	0-3	0	0-1	0-3	0-2	0-6	0-5
2	3-4	4-6	1-3	2-4	4-7	3-6	7-9	6-8
3	5-7	7-9	4-7	5-7	8-10	7-9	10-13	9-11
4	8-10	10-12	8-11	8-11	11-14	10-13	14-16	12-14
5	11-14	13-15	12-15	12-14	15-18	14-16	17-20	15-17
6	15-18	16-18	16-19	15-17	19-21	17-20	21-23	18-20
7	19-21	19-21	20-22	18-20	22-25	21-23	24-27	21-22
8	22-25	22-24	23-26	21-23	26-28	24-27	28-30	23-25
9	26-29	24-26	27-30	24-26	29-32	28-30	31-33	26-28
10	29 и более	27 и более	31 и более	27 и более	33 и более	31 и более	34 и более	29 и более

Примечание к таблице норм:

- д – нормы для девочек,
- м – нормы для мальчиков.

4. На основании полученной шкальной оценки делается вывод об уровне тревожности испытуемого.

Характеристика уровней тревожности

Стены	Характеристика	Примечание
1-2	Состояние тревожности испытуемому не свойственно	Подобное «чрезмерное спокойствие» может иметь и не иметь защитного характера
3-6	Нормальный уровень тревожности	Необходим для адаптации и продуктивной деятельности
7-8	Несколько повышенная тревожность	Часто бывает связана с ограниченным кругом ситуаций, определенной сферой жизни
9	Явно повышенная тревожность	Обычно носит «разлитой», генерализованный характер
10	Очень высокая тревожность	Группа риска

Приложение 2

Результаты констатирующего эксперимента

Таблица 1.

Данные испытуемых по тесту - опроснику Спилберга – Ханнина

№	Испытуемый	Показатели тревожности
1	А.Д.	2,2
2	А.И.	1
3	Б.А.	1,5
4	В.А.	1,7
5	В.Н.	3
6	В.Д.	2,4
7	Д.О.	1
8	Ж.Н.	2
9	К.А.	2,3
10	К.Е.	1
11	Л.А.	2
12	М.А.	1,5
13	П.А.	1,5
14	П.И.	3
15	Р.Д.	1,5
16	Р.З.	1,8

Таблица 2.

Данные испытуемых по проективной методике «Кактус» М.А. Панфиловой

№	Испытуемый	Тревожность выражена	Тревожность не выражена
1	А.Д.	1	
2	А.И.		0
3	Б.А.		0
4	В.А.		0
5	В.Н.	1	
6	В.Д.		0
7	Д.О.		0
8	Ж.Н.	1	

9	К.А.	1	
10	К.Е.		0
11	Л.А.		0
12	М.А.	1	
13	П.А.		0
14	П.И.		0
15	Р.Д	1	
16	Р.З.	1	

Таблица 3.

Данные испытуемых по методике "Выбери нужное лицо"

Р. Тэмгла, М. Дорки, В. Амена

№	Испытуемый	Индекс тревожности (%)	Уровень тревожности
1	А.Д.	40	Средний
2	А.И.	90	Высокий
3	Б.А.	10	Низкий
4	В.А.	30	Средний
5	В.Н.	60	Высокий
6	В.Д.	40	Средний
7	Д.О.	20	Низкий
8	Ж.Н.	10	Низкий
9	К.А.	20	Низкий
10	К.Е.	90	Высокий
11	Л.А.	40	Средний
12	М.А.	20	Низкий
13	П.А.	30	Средний
14	П.И.	10	Низкий
15	Р.Д	40	Средний
16	Р.З.	10	Низкий

Таблица 4.

Данные испытуемых по шкале явной тревожности СМАС (адаптация А.М.Прихожан)

№	Испытуемый	Баллы	Стены	Уровень тревожности
1	А.Д.	7	3	Нормальный
2	А.И.	3	2	Состояние тревожности не свойственно
3	Б.А.	11	4	Нормальный
4	В.А.	5	3	Нормальный
5	В.Н.	8	3	Нормальный
6	В.Д.	24	8	Несколько повышенный
7	Д.О.	2	1	Состояние тревожности не свойственно
8	Ж.Н.	7	3	Нормальный
9	К.А.	13	5	Нормальный
10	К.Е.	6	3	Нормальный
11	Л.А.	2	1	Состояние тревожности не свойственно
12	М.А.	12	4	Нормальный
13	П.А.	4	2	Состояние тревожности не свойственно
14	П.И.	1	1	Состояние тревожности не свойственно
15	Р.Д.	3	1	Состояние тревожности не свойственно
16	Р.З.	17	6	Нормальный

Программа психолого – педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста

Актуальность

На сегодняшний день проблема тревожности занимает особое место в современном образовательном процессе. В связи с этим главной задачей современной системы образования является оптимизация учебно-воспитательного процесса, осуществляемая за счет увеличения объема содержания изучаемого материала, разработки и применения новых методов обучения, поиска и создания необходимых условий для полноценного развития учащихся.

Наряду с этим одной из задач современной школы и общества в целом является сохранение и укрепление психологического здоровья учащихся. Необходимость решения этой проблемы возрастает особенно сегодня, когда стремительно растет количество детей, переживающих эмоциональное неблагополучие, связанное со школой. Это приводит к соматическому ослаблению школьников и развитию неврозов.

Поэтому проблема высокой ситуативной тревожности, как показателя эмоционального неблагополучия учащихся, накладывающего отпечаток не только на состояние их психического и физического здоровья, но и на успешность учебной деятельности, является весьма актуальной.

Цели и задачи программы

Цель программы: оптимизировать уровень ситуативной тревожности младших школьников.

Общие задачи программы:

1. Обучить младших школьников приемам саморегуляции.
2. Сформировать навыки, способствующие позитивному выходу из ситуации возникновения тревожного состояния.
3. Скорректировать негативные личностные особенности, способствующие повышению ситуативной тревожности.

Работа по преодолению тревожности ведется по трем направлениям:

1. Обучить школьника приемам и методам овладения своим волнением, повышенной тревожностью.
2. Расширить функциональные и операциональные возможности школьника, сформировать у него необходимые навыки, умения, знания и т.п., ведущие к повышению результативности деятельности, созданию «запаса прочности».

3.«Перестроить» особенности личности школьника, прежде всего, его самооценку и мотивацию. Одновременно необходимо проводить работу с семьей школьника и его учителями с тем, чтобы они могли выполнять свою часть коррекции.

Организационно-методические требования к проведению занятий.

1. Описание категории учащихся, для которых предназначена программа.

Реализация программы предполагает цикл групповых занятий с детьми младшего школьного возраста. Коррекционная группа с высоким и средним уровнем тревожности.

2. Условия формирования группы, её численность.

Коррекционная группа с высоким и средним уровнем тревожности. – до 16 человек.

3.Сроки и временной режим занятий.

Приводимая коррекционно-развивающая программа состоит из 10 занятий. Каждое занятие представлено следующей структурой: разминка, основная часть, рефлексия. Занятия проводятся 2–3 раза в неделю, проходят в тренинговой форме. Продолжительность занятий 45–50 минут, в зависимости от сложности предлагаемых упражнений.

4. Количество занятий - 10

5. Требования к созданию материально-предметной среды - отдельное помещение, канцелярские принадлежности, ковровое покрытие пола или гимнастические коврики.

2.7. Методы и приёмы, используемые на занятиях.

Рисование, дыхательные упражнения, обучение релаксации.

Конспект занятия

1 занятие

Цель: знакомство с группой, с правилами работы группы, обеспечение сотрудничества детей.

Разминка

Игра «Здравствуй, я рад познакомиться».

Цель: знакомство с группой.

Для создания заинтересованности детей в тренинговых занятиях, была проведена вводная лекция, на которой дети были ознакомлены с целью данных занятий, какие знания и навыки они могут получить в процессе тренинга. Затем детям предлагалось выполнить первое упражнение, в ходе которого каждый должен был выбрать и подписать на карточке визитки свое имя.

Затем предлагалось сказать фразу: «Здравствуйте, я рад с вами познакомиться» и несколько слов о себе.

Основная часть

Упражнение «Соглашения».

Цель: знакомство с правилами работы группы.

Инструкция: В ваших классах проводилось тестирование. По его итогам мы выяснили, что вам часто мешает повышенная тревожность, когда вы волнуетесь, переживаете из-за того, что еще не случилось и т.д. здесь мы с вами собрались для того, чтобы научиться справляться с этими неприятными чувствами. Но в процессе нашей работы могут возникать такие ситуации, о которых вы бы не хотели, чтобы знали другие люди. Ведь каждому из нас неприятно, когда о нем сплетничают. Для того чтобы этого не было, я предлагаю написать соглашения (или правила) нашей группы. И первым правилом пусть будет «Не разглашать тайны». Оно означает, что вы можете рассказывать своим друзьям и родителям что вы сами делали на этом занятии, но не можете говорить о том, что делал или говорил другой человек. (на доску крепится лист на нем записывается правило). А какие еще должны быть правила в группе, чтобы вам было удобно в ней работать? Составляется свод правил, затем все участники ставят под ними свои подписи в знак того, что будет их соблюдать

Заключительная часть

Цель: обеспечение сотрудничества детей.

Предлагается ритуал окончания занятий: участники встают в круг, берутся за руки, улыбаются друг другу.

С помощью этого ритуала мы будем напоминать друг другу, что мы единая группа, у нас есть свои правила, которые мы выполняем, что мы очень дружны, любим друг друга. От этого упражнения у нас всех должно повыситься настроение.

2 занятие

Цель: знакомство с группой, представление собственного страха.

Стимульный материал: альбомные листы, цветные карандаши, ластик, простой карандаш, магнитофон.

Разминка

Упражнение «Снежный ком».

Цель: знакомство с группой.

Инструкция: Для того чтобы нам с вами познакомиться и запомнить имена друг друга, давайте с вами сделаем снежный ком. Для этого каждый сейчас должен придумать себе прилагательное, которое начинается с той же буквы что и его имя.

Потом я начну первая: скажу свое имя и прилагательное к нему. Второй человек, сидящий от меня справа, должен сначала повторить мое высказывание, а затем сказать свое. Далее каждый последующий должен сначала повторить все предыдущие высказывания, начиная с моего, а затем назвать свое. Так количество высказываний будет постепенно увеличиваться, образуя снежный ком». Затем если группа большая можно предложить учащимся на небольших листочках (заготовленных заранее) написать свои имена и прикрепить их к груди на английские булавки. В конце занятия их можно собрать в отдельную коробку, чтобы на следующем занятии снова ими воспользоваться.

Основная часть

Рисование на тему: «Чего я боюсь?»

Цель: представление собственного страха.

Детям выдается лист бумаги, цветные карандаши и предлагается нарисовать то, что вызывает у него напряжение, волнение и пр.

Заключительная часть

Упражнение "Воздушный шарик"

Цель: снять напряжение, успокоить детей.

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

Упражнение можно повторить 3 раза.

3 занятие

Цель: Научить выражать страдание и печаль.

Здравствуйтесь ребята! Сегодня у нас занятие номер три. Давайте с вами немножко отдохнем, разомнемся.

Разминка

Упражнение «Приветствие».

Мы с вами уже не раз убеждались в силе волшебных слов», которые оказывают влияние на наше настроение, восприятие человека и самочувствие. Одним из таких «волшебных слов» является приветствие. Говоря встретившему нас человеку слово «здравствуйтесь» мы тем самым желаем ему здоровья и нам отвечают, как правило,

взаимностью. Обмен приветствиями – это обмен человеческим теплом. Встречая человека, мы, прежде всего, встречаемся с ним взглядом и выражаем в той или иной форме, что мы рады существованию этого человека, рады, что он есть среди нас. Конечно, так происходит, и мы об этом уже не раз говорили, если мы искренне в выражении своих чувств, если мы искренне в своем поведении...

А теперь давайте все вместе подумаем, какие приветствия мы знаем. Давайте попробуем разные формы приветствий и определим наиболее эффективные для вас».

Основная часть

Этюд «Очень худой ребенок». Педагог объясняет детям: ребенок плохо ест, он стал очень худым и слабым, даже муравей может его повалить с ног.

Послушайте:

Это кто там печально идет

И печальную песню поет?

Муравей пробежал, повалил его с ног.

Митя из дому шел, до калитки дошел,

Но дальше идти он не смог!

Он каши, он каши, он каши не ел,

Худел, худел, болел, болел!

И вот он лежит одинок. Муравей повалил его с ног!

Заключительная часть

Игра «На кого похож». Педагог вызывает одного ребенка. Они вместе загадывают одного ребенка из группы. Остальные дети должны отгадать, кого они загадали, при этом задавать вопросы.

На какую птицу похож?

На какое насекомое?

На какое дерево?

На какой цветок?

На какую ягоду?

На какой гриб?

На какой предмет?

4 занятие

Цель: пробудить активность у ребенка, научить брать ответственность на себя.

Разминка

«В нашей повседневной жизни мы пользуемся различными словами и выражениями порой сами не замечая того, что доставили человеку одним словом много

приятного или наоборот, испортили на весь день настроение. Все мы знаем, что с помощью приятных слов или комплиментов можно расположить человека к себе или добиться того, что этот человек сделает что-то такое для нас, чего ранее, например, он делать не хотел.

Был проведен эксперимент со студентами и преподавателями в одном из институтов. Те студенты, которые использовали в своей речи слова типа «спасибо», «пожалуйста», «будьте любезны» и т.п. получили оценки «отлично», потому что у преподавателей повышалось от этих слов настроение. Они начинали относиться к этим студентам более доброжелательно.

А те студенты, которые говорили скупо, сухим языком, получали, как правило, «тройки» и «четверки». Ведь не зря в одном известном мультфильме есть песенка «от улыбки станет всем светлей», и от приятного вежливого слова, как показал этот эксперимент, тоже становится светлее на душе у человека, повышается настроение и хочется сделать тоже что-то приятное человеку, сделавшему комплимент. Потому давайте сейчас все вместе вспомним, какие вежливые слова и комплименты вы знаете. А теперь по кругу попробуем сказать друг другу эти слова, но не просто так, а чтобы у этого человека стало приятно на душе. А тот человек, кто получает комплимент, должен почувствовать, как у него повысилось настроение, как ему было приятно получить комплименты. Нужно прочувствовать силу плохих слов. А затем мы поделимся нашими переживаниями».

Основная часть

«И так, все мы знаем теперь, как приятно говорить и получать комплименты, и какие чувства мы при этом испытываем, как при этом у нас повышается настроение. Но в жизни ведь бывают разные случаи, и мы порой бываем настолько непохожими сами на себя, что порой не знаем себя. В одних ситуациях я делаю всем комплимент, улыбаюсь, смеюсь, я как солнышко. А в других, когда у меня плохое настроение, я злюсь, могу нагрубить, накричать, обидеть человека, и в этих случаях я похож на сверкающую молнию с громом. Давайте сейчас с вами разделим лист на 2 части и представим 2 ситуации.

I ситуация: представим, что сегодня у нас День рождения, пришли все мои друзья и подарили мне кучу подарков. У меня отличное настроение, мне очень весело.

II ситуация: Я всю неделю готовился к контрольной. Кажется, что я все выучил, прочитал всевозможные книжки. Но настал день контрольной, и я, увы, написал ее на плохую отметку. Я не знаю, что помешало мне. У меня очень плохое настроение.

А теперь давайте попробуем нарисовать эти разные настроения, разные части своего «Я», т.е. нужно нарисовать себя символически, когда у меня хорошее настроение и когда плохое настроение. А затем каждый из нас по очереди покажет свой рисунок группе, расскажет, что на нем изображено, какие чувства он изобразил, что он переживает в этих ситуациях. А теперь давайте сравним эти рисунки.

В первой ситуации мы в большинстве использовали яркие, светлые, приятные тона. Мы изобразили хорошее настроение. И нам самим в таких ситуациях кажется, что мир вокруг нас яркий, красочный, что жизнь прекрасна. Мы испытываем массу положительных эмоций, мы готовы и с другими поделиться своей радостью.

А во второй ситуации темные, черные тона. У нас плохое настроение. Мы не довольны своей жизнью; мы не довольны собой. У нас даже может быть плохое самочувствие от этого.

Но теперь мы с вами знаем, как можно повысить настроение с помощью добрых, ласковых слов».

Заключительная часть

В конце занятия был использован ритуал окончания занятия.

В процессе выполнения упражнения использовались сильные стороны ребенка: активность и готовность брать ответственность на себя.

5 занятие

Цель: научить справляться с собственной тревожностью

Стимульный материал: рамочки

Разминка

Игра «Угадай-ка». Инструкция: сейчас мы с вами выберем одного ведущего. Он отворачивается. Вы встаете в круг, и передаете друг другу за спиной игрушку. Ведущий поворачивается и должен угадать у кого она. По лицу и позе.

Основная часть

Игра «Тревожность». Инструкция: ребята познакомьтесь – это тревожность. Возможно, вы уже узнали ее, ведь именно она мешает вам стоять в школе возле доски, разговаривать с учителем, когда учитель смотрит в журнал кого спросить. Когда еще? Подскажите. И вот мы с ней встретились лицом к лицу. Часто ей удавалось вас победить, но сегодня мы попробуем одержать над ней победу! Вас ждет очень необычное и интересное задание, а Тревожность ни за что не допустит этого, она будет мешать вам изо всех сил. Есть только один способ ее обезоружить: построить высокую и широкую стену из кирпича, чтобы она полностью закрыла Тревожность от нас, а нас то нее.

Вы можете победить Тревожность! Спрячьте ее за кирпичной стеной. Тогда она не помешает вам выполнить самое главное задание.

Главное задание: если вы победили Тревожность, выберите любую рамку и нарисуйте в ней рисунок. ВПЕРЕД! Всего лишь победить.

Заключительная часть

Упражнение «Кулачки». Сожмите пальцы в кулачок покрепче. Руки лежат на коленях. Сожмите их сильно-сильно, чтобы косточки побелели. Вот как напряглись руки! Сильное напряжение. Нам неприятно так сидеть! Руки устали. Расслабили руки. Отдыхаем. Кисти рук потеплели. Легко, приятно стало. Слушаем и делаем, как я. Спокойно! Вдох-выдох!

Это и каждое упражнение повторяется 3 раза.

Руки на коленях,

Кулачки сжаты,

Крепко, с напряжением

Пальчики прижаты.

Пальчики сильней сжимаем –

Отпускаем, разжимаем.

Легко приподнять и уронить расслабленную кисть.

Знайте, девочки и мальчики:

Отдыхают наши пальчики.

6 занятие

Цель: научить расслабляться детей, представление собственного страха.

Стимульный материал: листы, гуашь, кисточки.

Здравствуйтесь! Ну что ребята вы сегодня сильно устали? А что нужно сделать чтобы отдохнуть? Нужно размяться.

Разминка

Поиграем в игру «Узнай по голосу». Инструкция: сейчас мы встанем в круг. Выберем ведущего. Ведущий встанет в круг, закроет глаза. А ваша задача ребята по одному называть тихонько слова. Ведущий должен отгадать, кто его окликнул.

Основная часть

Теперь давайте выполним следующее упражнение, которое называется «Кляксы». Инструкция: ребята вам нужно поставить кляксы, используя гуашь, тушь, и направить на бумагу. Дать возможность растечься. Увидев образ, дорисовать его элементы, придумать ему название. Упражнение занимает около 20–25 минут.

Заключительная часть.

Упражнение «Олени». Представим себе, что мы – олени. Поднять руки над головой, скрестить их, широко расставив пальцы. Вот какие рога у оленя! Напрягите руки. Они стали твердыми! Нам трудно и неудобно держать так руки. Напряжение неприятно. Быстро опустите руки, уроните их на колени. Расслабили руки. Спокойно. Вдох – выдох.

Посмотрите: мы – олени,

Рвется ветер нам навстречу!

Ветер стих,

Расправим плечи,

Руки снова на колени.

А теперь немножко лени...

Руки не напряжены

И расслаблены.

Знайте, девочки и мальчики,

Отдыхают ваши пальчики!

Дышится легко, ровно, глубоко.

Игра занимает около 15 минут.

Данное занятие направленно на релаксацию детей после тяжелого дня.

7 занятие

Цель: способствовать развитию общительности и активности.

Разминка

Игра «Значимые люди»

«Всех нас окружают люди, мы живем среди людей, общаемся с ними, иногда ссоримся. Но каждый человек представляет для нас разную ценность, одни – для нас дороже, другие – менее дороги. Также и общение с разными людьми оказывает на нас различное влияние. Общение с педагогом дает нам какие-то знания, мы учимся чему-то, общение с родителями оказывает еще большую роль. Они говорят нам, что любят нас, и это придает нам уверенности в себе, в своих силах, мы знаем, что мы не одиноки. Общение со сверстниками, друзьями может быть отвлекает нас от проблем. Так вот, давайте сейчас поговорим с вами о значимых для нас людях. Каждый участник по кругу расскажет о трех самых значимых для него людях. Это могут быть не обязательно те, с кем вы постоянно общаетесь в настоящее время, но непременно те, кто значит для вас больше, чем все остальные, кто для вас дороже всех.

Основная часть

Игра «Я не такой, как все, и все мы разные»

«Ребята сегодня мы с вами будем рисовать радость. В начале наших занятий мы рисовали наше «хорошее» и «плохое» настроение, а теперь в течение 5 минут каждый нарисует, что такое радость». рисунок может быть каким угодно, т.е. можно рисовать все, что угодно. Итак, нарисуйте «радость»».

Посмотрите, пожалуйста, несколько минут на ваши рисунки, сравните их и вы увидите, что все они разные. Каждый из вас по-разному понимает и представляет понятие «радость» и вообще все люди по-разному понимают одни и те же вещи и потому каждый человек – особенный, неповторимый, потому каждый человек незаменим, и это важно, чтобы все мы, каждый человек ощущал свою ценность. Вы согласны?

Заключительная часть

Игра «Список чувств»

«В жизни мы все испытываем разные чувства – положительные, отрицательные. Мы убедились в том на примере с хорошим и плохим настроением». Затем предлагалось каждому участнику вспомнить те чувства, которые он когда-нибудь испытывал, и записать в своих тетрадах. Затем каждый назвал самые отрицательные и самые положительные чувства из своего списка. Всем участникам предлагалось вспомнить ситуации, в которых появились данные чувства.

Прощальный ритуал «Хоровод». Дети встают в круг, каждый из них благодарит друг друга (например, Оля – спасибо тебе за то, что ты такая добрая).

8 занятие

Цель: борьба с собственной тревожностью, способствовать активности и общительности.

Разминка

Игра: «Части моего «Я»

«Ребята сегодня мы с вами будем рисовать радость. В начале наших занятий мы рисовали наше «хорошее» и «плохое» настроение, а теперь в течение 5 минут каждый нарисует, что такое радость». рисунок может быть каким угодно, т.е. можно рисовать все, что угодно. Итак, нарисуйте «радость»».

Дети рисовали больше 5 минут. Посмотрите, пожалуйста, несколько минут на ваши рисунки, сравните их и вы увидите, что все они разные. Каждый из вас по-разному понимает и представляет понятие «радость» и вообще все люди по-разному понимают одни и те же вещи и потому каждый человек – особенный, неповторимый, потому каждый человек незаменим, и это важно, чтобы все мы, каждый человек ощущал свою ценность. Вы согласны.

Основная часть

«Ребята ответьте, пожалуйста, на вопрос «Почему я заслуживаю уважения?» – но, необычным образом. Нарисуйте солнце, а в центре солнечного круга напишите свое имя. Затем вдоль лучей напишите все свои достоинства, все хорошее, что вы о себе знаете. Постарайтесь вспомнить как можно больше достоинств, чтобы было как можно больше лучей».

Заключительная часть:

Рисунок «Страна Х»

Детям дается большой ватман. И дети должны нарисовать свою страну, дать ей название. Каждый ребенок рисует, что захочет.

Прощальный ритуал «Хоровод».

Занятие способствовало развитию активности, общительности, готовности брать ответственность на себя, находчивости в нестандартных ситуациях.

9 занятие

Цель: научиться понимать свои эмоции и адекватно их выражать.

Стимульный материал: альбомные листы, цветные карандаши, рамочки.

Разминка

Игра «Баба Яга»

Дети сидят спокойно на стульях в кругу лицом друг к другу. Педагог просит показать: какие, бывают выражения лица, позы, жесты у взрослых, когда они сердятся. Эта игра помогает детям немножко представить себя в роли родителей.

Основная часть

Бедняжка Тревожность! Никак ни может заплести себе хвостики! Помогите ей, и смело приступайте к главному заданию. Благодарная Тревожность мешать вам не будет.

Главное задание: ребята давайте создадим выставку картин. Нарисуйте в каждой рамке по рисунку и придумайте к нему название.

Заключительная часть

Упражнение «Загораем».

Представьте себе, что ноги загорают на солнышке. Поднимаем ноги, держим... Ноги напряглись. Здесь можно предложить ребенку самому потрогать, какими твердыми стали его мышцы. Напряженные ноги стали, а теперь отдыхают, расслабляются. Как хорошо, приятно стало. Вдох-выдох!

Мы прекрасно загораем!

Выше ноги поднимаем!

Держим... Держим ... Напрягаем.

Загораем! Опускаем.

Ноги не напряжены, а расслаблены.

Прощальный ритуал «Хоровод».

10 занятие

Цель: Расслабить детей. Борьба с тревожностью.

Сегодня у нас с вами последнее занятие. Вам нравятся наши занятия? И так ребята немножко отдохнем.

Разминка

Упражнение «Приятное воспоминание».

Инструкция: Ребята представьте себе ситуацию, в которой вы испытываете полный покой, расслабление, и как можно ярче, стараясь вспомнить все ощущения, представьте эту ситуацию.

Основная часть

Игра: «Тревожность»

Ребята давайте вспомним про Тревожность тяжело ей живется. Ни чего не может сделать до конца: ни дом достроить, ни цветы посадить. Зато тебе это под силу! Помоги бедняжке!

Послушайте внимательно задание: представьте, что вам надо оставить Тревожности прощальную открытку! Что там будет нарисовано, написано решайте сами.

Заключительная часть

Порисовали, пофантазировали, а теперь расслабимся.

Упражнение «Волшебный сон»

Дети находятся в полном покое. Педагог читает установку: сейчас, когда я буду читать стихи, вы закроете глаза. Начинается игра «Волшебный сон». Вы не заснете по-настоящему, будете все слышать, но не будете двигаться, и открывать глаза, пока не «проснетесь». Внимательно слушайте и повторяйте про себя мои слова. Шептать не надо. Спокойно отдыхайте, закрыв глаза. «Волшебный сон» закончится, когда я скажу: «Открыть глаза». Внимание: наступает «Волшебный сон».

Реснички опускаются...

Глазки закрываются...

Мы спокойно отдыхаем,

Сном волшебным засыпаем.

Дышится легко, ровно, глубоко.

Наши руки отдыхают...

Ноги тоже отдыхают
Отдыхают, засыпают
Шея не напряжена
И расслаблена она...
Губы чуть приоткрываются,
Все чудесное расслабляется.
Дышится легко... ровно... глубоко...
Длинная пауза,
Мы спокойно отдыхали,
Сном волшебным засыпаем.
Хорошо нам отдыхать!
Но пора уже вставать!
Крепче кулачки сжимаем,
Их повыше поднимаем.
Потянуться! Улыбнуться!
Всем открыть глаза и встать.

Стихотворение читается медленно, тихим голосом с длительными паузами.
Желательно использовать спокойную, расслабляющую музыку.

Беседа с участниками тренингов: «сегодня наше последнее занятие, поэтому я прошу всех рассказать о том, что ему дала работа в группе, что нового вы узнали о себе, о других, чему научились». Каждый участник поделился своим мнением.

Результаты формирующего эксперимента

Таблица 1.

Данные испытуемых по тесту - опроснику Спилберга – Ханнина

№	Испытуемый	Показатели тревожности
1	А.Д.	2
2	А.И.	1,5
3	Б.А.	1
4	В.А.	1,5
5	В.Н.	2,7
6	В.Д.	2
7	Д.О.	1
8	Ж.Н.	2,1
9	К.А.	2
10	К.Е.	1
11	Л.А.	2,1
12	М.А.	0,5
13	П.А.	1
14	П.И.	2
15	Р.Д.	1
16	Р.З.	1,1

Таблица 2.

Данные испытуемых по проективной методике «Кактус»М.А. Панфиловой

№	Испытуемый	Тревожность выражена	Тревожность не выражена
1	А.Д.		0
2	А.И.		0
3	Б.А.		0
4	В.А.		0
5	В.Н.	1	
6	В.Д.		0
7	Д.О.		0
8	Ж.Н.	1	

9	К.А.		0
10	К.Е.		0
11	Л.А.	1	
12	М.А.		0
13	П.А.		0
14	П.И.	1	
15	Р.Д		0
16	Р.З.		0

Таблица 3.

Данные испытуемых по методике "Выбери нужное лицо"

Р. Тэмгла, М. Дорки, В. Амена

№	Испытуемый	Индекс тревожности (%)	Уровень тревожности
1	А.Д.	24	Средний
2	А.И.	73	Высокий
3	Б.А.	12	Низкий
4	В.А.	26	Средний
5	В.Н.	49	Средний
6	В.Д.	41	Средний
7	Д.О.	17	Низкий
8	Ж.Н.	10	Низкий
9	К.А.	19	Низкий
10	К.Е.	60	Высокий
11	Л.А.	32	Средний
12	М.А.	10	Низкий
13	П.А.	17	Низкий
14	П.И.	4	Низкий
15	Р.Д	42	Средний
16	Р.З.	12	Низкий

Таблица 4.

Данные испытуемых по шкале явной тревожности СМАС (адаптация А.М.Прихожан)

№	Испытуемый	Баллы	Стены	Уровень тревожности
1	А.Д.	5	2	Состояние тревожности не

				свойственно
2	А.И.	4	2	Состояние тревожности не свойственно
3	Б.А.	10	4	Нормальный
4	В.А.	5	3	Нормальный
5	В.Н.	10	4	Нормальный
6	В.Д.	19	7	Несколько повышенный
7	Д.О.	5	3	Нормальный
8	Ж.Н.	4	2	Состояние тревожности не свойственно
9	К.А.	9	3	Нормальный
10	К.Е.	4	2	Состояние тревожности не свойственно
11	Л.А.	3	1	Состояние тревожности не свойственно
12	М.А.	10	4	Нормальный
13	П.А.	4	2	Состояние тревожности не свойственно
14	П.И.	3	2	Состояние тревожности не свойственно
15	Р.Д.	2	1	Состояние тревожности не свойственно
16	Р.З.	11	4	Нормальный

Математико – статистическая обработка результатов исследования

Таблица 5.

Расчет Т-критерия Вилкоксона по данным методики тест – опросника

Спилберга – Ханина

N	"До"	"После"	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	2.2	2	-0.2	0.2	3.5
2	1	1.5	0.5	0.5	9.5
3	1.5	1	-0.5	0.5	9.5

4	1.7	1.5	-0.2	0.2	3.5
5	3	2.7	-0.3	0.3	5.5
6	2.4	2	-0.4	0.4	7
7	1	1	0	0	0
8	2	2.1	0.1	0.1	1.5
9	2.3	2	-0.3	0.3	5.5
10	1	1	0	0	0
11	2	2.1	0.1	0.1	1.5
12	1.5	0.5	-1	1	13.5
13	1.5	1	-0.5	0.5	9.5
14	3	2	-1	1	13.5
15	1.5	1	-0.5	0.5	9.5
16	1.8	1.1	-0.7	0.7	12
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					12.5

H_0 – уровень признака во второй выборке ниже уровня признака в первой выборке.

H_1 - уровень признака во второй выборке не ниже уровня признака в первой выборке.

Результат: $T_{ЭМП} = 12.5$

Критические значения T при $n=14$

$T_{кр} \left. \begin{array}{l} 0,01 \quad 15 \\ 0,05 \quad 25 \end{array} \right\}$

Ось значимости:

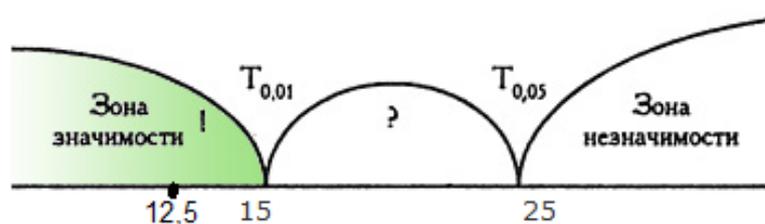


Рисунок 1. Ось значимости по тест – опроснику Спилберга – Ханнина

Полученное эмпирическое значение $T_{\text{эмп}}$ находится в зоне значимости. Принимаем гипотезу H_1 .

Таблица 6.

Расчет T -критерия Вилкоксона по методике «Выбери нужное лицо»

Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена.

N	"До"	"После"	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	40	24	-16	16	13
2	90	73	-17	17	14
3	10	12	2	2	4
4	30	26	-4	4	7
5	60	49	-11	11	11
6	40	41	1	1	1.5
7	20	17	-3	3	6
8	10	10	0	0	0
9	20	19	-1	1	1.5
10	90	60	-30	30	15
11	40	32	-8	8	9
12	20	10	-10	10	10
13	30	17	-13	13	12
14	10	4	-6	6	8
15	40	42	2	2	4
16	10	12	2	2	4
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					13.5

H_0 – уровень признака во второй выборке ниже уровня признака в первой выборке.

H_1 - уровень признака во второй выборке не ниже уровня признака в первой выборке.

Результат: $T_{\text{эмп}} = 13.5$

Критические значения T при $n=15$

$T_{\text{кр } 0,01} = 19$
 $T_{\text{кр } 0,05} = 30$

Ось значимости:

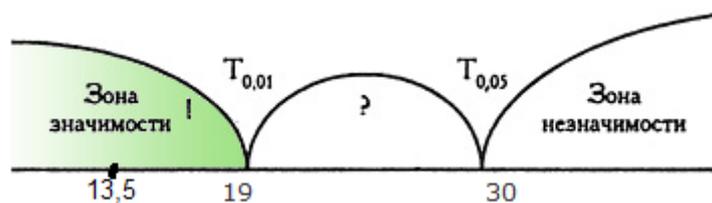


Рисунок 2. Ось значимости по методике «Выбери нужное лицо»

Р. Тэммла, М. Дорки, В. Амена

Полученное эмпирическое значение $T_{\text{эмп}}$ находится в зоне значимости.

Принимаем гипотезу H_1 .

Технологическая карта

1 этап. Определение целей программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста.

Цель	Содержание	Методы	Формы	Время	Ответственные
1.1 Изучение необходимых документов по предмету внедрения	Изучение психолого-педагогической литературы о понятии «ситуативная тревожность»	Сообщения, обсуждения	Работа с научной литературой	Февраль	Директор, психолог
1.2 Поставить цели внедрения	Обоснование целей и задач внедрения программы	Обсуждения	Педагогический совет	Март	Психолог
1.3 Разработка этапа внедрения	Изучение и анализ содержания каждого этапа внедрения, его задач	Анализ состояний дел в оу, анализ программы внедрения	Педагогический совет, психологическая служба оу	Февраль,	Директор и психолог
1.4 Разработка программно-целевого комплекса внедрения	Анализ уровня подготовленности и пед.коллектива, анализ работы в ОУ по теме предмета внедрения	Состояние программы внедрения	Педагогический совет, психологическая служба	Февраль	Директор, психолог

2 Этап. Формирование положительной установки на внедрение коррекционно-развивающей программы.

Цель	Содержание	Методы	Формы	Время	Ответственные
2.1 Выработать состояние готовности к освоению предмета внедрения	Формирование готовности внедрить тему. Психологически й подбор и расстановка субъектов внедрения	Обоснование практической значимости внедрения	Тренинги (развития, общения). Индивидуальные беседы, психотерапевтический практикум	Октябрь	Директор, психолог
2.2 Сформировать положительную реакцию на предмет внедрения программы у участников программы	Пропаганда передового опыта по внедрению программы в образовательный процесс оу, их значимости, актуальности внедрения программы	Беседа, обсуждение	Семинары	Сентябрь-ноябрь	Психолог
2.3 Сформировать положительную реакцию на предмет внедрения программы у заинтересованных субъектов вне ОУ	Пропаганда передового опыта по внедрению программы вне ОУ и их значимости для системы школьного образования	Обсуждения, конференции и	Участие на педагогических советах, статьи	Сентябрь	Психолог
2.4 Сформировать веру в свои	Анализ своего состояния по теме внедрения,	Поставка проблемы, обсуждения	Беседы, консультации, самоанализ	Сентябрь.	Психолог

силы по внедрению Программы в образовательн ый процесс ОУ	психологический подбор и расстановка субъектов внедрения. Исследование готовности субъектов внедрения	, тренинги, консультац ии			
---	---	---------------------------------	--	--	--

3 Этап: Изучение предмета внедрения программы «психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста».

Цель	Содержание	Методы	Формы	Время	Ответственн ые
3.1 Изучить необходимые материалы и документы о предмете внедрения	Изучение материалов и документов о предмете внедрения Программы	Семинары, работа с литературой и другими источниками	Фронтально	Декабрь	Психолог
3.2 Изучить сущность предмета внедрения программы в образовательн ый процесс	Освоение системного подхода в работе над темой изучения и предмета внедрения, его задач, принципов, содержания, форм и методов	Семинары, тренинги	Фронтально в ходе самообразова ния	Январь	Психолог
3.3 Изучить методику внедрения темы	Освоение системного подхода в работе над темой	Семинары, тренинги	Фронтально, в ходе самообразова ния	Февраль	Психолог

Программы					
-----------	--	--	--	--	--

4 Этап: Опережающее (пробное) освоение предмета внедрения Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста.

Цель	Содержание	Методы	Формы	Время	Ответственн ые
4.1 Создать инициативную группу для опережающего внедрения темы	Определение состава инициативной группы, организационная работа, исследование психологического портрета субъектов внедрения	Наблюдение, анализ, собеседование, обсуждение, рефлексивно-феноменологические методы	Преподавательская деятельность, тематические мероприятия, учебные занятия	Апрель	Преподаватель, научный руководитель исследования
4.2 Закрепить и углубить знания и умения, полученные на предыдущем этапе	Изучение теории предмета внедрения, теории систем и системного подхода, методики внедрения	Самообразование, научно-исследовательская работа, обсуждение	Беседы, консультации, преподавательская деятельность	Апрель	Психолог
4.3 Обеспечить инициативной группе условия для успешного освоения методики внедрения Программы	Анализ создания условий для опережающего внедрения инновационной Программы	Изучение состояния дел по теме внедрения	Программы, обсуждения, экспертная оценка, самооаттестация, самоанализ. Анализ документации	Май	Психолог
4.4 Проверить	Работа	Изучение	Преподаватель	1-е	Преподаватель

методику внедрения Программы	инициативной группы по новой методике	состояния дел, корректиров ка методики	ьская деятельность, дополнительн ые формы работы	полугоди е	ель, инициативн ая группа по внедрению Программы
------------------------------------	---	---	--	---------------	--

5 этап: «Фронтальное освоение предмета внедрения «Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста»».

Цель	Содержание	Методы	Формы	Время	Ответственн ые
5.1 Активизироват ь педагогически й коллектив ОУ на внедрение инновационно й Программы психолого- педагогическо й коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста	Анализ работы инициативной группы по внедрению Программы	Сообщение о результатах работы по инновацион ной технологии, тренинги (внедрения, готовности к инновацион ной деятельност и), работа психологиче ской службы ОУ	Пед. Совет, работа психологичес кой службы ОУ	Сентябрь	Психолог, администра ция ОУ, инициативн ая группа по внедрению Программы
5.2 Развить знания и умения, сформированн ые на предыдущем	Обновление знаний о предмете внедрения Программы, теории систем и	Обмен опытом внедрения инновацион ных программ,	Наставничест во, консультации, работа психологичес кой службы	Сентябрь- октябрь	Психолог, администра ция ОУ, инициативн ая группа по внедрению

этапе	системного подхода, методики внедрения	самообразования, тренинги (готовности к инновационной деятельности, саморегуляции), работа психологической службы ОУ	ОУ, семинар		Программы
5.3 Обеспечить условия для фронтального внедрения инновационной Программы	Анализ состояния условий для фронтального внедрения программы в ОУ	Изучение состояния дел в ОУ по теме внедрения Программы, обсуждения, работа психологической службы ОУ	Работа психологической службы ОУ, производственное собрание, анализ документов ОУ	Ноябрь	Психолог, администрация ОУ
5.4 Освоить всем педагогическим коллективом предмет внедрения (Программа психолого-педагогическо	Фронтальное освоение Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего	Наставничество, обмен опытом, анализ и корректировка технологии внедрения Программы	Работа психологической службы ОУ, пед. Совет, консультации, работа метод. Объединений	Декабрь	Психолог, администрация ОУ

я коррекция ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста)	школьного возраста				
--	--------------------	--	--	--	--

6 этап: «Совершенствование работы над темой психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста»

Цель	Содержание	Методы	Формы	Время	Ответственные
6.1 Совершенствовать знания и умения, сформированные на предыдущем этапе	Совершенствование знаний и умений по системному подходу	Наставничество, обмен опытом, корректировка методики	Конференция, конгресс по теме внедрения, анализ материалов, работа психологической службы ОУ	Январь	Психолог, администрация ОУ
6.2 Обеспечить условия совершенствования методики работы по внедрению Программы	Анализ зависимости конечного результата по 1-му полугодю от создания условий для внедрения Программы	Анализ состояния дел в ОУ по теме внедрения Программы, доклад	Совещание, анализ документации ОУ, работа психологической службы ОУ	Январь	Психолог, администрация ОУ
6.3 Совершенствовать методику освоения внедрения	Формирование единого методического обеспечения освоения	Анализ состояния дел в ОУ по теме внедрения	Работа психологической службы ОУ, методическая	Январь-февраль	Психолог, администрация ОУ

Программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста	внедрения Программы	Программы, методическая работа	работа		
--	---------------------	--------------------------------	--------	--	--

7 Этап: Распределение опыта внедрения Психолого-педагогической программы психолого-педагогической коррекции ситуативной тревожности у детей младшего школьного возраста.

Цель	Содержание	Методы	Формы	Время	Ответственные
7.1 Изучить и обобщить опыт внедрения данной программы	Изучение и обобщение опыта работы по Программе	Наблюдение, изучение документов, спец.занятия	Преподавательская деятельность, презентации, спец.формы работы	Сентябрь	Психолог
7.2 Осуществить наставничество над другими ОУ, приступающими к внедрению программы	Обучение психологов и педагогов других ОУ работе по Программе	Наставничество, обмен опытом, консультации	Выступление на семинарах, преподавательская деятельность	Март-май	Психолог
7.3 Осуществить пропаганду передового	Пропаганда внедрения Программы в ОУ/городе	Выступление на семинарах, конференциях	Участие в конференциях, конгрессах, написание	Январь	Психолог

опыта по внедрению Программы		иях, конгрессах, научная и творческая деятельнос ть	статей и научной работы по внедрению Программы		
7.4 Сохранить и углубить традиции работы над темой, сложившиеся на предыдущих этапах	Обсуждение динамики работы над темой, научная работа по теме внедрения Программы	Наблюдени е, анализ, преподават ельская деятельнос ть, научная деятельнос ть	Семина ры, написание научной работы, статей по теме внедрения Программы, изучение последующего опыта внедрения Программы в различных ОУ	Октябрь – февраль	Психолог